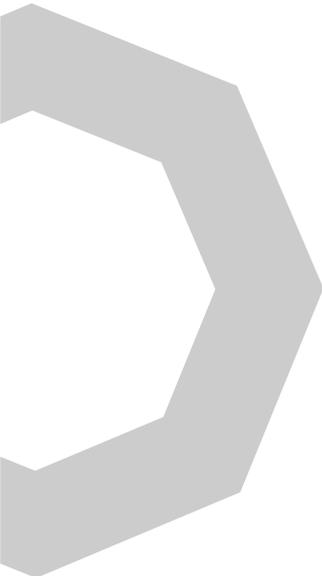




# ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013



Bereich Erwachsenenbildung  
Endbericht 2014

Evaluierung im Auftrag des BMBWF



# **ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013**

Bereich Erwachsenenbildung  
Endbericht 2014  
Evaluierung im Auftrag des BMBF

**Mario Steiner  
Elfriede Wagner  
Gabriele Pessl**

**März 2015**

**Contact:**

Name: Mag. Mario Steiner

☎: +43/1/599 91-133

email: msteiner@ihs.ac.at

<http://www.equi.at>

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>1. Makroanalysen zu Bedarf und Wirkung</b>	<b>6</b>
1.1 Neuere Bedarfsschätzungen	6
1.2 Indizien zur Reintegration durch Second Chance Angebote	8
1.3 Wirkung von Second Chance am Beispiel der BRP	11
<b>2. wba-Onlinebefragung</b>	<b>14</b>
2.1 Soziodemographie der Befragten	14
2.2 Berufliche Situation und Tätigkeiten	16
2.3 Fortschritt im wba-Prozess	22
2.4 Teilnahmemotive	23
2.5 Zufriedenheit mit der wba	28
2.6 Kosten und Nutzen	36
2.7 Professionalisierung	43
2.8 Unterbrechung und Dropout	47
2.9 Verbesserungsvorschläge	53
2.10 Resümee zur wba-Onlinebefragung	56
<b>3. Bildungsberatung</b>	<b>61</b>
3.1 Beratungszahlen	62
3.2 Soziodemographische Struktur	69
3.3 Beratungssetting	77
3.4 Thema der Beratung	86
3.5 Resümee Bildungsberatung	88
<b>4. Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings (TRS)</b>	<b>91</b>
4.1 Gesamtzahl der TeilnehmerInnen	91
4.2 Struktur der TeilnehmerInnen	99
4.3 Teilnahmedauer	102
4.4 Erfolg und Abbruch	109
4.5 Zusammenfassende Betrachtungen	116
<b>5. Analyse der Finanzdaten</b>	<b>117</b>
5.1 Budget und Ausschöpfung	117
5.2 Förderstruktur	120
5.3 Kostenanalyse	122
5.4 Effizienz	126

5.5 Zusammenfassung Finanzdatenanalyse	129
<b>6. Qualitative Verbleibsanalyse</b>	<b>131</b>
6.1 Methodische Vorgehensweise	133
6.2 Forschungsergebnisse	135
6.3 Resümee	145
6.4 Empfehlungen	148
<b>7. Abschlussbetrachtungen</b>	<b>150</b>
<b>8. Literatur</b>	<b>152</b>
<b>9. Anhang</b>	<b>154</b>
9.1 wba-Onlinebefragung: Methodisches	154
9.2 Datenqualität TRS	157
9.3 Datenqualität Bildungsberatungsmonitoring	158
9.4 Aktivitätenmonitoring	158

## Einleitung

Dieser vierte Bericht im Rahmen der Evaluation des Programms „ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung“ setzt sich grosso modo aus zwei inhaltlichen Bereichen zusammen. Auf der einen Seite stehen begleitende Analysen der Programmumsetzung auf Basis von Datenbanken und Monitorings. Es sind dies Analysen der Bildungsberatung in Kapitel 3, Analysen des TeilnehmerInnenmonitorings von Qualifizierungsmaßnahmen in Kapitel 4 sowie Analysen der Finanzdaten in Kapitel 5. Vergleichbare Analysen sind auch in den vorangegangenen Evaluationsberichten zu finden, wodurch es möglich wird, eine Entwicklung im Laufe der Programmumsetzung von 2007/08 bis 2013/14 nachzuzeichnen. So wird es beispielsweise möglich über einen längeren Zeitraum hin zu beobachten, ob es den Trägern zunehmend besser gelingt, benachteiligte Personen im Zuge der Bildungsberatung anzusprechen, wie dies der Zielsetzung des Programms entspricht und wie dies auch in vorangegangenen Evaluationsberichten als Entwicklungsbereich herausgearbeitet wurde.

Auf der anderen Seite umfasst dieser Bericht spezifische Module und Kapitel, die sich entweder mit einzelnen Instrumenten des Programms intensiver auseinandersetzen oder einen Schwerpunkt auf die Wirkungsanalyse legen. Ein Instrument, dem in diesem Bericht spezifische Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist die WBA-Weiterbildungsakademie. War sie bisher nur Teil der Analysen des TeilnehmerInnenmonitorings, ist ihr nunmehr das Kapitel 2 gewidmet. Den Kern davon bildet eine Onlineumfrage unter den WBA-TeilnehmerInnen, die sowohl Fragen der Umsetzung als auch Fragen der Wirkung beinhaltet hat und so an dieser Stelle ein umfassendes Bild auf dieses ESF-Instrument ermöglicht. Die Wirkung ist auch in Kapitel 1 ein Thema, wobei das zentrale Element hier neue Datenbasen darstellen, die im Laufe der langjährigen ESF-Evaluation verfügbar wurden und nunmehr neue Berechnungen sowohl zum Bedarf an Interventionen als auch ihre Wirkungen ermöglichen. Der Bezug zum ESF ist hier kein unmittelbarer sondern ein indirekter. Vielmehr werden in Kapitel 1 die Makrostrukturen aufgezeigt, innerhalb derer das ESF-Programm sich bewegt.

Ganz im Zeichen der Wirkung stehen die Kapitel 6 und 7. Kapitel 6 beinhaltet eine qualitative Verbleibsanalyse von TeilnehmerInnen an Basisbildungs- sowie Hauptschulabschlusskursen.<sup>1</sup> Hier wird also der Frage nachgegangen, wie sich ehemalige TeilnehmerInnen biographisch weiterentwickeln und was zu einem Gelingen oder aber auch Scheitern im Anschluss an den Kursbesuch beitragen kann. Ein quantitatives Vergleichsstück dazu findet sich in Kapitel 1, wo die weitere Entwicklung am Arbeitsmarkt von BRP-AbsolventInnen auf Basis statistischer Daten thematisiert wird. Ebenso ganz den Zahlen verpflichtet ist das siebente und abschließende Kapitel, wo Effizienzanalysen von Qualifizierungsmaßnahmen vorgenommen werden, es also einer Analyse unterzogen wird, mit welchen Kosten welche Umsetzungsmengen und Erfolge erzielt werden können.

---

<sup>1</sup> Das Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz trat im September 2012 in Kraft, also erst nach der Überführung der ESF-geförderten Hauptschulabschlusskurse in die Bund-Länder-Initiative. Daher wird im vorliegenden Bericht die alte Diktion „Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses“, „Hauptschulabschlusskurse“ oder „HS-Kurse“ beibehalten.

## 1. Makroanalysen zu Bedarf und Wirkung

Während der langjährigen Laufzeit des ESF-Programms Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung von 2007 bis 2013 und der beinahe ebenso langen evaluativen Begleitung hat sich die sekundärstatistische Datensituation in zumindest zwei für das Programm maßgeblichen Bereichen verändert. Einerseits stehen nunmehr durch PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Daten zum Kompetenzniveau von erwachsenen Personen (z.B. im Bereich Lesen und Mathematik) zur Verfügung. Andererseits ermöglicht das „Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring“ (BibEr) eine alternative Bestimmung des Ausmaßes früherer BildungsabbrecherInnen (FABA) sowie eine Beobachtung von Erwerbskarrieren in Folge eines Abbruches oder Abschlusses einer Ausbildung. Dadurch eröffnen sich bezogen auf das ESF-Programm neue sekundärstatistische Möglichkeiten für die Bestimmung einerseits der Zielgruppengröße und andererseits für die (indirekte) Wirkungsanalyse der Interventionen.

### 1.1 Neuere Bedarfsschätzungen

An sich sollten Bedarfsschätzungen am Beginn eines Evaluationsprozesses durchgeführt werden und nicht an seinem Ende, die beschriebenen Entwicklungen auf Ebene der sekundärstatistischen Datenlage lassen es aber gerechtfertigt erscheinen, dieses Thema erneut aufzugreifen. Rückblickend ist es so auch möglich, den Impact des Programms einzuschätzen.

Die PIAAC-Kompetenzerhebungen bei Erwachsenen (Statistik Austria 2013) eignen sich dazu, erstmals den Bedarf an Basisbildung differenziert und relativ genau zu beziffern (vergleiche dazu auch: Steiner/Vogtenhuber 2014) indem die niedrigsten Kompetenzstufen herangezogen werden und für diese ein Basisbildungsbedarf unterstellt wird. Dabei ist zunächst einmal jene Gruppe an Personen zu erwähnen, die mangels Lese- und Schreibfähigkeiten (MLFS) gar nicht an der Erhebung im Rahmen von PIAAC teilnehmen konnten. Für diese Personen ist es naheliegend, einen Alphabetisierungsbedarf zu postulieren. In der Altersgruppe der 15-24-Jährigen handelt es sich hierbei um knapp 9.500 Personen, bezogen auf die Erwerbsbevölkerung im Alter von 15-64 Jahren sind es rund 102.000 Personen, auf die dies zutrifft. Die zweite relevante Gruppe ist jene, die unter der Kompetenzstufe 1 bleibt, d.h. wohl über die Lese- und Schreibfähigkeit eines Basisvokabulars verfügt, jedoch Schwierigkeiten mit dem Textverstehen aufweist. Diese Gruppe umfasst rund 20.000 Personen unter den 15-24-Jährigen und knapp 141.000 Personen unter den 15-64-Jährigen. Insgesamt kann demnach ein Basisbildungsbedarf für zumindest 243.000 Personen festgemacht werden. Diese Gruppengröße kann als Untergrenze identifiziert werden, weil einerseits auch für das Kompetenzniveau 1 (aus einem einfachen Text eine eindeutig ersichtliche Information herausfiltern zu können, wofür in gewissem Umfang ein Textverstehen erforderlich ist), das weitere 720.000 Personen umfasst, Basisbildungsbedarf zumindest diskussionswürdig ist und andererseits innerhalb des Instruments Basisbildung im ESF-Programm Maßnahmen

angeboten und Interventionen gesetzt werden, die ein höheres Kompetenzniveau voraussetzen (z.B. Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss) als „unter 1“.

**Tabelle 1: Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildung<sup>2</sup>**

Zielgruppe	Alphabetisierung <sup>3</sup>		Basisbildung <sup>4</sup>		gesamt	
	15-24J	15-64J	15-24J	15-64J	15-24J	15-64J
Burgenland	283	3.534	600	4.851	884	8.385
Niederösterreich	1.772	19.340	3.756	26.669	5.528	46.009
Wien	1.936	21.387	4.104	29.130	6.039	50.517
Kärnten	595	6.734	1.261	9.267	1.856	16.001
Steiermark	1.372	14.719	2.909	20.237	4.281	34.956
Oberösterreich	1.661	17.059	3.521	23.510	5.182	40.569
Salzburg	607	6.523	1.286	8.960	1.893	15.483
Tirol	861	8.696	1.825	11.967	2.685	20.663
Vorarlberg	446	4.484	945	6.173	1.391	10.657
Summe	9.532	102.476	20.207	140.765	29.739	243.241

Q: Statistik Austria, PIAAC& LFS, Berechnungen: IHS-Steiner

Vergleicht man die Untergrenze des Bedarfs mit den Umsetzungszahlen (vgl. Kapitel Analyse des TN-Monitorings) im Rahmen des ESF-Programms von 2007-2013 sind es 2,3% der potentiellen Zielgruppe, die abgedeckt werden konnten<sup>5</sup>. Diese an sich bescheidene Abdeckung sollte als Anlass dafür genommen werden, die ESF-Interventionen im Bereich Erwachsenenbildung bzw. speziell im Bereich der Basisbildung auszubauen.

Das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) ermöglicht eine alternative Berechnung der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen (FABA), also jener Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-Ebene 3c (Pflichtschule) hinaus aufzuweisen haben. Diese Gruppe wird für den internationalen Vergleich als ESL-Quote traditionell auf Basis des Labor Force Survey berechnet. Da es sich beim BibEr jedoch um eine Vollerhebung auf Basis von Verwaltungsdaten handelt, ist es für rein nationale Berechnungen sinnvoll, die neue Datenbasis heranzuziehen. Die darauf aufbauenden Berechnungen ergeben deutlich höhere Quoten als jene auf Basis des LFS. Demzufolge gelten unter den 15-24-Jährigen rund 131.000 Personen (auf Basis des LFS rund 75.000 Personen) und innerhalb aller Altersjahrgänge mehr als 1 Million Personen als frühe (Aus-) Bil-

<sup>2</sup> Die Angaben an dieser Stelle entstammen folgendem Forschungsbericht im Auftrag des BMBF: Steiner M., Vogtenhuber S. (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, Wien.

<sup>3</sup> Der Bedarf an Alphabetisierung wurde für jene Personen unterstellt, die mangels Lese- und Schreibfähigkeiten (MLFS) gar nicht an der Erhebung im Rahmen von PIAAC teilnehmen konnten.

<sup>4</sup> Basisbildungsbedarf wird für jene Personen angenommen, die beim Lesen und Schreiben ein Kompetenzniveau unter 1 erreichen, d.h. Personen, die über Lesekompetenzen eines Basisvokabulars verfügen aber kein Textverstehen aufweisen.

<sup>5</sup> Es kann einerseits zur Diskussion gestellt werden, ob alle Personen mit niedrigen Kompetenzen zugleich ESF-Zielgruppe sind. Auf gut integrierte Personen mit Beschäftigung, die als einziges Handicap über niedrige Lesekompetenzen verfügen, erscheint dies berechtigt. Andererseits ist der Basisbildungsbedarf durch die Konzentration auf das Kompetenzniveau unter 1 ohnehin schon sehr niedrig angesetzt und ein Basisbildungsbedarf oftmals auch auf Kompetenzniveau 1 gegeben, wodurch ein Ausweitungseffekt bezogen auf die Zielgruppe verbunden wäre.

dungsabbrecherInnen. Diese Anzahl von FABA kann grosso modo als Bedarfsschätzung für Ausbildungen der zweiten Chance, um im ersten Bildungsweg verabsäumte Abschlüsse nachzuholen, gesehen werden. Das ESF-Programm im Bereich Erwachsenenbildung wiederum ist, soweit es sich in der Qualifizierung engagiert, als Teil dieses Second Chance Angebots zu interpretieren. Auch hier macht der Vergleich zwischen Angebot und Bedarf deutlich, dass das ESF-Programm (mit insgesamt ca. 21.000 Qualifizierungen) von seiner Dimensionierung her nicht geeignet ist, die Problemlage auf makrostruktureller Basis entscheidend zu beeinflussen.

**Tabelle 2: Abschätzung der Zielgruppengröße für Ausbildungen der zweiten Chance**

	FABA unter allen Altersjahrgängen			15-24-jährige FABA <sup>6</sup>		
	Männer	Frauen	gesamt	Männer	Frauen	gesamt
Burgenland	9.097	29.306	38.403	1.405	1.315	2.720
Kärnten	16.151	45.313	61.464	4.003	3.159	7.162
Nieder-Ö	55.517	130.597	186.114	11.649	9.715	21.364
Ober-Ö	60.282	125.456	185.738	11.374	9.496	20.870
Salzburg	22.126	40.281	62.407	4.031	3.152	7.183
Steiermark	40.592	105.416	146.008	7.755	6.699	14.454
Tirol	31.946	64.650	96.596	5.779	5.274	11.053
Vorarlberg	20.773	33.408	54.181	3.427	3.031	6.458
Wien	110.213	135.562	245.775	21.128	18.838	39.966
Summe	366.697	709.989	1.076.686	70.551	60.679	131.230

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Sonderauswertung

## 1.2 Indizien zur Reintegration durch Second Chance Angebote

Die Qualifizierungsangebote im Rahmen des ESF-Programms stellen einen Teil des Second Chance Bildungsangebots in Österreich dar. Ein anderer Teil sind beispielsweise die Schulen für Berufstätige, die es ermöglichen, jeden Abschluss der Sekundarstufe II in einem zweiten Anlauf zu erlangen. Zielgruppe dieser Angebote (auch jener des ESF-Programms) sind die frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen. Diese wiederum unterliegen im Rahmen des BibEr einem Monitoring hinsichtlich ihres Arbeitsmarktstatus bis zu 24 Monate nach Feststellung ihres FABA-Status. Ein Arbeitsmarktstatus, der dabei dem Monitoring unterliegt, ist jener in Ausbildung zu sein. Insofern ist es durch das BibEr mit Einschränkungen möglich, das Ausmaß der Reintegration früher AbbrecherInnen in Aus- und Weiterbildung zu bestimmen, mithin ist es zudem möglich, Indizien für die Reichweite des Second Chance Angebots, von dem das ESF-Programm ein Teil ist, zu gewinnen. Nur von Indizien zu sprechen, ist deshalb gerechtfertigt, weil nicht alle Weiterbildungsaktivitäten durch das BibEr erfasst werden, sondern de facto nur jene, die im Zusammenhang mit AMS-Schulungen sowie im Zusammen-

<sup>6</sup> Die Angaben an dieser Stelle entstammen folgendem Forschungsbericht im Auftrag des BMASK, BMBF und BMWFW: Steiner M. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zu Größe und Struktur der Zielgruppe sowie ihres Ursprungs im Bildungssystem, Zwischenbericht, Wien.

hang mit dem formalen Bildungssystem stehen. Bezogen auf das ESF-Angebot bedeutet dies, dass zumindest (ein Teil der) Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sowie die BRP in das Monitoring miteinfließen, kaum jedoch die Basisbildungsangebote (sofern sie nicht vom AMS kofinanziert werden und über diese Schiene Eingang in das BibEr finden).

Dieser Einschränkungen eingedenk sind es im Verlauf von 24 Monaten rund 20% bis 25% der Zielgruppe der FABA, die sich zum jeweiligen Stichtag entweder direkt in Ausbildung befinden, oder über die AMS-Vormerkung (und die dabei für Jugendliche angebotenen Schulungen) zumindest ein gewisses Naheverhältnis dazu aufweisen. Bedenkt man, dass in die Kategorie „in Ausbildung“ Teilnahmen an der überbetrieblichen Lehrausbildung verbucht werden und bedenkt man, dass AMS-Schulungen nur in wenigen Fällen auch zu formalen Bildungsabschlüssen führen, lassen sich daraus in Summe Indizien dafür ableiten, dass der Reintegrationsanteil von frühen (Aus-) BildungsabbrecherInnen in Aus- und Weiterbildung durch ein Angebot der zweiten Chance sehr überschaubar ist und sich der FABA-Status als relativ verfestigt präsentiert.

**Tabelle 3: Entwicklung des AM-Status von 15-24-jährigen-FABA 2010-2012**

N= 138.937	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung	5,3%	5,5%	9,6%	9,5%	5,9%
Erwerbstätigkeit	35,8%	37,8%	38,9%	39,1%	41,1%
AMS Vormerkung	16,8%	14,8%	14,2%	15,1%	15,6%
sonstige	42,1%	41,9%	37,3%	36,3%	37,3%
<i>darunter inaktiv</i>	37,8%	37,2%	34,2%	33,7%	34,7%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

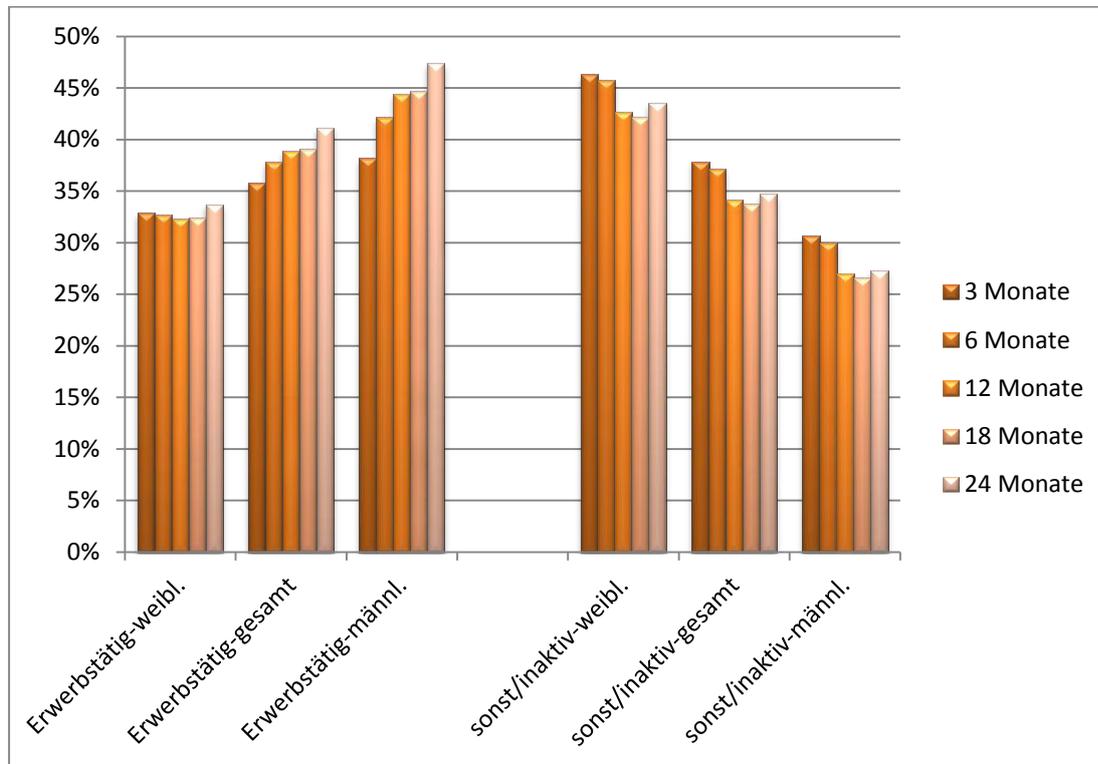
Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS

Eine soziodemographische Differenzierung nach Geschlecht zeigt hinsichtlich der AMS-Vormerkung und des Status „in Ausbildung“ keine großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Die Männer liegen jeweils ca. einen Prozentpunkt über den Frauen. Die großen Unterschiede nach Geschlecht zeigen sich im Vergleich der Stati „erwerbstätig“ und „inaktiv“, wo die Männer bei der Erwerbstätigkeit um mehr als 10 Prozentpunkte und die Frauen dafür im Status „inaktiv“ (bezogen auf den Arbeitsmarkt) ebenso um mehr als 10 Prozentpunkte voranliegen (vergleiche Abbildung 1).

Die Unterschiede nach Migrationshintergrund<sup>7</sup> sind im Gegensatz dazu auch relevant, was die Reintegration in Aus- und Weiterbildung betrifft. So weisen (auf einem insgesamt bescheidenen Niveau) Personen ohne Migrationshintergrund doppelt so hohe Reintegrationsquoten auf wie Personen mit Migrationshintergrund (vergleiche Abbildung 2).

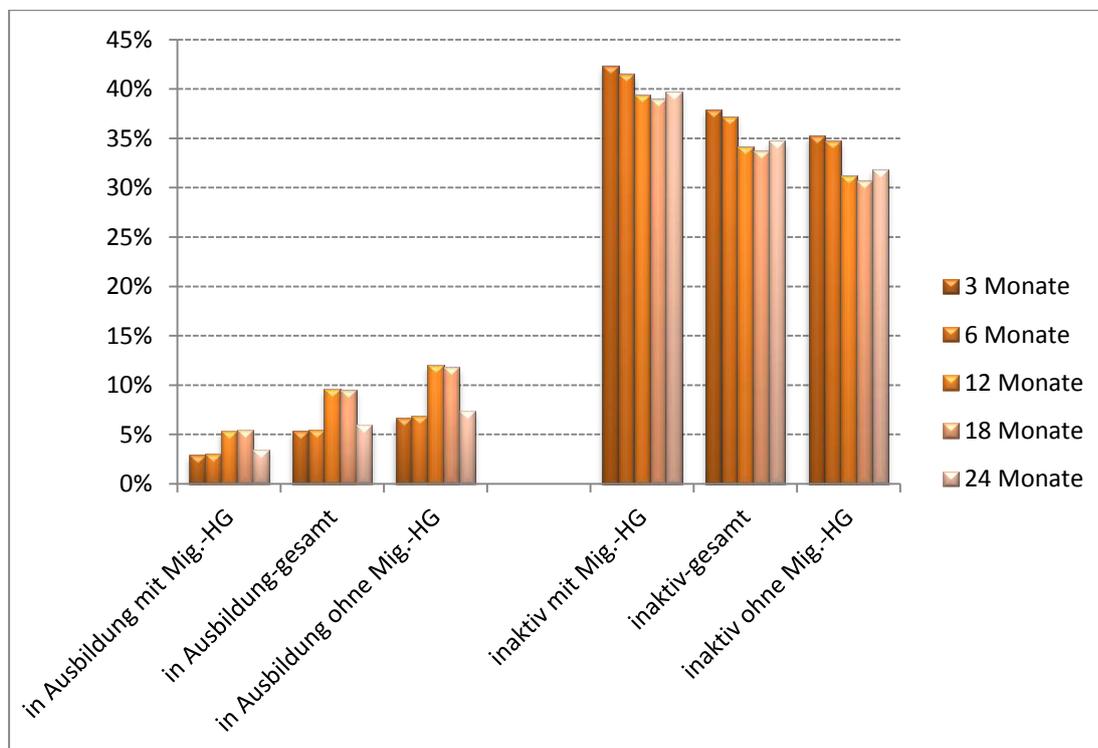
<sup>7</sup> Die Definition von Migrationshintergrund an dieser Stelle gleicht jener, die im Labour Force Survey Verwendung findet, d.h. ein Migrationshintergrund liegt dann nicht vor, wenn zumindest ein Elternteil in Österreich geboren worden ist.

Abbildung 1: Entwicklung ausgewählter AM-Stati von FABA nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria - BibEr; n=138.937

Abbildung 2: Entwicklung ausgew. AM-Stati von FABA nach Migrationshintergrund



Quelle: Statistik Austria - BibEr; n=138.937

### 1.3 Wirkung von Second Chance am Beispiel der BRP

Wenn nun die Frage nach der Wirkung von Second Chance Angeboten, von denen das ESF-Programm einen Teil darstellt, beantwortet werden soll, so kann dies auf Grundlage der neuen Datenbasis des „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings“ einzig für die Berufsreifeprüfung erfolgen<sup>8</sup>. Beim darin ausgewiesenen BRP-Abschluss handelt es sich jedoch nicht ausschließlich um Kurse, die im Rahmen des ESF durchgeführt wurden, insofern sind die ausgewiesenen Wirkungen keine Wirkungen des ESF-Programms im Bereich Erwachsenenbildung per se. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass sie im ESF-Programm – zumal es sich ja um öffentlich unterstützte und damit breitere Angebote handelt – zumindest nicht schlechter ausfallen. Darüber hinaus geht nur ein dokumentierter Teil der BRP-Abschlüsse in die Wirkungsanalyse ein<sup>9</sup>.

Wenn sich nun die Frage nach den Wirkungen stellt, so können diese anhand des Arbeitsmarktstatus in den 24 Monaten im Anschluss an den Abschluss anhand der Dauer, bis der erste Job erlangt werden kann sowie des Ersteinkommens nach Abschluss beobachtet werden. Eine Wirkung wird darüber hinaus auch erst dann sichtbar, wenn ein Vergleich mit einem Kontrafaktum (d.h. einer Vergleichsgruppe, die sich idealerweise von der untersuchten Gruppe nur in dem Merkmal unterscheidet, das zur Evaluation ansteht) vorgenommen werden kann. Bei der vorliegenden Datenbasis kann der Vergleich mit anderen Abschlüssen (Lehre und BMS) erfolgen. Um den Vergleich zu homogenisieren erfolgt ein Vergleich der BRP nicht mit allen AbsolventInnen anderer Ausbildungsformen, sondern mit den AbsolventInnen in einem Alter von 23 Jahren und darüber, um dem Faktum, dass es sich bei der BRP um ein Weiterbildungsangebot für in der Regel etwas ältere Personen handelt, Rechnung zu tragen.

Was zunächst einmal die Wirkung des BRP-Abschlusses auf den Arbeitsmarktstatus betrifft, zeigen sich sehr hohe Anteile „in Ausbildung“ und vergleichsweise geringe Anteile in „AMS-Vormerkung“. Im Gegenzug sind die Anteile „in Erwerbstätigkeit“ vergleichsweise gering und bei „sonstig/inaktiv“ hoch im Vergleich zu Lehr- und BMS-AbsolventInnen. Aus den Ergebnissen heraus sind also keine eindeutigen Vorteile hinsichtlich der Systemintegration (Bildung oder Beschäftigung) für und von BRP-AbsolventInnen abzuleiten, was auf BMS-AbsolventInnen mit einem Systemintegrationsanteil von 87% schon eher zutrifft. Im Gegenteil stimmen 19% der BRP-AbsolventInnen im Status sonstig/inaktiv eher nachdenklich. Die Vorteile der BRP liegen im Gegensatz dazu in der stark geförderten Ausbildungsintegration, die nach 24 Monaten immer noch 27% beträgt.

<sup>8</sup> Im BibEr werden nur 2 Personen im Alter von 23 Jahren und mehr als PflichtschulabsolventInnen ausgewiesen. Dies ist ein Indiz dafür, dass die im Rahmen der Weiterbildung erlangten Pflichtschulabschlüsse darin nicht erfasst sind.

<sup>9</sup> Insgesamt werden nur 783 Personen, die im Jahr 2010 eine BRP abgeschlossen haben in die Analysen einbezogen. Dabei handelt es sich nur um rund ein Drittel der geschätzten BRP-AbsolventInnen in ganz Österreich (Klimmer et al 2009). Dies lässt sich auf den Umstand zurückführen, dass Abschlüsse, die im Rahmen der Erwachsenenbildung erworben werden, nur bruchstückhaft in die offizielle Bildungsstatistik eingehen. Aus diesem Grund sind Verzerrungen möglich.

**Tabelle 4: Entwicklung des AM-Status von BRP-AbsolventInnen 2010-2012**

	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 24 Monaten	23+J-Lehrabsolv. nach 24 Mon.	23+J-BMS-Abs. nach 24 Mon.
in Ausbildung	36,4%	38,4%	27,3%	2,8%	3,3%
erwerbstätig	49,0%	47,5%	50,3%	74,6%	83,7%
AMS-Vormerkung	3,8%	4,7%	3,3%	11,3%	2,3%
sonstig/inaktiv	10,7%	9,4%	19,0%	11,3%	10,6%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS

Das bisher gezeichnete Bild setzt sich fort, wenn die Dauer bis zum ersten Beschäftigungsverhältnis als Erfolgsindikator betrachtet wird. Die BRP-AbsolventInnen liegen mit einem Anteil von drei Viertel, die innerhalb eines Quartals in ein Beschäftigungsverhältnis eintreten können, sehr gut, werden aber von den (erwachsenen) BMS-AbsolventInnen mit 83,5% nochmals übertroffen. Interessanterweise schneiden bei diesem Vergleich (wiewohl auf hohem Niveau) die Lehr-AbsolventInnen am schlechtesten ab.

**Tabelle 5: Dauer bis zur ersten Beschäftigung von BRP-AbsolventInnen**

Dauer	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	absolut	Anteil	% außer n.a.	23+Lehr-Abs. % außer n.a.	23+BMS-Abs. % außer n.a.
bis 3 Monate <sup>10</sup>	433	55,3%	76,6%	65,0%	83,5%
3 bis 6 Monate	44	5,6%	7,8%	14,1%	6,7%
6 Monate bis 1 Jahr	49	6,3%	8,7%	12,3%	5,8%
mehr als 1 Jahr	39	5,0%	6,9%	8,6%	4,0%
nicht anwendbar (n.a.)	218	27,8%	---	---	---
Summe	783	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS

Die eindeutigsten Vorteile für die BRP-AbsolventInnen zeigen sich schließlich beim Ersteinkommen. Hier kann ein gutes Drittel € 2.400.- und mehr für sich verbuchen, während dies nur für rund 24% der Lehr-AbsolventInnen und 14% derer mit BMS-Abschluss zutrifft.

<sup>10</sup> Bestand schon vor dem Abschluss eine Berufstätigkeit, so wurde diese in die Kategorie „bis 3 Monate“ eingerechnet.

**Tabelle 6: Ersteinkommen von BRP-AbsolventInnen nach Abschluss**

Einkommen	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	absolut	Anteil	% außer n.a.	23+Lehr-Abs. % außer n.a.	23+BMS-Abs. % außer n.a.
unter 1.200 €	109	13,9%	19,3%	21,6%	26,6%
1.200 bis 1.799 €	82	10,5%	14,5%	25,2%	28,6%
1.800 bis 2.399 €	169	21,6%	29,9%	29,6%	31,0%
2.400 € und mehr	205	26,2%	36,3%	23,5%	13,8%
nicht anwendbar (n.a.)	218	27,8%	---	---	---
Summe	783	100,0%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS

Insgesamt betrachtet ist die Systemintegration im Anschluss an einen BRP-Abschluss mit rund 78% hoch, die Dauer bis zum ersten Beschäftigungsverhältnis kurz und das erzielte Ersteinkommen in den meisten Fällen beachtlich. Dies trifft jedoch in vielen Bereichen auf andere (hierarchisch niedrigere) Abschlüsse auf der Sekundarstufe II ebenfalls zu, sodass der Einkommensbereich als der für die BRP vergleichsweise erfolgreichste das Analyseergebnis darstellt.

## 2. wba-Onlinebefragung

Im Herbst 2013 führte das IHS eine Online-Befragung aktueller und ehemaliger TeilnehmerInnen der Weiterbildungsakademie durch. In Summe wurden 1.652 Einladungen zur Befragung per E-Mail verschickt und nach der Datenbereinigung standen 377 auswertbare Fragebögen zur Verfügung, was einer durchschnittlichen Responsequote von 23% entspricht – Details dazu siehe im Anhang, S. 154ff.

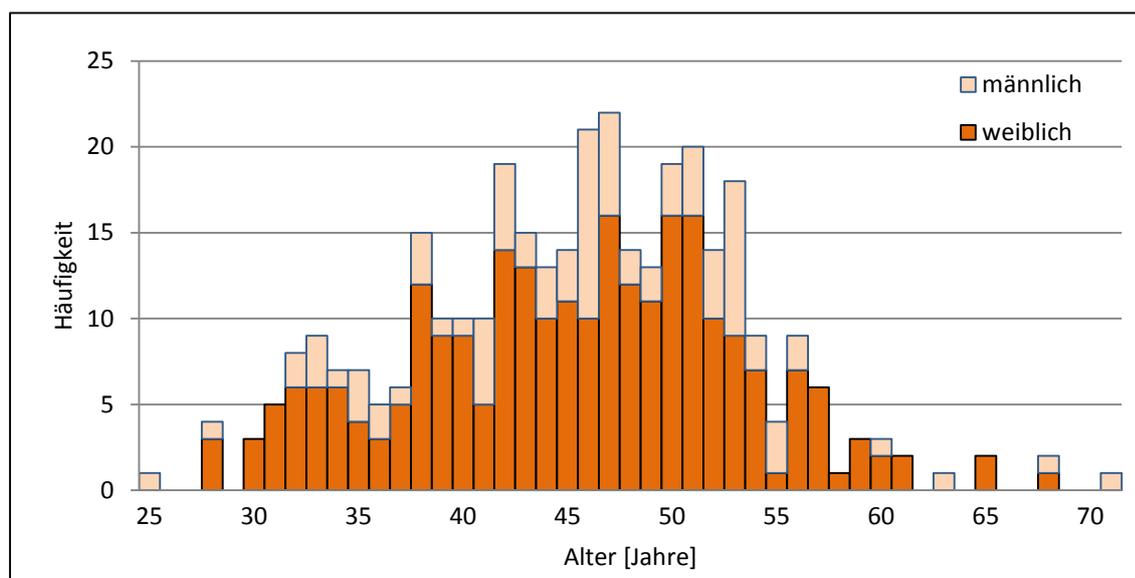
Die Online-Befragung verfolgte mehrere Ziele: Zum einen wurden die Motive zur Teilnahme an der Weiterbildungsakademie erhoben, aber auch die Ursachen für Unterbrechungen und Abbrüche. Zum anderen wurde die Zufriedenheit mit der wba untersucht sowie Kosten und Nutzen aus der Perspektive der Teilnehmenden. Nicht zuletzt wurde die Frage beleuchtet, inwieweit die wba zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich beiträgt. Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung beginnt im Folgenden mit einer Analyse der soziodemographischen Struktur der RespondentInnen.

### 2.1 Soziodemographie der Befragten

Deutlich mehr Frauen als Männer sind bei der wba registriert und dies spiegelt sich in der Online-Befragung wider: 74% der Befragten sind Frauen, 26% Männer.

Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 45 Jahren, der/die Jüngste ist 25 Jahre, der/die Älteste 71 Jahre, zwei Drittel der Befragten sind zwischen 38 und 53 Jahren alt (siehe folgende Abbildung).

**Abbildung 3: Alter der Befragten**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=349

Laut AGB der wba<sup>11</sup> wird - neben Praxis in der Erwachsenenbildung - eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein über das Pflichtschulniveau hinausgehender Schulabschluss oder der Nachweis eines Äquivalents für die Anmeldung bei der Weiterbildungsakademie vorausgesetzt. Doch die Befragten weisen einen sehr hohen formalen Bildungsstand auf (siehe Abbildung 4): 65% der Befragten haben eine tertiäre Bildung abgeschlossen, 21% haben Matura, 13% haben eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau abgeschlossen und nur knapp 1% kann keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss<sup>12</sup> vorzeigen.

Hier wäre nun ein Vergleich mit der Grundgesamtheit der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich interessant, um zu klären, ob die wba bestimmte Bildungsgruppen stärker anspricht als andere. Doch bedauerlicherweise existiert in Österreich keine valide Datenbasis zur soziodemographischen Beschreibung der ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008). Eine mit deutlichen Unschärfen behaftete und mittlerweile etwas veraltete Annäherung gelingt über die Berufsstatistik der Volkszählung 2001 (die Registerzählung 2011 beinhaltet keine Informationen zum Beruf), welche auf einen AkademikerInnenanteil von 40% kommt (Gutknecht-Gmeiner 2008:06). Demnach würde die wba mit einem AkademikerInnenanteil von 65% überproportional stark von ErwachsenenbildnerInnen mit tertiärem Bildungsabschluss in Anspruch genommen.<sup>13</sup>

Ein weiterer Vergleich wird durch die im Rahmen der ESF-Evaluierung zur Halbzeitbewertung durchgeführten TrainerInnen- und BeraterInnen-Befragung ermöglicht (Steiner/Pessl/Wagner 2011). Diese für die Gesamtheit der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich sicherlich nicht repräsentative Gruppe weist einen AkademikerInnenanteil von 80% auf. Ein Fünftel der dort Befragten gibt an, bereits die wba absolviert zu haben bzw. eine Zertifizierung zu planen. In dieser Gruppe ist der AkademikerInnenanteil mit 71% wieder sehr hoch, liegt allerdings unter den 80% der Gesamtgruppe. D.h. es gibt leichte Indizien dafür, dass die ESF-geförderte Erwachsenenbildung (auch) für NichtakademikerInnen ein förderliches Umfeld zur Teilnahme an der wba bildet – sofern sie überhaupt beschäftigt werden.

Doch zurück zu den Ergebnissen der wba-Onlinebefragung: Nicht überraschend variiert der AkademikerInnenanteil abhängig von der Altersgruppe: Während bei den Unter-30-Jährigen 80% eine Universität, (Fach)Hochschule, Pädagogische Akademie oder Sozialakademie abgeschlossen haben, sind es bei den Über-60-Jährigen „nur“ 45%. Trotz des hohen formalen Bildungsniveaus von AkademikerInnen kann es für sie durchaus einen objektiven Bedarf für eine wba-Zertifizierung geben, falls sie in der Erwachsenenbildung tätig sind: Zum einen, wenn ihr Studium keine pädagogische Ausbildung beinhaltet, zum anderen, wenn ein im

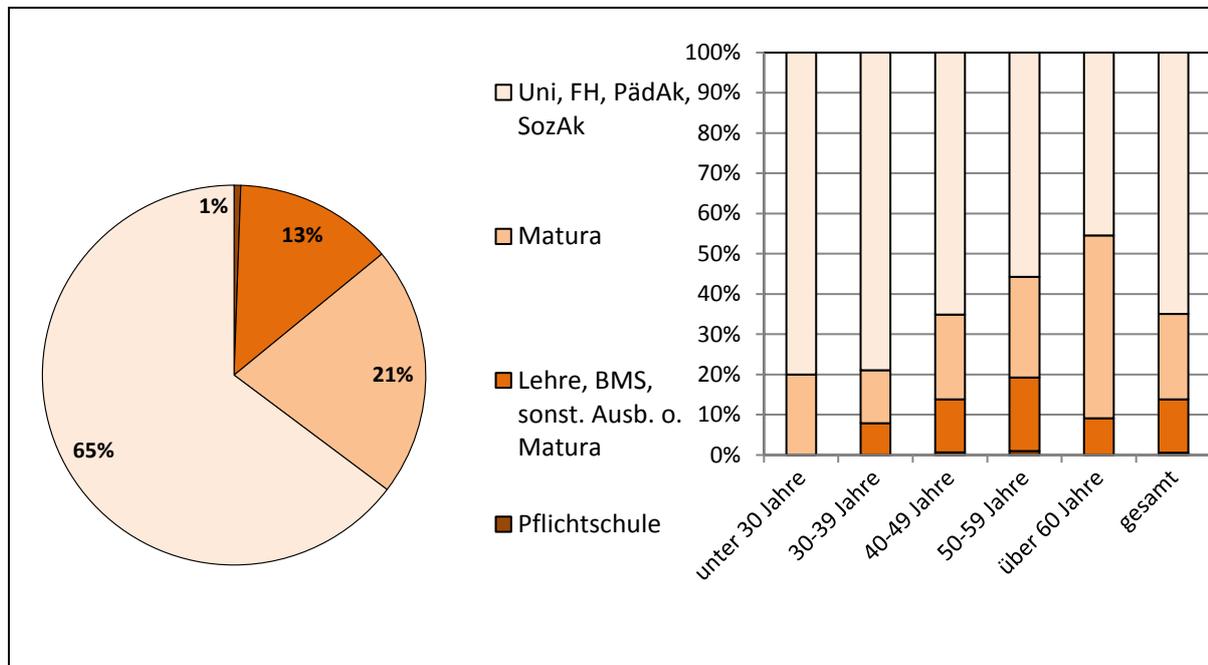
<sup>11</sup> <http://wba.or.at/meta/agb.php>

<sup>12</sup> In Ausnahmefällen genehmigt der Akkreditierungsrat die Zulassung zur wba von Personen, die eine höhere Schule abgebrochen haben und daher nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, falls sie den fehlenden Abschluss durch viel einschlägige Berufserfahrung kompensieren können.

<sup>13</sup> Dieser Befund wird allerdings insbesondere von zwei Faktoren relativiert: Zum einen bezieht sich die Volkszählung auf die ÖBS Berufsgruppe 836, das sind „LehrerInnen anderer Art“, d.h. nicht-lehrende Beschäftigungsbereiche in der Erwachsenenbildung sind nicht inkludiert. Zum anderen ist nicht sicher gestellt, ob die vorliegende Onlinebefragung repräsentativ hinsichtlich des Bildungsstandes der wba-TeilnehmerInnen ist, wenngleich keine Indizien darauf hindeuten, dass dem nicht der Fall sei – siehe Anhang, S.158f.

Ausland erworbener Abschluss in Österreich nicht anerkannt wird. Daten zu Migrationserfahrungen wurden in der Online-Befragung nicht erhoben, doch sprechen 5,2% der Befragten nicht Deutsch als Erstsprache.

**Abbildung 4: Formale Ausbildung der Befragten**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=348

## 2.2 Berufliche Situation und Tätigkeiten

Für eine Zertifizierung durch die wba muss Praxis im Erwachsenenbildungsbereich nachgewiesen werden. Für das wba-Zertifikat muss der Nachweis über mindestens ein Jahr und 500 Stunden erwachsenenbildungsrelevanter Tätigkeiten in überwiegend institutioneller Form erbracht werden (vgl. wba-Curriculum Zertifikat, Stand 07/2012<sup>14</sup>). Als erwachsenenbildnerische Praxis werden lehrende, trainierende, Gruppen leitende, berufspädagogische und beratende Tätigkeiten sowie Tätigkeiten des Bildungsmanagements oder des Bibliothekswesens, anerkannt. Die Bildungsangebote müssen sich dabei überwiegend an Erwachsene richten. Für das wba-Diplom müssen wba-Studierende eine mindestens vierjährige erwachsenenbildungsrelevante Tätigkeit im Ausmaß von 900 Stunden nachweisen (inklusive der Praxis für das wba-Zertifikat) (vgl. wba-Curriculum Diplom, Stand 07/2012<sup>15</sup>).

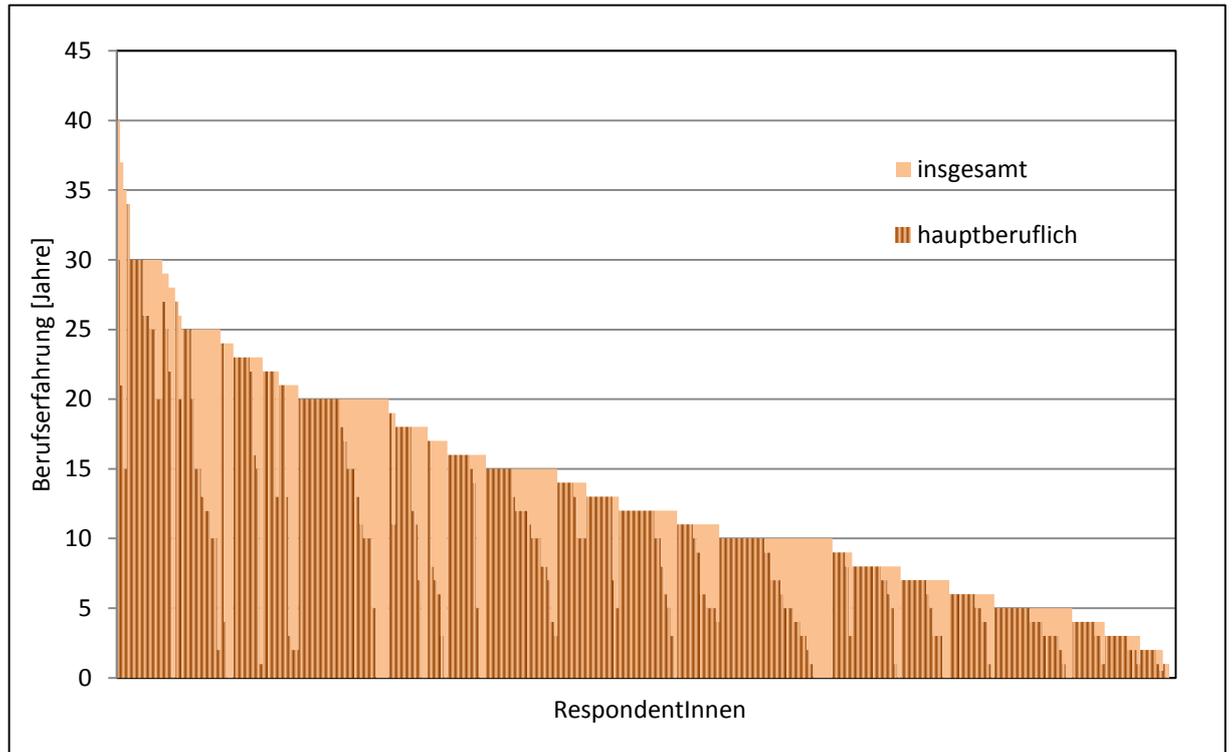
Die befragten wba-Studierenden und AbsolventInnen sind nun im Durchschnitt seit 13 Jahren in der Erwachsenenbildung aktiv, knapp zwei Drittel verfügen über fünf bis zwanzig Jahre Berufserfahrung, der Minimalwert liegt bei unter einem Jahr, der Maximalwert bei 40 Jahren (siehe Abbildung 5). Knapp 9% der Befragten waren nie (bzw. weniger als ein Jahr)

<sup>14</sup> Online unter: [http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba-Zertifikat.pdf](http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf).

<sup>15</sup> Online unter [http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba-Diplom\\_Beratung.pdf](http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Beratung.pdf).

hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig, 42% waren ausschließlich hauptberuflich aktiv. In Abbildung 5 sind für alle Befragten die Jahre an Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung hell dargestellt, der jeweilige Anteil an hauptberuflicher Tätigkeit ist orange gekennzeichnet.

**Abbildung 5: Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=328.

Lesebeispiel: 28 Personen geben an, 20 Jahre Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung zu haben, knapp die Hälfte davon war in der ganzen Zeit hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig, ein Siebtel hingegen war überhaupt nicht hauptberuflich in der Erwachsenenbildung beschäftigt.

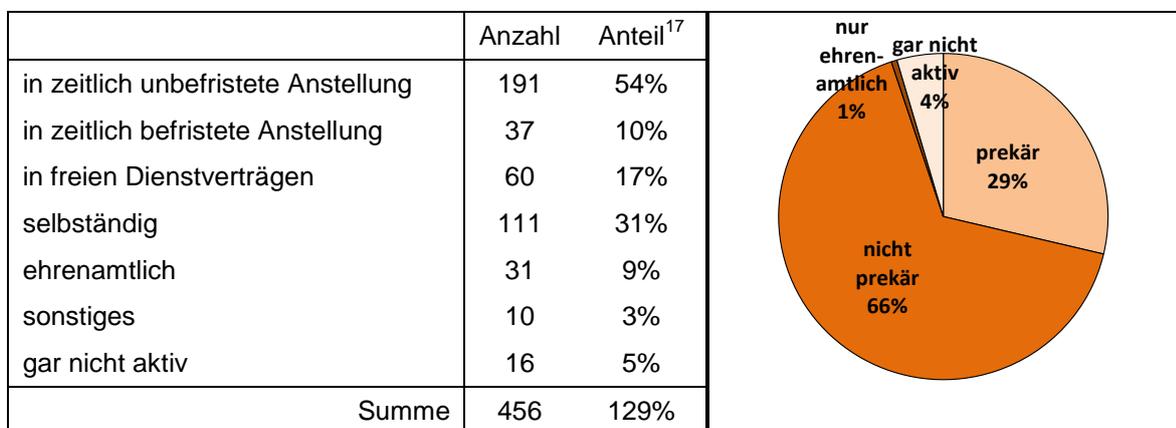
wba-AbsolventInnen mit Diplom haben im Schnitt etwas mehr Berufserfahrung (15,9 Jahre) als AspirantInnen (12,0 Jahre) und zertifizierte ErwachsenenbildnerInnen (13,2 Jahre). Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bezüglich der Berufserfahrung nicht.

Die Beschäftigungsformen in der Erwachsenenbildung sind sehr heterogen und beschränken sich oft nicht nur auf eine Vertragsform pro Person. 25% der Befragten sind in mehr als einer Vertragsform in der Erwachsenenbildung aktiv. Dies betrifft vor allem Personen mit freien Dienstverträgen, Selbständige und ehrenamtlich Tätige.

Mehr als die Hälfte der Befragten (54%) sind in unbefristeter Anstellung, ein Zehntel hat einen zeitlich befristeten Angestelltenvertrag (siehe Abbildung 6). Knapp die Hälfte (48%) ist selbständig bzw. arbeitet über freie Dienstverträge in der Erwachsenenbildung. 9% der Befragten sind ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung tätig, 5% waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr in der Erwachsenenbildung aktiv.

Nicht jede Nicht-Anstellung ist als prekäre Beschäftigung zu bezeichnen, denn häufig sind ErwachsenenbildnerInnen in diesem Feld nur neben einer Anstellung in einem andern Feld tätig. Dementsprechend werden im Folgenden nur jene Befragte als prekär Beschäftigte bezeichnet, welche die Erwachsenenbildung als ihre Haupttätigkeit bezeichnen, aber keine unbefristete Anstellung haben sowie jene, die Erwachsenenbildung nur nebenbei betreiben, aber nicht an einer Schule oder Hochschule unterrichten, auch keinen anderen Beruf ausüben, nicht in Pension sind bzw. nicht die Erwachsenenbildung nur ehrenamtlich ausüben. In dieser Form der Prekarität sind 29% der Befragten in der Erwachsenenbildung aktiv, 66% sind hingegen nicht als prekär beschäftigt einzustufen (siehe Abbildung 6). Bei den befragten Frauen ist der Prekaritätsanteil etwas höher als bei den Männern, der Unterschied ist aber nicht statistisch signifikant.

**Abbildung 6: Vertragsverhältnisse und Prekarität<sup>16</sup>**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=353

Drei Viertel der Befragten sehen Erwachsenenbildung als ihre berufliche Haupttätigkeit an (siehe Tabelle 7), 3% unterrichten im formalen Bildungswesen, 14% sind in einem anderen Beruf tätig und jeweils 2% sind derzeit arbeitslos oder pensioniert.

<sup>16</sup> Gefragt wurde nach dem *aktuellen* Vertragsverhältnis.

<sup>17</sup> Der Anteil ist hier als % der Fälle zu verstehen – ein Lesebeispiel: 111 Personen, das sind 31% der Befragten, geben an, dass sie derzeit als Selbständige bzw. mit Werkvertrag in der Erwachsenenbildung aktiv sind. Jene Personen, die zugleich auch noch in anderer Form in der Erwachsenenbildung tätig sind, z.B. ehrenamtlich, werden auch dort genannt. Aus diesen Gründen ergibt sich eine Summe von über 100%.

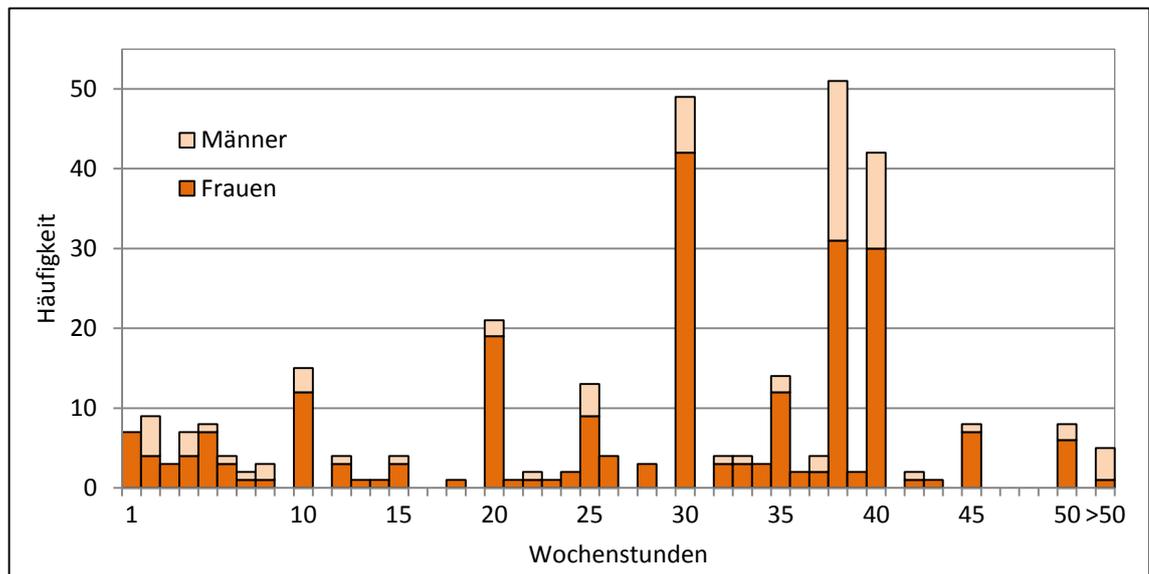
**Tabelle 7: Haupttätigkeit**

	Anzahl	Anteil
Erwachsenenbildung	264	75%
Unterricht an einer Schule oder Hochschule	12	3%
in einem anderen Beruf tätig	50	14%
in Karenz / im Haushalt tätig	1	<1%
arbeitslos	8	2%
pensioniert	7	2%
sonstiges	8	2%
Summe	350	100%

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=353

Im Durchschnitt sind die Befragten 29 Stunden pro Woche in der Erwachsenenbildung beschäftigt (ohne jene Personen, die angeben, aktuell gar nicht in der Erwachsenenbildung tätig zu sein). Der Unterschied der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit zwischen den Geschlechtern (Frauen 27,8 Stunden, Männer 30,7 Stunden) ist statistisch nicht signifikant, allerdings liegt der häufigste Wert bei Frauen bei 30 Wochenstunden und bei Männern bei 38 Wochenstunden.

**Abbildung 7: Wochenarbeitszeit**



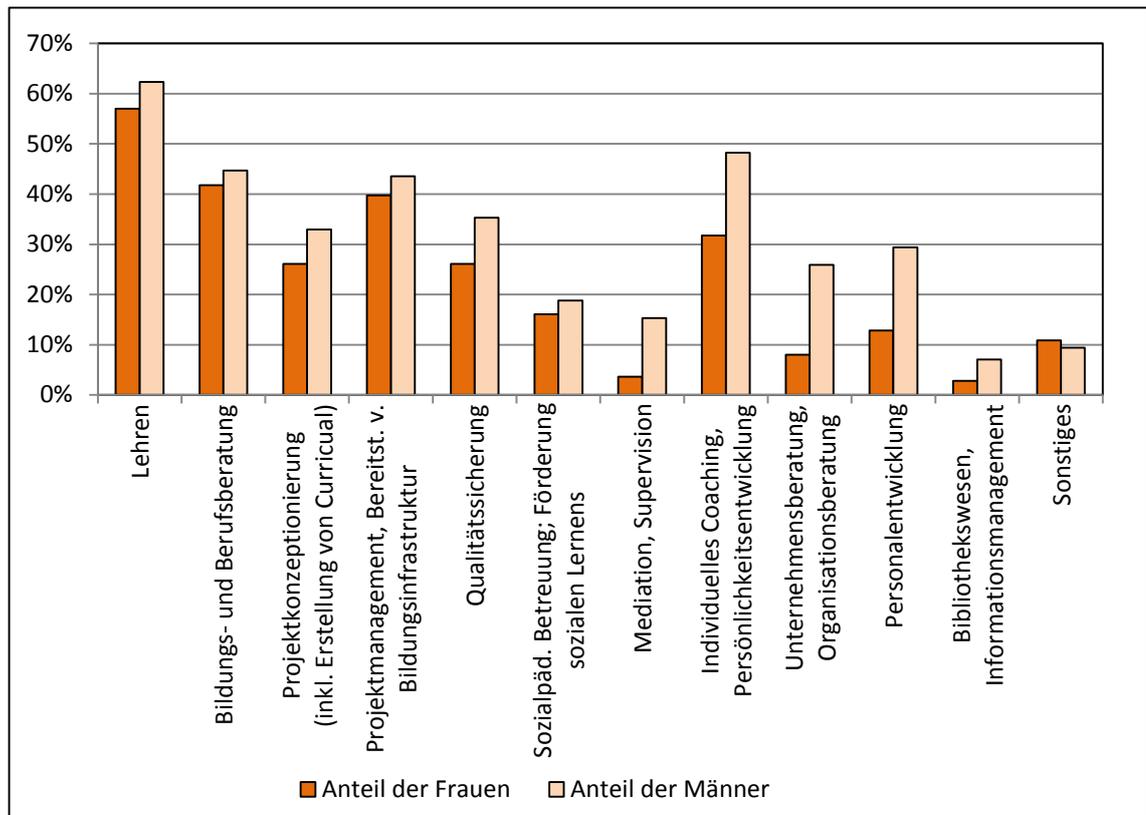
Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=315

Die Wochenarbeitszeit von prekär Beschäftigten (im obigen Sinne) unterscheidet sich nicht signifikant von jenen in nicht prekärer Beschäftigungssituation.

Die wba „richtet sich an Personen, die in erwachsenenbildnerisch relevanten Feldern leitend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, Lernprozesse begleitend, lehrend, beratend oder im Bibliothekswesen tätig sind“ (Curriculum wba-Zertifikat 2012:4). Denn ErwachsenenbildnerInnen sind nicht nur in der Lehre tätig, sondern es bedarf unterschiedlicher Dienstleistungen, die es in Summe bildungsinteressierten Erwachsenen erleichtern sollen, ihr Wissen, ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Aus diesem Grund ermöglicht das wba-Diplom eine Schwerpunktsetzung in einem oder mehreren Bereichen (Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen/Informationsmanagement). In Abbildung 8 wird nun – getrennt nach Geschlecht – dargestellt, welche Tätigkeiten die Befragten konkret ausüben (Mehrfachnennungen möglich): In der Lehre sind 59% der Befragten tätig, 42% beraten Bildungsinteressierte, 40% sind mit Projektmanagement, der Organisation von Bildungsveranstaltungen bzw. dem Bereitstellen von Bildungsinfrastruktur beschäftigt, 36% bieten individuelles Coaching an, 28% sind in der Qualitätsentwicklung und –sicherung tätig und ebenfalls 28% sind für Projektkonzeptionierungen (inkl. Erstellung von Curricula) zuständig. Weitere Tätigkeiten sind sozialpädagogische Betreuung und die Förderung sozialen Lernens, Personalentwicklung sowie Unternehmensberatung und Organisationsberatung. Mediation und Supervision sowie Bibliothekswesen und Informationsmanagement sind in der Befragtengruppe eher seltene Tätigkeitsbereiche.

75% der Frauen und 84% der Männer sind multifunktional tätig, im Schnitt werden 2,8 (Frauen) bzw. 3,6 (Männer) der zwölf in Abbildung 8 angeführten Tätigkeitsbereiche angegeben.

Abbildung 8: Tätigkeitsbereiche



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=339

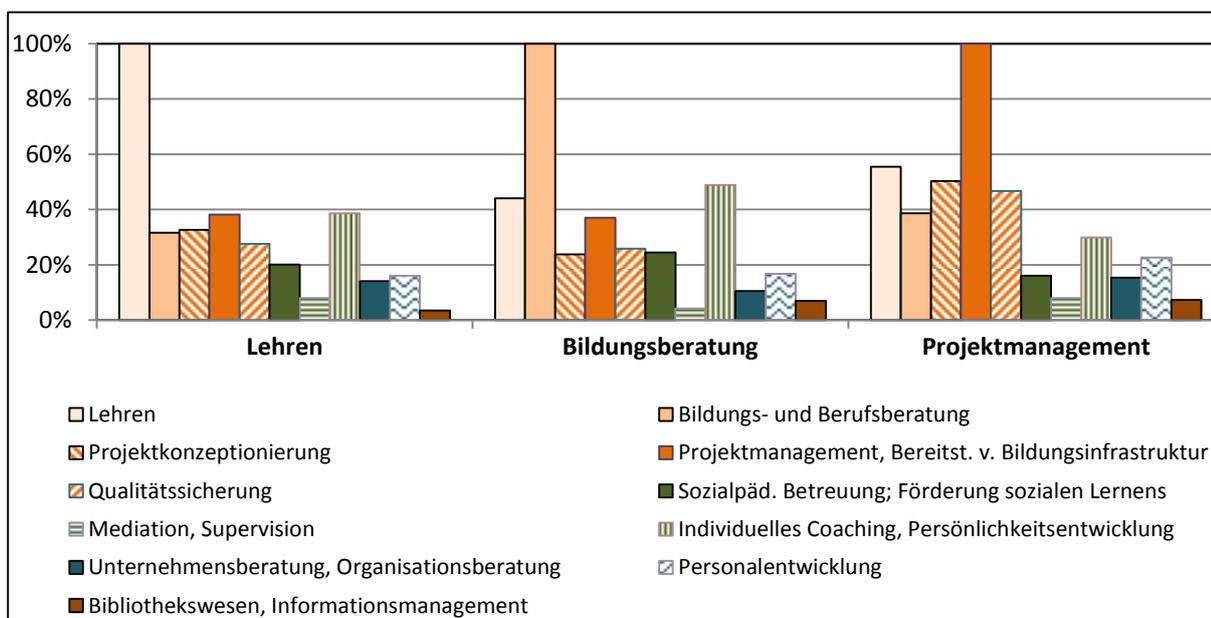
Die wba ermöglicht nicht nur die Spezialisierung in einem der vier Bereichen (Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen/Informationsmanagement) sondern fordert zugleich Basiskompetenzen in allen vier Bereichen, denn beides – Breite und Tiefe – „sind nicht nur Kennzeichen der wba-Curricula, sondern maßgebliches Merkmal der Branche Erwachsenenbildung und unumgänglich, um dem beruflichen Alltag von Erwachsenenbildner/innen, aber auch nicht vorhersagbaren beruflichen Situationen professionell begegnen zu können“ (Curriculum wba-Zertifikat 2012:4). In Abbildung 9 werden nun Tätigkeitsprofile summativ dargestellt: 39% jener Personen, die in der Lehre tätig sind, betätigen sich auch als Coach, 38% sind im Projektmanagement tätig, 33% konzeptionieren Projekte und 32% beraten in Bildungs- oder Berufsfragen. 49% jener Personen, die Bildungs- oder Berufsberatung anbieten, arbeiten darüber hinaus als Coach, 44% sind in der Lehre aktiv und 37% im Projektmanagement. 55% der Projektmanager wiederum lehren, 50% konzeptionieren Projekte, 47% sind fernerhin für die Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig und 39% beraten ihre KundInnen.<sup>18</sup>

Für die wba-Zertifizierung müssen alle AspirantInnen Kompetenzen in Bibliothekswesen und Informationsmanagement mitbringen bzw. erwerben. Im Tätigkeitsprofil spielt dieser Bereich

<sup>18</sup> Aufgrund der geringen Fallzahlen wird das summative Profil der im Bibliothekswesen/Informationsmanagement Tätigen nicht dargestellt.

allerdings nur eine untergeordnete Rolle: 4% der lehrenden RespondentInnen sowie je 7% jener, die in der Bildungsberatung bzw. im Projektmanagement tätig sind, erfüllen darüber hinaus Aufgaben, die sich dem Bibliothekswesen oder dem Informationsmanagement zuordnen lassen.

**Abbildung 9: Tätigkeitsprofile**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=339

## 2.3 Fortschritt im wba-Prozess

Der Zertifizierungsprozess im Rahmen der wba lässt sich in folgende Schritte gliedern:

1. Beratung und Anmeldung bei der wba
2. Einzahlung der Gebühr für die Standortbestimmung
3. Erstellung des Online-Portfolios und Einreichung der Nachweise für bereits erworbene Kompetenzen
4. Standortbestimmung durch Akkreditierungsrat
5. Erstellung eines Bildungsplans
6. Aneignung der fehlenden Kompetenzen
7. Zertifizierungswerkstatt und Verleihung des wba-Zertifikats
8. Schwerpunktsetzung und Nachweis bzw. Erwerb weitergehender Kompetenzen
9. wba-Diplomarbeit
10. Abschlusskolloquium und Verleihung des wba-Diploms

Die drei Meilensteine eines wba-Studiums sind Standortbestimmung, wba-Zertifikat und wba-Diplom und nach jedem dieser drei Abschnitte kann ein Ausstieg aus der wba sinnvoll sein. Auch bei der Gestaltung des Fragebogens wurde berücksichtigt, dass die anvisierten TeilnehmerInnen der Befragung (also alle Personen, die sich jemals bei der wba angemeldet haben) unterschiedlich weit im Zertifizierungsprozess fortgeschritten sind und abhängig von diesem Fortschritt bestimmte Fragen sinnvoll sind oder nicht. Daher wurde ein dynamischer Fragebogen gestaltet, d.h. einmal getätigte Antworten beeinflussten stark die weitere Fragegestaltung.<sup>19</sup> Gleich zu Beginn des Fragebogens wurde der aktuelle Stand im wba-Prozess abgefragt. Demnach haben 3% der RespondentInnen die Gebühr für die Standortbestimmung noch nicht bezahlt (bzw. können sich nicht mehr daran erinnern, ob sie die Gebühr schon bezahlt haben (siehe Tabelle 8). 22% haben die Gebühr bereits eingezahlt, aber die Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen. Weitere 18% haben die Standortbestimmungen abgeschlossen, besitzen aber (noch) kein wba-Zertifikat. Die größte Gruppe unter den Befragten bilden mit 38% die wba-AbsolventInnen mit Zertifikat (ohne Diplom). Auch noch die letzte Stufe im wba-Prozess haben jene 19% der RespondentInnen absolviert, welche ein wba-Diplom verliehen bekommen haben. Da diese den ganzen wba-Prozess durchlaufen haben, können sie den größten Teil der Fragen beantworten, nicht jedoch jene zu Dropout (siehe Kapitel 2.8).

**Tabelle 8: Stand im wba-Prozess**

	Anzahl	Anteil
Gebühr für Standortbestimmung noch nicht bezahlt	12	3%
Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen	83	22%
Standortbestimmung abgeschlossen, (noch) kein Zertifikat	66	18%
wba-Absolventin mit Zertifikat (ohne Diplom)	145	38%
wba-AbsolventIn mit Diplom	71	19%
Summe	377	100%

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

## 2.4 Teilnahmemotive

Die Zertifizierung bei der wba ist mit Aufwand und Kosten verbunden (siehe auch Kapitel 2.6). Insofern braucht es gute Gründe oder Anlässe, sich dennoch dem Prozedere zu unterziehen. Im Folgenden stehen die Beweggründe im Zentrum der Aufmerksamkeit, warum sich die Befragten ursprünglich bei der wba anmeldeten. In Abbildung 10 sind sie in Reihenfolge der Relevanz aufgelistet. Da manche Motive für einige Personen höchst relevant sein können, für andere hingegen völlig bedeutungslos sind, wurde zusätzlich zum Mittelwert, welcher diese Streuung nicht darstellen kann, die Verteilung der Antworten grafisch dargestellt. Weiters wurden die Motiv-Items einer Faktorenanalyse unterzogen, um herauszufinden, ob

<sup>19</sup> Dies ist der Grund, warum es nicht sinnvoll möglich ist, den Fragebogen im Anhang abzudrucken.

hinter den einzelnen Variablen gemeinsame Dimensionen (Faktoren) stehen. Tatsächlich lassen sich sechs Faktoren extrahieren,<sup>20</sup> welche ebenfalls in Abbildung 10 dargestellt sind.

Die mit Abstand größte und meiste Zustimmung erzielte das Motiv „Zertifikat für mich“ mit den beiden Items „Integration meiner bisherigen Weiterbildungsaktivitäten in ein allgemein anerkanntes Zertifikat“ und „Anerkennung und Aufwertung meiner Berufserfahrung“. Von nächst-hoher Relevanz für eine wba-Teilnahme sind großteils jene Motive, die sich auf die Professionalität beziehen: Lust sich weiterzubilden, Selbstreflexion, Professionalisierung des Berufsstandes. Der Austausch mit KollegInnen – ebenfalls ein Professionalitätsaspekt – ist hingegen nur mehr für gut die Hälfte der Befragten von Relevanz für die wba-Anmeldung.

Ziemlich wichtig sind die beiden jungen Qualitätsinitiativen des BMBF als Motivfaktor – in erster Linie die Anerkennung als ErwachsenenbildnerIn im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung, aber auch die Anerkennung als pädagogisch geschulte Person durch Ö-Cert.

Eine hohe Streuung der Antworten ist bei jenen Items zu finden, die zum Faktor „Karriere“ zusammengefasst werden können, d.h. für einen beträchtlichen Teil sind diese Motive sehr relevant, für einen beachtlichen Teil hingegen gar nicht. Dies sind die Motive „ein wba-Zertifikat könnte wichtig für meine Karriere sein“, „die Verbesserung der persönlichen Chancen im Wettbewerb um Aufträge“ sowie „berufliche Besserstellung“.

Ebenfalls einer hohen Streuung (aber im Schnitt von geringerer Relevanz) unterliegen jene Items, die unter der Bezeichnung „dienstgebergetrieben“ zusammengefasst werden. Dazu gehören folgende Motive: „ich brauche in meiner Arbeit die in der wba zu erwerbenden Kompetenzen“, „Unterstützung durch den Dienstgeber“, „Ermunterung durch KollegInnen“, „Anforderung des BMUKK“ und „Aufforderung durch den Dienstgeber“.

Nur für wenige Befragte waren jene Motive von Relevanz, die sich auf die formale Anerkennung ihrer Kompetenzen beziehen: die Anerkennung des wba-Diploms für ein einschlägiges Masterstudium, die Anerkennung als 5- bzw. 10-Punkte-TrainerIn beim AMS und die Anerkennung der im Ausland erworbenen Ausbildung.

---

<sup>20</sup> Faktorenanalyse: KMO=0,80; erklärte Varianz: 59%.

Abbildung 10: Beweggründe zur Anmeldung bei der wba<sup>21</sup>

	n	MW	nicht - - sehr relevant	Faktor	Faktorladung
Integration meiner bish. WB-aktivitäten in ein allgemein anerkanntes Zertifikat	374	3,6		"Zertifikat für mich"	0,77
Anerkennung und Aufwertung meiner Berufserfahrung	369	3,4		"Zertifikat für mich"	0,78
Lust mich weiterzubilden	366	3,1		"Professionalität"	0,68
Anerkennung als ErwachsenenbildnerIn im Rahmen der Initiative EB	367	2,9		"BMUKK Qualitätsinitiativen"	0,76
WBA-Prozess interessant und hilfreich zur Selbstreflexion.	365	2,9		"Professionalität"	0,74
Die WBA ist wichtig für die Professionalisierung der EB in Österreich	366	2,9		"Professionalität"	0,66
Ein WBA-Zertifikat könnte wichtig für meine Karriere sein	365	2,9		"Karriere"	0,82
Verbesserung der persönlichen Chancen im Wettbewerb um Aufträge	365	2,7		"Karriere"	0,71
Berufliche Besserstellung	361	2,7		"Karriere"	0,65
Interessante Inhalte der akkreditierten Weiterbildungsangebote	365	2,6		"Professionalität"	0,72
Anerkennung als pädagogisch geschulte Person durch Ö-Cert	365	2,6		"BMUKK Qualitätsinitiativen"	0,76
Ich brauche in meiner Arbeit die in der WBA zu erwerbenden Kompetenzen.	363	2,5		"Dienstgebergetrieben"	0,53
Kontakte mit externen KollegInnen aufbauen, sich austauschen	362	2,5		"Professionalität"	0,75
Unterstützung durch den Dienstgeber	360	2,3		"Dienstgebergetrieben"	0,80
Es war von meiner Auftragslage/ Arbeitszeit her gerade günstig.	357	2,1		-	-
Nachholen eines formalen Abschlusses	362	2,0		-	-
Ermunterung durch KollegInnen	361	2,0		"Dienstgebergetrieben"	0,45
Anforderung des BMUKK	361	2,0		"Dienstgebergetrieben"	0,53
Aufforderung durch den Dienstgeber	363	1,9		"Dienstgebergetrieben"	0,82
Anerkennung des WBA-Diploms für ein einschlägiges Masterstudium	358	1,9		"Anerkennung"	0,67
Anerkennung als 5- bzw. 10-Punkte-TrainerIn beim AMS	363	1,8		"Anerkennung"	0,45
Anerkennung meiner im Ausland erworbenen Ausbildung	357	1,6		"Anerkennung"	0,65

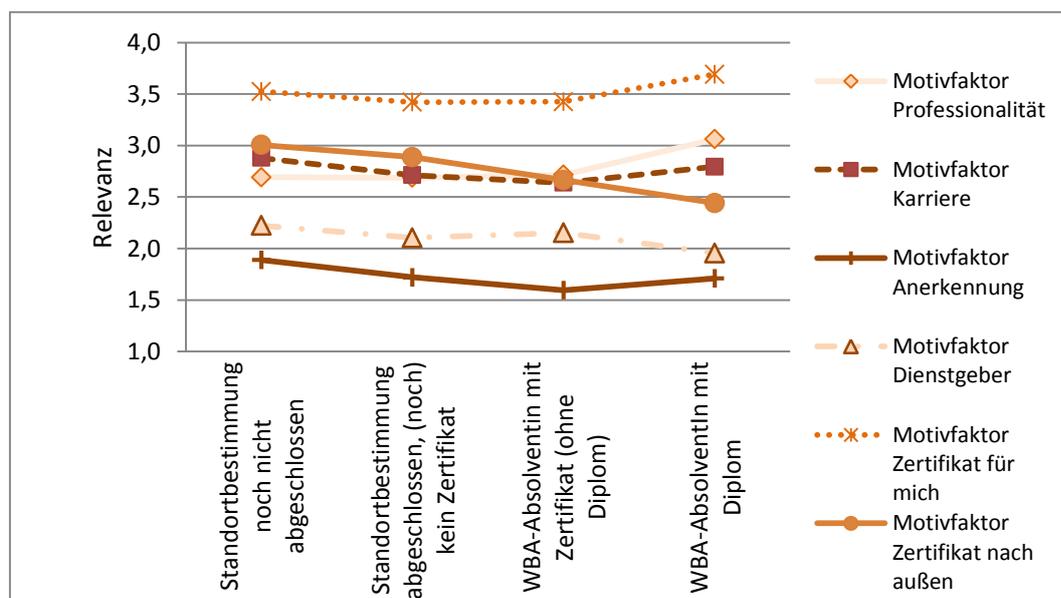
Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

<sup>21</sup> 4-stufige Skala mit Werten von 1 (Motiv ist überhaupt nicht relevant) bis 4 (Motiv ist sehr relevant)

Die Zuordnung der Items zu den Faktoren inklusive Faktorladungen sind in Abbildung 10 in den Spalten ganz rechts einsehbar. Für die weiteren Analysen wurden die zum selben Faktor gehörenden Items per Mittelwertbildung zu Indizes zusammengefasst.

In einem ersten Schritt wird untersucht, ob jene Personen, die (bereits) ein wba-Zertifikat oder Diplom erlangt haben, sich in den Teilnahmemotiven von jenen unterscheiden, die (noch) nicht so weit gekommen sind. In Abbildung 11 werden tatsächlich leicht unterschiedliche Motivstrukturen sichtbar: Die Motivfaktoren „Anerkennung“ und „Zertifikat nach außen“ sind für jene Personen, die die Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen haben, von signifikant höherer Bedeutung als für jene, die im wba-Prozess bereits weiter fortgeschritten sind. Die Motiv-Faktoren „Professionalität“ und „Zertifikat für mich“ hingegen sind für Diplom-AbsolventInnen von höherer Relevanz als für die anderen Gruppen. Ob diese Unterschiede entsprechend der Frageformulierung im Fragebogen tatsächlich schon zum Zeitpunkt der Anmeldung bestanden, oder ob sich die Motive im Laufe des wba-Studiums in diese Richtung entwickeln (bzw. erst später rationalisiert wurden), kann an dieser Stelle nicht gesagt werden.<sup>22</sup>

**Abbildung 11: Teilnahmemotive nach Stand im wba-Prozess**



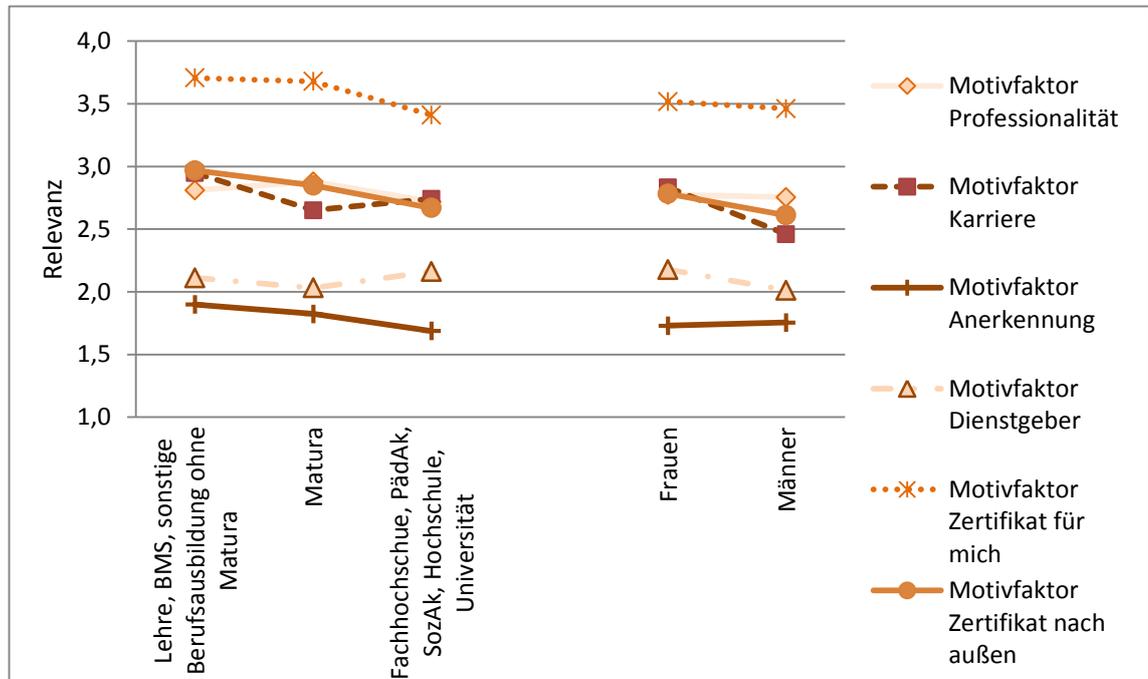
Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=mind. 360

Der individuelle formale Bildungsstand scheint für die Motivstruktur nur eine kleine Rolle zu spielen (siehe Abbildung 12). Bloß der Motivfaktor „Zertifikat für mich“ ist für jene wba-Teilnehmenden, die bereits ein Studium an einer Akademie, Fachhochschule oder Universität absolviert haben, signifikant weniger bedeutsam als für nicht akademisch vorgebildete

<sup>22</sup> Tatsächlich scheinen ursprüngliche Motive und nachträglich gesehener Nutzen nur schwer differenzierbar. Ein Indiz dafür ist, dass große Anteile der Befragten die Anerkennung als ErwachsenenbildnerIn im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung als relevantes Motiv für die Anmeldung bei der wba angaben, obwohl diese Initiative zum Zeitpunkt ihrer Anmeldung noch gar nicht unterzeichnet war.

wba-Teilnehmende und -AbsolventInnen. Demgegenüber sind geschlechtsspezifische Unterschiede in den Motiven erkennbar: Für Männer sind karriere- und dienstgeberbezogene Motive signifikant weniger bedeutsam als für Frauen.

**Abbildung 12: Teilnahmemotive nach formaler Ausbildung und nach Geschlecht**

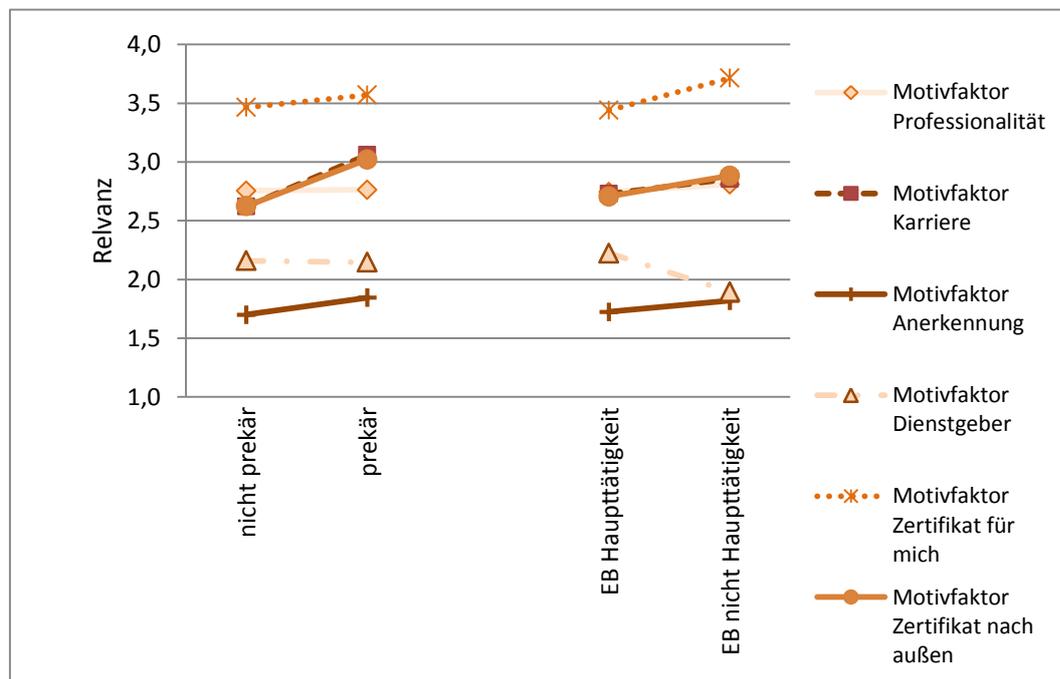


Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=mind. 338

Die Motivfaktoren „Karriere“, „Zertifikat nach außen“ und „Anerkennung“ sind für prekär Beschäftigte (nach obiger Definition, siehe S. 18) relevanter als für Befragte mit fixer Anstellung (siehe Abbildung 13). Hier wird deutlich, dass prekär Beschäftigte stärker im Zugzwang der Vermarktung stehen.

Für jene Befragten, die Erwachsenenbildung als ihre berufliche Haupttätigkeit ansehen, spielt der Motivfaktor „Dienstgeber“ eine wichtigere Rolle als für jene, die Erwachsenenbildung nur nebenbei betreiben. Im Gegenzug ist für letztere der Motivfaktor „Zertifikat für mich“ bedeutsamer, also die Integration der bisherigen Weiterbildungsaktivitäten in ein allgemein anerkanntes Zertifikat und die Aufwertung der Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung.

Abbildung 13: Teilnahmemotive nach Prekarität und Einstufung EB als Haupttätigkeit



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=mind. 318

## 2.5 Zufriedenheit mit der wba

Die Befragten sind im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit der wba (siehe nachfolgende zwei Abbildungen). Besonders hohe Zufriedenheitswerte erzielen die wba-Beraterinnen: Sie werden durchwegs als wertschätzend und kompetent wahrgenommen. Auch die Umsetzung des wba-Konzepts scheint gut zu funktionieren: Der Prozess der Standortbestimmung erscheint transparent und das Ergebnis nachvollziehbar und in der beruflichen Praxis erworbene Kompetenzen werden ausreichend anerkannt. Das Verhältnis zwischen gefordertem theoretischen Wissen und praktischen Kompetenzen erscheint den Befragten angemessen, die Prüfungsliteratur für die Zertifizierung allgemein verständlich (wenn auch nicht unbedingt aktuell), das Assessment im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt wird als transparent, nachvollziehbar und fair wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Diplomarbeitbetreuenden funktioniert für neun Zehntel der Studierenden gut.

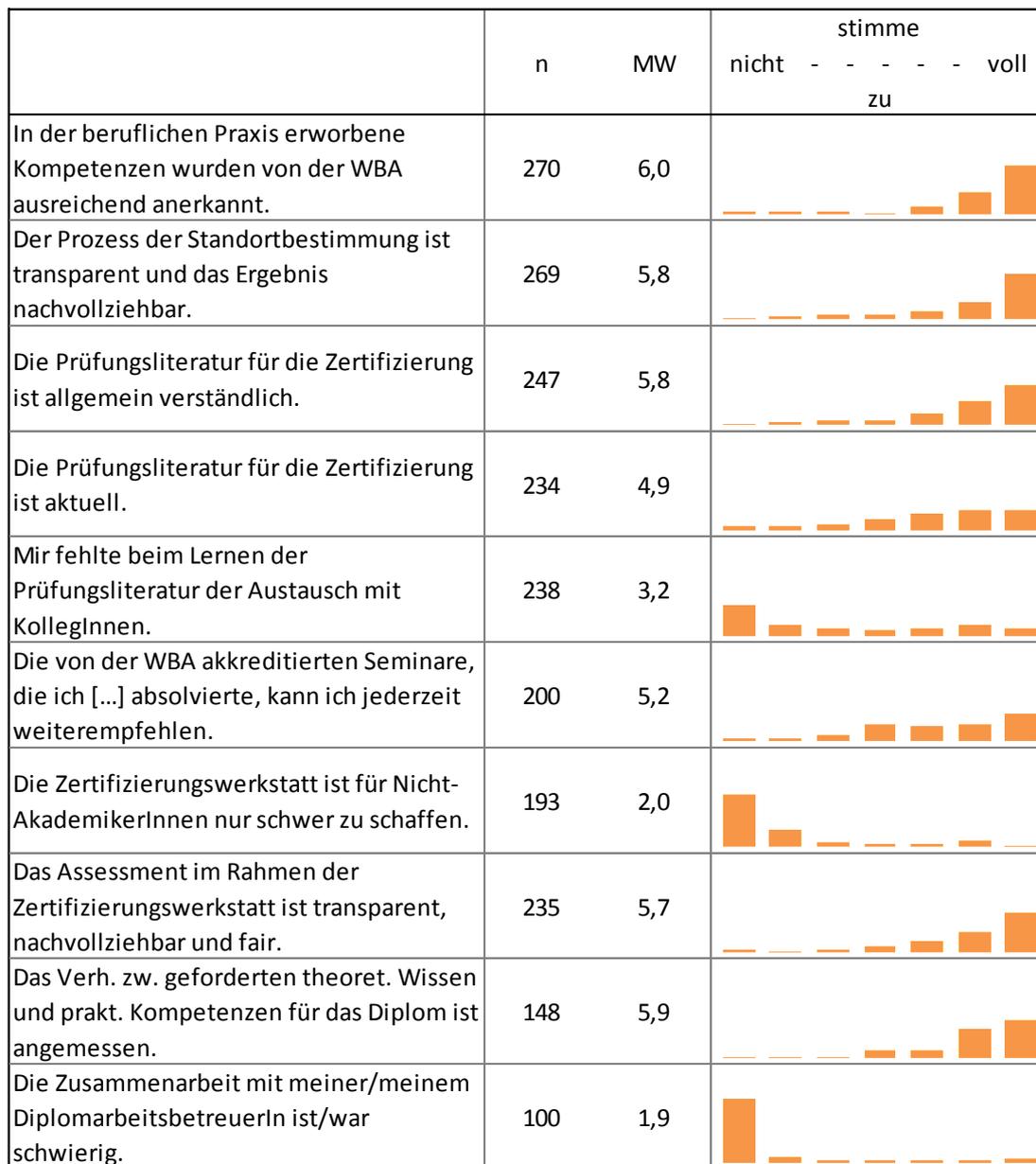
Leichte Abschlüsse sind bezüglich der Online-Angebote der wba zu machen: Zwar wird das Online-Portal der wba großteils als übersichtlich und benutzerfreundlich bezeichnet, dennoch haben manche Schwierigkeiten bei der Eingabe der Nachweise im Login-Bereich und würden sich mehr Unterstützung bei der Erstellung des Online-Portfolios wünschen. Knapp ein Drittel stimmt der Aussage (eher) zu, dass es schwierig sei, die individuell relevanten Informationen auf der wba-Homepage zu finden.

Rund ein Viertel der Befragten würde sich generell mehr persönlichen Kontakt zu wba-KollegInnen wünschen, rund einem Drittel fehlt beim Lernen der Austausch mit KollegInnen. Ebenfalls von einem Drittel werden die Wartezeiten im Rahmen des wba-Prozesses als zu lange bewertet.

Zwar stimmen knapp zwei Drittel (eher) zu, dass sie die von der wba akkreditierten Seminare, die sie zum Nachholen fehlender Kompetenzen absolvierten, jederzeit weiterempfehlen würden. Allerdings ist das Seminar-Angebot zu knapp: 40% stimmen (eher) zu, dass es zu wenig regionale Seminar-Angebote zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen gäbe – insbesondere Tirol und Kärnten scheinen diesbezüglich unterversorgt. Darüber hinaus befinden 45%, dass die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu selten bzw. zu ungünstigen Terminen stattfinden.



Abbildung 15: Zufriedenheit mit der wba (II)<sup>23</sup>



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
7-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll zu).

Im Folgenden wird untersucht, ob die im Durchschnitt (über alle Befragten und über die meisten Aspekte) relativ hohe Zufriedenheit quer über alle Gruppen gilt. In einem ersten Schritt wird dafür nach dem Fortschritt der Befragten im wba-Prozess differenziert (siehe die folgenden beiden Abbildungen). Dabei zeigt sich die Tendenz, dass je weiter die Befragten im wba-Prozess fortgeschritten sind, die Zufriedenheit steigt. wba-EinsteigerInnen kritisieren

<sup>23</sup> Mit den hier dargestellten Aussagen wurden nur jene konfrontiert, die zumindest die Standortbestimmung abgeschlossen haben bzw. mit den beiden letztgenannten Items (zum Diplom bzw. zum/zur DiplomarbeitbetreuerIn) nur jene, die zumindest ein wba-Zertifikat erworben haben.

insbesondere, dass es schwierig sei, die relevanten Informationen auf der wba-Homepage zu finden und dass die Wartezeiten im Rahmen des wba-Prozesses zu lange seien. Aber auch die Bewertung der Beratung, des quantitativen Seminar-Angebots, des Verhältnisses zwischen dem geforderten theoretischen Wissen und den geforderten praktischen Kompetenzen für die Zertifizierung sowie die Anerkennung der beruflichen Praxis im Rahmen der Standortbestimmung erfolgt positiver, je weiter jemand im wba-Prozess fortgeschritten ist. Darüber hinaus wünschen sich jene, die die Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen haben, noch am ehesten mehr persönlichen Kontakt zu wba-KollegInnen. Es ist allerdings schwierig einzuschätzen, ob jene, die mit der wba zufriedener sind, eher im wba-Prozess weitermachen, oder ob nicht im Rückblick die Bewertung positiver vorgenommen wird als zum für den jeweiligen Aspekt aktuellen Zeitpunkt (Verklärung der Vergangenheit bzw. Dissonanzreduktion).

Abbildung 16: Zufriedenheit mit der wba, nach Stand im wba-Prozess (I)<sup>24</sup>

	n	Stand im wba-Prozess (MW)					Stand im wba-Prozess grafisch
		I	II	III	IV	V	
Die MitarbeiterInnen der WBA behandeln mich respektvoll und wertschätzend.	347	6,9	6,2	6,8	6,6	6,8	
Die Beratung durch die WBA ist kompetent und hilfreich.	343	6,1	5,6	6,7	6,5	6,6	
Es ist schwierig, die für mich relevanten Informationen auf der WBA-Homepage zu finden.	343	5,4	3,1	3,1	2,9	2,9	
Die Eingabe der Nachweise im Login-Bereich ist zu kompliziert.	127		3,0	2,4			
Das Online-Portal der WBA ist übersichtlich und benutzerfreundlich.	348		5,0	5,4	5,6	5,7	
Für die Erstellung des Online-Portfolios wäre mehr Unterstützung angebracht.	328		3,8	2,4	2,6	2,6	
Die WBA ist mir persönlich zu virtuell - mehr persönlicher Kontakt zu WBA-KollegInnen wäre vorteilhaft.	324		3,6	2,5	2,7	2,5	
Die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen finden zu selten bzw. zu ungünstigen Terminen statt.	252		4,8	4,3	3,7	4,0	
Für mich gibt/gab es zu wenig regionale Seminar-Angebote zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen.	244		4,4	4,3	3,3	3,2	
Das Verh. zw. geforderten theoret. Wissen und prakt. Kompetenzen für die Zertifizierung ist angemessen.	306		4,9	5,0	5,5	5,9	
Die Wartezeiten im Rahmen des WBA-Prozesses sind zu lange.	312	4,8	4,9	3,1	3,1	2,7	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

<sup>24</sup> Je höher der Wert, desto höher die Zustimmung zu dem Statement (Wertebereich 1 bis 7); leere Zelle: die jeweilige Gruppe wurde nicht mit dem Statement konfrontiert.

I ... Gebühr für Standortbestimmung noch nicht bezahlt

II ... Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen

III ... Standortbestimmung abgeschlossen, (noch) kein Zertifikat

IV ... wba-AbsolventIn mit Zertifikat (ohne Diplom)

V ... wba-AbsolventIn mit Diplom

**Abbildung 17: Zufriedenheit mit der wba, nach Stand im wba-Prozess (II)<sup>25</sup>**

	n	Stand im wba-Prozess (MW)					Stand im wba-Prozess
		I	II	III	IV	V	grafisch
In der beruflichen Praxis erworbene Kompetenzen wurden von der WBA ausreichend anerkannt.	270			5,4	6,0	6,4	
Der Prozess der Standortbestimmung ist transparent und das Ergebnis nachvollziehbar.	269			5,4	5,8	6,0	
Die Prüfungsliteratur für die Zertifizierung ist allgemein verständlich.	247			5,5	5,7	6,1	
Die Prüfungsliteratur für die Zertifizierung ist aktuell.	234			5,1	4,6	5,4	
Mir fehlte beim Lernen der Prüfungsliteratur der Austausch mit KollegInnen.	238			3,4	3,3	2,8	
Die von der WBA akkreditierten Seminare, die ich [...] absolvierte, kann ich jederzeit weiterempfehlen.	200			5,3	5,2	5,1	
Die Zertifizierungswerkstatt ist für Nicht-AkademikerInnen nur schwer zu schaffen.	193			1,8	2,0	2,1	
Das Assessment im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt ist transparent, nachvollziehbar und fair.	235			6,0	5,6	5,9	
Das Verh. zw. geforderten theoret. Wissen und prakt. Kompetenzen für das Diplom ist angemessen.	148				5,7	6,2	
Die Zusammenarbeit mit meiner/meinem DiplomarbeitbetreuerIn ist/war schwierig.	100				2,2	1,7	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

Männer und Frauen bewerten die wba relativ ähnlich. Bloß die Statements „Das Online-Portal der wba ist übersichtlich und benutzerfreundlich“ und „Das Verhältnis zwischen dem geforderten theoretischen Wissen und den geforderten praktischen Kompetenzen für die Zertifizierung ist angemessen“ werden von Frauen mit geringfügig (aber statistisch signifikant) höherer Zustimmung bedacht als von Männern.

Prekär Beschäftigte (nach obiger Definition, siehe S. 18) finden es etwas schwieriger als nicht prekär Beschäftigte, die für sie relevanten Informationen auf der wba-Homepage zu finden. Auf der anderen Seite würden sie eher die von der wba akkreditierten Seminare zum

<sup>25</sup> Je höher der Wert, desto höher die Zustimmung zu dem Statement (Wertebereich 1 bis 7); leere Zelle: die jeweilige Gruppe wurde nicht mit dem Statement konfrontiert.

I ... Gebühr für Standortbestimmung noch nicht bezahlt

II ... Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen

III ... Standortbestimmung abgeschlossen, (noch) kein Zertifikat

IV ... wba-AbsolventIn mit Zertifikat (ohne Diplom)

V ... wba-AbsolventIn mit Diplom

Nachholen fehlender Kompetenzen weiter empfehlen als nicht prekär Beschäftigte. Alle anderen Aspekte bewerten prekär Beschäftigte annähernd gleich wie nicht prekär Beschäftigte. Auch zwischen jenen, die Erwachsenenbildung als ihre Haupttätigkeit bezeichnen und jenen, die dies nicht tun, gibt es kaum Unterschiede in der Bewertung der wba. Einzig die Prüfungsliteratur wird von den in der Erwachsenenbildung Hauptbeschäftigten als weniger aktuell eingestuft.

Es besteht eine geringe, aber statistisch signifikante Korrelation (0,15) zwischen der durchschnittlichen Bewertung der wba und dem Alter der Befragten (nicht jedoch mit der Berufserfahrung). Im Detail bewerten Jüngere die Beratung, die Homepage und das Onlineportal kritischer sowie die von der wba akkreditierten Seminare, die Prüfungsliteratur, das Verhältnis zwischen dem geforderten theoretischen Wissen und den geforderten praktischen Kompetenzen für die Zertifizierung sowie die Kurstermine zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen.

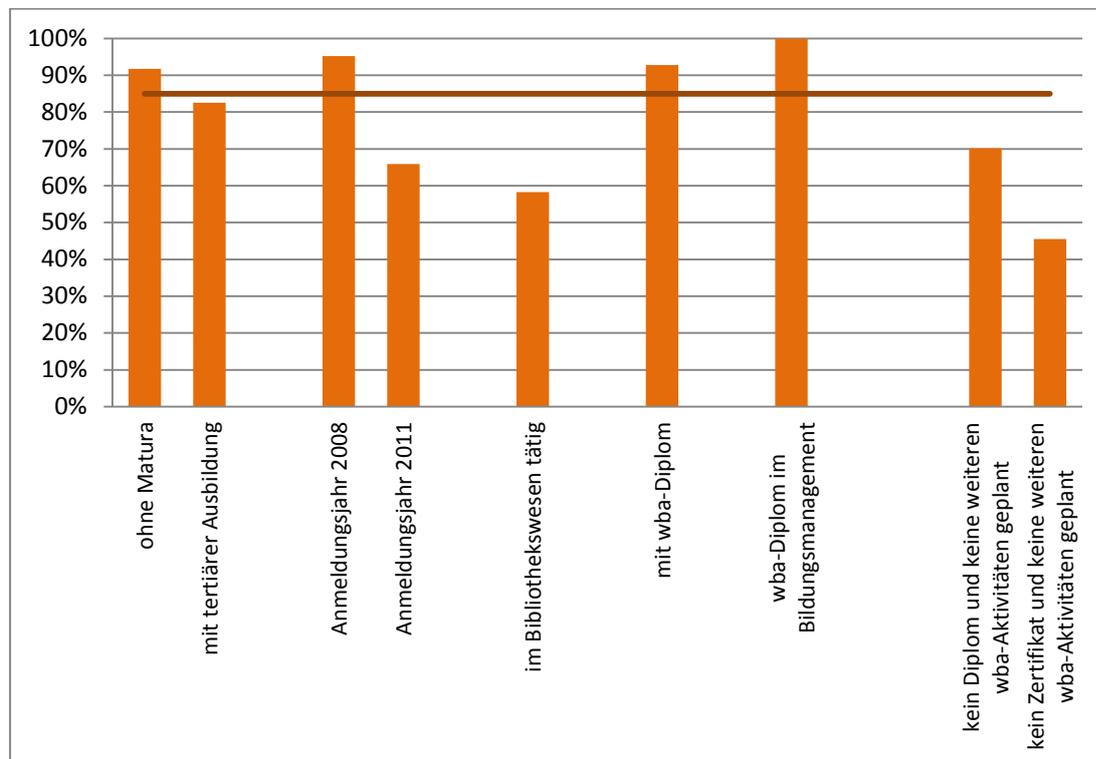
Als ein klassischer Indikator dafür, wie zufrieden jemand mit einer Institution oder Veranstaltung ist, gilt die Weiterempfehlung. Auch in der vorliegenden Onlinebefragung wurden die wba-TeilnehmerInnen gefragt, ob sie die wba aktiv weiterempfehlen. 85% bestätigten dies, 15% der Befragten empfehlen die wba hingegen nicht aktiv weiter. Die Suche nach Gruppen, die weniger bereit sind, die wba weiterzuempfehlen, ergibt nur wenige (statistisch signifikante) Treffer (siehe Abbildung 18). So sind Personen mit tertiärem Bildungsabschluss bezüglich einer Weiterempfehlung etwas zurückhaltender. Einen Ausreißer nach unten bilden jene wba-TeilnehmerInnen, die sich im Jahr 2011 bei der wba anmeldeten. Diese Kohorte dürfte ein kritisches Ereignis, welches die Zufriedenheit mit der wba trübte, miterlebt haben.<sup>26</sup>

Vergleichsweise wenig zufrieden mit der wba erscheinen jene Personen, die angeben, im Bibliothekswesen oder Informationsmanagement tätig zu sein – nur 58% von ihnen empfehlen die wba aktiv weiter (allerdings ist diese Gruppe mit 3,8% der Befragten recht klein). Unterdurchschnittlich häufig (70%) empfehlen jene Personen die wba weiter, die noch kein Diplom erworben haben und selbst keine weiteren wba-Aktivitäten planen. Echte Dropouts, also jene, die kein Zertifikat erworben haben und dies auch für die Zukunft nicht planen, empfehlen die wba wie erwartet viel weniger, aber immerhin noch zu 46% aktiv weiter (allerdings ist diese Gruppe der Befragten recht klein).

Besonders gerne wird die wba hingegen von AbsolventInnen mit Diplom weiterempfohlen, insbesondere jene mit dem Diplom im Bildungsmanagement.

---

<sup>26</sup> Eine mögliche Erklärung für die Unzufriedenheit dieser Kohorte ist die Umstellung des wba-Curriculums.

**Abbildung 18: Anteil der Befragten, welche die wba aktiv weiterempfehlen**

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

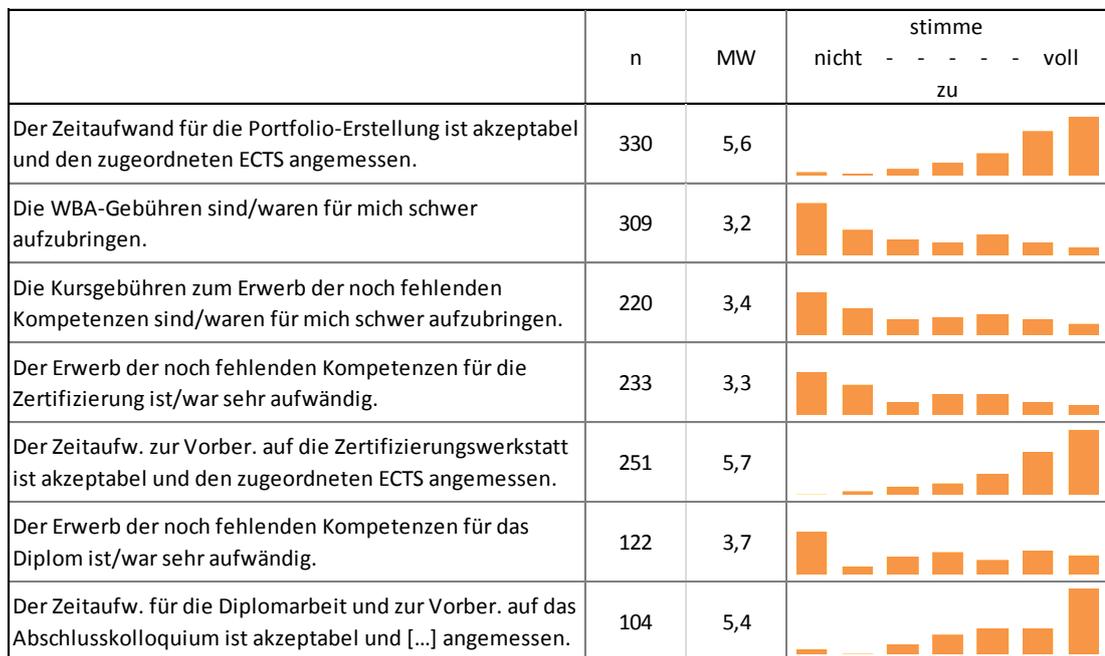
## 2.6 Kosten und Nutzen

Die Zertifizierung durch die wba ist kostenpflichtig: Für die Standortbestimmung sind 130,- Euro zu veranschlagen, für den Abschluss „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ wird eine Gebühr von 650,- Euro verrechnet, für den Abschluss „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ 320,- Euro. Die Kosten für die Begutachtung der für das wba-Diplom zu verfassenden schriftlichen Arbeit belaufen sich auf 250,- Euro. Somit fallen für einen vollständigen Durchlauf bis zum Diplom 1.350,- Euro wba-Gebühren an. Dazu kommen – je nach Ergebnis der Standortbestimmung in unterschiedlich hohem Ausmaß – Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen. Nicht zuletzt ist die wba-Zertifizierung mit zeitlichem Aufwand verbunden – was sich wiederum finanziell auswirken kann (Opportunitätskosten).

Dem gegenüber steht der (mögliche) Nutzen einer wba-Zertifizierung, der von der Freude am Lernen und persönlicher Weiterentwicklung über die Verwertung neu erworbener Kompetenzen bis zu verbesserter Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit reichen kann. Doch wie werden nun Kosten und Nutzen eines wba-Engagements individuell wahrgenommen?

Die zeitlichen Aufwände für die Portfolio-Erstellung, für die Vorbereitung auf die Zertifizierungswerkstatt, für die Diplomarbeit und zur Vorbereitung auf das Abschlusskolloquium erscheinen dem Großteil der Befragten akzeptabel und den zugeordneten ECTS angemessen. Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen für die Zertifizierung empfand allerdings ein knappes Drittel der Befragten schon als sehr aufwändig, d.h. sie stimmen diesem Statement (eher) zu. Sogar fast vier Zehntel der Befragten tun dies bezüglich des Erwerbs der noch fehlenden Kompetenzen für das Diplom. Für jeweils knapp ein Drittel waren die wba-Gebühren bzw. die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen schwer aufzubringen.

**Abbildung 19: Aufwand für die wba**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; 7-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll zu).

Die folgende Abbildung bestätigt die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein vollständiger wba-Prozess durchlaufen wird, umso höher ist, je geringer der Aufwand dafür eingeschätzt wird. Denn die Einschätzung bzw. Bewertung von Aufwand und Kosten für die wba sinken signifikant mit zunehmendem Fortschritt im wba-Prozess bzw. werden eher als angemessen bewertet.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Zu beachten ist, dass – abhängig vom Ergebnis der Standortbestimmung – die *tatsächlichen* individuellen Aufwände (und nicht nur die subjektiv bewerteten Aufwände) für die Zertifizierung recht unterschiedlich sein können.

**Abbildung 20: Aufwand für die wba, nach Fortschritt im wba-Prozess<sup>28</sup>**

	n	Stand im wba-Prozess (MW)				Stand im wba-Prozess grafisch
		II	III	IV	V	
Der Zeitaufwand für die Portfolio-Erstellung ist akzeptabel und den zugeordneten ECTS angemessen.	330	5,0	5,7	5,6	6,0	
Die WBA-Gebühren sind/waren für mich schwer aufzubringen.	309	3,3	3,7	3,0	2,8	
Die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen sind/waren für mich schwer aufzubringen.	220		3,9	3,1	3,2	
Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen für die Zertifizierung ist/war sehr aufwändig.	233		4,1	3,1	2,8	
Der Zeitaufw. zur Vorber. auf die Zertifizierungswerkstatt ist akzeptabel und den zugeordneten ECTS angemessen.	251		5,1	5,5	6,2	
Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen für das Diplom ist/war sehr aufwändig.	122			4,3	3,2	
Der Zeitaufw. für die Diplomarbeit und zur Vorber. auf das Abschlusskolloquium ist akzeptabel und [...] angemessen.	104			4,7	5,9	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

Eine detailliertere Analyse nach weiteren Gruppenunterschieden zeigt, dass die wba-Gebühren für Frauen schwerer aufzubringen sind als für Männer, welche ihrerseits den Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen für die Zertifizierung als aufwändiger bewerten als Frauen. Die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen sind für Personen ohne Matura schwerer aufzubringen als für Personen mit höherer formaler Ausbildung.

Für prekär Beschäftigte (nach obiger Definition, siehe S.18) sind die wba-Gebühren und die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen schwerer aufzubringen. Im Gegenzug sehen jene, die im Bereich der Erwachsenenbildung unbefristet angestellt sind, den Zeitaufwand zur Vorbereitung auf die Zertifizierungswerkstatt sowie für die Diplomarbeit und zur Vorbereitung auf das Abschlusskolloquium signifikant kritischer.

Etwas unerwartet zeigen sich keine statistisch signifikante Unterschiede in der Bewertung von Aufwand und Kosten zwischen jenen, die Erwachsenenbildung als ihre Haupttätigkeit ansehen und jenen, die dies nicht tun. Allerdings gibt es innerhalb der Gruppe, die Erwachsenenbildung nicht als ihre Haupttätigkeit ansieht, große Unterschiede in der Bewertung von

<sup>28</sup> Je höher der Wert, desto höher die Zustimmung zu dem Statement (Wertebereich 1 bis 7); leere Zelle: die jeweilige Gruppe wurde nicht mit dem Statement konfrontiert.

II ... Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen

III ... Standortbestimmung abgeschlossen, (noch) kein Zertifikat

IV ... wba-AbsolventIn mit Zertifikat (ohne Diplom)

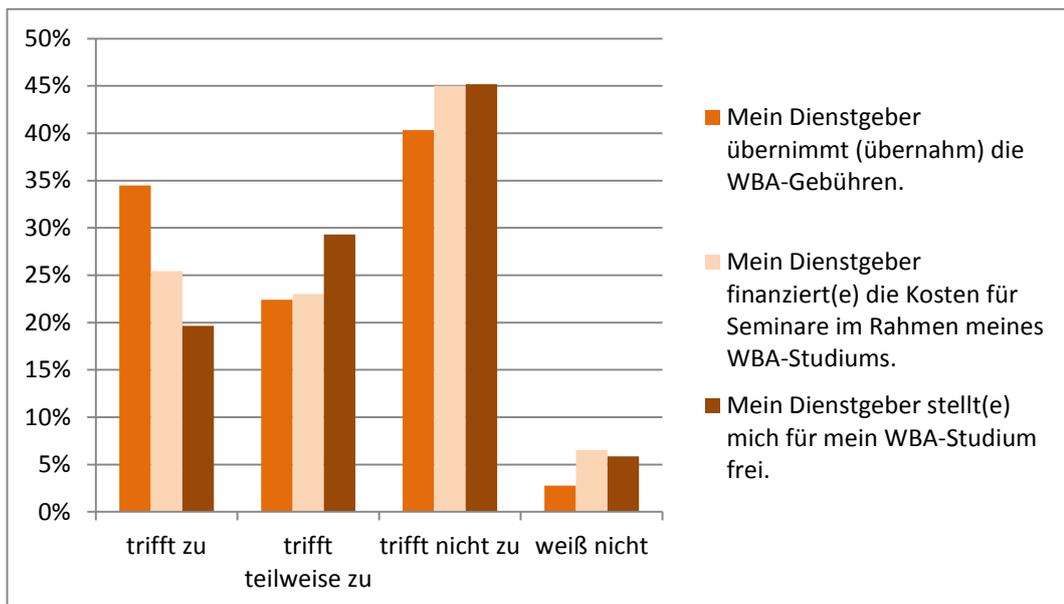
V ... wba-AbsolventIn mit Diplom

Aufwand und Kosten. So sind wba- und Kursgebühren – nicht überraschend – für arbeitslose Personen besonders schwierig aufzubringen, während Personen, die in einem anderen Beruf als Lehrender in Erwachsenenbildung bzw. im formalen Bildungssystem tätig sind sowie PensionistInnen vergleichsweise wenig Probleme mit den Gebühren haben.

Es ist anzunehmen, dass Einschätzung und Bewertung von Aufwand und Kosten sehr davon abhängen, wie groß die Unterstützung des Dienstgebers für die Zertifizierung bei der wba ist. Doch wie groß ist eigentlich die Unterstützung der Dienstgeber?

Am ehesten sind die Dienstgeber bereit, zur Unterstützung der Zertifizierung die Gebühren für die wba zu übernehmen: 34% der Befragten bekommen bzw. bekamen die wba-Gebühren vollständig ersetzt, 22% zumindest teilweise (siehe Abbildung 21). Etwas geringer ist die Bereitschaft, die Kosten für die notwendigen Seminare zu übernehmen (25% vollständig, 23% teilweise). Mit Freistellungen für das wba-Studium können bzw. konnten nur 20% rechnen, 29% werden/wurden teilweise freigestellt. 27% der Befragten wurden/werden in keiner dieser Formen vom Arbeitgeber unterstützt, 15% auf alle drei Weisen.

**Abbildung 21: Unterstützung durch den Dienstgeber**



Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=291

Selbstverständlich erhalten angestellte ErwachsenenbildnerInnen von ihren Dienstgebern erheblich mehr Unterstützung für ihre wba-Zertifizierung als ErwachsenenbildnerInnen mit freien Dienstvertrag oder Werkvertrag – siehe folgende Tabelle.

**Tabelle 9: Unterstützung durch den Dienstgeber/Auftraggeber nach Vertragsform**

	unbefristete Anstellung	befristete Anstellung	freier Dienstvertrag <sup>29</sup>	selbständig <sup>30</sup>
Freistellung für das wba-Studium	24%	19%	0%	2%
teilweise Freistellung für das wba-Studium	36%	25%	5%	7%
DG bezahlt wba-Gebühren	42%	33%	8%	7%
DG bezahlt teilweise wba-Gebühren	25%	11%	8%	8%
DG bezahlt Seminare	31%	22%	3%	3%
DG bezahlt teilweise Seminare	27%	14%	10%	10%
n	186	36	39	60

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

Die Unterstützung durch den Dienstgeber hängt nicht von Geschlecht, formaler Ausbildung oder Berufserfahrung ab. Aber Jüngere erhalten (in allen drei Bereichen) tendenziell mehr Unterstützung durch den Dienstgeber als Ältere. Personen, für die Erwachsenenbildung die Haupttätigkeit ist, erhalten signifikant mehr Unterstützung (in allen drei Bereichen) als Personen, die nur nebenberuflich in der Erwachsenenbildung aktiv sind.

Diese bivariaten Befunde bestätigen sich großteils bei einer multivariaten Analyse mittels logistischer Regression (siehe Tabelle 10): Die Variablen Alter, Bildungsabschluss, Berufserfahrung, Vertragsform und die Frage, ob Erwachsenenbildung die berufliche Haupttätigkeit ist, beeinflussen die Chance auf Unterstützung durch den Dienstgeber. Besonders hohe Chancen auf Unterstützung durch den Dienstgeber haben angestellte Personen. Der zweitwichtigste Faktor ist die Frage der Haupttätigkeit: Jene, die angeben, dass für sie Erwachsenenbildung die Haupttätigkeit ist, erhalten fast dreimal so häufig Unterstützung durch den Dienstgeber, als jene, bei denen Erwachsenenbildung nicht die Haupttätigkeit ist. Je höher der Bildungsabschluss und je länger die Berufserfahrung, desto größer ist die Chance auf Unterstützung durch den Dienstgeber.

<sup>29</sup> Nur Personen mit freiem Dienstvertrag, die ansonsten derzeit keine (befristete oder unbefristete) Anstellung in der Erwachsenenbildung haben.

<sup>30</sup> Nur Selbständige bzw. Personen mit Werkvertrag, die ansonsten derzeit keine Anstellung und auch keinen freien Dienstvertrag in der Erwachsenenbildung haben.

**Tabelle 10: Logistische Regression: Welche Faktoren erhöhen die Chance auf Unterstützung durch den Dienstgeber/Auftraggeber?**

	Regression- koeffizient B	Sig.	Exp(B)
Alter	-0,085	0,003	0,919
Frau (Referenz: Mann)	-0,042	0,920	0,959
Bildungsabschluss	0,399	0,088	1,490
Berufserfahrung	0,086	0,004	1,090
Anstellung (Referenz: selbständig)	2,130	0,000	8,413
freier DV (Referenz: selbständig)	0,170	0,817	1,185
EB als Haupttätigkeit	1,050	0,036	2,857
Konstante	-0,318	0,842	0,727
Nagelkerkes R-Quadrat		0,33	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=211

Quer über alle Gruppen gibt es – und das ist doch überraschend – keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch den Dienstgeber und der summarischen Bewertung von Aufwand bzw. Kosten für das wba-Studium. Detailliertere Analysen zeigen jedoch schon, dass eine finanzielle Unterstützung für wba- oder Kursgebühren deren Aufbringung signifikant erleichtert, während eine Freistellung für das wba-Studium anscheinend sogar einen kritischeren Blick auf die Zeitaufwände für Portfolio-Erstellung und zur Vorbereitung auf die Zertifizierungswerkstatt bewirkt.

Nachdem die individuellen Kosten einer wba-Teilnahme untersucht wurden, richtet sich im Folgenden der Fokus auf den Nutzen, welchen die Teilnehmenden aus ihrem wba-Engagement ziehen. Mit den in Abbildung 22 vorgestellten Statements wurden jene Personen konfrontiert, welche zumindest bereits ihr Portfolio eingereicht hatten, zum Teil musste zusätzlich die Standortbestimmung abgeschlossen oder sogar das wba-Zertifikat erworben sein. Die größten Zustimmungen (auf einer siebenstufigen Skala) erhielten die Statements zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Verwendbarkeit der zusätzlich erworbenen Kompetenzen. Ein Großteil der Befragten stimmt ferner zu, dass durch den wba-Abschluss ihre Berufserfahrung aufgewertet wurde. Diese Aufwertung scheint aber eher ideeller Natur zu sein, denn von einer monetären Verwertung kann keine Rede sein: Nur 5% der Befragten (mit zumindest Zertifikat) stimmen teilweise zu, dass ihr Dienstgeber den wba-Abschluss auch monetär honoriert. Dennoch stimmen 50% (teilweise) zu, dass durch den wba-Abschluss ihr beruflicher Marktwert gestiegen sei, 43%, dass die wba wichtig für ihre Karriere sei und 32%, dass durch den wba-Abschluss sich ihre Chancen im Wettbewerb um Aufträge verbessert habe. 37% geben an, dass sich ihre Arbeitsmöglichkeiten (teilweise) erweitert haben, für 17% hat sich ihr Tätigkeitsfeld tatsächlich (teilweise) verändert und 13% geben an, dass sie sich durch den wba-Abschluss (teilweise) beruflich verändert haben. 40%

konnten im Zuge ihres wba-Engagements wichtige Kontakte mit externen KollegInnen aufbauen.

**Abbildung 22: Nutzen aus der wba-Teilnahme**

	n	MW	stimme nicht - - - - - voll zu
Durch die Teilnahme an der wba hab ich mich auch persönlich weiterentwickelt.	276	5,7	
Die im Rahmen des wba-Studiums erw. zus. Kompet. kann ich in meinem Berufsalltag gut gebrauchen.	251	5,2	
Durch den wba-Abschluss wurde meine Berufserfahrung aufgewertet.	200	5,1	
Meine berufliche Handlungskompetenz hat sich durch mein wba-Studium erweitert.	251	4,9	
Die Prüfungsliteratur für die Zertifizierung ist für meine Arbeit relevant.	264	4,4	
Durch den wba-Abschluss ist mein beruflicher Marktwert gestiegen.	176	4,1	
Die wba ist wichtig für meine Karriere.	245	3,9	
Durch die wba habe ich wichtige Kontakte mit externen KollegInnen aufbauen können.	250	3,8	
Durch den wba-Abschluss haben sich meine Arbeitsmöglichkeiten erweitert (Zulassungen etc.).	170	3,3	
Durch meinen wba-Abschluss haben sich meine Chancen im Wettbewerb um Aufträge verbessert.	154	3,1	
Durch den wba-Abschluss hat sich mein Tätigkeitsfeld verändert.	186	2,2	
Ich habe mich durch den wba-Abschl. berufl. verändert (z.B. Dienstg. gewechselt, Position verändert)	171	2,0	
Mein Dienstgeber honoriert meinen wba-Abschluss auch monetär.	171	1,3	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
7-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll zu).

Die detaillierte Analyse ergab nur wenige signifikante und jeweils nur geringfügige Gruppenunterschiede in der Wahrnehmung von persönlichem Nutzen durch die wba-Teilnahme, weshalb auf eine umfassende diesbezügliche Aufschlüsselung verzichtet wird. Einzig einige Unterschiede in der Nutzenwahrnehmung zwischen Personen mit und ohne tertiärer formaler Ausbildung erscheinen erwähnenswert, wenn auch den Erwartungen entsprechend. So sehen NichtakademikerInnen ihre Berufserfahrung viel stärker durch den wba-Abschluss aufgewertet als AkademikerInnen. Darüber hinaus befinden NichtakademikerInnen signifi-

kant stärker, dass sie sich persönlich weiterentwickelt haben und dass sich ihre berufliche Handlungskompetenz durch das wba-Studium erweitert habe.

Der Block mit den Fragen zum Nutzen aus der wba-Teilnahme wurde abgeschlossen mit zwei Fragen, die sich auf die Universitätsanbindung bzw. auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen bezogen. Demnach geben 13% der befragten wba-AbsolventInnen an, dass sie einen Uni-Lehrgang bzw. ein Hochschulstudium gestartet haben, bei dem ihnen ein erheblicher Teil der auf der wba erworbenen ECTS angerechnet wurde. Überdurchschnittlich häufig nützen diese Chance wba-AbsolventInnen mit Diplom sowie prekär Beschäftigte (vgl. S. 18).

Die Arbeitsbedingungen haben sich nach eigenen Angaben für 10% der AbsolventInnen verbessert, besonders stark profitierten diesbezüglich Männer und Selbständige von der wba. Die Antworten auf die offen gestellte Frage, in welcher Hinsicht sich die Arbeitsbedingungen verbessert hätten, beziehen sich größtenteils auf den Marktwert der AbsolventInnen: mehr bzw. hochwertigere Aufträge, bessere Jobchancen, Anerkennung als 10-Punkte-TrainerIn beim AMS, aber auch auf mehr Anerkennung vom Arbeitgeber sowie gestiegenes Selbstbewusstsein als ErwachsenenbildnerIn.

Vergleicht man das hier beschriebene Kosten-Nutzen-Resümee mit den im Zuge der ESF-TrainerInnenbefragung<sup>31</sup> erhobenen Gründen, eine Teilnahme an der wba abzulehnen, zeigen sich leichte Indizien dafür, dass der Nutzen, den eine wba-Teilnahme bringt, von den Befragten, welche eine Teilnahme ablehnen, unterschätzt werden könnte. Denn damals gaben 61% als Ablehnungsgrund an, dass ein wba-Zertifikat beruflich nicht viel bringe. Während nun unter jenen, die tatsächlich ein Zertifikat erworben haben,

- 69% angeben, dass sie die erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag gut gebrauchen können,
- 60%, dass sich ihre berufliche Handlungskompetenz erweitert habe,
- 56%, dass die Prüfungsliteratur für ihre Arbeit relevant war und
- 50%, dass ihr beruflicher Marktwert gestiegen sei.<sup>32</sup>

## 2.7 Professionalisierung

Unter „Professionalisierung“ wird unterschiedliches verstanden. Zum einen ist Professionalisierung jener gesellschaftliche Prozess, der zu einem (neuen) Berufsbild führt (Gruber 2008; Drecoll/Löffler 2008). Ein anderes, zugleich umfassenderes Bild von Professionalisierung

<sup>31</sup> ESF-Halbzeitbewertung (Steiner/Pessl/Wagner 2011).

<sup>32</sup> Allerdings können nur 41% der Zertifizierten zustimmen, dass die wba wichtig für ihre Karriere sei, 37%, dass sie ihre Arbeitsmöglichkeiten erweitert sehen, 10%, dass sich die Arbeitsbedingungen verbessert hätten und 5%, dass der Dienstgeber den wba-Abschluss monetär honoriere. Dazu kommt, dass der erreichbare Nutzen von den individuellen Rahmenbedingungen abhängt und es wäre durchaus möglich, dass insbesondere jene die wba-Teilnahme ablehnten, die tatsächlich nur ein geringes Nutzenpotential haben.

zeichnet Zech indem er „Qualitätsentwicklung als Strategie zur Professionalisierung erwachsenepädagogischen Handelns entschlüsselt“ (Zech 2008:1). Nuissl et al. (2008:16) sehen die Intensivierung der Aus- und Weiterbildung, Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Hebung der sozialen Anerkennung als Ziele des Professionalisierungsprozesses. Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung haben also sehr viel mit Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu tun, ebenso mit der Weiterbildungsinstitution selbst, die sich als lernende Organisation begreift.

Die wba ist selbst kein Bildungsanbieter. Sie überprüft und erkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards an und vergibt einen zweistufigen Abschluss mit Zertifikat und Diplom. Die davor noch ausständigen Kompetenzen erwerben ErwachsenenbildnerInnen in akkreditierten Bildungseinrichtungen. Somit zielt die wba u.a. darauf, durch Weiterbildung die Professionalität des Erwachsenenbildungspersonals und damit die Qualität in der Erwachsenenbildung zu steigern. Stellt sich die Frage, ob die wba-TeilnehmerInnen sich durch die wba-Teilnahme tatsächlich mehr weiterbilden, als wenn sie sich nicht auf den wba-Prozess eingelassen hätten. Tatsächlich geben 60% der Befragten an, dass sie sich aufgrund der wba-Teilnahme (eher) mehr weitergebildet haben, als wenn sie sich nicht an der wba angemeldet hätten (siehe Abbildung 23). Dies bedeutet jedoch zugleich, dass fast ein Drittel der Befragten (eher) nicht zustimmen kann, dass sie sich durch die Teilnahme an der wba mehr weitergebildet haben, als wenn sie sich nicht an der wba angemeldet hätten (Befragte mit Diplom: 24%, mit Zertifikat: 36%). 35% stimmen (eher) nicht zu, dass sie durch ihren wba-Abschluss aufs Neue motiviert wären, sich noch weiter fortzubilden (Befragte mit Diplom: 25%, mit Zertifikat: 40%). 24% verneinen (eher), dass sie sich seit ihrem wba-Studium viel stärker als ErwachsenenbildnerIn identifizieren würden (wobei dies auch daran liegen könnte, dass sie sich vor der wba-Teilnahme schon stark als ErwachsenenbildnerIn gefühlt hatten). Diese Professionalisierungsaspekte kann die wba somit zu einem großen Teil leisten, es gibt aber auch Mitnahmeeffekte.<sup>33</sup>

Die wba ist ISO-zertifiziert, sieht sich als lernende Organisation und der Zufriedenheit ihrer Studierenden verpflichtet.<sup>34</sup> Dementsprechend ist zu erwarten, dass die Studierenden ausreichend Feedbackmöglichkeiten bekommen und dieses Feedback ernsthaft reflektiert wird. Tatsächlich stimmt ein Großteil der Befragten (eher) zu, dass wba-Studierende ausreichend Möglichkeiten haben, Feedback zur wba und den einzelnen wba-Prozessschritten zu geben und auch, dass das Feedback bei der wba ernst genommen wird.

<sup>33</sup> Subventionen zielen darauf, dass die Nutznießer der Subvention ihr Verhalten gemäß den Zielen der Subvention ändern. Wenn ein Nutznießer auch ohne die Subvention sein Verhalten geändert hätte, dann bezeichnet man die Nutzung der Subvention als Mitnahmeeffekt. Die wba wird mit öffentlichen Mitteln gefördert. Wenn z.B. eine Weiterbildung unabhängig von der wba bereits geplant war, hat die wba in dieser Hinsicht und für diese Person keine Professionalisierung bewirkt, weil sie ohne die wba auch stattgefunden hätte.

<sup>34</sup> Siehe [http://wba.or.at/ueber\\_uns/iso-zertifikat.php](http://wba.or.at/ueber_uns/iso-zertifikat.php).

**Abbildung 23: Professionalisierung und Qualitätssicherung**

	n	MW	stimme						
			nicht	-	-	-	-	-	voll
			zu						
Durch die Teilnahme an der wba habe ich mich mehr weitergebildet, als wenn ich mich nicht an der wba angemeldet hätte.	245	4,6							
Durch meinen wba-Abschluss bin ich jetzt aufs Neue motiviert, mich noch weiter fortzubilden.	184	4,4							
Seit meinem wba-Studium identifiziere ich mich viel stärker als ErwachsenenbildnerIn.	246	4,9							
Als wba-Studierende hat man ausreichend Möglichkeiten, Feedback zur wba und den einzelnen wba-Prozessschritten zu geben.	255	5,4							
Das Feedback von uns Studierenden wird bei der wba ernst genommen.	182	5,7							

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
7-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll zu).

Jene, die zumindest die Standortbestimmung abgeschlossen haben, wurden gefragt, zu welchen Themen bzw. Kompetenzbereichen sie sich im Rahmen des wba-Studiums (bereits) fortgebildet haben. Wie aus Tabelle 11 ersichtlich, sind die Fortbildungsthemen sehr breit gestreut. Die häufigsten Weiterbildungsthemen – und damit der größte Nachholbedarf bezogen auf das Curriculum – sind Bildungstheorie, erwachsenengerechte Didaktik, Bibliothekswesen/Informationsmanagement, Bildungs- und Projektmanagement, Beratungsmethoden, personale Kompetenz/Selbstreflexion, Sozialpädagogik/Mediation.

11% der AbsolventInnen mit Zertifikat und 6% jener mit Diplom geben an, dass sie sich nicht bzw. zu keinem der in Tabelle 11 genannten Bereiche fortgebildet haben.

**Tabelle 11: Weiterbildungsbereiche**

	Standort- bestimmung	Zertifikat	Diplom	Gesamt
Bildungstheorie	52%	58%	67%	59%
erwachsenengerechte Didaktik	52%	44%	48%	47%
Bibliothekswesen, Informationsmanagement	40%	39%	33%	38%
Bildungsmanagement, Projektmanagement, Projektakquise, Kalkulation, Controlling, Förderungen	34%	36%	32%	35%
Beratungsmethoden	45%	27%	26%	31%
Personale Kompetenz, Fähigkeit zur Selbstreflexion	24%	27%	38%	29%
Sozialpädagogik, Gruppendynamik, Konfliktmanagement, Mediation	26%	20%	32%	24%
Gender Mainstreaming	21%	19%	17%	19%
kompetenzorientierte/ressourcenorientierte Didaktik	23%	13%	24%	18%
Diversity, interkulturelles Lernen	15%	16%	24%	18%
zielgruppengerechte Bildungsarbeit	13%	17%	24%	18%
Coaching	16%	16%	20%	17%
Wissensmanagement	13%	12%	24%	15%
Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation	8%	15%	20%	15%
Kreativitätstechniken, innovative Seminarmethoden, Moderation	11%	12%	21%	14%
web 2.0, wiki, Lernplattformen	13%	11%	15%	13%
Kompetenzfeststellungsverfahren	10%	12%	11%	11%
Selbstmanagement	8%	11%	14%	11%
Gestaltung von Lernarrangements	8%	5%	15%	8%
Öffentlichkeitsarbeit, milieuspezifisches Marketing	5%	5%	17%	8%
Biographiearbeit	3%	8%	6%	7%
individualisierter Unterricht	5%	5%	6%	5%
E-Didaktik	8%	4%	6%	5%
EDV	11%	4%	3%	5%
Supervision	3%	3%	9%	5%
Alphabetisierung, Basisbildung	8%	4%	3%	5%
Networking	<1%	2%	9%	3%
feministische Bildungsarbeit	3%	2%	3%	2%
Fremdsprachen	5%	1%	3%	2%
Legasthenie, Dyslexie	2%	<1%	2%	1%
Sonstiges	10%	5%	6%	6%
Keine	10%	11%	6%	10%

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS; n=260

## 2.8 Unterbrechung und Dropout

Es ist kaum möglich eine sinnvolle Definition für Dropout in Bezug auf die Weiterbildungsakademie zu finden. Denn es existieren im Rahmen des wba-Studiums keine zeitlichen Vorgaben und es sind keine kontinuierlichen Gebühren zu bezahlen, sondern nur leistungsbezogene. Dropouts können somit nur daran erkannt werden, dass sie sich explizit von der wba abmelden, wofür aber keine Notwendigkeit besteht und was auch nur sehr selten vorkommt. Doch in der Praxis gibt es zahlreiche Dropout-Möglichkeiten: Viele InteressentInnen melden sich über das Internet an, bezahlen aber die Gebühr für die Standortbestimmung nicht. Manche zahlen zwar die Gebühr, reichen jedoch kein Portfolio ein. Die nächste Dropout-Möglichkeit ist nach der Standortbestimmung, wo manche entscheiden, das Zertifikat nicht zu machen, beispielsweise weil festgestellt wurde, dass große Kompetenzbereiche noch nicht abgedeckt sind und entsprechend viel noch erarbeitet werden muss. Andere planen durchaus eine Zertifizierung, doch der Prozess verzögert sich aus unterschiedlichen Gründen. Mit der Online-Befragung soll zum einen sowohl nach diesen Verzögerungsgründen geforscht werden, zum anderen sollen Ursachen für endgültiges Ausscheiden aus der wba gefunden werden. Dazu wurden zuerst Kontinuität und Fortschritt im wba-Studium erhoben, danach die Gründe für Unterbrechungen und Dropout.

50% der RespondentInnen gaben an, im letzten halben Jahr aktiv gewesen zu sein, um die Standortbestimmung, Zertifizierung oder das Diplom voranzutreiben, 37% verneinten dies (die restlichen 13% erhielten die Frage nicht, weil sie zuvor schon angegeben hatten, dass sie bereits ein Diplom haben und kein weiteres mehr erwerben wollen).

Wollen jene, die im letzten Halbjahr wba-aktiv waren, weiterhin ihre Standortbestimmung, Zertifizierung bzw. Diplom vorantreiben? 73% planen diesbezügliche Aktivitäten innerhalb der nächsten sechs Monate, 16% für später und nur 12% haben keine weiteren wba-Aktivitäten geplant. Demgegenüber haben 42% jener, die im letzten halben Jahr *nicht* wba-aktiv waren, überhaupt mit dem Thema wba abgeschlossen, 36% wollen ihr wba-Studium irgendwann, aber nicht im nächsten halben Jahr, noch fortführen und nur 22% planen diesbezügliche Aktivitäten innerhalb der nächsten sechs Monate. Dies legt den Schluss nahe, dass die wba durch entsprechende Motivationsarbeit einiges dran setzen sollte, dass die zeitliche Distanz zur wba nicht zu groß wird.

**Tabelle 12: wba-Aktivität zuletzt und geplant**

	Im letzten Halbjahr ...		gesamt
	wba-aktiv	nicht wba-aktiv	
Standortbestimmung / Zertifizierung / Diplom ist im Laufe der nächsten sechs Monate geplant	73%	22%	52%
Standortbestimmung / Zertifizierung / Diplom ist später geplant	16%	36%	24%
keine weiteren wba-Aktivitäten sind geplant	12%	42%	24%
Summe	100%	100%	100%
n	190	138	328

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS

Jene Personen, die angaben, dass sie in den letzten sechs Monaten nicht wba-aktiv waren, aber ihre Standortbestimmung / Zertifizierung / Diplom prinzipiell in der Zukunft noch vorantreiben wollen, wurden nach den Gründen für die Unterbrechung ihres wba-Studiums gefragt. In Abbildung 24 sind die Ergebnisse dargestellt, wobei nur eine einzige Begründung eine hohe Zustimmung erreicht, nämlich „Ich hatte einfach keine Zeit übrig, um mein wba-Studium voranzutreiben“. Zeitmangel ist also der häufigste Grund für Unterbrechung des Zertifizierungsprozesses (84% stimmen eher zu). 40% stimmen (eher) zu, dass der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu aufwändig gewesen wäre, 37% geben Motivationsprobleme an und 36% gaben an, dass die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit vom Wohnort entfernt stattgefunden hätten. In Relation zu den bisher genannten Schwierigkeiten sind Finanzierungsprobleme für weniger Befragte das große Problem. Dennoch lässt sich für etwa ein Viertel der Befragten die Unterbrechung des Zertifizierungsprozesses auf die Finanzierung zurückführen: 29% stimmen (eher) zu, dass die wba-Gebühren für sie zu teuer waren, 21%, dass die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen für sie nicht leistbar gewesen seien und 21%, dass der Verdienstentgang durch den Zeitaufwand zu hoch gewesen wäre.

**Abbildung 24: Unterbrechungsgründe**

	n	MW	stimme nicht - - voll zu
keine Zeit	74	3,3	
Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu aufwändig	58	2,2	
Zugang zu Kursen schwierig	58	2,2	
Motivationsprobleme	73	2,2	
Kompetenzen für meine Arbeit nicht relevant	74	1,9	
WBA-Gebühren für mich zu teuer	73	1,9	
Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen nicht leistbar	58	1,8	
zu wenig Unterstützung durch meinen Dienstgeber	74	1,8	
Verdienstentgang durch den Zeitaufwand zu hoch	73	1,8	
herausfinden, wie das alles eigentlich funktioniert	72	1,7	
alternativ für eine besser geeignete Fortbildung entschieden	71	1,7	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
4-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu).

Zusätzlich zu den dargestellten Statements, zu denen die Zustimmung im Fragebogen erhoben wurde, konnten die RespondentInnen in einer offenen Frage weitere Gründe für die Unterbrechung ihres wba-Studiums nennen. Die meisten diesbezüglichen Eingaben bezogen sich auf den fehlenden oder fraglichen Mehrwert der Zertifizierung bzw. des Diploms, z.B.:

*„PädagogInnen, auch Unterstufe, werden in der beruflichen Praxis immer bevorzugt (Prüfungskompetenzen etc), obwohl sie weder fachlich gleichwertig ausgebildet sind, NOCH eine Ahnung von Erwachsenenbildung haben - wozu also die Zertifizierung vorantreiben?“*

*„Ich denke noch darüber nach, ob sich der Aufwand für mich lohnt.“*

Weitere Eingaben nannten Betreuungspflichten als Grund für die Unterbrechung des wba-Studiums sowie alternative Ausbildungen bzw. die Einschätzung, bereits ausreichend ausgebildet zu sein, Krankheit, Kosten und Zeitmangel.

Es wurde untersucht, ob sich für bestimmte Gruppen ganz spezifische Gründe für das Unterbrechen des Zertifizierungsprozesses finden lassen:

- Vergleicht man prekär in der Erwachsenenbildung Beschäftigte (im Sinne von S.18) mit jenen, die nicht prekär beschäftigt sind, so leiden prekär Beschäftigte signifikant stärker unter Zeitmangel als nicht prekär Beschäftigte.
- Mit steigendem formalen Bildungsabschluss nimmt die Begründung Zeitmangel an Relevanz zu.
- Die Begründung „Die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen fanden zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit von meinem Wohnort entfernt statt“ ist – wenig überraschend – v.a. für jene Gruppe relevant, die die Standortbestimmung bereits abgeschlossen, aber noch kein Zertifikat erworben haben.
- Ebenfalls wenig überraschend ist der Befund, dass die Begründung „Ich musste erst einmal herausfinden, wie das alles eigentlich funktioniert“ praktisch nur von jenen genannt wird, die die Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen haben, also noch am Beginn des wba-Prozesses stehen.
- Gleich mehrere Gruppenunterschiede zeigen sich abhängig vom Geschlecht. So werden folgende Begründungen von Frauen signifikant häufiger genannt: keine Zeit, wba-Gebühren zu teuer, zu wenig Unterstützung durch den Dienstgeber, Verdienstentgang durch den Zeitaufwand zu hoch.

Keine signifikanten Unterschiede in den Unterbrechungsgründen sind erkennbar zwischen jenen, für die Erwachsenenbildung die Haupttätigkeit bildet und jenen, bei denen das nicht zutrifft sowie zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Nach der Untersuchung der empirischen Gründe, welche ein wba-Studium verzögern, sollte eine Dropout-Analyse folgen: Warum beenden wba-Teilnehmende ihr Studium, ohne ein Zertifikat erworben zu haben? Doch leider haben nur zehn „echte“ Dropouts den Fragebogen ausgefüllt, wodurch verlässliche, auf statistische Kennzahlen beruhende Aussagen zu den Dropoutgründen nicht erzielbar sind. Möglich ist nur eine deskriptive Darstellung der Dropout-Gründe der wenigen Fälle: Die häufigsten Gründe für den Ausstieg sind geplante alternative bzw. bereits absolvierte höherwertige Ausbildungen (vgl. Abbildung 25). Viele fühlen sich ohnehin bereits ausreichend qualifiziert für ihre Arbeit. Weitere relevante Abbruchgründe sind der schwierige Zugang zu Kursen zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen, Zweifel am beruflichen Nutzen des Zertifikats und Schwierigkeiten, den Zertifizierungsprozess zu durchschauen. Finanzierungsprobleme, mangelnde Unterstützung durch den Dienstgeber sowie Prüfungsangst sind nur selten relevante Dropout-Ursachen.

**Abbildung 25: Gründe für Dropout ohne Zertifizierung**

	n	stimme nicht - - voll zu
Ich habe bereits eine höherwertige formale Ausbildung abgeschlossen.	9	
Ich habe mich alternativ für eine besser geeignete Fortbildung entschieden.	8	
Ich bin bereits ausreichend qualifiziert für meine Arbeit.	10	
Die Kurse finden zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit von meinem Wohnort entfernt statt.	9	
Das Zertifikat bringt mir beruflich nicht viel.	10	
Ich hab den wba-Prozess abgebrochen, weil ich nicht herausfinden konnte, wie das alles eigentlich funktioniert.	10	
Da ich nicht hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig bin, rentiert sich die wba für mich nicht.	9	
Die wba-Gebühren sind für mich zu teuer.	9	
Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen wäre zu aufwändig.	9	
Die in der wba gefragten Kompetenzen sind für meine Arbeit nicht relevant.	9	
Ich kann mir die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen nicht leisten.	9	
Der Verdienstentgang durch den Zeitaufwand wäre zu hoch.	9	
Ich leide unter Prüfungsangst.	9	
Ich bekomme zu wenig Unterstützung durch meinen Dienstgeber.	9	
Ich erfülle die Voraussetzungen für die wba nicht.	9	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
4-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu).

Im Frühjahr 2010 wurden im Rahmen der vorliegenden ESF-Evaluierung TrainerInnen und BeraterInnen der ESF-Maßnahmen befragt (Steiner/Pessl/Wagner 2011). Zielsetzung der Befragung war u.a. die Aus- und Weiterbildungssituation zu beleuchten. Es wurden damals 402 Personen befragt, 41% davon kannten bereits die wba. Befragt danach, ob sie eine wba-Zertifizierung planen, verneinte dies die Hälfte. Die Struktur der in Abbildung 25 dargestellten Dropout-Gründe ähnelt jener der Gründe für nicht geplante wba-Zertifizierung von TrainerInnen und BeraterInnen in ESF-geförderten Projekten. Damals wurde allerdings (noch) häufiger angegeben, dass man bereits ausreichend qualifiziert sei, dass das Zertifikat beruflich nicht viel bringe und dass wba-Gebühren wie Kursgebühren zu teuer seien. Die Entscheidung für eine alternative Fortbildung wurde allerdings deutlich weniger häufig als Begründung für die Ablehnung einer wba-Zertifizierung angegeben.

Von den zehn Personen, die keine weiteren wba-Pläne mehr haben, obwohl sie noch kein Zertifikat erworben haben, geben vier an, dass eine weniger aufwändige Zertifizierungsstufe für sie interessant wäre, für eine trifft dies nicht zu und die restlichen fünf können dies nicht abschätzen.

Personen mit wba-Zertifikat wurden gefragt, ob sie ein Diplom anstreben. Falls nicht, wurde weiter nach den Gründen dafür gefragt. Der Hauptgrund ist der Zweifel am Nutzen des Diploms (siehe Abbildung 26). Deutlich weniger relevant sind die mit dem Diplom verbundene Aufwendungen, am ehesten noch der Aufwand für den Erwerb der fehlenden Kompetenzen und der Verdienstentgang.

**Abbildung 26: Gründe, kein Diplom anzustreben**

	n	MW	stimme			
			nicht zu	1	2	voll zu
Ich bin bereits ausreichend qualifiziert für meine Arbeit.	56	3,6	0	0	1	3
Das Diplom bringt mir beruflich nicht viel.	57	3,3	1	1	2	3
Das Diplom bringt keine weitere Steigerung meines beruflichen Marktwerts.	57	3,3	1	1	2	3
Mir hat schon das Zertifikat beruflich nichts gebracht.	57	2,7	1	1	2	3
Die für das Diplom gefragten Kompetenzen sind für meine Arbeit nicht relevant.	57	2,6	1	2	2	2
Ich bekomme zu wenig Unterstützung durch meinen Dienstgeber.	56	2,2	2	1	1	2
Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen wäre zu aufwändig.	57	2,2	2	1	1	3
Ich habe mich alternativ für eine besser geeignete Fortbildung entschieden.	54	2,1	2	1	1	2
Der Verdienstentgang durch den Zeitaufwand wäre zu hoch.	56	2,0	2	1	1	2
Die Kurse finden zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit von meinem Wohnort entfernt statt.	57	1,9	2	2	1	2
Die WBA-Gebühren sind für mich zu teuer.	57	1,9	2	1	1	3
Da ich nicht hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig bin, rentiert sich das Diplom für mich nicht.	55	1,8	2	1	1	1
Ich kann mir die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen nicht leisten.	57	1,8	2	1	1	3
Ich habe zu wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten.	56	1,6	2	1	1	2
Ich leide unter Prüfungsangst.	56	1,2	3	1	0	0

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
4-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu).

Zusätzlich zur Bewertung der vorgegebenen Gründe, warum jemand sich gegen den Erwerb eines wba-Diploms entschieden hat, gab es die Möglichkeit, eigenen Text einzugeben. 18 Personen nützten dies. Die häufigsten Eingaben bezogen sich auf alternative Aus- und Weiterbildungen, einige auf anstehende Pensionierungen und den finanziellen oder zeitlichen Aufwand.

## 2.9 Verbesserungsvorschläge

Zur inhaltlichen Vorbereitung der Online-Befragung wurden einige Studierende und AbsolventInnen der wba am Telefon interviewt (Leitfadeninterviews). Dabei genannte Vorschläge zur Weiterentwicklung der wba wurden in der Online-Befragung zur Bewertung gestellt.

Indifferent bis ablehnend wurde der Vorschlag bewertet, zeitliche Vorgaben im wba-Prozess vorzusehen (siehe Abbildung 27). Großteils ebenfalls negativ aufgenommen wurde die Idee, Präsenzphasen für Diplomstudierende einzuführen, wobei immerhin ein Drittel der Befragten dies doch als hilfreich empfindet. Deutlich mehr Bedarf scheint es für Workshops zum Thema wissenschaftliches Arbeiten zu geben (62% Zustimmung) sowie für andere Formen der Unterstützung beim Verfassen der Diplomarbeit (50% Zustimmung). Recht unterschiedlich wurde die Idee bewertet, dass die wba eineN AnsprechpartnerIn für inhaltliche Fragen zum Theoriestoff bereitstellen möge: 32% lehnen diese Idee (eher) ab, 55% stimmen diesem Vorschlag (eher) zu. Dem obigen Befund, dass das Angebot an akkreditierten Seminaren zu knapp ist (vgl. Kapitel 2.5) entspricht die hohe Zustimmung, dass das Angebot an akkreditierten Seminaren qualitativ erweitert werden soll (76% Zustimmung) bzw., dass das Angebot an akkreditierten Seminaren transparenter gemacht werden soll (69% Zustimmung). Am besten angenommen wurden die Vorschläge, dass die wba die Öffentlichkeitsarbeit breiter anlegen soll, um den Bekanntheitsgrad des Zertifikats zu steigern und dass die wba durch entsprechendes Lobbying für eine breitere Anerkennung der wba-Abschlüsse durch die Arbeitgeber/Auftraggeber in der Erwachsenenbildung sorgen soll. Diese Punkte wurden auch in Beantwortung der offenen Frage nach Verbesserungsvorschlägen (siehe weiter unten) noch mehrmals angesprochen.

Abbildung 27: Bewertung von Verbesserungsvorschlägen

	n	MW	stimme nicht - - - - - voll zu
Zeitliche Vorgaben im wba-Prozess wären hilfreich, weil ein gewisser Zeitdruck motivationsfördernd ist.	324	3,1	
Man sollte das Angebot an akkreditieren Seminaren qualitativ erweitern (inhaltlich andere Seminare anbieten).	284	5,3	
Das Angebot an akkreditierten Seminaren sollte transparenter gemacht werden.	299	5,1	
Es sollte eineN AnsprechpartnerIn geben, die/der einem inhaltliche Fragen zum Theoriestoff beantworten kann.	227	4,4	
Für Diplomstudierende wären Präsenzphasen hilfreich.	128	3,4	
Die wba sollte Workshops zum Thema wissenschaftliches Arbeiten anbieten.	165	4,9	
Die wba sollte (auch) in anderer Form beim Verfassen der Diplomarbeit unterstützen.	133	4,3	
Die wba sollte durch entsprechendes Lobbying für eine breitere Anerkennung der wba-Abschlüsse durch die Arbeitgeber/Auftraggeber in der Erwachsenenbildung sorgen.	328	6,2	
Die wba sollte die Öffentlichkeitsarbeit breiter anlegen um den Bekanntheitsgrad des Zertifikats zu steigern.	334	6,1	

Quelle: Onlinebefragung durch das IHS;  
7-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme voll zu).

66 Personen machten sich die Mühe und gaben – nach der Bewertung der genannten Verbesserungen – eigene Verbesserungsvorschläge<sup>35</sup> in den Online-Fragebogen ein:

Ein großer Teil der Eingaben bezieht sich auf den ungenügenden Nutzen (v.a. finanzieller Natur) der wba-Zertifizierung. Zum Teil wird dies mit dem mangelnden Bekanntheitsgrad der wba begründet („die Zertifikate und das Diplom sind in Österreich noch nicht so bekannt, dass ich daraus Nutzen ziehen konnte“) und entsprechend vermehrte Öffentlichkeitsarbeit der wba gefordert. Ob diese Maßnahme ausreichen würde, darf in Hinblick auf andere Inputs bezweifelt werden, wenn kritisiert wird, dass die wba-Zertifizierung zwar gefordert, aber nicht honoriert werde. Hierzu ein typisches Zitat:

*„Ich bilde mich gerne weiter und finde die Zusammenfassung und Bewertung von erworbenen Kompetenzen sehr sinnvoll. Ich versuche auch Kolleginnen zu motivieren*

<sup>35</sup> Einige der Eingaben beschränken sich allerdings auf Kritik ohne konkrete Verbesserungsvorschläge.

*sich einem Zertifizierungsprozess zu unterziehen, aber spätestens bei der Frage: „und was hat's Dir gebracht?“ kann ich in Bezug auf Verbesserung im beruflichen Kontext keine positive Antwort geben. Fazit: Institutionen der Erwachsenenbildung sollen nicht nur positiv auf Anmeldung zu Zertifizierung & Diplom einwirken, sondern dies nach Abschluss auch positiv signalisieren z.B. in Form einer Bildungsprämie, Bildungsgutscheine, Vorrückung in etwas höheren Entgelt etc.“*

Vorschlägen wie Erhöhung der Honorare bzw. Vorrückung im Gehaltsschema, Prämien, Übernahme der wba- oder Seminargebühren, Bevorzugung bei der Auftragsvergabe bzw. Personalrekrutierung für wba-zertifizierte Personen richten sich an die Erwachsenenbildungseinrichtungen. Doch auch der Gesetzgeber wird angesprochen, wenn gefordert wird, dass mit einem wba-Zertifikat zugleich die Lehr- und Prüfungsberechtigung im Rahmen des neuen Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung erworben werden sollte.

Die Bewertung des Nutzens einer wba-Zertifizierung kann nicht unabhängig von den Kosten gesehen werden. Diesbezüglich werden zum einen die Kosten der Zertifizierungswerkstatt, zum anderen aber vor allem die Kosten der Seminare kritisiert bzw. billigere Seminare oder Förderungen gewünscht:

*„Professionalisierung muss nicht mit Kommerzialisierung einhergehen und ich fände es ein tolles Zeichen, wenn das BMUKK, auf Antrag, einen Teil der Kosten übernehmen würde.“<sup>36</sup>*

*„Die Hürde der Kosten ist für mich als Privatzahler derzeit enorm.“*

Vereinzelt wird ein größeres Seminar-Angebot gefordert, so gebe es *„viele akkreditierte lange Ausbildungen, aber im Verhältnis zu wenige Ausbildungsteile für einzelne fehlende Punkte der Curricula“* sowie ein zu geringes regionales wba-akkreditiertes Seminar-Angebot.

Um die Kosten bzw. den Aufwand (z.B. für Personen mit Betreuungspflichten) für den Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu senken, wird die Akkreditierung von Online-Seminaren vorgeschlagen, außerdem könnten Teile des Zertifizierungsprozesses einem Vorschlag zufolge über eine eLearning-Plattform abgearbeitet werden.

Mehrere Eingaben kritisierten die Praxis der Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen durch die wba. Insbesondere die Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse wird als zu wenig differenziert kritisiert. Informell erworbene Kompetenzen würden zu wenig gewürdigt, hier wird ein *„echter (d.h. beschreibender und reflexiver Portfolioprozess)“* eingefordert. Weiters wünscht man sich eine höhere Nachvollziehbarkeit bei Nichtanerkennung von Kompetenzen. Neben der Anerkennung ausländischer Abschlüsse in Österreich wird überdies die Anerkennung der wba-Abschlüsse in Europa bzw. zumindest im deutschen Sprachraum angesprochen: *„Mein wba-Diplom ermöglicht mir weder eine Tätigkeit in Deutschland noch*

<sup>36</sup> Bei ESF/BMBF-geförderten Projekten wurde Aus- und Weiterbildung im Allgemeinen und wba-Kosten im Besonderen gefördert.

*in der Schweiz. ÄQUIVALENZ der Abschlüsse innerhalb Europas und eine Anlaufstelle, die diese Abschlüsse anerkennt, bzw. gleichstellt wäre dringend erforderlich.“*

Ebenfalls verbesserungswürdig wurde mehrfach die Prüfungsliteratur bzw. der Multiple Choice – Test dargestellt: *„Ich fand den Inhalt des Multiple Choice Tests teilweise sehr antiquiert: Abfragen von Zahlen, die teilweise 10 Jahre alt waren, das ist nicht sinnvoll, aktuelle Fakten kann ich jederzeit recherchieren, das muss ich nicht auswendig lernen!“*

Ein letzter Punkt, der mehrmals eingebracht wurde, ist die Verbesserung der Universitätsanbindung, d.h. mehr an die wba anschließende Hochschulstudien, wo entsprechend ECTS angerechnet werden.

## **2.10 Resümee zur wba-Onlinebefragung**

Die Online-Befragung aktueller und ehemaliger wba-TeilnehmerInnen durch das IHS verfolgte mehrere Ziele: Zum einen wurden die Motive zur Teilnahme an der Weiterbildungsakademie erhoben, aber auch die Ursachen für Unterbrechungen und Abbrüche. Zum anderen wurde die Zufriedenheit mit der wba untersucht sowie Kosten und Nutzen aus der Perspektive der Teilnehmenden. Nicht zuletzt wurde die Frage beleuchtet, inwieweit die wba zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich beiträgt.

An der Online-Befragung nahmen 377 Personen teil, wovon 25% die Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen haben. 18% haben die Standortbestimmung abgeschlossen, aber (noch) kein Zertifikat erworben, 38% haben bereits ein wba-Zertifikat und 19% ein wba-Diplom erhalten. Das mittlere Alter der Befragten liegt bei 45 Jahren, 74% sind Frauen, 26% sind Männer. 5,2% der Befragten sprechen nicht Deutsch als Erstsprache.

Die Befragten weisen unabhängig vom Geschlecht einen sehr hohen formalen Bildungsstand auf: 65% der Befragten haben eine tertiäre Bildung abgeschlossen, 21% haben Matura, 13% haben eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau abgeschlossen und nur knapp 1% kann keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss vorzeigen.

Die befragten wba-Studierenden und AbsolventInnen sind im Durchschnitt seit 13 Jahren in der Erwachsenenbildung aktiv. Knapp 9% der Befragten waren nie (bzw. weniger als ein Jahr) hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig, drei Viertel sehen aktuell Erwachsenenbildung als ihre berufliche Haupttätigkeit an. Weniger als 1% der Befragten ist ausschließlich ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung tätig – diese Gruppe wird also noch kaum erreicht.

Knapp mehr als die Hälfte der Befragten ist zum Zeitpunkt der Befragung im Bereich der Erwachsenenbildung unbefristet angestellt. Als prekär Beschäftigte werden in der Analyse jene Personen bezeichnet, welche Erwachsenenbildung als ihre Haupttätigkeit bezeichnen, aber keine unbefristete Anstellung haben sowie jene, die Erwachsenenbildung nur nebenbei betreiben, aber nicht an einer Schule oder Hochschule unterrichten, auch keinen anderen

Beruf ausüben, nicht in Pension sind bzw. nicht die Erwachsenenbildung nur ehrenamtlich ausüben. Dies sind 29% der Befragten.

Der Großteil der Befragten ist multifunktional in der Erwachsenenbildung aktiv. In der Lehre sind 59% der Befragten tätig, 42% beraten Bildungsinteressierte und 40% sind mit Projektmanagement, der Organisation von Bildungsveranstaltungen bzw. dem Bereitstellen von Bildungsinfrastruktur beschäftigt. Nur 4% beschäftigen sich (auch) mit Bibliothekswesen oder Informationsmanagement.

Eine Zertifizierung durch die wba wird aus unterschiedlichen Motiven angestrebt: Die größte und meiste Zustimmung erzielten die beiden Motive „Integration meiner bisherigen Weiterbildungsaktivitäten in ein allgemein anerkanntes Zertifikat“ und „Anerkennung und Aufwertung meiner Berufserfahrung“. Ebenfalls von hoher Relevanz für eine wba-Teilnahme sind großteils jene Motive, die sich auf die Professionalität beziehen: Lust sich weiterzubilden, Selbstreflexion, Professionalisierung des Berufsstandes.

Eine hohe Streuung der Antworten findet sich bei karriere- und wettbewerbsbezogenen Motiven – für die einen Befragten sind diese Motive sehr relevant, für die anderen nur wenig. Ebenfalls einer hohen Streuung (aber im Schnitt von geringerer Relevanz) unterliegen vom Dienstgeber initiierte Motive. Von unterschiedlich hoher Relevanz waren für die Befragten ferner jene Motive, die sich auf die formale Anerkennung als ErwachsenenbildnerInnen nach außen beziehen, wie beispielsweise die Anerkennung als ErwachsenenbildnerIn im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung, die Anerkennung des wba-Diploms für ein einschlägiges Masterstudium und die Anerkennung als 5- bzw. 10-Punkte-TrainerIn beim AMS.

Die Befragten sind im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit der Weiterbildungsakademie, dementsprechend empfehlen sie 85% aktiv weiter. Besonders hohe Zufriedenheitswerte erzielen die wba-Beraterinnen, welche als wertschätzend und kompetent wahrgenommen werden. Auch die Umsetzung des wba-Konzepts scheint gut zu funktionieren: Der Prozess der Standortbestimmung erscheint transparent und das Ergebnis nachvollziehbar und in der beruflichen Praxis erworbene Kompetenzen werden ausreichend anerkannt. Das Verhältnis zwischen gefordertem theoretischen Wissen und praktischen Kompetenzen erscheint den Befragten angemessen, die Prüfungsliteratur für die Zertifizierung allgemein verständlich (wenn auch nicht unbedingt aktuell), das Assessment im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt wird als transparent, nachvollziehbar und fair wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Diplomarbeitsbetreuenden funktioniert für die meisten Studierenden gut.

Etwas geringer ist die Zufriedenheit bezüglich der Online-Angebote der wba: Manche Befragte hatten Schwierigkeiten bei der Eingabe der Kompetenznachweise im Login-Bereich und würden sich mehr Unterstützung bei der Erstellung des Online-Portfolios wünschen. Knapp ein Drittel der Befragten findet es schwierig, die individuell relevanten Informationen auf der wba-Homepage zu finden und einige geben sogar an, dass sie den wba-Prozess abgebrochen haben, weil sie nicht herausfanden, wie der wba-Zertifizierungsprozess funktioniert. Daher sollten Homepage und Login-Bereich der wba in Richtung noch größerer Usa-

bility überarbeitet werden, sodass sich auch weniger web-affine Personen gut zurechtfinden. Um diesbezüglich ein kleines Beispiel zu nennen: Die bereits stattgefundenen Aufbereitung der Inhalte anhand von häufig gestellten Fragen aus Sicht der InteressentInnen und Studierenden ist niederschwellig und sinnvoll. Allerdings finden sich diese Fragen und Antworten hinter dem Kürzel „FAQs“, welches wohl gerade diejenigen nicht verstehen, die Unterstützung benötigen.

Der virtuelle Charakter der wba äußert sich auch daran, dass rund ein Viertel der Befragten sich generell mehr persönlichen Kontakt zu wba-KollegInnen wünschen würde und rund einem Drittel beim Lernen der Austausch mit KollegInnen fehlt. Daher wird empfohlen, für Diplom-AnwärterInnen Diplomarbeitsseminare und mehr Workshops zum Thema wissenschaftliches Arbeiten anzubieten. Darüber hinaus könnte die wba ein Online-Angebot entwickeln, in dem inhaltliche Fragen zum Theoriestoff gestellt bzw. diskutiert werden können.

Zwar stimmen knapp zwei Drittel (eher) zu, dass sie die von der wba akkreditierten Seminare, die sie zum Nachholen fehlender Kompetenzen absolvierten, jederzeit weiterempfehlen würden. Allerdings scheint das Seminar-Angebot insbesondere in Tirol und Kärnten zu knapp. Daher scheint es angebracht, für zusätzliche akkreditierte Seminare zu sorgen, insbesondere in den bisher unterversorgten Regionen. Darüber hinaus fehlen manchen AspirantInnen in einigen Kompetenzbereichen nur einzelne Punkte in Bezug auf das wba-Curriculum. Hier scheint es zu wenig Seminar-Angebote zu geben, mit denen punktuell fehlende Inhalte nachgeholt werden können, stattdessen stehen ganze Lehrgänge zur Auswahl. Hier könnte man versuchen, die Absolvierung einzelner Module möglich zu machen und diese dann auch anzuerkennen. Schlussendlich sollte das Angebot an akkreditierten Seminaren noch besser dargestellt werden – obwohl auf der wba-Homepage die angebotenen Seminare getrennt nach benötigter Kompetenz abgerufen werden können, wünschen sich mehr als zwei Drittel der Befragten eine höhere Transparenz.

Der häufigste Grund für die Unterbrechung des Zertifizierungsprozesses liegt an mangelnden Zeitressourcen. Hier kann die wba durch eine entsprechende Informationsarbeit intervenieren, z.B. indem sie auf der Homepage Informationen über die Möglichkeiten für wba-Studierende bezüglich Bildungskarenz und Bildungsteilzeit aufbereitet. Diese Möglichkeit besteht nicht nur für Angestellte, sondern auch für freie DienstnehmerInnen.

Weitere – und zum Teil mit Zeitmangel in Zusammenhang stehende Unterbrechungsgründe – sind Motivationsprobleme, der hohe Aufwand um die noch fehlenden Kompetenzen zu erwerben und dass die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit vom Wohnort entfernt stattfinden. Auch dies spricht für einen Ausbau des Seminar-Angebots.

Leider haben nur wenige „echte Dropouts“ den Fragebogen ausgefüllt, d.h. Personen, welche angeben, keine wba-Pläne mehr zu haben, obwohl sie noch kein Zertifikat erworben haben. Die häufigsten Gründe für den Ausstieg sind geplante alternative bzw. bereits absolvierte höherwertige Ausbildungen. Diese Begründungen sind aus Sicht der wba zu akzeptieren, da die wba als Ergänzung zu bereits vorhandenen Ausbildungen vorgesehen ist. Hand-

lungsbedarf wird eher mit den vereinzelt auftretenden Begründungen deutlich, dass – wie schon bei bloßen Unterbrechungen des Zertifizierungsprozesses – die nötigen Kurse schwer erreichbar sind, dass das Zertifikat beruflich nicht viel bringt und v.a. dass der wba-Prozess abgebrochen worden ist, weil jemand nicht herausfinden konnte, wie der Zertifizierungsprozess funktioniert.

Die Weiterbildungsakademie soll zur Professionalisierung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung in Österreich beitragen. Versteht man unter „Professionalisierung“ die Erhöhung der Kompetenzen der in der Erwachsenenbildung Tätigen, so erweist sich die wba in gewisser Weise als effektiv: für viele Teilnehmende hat sich die berufliche Handlungskompetenz erweitert, die zusätzlich erworbenen Kompetenzen werden eingesetzt. Andererseits können 36% der AbsolventInnen mit Zertifikat (eher) nicht zustimmen, dass sie sich durch die Teilnahme an der wba mehr weitergebildet haben, als wenn sie sich nicht an der wba angemeldet hätten. Bei dieser Gruppe wird die Intention einer zusätzlichen Erhöhung der Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen durch die wba nicht erreicht.

Ursprünglich richtete sich die wba hauptsächlich an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung bzw. Matura, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und die erworbenen Kompetenzen als ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards anerkennen und zertifizieren lassen wollen, und weniger an Personen, die bereits einen formalen Hochschul-, bzw. PÄDAK-Abschluss vorweisen können. Tatsächlich liegt der AkademikerInnenanteil bei 65%. Auch wenn dies nicht bedeutet, dass fast zwei Drittel der wba-Studierenden bereits über eine *pädagogische* Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügen,<sup>37</sup> sollte die wba Anstrengungen unternehmen, um die ursprünglich angedachte Zielgruppe besser zu erreichen und damit die Professionalisierung des Berufsfeldes voranzutreiben.

Ein umfassenderes Verständnis von Professionalisierung beinhaltet neben der Verbesserung der Qualifikationen auch die Verbesserung der Arbeitsbedingungen jener, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. „The task is to improve their competencies, to make them more employable, more self-confident and more effective. This means intensifying their training and education, improving their working conditions and enhancing their social status and recognition so that good people will be motivated and committed and want to work in this field.“ (Nussl et al. 2008:16). In dieser Betrachtungsweise reicht es nicht aus, wenn nur die Hälfte der Befragten angibt, dass durch ihre wba-Teilnahme ihr beruflicher Marktwert gestiegen sei, nur 10% zustimmt, dass sich die Arbeitsbedingungen verbessert hätten und gar nur 5%, dass ihr Abschluss monetär honoriert werde.

Dies gilt umso mehr, als die Zertifizierung nicht nur mit Zeitaufwand, sondern auch mit finanziellen Kosten verbunden ist. So geben jeweils knapp ein Drittel der Befragten an, dass für sie die wba-Gebühren bzw. die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompeten-

---

<sup>37</sup> Trotz des hohen formalen Bildungsniveaus von AkademikerInnen kann es für sie durchaus einen objektiven Bedarf für eine wba-Zertifizierung geben, falls sie in der Erwachsenenbildung tätig sind: Zum einen, wenn ihr Studium keine pädagogische Ausbildung beinhaltete, zum anderen, wenn ein im Ausland erworbener Abschluss in Österreich nicht anerkannt wird.

zen schwer aufzubringen sind/waren. Insbesondere für Frauen, Personen ohne Matura, prekär Beschäftigte und arbeitslose Personen stellen die Gebühren eine Hürde dar. Nicht zuletzt lassen sich etwa ein Viertel der Unterbrechungen des Zertifizierungsprozesses auf Finanzierungsprobleme zurückführen.

Während die monetäre Honorierung des Zertifikats durch die Dienstgeber stark zu wünschen übrig lässt, können zumindest angestellte ErwachsenenbildnerInnen großteils mit einer Unterstützung im wba-Prozess rechnen, entweder in Form von Zuschüssen zu den Gebühren und/oder mit Freistellungen für das Studium. Naturgemäß sind die Chancen auf derartige Unterstützung für freie DienstnehmerInnen und Selbständige sehr gering, während sich zugleich die Chancen im Wettbewerb um Aufträge durch den wba-Abschluss nicht immer verbessern.

Jedenfalls wünschen sich die Befragten, dass die wba durch entsprechendes Lobbying für eine breitere Anerkennung der wba-Abschlüsse durch die ArbeitgeberInnen/AuftraggeberInnen in der Erwachsenenbildung sorgen möge. Darüber hinaus sollte die Öffentlichkeitsarbeit breiter angelegt werden, um den Bekanntheitsgrad des Zertifikats außerhalb der gemeinnützigen Erwachsenenbildung zu steigern. Eine Aufwertung der wba-AbsolventInnen (zumindest jener mit einem Diplom mit Schwerpunkt Lehren/Gruppenleitung/Training) könnte mit der Erteilung der Lehr- und Prüfungsberechtigung im Rahmen des neuen Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung erzielt werden.

### 3. Bildungsberatung

Mit Mitteln des ESF soll der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Benachteiligte auch dadurch erleichtert werden, dass in allen Bundesländern niederschwellige Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. BMASK 2009: 105ff.). Es sollen Maßnahmen und Entwicklungen unterstützt werden, die die programmatischen Ziele der nationalen Lifelong Guidance-Strategie zum Inhalt haben. Konkretisiert wird diese Forderung im Spezifischen Ziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung des Operationellen Programms für die ESF-Phase 2007-2013:

„SZ 5: Aus- bzw. Aufbau des regionalen und zielgruppenadäquaten überinstitutionellen Bildungsberatungsangebotes; Vernetzung der BildungsberaterInnen; Entwicklung von bundesweiten Qualitätssicherungsmaßnahmen und Wissensmanagementsystemen.“  
(BMASK 2009: 113)

Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Mit Instrument 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurde eine eigene Instrumentenschiene im Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 geschaffen. Im Rahmen dieses Instruments wurden ab 2007 zwei Projektverbünde gefördert: Der „Projektverbund Bildungsberatung“, ein Netzwerk aus Bildungsberatungsanbietern aus den Bundesländern (bis auf das Burgenland), und die „Bildungsberatung in Wien“, ein Netzwerk mehrerer Träger, die regional über Wien verteilt sind bzw. sich dort spezifischen Zielgruppen widmen. Ab 2011 mit dem Beginn der zweiten ESF-Phase wurden in allen Bundesländern ESF-geförderte anbieterneutrale Bildungsberatungs-Netzwerke auf- und ausgebaut. Diese Ländernetzwerke agieren unter der gemeinsamen Dachmarke „Bildungsberatung Österreich“.

Die Analysen dieses Kapitels beziehen sich – falls nicht anders angegeben – auf dieses Instrument 2. Darüber hinaus bieten zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Beratungsmodule an, deren Inhalte jedoch sehr unterschiedlich sind und sich zum Teil nur an TeilnehmerInnen der Qualifizierungsmaßnahmen richten (mehr dazu weiter unten). Diese werden punktuell in die Analysen mit einbezogen, wenn es um die Darstellung der Quantität der vom ESF geförderten Bildungsberatung geht.

Das Monitoring für Instrument 2 erfolgt nicht mittels des TeilnehmerInnenregistratorsystems (TRS) der EUREKA-Datenbank, sondern gesondert durch die Projektkoordination des überregionalen Projektnetzwerks. In diesem Beratungsmonitoring werden neben den Beratungen der ESF-Projektnetzwerke auch Beratungen im Burgenland registriert, diese werden aber im Rahmen dieser Evaluierung nicht berücksichtigt. Es werden die Monitoring-Daten der gesamten ESF-Phase 2007 bis 2013 analysiert.

Folgende Fragestellungen stehen nun im Vordergrund: Wurde der im Operationellen Programm genannte Zielwert für Beratungen im Bereich Erwachsenenbildung erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung des Beratungsangebots aus und inwieweit kann von einem

flächendeckenden Programm gesprochen werden? Wie sieht die soziodemographische Struktur der Beratenen aus und werden benachteiligte Zielgruppen gut erreicht? Welche Beratungssettings werden eingesetzt und wie intensiv sind die Beratungen? Welche Themen stehen in den Beratungen im Vordergrund?

### 3.1 Beratungszahlen

Im Rahmen des Instruments 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurden im TeilnehmerInnenmonitoring über 185.000 Beratungsfälle dokumentiert (siehe Tabelle 13). Wie bereits erwähnt, werden darüber hinaus im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Dienstleistungen im Sinne von Lifelong Guidance angeboten. Diese sind in Ausrichtung und Zielsetzung sehr unterschiedlich. Die Analyse der im Aktivitätenmonitoring dokumentierten Beratungsmodule ergibt u.a. folgende Beratungsformen: Einzel- und Gruppenberatung, Infoabende, Beratung am Telefon und per E-Mail, aufsuchende Beratung, Kursberatung und Clearing, überdies sozialpädagogische Beratung und Coaching. Knapp 110.000 Beratungen sind für denselben Zeitraum im Aktivitätenmonitoring im Instrument 1 dokumentiert.<sup>38</sup> Insgesamt wurden damit fast 295.000 Beratungen in den Instrumenten 1 und 2 durchgeführt.

Die schrittweise Überführung des Instruments 1 in die nationale Finanzierung während der zweiten ESF-Phase spiegelt sich in den Beratungszahlen wider – es konnten nur mehr 23% des Volumens der ersten Phase beraten werden. Das Instrument 2 wuchs hingegen auf das über dreifache Beratungsvolumen im Vergleich zur ersten ESF-Phase an. Die im Operationellen Programm ursprünglich als Zielwert genannten 70.000 Beratungen (BMASK 2009:108) wurden schon zur Halbzeit erreicht bzw. weit überschritten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011:235). Aufgrund der Budgetumschichtungen, d.h. der Aufstockung der Fördermittel für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF, wurde der Zielwert auf 250.000 Beratungen erhöht und auch erreicht bzw. sogar übertroffen.

Dabei ist zu bedenken, dass Personen mehrfach beraten werden können. Dies gilt insbesondere für Beratungsdienstleistungen, die im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen im Instrument 1 angeboten werden: So kann dieselbe Person etwa erste Informationen per Telefon erhalten, besucht anschließend eine Informationsveranstaltung, oder wird im Rahmen eines kursbegleitenden Coachings beraten. Mehrfachberatungen dieser Art sind sinnvoll und konzeptionell vorgesehen. Zwar relativiert sich dadurch die Summe von fast 295.000 Beratungen etwas, sie ist aber noch immer beeindruckend hoch.

Im Operationellen Programm wurde angemerkt, dass die Zielwerte nicht auf Gesamtösterreich zu beziehen, sondern jeweils zielgruppenspezifisch zu verstehen sind (BMASK 2009: 112). Bezüglich der Bildungsberatung werden folgende Zielgruppen genannt: Niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder

---

<sup>38</sup> Berücksichtigt wurden dabei nur jene Projekte, die ein eigenes Beratungsmodul im Aktivitätenmonitoring vorsehen.

mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche und ältere Personen (BMASK 2009: 113). Zum Teil richten sich die Projekte in Instrument 1 an diese Zielgruppen, wer allerdings tatsächlich erreicht wird, geht aus dem Aktivitätenmonitoring aufgrund seiner summativen Ausrichtung nicht hervor. Anders verhält es sich im Beratungsmonitoring, wo zahlreiche der oben genannten Merkmale der Beratenen dokumentiert werden. Diese werden ab Kapitel 3.2 analysiert.

Die Bildungsberatungsdienstleistungen wurden in den Bundesländern sehr unterschiedlich stark ausgebaut (siehe Tabelle 13). In Wien fanden mit Abstand die meisten Beratungen statt (knapp 90.000), gefolgt von Oberösterreich (60.600). Mit großem Abstand folgen Tirol (knapp 33.000 Beratungen) und Niederösterreich (gut 32.000 Beratungen). In Salzburg wurden über 27.000 Beratungen durchgeführt, in der Steiermark über 23.000, in Vorarlberg fast 21.000 und in Kärnten auch noch immerhin knapp 8.600.<sup>39</sup>

**Tabelle 13: Zahl der Beratungen (Instrument 1 und 2) im ESF-Zeitraum 2007-2013**

	Instrument 1		Instrument 2		Gesamt
	Phase 1	Phase 2	Phase 1	Phase 2	
K	747	1.090	1.757	4.990	8.584
NÖ	6.381	1.813	2.172	21.732	32.098
OÖ	14.736	3.416	8.894	33.554	60.600
S	1.796	544	12.614	12.262	27.216
Stmk	1.346	949	6.169	14.729	23.193
T	109	551	2.730	29.531	32.921
Vrlbg	8.598	1.353	4.478	6.332	20.761
Wien	55.485	10.752	5.300	17.951	89.488
Summe	89.198	20.468	44.114	141.081	<b>294.861</b>
	109.666		185.195		

Quellen: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS

Zu ergänzen ist, dass in die bisherigen Darstellungen alle dokumentierten Beratungen eingeflossen sind. Ein Teil der im Aktivitätenmonitoring festgehaltenen Beratungen und Betreuungen findet jedoch im Rahmen von Kursmaßnahmen statt, wodurch der Zugang zur Beratung stark eingeschränkt ist. Aus dem Aktivitätenmonitoring waren diesbezügliche Details in der Regel nicht ersichtlich, deshalb wurden Annahmen getroffen, welche der dokumentierten Beratungen unabhängig von der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme in Anspruch genommen wurden und welche nicht.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Die Zuordnung der Beratungen zu den Bundesländern erfolgt an dieser Stelle aufgrund der diesbezüglich guten Datenlage auf Basis der Trägerstandortes (nicht auf Basis des Wohnortes der Beratenen).

<sup>40</sup> Einzelberatungen, Gruppenberatungen, Informationsveranstaltungen, Distant Counseling, aufsuchende Beratung, Elterngespräche, Kurzinformationen und Clearing wurden als teilnahmeunabhängig eingestuft, außer es wurde im Aktivitätenmonitoring vermerkt, dass sich diese Maßnahmen nur an KursteilnehmerInnen richten. Vgl. Halbzeitbewertung Steiner/Pessl/Wagner 2011:277.

Werden Beratungen, die im Rahmen von Kursmaßnahmen stattfinden herausgerechnet, halbiert sich die Zahl der Beratungen im Instrument 1 (vgl. Tabelle 14). In Summe verbleiben aber noch immer fast 240.000 ESF-geförderte Bildungsberatungen.

Im Rahmen von Instrument 2, der anbieterneutralen Bildungsberatung Österreich, wurden in Oberösterreich mit etwa 42.500 die meisten Beratungen durchgeführt, gefolgt von Tirol, Salzburg, Niederösterreich und Wien. In der Steiermark sind nur mehr etwa halb so viele Beratungen wie in Oberösterreich dokumentiert, in Vorarlberg sogar nur ein Viertel, und Kärnten bildet von der Quantität her das Schlusslicht, mit weniger als 7.000 dokumentierten Beratungen im Instrument 2.

**Tabelle 14: Zahl der teilnahmeunabhängigen Beratungen (Instrument 1 und 2) im ESF-Zeitraum 2007-2013**

	Instrument 1	Instrument 2	Gesamt
K	1.020	6.747	7.767
NÖ	2.718	23.904	26.622
OÖ	7.368	42.448	49.816
S	910	24.876	25.786
Stmk	1.058	20.898	21.956
T	660	32.261	32.921
Vrlbg	3.073	10.810	13.883
Wien	36.710	23.251	59.961
Summe	53.516	185.195	238.711

Quellen: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS

Da die Bundesländer unterschiedlich groß bzw. unterschiedlich dicht besiedelt sind, werden diese Werte auf die Zahl der EinwohnerInnen bezogen (siehe Tabelle 15). Demnach führte Wien nicht nur absolut, sondern ebenso relativ mit Abstand am meisten Beratungen im Rahmen von Instrument 1 durch. Doch im Instrument 2 verändert sich das Ranking. Hier liegt nun mit 47 Beratungen pro Tausend EinwohnerInnen das Bundesland Salzburg voran, knapp gefolgt von Tirol (46). Ebenfalls über dem Durchschnitt liegen Oberösterreich (30 Beratungen pro Tausend EW) und Vorarlberg (29 Beratungen pro Tausend EW). In der Steiermark, in Niederösterreich und Wien sind die Beratungsdichten bereits unter dem Durchschnitt aller Bundesländer und in Kärnten wurden nicht nur absolut, sondern auch relativ zur Einwohnerzahl am wenigsten Beratungen im Rahmen der Bildungsberatung Österreich durchgeführt.

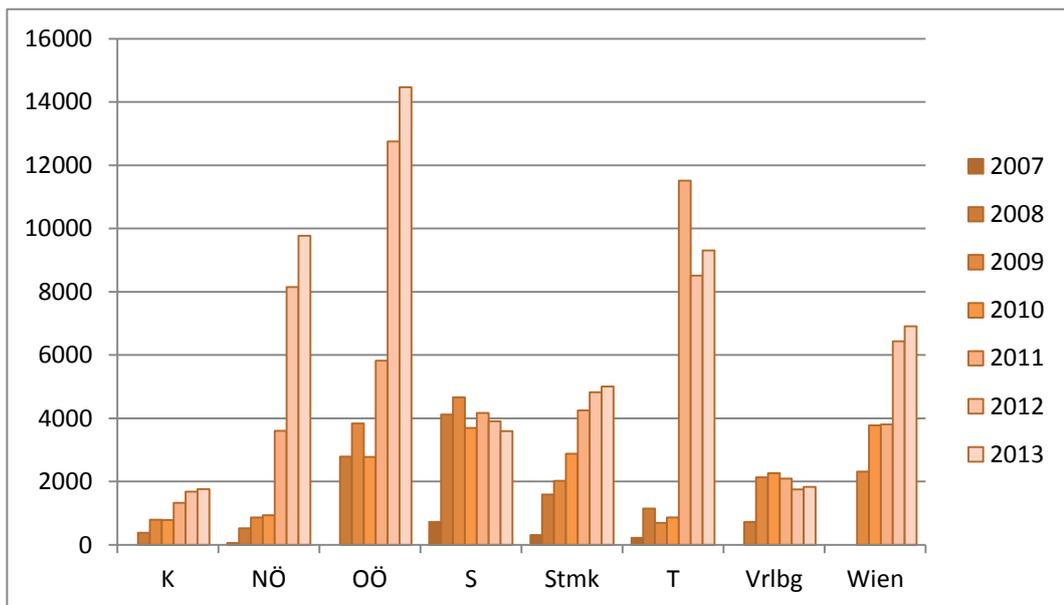
**Tabelle 15: Beratungsdichte – Zahl der teilnahmeunabhängigen Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen im ESF-Zeitraum 2007-2013**

	Instrument 1	Instrument 2
K	1,8	12,1
NÖ	1,7	14,8
OÖ	5,2	30,1
S	1,7	46,9
Stmk	0,9	17,3
T	0,9	45,6
Vrlbg	8,3	29,3
Wien	21,6	13,7
Durchschnitt der 8 BL	6,6	22,9

Quellen: öibf, Aktivitätenmonitoring, Statistik Austria (Bevölkerungszahlen für 2010); Berechnungen IHS

Die Beratungsdienstleistungen wurden in den einzelnen Bundesländern nicht nur unterschiedlich stark aufgebaut, sondern auch unterschiedlich schnell: Vier Bundesländer nahmen schon im Herbst 2007 die Arbeit auf, drei im Laufe des Jahres 2008 und der Wiener Bildungsberatungsverbund startete erst 2009 die ESF-geförderte Bildungsberatung (siehe Abbildung 28). Während in Kärnten, Steiermark und Wien die Zahl der durchgeführten Beratungen von Jahr zu Jahr relativ kontinuierlich stieg, sprang sie in Oberösterreich, Niederösterreich und in Tirol in der zweiten ESF-Phase sprunghaft an. In Salzburg und Vorarlberg blieb das Beratungsvolumen hingegen nach dem Einführungsjahr relativ konstant bzw. war gegen Ende sogar leicht rückläufig.

**Abbildung 28: Quantitative Entwicklung der Beratungen im Instrument 2**

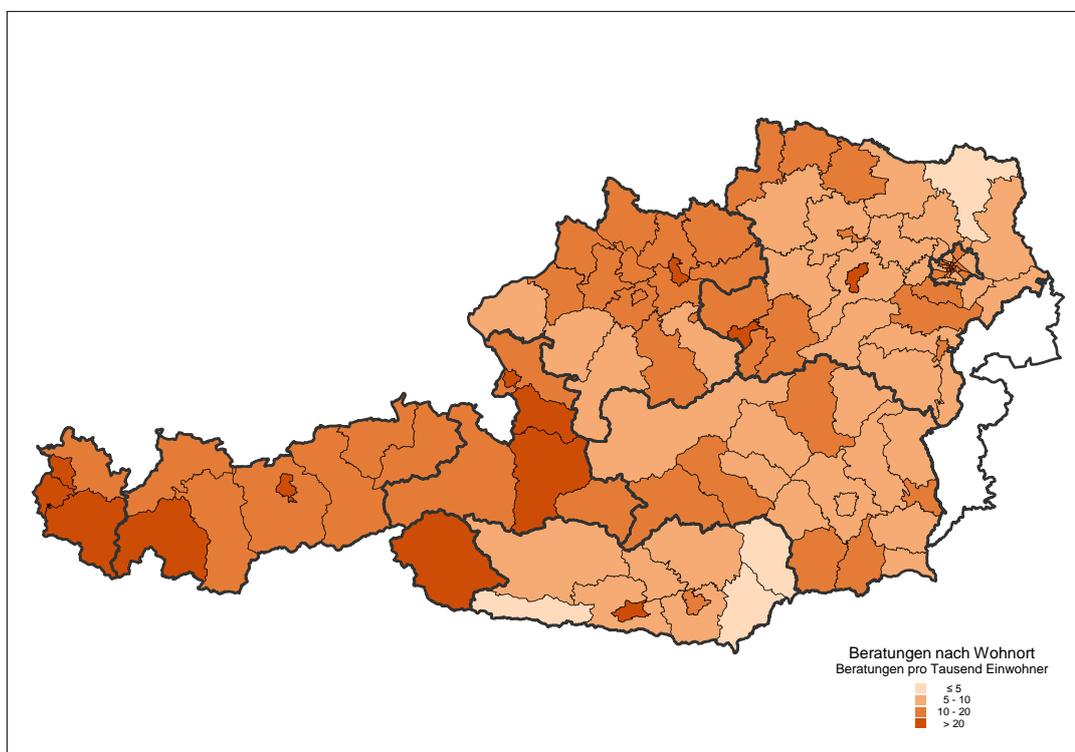


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 99%

Ab hier werden ausschließlich die im Instrument 2 durchgeführten Bildungsberatungen analysiert. Denn das zugehörige TeilnehmerInnen-Monitoring ermöglicht nicht nur eine Lokalisierung nach Bundesländern entsprechend des Standorts der Beratungsorganisationen, sondern auch eine regionale Zuordnung der Beratenen nach ihrem Wohnsitz.<sup>41</sup> Abbildung 29 stellt die regionale Durchdringung der Bildungsberatung Österreich nach Wohnsitzbezirk dar. Demnach wird zum einen – wie schon oben – sichtbar, dass das westliche Bundesgebiet am besten mit Bildungsberatung versorgt wurde. Obendrein wird deutlich, dass die Bildungsberatung in den einzelnen Bundesländern – trotz der Installation der Netzwerke in den Bundesländern – noch immer nicht landesweit gleich weit ausgebaut ist. Dies gilt insbesondere für Kärnten und Niederösterreich, wo es sowohl Bezirke mit weniger als fünf beratenen Personen pro Tausend EinwohnerInnen als auch Bezirke mit mehr als zwanzig beratenen Personen pro Tausend EinwohnerInnen gibt. Die drei Bezirke mit der höchsten (dokumentierten) Beratungsdichte, gemessen am Wohnort der Beratenen, sind Salzburg-Stadt (50 Beratungen pro Tausend EW), Lienz (40) und Waidhofen an der Ybbs (39). Am unteren Ende sind die Bezirke Hermagor (1,6 dokumentierte Beratungen pro Tausend EW), Wolfsberg (3,9) und Völkermarkt (4,0), welche alle in Kärnten zu finden sind.

---

<sup>41</sup>Die Dokumentation des Wohnsitzes erfolgt jedoch nicht konsistent: Bei einem großen Teil der Fälle ist die Postleitzahl des Wohnsitzes angegeben, zum Teil der Bezirk, zum Teil der Name der Ortschaft, zum (großen) Teil fehlt die Wohnortangabe. Die jeweiligen Angaben wurden, soweit sie eindeutig identifiziert werden konnten, den österreichischen Verwaltungsbezirken (Stand 2008) zugeordnet. Auf diese Weise konnten 59% der Beratungsfälle ein Wohnsitz-Bezirk zugeordnet werden.

**Abbildung 29: Flächendeckung: Beratungen nach Wohnbezirk<sup>42</sup>**

Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 59%

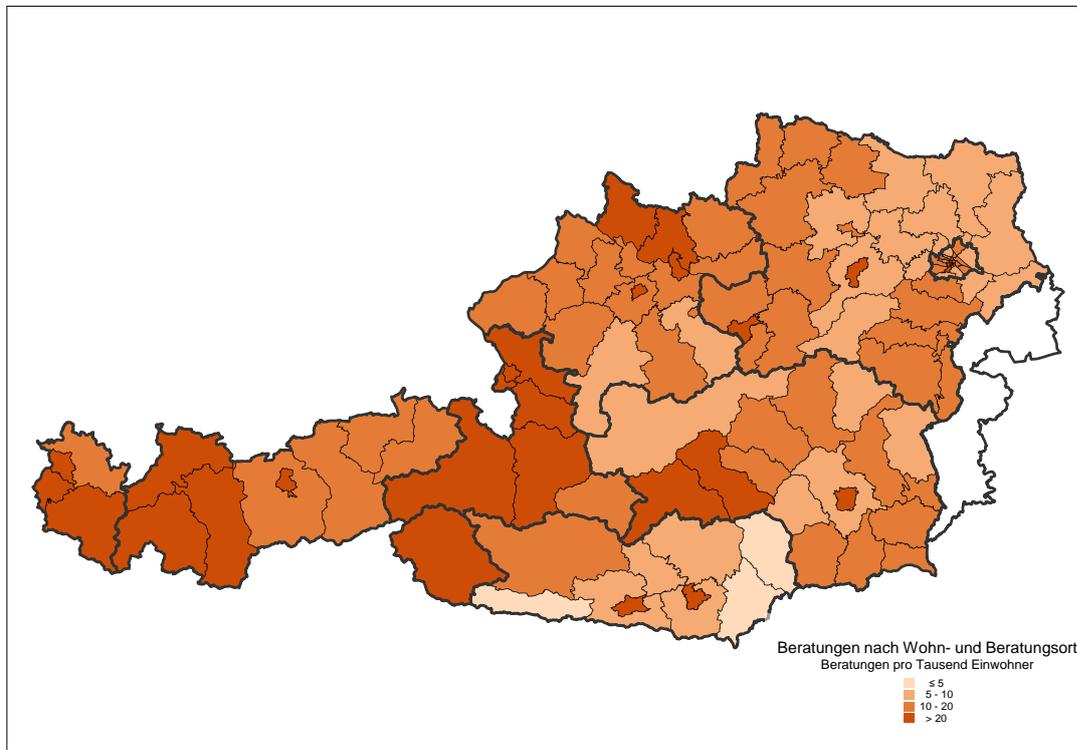
Ebenfalls aus Abbildung 29 ablesbar ist, dass die Bildungsberatung gleichfalls von Personen aus peripheren Regionen genützt wird. Zwar weisen Stadtbezirke wie Salzburg-Stadt, Linz und Innsbruck sehr hohe Beratungsdichten auf, aber auch viele ländliche Regionen sind bereits recht gut versorgt. Neben den zuvor genannten Kärntner Bezirken nahmen aber insbesondere Personen aus Mistelbach (4,8 dokumentierte Beratungen pro Tsd. EW), Lilienfeld (5,1) und Mürzzuschlag (5,0) noch wenig Beratungen in Anspruch.

Da nur in 59% der Fälle Angaben zum Wohnort vorliegen, wird die Analyse nun erweitert, indem gegebenenfalls vorhandene Angaben zum Beratungsort einen fehlenden Wohnort ersetzen. Dadurch kann die Ausschöpfung auf 87% erhöht werden, wenn auch die Ergebnisse etwas in Richtung Bezirke mit Beratungsstandorten verzerrt werden. Noch stärker als im vorhergehenden Bild wird deutlich, dass im Süden und Osten die Bildungsberatung noch vergleichsweise wenig ausgebaut ist (siehe Abbildung 30). In den Kärntner Bezirken Hermagor, Völkermarkt und Wolfsberg wurden jeweils weniger als fünf Beratungen pro Tausend Einwohner durchgeführt. Desgleichen konnten die Bezirke Villach (Land), Feldkirchen, Lilienfeld, Mistelbach, Mürzzuschlag und Voitsberg bisher noch relativ wenig vom ESF-Bildungsberatungsangebot profitieren. Die höchsten Beratungsdichten (außerhalb der Lan-

<sup>42</sup> Das Operationelle Programm für die ESF-Phase 2007-2013 gilt bundesweit mit Ausnahme des Burgenlands. Deswegen werden die im Burgenland durchgeführten Bildungsberatungen im vorliegenden Evaluierungsbericht nicht dargestellt (und die Fläche auf der Landkarte bleibt weiß).

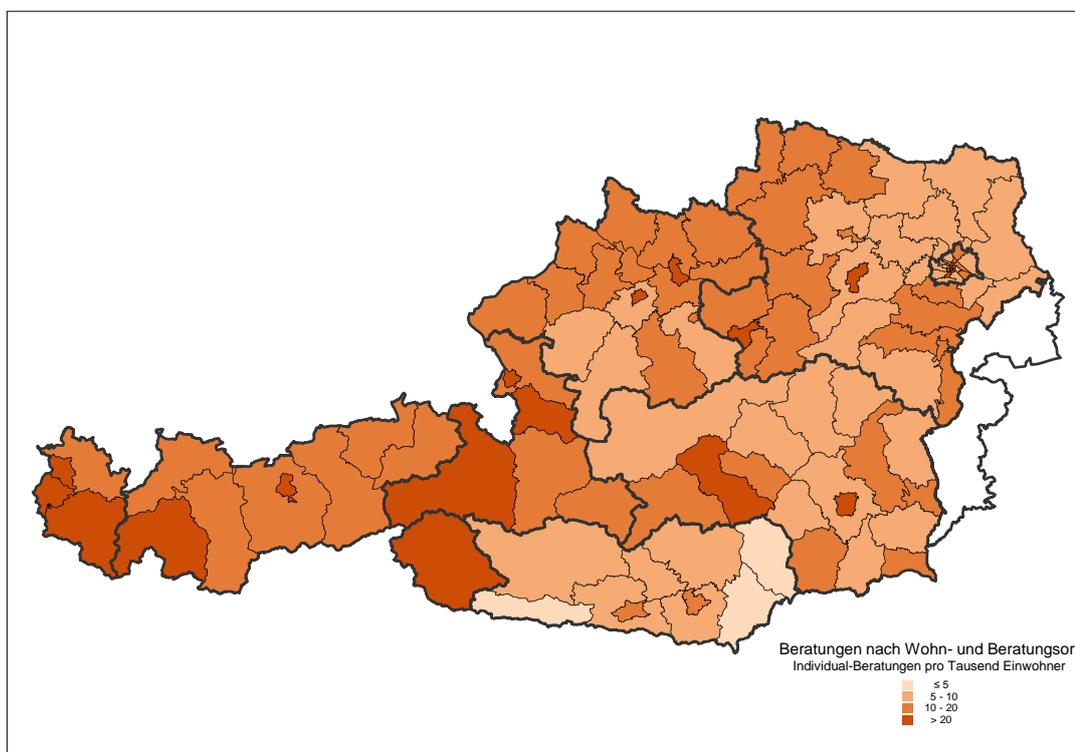
deshauptstädte) sind hingegen in den Bezirken Lienz, Waidhofen an der Ybbs, Wels (Stadt), Judenburg und Dornbirn auszumachen.

**Abbildung 30: Flächendeckung: Beratungen**



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 87%

Werden reine Gruppenberatungen aus der Analyse ausgeschlossen (Abbildung 31), werden Teile des Bildes heller, d.h. einige Bezirke steigen um eine Kategorie in der Beratungsdichte ab. Aber der obige Befund, dass der Süden und Osten des Landes schlechter durch die ESF-geförderte Bildungsberatung versorgt ist, bleibt. Darüber hinaus wird sichtbar, dass innerhalb der Steiermark, von Niederösterreich und von Oberösterreich das Angebot an Individualberatungen regional stark unterschiedlich ausgebaut ist.

**Abbildung 31: Flächendeckung: Individualberatungen**

Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 83%

### 3.2 Soziodemographische Struktur<sup>43</sup>

Nachdem die Zahl an beratenen Personen insgesamt sowie ihre regionale Verteilung das Thema war, geht es nun um die soziodemographischen Merkmale jener, die Beratungsdienstleistungen in Anspruch nehmen. Dabei steht die Frage im Zentrum, ob und inwieweit die ESF-Zielgruppen mit der ESF-geförderten Bildungsberatung erreicht wurden. Im Monitoring werden zahlreiche personenbezogene Daten dokumentiert und es enthält neben „klassischen“ soziodemographischen Daten auch Angaben zu spezifischen Benachteiligungen der Beratenen. Die Datenbasis ist dementsprechend breit, allerdings wurde mit Einführung der neuen Beratungsformate mit Beginn des Jahres 2012 die Dokumentationsanforderungen für das neue Format „Information (und Weiterverweise)“<sup>44</sup> reduziert.<sup>45</sup> Darüber hinaus sind die Einträge der einzelnen Träger unterschiedlich qualitativ, woraus sich in Summe große Datenlücken ergeben.

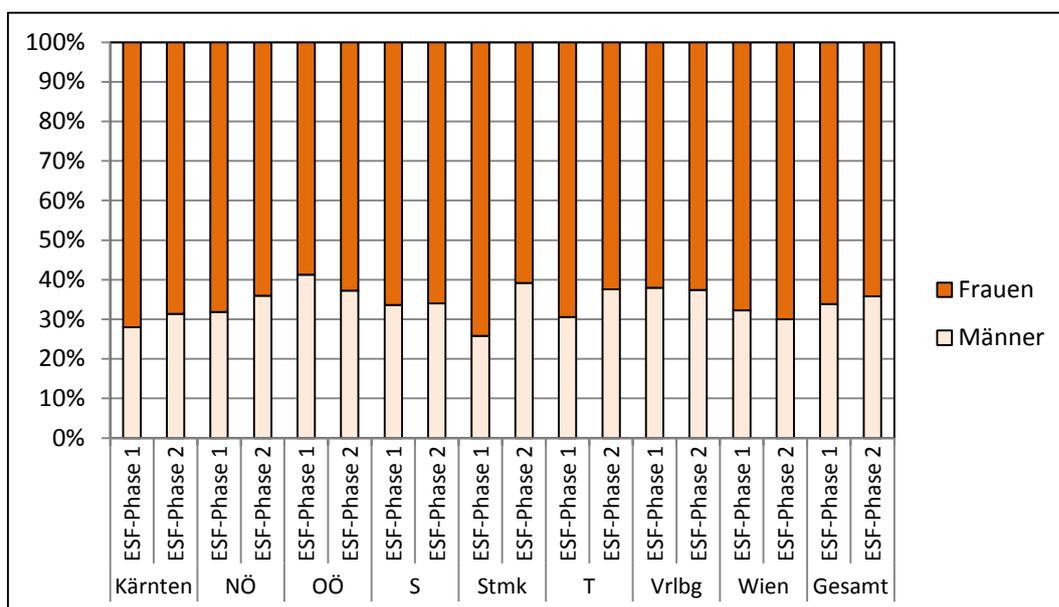
<sup>43</sup> Die Daten aus dem Aktivitätenmonitoring geben keine Auskunft über die soziodemographischen Merkmale der Beratenen. Deswegen können die im Instrument 1 durchgeführten Beratungen diesbezüglich nicht analysiert werden. Ab nun werden daher ausschließlich Daten aus dem Beratungsmonitoring in die Analyse einbezogen.

<sup>44</sup> Mehr zur Dokumentation von Beratungsformat und –art siehe Kapitel 3.3

<sup>45</sup> – konkret brauchen für Personen, die nur eine kurze Information beanspruchen oder ohne Beratung weiterverwiesen werden, nur mehr das Geschlecht sowie alle Daten, die ohnehin entstehen (Beratungsort etc.) sowie im Beratungsprozess relevant werden (Thema, ggf. Alter, ...) erfasst werden.

In einem ersten Schritt zur Beschreibung der soziodemographischen Struktur der Beratenen wird untersucht, in welchem Ausmaß Beratungsleistungen von Frauen und Männern in Anspruch genommen werden. Abbildung 32 macht deutlich, dass in allen Bundesländern Bildungsberatung von Frauen viel stärker genutzt wird als von Männern. Bundesweit sind somit 65% der Beratenen Frauen. In Wien und Kärnten ist der Frauenüberhang nochmals deutlicher ausgeprägt (72% bzw. 70%), in der Steiermark wird der besonders hohe Frauenanteil während der ersten ESF-Phase durch einen vergleichsweise niedrigen Frauenanteil in der zweiten ESF-Phase kompensiert. In Vorarlberg und in Oberösterreich ist der Frauenanteil über die ganze ESF-Laufzeit etwas unter dem hohen Bundesdurchschnitt.

**Abbildung 32: Geschlecht der Beratenen**



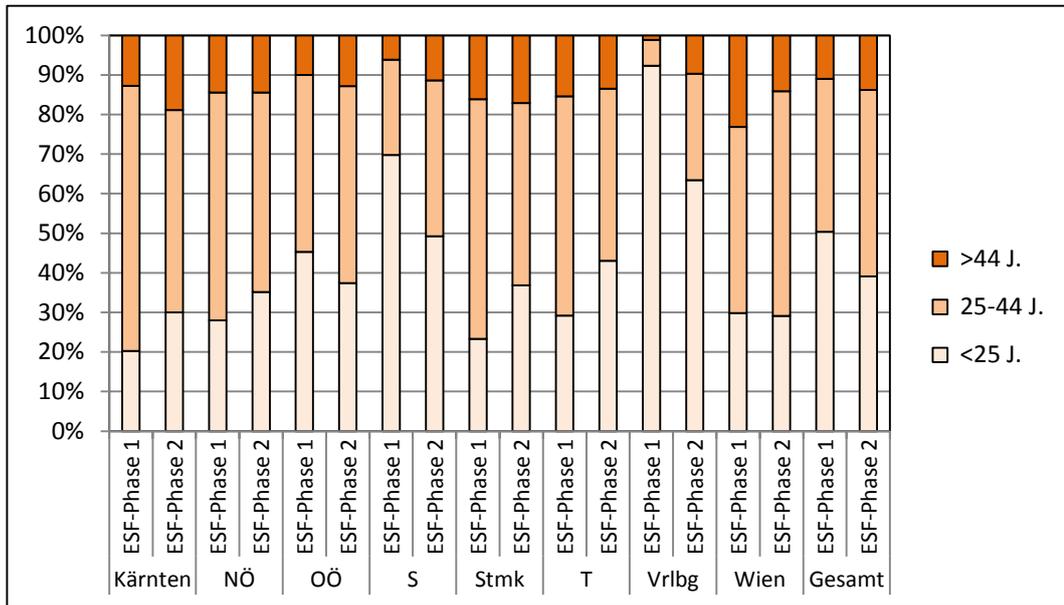
Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 96%

Diese Ungleichverteilung könnte damit zu tun haben, dass Frauen, entsprechend traditioneller Arbeitsteilung, Betreuungsaufgaben in der Familie übernehmen und somit häufiger ihre Karriere unterbrechen und für den Wiedereinstieg ein Bedarf an Neuorientierung, Bildungs- und Berufsberatung entsteht. Ein Indiz dafür zeigt sich in Bezug auf den Erwerbsstatus der Beratenen (siehe unten). Dabei befinden sich Frauen etwas öfter (um gut 3%-Punkte) in der Kategorie „nicht erwerbstätig“ als Männer. Ein weiteres Indiz dafür ist, dass bei den Jüngeren (unter 25 Jahren) der Frauenüberhang mit 60% Frauenanteil nicht so evident ist wie bei den älteren Gruppen. Ein höherer Bedarf für Bildungs- und Berufsberatung scheint bei Frauen darüber hinaus in Anbetracht der empirisch auffindbaren engen Berufswahl gegeben.<sup>46</sup> Dennoch sollten die Beratungsträger darüber reflektieren, ob durch ihren Auftritt Männer sich möglicherweise weniger angesprochen fühlen.

<sup>46</sup>Ablesbar u.a. an der aktuellen Lehrlingsstatistik: 48% aller weiblichen Lehrlinge sind in nur drei Lehrberufen zu finden (Einzelhandel, Bürokauffrau, Friseurin), bei den Burschen ist die Lehrberufswahl – obgleich ebenfalls konzentriert (die Hälfte der männlichen Lehrlinge ist in sechs Berufen zu finden) – doch differenzierter (vgl. [http://wko.at/statistik/jahrbuch/LL\\_Top10.pdf](http://wko.at/statistik/jahrbuch/LL_Top10.pdf)).

Die Altersverteilung der Beratenen sieht folgendermaßen aus: 43% der Beratenen sind unter 25 Jahre alt, 44% zwischen 25 und 44 Jahren, die restlichen 13 % sind 45 Jahre oder älter. Aus Abbildung 33 wird ersichtlich, dass der Anteil der unter 25-Jährigen in der zweiten ESF-Phase markant zurückging, insbesondere in Salzburg und Vorarlberg (wiewohl dort der Anteil an Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch immer recht hoch ist). Dieser Rückgang ist wohl nicht zuletzt durch den Hinweis an die Beratungsanbieter zustande gekommen, dass sich dieses ESF-Instrument an Erwachsene (und nicht etwa an SchülerInnen) richtet (vgl. ESF-Halbzeitbewertung, Steiner/Pessl/Wagner:247).

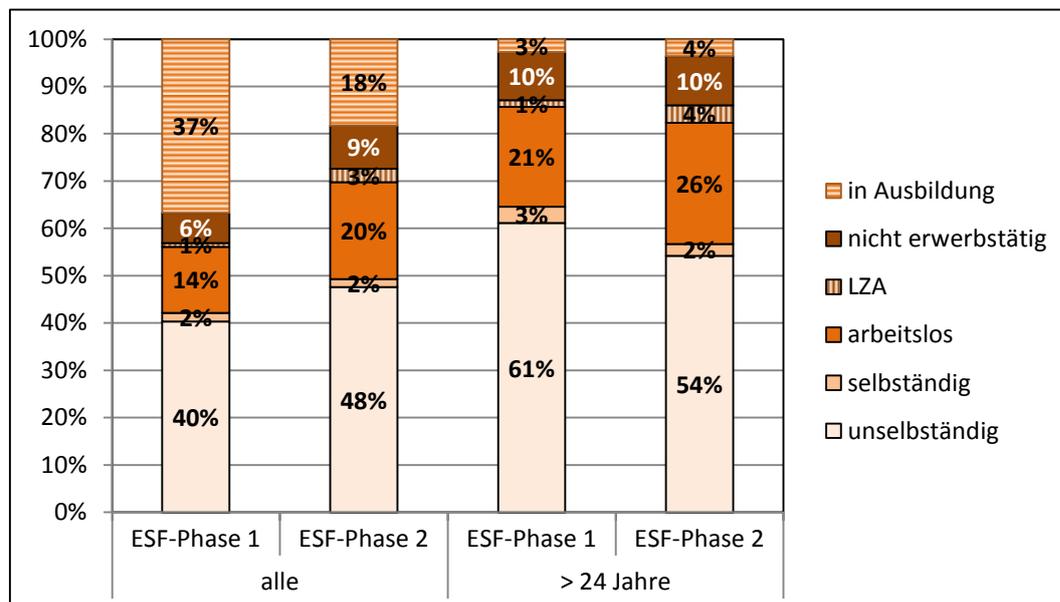
**Abbildung 33: Alter der Beratenen**



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 66%

Die Differenzierung der Beratenen nach ihrem Erwerbsstatus in Abbildung 34 zeigt, dass sich der Anteil an Personen, die (noch oder wieder) in Ausbildung sind, in der zweiten ESF-Phase auf 18% halbierte, dafür die Anteile der anderen Gruppen (außer der Selbständigen) anstiegen. Betrachtet man nur die über 24-Jährigen, reduziert sich der Anteil an Beratenen in Ausbildung noch einmal dramatisch: Zuletzt (d.h. in der zweiten ESF-Phase) waren 54% der erwachsenen Beratenen unselbständig beschäftigt, 2% selbständig, 30% arbeitslos (davon 4% Langzeitarbeitslose), 10% waren nicht erwerbstätig und 4% in Ausbildung.

Abbildung 34: Erwerbsstatus der Beratenen

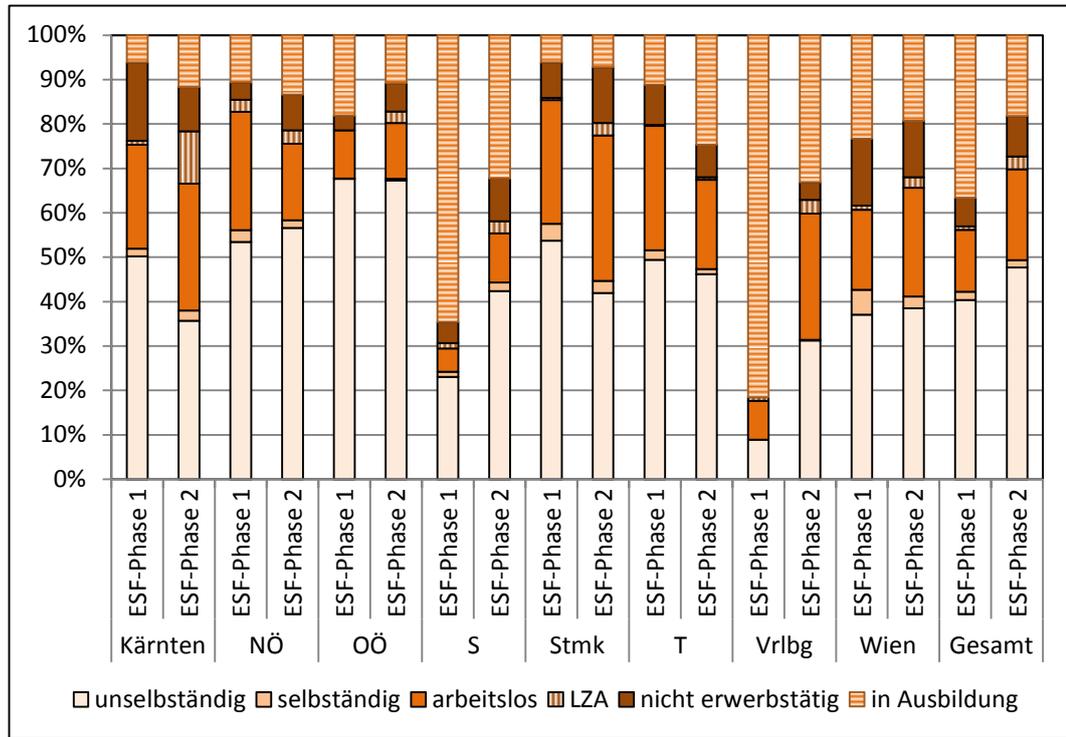


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 71% bzw. 62%

Bezogen auf den Erwerbsstatus sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Beratenen nicht sehr groß. Erwähnenswert ist der etwas höhere Anteil der Nichterwerbstätigen bei den Frauen (9,4% gegenüber 6,1% bei den Männern), der wohl auf WiedereinsteigerInnen nach einer verlängerten Karenzzeit zurückzuführen ist (Personen in Elternkarenz mit aufrechter Dienstverhältnis werden in der Kategorie „unselbständig“ eingestuft).

Die nach Bundesländern und ESF-Phasen getrennte Darstellung des Erwerbsstatus der Beratenen macht mehreres sichtbar: Zum einen, dass der insgesamt hohe Anteil an Personen in Ausbildung während der ersten ESF-Phase in erster Linie auf die Bundesländer Salzburg und Vorarlberg zurückzuführen war, wo 65% bzw. sogar 81% der Beratenen (noch) in Ausbildung waren. Dazu passt der oben beschriebene hohe Anteil an Unter-25-Jährigen in diesen beiden Bundesländern. Zum anderen sieht man, dass es unterschiedlich gut gelingt, arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen zu erreichen. Ihr Anteil ist in der zweiten ESF-Phase mit 50% in Kärnten am höchsten, gefolgt von der Steiermark und Wien (48% bzw. 40%), während, am unteren Ende, in Oberösterreich nur 22% der Beratenen arbeitslos oder nicht erwerbstätig sind. Der Anteil der unselbständig Beschäftigten ist in Oberösterreich demgegenüber mit 67% mit Abstand am höchsten.

Abbildung 35: Erwerbsstatus der Beratenen nach Bundesländern

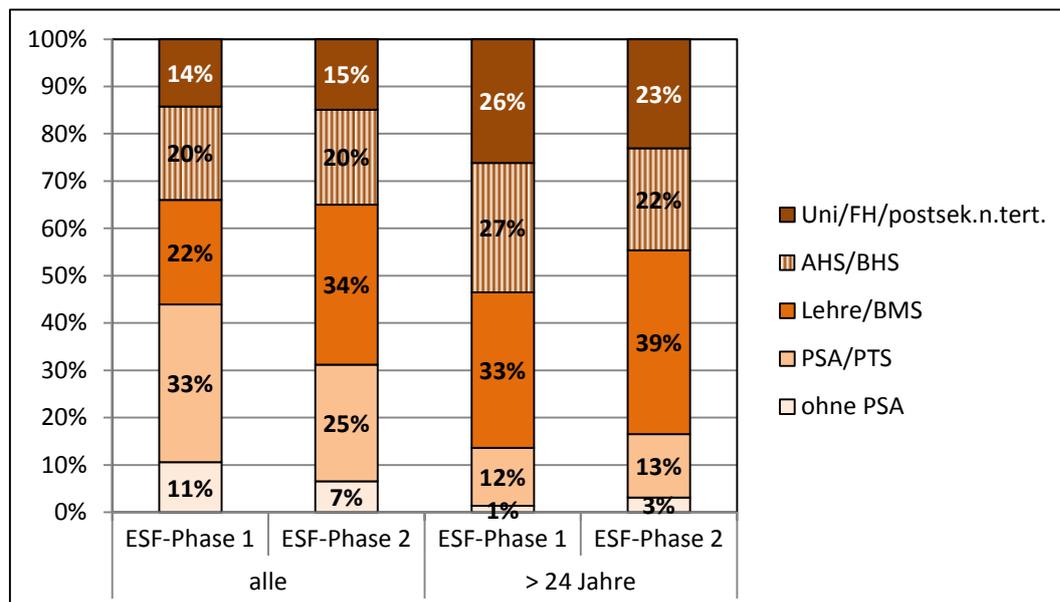


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 71%

Der formale Bildungsabschluss ist der wichtigste Indikator zur Operationalisierung der Zielgruppe „Niedrigqualifizierte“, die eine primäre Zielgruppe im ESF-geförderten Angebot darstellen. Knapp 8% der beratenen Personen verfügen über keinen Pflichtschulabschluss, weitere 27% über nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss. 31% haben eine Lehre oder BMS abgeschlossen, 20% weisen eine Matura als höchsten Abschluss auf und knapp 15% haben eine postsekundäre oder tertiäre Ausbildung absolviert.

Jugendliche und junge Erwachsene haben ihre Ausbildung häufig noch nicht abgeschlossen, ihr höchster Bildungsabschluss ist somit wenig aussagekräftig. Daher wird in Abbildung 36 zusätzlich der Bildungsstand der Über-24-Jährigen dargestellt. In dieser Gruppe lag der Anteil der Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe zuletzt bei 16%, der Anteil der Personen mit mittlerem Abschluss bei 39%, 22% haben Matura und weitere 23% einen postsekundären oder tertiären Abschluss.

Abbildung 36: Bildungsstand der Beratenen



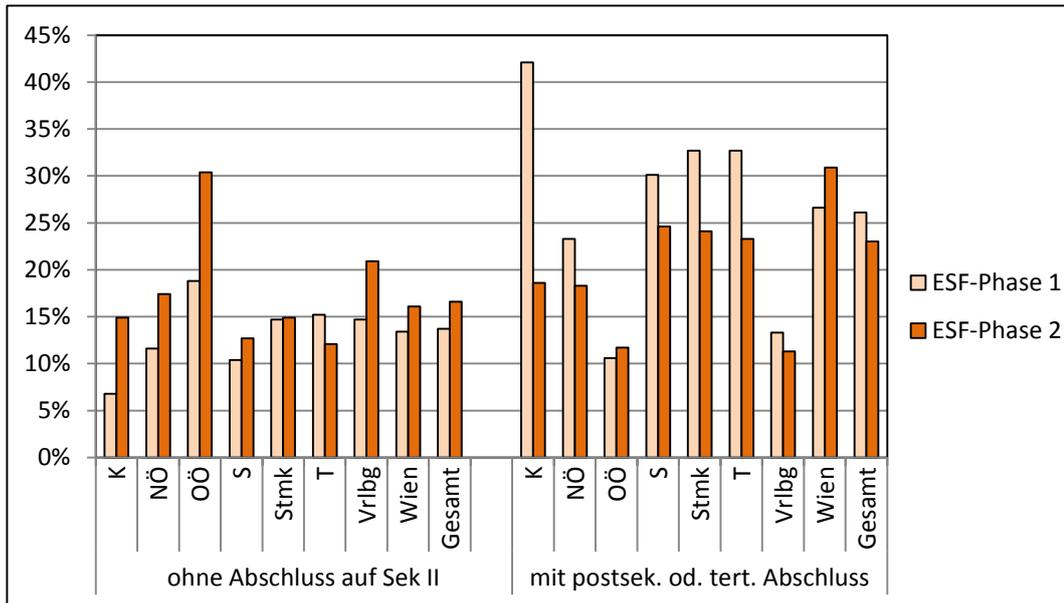
Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 61% bzw. 55%

Im Jahr 2011 verfügten 19% der 25-64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs maximal über einen Pflichtschulabschluss, 52% über einen Lehr- oder BMS-Abschluss, 14% konnten eine Matura als höchsten Abschluss vorweisen und weitere 15% verfügten über einen postsekundären oder tertiären Abschluss.<sup>47</sup> Dies bedeutet, dass in der ESF-geförderten Bildungsberatung Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe unterrepräsentiert und MaturantInnen<sup>48</sup> sowie AkademikerInnen überrepräsentiert sind. Das Ziel, ein Beratungsservice für Geringqualifizierte aufzubauen, ist somit nicht erreicht worden. Bloß in Oberösterreich und Vorarlberg scheinen Geringqualifizierte gut erreicht zu werden: Hier sind in der zweiten ESF-Phase mit 30% bzw. 21% die Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe überrepräsentiert, die AkademikerInnen mit 12% bzw. 11% unterrepräsentiert (siehe Abbildung 37).

<sup>47</sup> Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Bildungsstandregister 2011.

<sup>48</sup> Der hohe Anteil an MaturantInnen unter den Beratenen ist u.a. auf die unzureichende schulische wie außerschulische MaturantInnenberatung zurückzuführen, sodass junge Erwachsene nach der Matura bei der ESF-geförderten Bildungsberatung Unterstützung suchen (müssen).

Abbildung 37: Bildungsstand der Beratenen nach Bundesland (nur über 24-Jährige)



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 55%

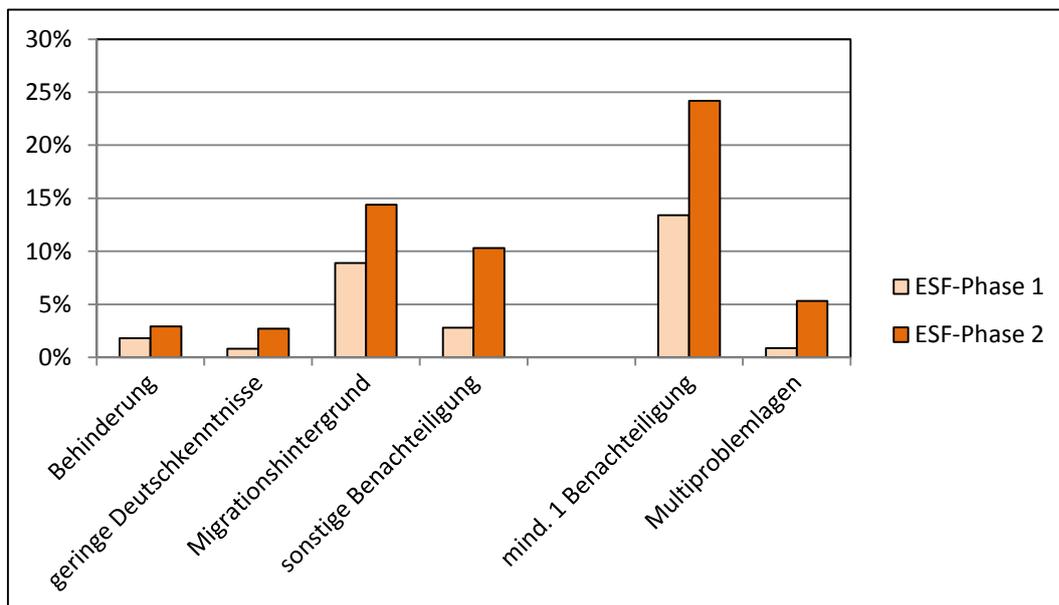
Der Ausbau der Bildungsberatung mit ESF-Mitteln zielt insbesondere auf benachteiligte Zielgruppen ab. Die Projekte der Bildungsberatungsverbände richten sich in der Regel jedoch an alle Personen mit Bildungsberatungsbedarf, darüber hinaus werden unterschiedliche Zielgruppen-Schwerpunkte gesetzt. Im Monitoring werden bestimmte Benachteiligungen explizit dokumentiert: Migrationshintergrund, geringe Deutschkenntnisse,<sup>49</sup> Behinderung und sonstige Benachteiligung, worunter regional benachteiligte und einkommensschwache Personen, Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die sich aktuell nicht in einer Ausbildung befinden, ArbeitnehmerInnen ab 50 Jahren, Personen die eine Schul- oder Lehrausbildung abgebrochen haben oder davor stehen sowie Personen mit Betreuungspflichten fallen.<sup>50</sup>

Demnach wurden in der ersten ESF-Phase 13%, in der zweiten Phase 24% der BeratungskundInnen als „benachteiligt“ eingestuft, d.h. dass eine oder mehrere der genannten Benachteiligungen auf sie zutreffen (siehe Abbildung 38). Migrationshintergrund ist mit zuletzt 14% die am häufigsten dokumentierte Benachteiligung,<sup>51</sup> gefolgt von „sonstigen Benachteiligungen“ (10%). Für 3% der Beratenen werden geringe Deutschkenntnisse dokumentiert, für weitere 3% eine Behinderung. 5% der Beratenen sind mit Multiproblemlagen konfrontiert, d.h. für sie treffen mehr als eine der genannten Benachteiligungskriterien zu.

<sup>49</sup> Maximal A1-Niveau (öibf 2011)

<sup>50</sup> ÖIBF (2011): Dokumentations- und Berichtspflichten für Beratungskontakte. Damit ist die Kategorie der „sonstigen Benachteiligungen“ gegenüber den vorangegangenen Jahren um AusbildungsabbrückerInnen sowie Personen mit Betreuungspflichten erweitert worden, vgl. Halbzeitbewertung, Steiner/Pessl/Wagner 2011:250).

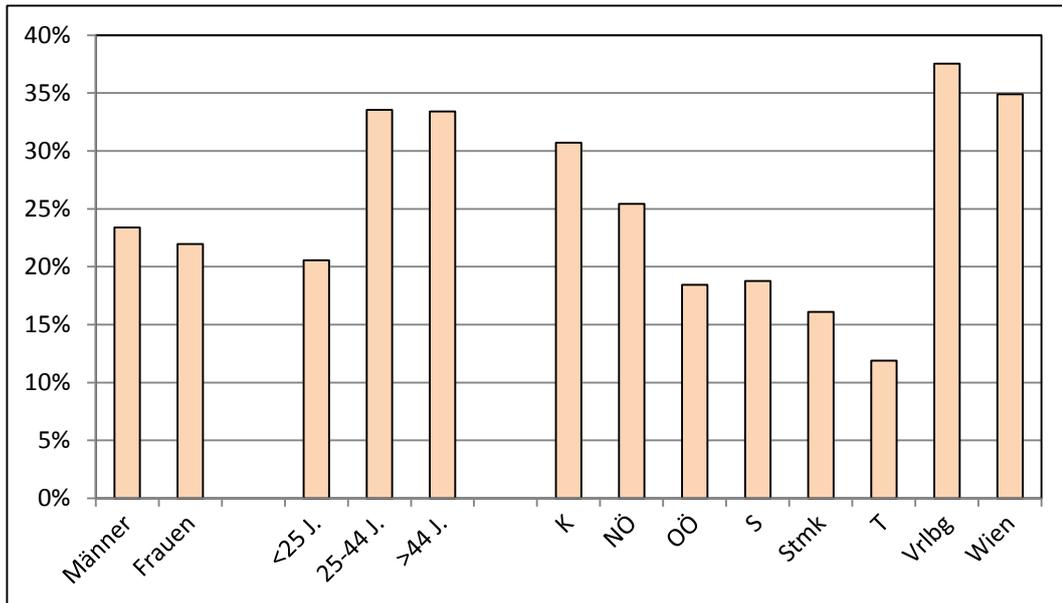
<sup>51</sup> Migrationshintergrund wird, wie die anderen Benachteiligungskriterien auch, nur dann dokumentiert, wenn er erstens relevant für die Beratung ist und zweitens als Benachteiligung wahrgenommen wird.

**Abbildung 38: Anteil der beratenen Personen mit dokumentierten Benachteiligten<sup>52</sup>**

Quellen: öibf; Berechnungen IHS

Abbildung 39 stellt Benachteiligtenanteile diverser Gruppen dar: Insgesamt sind (über beide ESF-Phasen) gut 22% der Beratenen als „benachteiligt“ eingestuft. Demgegenüber ist der Anteil an Benachteiligten bei den 25-44-Jährigen (34%) und den Über-44-Jährigen (33%) deutlich höher. In Tirol (12%) und der Steiermark (19%) ist jeweils der Anteil an Benachteiligten unter den Beratenen unterdurchschnittlich, während in Kärnten (31%), Wien (35%) und Vorarlberg (38%) überdurchschnittlich viele Benachteiligte erreicht werden.

<sup>52</sup> Die Kategorie der „sonstigen Benachteiligungen“ wurde in der Dokumentation ab dem Jahr 2012 gegenüber den vorangegangenen Jahren um AusbildungsabbrecherInnen sowie Personen mit Betreuungspflichten erweitert. Der Anstieg in dieser Kategorie in der zweiten ESF-Phase kann somit auch bloß dieser Erweiterung der Definition geschuldet sein.

**Abbildung 39: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen**

Quellen: öibf; Berechnungen IHS

Das Operationelle Programm nennt folgende Zielgruppen für die ESF-geförderte Bildungsberatung im Bereich Erwachsenenbildung (BMASK 2009: 113): Niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche und ältere Personen. Der Anteil der Beratenen, die laut Dokumentation zumindest einer dieser Zielgruppen zuzuordnen ist, liegt bei 74%.<sup>53</sup> Dieser Wert erscheint auf den ersten Blick hoch, da es nie geplant war, ausschließlich Zielgruppenzugehörigen Zugang zur ESF-geförderten Bildungsberatung zu ermöglichen. Doch in Anbetracht der Tatsache, dass Frauen per se als benachteiligte Zielgruppe genannt werden und Frauen zugleich die Hälfte der Bevölkerung darstellen, ist die Zielgruppenerreichung doch eher als mäßig zu bewerten. Insbesondere in Tirol ist es mit einem Anteil von 58% nur schlecht gelungen, die ESF-Zielgruppen zu erreichen.

### 3.3 Beratungssetting

Bildungs- und Berufsberatung findet in unterschiedlichen Formen und Settings statt. Die eingesetzte Beratungsform soll auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Ratsuchenden abgestimmt werden (und nicht etwa die Bedürfnisse der Ratsuchenden an die Beratungsmöglichkeiten der BeraterInnen angepasst). Mehr als 40% der Beratungen erfolgten im klassischen face-to-face-Setting, etwa ein Drittel der Beratungen sind als „Distance Counselling“ einzustufen (persönliche Beratung/Information per Telefon, Post, E-Mail oder online), 12% der Beratungen fanden in Gruppensettings statt und 8% sind persönliche Beratungen, die im

<sup>53</sup> D.h. 74% der Beratenen sind weiblich und/oder haben keinen über die Sekundarstufe I hinausgehenden Abschluss und/oder haben eine Benachteiligung dokumentiert.

Rahmen von Messen oder Veranstaltungen durchgeführt wurden (siehe Abbildung 40 und Tabelle 16). Die in Wien angebotenen Minikurse wurden ab Mitte 2011 den Gruppenberatungen zugeordnet und finden sich daher in der zweiten ESF-Phase nur mehr reduziert.

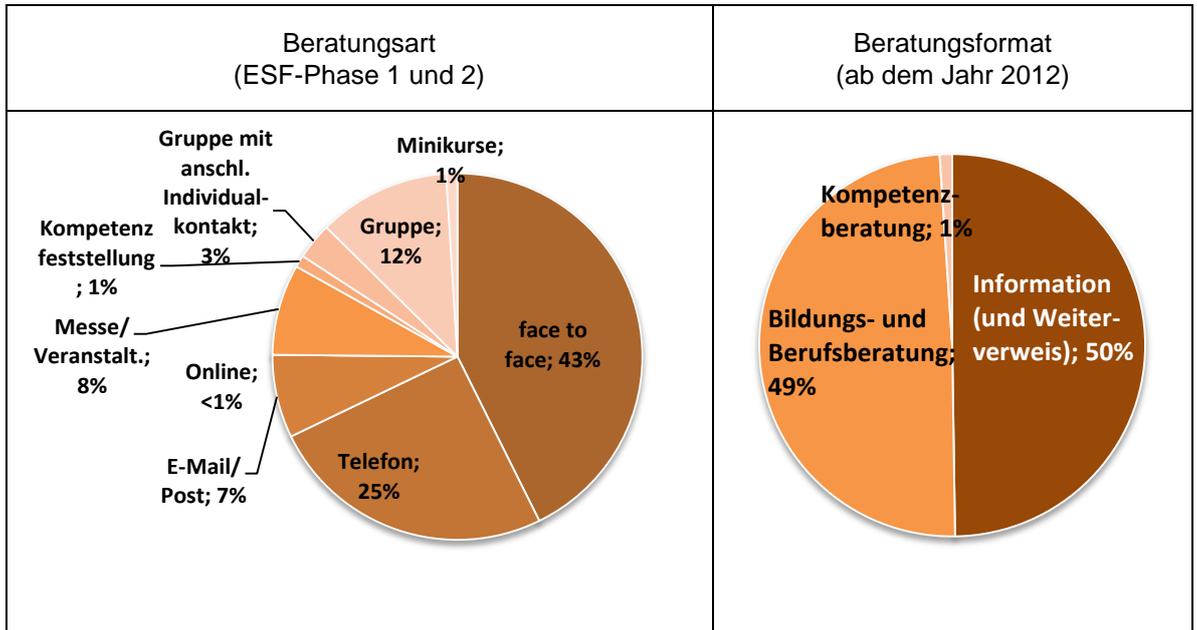
Die Überarbeitung der Dokumentationspflichten der Beratungsträger<sup>54</sup> im Laufe des Jahres 2011 (bzw. mit Beginn 2012) wird insbesondere bei den kompetenzorientierten Bildungsberatungen schlagend: In der ersten ESF-Phase wurden unter „Kompetenzfeststellung“ recht heterogene Beratungsleistungen dokumentiert, die das Thema Kompetenzen inhaltlich fokussiert hatten. Diese machten rd. 4% der durchgeführten Beratungen aus. In der zweiten ESF-Phase wurden kaum mehr Kompetenzfeststellungen durchgeführt, stattdessen wurde ein bundesweit harmonisiertes Beratungsformat – die „Kompetenzberatung“ – entwickelt, welches nun neben „Information (und Weiterverweis)“ und „Bildungs- und Berufsberatung“ das dritte Beratungsformat in der Dokumentation darstellt. In der Liste der Beratungsarten ist die Kompetenzberatung der neu eingeführten Kategorie „Gruppe mit anschließendem Individualkontakt“ zugeordnet. Fasst man Kompetenzfeststellungen und Kompetenzberatungen zusammen, ergibt sich in Summe ein Anteil von 1,6% an kompetenzorientierten Beratungen an der Gesamtsumme der ESF-geförderten Bildungsberatungen im Instrument 2.

**Tabelle 16: Beratungsart**

	ESF-Phase 1	ESF-Phase 2	Summe
face to face	23.990	53.661	77.651
Telefon	5.413	40.271	45.684
E-Mail/Post	2.894	10.452	13.346
Online	-	720	720
Messe/Veranstaltungen	2.242	12.352	14.594
Kompetenzfeststellung	1.903	18	1.921
Gruppe mit anschließendem Individualkontakt	-	5.870	5.870
Gruppe	5.962	15.072	21.034
Minikurse	1.319	441	1.760
<b>Gesamt</b>	<b>43.723</b>	<b>138.857</b>	<b>182.580</b>

<sup>54</sup> In den Projektanträgen erstellten die einreichenden Organisationen durchgängig Standardbeschreibung für alle angebotenen Leistungen. Dieser Standard ist ab 2012 bei jedem Beratungskontakt in Form einer Kennzahl anzuführen. Aus dieser Kennzahl kann das Beratungsformat („Information (und Weiterverweis)“, „Bildungs- und Berufsberatung“ oder „Kompetenzberatung“) und die Beratungsart abgelesen werden. Beim Format „Information (und Weiterverweise)“ sind für jeden Beratungskontakt das Geschlecht sowie alle Daten zu erfassen, die ohnehin entstehen (Beratungsort etc.) sowie im Beratungsprozess relevant werden (Thema, ggf. Alter, ...). Bei den Formaten „Bildungs- und Berufsberatung“ sowie „Kompetenzberatung“ sollten weiterhin alle Monitoringvariablen befüllt werden. (öibf 2011).

Abbildung 40: Beratungsart und Beratungsformat

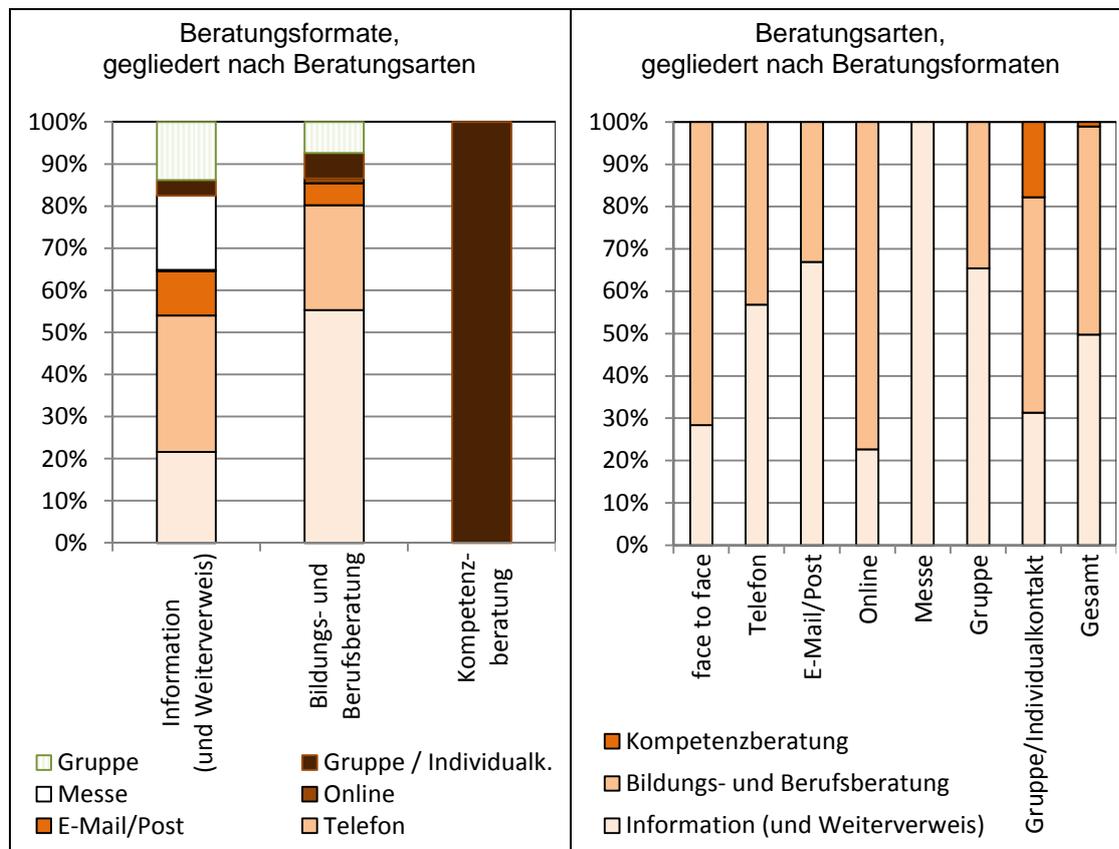


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 99%

Die seit Beginn des Jahres 2012 dokumentierten Beratungsformate gliedern sich folgendermaßen: 50% Information und Weiterverweis, 49% Bildungs- und Berufsberatung und 1% Kompetenzberatung. Das Informations-Format gliedert sich ihrerseits wiederum in die Settings Telefon (32%), face-to-face (22%), Messe (18%), Gruppeninformation (14%), E-Mail/Post (10%) und Gruppeninformation mit anschließendem Individualkontakt (4%) – siehe Abbildung 41 (linke Grafik). Im Setting Bildungs- und Berufsberatung dominiert die face-to-face-Beratung (55%), auch die Telefonberatung spielt eine wichtige Rolle (25%). Gruppenberatungen (7%), Gruppenberatungen mit anschließendem Individualkontakt (6%), Beratungen per E-Mail oder Post (5%) sowie Online-Beratungen sind hier von nachrangiger Bedeutung. Das Format Kompetenzberatung findet ausschließlich im Setting Gruppe mit anschließendem Individualkontakt statt.

In der rechten Grafik in Abbildung 41 werden dieselben Daten unter anderem Blickwinkel noch einmal dargestellt. Demnach dienen 28% der face-to-face-Kontakte der bloßen Information bzw. Weiterweisung. Dasselbe gilt für 57% der Telefonkontakte, 67% der E-Mail/Post-Kontakte, 23% der Onlinekontakte, 31% der Gruppe/Individual-Kombination und 65% der Gruppenveranstaltungen. Messekontakte laufen zu 100% unter Information und Weiterverweis. Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass die Kompetenzberatungen nur 18% der Gruppe/Individual-Settings bilden, obwohl dieses Setting vergleichsweise selten eingesetzt wird.

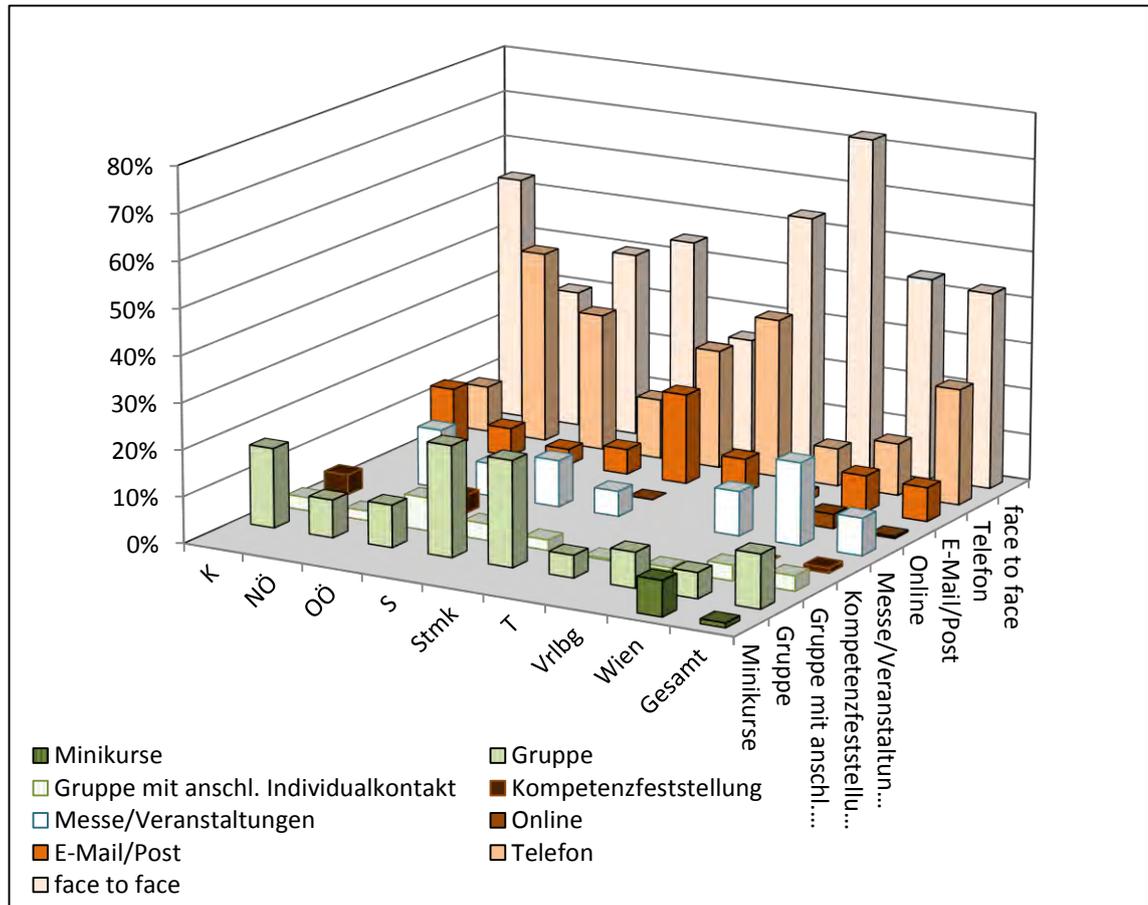
Abbildung 41: Beratungsart und Beratungsformat (ab dem Jahr 2012)



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: >99%

Erhebliche Differenzen in den Interventionsformen zeigen sich im Vergleich der Bundesländer: In Abbildung 42 sind für jedes Bundesland die Beratungsarten aufgeschlüsselt. Mit Ausnahme von Niederösterreich und der Steiermark ist überall das face-to-face-Setting die häufigste Beratungsart. In Niederösterreich wird zur Kompensation des geringen Anteils an persönlichen face-to-face Beratungen besonders häufig am Telefon beraten, in der Steiermark ist hingegen der Anteil an Beratungen bzw. Informationen per E-Mail/Post besonders hoch, ebenso der Anteil an Gruppenberatungen. Letzteres trifft auch auf Salzburg zu. Während in Wien alle Beratungsarten durchgeführt werden, sind in Tirol weder Online-Beratungen, noch Messe/Veranstaltungen, noch Kompetenzfeststellungen und außerdem kaum Gruppe/Individual-Settings zu finden. Es wird also offensichtlich nicht in allen Bundesländern den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungssettings angeboten, diese können dort somit nicht je nach individuellem Bedürfnis der/des Ratsuchenden eingesetzt werden.

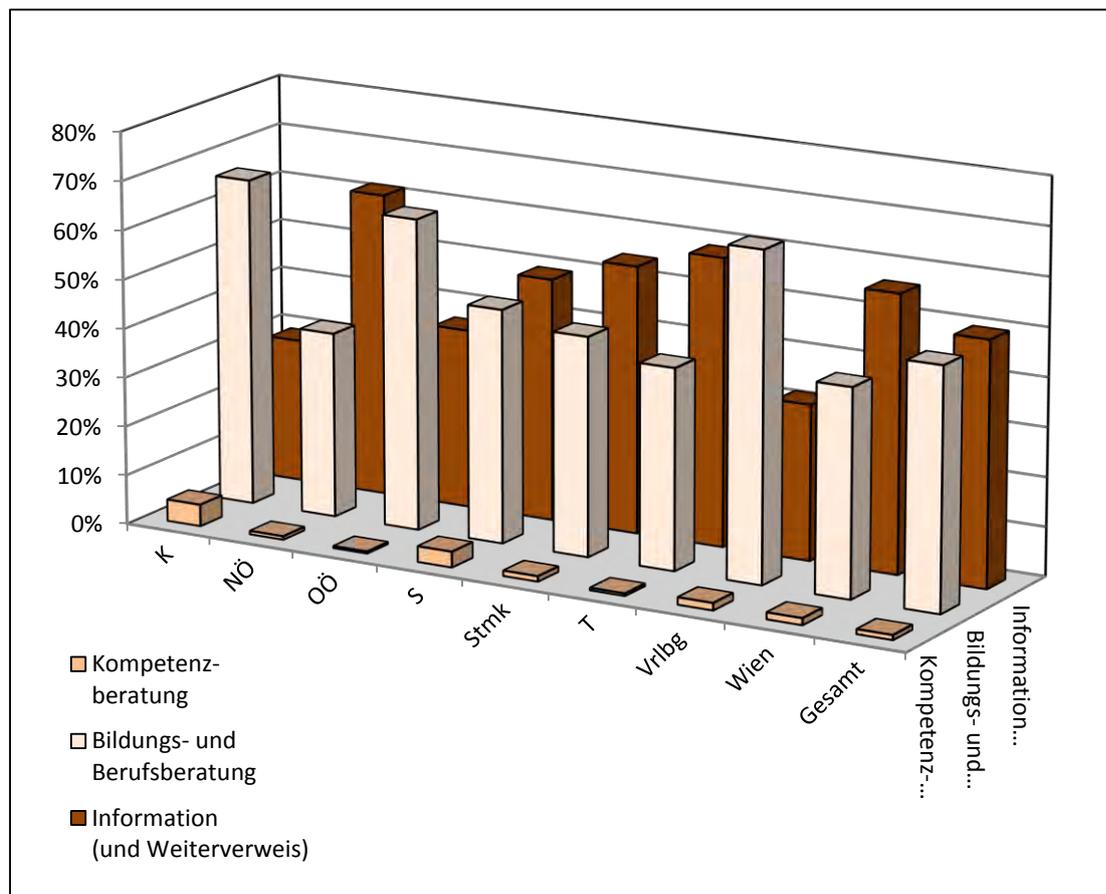
Abbildung 42: Topografie der Beratungsarten



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 99%

Desgleichen differieren die Anteile an den Beratungsformaten von Bundesland zu Bundesland (siehe Abbildung 43): Während in Kärnten nur 29% der Kontakte ab dem Jahr 2012 dem Format Information und Weiterverweis zugeordnet sind, sind es in Niederösterreich 62%. Umgekehrt ist in Niederösterreich mit 37,6% der Anteil an Beratungen am niedrigsten, in Vorarlberg mit 67% am höchsten. Etwas kritisch zu sehen ist der niedrige Anteil an Kompetenzberatungen in Oberösterreich (<1%), während in Kärnten 4,4% der Beratungskontakte Kompetenzberatungen sind.

Abbildung 43: Topografie der Beratungsformate (ab dem Jahr 2012)

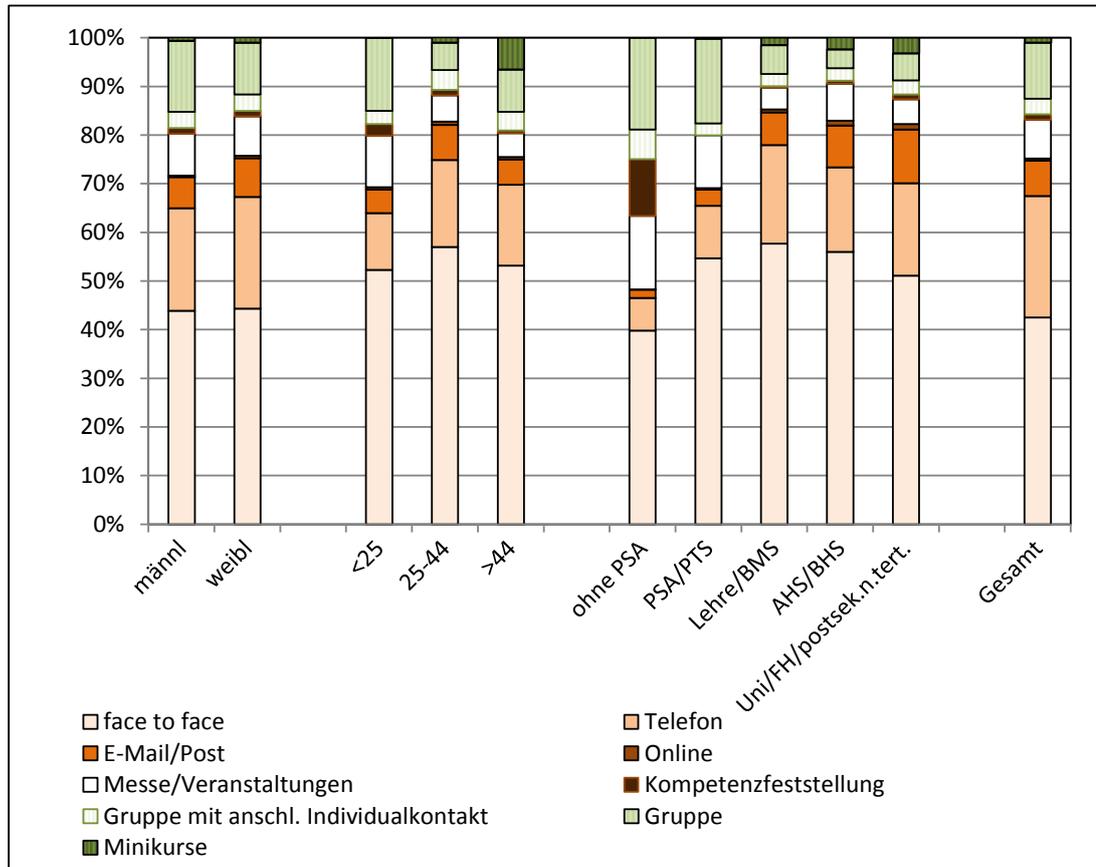


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: >99%

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich in den Beratungsformen kaum (siehe Abbildung 44). Auch bei einer Differenzierung nach Altersgruppen lassen sich kaum nennenswerte Unterschiede ausmachen. Die Unter-25-Jährigen lassen sich etwas häufiger in Gruppen sowie bei Messen und Veranstaltungen beraten, als die übrigen Altersgruppen, während Minikurse hauptsächlich von den Älteren besucht werden.

Einen Unterschied in der Wahl der Beratungsform macht hingegen die höchste abgeschlossene Ausbildung: Personen, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen, sind bei Messe/Veranstaltungen, Kompetenzfeststellung, Gruppe mit anschl. Individualkontakt sowie reinen Gruppenveranstaltungen überrepräsentiert. Auch Personen mit keinem über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss sind sehr häufig im Gruppensetting zu finden. AkademikerInnen auf der anderen Seite nehmen vermehrt Distance-Counseling-Angebote in Anspruch.

Abbildung 44: Beratungsformen nach Soziodemographie



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 95% bzw. 65% bzw. 60%

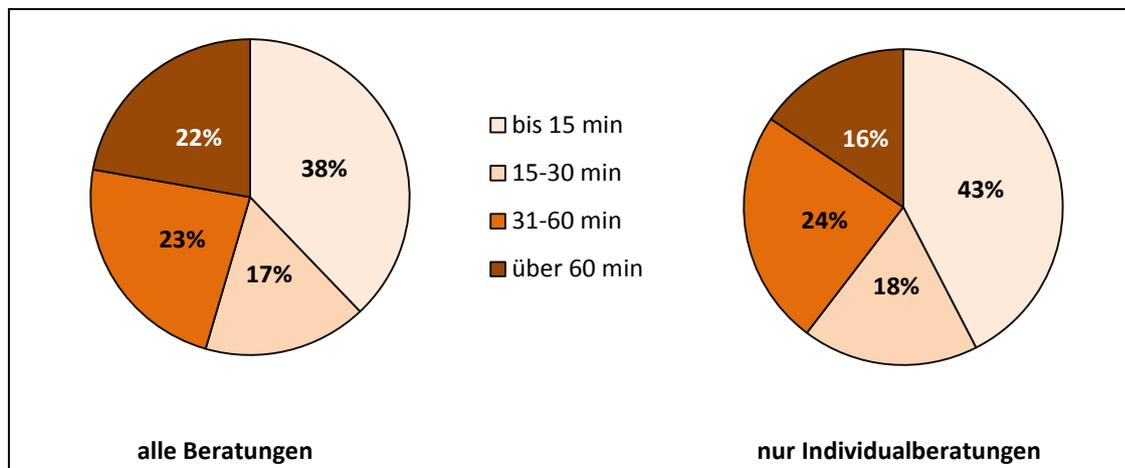
Individuelle Beratung und Unterstützung ist eine Dienstleistung, die eine gewisse Dauer in Anspruch nimmt. Darüber hinaus unterscheiden sich die Bedürfnisse der Ratsuchenden: Während die einen bloß konkrete Informationen brauchen, ist für andere eine umfassende Neuorientierung mit entsprechendem Aufwand notwendig. Dementsprechend unterscheidet sich auch die Beratungsdauer pro Fall (siehe Abbildung 45): 38% der Kontakte dauern weniger als eine Viertelstunde, 17% dauern zwischen einer Viertel- und einer halben Stunde, weitere 23% bis zu einer Stunde. Der Anteil von Beratungen, die über eine Stunde in Anspruch nehmen, liegt bei 22%.<sup>55</sup>

Werden nur Einzelberatungen<sup>56</sup> betrachtet, verschieben sich die Anteile in Richtung der kürzeren Kategorien: 43% dieser Individualberatungen dauern kürzer als eine Viertelstunde und nur mehr 16% länger als eine Stunde.

<sup>55</sup> Es ist anzunehmen, dass länger dauernde Beratungen vollständiger dokumentiert werden als kurze Beratungen. Nimmt man an, dass *alle* Beratungen, die keine Beratungsdauer angeben (das sind 13%), weniger als eine Viertelstunde gedauert haben, würde die Verteilung folgendermaßen aussehen: 46% bis 15 Minuten, 14% bis zu einer halben Stunde, 20% zwischen einer halben und einer ganzen Stunde und 19% hätten unter dieser Annahme länger als eine Stunde gedauert.

<sup>56</sup> D.h. Gruppenberatungen und Minikurse werden ausgeschlossen.

Abbildung 45: Beratungsdauer

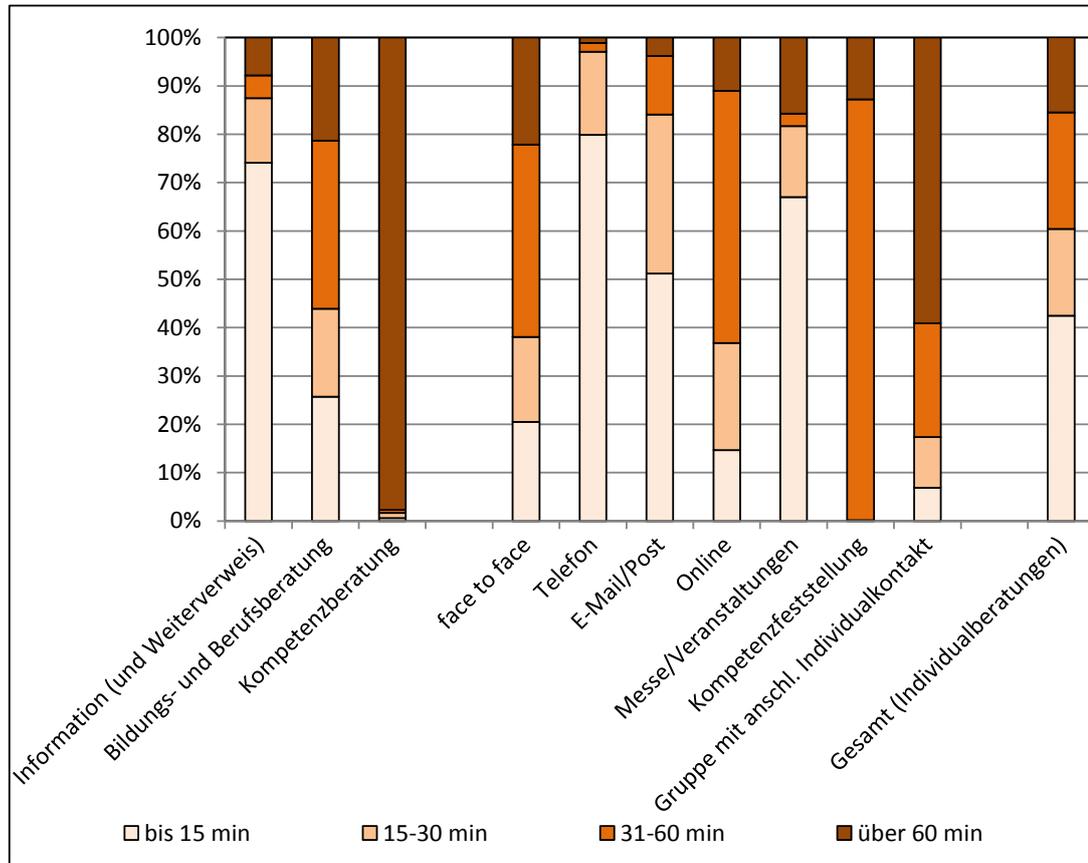


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 87%

Erwartungsgemäß differieren die Beratungsdauern nach Beratungsformat und auch Beratungsart (siehe Abbildung 46): Während die Kompetenzberatung in der Regel länger als eine Stunde dauert, nehmen drei Viertel der Informations- und Weiterverweisungskontakte weniger als eine Viertelstunde in Anspruch. Ganz unterschiedlich lange dauert die Berufs- und Bildungsberatung: 26% nehmen weniger als eine Viertelstunde in Anspruch, 18% bis zu einer halben Stunde, weitere 35% dauern bis zu einer Stunde und die restlichen 21% länger als eine Stunde.

Mehr als drei Viertel der Telefonberatungen dauern weniger als eine Viertelstunde, die Beratungen bei Veranstaltungen/Messen nehmen ebenfalls in zwei Drittel der Fälle weniger als eine Viertelstunde in Anspruch. Demgegenüber dauern face-to-face- und Online-Beratungen zu über 60% schon länger als eine halbe Stunde, Kompetenzfeststellungen dauern zu 100% mindestens eine halbe Stunde.

Abbildung 46: Beratungsdauer (nur Individualberatungen)

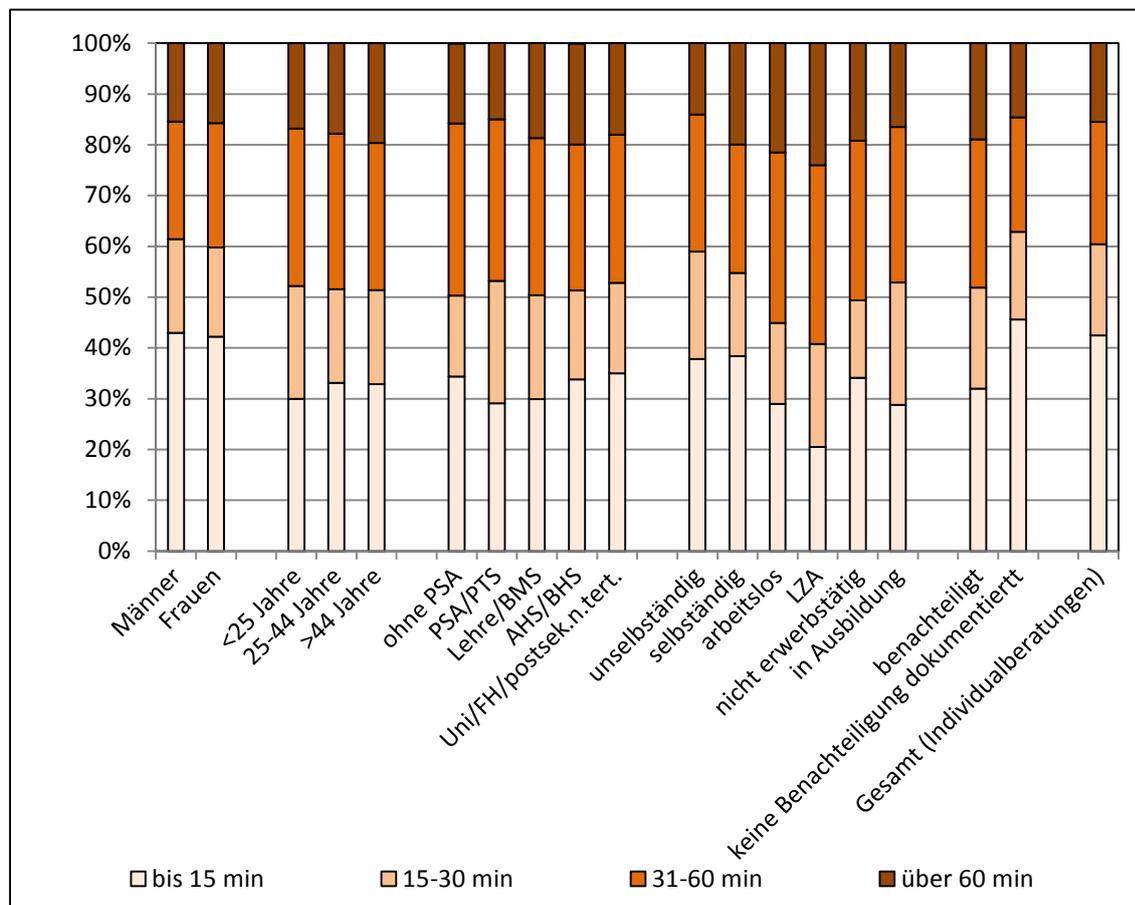


Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 92% bzw. 85%; die Aufschlüsselung nach Beratungsformaten kann nur für die Daten ab dem Jahr 2012 erfolgen

Die Analyse der Beratungsdauer nach soziodemografischen Merkmalen (siehe Abbildung 47) zeigt kaum geschlechtsspezifische Unterschiede und auch nur geringfügige Unterschiede nach dem Alter: Ältere erhalten eher Beratungen, die länger als eine Stunde dauern. Gut nachvollziehbar ist, dass Personen, für die eine Benachteiligung (im Sinne von Abbildung 38) dokumentiert ist, tendenziell längere Beratungszeiten in Anspruch nehmen. Ferner erhalten Arbeitslose und insbesondere Langzeitarbeitslose im Schnitt längere Beratungen.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Ein Problem bei dieser Art von Analysen ist allerdings der hohe Anteil an fehlenden Werten: Es ist anzunehmen, dass fehlende Werte nicht zufällig verteilt sind, sondern insbesondere bei kurzen Beratungen gehäuft auftreten. Mit Beginn des Jahres 2012 sind außerdem die Dokumentationspflichten für das neu eingeführte Informations-Beratungsformat reduziert worden. Auf diese Weise entsteht beispielsweise das Phänomen, dass im Mittel aller Bildungsstufen die Beratungsdauern länger sind als über alle Beratungen – weil eben offensichtlich bei kürzeren Beratungen der Bildungsabschluss seltener dokumentiert wurde.

Abbildung 47: Beratungsdauer (nur Individualberatungen)



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 87% bzw. 63% zw. 57% bzw. 67%

### 3.4 Thema der Beratung

Die Wünsche und Erwartungen der Personen, welche eine Bildungsberatung aufsuchen, lassen sich zwar typisieren (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:167), sind in Summe jedoch sehr heterogen. Dementsprechend werden unterschiedliche Themen im Beratungsgespräch bearbeitet. Ein Viertel der Beratungen behandelt die Themen Berufe und Arbeitsmarkt, jeweils weitere knappe Viertel betreffen finanzielle Förderungen und berufliche Orientierung (siehe Tabelle 17). Weitere große Themenbereiche sind berufliche Weiterbildung (17%) und das Nachholen von Bildungsabschlüssen (15%).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Beratungsthemen sind kaum auszumachen, altersgruppenspezifische Differenzen hingegen schon. So betreffen Information und Beratung zum Bildungssystem, zu Schulen und Hochschulen hauptsächlich Jugendliche. Berufliche Weiterbildung und finanzielle Förderungen werden hingegen vorwiegend von erwachsenen Ratsuchenden thematisiert. Dazu passen auch die Ergebnisse der Analyse getrennt danach, ob der/die Ratsuchende bereits einen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe vorweisen kann: Falls nicht, stehen neben allgemeiner Berufs- und Arbeitsmarktinforma-

mation und Berufsorientierung Fragen zum Bildungssystem (Schulen, Fachhochschulen, Universitäten) im Vordergrund. Personen, die bereits einen Abschluss auf der Sekundarstufe II vorweisen können, interessieren sich demgegenüber stärker für Förderungen und berufliche Weiterbildung. Ältere (>44 Jahre) wiederum fragen häufiger andere Themen nach, als dokumentiert werden.

Diese Heterogenität an Fragestellungen bringt es mit sich, dass die BildungsberaterInnen ein breit gestreutes Wissen und unterschiedliche Beratungskompetenzen benötigen, gegebenenfalls aber auch an andere ExpertInnen weiterverweisen können müssen.

**Tabelle 17: Thema der Beratung**

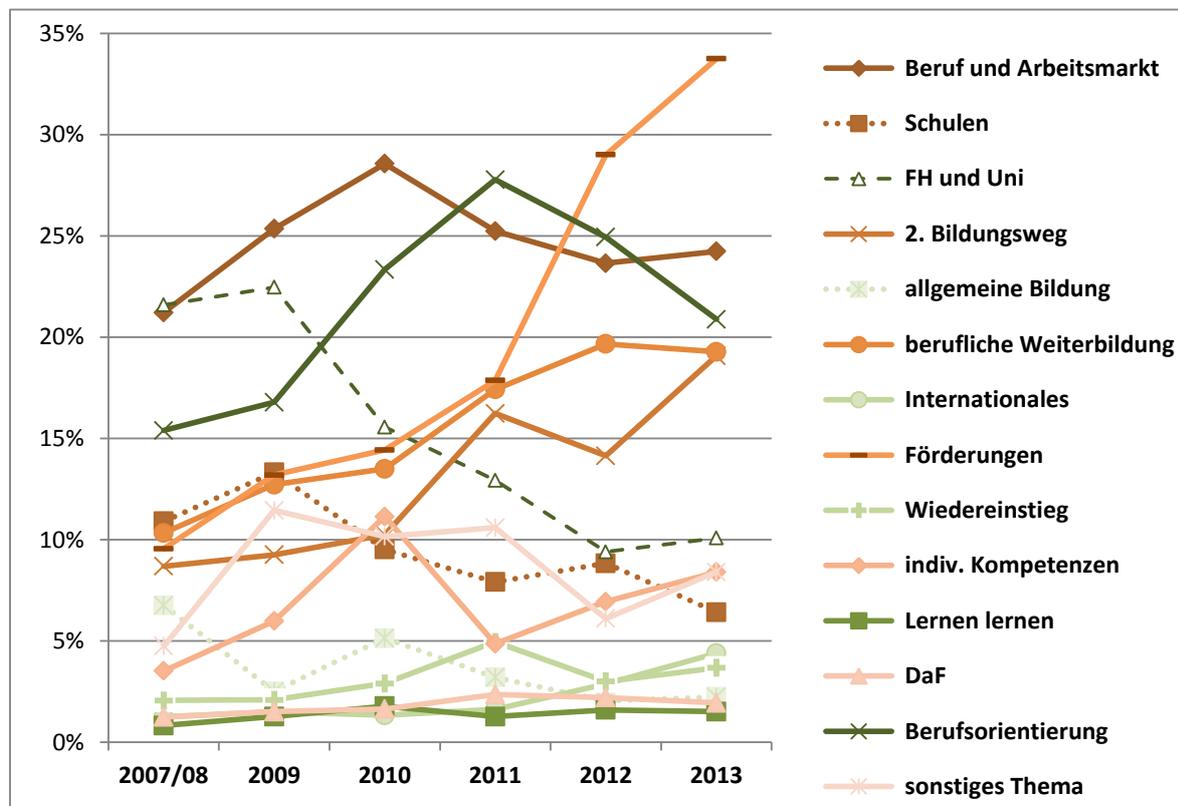
	Gesamt	Frauen	Männer	Alter			Abschluss auf Sekundarst. II	
				<25 J.	25-44 J.	>44 J.	ohne	mit
Beruf und Arbeitsmarkt	25%	24%	26%	34%	24%	26%	34%	25%
Förderungen	24%	24%	23%	13%	26%	22%	8%	26%
Berufsorientierung	23%	23%	22%	24%	26%	27%	24%	27%
berufliche Weiterbildung	17%	18%	16%	11%	25%	24%	10%	24%
2. Bildungsweg	15%	13%	17%	13%	16%	11%	15%	14%
FH und Uni	13%	14%	12%	25%	8%	4%	20%	13%
Schulen	9%	8%	10%	20%	4%	3%	23%	4%
indiv. Kompetenzen	7%	8%	6%	8%	10%	10%	8%	10%
Wiedereinstieg	3%	4%	2%	1%	5%	4%	2%	4%
allgemeine Bildung	3%	3%	2%	2%	4%	5%	3%	3%
Internationales	3%	2%	3%	1%	3%	3%	2%	2%
DaF	2%	2%	2%	1%	3%	3%	3%	2%
Lernen lernen	1%	1%	1%	2%	2%	3%	2%	2%
Sonstiges	8%	9%	7%	5%	9%	17%	6%	10%
Summe *)	152%	154%	149%	159%	165%	160%	160%	167%

Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 82% bzw. 58% zw. 53%;

\*) Es können mehrere Themen pro Beratungsfall angegeben werden, daher ergeben sich Summen von über 100%

In Abbildung 48 ist dargestellt, wie die einzelnen Beratungsthemen im Laufe der Zeit an Relevanz gewinnen oder verlieren. Am markantesten ist der Anstieg des Themas finanzielle Förderungen für Aus- und Weiterbildung: Während zu Beginn der ESF-Periode nur jede zehnte Bildungsberatung (auch) finanzielle Unterstützung für Bildungsbemühungen zum Thema hatte, war es zuletzt bereits jede dritte Beratung. Dass die Themen Schulen und tertiäre Ausbildungen mit den Jahren weniger relevant wurden, ist mit dem Rückgang des Anteils an jugendlichen Ratsuchenden zu erklären. Während das Interesse an allgemeiner und politischer Weiterbildung im Laufe der Jahre abflaute, stieg es bezüglich beruflicher Weiterbildung kontinuierlich an. Die Nachfrage nach allgemeiner Berufs- und Arbeitsmarktinformation und Berufsorientierung unterliegt zwar Schwankungen, blieb aber über die Jahre hoch.

Abbildung 48: Thementrends



Quellen: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 82%

### 3.5 Resümee Bildungsberatung

Das Kapitel zur Bildungsberatung abschließend wird über folgende Fragen resümiert:

- Wurde der Zielwert erreicht?
- Wurden die Zielgruppen erreicht?
- Sind die Chancen, eine bedürfnisgerechte Beratung zu bekommen, flächendeckend und für alle Zielgruppen gleich?

Im Operationellen Programm wurden 70.000 Beratungen als Zielwert der Bildungsberatung genannt (BMASK 2009:108). Die Fördermittel für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF wurde allerdings beträchtlich aufgestockt und der Zielwert auf 250.000 Beratungen erhöht. Dementsprechend wurden die Bildungsberatungsdienstleistungen ausgebaut und so konnten in den Jahren 2007 bis 2013 fast 295.000 Beratungen umgesetzt werden. Der Zielwert wurde also erreicht und übertroffen, wenn man alle Bildungsberatungen zählt, unabhängig davon, im Rahmen welchen Instruments sie durchgeführt wurden und welche Zielgruppen beraten wurden. Da das hier relevante spezifische Ziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung im OP jedoch den Aus- und Aufbau der *überinstitutionellen* Bildungsberatung vorsieht, gilt die Aufmerksamkeit auch der Summe der im Instrument 2 („Information, Beratung und Orien-

tierung für Bildung und Beruf“) geförderten Beratungen. Es sind dies rd. 185.200 Beratungen.

Laut OP bezieht sich dieser Zielwert auf folgende Zielgruppen (BMASK 2009:112f): niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung; sozial und regional benachteiligte Personen; MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche, ältere Personen. Die Analyse des Beratungsmonitorings ergab, dass 74% der Beratenen (mindestens) einer dieser Zielgruppen entsprechen. 26% der im Instrument 2 geförderten Personen gehören somit (laut Dokumentation) nicht zur Zielgruppe. In Anbetracht der Tatsache, dass es nie geplant war, ausschließlich Zielgruppenzugehörigen Zugang zur ESF-geförderten Bildungsberatung zu ermöglichen, erscheinen diese 26% akzeptabel. Andererseits wird mit der Zielgruppe Frauen bereits die Hälfte der Bevölkerung angesprochen, unter diesem Blickwinkel ist die Zielgruppenspezifität in Summe doch eher als mäßig zu bewerten. Dieser Eindruck wird durch den Blick auf den Bildungsstand der Beratenen bestätigt, denn mit 13% (erste ESF-Phase) bzw. 16% (zweite ESF-Phase) der erwachsenen Beratenen sind Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe in der Bildungsberatung unterrepräsentiert. Personen mit Matura und AkademikerInnen sind demgegenüber überrepräsentiert (53% in der ersten ESF-Phase, 45% in der zweiten ESF-Phase). Sehr gut erreicht wird hingegen die Zielgruppe Frauen (65% der Beratenen).

Den Bundesländern (bzw. den dortigen Bildungsberatungsträgern) gelingt es unterschiedlich gut, benachteiligte Zielgruppen zu erreichen. So gelang es in Kärnten (40% der Beratenen) und in der Steiermark (36%) in der zweiten ESF-Phase sehr gut, Arbeitslose mit dem Bildungsberatungsangebot anzusprechen, in Oberösterreich (15%) und Salzburg (14%) hingegen weniger. Oberösterreich hat indes einen hohen Anteil an Geringqualifizierten unter den Beratenen und vergleichsweise weniger AkademikerInnen. Vorarlberg, Wien und Kärnten erzielen wiederum überdurchschnittlich hohe Anteile an Beratenen mit dokumentierten Benachteiligungen (Behinderung, geringe Deutschkenntnisse, Migrationshintergrund, „sonstige Benachteiligung“), wobei hier der bundesweite Durchschnitt von nur knapp 22% mit dokumentierter Benachteiligung kritisch zu sehen ist.

Das westliche Bundesgebiet wurde in der ESF-Periode 2007-2013 durch die Bildungsberatung im Instrument 2 im Bereich Erwachsenenbildung besser versorgt, als der Süden und Osten. Insbesondere in Kärnten, aber auch in Niederösterreich und in der Steiermark gibt es Bezirke mit weniger als fünf Beratenen pro Tausend EinwohnerInnen, während der bundesweite Durchschnitt bei fast 23 Beratenen pro Tausend EinwohnerInnen liegt. Wie zu erwarten erreichten die meisten größeren Städte hohe Beratungsdichten (auch gemessen am Wohnort der Beratenen, nicht nur bezüglich des Beratungsortes), aber auch viele ländliche Regionen wurden gut mit Bildungsberatung versorgt, insbesondere in Vorarlberg, Osttirol und Salzburg.

Die Muster an Beratungssettings unterscheiden sich zwischen den Bundesländern nicht unerheblich, nicht an allen Beratungsstandorten wird den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungsformen angeboten. Diese können somit auch nicht je nach individuellem Bedürfnis des/der Ratsuchenden eingesetzt werden bzw. können vielleicht manche Ratsuchende mangels geeignetem Setting nicht erreicht werden. So deutet die soziodemographische Aufschlüsselung der Beratungssettings darauf hin, dass für bildungsbenachteiligte Personen Distant Counseling weniger gut geeignet ist. Positiv zu vermerken ist, dass Personen, für die eine Benachteiligung dokumentiert ist, im Schnitt längere Beratungszeiten bekommen.

## 4. Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings (TRS)

Die Analysen der ESF-TeilnehmerInnen in diesem Kapitel basieren auf dem TeilnehmerInnenregistratorssystem (TRS), das von allen Trägern von Qualifizierungsmaßnahmen mit Daten über ihre TeilnehmerInnen befüllt wird. Das Monitoring baut auf Individualeinträgen auf, sodass daraus sowohl die TeilnehmerInnen rekonstruiert, als auch die Teilnahmen berechnet werden können. In das System werden auf der Basis von individuellen Stammdatenblättern Informationen zu persönlichen Merkmalen, zur Teilnahme an Kursen und zu deren Abschluss oder Abbruch eingetragen. Dementsprechend werden nun im Anschluss die Ergebnisse zu eben diesen Themenstellungen dargestellt.

### 4.1 Gesamtzahl der TeilnehmerInnen

Seit dem Beginn des Programms im Jahr 2007 bis zum 1.9.2014 (Stichtag für den Datenbankauszug) sind 20.658 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung eingetreten. 60% davon waren weibliche und 40% männliche TeilnehmerInnen. Im Verlauf der Durchführungsjahre ist der maximale Ausbau bereits im zweiten Durchführungsjahr zu beobachten. Ab dem Schuljahr 2010/11 wurden Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung nur noch national finanziert. Zwei Jahre später wurden auch Basisbildungskurse und Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses<sup>58</sup> in die „Initiative Erwachsenenbildung“ von Bund und Ländern, also ebenfalls in eine rein nationale Finanzierung, übergeführt. Deswegen gingen in Summe die jährlichen Eintritte in die ESF-geförderte Erwachsenenbildung kontinuierlich zurück, bis im letzten Jahr die Zahl der Eintritte wieder leicht zunahm.

---

<sup>58</sup> Das Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz trat im September 2012 in Kraft, also erst nach der Überführung der ESF-geförderten Hauptschulabschlusskurse in die Bund-Länder-Initiative. Daher wird im vorliegenden Bericht die alte Diktion „Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses“, „Hauptschulabschlusskurse“ oder „HS-Kurse“ beibehalten.

**Tabelle 18: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf**

	männlich	weiblich	gesamt <sup>59</sup>
2007/08	1.032	1.418	2.450
2008/09	2.273	3.309	5.582
2009/10	1.880	2.614	4.494
2010/11	1.277	1.820	3.097
2011/12	767	1.184	1.951
2012/13	324	910	1.234
2013/14	707	1.143	1.850
Summe	8.260	12.398	20.658

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Nachfolgende Tabelle verdeutlicht, ebenso wie Abbildung 49, noch einmal die Umschichtungen hin zu rein nationaler Finanzierung: Ab dem Schuljahr 2010/11 werden BRP-Standardlehrgänge nicht mehr mit ESF-Mitteln gefördert, zwei Jahre später gilt dasselbe für Basisbildungskurse und Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses. Stattdessen werden in den letzten zwei Durchführungsjahren zahlreiche „sonstige“ Bildungsmaßnahmen gefördert.

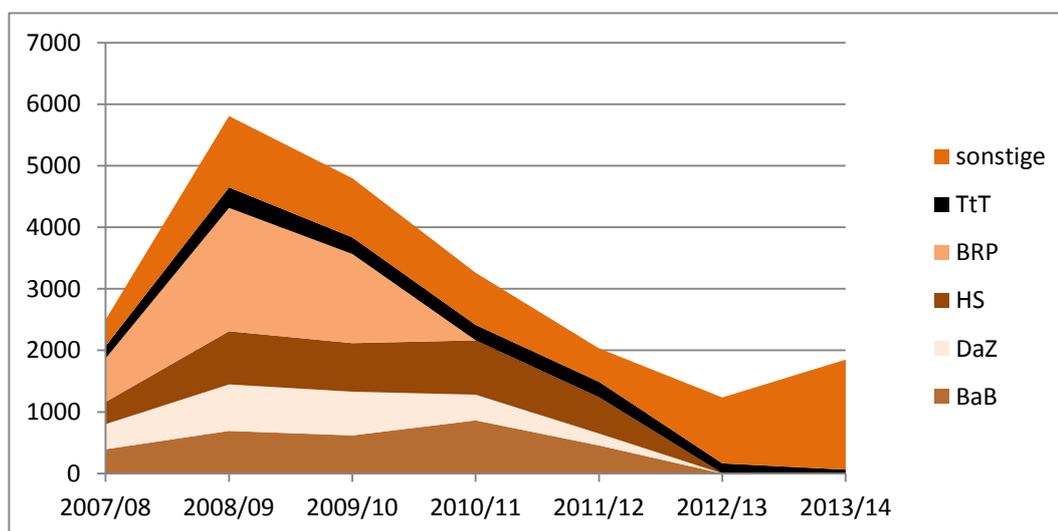
Darunter fallen beispielsweise integrierte Ansätze von Bildungsberatung und Bildungsbegleitung, offene Lernformen, Weiterentwicklungen von Kursen im Bereich der Grundbildung sowie Modellprojekte zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene. So wurde die Rest-Kategorie „sonstige“ zum teilnahmestärksten Instrument, gefolgt von der Basisbildung (wenn DaZ-Kurse hinzugerechnet werden) und der BRP. Den geringsten Umfang mit einem Anteil von 7% haben Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrenden (TtT).

<sup>59</sup> Die Gesamtzahl der TeilnehmerInnen in den ersten Durchführungsjahren unterscheidet sich um einige Prozent zu den in den Zwischenberichten ausgewiesenen Zahlen, da einige Träger inzwischen fehlende Angaben nachgetragen haben. An dieser Stelle werden rein TeilnehmerInnen (Anzahl von Personen) und nicht Teilnahmen ausgewiesen.

**Tabelle 19: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Instrumenten**

	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	Summe
2007/08	394	408	361	709	200	428	2.500
2008/09	692	755	864	2.004	333	1.159	5.807
2009/10	619	710	789	1.448	270	960	4.796
2010/11	863	417	883	0	250	847	3.260
2011/12	456	193	590	0	251	542	2.032
2012/13	0	0	0	0	161	1.071	1.235
2013/14	0	0	0	0	62	1.788	1.850
Summe	3.024	2.483	3.490	4.161	1.527	6.795	21.480 <sup>60</sup>
Anteile	14,1%	11,6%	16,2%	19,4%	7,1%	31,6%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

**Abbildung 49: Entwicklung der Eintritte nach Instrument**

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In Tabelle 20 werden den Maßnahmeneintritten die Maßnahmenaustritte gegenübergestellt und daraus die jeweiligen Bestände an TeilnehmerInnen bzw. die Jahresübertritte berechnet. In Summe sind 20.658 Personen durch die ESF-Instrumente 1 (Zugang zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte) und Instrument 3 (Train-the-Trainer) gefördert worden. Für 17.361 TeilnehmerInnen wurde der Maßnahmenaustritt dokumentiert,<sup>61</sup> demnach wären laut Datenbank zum Stichtag 1.9.2014 noch 3.297 Personen in einer ESF-geförderten Maßnahme. Tatsächlich sind jedoch bis zum Stichtag alle Qualifizierungsmaßnahmen ausgelau-

<sup>60</sup> Diese Summe unterscheidet sich von jener in Tabelle 18, da ein kleiner Teil der TeilnehmerInnen mehrere Kursarten durchläuft und somit bei dieser Art von Darstellung mehrmals gezählt wird (z.B. werden die an MigrantInnen gerichteten Vorbereitungskurse für den Hauptschulabschlusskurs als Basisbildung eingestuft).

<sup>61</sup> Falls ein TeilnehmerIn mehrere Maßnahmen absolvierte, wurde jenes Schuljahr als Beendigung der ESF-Maßnahme festgehalten, an dem der letzte Kurs beendet wurde.

fen bzw. in nationale Finanzierung übergeführt – offensichtlich wurden nach dem Auslaufen der ESF-Förderung die Austritte aus den Kursen nicht länger dokumentiert.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Bzw. haben einige Kursträger bis zum Stichtag keinen einzigen Austritt dokumentiert. Da es nicht plausibel ist, dass dort *alle* TeilnehmerInnen jahrelang im Kurs verbleiben, wurde von diesen Trägern offensichtlich der Kursaustritt grundsätzlich nicht eingetragen.

**Tabelle 20: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen**

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
Basisbildung			
2007/08	394	226	168
2008/09	692	563	297
2009/10	619	561	355
2010/11	863	683	535
2011/12	456	795	196
Summe	3.024	2.828	
DaZ			
2007/08	408	191	217
2008/09	755	669	303
2009/10	710	793	220
2010/11	417	417	220
2011/12	193	390	23
Summe	2.483	2.460	
HS			
2007/08	361	126	235
2008/09	864	680	419
2009/10	789	746	462
2010/11	883	826	519
2011/12	590	781	328
Summe	3.490	3.196	
BRP <sup>63</sup>			
2007/08	709	169	540
2008/09	2.004	1.169	1.375
2009/10	1.448	1.490	1.333
Summe	4.161	2.828	
TtT			
2007/08	200	88	112
2008/09	333	197	248
2009/10	270	284	234
2010/11	250	276	208
2011/12	251	198	261
2012/13	161	165	257
2013/14	62	114	205
Summe	1.527	1.322	

<sup>63</sup> Da die BRP-Angebote mit dem Schuljahr 2010/11 in rein nationale Finanzierung übergeführt wurden, sind ab diesem Jahr aus ESF-Perspektive auch keine Personen mehr neu in diese Angebotsart eingetreten und wurden die verbliebenen Personen in den nunmehr nationalen Projekten gemeinsam mit neu eintretenden KursteilnehmerInnen weiterbetreut. Da es sich um eine ESF-Evaluierung handelt, werden diese hier nicht ausgewiesen.

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
sonstige			
2007/08	428	277	151
2008/09	1.159	934	376
2009/10	960	1.108	228
2010/11	847	715	360
2011/12	542	474	428
2012/13	1.071	285	1.214
2013/14	1.788	757	2.245
Summe	6.795	4.550	
ESF-Gesamt			
2007/08	2.450	975	1.475
2008/09	5.582	3.939	3.118
2009/10	4.494	4.714	2.898
2010/11	3.097	3.574	2.421
2011/12	1.951	2.742	1.630
2012/13	1.234	541	2.323
2013/14	1.850	876	3.297
Summe	20.658	17.361	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die regionale Verteilung der TeilnehmerInnen (gemessen an ihrem Wohnort) erweist sich auf den ersten Blick als relativ unausgewogen und wienlastig. Mehr als vier Zehntel der Interventionen werden in der Bundeshauptstadt gesetzt, im Gegensatz dazu nur jeweils gut 4% in Tirol und Kärnten. Verhältnismäßig gut schneidet außer Wien noch Vorarlberg ab, das knapp 8% der TeilnehmerInnen stellt, was in Anbetracht der Größe des Bundeslandes ein beachtlicher Wert ist.

**Tabelle 21: ESF-Eintritte nach Bundesländern**

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	Summe	BL- Anteil
Wien	869	2.736	2.330	1.426	933	207	305	8.806	42,7%
NÖ	469	801	664	253	115	24	32	2.358	11,4%
OÖ	305	498	466	382	231	101	148	2.131	10,3%
Sbg	60	189	141	213	92	188	141	1.024	5,0%
Tirol	49	93	45	163	87	112	370	919	4,5%
Stmk	361	337	280	340	238	586	836	2.978	14,4%
Kärnten	91	230	168	135	186	15	18	843	4,1%
Vlbg	245	684	399	185	68	1	0	1.582	7,7%
Summe	2.449	5.568	4.493	3.097	1.950	1.234	1.850	20.641	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wird die regionale Verteilung differenziert nach verschiedenen Instrumenten betrachtet, wird offensichtlich, dass die starke Stellung von Wien auch darauf zurückzuführen ist, dass sich hier alle Angebotsarten gut ausgebaut wiederfinden, während alle anderen Bundesländer einen oder mehrere Schwachpunkte oder gar Lücken aufweisen. So sind in Oberösterreich und in der Steiermark zahlreiche DaZ-KursteilnehmerInnen (und damit DaZ-Kurse) zu finden, während klassische DaZ-Kurse in Salzburg, Tirol, Kärnten und Vorarlberg vollständig fehlen.<sup>64</sup> Gerade in Vorarlberg, das an sich über einen überdurchschnittlichen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund verfügt, ist dies ein Befund, der in diametraler Opposition zur Bedarfslage steht. Die relativ hohen Gesamtanteilstwerte sind dort großteils auf die außerordentlich hohe Beteiligung an der BRP zurückzuführen. In Oberösterreich, in Tirol und in der Steiermark sind hingegen die BRP-Angebote im ESF<sup>65</sup> sehr schwach ausgeprägt. Regional sehr unterschiedlich verteilen sich die sonstigen Bildungsangebote, die ja in den letzten beiden Interventionsjahren absolut wie relativ stark zugenommen haben.

**Tabelle 22: TeilnehmerInnen nach Bundesländern und Angebotsarten**

	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	Summe
Wien	681	1.568	1.719	2.164	653	2.571	9.356
NÖ	168	59	321	688	166	1.072	2.474
OÖ	423	551	572	35	196	407	2.184
Sbg	324	0	85	88	86	442	1.025
Tirol	239	0	144	5	54	477	919
Stmk	520	304	246	14	252	1.719	3.055
Kärnten	386	0	272	49	80	80	867
Vlbg	283	0	131	1.104	39	26	1.583
Summe	3.024	2.482	3.490	4.147	1.526	6.794	21.463 <sup>66</sup>

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Werden schließlich die ESF-Maßnahmeneintritte differenziert nach Trägern und Qualifizierungsinstrumenten betrachtet, stehen zunächst große Unterschiede in der Gesamtzahl der TeilnehmerInnen pro Träger ins Auge, die von 9 bis 1.992 reichen (siehe Tabelle 23). Von den insgesamt 66 Trägern weisen sechs über tausend TeilnehmerInnen auf und 18 weniger als einhundert. Ebenfalls beträchtlich sind die Unterschiede innerhalb der Instrumente. Betrachtet man abschließend die inhaltliche Breite der einzelnen Träger, so treten zwölf von ihnen mit quantitativ bedeutsamen Angeboten in zumindest drei Interventionsbereichen hervor, während 37 (und damit mehr als 50%) sich auf nur eine Maßnahme konzentrieren.

<sup>64</sup> Im Falle von Salzburg und Kärnten werden durchaus auch Sprachförderungen im Rahmen von Basisbildungen angeboten, die von ihrem Konzept her intensiver und grundlegender gestaltet sind und daher der Basisbildung und nicht den klassischen DaZ-Kursen zugerechnet wurden.

<sup>65</sup> Die BRP an sich ist in Oberösterreich im Vergleich aller Bundesländer am besten ausgebaut (Klimmer et al. 2009), nur eben im Rahmen der ESF-Interventionen nicht.

<sup>66</sup> Diese Summe unterscheidet sich von jener in Tabelle 18, da ein kleiner Teil der TeilnehmerInnen mehrere Kursarten durchläuft und somit bei dieser Art von Darstellung mehrmals gezählt wird (z.B. werden die an MigrantInnen gerichteten Vorbereitungskurse für den Hauptschulabschlusskurs als Basisbildung eingestuft).

**Tabelle 23: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Angebotsart und Träger**

	BaB	DaZ	HS	BRP	TiT	sonstige	Summe
1	255	-	-	-	-	-	255
2	-	-	-	-	-	28	28
3	-	77	-	-	-	-	77
4	101	-	128	-	-	101	330
5	-	-	-	-	-	702	702
6	-	-	240	-	-	132	372
7	-	-	145	-	-	139	284
8	-	675	149	647	-	108	1.579
9	78	-	-	-	-	2	81
10	-	302	-	-	135	123	560
11	-	-	-	-	-	68	68
12	78	-	-	-	-	113	191
13	-	-	-	-	-	61	61
14	495	-	244	-	-	601	1.340
15	-	-	-	-	-	94	94
16	-	401	-	-	-	130	531
17	17	-	-	-	-	174	191
18	-	324	170	-	-	54	548
19	-	-	-	-	-	117	117
20	52	-	-	-	-	-	52
21	-	70	-	-	-	19	89
22	-	340	-	-	-	10	350
23	-	-	334	652	2	936	1.924
24	-	-	-	234	-	53	287
25	-	-	155	-	-	26	181
26	-	-	-	152	-	-	152
27	-	-	-	382	-	-	382
28	278	7	276	593	101	73	1.328
29	285	-	131	571	2	26	1.015
30	388	-	272	47	30	54	791
31	365	-	-	-	10	13	388
32	299	-	355	779	3	556	1.992
33	-	151	-	-	-	-	151
34	94	136	264	-	111	312	917
35	-	-	-	-	-	273	273
36	-	-	86	104	1	102	293
37	239	-	-	-	-	-	239
38	-	-	162	-	-	37	199
39	-	-	310	-	-	-	310
40	-	-	68	-	-	-	68
41	-	-	-	-	968	-	968
42	-	-	-	-	164	-	164
43	-	-	-	-	-	28	28
44	-	-	-	-	-	22	22
45	-	-	-	-	-	74	74
46	-	-	-	-	-	89	89
47	-	-	-	-	-	117	117
48	-	-	-	-	-	433	433
49	-	-	-	-	-	148	148
50	-	-	-	-	-	25	25
51	-	-	-	-	-	145	145
52	-	-	-	-	-	177	177
53	-	-	-	-	-	29	29
54	-	-	-	-	-	31	31
55	-	-	-	-	-	116	116
56	-	-	-	-	-	14	14
57	-	-	-	-	-	101	101
58	-	-	-	-	-	9	9
	3.024	2.483	3.490	4.161	1.527	6.795	21.480

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

## 4.2 Struktur der TeilnehmerInnen

Dieser Abschnitt ist der Analyse einiger soziodemographischer Merkmale der TeilnehmerInnen gewidmet, beginnend bei der Verteilung nach Geschlecht, über Alter und Migrations- und Bildungshintergrund, bis hin zu Berufstätigkeit und Betreuungspflichten.

Insgesamt betrachtet ist bei den ESF-Interventionen mit 60% ein Überhang an weiblichen TeilnehmerInnen festzustellen. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass sich einige Bildungsangebote allein an Frauen und ihre spezifischen Bedürfnisse richten. So findet sich mit 81% der höchste Frauenanteil bei den DaZ-Kursen. Hier sollte man hinterfragen, ob diese Ungleichverteilung tatsächlich gerechtfertigt ist, da Männer keinen geringeren Bedarf an Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache aufweisen als Frauen. Positiv in diesem Zusammenhang hervorzuheben ist der zwar nur leichte aber doch vorhandene Überhang von Männern in den HS-Kursen, da dies der Bedarfslage entspricht<sup>67</sup>. Der mit 81% sehr hohe Frauenanteil bei den Train-the-TrainerInnen-Maßnahmen, kann durch die Struktur der Zielgruppe erklärt werden (der Beruf der ErwachsenenbildungstrainerInnen ist stark weiblich dominiert).

**Tabelle 24: Verteilung nach Geschlecht**

	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	Gesamt-ESF
Männer	51%	19%	53%	43%	19%	40%	40%
Frauen	49%	81%	47%	57%	81%	60%	60%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Gut ein Fünftel der TeilnehmerInnen sind beim Maßnahmeneintritt unter 20 Jahre alt. Mit über einem Drittel wird die größte Gruppe von den 20-29-Jährigen gebildet. Immerhin noch knapp 7% der TeilnehmerInnen sind 50 Jahre oder älter.

**Tabelle 25: Altersverteilung der TeilnehmerInnen bei Maßnahmeneintritt**

	Anteil
unter 20 Jahre	22,4%
20-29 Jahre	35,1%
30-39 Jahre	20,9%
40-49 Jahre	14,7%
50 Jahre und älter	6,9%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

<sup>67</sup> Aktuell sind es unter männlichen Jugendlichen 4,7% und unter weiblichen 2,7%, die den Pflichtschulabschluss nicht erlangen (Statistik Austria 2014: 49).

Der Altersschnitt liegt bei knapp 30 Jahren. Nicht überraschend unterscheidet sich das Durchschnittsalter der Teilnehmenden je nach Maßnahme: Am ältesten sind im Schnitt mit knapp 42 Jahren die TeilnehmerInnen an Train-the-Trainer-Maßnahmen. Die TeilnehmerInnen von Hauptschulabschlusskursen sind im Schnitt nur halb so alt und stellen damit die jüngste Gruppe. Dazwischen liegen die restlichen Maßnahmen mit Durchschnittsaltern nahe den 30 Jahren. Mit Ausnahme der TrainerInnenweiterbildung sind die Männer in allen Maßnahmen im Schnitt jünger als die Frauen. Besonders groß ist dieser Unterschied bei den Basisbildungskursen (hier sind männliche TN durchschnittlich 8,7 Jahre jünger als weibliche) und bei den Deutschkursen (6,8 Jahre Differenz).

**Tabelle 26: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten**

	Männer		Frauen		Gesamt	
	MW	St.Abw.	MW	St.Abw.	MW	St.Abw.
BaB	26,5	11,6	35,2	12,8	30,8	12,9
DaZ	26,7	9,7	33,5	10,7	32,2	10,9
HS-Kurse	20,0	5,2	22,6	8,0	21,2	6,8
BRP	29,1	8,3	29,6	9,4	29,4	8,9
TtT	43,8	8,1	41,4	8,8	41,8	8,7
sonstige	27,1	9,7	31,4	11,6	29,7	11,1
ESF-gesamt	26,6	10,1	31,9	11,6	29,8	11,3

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Werden die TeilnehmerInnen nach Migrationshintergrund gegliedert, mündet dies in einem sehr differenzierten Befund. So reicht der Anteil von Personen, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind, je nach Instrument von knapp 10% bis über 93% und beträgt im Durchschnitt 55%. Rechnet man EU-BürgerInnen, sowie MigrantInnen in zweiter Generation hinzu, wird ein Anteil von fast 63% erreicht. Abgesehen von dem natürlich sehr hohen Anteil von MigrantInnen in den DaZ-Kursen, werden auch die Basisbildungs- und HS-Kurse sowie die „sonstigen“ Angebote gut von MigrantInnen angenommen (jeweils etwa zwei Drittel der TeilnehmerInnen). Am anderen Ende der Skala stehen die BRP und die Angebote für TrainerInnen mit Anteilen um die 10%. Während dieser niedrige MigrantInnenanteil in der BRP aufgrund der zu wenig ausgeprägten Konzentration auf benachteiligte Zielgruppen mit ein Grund dafür gewesen ist, dass die Maßnahme in weiterer Folge rein national finanziert wurde, liegt der niedrige Anteil unter den TtT-Kursen wohl an der Struktur der ErwachsenenbildungstrainerInnen, die sich in einem deutlich überwiegenderen Ausmaß aus der autochthonen Bevölkerung rekrutieren.<sup>68</sup> Sollten in der nächsten ESF-Periode beide Maßnahmen wieder gefördert werden, sollte – trotz der möglichen Erklärung für diese Unterrepräsentation

<sup>68</sup> Dieser Befund trifft – sogar noch in stärkerem Ausmaß – auch auf das formale Bildungssystem zu. So haben MigrantInnen in Lehrerbildenden Höheren Schulen nur einen Anteil von 2,8% an allen SchülerInnen und sind damit deutlich unterrepräsentiert (Steiner 2011:276).

Der niedrige Anteil von MigrantInnen in der BRP hängt auch damit zusammen, dass ausländische Bildungsabschlüsse in Österreich anerkannt sein müssen, damit die Zugangsvoraussetzungen zur BRP erfüllt sind. D.h. dass für die meisten im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse zunächst in Österreich um Anerkennung auf Gleichwertigkeit angesucht werden muss, bevor eine Zulassung zur Berufsreifeprüfung möglich ist.

von Personen mit Migrationshintergrund – in diesem Ergebnis ein Handlungsauftrag erkannt werden, den MigrantInnenanteil durch entsprechende Förderbedingungen zu heben. Denn mit einer Stärkung von TrainerInnen mit Migrationshintergrund sind auch Multiplikatoreffekte für TeilnehmerInnen an den übrigen Interventionen, die derart Role Models für ihre eigene Entwicklung vorfinden, verbunden.

**Tabelle 27: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen**

N=17.849	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	gesamt-ESF
Ohne Migr.HG <sup>69</sup>	27,9%	2,7%	25,2%	80,2%	80,3%	27,3%	37,4%
2. Generation	1,4%	1,9%	9,0%	7,6%	2,5%	5,9%	5,4%
MigrantIn	69,2%	93,4%	64,2%	9,6%	10,4%	64,9%	54,9%
EU 15 excl. AT	1,4%	2,0%	1,6%	2,6%	6,8%	1,9%	2,3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Um die Benachteiligung einer Zielgruppe abschätzen zu können, eignet sich neben dem Migrationshintergrund auch der Bildungshintergrund (d.h. das Bildungsniveau des Elternhauses der TeilnehmerInnen).<sup>70</sup> Durch einen Anteil von 46% der TeilnehmerInnen, die aus niedrigqualifizierten Elternhäusern mit maximal Pflichtschulabschluss stammen, wird einerseits deutlich, dass sich die ESF-Interventionen auf bildungsbenachteiligte Personen konzentrieren. Wird dieser Wert darüber hinaus mit dem Qualifikationsniveau der potentiellen Elterngeneration der ESF-TeilnehmerInnen (21% der 40-64-jährigen Bevölkerung haben maximal Pflichtschulabschluss<sup>71</sup>) in Bezug gesetzt, kann der Schluss gezogen werden, dass durch die Überrepräsentation die Interventionen im Rahmen des ESF zu einem Abbau von Diskriminierungen beitragen.

**Tabelle 28: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten**

N=14.040	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	gesamt-ESF
niedrig	68,0%	56,4%	60,0%	25,6%	21,5%	46,9%	46,1%
mittel	18,6%	14,9%	20,2%	45,5%	32,9%	25,2%	27,2%
hoch	13,5%	28,7%	19,9%	28,9%	45,6%	27,8%	26,7%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

<sup>69</sup> Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu, während die Mutter aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten stammt. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

<sup>70</sup> Eine hohe Bildungsnähe wird angenommen, wenn mindestens ein Elternteil eine höhere Bildung erworben hat, eine mittlere Bildungsnähe, wenn mindestens ein Elternteil eine mittlere Schule oder Lehre absolviert hat und ein niedriger Bildungshintergrund, wenn kein Elternteil einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erworben hat.

<sup>71</sup> Quelle: STATcube der Statistik Austria - Registerzählung 2011; eigene Berechnung.

In der BRP und den Train-the-Trainer-Maßnahmen sind die Anteile aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern mit 26% bzw. 22% am niedrigsten ausgeprägt, liegen aber immer noch im gesellschaftlichen Durchschnitt, weshalb nicht von Diskriminierungen gesprochen werden kann. Da im Rahmen des ESF jedoch der Auftrag besteht, benachteiligte Personen verstärkt zu erreichen, kann dieser, dem gesellschaftlichen Durchschnitt entsprechende Wert, durchaus kritisch gesehen werden.

Nicht alle bildungsaktiven Personen können sich ausschließlich auf ihren Kurs konzentrieren. So sind 36% der KursteilnehmerInnen hauptsächlich oder nebenbei berufstätig, gut 17% betreuen Angehörige. Die gesellschaftliche Ungleichverteilung von Betreuungspflichten zwischen den Geschlechtern zeigt sich auch bei den KursteilnehmerInnen: Während fast ein Viertel der Frauen Betreuungspflichten hat, ist es nur etwa ein Fünfzehntel bei den Männern. Ungewöhnlich hingegen ist der höhere Anteil an Berufstätigen bei den Frauen (fast 38% versus 33% bei den Männern). Dazu passt, dass drei Viertel der 6,5% an ESF-TeilnehmerInnen, welche sowohl berufstätig sind als auch Betreuungspflichten haben, Frauen sind. Doppel- und Dreifachbelastungen betreffen somit (auch) bei ESF-KursteilnehmerInnen Frauen in besonderem Ausmaß.

Differenziert nach Instrumenten zeigen sich wieder deutliche Unterschiede. Während nur jeweils weniger als ein Zehntel der HS-KursteilnehmerInnen erwerbstätig ist oder Betreuungspflichten hat, versorgen im anderen Extrem drei Zehntel der TtT-TeilnehmerInnen Angehörige und fast neun Zehntel sind berufstätig.

**Tabelle 29: Berufstätigkeit und Betreuungspflichten**

		BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	gesamt-ESF
Ausübung einer Berufstätigkeit	Männer	30,1%	39,7%	8,1%	63,4%	91,5%	23,4%	33,2%
	Frauen	32,1%	18,1%	9,1%	64,2%	88,0%	29,0%	37,8%
	Gesamt	31,1%	22,2%	8,6%	63,9%	88,7%	26,7%	36,0%
Betreuungspflichten	Männer	5,0%	14,0%	2,8%	6,3%	26,9%	7,1%	6,8%
	Frauen	23,7%	35,9%	18,1%	12,7%	31,7%	24,8%	24,2%
	Gesamt	14,2%	31,9%	9,9%	10,0%	30,8%	17,7%	17,2%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Insgesamt wird daraus ersichtlich, dass erhebliche Anteile der ESF-TeilnehmerInnen mit schwierigen Startvoraussetzungen ausgestattet und ebenso schwierigen Umsetzungsbedingungen konfrontiert sind.

### 4.3 Teilnahmedauer

Die durchschnittliche Teilnahmedauer (berechnet auf Basis derer, die bereits wieder aus den Maßnahmen ausgetreten sind) liegt bei 244 Tagen oder umgerechnet gut 8 Monaten. Doch die durchschnittliche Verweildauer, wie auch die Streuung, unterscheidet sich sehr stark je

nach Instrument. So dauert ein HS-Abschlusskurs in der Regel neun bis zehn Monate und über ein Drittel der HS-KursteilnehmerInnen ist für die entsprechende Zeit als HS-KursteilnehmerIn im Monitoring registriert, ein weiteres Fünftel braucht bis zu drei Monate länger. Die restlichen Verweildauern sind auf eine große Zeitspanne zwischen einem Monat und mehr als zwei Jahren verteilt (siehe Abbildung 50). Noch viel heterogener zeigt sich die Verweildauer im Instrument BRP: Jeweils etwa ein Zehntel der TeilnehmerInnen verweilt fünf, zehn oder siebzehn Monate in der Maßnahme, 13% brauchen länger als zwei Jahre. Viel kürzere Verweilzeiten sind hingegen in der Basisbildung und bei den Deutschkursen zu beobachten, wo die Hälfte der TeilnehmerInnen die Maßnahme nach fünf bzw. vier Monaten bereits wieder verlassen hat. Extrem kurz ist die Verweildauer in der TrainerInnenweiterbildung: Diese Maßnahme wird von der nur zwei Tage dauernden Zertifizierungswerkstatt der Weiterbildungsakademie dominiert.

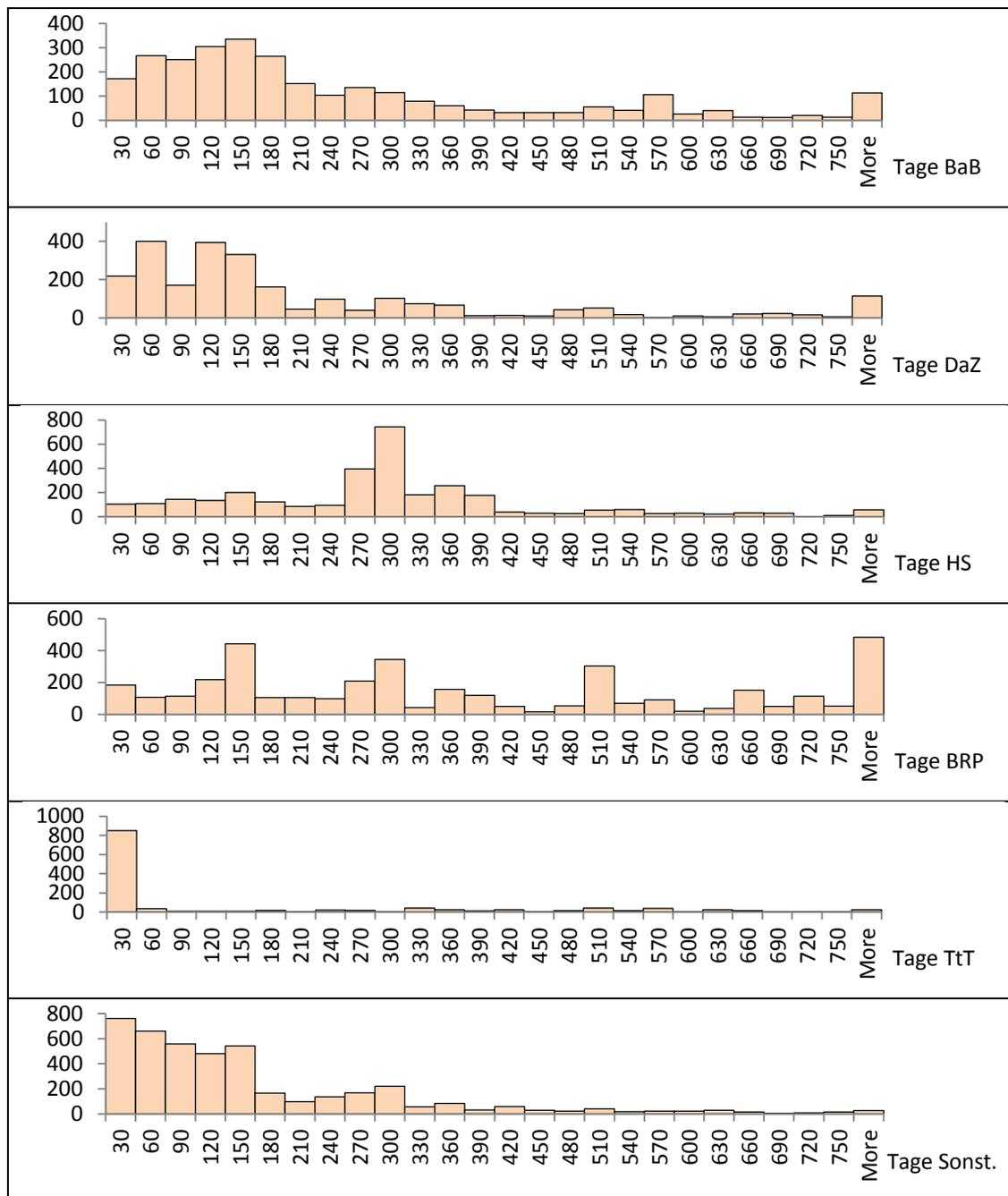
**Tabelle 30: Durchschnittliche Verweildauer nach Instrument<sup>72</sup>**

N=18.169	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige
Mittelwert	241	206	280	391	127	136
Median	154	125	277	284	2	91
Standardabw.	242	247	173	322	238	149
N	2.828	2.460	3.196	3.815	1.322	4.548

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

<sup>72</sup> In die Berechnungen eingeflossen sind nur TeilnehmerInnen, die auch bereits wieder aus den jeweiligen Maßnahmen ausgetreten sind. Die angegebene Dauer von Maßnahmen ist nicht gleichbedeutend mit einer ebenso langen Interventionsdauer. Vielmehr wird dadurch zum Ausdruck gebracht über welche Zeitspanne hinweg die TeilnehmerInnen immer wieder einzelne Kurse belegt haben, zwischen denen durchaus auch einige Zeit vergangen sein kann.

Abbildung 50: Dauer der Teilnahme nach Instrumenten



Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Eine Differenzierung der Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund erfolgt an dieser Stelle, um die Frage zu beantworten, ob einzelne Subgruppen mehr oder weniger lang in den Genuss der Interventionen kommen, was auf selektive Wirkungen hindeuten könnte. Die in Tabelle 31 dargestellten Ergebnisse weisen für MigrantInnen eine überdurchschnittlich lange Verweildauer in den DaZ- und HS-Kursen sowie in den „sonstigen“ Bildungsmaßnahmen auf. Da davon ausgegangen werden kann, dass diese TeilnehmerInnengruppe einen gestei-

gerten Bedarf nach Unterstützung aufweist, ist dieses Ergebnis positiv zu werten. Das Gegenteil gilt für die kürzere Verweildauer von MigrantInnen in der BRP, welche den Verdacht nahelegt, dass ein geringerer Teil dieser Gruppe die BRP erfolgreich abschließt – dies wird in Kapitel 4.4 untersucht werden.

Was die zweite Generation betrifft, so sind nur mehr geringfügig unterschiedliche Verweildauern im Vergleich zu den TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund festzustellen. Allerdings ist die durchschnittliche Verweildauer von nur drei Monaten in den DaZ-Kursen kritisch zu sehen. Denn es besteht kein Zweifel daran, dass ein Bedarf zur Förderung der Deutschkompetenzen in der zweiten Generation vorhanden ist: So verfügen laut PIAAC-Studie 32% der in Österreich geborenen Personen mit nichtdeutscher Erstsprache über mangelnde und niedrige Kompetenzen im Bereich Lesen.<sup>73</sup>

**Tabelle 31: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund in Tagen**

N=15.593		BaB	DaZ	HS	BRP	TiT	sonstige
ohne Migr.HG	MW	269	112	240	438	126	115
	Median	154	90	246	351	2	63
2. Generation	MW	234	94	254	413	144	142
	Median	121	70	268	345	2	110
MigrantInnen	MW	233	219	305	401	118	164
	Median	158	133	284	329	2	128
EU 15	MW	299	114	301	346	149	126
	Median	171	74	284	260	2	106

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Was die Unterschiede nach Geschlecht hinsichtlich der Teilnahmedauer betrifft, zeigen viele Berechnungsergebnisse kaum erwähnenswerte, weil so geringe, Unterschiede auf. Dies trifft jedoch nicht auf die DaZ-Kurse zu: Hier kommt zum geringen Männeranteil noch eine deutlich niedrigere Verweildauer hinzu. Auch hier wird zu prüfen sein, ob die kürzere Teilnahmedauer zu geringerem Teilnahmeerfolg führt (siehe Kapitel 4.4).

**Tabelle 32: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Geschlecht in Tagen**

N=18.169		BaB	DaZ	HS	BRP	TiT	sonstige
Männer	MW	231	103	274	388	78	136
	Median	154	71	277	287	2	91
Frauen	MW	252	230	287	393	138	136
	Median	155	133	278	283	2	91

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

<sup>73</sup> Vgl. Steiner/Vogtenhuber 2014: Insgesamt zählen in Österreich 17% zur Gruppe mit mangelnden oder niedrigen Lesekompetenzen. Dies sind Personen, welche maximal Kompetenzstufe 1 erreichen oder diese sogar unterschreiten.

In Tabelle 33 werden schließlich die Teilnahmedauern differenziert nach Instrumenten und deren Trägern dargestellt. Dabei treten enorme Unterschiede zu Tage, die oftmals auf ein unterschiedliches Angebot zurückgeführt werden können. Etwas anders gestaltet sich die Sachlage bei jenen Interventionen und Maßnahmen, die auf einen normierten Abschluss, wie die Berufsreifeprüfung oder den Hauptschulabschluss, abzielen. Bei gleicher Zielsetzung unterscheiden sich auch hier die durchschnittlichen Teilnahmedauern enorm und liegen im Fall der HS-Kurse in einer Spanne von 204 bis 518 Tagen und bei der BRP von 200 bis 572.

Große Unterschiede zwischen arithmetischem Mittel und Median innerhalb eines Trägers weisen auf eine hohe Streuung der Verweildauern hin. Dies könnte zum einen durch viele frühzeitige Abbrüche erklärt werden, zum anderen aber auch durch ein flexibles Angebot, welches von den TeilnehmerInnen in unterschiedlicher Dauer (und damit in vielen Fällen auch in unterschiedlicher Intensität) in Anspruch genommen werden kann.

**Tabelle 33: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Träger in Tagen<sup>74</sup>**

N=18.169		BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige
1	MW Median	232 154					
2	MW Median						93 95
3	MW Median		132 140				
4	MW Median	144 135		279 270			
5	MW Median						91 35
6	MW Median			249 265			52 29
7	MW Median			312 222			
8	MW Median		85 49	276 277	446 432		83 42
9	MW Median	476 386		322 322			
10	MW Median		383 260			86 1	251 239
11	MW Median						110 110
12	MW Median	196 167					181 197
13	MW Median						303 262
14	MW Median	254 172		294 347			173 129
15	MW Median						60 61
16	MW Median		286 140				193 136
17	MW Median	98 123					147 169
18	MW Median		209 114	516 473			175 105
19	MW Median						108 63
20	MW Median	139 105					
21	MW Median		283 126				
22	MW Median		258 126				90 105
23	MW Median			221 256	235 139	73 73	130 112
24	MW Median				432 400		56 56

<sup>74</sup> Die Nummerierung der Träger erfolgt willkürlich für jede Tabelle gesondert, d.h. die Ergebnisse nach Träger können zwischen den Tabellen nicht verknüpft werden.

N=18.169		BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige
25	MW Median			285 274			
26	MW Median				663 650		
27	MW Median				484 495		
28	MW Median	275 119	112 123	271 284	200 140	311 35	135 122
29	MW Median	303 279		274 283	477 348	632 632	237 258
30	MW Median	212 153		231 210	502 526	58 1	135 120
31	MW Median	299 210				224 224	96 93
32	MW Median	185 169		255 280	519 379	13 13	77 28
33	MW Median		107 70				
34	MW Median	270 151	174 151	330 298		473 507	201 144
35	MW Median						185 129
36	MW Median			328 275	264 216	91 91	300 262
37	MW Median	166 97					
38	MW Median			253 196			232 229
39	MW Median			204 200			
40	MW Median			365 297			
41	MW Median					71 2	
42	MW Median					98 18	
43	MW Median						96 47
44	MW Median						179 127
45	MW Median						95 61
46	MW Median						10 1
47	MW Median						213 150

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

#### 4.4 Erfolg und Abbruch

Beim Maßnahmenerfolg wird zwischen den Ausprägungen Zertifikat, Prüfung, Abbruch/kein Abschluss und keine Angaben unterschieden.<sup>75</sup> Unter der Abschlussart „Zertifikat“ wird eine Teilnahmebestätigung durch den Träger – also eine sehr einfache Form des Erfolgs – verstanden. Unter „Prüfung“ fallen im Sinne eines offiziellen Zeugnisses Sprachdiplome ebenso wie Hauptschul- oder BRP-Teilprüfungen und auch „Gesamt“-Prüfungen. Die Kategorie „Abbruch bzw. kein Abschluss“ umfasst Personen, die entweder einen Abbruch eingetragen haben oder beim Abschluss als nicht erfolgreich ausgewiesen werden, und „k.A.“ bezeichnet das Fehlen von Erfolgs- und/oder Abbruchsangaben, obwohl die Person bereits aus der Maßnahme ausgeschieden ist. Eine Darstellung, wie viele HS- und BRP-KursteilnehmerInnen den Gesamtabschluss erlangt haben, ist auf dieser Datenbasis nicht möglich, da den Trägern nach eigenen Angaben oft die Information darüber fehlt, ob die TeilnehmerInnen tatsächlich zur (letzten) Prüfung angetreten sind. An dieser Stelle muss mit der Kategorie „Prüfung“, der eben auch Teilprüfungen zugerechnet werden, das Auslangen gefunden werden. Angaben zum BRP-Gesamtabschluss finden sich im dritten Zwischenbericht zur Evaluierung im Kapitel zur Panelanalyse, wobei diese dort jedoch auf einer Stichprobe aufbauen (Steiner/Pessl/Wagner 2013:100ff).

Eine Person kann mehrere Kurse absolvieren und jeder Kurs kann zu einem unterschiedlichen Erfolg führen. Deswegen werden Erfolgsquoten nicht auf Personen, also TeilnehmerInnen, bezogen, sondern auf *Teilnahmen*. Dies bringt jedoch eine systematische Unterschätzung von Prüfungserfolgsquoten mit sich, falls mehrere Kurse absolviert werden müssen (und deshalb mehrere Kurse in das TRS eingetragen werden), um zu einer Prüfung antreten zu können.<sup>76</sup> Um dieses Problem zu minimieren, wurde im Zuge der Datenaufbereitung jeweils die Gesamtheit einer bestimmten Kursart (z.B. HS-Kurs) innerhalb des Kursverlaufes eines Teilnehmers/ einer Teilnehmerin zu einem Kurs zusammengefasst, zusätzlich wurden dazwischenliegende „andere“ Kurse (z.B. Förderkurse) in diesen Kurs integriert (dies ist auch relevant bei der Berechnung der Kursdauer). Dennoch können die Erfolgsquoten insbesondere jener Projekte unterschätzt werden, die sich aus vielen, im TRS getrennt dokumentierten, Teil-, Vorlauf-, Zusatz-, Nachbetreuungs- und Förderkursen zusammensetzen.

Betrachtet man nun entsprechend dieser Kategorien den Maßnahmenerfolg in Summe, dann fällt auf, dass die Teilnahmebestätigungen mit mehr als der Hälfte der Teilnahmen die verbreitetste Form des dokumentierten Erfolgs darstellen. Dem folgt mit großem Abstand die Kategorie „Prüfung“, der ein gutes Fünftel aller Teilnahmen hinzugerechnet werden können. Die Abbrüche liegen bei 15% und fehlende Angaben, die wohl auch oft das Ergebnis eines Abbruchs sein werden, treffen in 9% aller Teilnahmen zu. Demnach kann man bei strenger Betrachtungsweise die Misserfolgsquote mit 24% beziffern.

<sup>75</sup> Die Unterscheidung zwischen Zertifikat und Prüfung erfolgt jedoch nur bei jenen Instrumenten, wo tatsächlich die (zumindest prinzipielle) Möglichkeit besteht eine Prüfung zu absolvieren.

<sup>76</sup> Zugleich werden die Anteile von „k.A.“ und „Abbrüchen/kein Abschluss“ überschätzt, falls zu einem späteren Zeitpunkt der Kurs nachgeholt wurde.

Differenziert nach Instrumenten treten, was den Prüfungserfolg betrifft, HS-Kurse positiv in den Vordergrund, die in 65% aller Fälle diese Form des Erfolgs aufweisen können. In Anbetracht des Umstandes, dass zum Prüfungserfolg auch Sprachdiplome gezählt werden, ist ein Anteil von sieben Prozent bei den DaZ-Kursen eher als bescheiden zu bewerten, zumal es mit zertifizierten Sprachkenntnissen leichter sein dürfte, Integrationshürden zu überwinden. Schließlich bleibt zu erwähnen, dass die Abbruch/kein Abschluss-Quoten mit Werten um 20% in der Basisbildung und den DaZ-Kursen vergleichsweise (aber nicht besorgniserregend) hoch sind.

**Tabelle 34: Maßnahmenenerfolg nach Instrumenten**

N=17.237	Zertifikat	Prüfung <sup>77</sup>	Abbruch/ kein Abschluss <sup>78</sup>	keine Angabe	Summe
BaB		70%	19%	10%	100%
DaZ	69%	7%	21%	3%	100%
HS	10%	65%	14%	11%	100%
BRP	34%	39%	13%	14%	100%
TtT		98%	1%	1%	100%
sonstige	70%	6%	17%	8%	100%
gesamt-ESF	55%	21%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wird der Maßnahmenenerfolg getrennt nach Frauen und Männern betrachtet, fällt in Tabelle 35 zunächst auf, dass Frauen mehr Zertifikate als Männer erwerben und dass Männer einen höheren Prüfungserfolg erreichen. Diese Differenzen sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass die Geschlechter in den einzelnen Instrumenten und Maßnahmen in unterschiedlichem Ausmaß vertreten sind. So trägt die Überrepräsentation von Frauen in DaZ-Kursen bei gleichzeitigem Überhang von Männern in den HS-Kursen dazu bei, dass die Prüfungserfolgsquoten bei den Männern um 6%-Punkte über jenen der Frauen liegen. Denn aus Tabelle 36, wo die Prüfungserfolge und Abbruchquoten differenziert nach Geschlecht und Instrumenten betrachtet werden, wird ersichtlich, dass in den HS-Kursen die Männer nur einen um 3%-Punkte höheren Prüfungserfolg aufweisen und in den BRP-Kursen einen um 2%-Punkte. Auch in den DaZ-Kursen sind die dort quantitativ deutlich unterrepräsentierten männlichen Teilnehmer erfolgreicher, d.h. weisen höhere Prüfungserfolge und weniger Abbrüche auf.

<sup>77</sup> In dieser Kategorie sind sowohl Teilprüfungen und Gesamtabchlüsse (HS und BRP) als auch Sprachdiplome zusammengefasst.

<sup>78</sup> Der Berechnung von Abbruch/ kein Abschluss liegt eine strenge Definition zugrunde. So werden all jene Personen dieser Kategorie zugerechnet, die einen Abbruch eingetragen haben, auch wenn ausgewiesen wird, dass sie zuvor ein ‚Zertifikat‘ im Sinne eines Eintrags in der Kategorie Abschluss erhalten haben.

**Tabelle 35: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht**

N=17.237	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschluss	keine Angabe	Summe
Männer	51%	24%	16%	10%	100%
Frauen	60%	18%	14%	8%	100%
gesamt-ESF	55%	21%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

**Tabelle 36: Prüfungserfolg und Abbrüche nach Instrument und Geschlecht**

N=17.237	Prüfungserfolge		Abbrüche / kein Abschluss	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
BaB	-	-	20%	19%
DaZ	10%	7%	17%	21%
HS	66%	63%	14%	14%
BRP	41%	39%	14%	12%
TtT	-	-	<1%	<1%
sonstige	5%	6%	19%	15%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei der Unterscheidung des Maßnahmenerfolgs nach Migrationshintergrund liegt das Erkenntnisinteresse darin, in Erfahrung zu bringen, ob Personen in Abhängigkeit von ihrer Herkunft unterschiedlich von den Maßnahmen profitieren können. Dabei zeigen sich in Tabelle 37 zunächst erhöhte Abbruchquoten bei MigrantInnen (aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten) und KursteilnehmerInnen aus zweiter Generation. Im Fall der zweiten Generation wird die hohe Abbruchquote durch deutlich erhöhte Prüfungserfolgsquoten kompensiert. Werden die Analysen auf die Kursarten ausgedehnt (Tabelle 38), wird deutlich, dass die erhöhten Abbruchquoten von MigrantInnen nur auf die Basisbildung und auf die „sonstigen“ Bildungsmaßnahmen zutreffen, während in den Hauptschulkursen mit 9% eine recht niedrige Abbruchquote erzielt wird. In Konsequenz weisen die MigrantInnen in den HS-Kursen mit 69% die höchsten Prüfungserfolge auf, während die Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund dort nur zu 57% Prüfungserfolge erzielt. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass MigrantInnen aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten in überdurchschnittlichem Ausmaß von den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss profitieren. Selbiges gilt für die Deutschkurse, wo sie beispielsweise im Vergleich zu den Angehörigen aus den EU-15-Staaten doppelt so häufig Prüfungserfolge erreichen und auch deutlich niedrigere Abbruchquoten vorweisen. Dies könnte allerdings auch mit dem höheren Prüfungsdruck auf Nicht-EU-BürgerInnen zusammenhängen, welche zur Sicherung ihres Aufenthaltsstatus bestimmte Deutschkenntnisse nachweisen müssen.

Die niedrigsten Abbruchquoten werden in der Basisbildung erreicht, und zwar von der Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund (7%) und von den EU-BürgerInnen (9%).

**Tabelle 37: Maßnahmenenerfolg nach Migrationshintergrund<sup>79</sup>**

N= 15.640	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
Ohne Migr.HG	62%	21%	11%	6%	100%
2. Generation	46%	27%	21%	5%	100%
MigrantIn	52%	20%	18%	10%	100%
EU 15 excl. AT	64%	17%	12%	7%	100%
gesamt-ESF <sup>80</sup>	56%	20%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

**Tabelle 38: Prüfungserfolg und Abbrüche nach Instrument und Migrationshintergrund**

N= 15.640	Prüfungserfolge				Abbrüche/ kein Abschluss			
	Ohne Migr.HG	2. Gen.	MigrantIn	EU 15 excl. AT	Ohne Migr.HG	2. Gen.	MigrantIn	EU 15 excl. AT
BaB	-	-	-	-	7%	14%	25%	9%
DaZ	-	2%	8%	4%	25%	28%	20%	29%
HS	57%	61%	69%	62%	24%	22%	9%	11%
BRP	43%	35%	36%	45%	11%	14%	14%	15%
TtT	-	-	-	-	<1%	<1%	1%	1%
Sonst.	5%	10%	7%	5%	11%	26%	24%	11%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Schlussendlich sind nun die Ergebnisse der einzelnen Träger innerhalb der einzelnen Maßnahmenarten miteinander zu vergleichen. Die dabei in den bisherigen Berichten zu Tage getretenen Unterschiede waren enorm und sie sind auch jetzt noch hoch. Dies liegt vor allem daran, dass Träger 2 offensichtlich im TRS keine Erfolgsangaben macht und Träger 3 mit 69% einen beständig hohen Anteil an nicht erfolgreich abgeschlossenen Kursteilnahmen aufweist. Auch Träger 5 mit 41% und Träger 8 mit 32% vermerken deutlich überdurchschnittlich viele Abbrüche. Positiv stechen Träger 1, 7 und 14 hervor, welche um die 90% der BaB-KursteilnehmerInnen ein Zertifikat ausstellen können.

<sup>79</sup> Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu, während die Mutter aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten stammt. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

<sup>80</sup> Gesamt-ESF, bezogen auf alle dokumentierten Fälle, nicht nur auf jene, über die Informationen bezüglich des Migrationshintergrunds verfügbar sind.

**Tabelle 39: Maßnahmenerfolg in der Basisbildung nach Träger**

Träger <sup>81</sup>	Maßnahmen- austritte	Anteil ohne Abschluss bzw. Dropout	Anteil mit Zertifikat
1	257	9%	88%
2	87	23%	0%
3	58	69%	17%
4	78	24%	76%
5	483	41%	59%
6	17	29%	71%
7	52	8%	92%
8	278	32%	64%
9	215	8%	60%
10	388	14%	82%
11	361	3%	81%
12	291	11%	71%
13	66	29%	58%
14	205	13%	87%
Gesamt	2.836	20%	70%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die „Deutsch als Zweitsprache“-Kurse sind bezüglich ihrer Erfolgsquoten homogener. Doch vier Träger sind hier gesondert zu erwähnen. Träger 10 schafft es, 70% seiner TeilnehmerInnen mit Sprachdiplomen auszustatten – ein konkurrenzloser Spitzenwert. Positiv hervorzuheben sind auch Träger 5 und 9, welche mit nur 2% bzw. 3% vorzeitige Abgänger ihre hervorragenden Quoten aus der Halbzeitbewertung weiter verbessern konnten. Den negativen Ausreißer stellt hingegen Träger 4 dar: Hier enden 44% der Kursteilnahmen frühzeitig bzw. ohne Abschluss.

<sup>81</sup> Die Nummerierung der Träger beginnt bei jeder Tabelle jeweils mit 1, d.h. die Nummerierungen gelten nicht tabellenübergreifend.

**Tabelle 40: Maßnahmenenerfolg in den Deutschkursen nach Träger**

Träger	Maßnahmen- austritte	Anteil ohne Abschluss bzw. Dropout	Anteil mit Zertifikat	Anteil mit Sprachdiplom
1	76	16%	84%	0%
2	676	22%	78%	0%
3	303	22%	73%	0%
4	392	44%	41%	5%
5	317	2%	98%	0%
6	68	10%	82%	4%
7	335	22%	59%	17%
8	7	14%	86%	0%
9	151	3%	94%	0%
10	139	8%	12%	70%
Gesamt	2464	21%	69%	7%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Weiterhin positiv ist die Entwicklung des Erfolgs in den Hauptschulabschluss-Kursen zu sehen. So haben auch seit dem letzten Zwischenbericht einige Träger ihre Abbruchquoten zum Teil erheblich senken können und darüber hinaus haben sich die Prüfungsquoten häufig verbessert. Besonders gut entwickelt haben sich Träger 3, 5 und 17, welche ihre Abbruch- und Prüfungsquoten erheblich verbessern konnten. Auch Träger 9 und 13 sollten für ihre beständig hohen Prüfungsquoten von 91% hervorgehoben werden. Negative Ausreißer sind nach wie vor Träger 11 und 12, welche Prüfungsquoten von nur 43% bzw. 31% vorweisen können sowie Träger 2 und 3, bei denen ein Drittel der Kursteilnahmen ohne Prüfungserfolg endet. Träger 4 gibt bei ebenfalls hohem Dropout keine Erfolgsdaten ein.

**Tabelle 41: Maßnahmenerfolg in den Hauptschulabschlusskursen nach Träger**

Träger	Maßnahmen- austritte	Anteil ohne Abschluss bzw. Dropout	Anteil mit HS- Prüfung
1	105	6%	71%
2	234	32%	53%
3	111	33%	62%
4	144	29%	0%
5	240	3%	97%
6	167	2%	66%
7	332	14%	61%
8	156	5%	70%
9	277	9%	91%
10	132	14%	56%
11	267	24%	43%
12	307	10%	31%
13	249	2%	91%
14	86	5%	60%
15	156	19%	78%
16	171	23%	76%
17	66	15%	85%
Gesamt	3.201	14%	64%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die Berufsreifeprüfung wurde mit dem Schuljahr 2010/11 in eine rein nationale Finanzierung übergeführt, die verbliebenen Personen in den nunmehr nationalen Projekten gemeinsam mit neu eintretenden KursteilnehmerInnen weiterbetreut. Da es sich um eine ESF-Evaluierung handelt, werden nur die Ergebnisse jener KursteilnehmerInnen analysiert, welche vor dem Schuljahr 2010/11 ausgetreten sind. Dennoch zeigen sich gegenüber der Halbzeitbewertung kleine Änderungen – offensichtlich wurden noch Daten ergänzt. Dies gilt insbesondere für Träger 7, welcher nach der diesbezüglichen Kritik in der Halbzeitbewertung Erfolgsdaten für einen Teil der TeilnehmerInnen nachgetragen hat. In Summe sind die Ergebnisse der BRP-Kurse, aufgrund der niedrigen Abbruchquoten von im Schnitt 13% positiv zu sehen. Hervorzuheben sind diesbezüglich Träger 2, 7 und 9 mit besonders niedrigen Abbruchquoten von 5% und weniger. Mit einer Abbruchquote von 80% ist Träger 4 ein absoluter negativer Ausreißer. Ebenfalls sehr positiv sind die hohen dokumentierten Prüfungserfolge von Träger 5 und 7 mit jeweils über 70%.

**Tabelle 42: Maßnahmenenerfolg in den Vorbereitungskursen zur BRP nach Träger**

Träger	Maßnahmen- austritte	Anteil ohne Abschluss bzw. Dropout	Anteil mit BRP- Prüfung
1	421	27%	12%
2	513	3%	60%
3	180	26%	26%
4	15	80%	13%
5	178	16%	71%
6	593	16%	37%
7	408	4%	21%
8	43	19%	77%
9	383	5%	54%
10	97	12%	33%
Gesamt	2.831	13%	39%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

#### 4.5 Zusammenfassende Betrachtungen

Insgesamt wurden im Zuge der Umsetzung des ESF-Programms zwischen den Jahren 2007 und 2014 im Bereich der Erwachsenenbildung über 20.600 Personen in einer der Maßnahmenarten weiterqualifiziert. Aufgrund der Überführung eines großen Teils des Interventionsprogramms in eine nationale Finanzierung ist bei den jährlichen TeilnehmerInnen ein deutlicher Rückgang festzustellen.

Was die einzelnen Instrumente betrifft, besteht v.a. bei DaZ-Kursen ein nennenswertes Ausbaupotential in Hinblick auf männliche Teilnehmer und ein ungedeckter Bedarf nach Sprachangeboten für die zweite Generation von MigrantInnen. Personen mit Migrationshintergrund sollten überdies stärker in TrainerInnenausbildungen integriert werden. Regional betrachtet besteht Ausbaubedarf im grundqualifizierenden Bereich (Basisbildung und Pflichtschulabschlusskurse) insbesondere in Vorarlberg.

Sehr positiv hervorzuheben ist die ausgleichende Wirkung der ESF-Interventionen gegenüber Benachteiligungen aufgrund von Bildungs- und Migrationshintergrund: Fast die Hälfte der MaßnahmenteilnehmerInnen stammt aus einem Elternhaus mit maximal PS-Abschluss und deutlich über die Hälfte sind MigrantInnen. Im Fall der HS-Kurse zeigt sich diese kompensierende Wirkung auch anhand der Teilnahmedauer sowie Prüfungs- und Erfolgsquoten.

An dieser Stelle sollte auch noch erwähnt werden, dass sich hohe Abbruchraten in Kursen mit vielen (noch) nicht anerkannten Flüchtlingen zum Teil durch eine prekäre aufenthaltsrechtliche Stellung der TeilnehmerInnen erklären lassen und daher nicht durch den Träger zu verantworten sind.

## 5. Analyse der Finanzdaten

Dieses Kapitel ist nun der Analyse der Förderungen und Kosten im Bereich Erwachsenenbildung gewidmet. Dabei geht es zum einen darum, die Ausschöpfung der Fördermittel zu untersuchen. Zum anderen wird die Verteilung der Fördermittel auf die einzelnen Instrumente dargestellt. Dem folgt eine Analyse der Förderstrukturen und der Kosten, um zu klären, woher die Fördermittel kommen und wohin sie fließen. Abschließend wird noch untersucht, welcher Maßnahmenenerfolg mit welchen finanziellen Mitteln erreicht wird.

In einem ersten Schritt wird auf Basis von Daten des BMBF die Ausschöpfung (bis inkl. drittes Quartal 2014) sowie die Verteilung der Fördermittel dargestellt. Ab Kapitel 5.2 werden ausschließlich Daten aus dem EUREKA-Finanzmonitoring analysiert.

Die Monitoringdaten wurden nach Schuljahren von 2007/08 bis 2013/14 ausgewertet.<sup>82</sup> Es werden die zum Stichtag 1. Dezember 2014 im Monitoring enthaltenen Daten analysiert. Die ab dem Kapitel 5.2 genannten Kosten sind diejenigen, welche bereits abgerechnet wurden, unabhängig davon, ob sie auch schon geprüft und anerkannt sind. Insofern können sich noch Änderungen ergeben.

### 5.1 Budget und Ausschöpfung

Für den Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 stehen nach Umschichtungen der Mittel für die gesamte Förderperiode inklusive Verlängerung der Projekte (2007-2014) 81,448 Mio Euro zur Verfügung (siehe Tabelle 43).<sup>83</sup> Diese Summe ergibt sich aus ESF-Mitteln (46,0%), ergänzt um Mittel des BMBF (ehemals BMUKK, 47,2%), Landesmittel und andere öffentliche Mittel (z.B. Gemeinden, AMS). Zusammen bilden sie das Förderbudget, welches für förderfähige Kosten zur Verfügung steht. Diese förderfähigen Kosten werden noch ergänzt um Eigenmittel und Einnahmen der Projekte, wodurch sich das Gesamtvolumen auf 97,131 Mio Euro erhöht.

Von den ursprünglich geplanten 49,87 Mio Euro (vgl. BMASK 2009: 94) konnte der Bereich Erwachsenenbildung damit eine Aufstockung von über 63% der Fördermittel erzielen. Diese beachtliche Erhöhung kann angesichts der vollständigen Ausschöpfung als sinnvoll angesehen werden: Die genehmigten Förderbudgets liegen sogar um gut 11% über den vorhandenen Fördermitteln (siehe Tabelle 44). Dies liegt daran, dass die Projekte in der Regel die ihnen zur Verfügung stehenden Budgets nicht in vollem Umfang ausschöpfen. Werden von den bisher abgerechneten Kosten die Ist-Einnahmen und Ist-Eigenmittel subtrahiert, bleiben 80.901 Mio Euro an bisher abgerechneten förderfähigen Kosten, was einer Ausschöpfung

<sup>82</sup> Genauer gesagt, wurde – nachdem die Abrechnungen immer quartalsweise erfolgen – jeweils das 4. Quartal eines Jahres mit den ersten 3 Quartalen des Folgejahres verknüpft. Als Ausnahme ist das erste Jahr (2007/08) zu sehen, wo das ganze Jahr 2007 einbezogen wurden, da einige Projekte schon früher gestartet wurden.

<sup>83</sup> Stand Dezember 2014.

von 99% entspräche. Die tatsächliche Ausschöpfung der Fördermittel wird sich zeigen, wenn alle Projekte vollständig abgerechnet und geprüft sind.

**Tabelle 43: Fördermittel (in Tausend €)**

Instrument	gesamte Fördermittel <sup>1)</sup>	bisher genehmigte Gesamtkosten <sup>2)</sup>	bisher genehmigte förderfähige Kosten <sup>3)</sup>	abgerechnet <sup>4)</sup> 2007-Q32014	geprüft <sup>5)</sup> 2007-Q32014
1. Zugang zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte					
Instrument 1.1	41.300	51.755	46.774	46.392	43.338
Instrument 1.2.	11.148	12.761	12.577	11.515	10.454
Instrument 1.3.	3.500	3.690	3.690	3.497	3.291
2. Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf					
Instrument 2.1	22.400	24.155	23.525	21.190	19.844
3. Train-the-Trainer					
Instrument 3.1	3.100	4.770	4.006	4.190	4.190
Summe	81.448	97.131	90.571	86.783	81.118

<sup>1)</sup> lt. BMBF (Stand 22.12.2014) (ESF-Mittel, BMBF-Mittel, Landesmittel, andere Mittel)

<sup>2)</sup> genehmigtes Gesamtbudget (ESF-Mittel, BMBF-Mittel, Landesmittel, andere Mittel, Eigenmittel, Einnahmen) lt. BMBF (Stand 13.11.2014)

<sup>3)</sup> genehmigtes Förderbudget (ESF-Mittel, BMBF-Mittel, Landesmittel, andere Mittel) lt. BMBF (Stand 13.11.2014)

<sup>4)</sup> abgerechnet lt. Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (insgesamt, ohne Bezug zur Mittelherkunft) (Stand 1.12.2014)

<sup>5)</sup> lt. Finanzmonitoring Status 1.0, 1.1, 2 und 3 (insgesamt, ohne Bezug zur Mittelherkunft) (Stand 1.12.2014)

Quellen: BMBF und Eureka Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

**Tabelle 44: Ausschöpfung<sup>1)</sup>**

Instrument	Anteil genehmigte förderfähige Kosten an gesamten Fördermittel	Anteil abgerechnete Kosten an Gesamtkosten	Anteil geprüfte Kosten an Gesamtkosten
Instrument 1.1	113,3%	89,6%	83,7%
Instrument 1.2.	112,8%	90,2%	81,9%
Instrument 1.3.	105,4%	94,8%	89,2%
Instrument 2.1	105,0%	87,7%	82,2%
Instrument 3.1	129,2%	87,8%	87,8%
Summe	111,2%	89,3%	83,5%

<sup>1)</sup> Stand 1.12.2014

Quellen: BMBF und Eureka Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Wie wurden nun die Fördermittel auf die einzelnen Förderinstrumente verteilt? Aus Tabelle 45 wird deutlich, dass in der zweiten ESF-Phase beträchtliche Umschichtungen vorgenommen wurden: Während in der ersten ESF-Phase noch über zwei Drittel der Fördermittel in das Instrument 1.1 und damit in Kurse und Entwicklungsprojekte zur Basisbildung, zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung

geflossen sind, nimmt in der zweiten ESF-Phase dieses Instrument nur mehr 38% der Fördermittel in Anspruch. Dieser Rückgang ist zum einen auf die Entscheidung zurückzuführen, BRP-Kurse ab 2010 nur noch national zu finanzieren, zum anderen auf die Überführung von Basisbildung und Hauptschulabschlusskursen in die „Initiative Erwachsenenbildung“ von Bund und Ländern, also ebenfalls in eine rein nationale Finanzierung. Demgegenüber wurden die Mittel für Instrument 1.2 (Entwicklungsprojekte und Kurse zur Basisbildung für Migrantinnen) massiv aufgestockt, sodass für dieses Instrument schlussendlich 14% der Fördermittel aufgewendet wurden. Ebenfalls mehr als verdoppelt wurden die Mittel für die anbieterübergreifende Bildungsberatung im Instrument 2.1, sodass sie in Summe ein gutes Viertel der Fördermittel zugeteilt bekam. Die restlichen Fördermittel wurden auf das Instrument 3.1, „Kooperatives System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ (4%) und das Instrument 1.3, Qualifizierung für Frauen (4%), aufgeteilt.

**Tabelle 45: Verteilung der förderfähigen Kosten<sup>1)</sup>**

	Phase 1	Phase 2 <sup>2)</sup>	Summe
Instrument 1.1	69%	38%	52%
Instrument 1.2	4%	22%	14%
Instrument 1.3	5%	4%	4%
Instrument 2.1	17%	33%	26%
Instrument 3.1	5%	3%	4%
Summe	100%	100%	100%

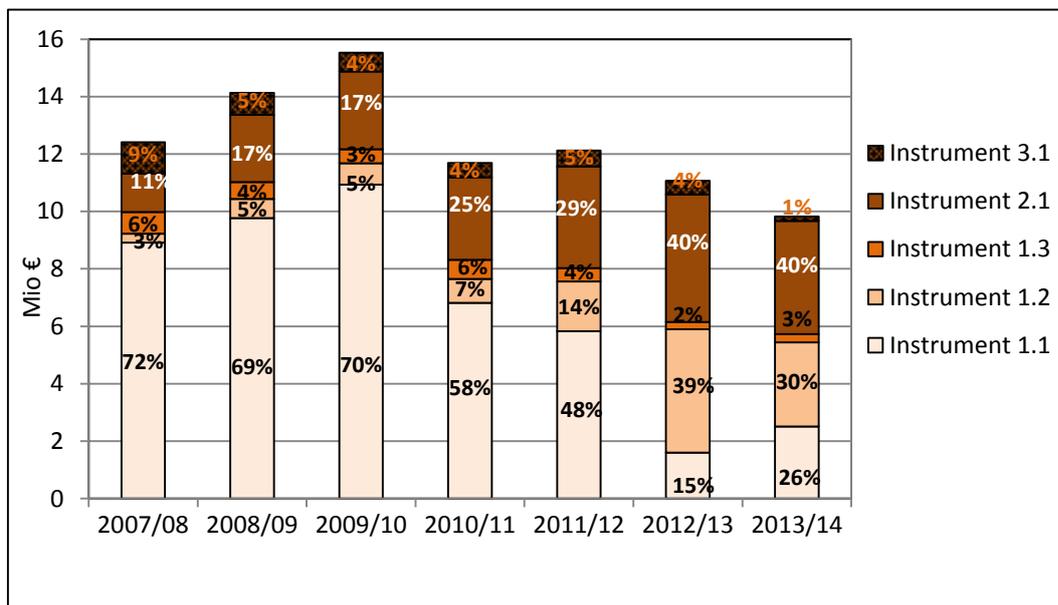
Quellen: BMBF und Eureka Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

<sup>1)</sup> abgerechnete Ist-Kosten gesamt, minus Eigenmittel und Einnahmen, lt. Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Stand 1.12.2014)

<sup>2)</sup> Die zweite ESF-Phase wird mit dem vierten Quartal 2010 abgegrenzt.

Betrachtet man die Entwicklung der Förderbudgets über die ESF-Zeit, so wird zum einen die Reduktion der jährlichen Budgets sichtbar – in der ersten ESF-Phase wurden noch im Schnitt etwa 14 Mio Euro realisiert, in der zweiten ESF-Phase nur mehr gut 11 Mio Euro. Viel augenfälliger ist jedoch die bereits erwähnte Verschiebung der Budgets zwischen den Instrumenten aufgrund der Überführung von Basisbildung, Hauptschulabschlusskursen und BRP in eine rein nationale Finanzierung: Während das Instrument 1.1 im ersten Jahr mit 72% den mit Abstand größten Fördermittelanteil beanspruchte, flossen in der zweiten ESF-Phase relativ und absolut bedeutend weniger Mittel in dieses Instrument, im Jahr 2012/13 nur 15%. Der Anteil an den Fördermitteln für Instrument 1.2 (Basisbildung für Migrantinnen) stieg hingegen von nur 3% im ersten Förderjahr auf 30% im Jahr 2013/14. Auch die Fördermittel für Instrument 2.1 (anbieterübergreifende Bildungsberatung) wurden im Laufe der Jahre aufgestockt bzw. realisiert, von 11% im ersten Förderjahr auf 40% der Mittel im Jahr 2013/14.<sup>84</sup>

<sup>84</sup> Verschiebungen in der Struktur der realisierten Fördermittel sind noch möglich, da zum Analysezeitpunkt noch nicht alle Ausgaben abgerechnet und geprüft sind: Der Anteil realisierter Ausgaben an den genehmigten beträgt am Stichtag des Datenbankauszugs (01-12-2014) 89%, nach Auskunft der First

**Abbildung 51: Realisierte Fördermittel nach Jahr<sup>85</sup>**

Quelle: Eureka Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Berichtszeitraum 1.1.2007 bis 30.9.2014, Stand 1.12.2014); Berechnungen IHS.

## 5.2 Förderstruktur

Hier wird nun untersucht, wie sich die Fördermittel für die unterschiedlichen Instrumente zusammensetzen. Die dabei analysierten Daten stammen aus dem Eureka-Finanzmonitoring, die Abgrenzung der zweiten ESF-Phase zur ersten erfolgt allgemein mit Quartal 4 des Jahres 2010.

In Summe werden im ESF-Bereich Erwachsenenbildung etwa 6% der Projektbudgets aus Einnahmen (vorwiegend Teilnahmegebühren) lukriert und weniger als ein Prozent stammt aus Eigenmitteln (siehe Tabelle 46). Die Instrumente unterscheiden sich bezüglich der Einnahmen beträchtlich: Während Instrument 3.1 mehr als ein Fünftel des Budgets mit Einnahmen, z.B. aus Gebühren für Standortbestimmung und Zertifizierung durch die Weiterbildungsakademie, abdeckt, werden in den anderen Instrumenten in der zweiten ESF-Phase kaum Gebühren eingehoben. In der ersten ESF-Phase wurden hingegen auch noch in den Instrumenten 1.1 und 1.2 nennenswerte Budgetanteile durch Teilnahmegebühren lukriert. Diese Entwicklung ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass in der zweiten Phase die Berufsreifeprüfung (BRP) nicht mehr über den ESF gefördert wurde. Der Anteil an Einnahmen bei BRP-Kursen machte in der ersten Projektphase 56% aus (vgl. Halbzeitbewertung,

Level Kontrolle haben ebenfalls etwa neun Zehntel der Ausgaben bereits den ersten Kontrollschritt durchlaufen.

<sup>85</sup> Die Monitoringdaten wurden hier nach Schuljahren von 2007/08 bis 2013/14 ausgewertet. Genauer gesagt wurde – nachdem die Abrechnungen immer quartalsweise erfolgen – jeweils das 4. Quartal eines Jahres mit den ersten 3 Quartalen des Folgejahres verknüpft. Als Ausnahme ist das erste Jahr (2007/08) zu sehen, wo das ganze Jahr 2007 einbezogen wurden, da einige Projekte schon früher gestartet wurden.

Steiner/Pessl/Wagner 2011:265), was angesichts der Zielsetzung von ESF-geförderten Angeboten, Benachteiligte zu fördern, in der Empfehlung mündete, nur mehr solche Projekte zu genehmigen, die keine nennenswerten Teilnahmegebühren verlangen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010; Steiner/Pessl/Wagner 2011).

Auch der Anteil der Eigenmittel ging von 1,2% in der ersten ESF-Phase auf 0,2% in der zweiten ESF-Phase zurück.

**Tabelle 46: Ist-Budget nach Instrument und ESF-Phase**

	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Ist-Budget [Tsd.€]
Instrument 1.1	13,2%	0,8%	86,0%	29.632
Instrument 1.2	4,8%	0,9%	94,4%	1.727
Instrument 1.3	<0,1%	<0,1%	10,0%	1.825
Instrument 2.1	0,6%	3,9%	95,5%	6.393
Instrument 3.1	24,2%	<0,1%	75,8%	2.507
<b>Gesamt Phase 1</b>	<b>11,0%</b>	<b>1,2%</b>	<b>87,8%</b>	<b>42.084</b>
Instrument 1.1	0,6%	<0,1%	99,4%	16.760
Instrument 1.2	0,5%	0,3%	99,2%	9.787
Instrument 1.3	<0,1%	<0,1%	10,0%	1.671
Instrument 2.1	0,1%	0,4%	99,5%	14.797
Instrument 3.1	28,2%	<0,1%	71,8%	1.683
<b>Gesamt Phase 2</b>	<b>1,4%</b>	<b>0,2%</b>	<b>98,4%</b>	<b>44.699</b>
<b>Gesamt Phase 1 und 2</b>	<b>6,1%</b>	<b>0,7%</b>	<b>93,2%</b>	<b>86.783</b>

Quelle: Eureka Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Berichtszeitraum 1.1.2007 bis 30.9.2014, Stand 1.12.2014); Berechnungen IHS.

46% der förderfähigen Kosten werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest wird national kofinanziert, wobei der Großteil der nationalen Mittel im Bereich Erwachsenenbildung aus dem BMBF (vormals BMUKK) stammt, des weiteren kommen Landesmittel und andere öffentliche Mittel (z.B. AMS, Gemeinden) zum Einsatz – siehe Tabelle 47. Während der Anteil der Ländermittel an den förderfähigen Kosten von der ersten zur zweiten ESF-Phase zurückging, stiegen im Gegenzug die Anteile von BMBF an den förderfähigen Kosten sowie jener der sonstigen Mittel.

**Tabelle 47: Förderstruktur (Ist) nach Instrument und ESF-Phase**

	Anteil ESF an förderfähigen Kosten	Anteil Land an förderfähigen Kosten	Anteil sonst. Mittel an förderfähigen Kosten	Anteil BMBF an förderfähigen Kosten	Förderfähige Kosten [Tsd.€]
Instrument 1.1	46,0%	5,9%	1,8%	46,4%	25.480
Instrument 1.2	46,0%	18,8%	1,8%	33,4%	1.630
Instrument 1.3	46,0%	<0,1%	<0,1%	54,0%	1.825
Instrument 2.1	46,0%	8,5%	0,6%	44,9%	6.104
Instrument 3.1	46,0%	<0,1%	<0,1%	54,0%	1.900
<b>Gesamt Phase 1</b>	<b>46,0%</b>	<b>6,3%</b>	<b>1,4%</b>	<b>46,3%</b>	<b>36.939</b>
Instrument 1.1	46,0%	5,1%	1,4%	47,5%	16.660
Instrument 1.2	46,0%	1,2%	0,7%	52,2%	9.704
Instrument 1.3	46,0%	<0,1%	<0,1%	54,0%	1.671
Instrument 2.1	45,8%	5,1%	4,5%	44,6%	14.718
Instrument 3.1	46,0%	<0,1%	<0,1%	54,0%	1.208
<b>Gesamt Phase 2</b>	<b>45,9%</b>	<b>3,9%</b>	<b>2,2%</b>	<b>48,0%</b>	<b>43.962</b>
<b>Gesamt Phase 1 und 2</b>	<b>46,0%</b>	<b>5,0%</b>	<b>1,8%</b>	<b>47,2%</b>	<b>80.901</b>

Quelle: Eureka Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Berichtszeitraum 1.1.2007 bis 30.9.2014, Stand 1.12.2014); Berechnungen IHS.

### 5.3 Kostenanalyse

Während im vorhergehenden Kapitel die Herkunft der finanziellen Mittel untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Ausgaben, wobei ein besonderer Fokus auf Kosten für externes Personal liegt, da in früheren Studien festgestellt wurde, dass stabile Beschäftigungsverhältnisse Kompetenzaufbau und Professionalisierung erleichtern (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:186f).

Die Kosten für Fachpersonal – darunter werden Projektleitung, ErwachsenenbildnerInnen (Ausbildungspersonal und BildungsberaterInnen) und sonstige ProjektmitarbeiterInnen (ohne administratives Personal) subsumiert – liegen in der zweiten Projektphase insgesamt bei 74,0% (vgl. Tabelle 48), was gegenüber Phase 1 (73,5%) keine maßgebliche Änderung bedeutet. Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Instrumente zeigt allerdings schon nennenswerte Reduktionen des Kostenanteils für das Fachpersonal bei Instrument 1.2 und 3.1, die sich aber aufgrund des kleinen Umfangs dieser Instrumente kaum auf das Gesamtergebnis auswirken.

Werden interne und externe Fachpersonalkosten getrennt betrachtet, zeigt sich hingegen sehr wohl eine Veränderung über die Zeit: Kosten für internes Personal machen nunmehr 67,1% der gesamten Kosten aus (gegenüber 56,9% in der ersten Phase), während der Anteil für externe Fachpersonalkosten auf 6,9% zurückging (während es in Phase 1 noch 16,9% waren). Freilich variieren auch diese Anteile zwischen den einzelnen Instrumenten sehr stark und liegen in der Phase 2 zwischen 0,8% bei Instrument 1.3 und 13,1% beim

Instrument 3.1. Obwohl Instrument 3.1 damit noch immer den höchsten Anteil an externen Fachpersonalkosten aufweist, hat er sich im Vergleich zu Phase 1 (32,9%) stark reduziert. Diese Reduktion dürfte zu einem großen Teil darauf zurückzuführen sein, dass im Rahmen dieses Instruments in der Phase 2 keine Train-the-Trainer-Kurse (außerhalb der wba) mehr durchgeführt wurden. Kritisch zu bewertende Verschiebungen weg von internen hin zu externen Fachpersonalkosten sind nicht zu finden.

Auch die Sachkostenanteile (ohne externes Fachpersonal) sind recht unterschiedlich und reichen von 14,3% bei Instrument 1.2 bis zu 28,8% bei Instrument 3.1 für die zweite ESF-Phase. Der Reduktionen des Kostenanteils für das Fachpersonal bei Instrument 1.2 und 3.1 folgend stieg dort jeweils der Anteil der Sachkosten.

**Tabelle 48: Anteile der (Ist-)Ausgaben nach Instrument und ESF-Phase**

	Anteil int. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil int.+ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil Sachkosten (ohne ext. Fachpers.) an Gesamtkosten	Ist-Gesamtkosten [Tsd. €]
Instrument 1.1	54,5%	18,6%	73,1%	17,2%	29.632
Instrument 1.2	81,8%	3,5%	85,2%	7,7%	1.727
Instrument 1.3	71,2%	0,2%	71,4%	19,6%	1.825
Instrument 2.1	63,1%	9,2%	72,3%	21,0%	6.393
Instrument 3.1	42,3%	32,9%	75,2%	21,8%	2.507
<b>Gesamt Phase 1</b>	<b>56,9%</b>	<b>16,6%</b>	<b>73,5%</b>	<b>17,7%</b>	<b>42.084</b>
Instrument 1.1	60,5%	11,8%	72,2%	16,8%	16.760
Instrument 1.2	73,5%	3,7%	77,2%	14,3%	9.787
Instrument 1.3	72,6%	0,8%	73,5%	18,3%	1.671
Instrument 2.1	71,5%	3,6%	75,1%	19,1%	14.797
Instrument 3.1	50,7%	13,1%	63,8%	28,8%	1.683
<b>Gesamt Phase 2</b>	<b>67,1%</b>	<b>6,9%</b>	<b>74,0%</b>	<b>17,5%</b>	<b>44.699</b>
<b>Gesamt Phase 1 und 2</b>	<b>62,1%</b>	<b>11,6%</b>	<b>73,8%</b>	<b>17,6%</b>	<b>86.783</b>

Quelle: Eureka Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Abrechnungen vom 1.1.2007 bis 30.9.2014, Stand 1.12.2014); Berechnungen IHS.

Verschiebungen in der Ausgabenstruktur sind noch möglich, da zum Analysezeitpunkt noch nicht alle Ausgaben abgerechnet und geprüft sind.<sup>86</sup>

Die nächste Tabelle folgt dem Schema der Tabelle 48, nun allerdings auf Ebene der Einzelprojekte, konkret Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskurse in der zweiten ESF-Phase. Ziel ist, für funktional vergleichbare Qualifizierungsmaßnahmen die Kostenstruktur zu durchleuchten. Basisbildung enthält Angebote der Grundbildung, Deutsch als Zweitsprache-Kurse

<sup>86</sup> Der Anteil realisierter Ausgaben an den genehmigten beträgt am Stichtag des Datenbankauszugs (01-12-2014) 89%, nach Auskunft der First Level Kontrolle haben ebenfalls etwa 90% der Ausgaben bereits den ersten Kontrollschritt durchlaufen.

sowie Vorbereitungskurse (im Vorfeld zum HS-Abschlusskurs). Projekte, die ausschließlich koordinieren, evaluieren oder Entwicklungsarbeiten leisten, werden nicht in die Analyse einbezogen.

In Summe unterscheiden sich Hauptschulabschlusskurse und Basisbildungskurse kaum bezüglich ihrer Personalkostenstruktur: Der Anteil an internen Fachpersonalkosten – darunter werden Projektleitung, Ausbildungspersonal und sonstige ProjektmitarbeiterInnen (d.h. ohne administratives Personal) subsumiert – ist bei den Basisbildungsprojekten 59%, bei den HS-Abschlusskursen 56%. Der Anteil an externen Fachpersonalkosten an den Gesamtkosten beträgt bei den Basisbildungsprojekten 16% (HS-Kurse: 14%), der Sachkostenanteil 14% (HS-Kurse: 17%). Es zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede innerhalb der beiden Kursarten. So variieren die Anteile für externe Personalkosten in der Basisbildung zwischen 0% und 50%. Ein noch dramatischeres Bild ergibt sich für HS-Kurse: Hier liegt die Spannweite für externe TrainerInnen zwischen 0% und 76%. Wie schon in den bisherigen ESF-Evaluierungsberichten wird hier noch einmal darauf hingewiesen, dass stabile Beschäftigungsverhältnisse für Kompetenzaufbau und Professionalisierung von großer Bedeutung sind. Dies gilt insbesondere bei Bildungsmaßnahmen für bildungsbenachteiligte Zielgruppen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:186ff). Von daher sind die hohen Anteile an externem Personal kritisch zu sehen.

Erstaunlich sind darüber hinaus die höchst unterschiedlichen Sachkostenanteile, welche in der Basisbildung von 1% bis 23% reichen und bei den HS-Kursen von 0% bis 30%. Diese hohe Spanne ergibt sich daraus, dass einigen Kursträgern der Aufwand für die Abrechnung von Sachkosten zu groß ist, nachdem deren Abrechnung als pauschalierte Gemeinkosten nicht genehmigt wurde. Es ist anzunehmen, dass in Projekten mit besonders niedrigen Sachkostenanteilen ein Großteil der Sachkosten durch (nicht angeführte) Eigenmittel und/oder Sponsorings abgedeckt wird.

**Tabelle 49: Kostenanalyse Kurse der zweiten Projektphase**

	Anteil int. Fachpersonalkosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonalkosten an Gesamtkosten	Anteil int.+ext. Fachpersonalkosten an Gesamtkosten	Anteil Sachkosten (ohne ext. Fachpers.) an Gesamtkosten
BaB01	66%	16%	82%	11%
BaB02	90%	2%	92%	1%
BaB03	27%	41%	68%	19%
BaB04	76%	1%	77%	13%
BaB05	84%	4%	88%	7%
BaB06	75%	0%	75%	19%
BaB07	27%	36%	63%	19%
BaB08	37%	32%	69%	14%
BaB09	61%	2%	63%	13%
BaB10	43%	40%	83%	6%
BaB11	17%	50%	67%	22%
BaB12	68%	3%	71%	19%
BaB13	78%	0%	78%	18%
BaB14	63%	1%	64%	23%
BaB15	68%	0%	68%	19%
BaB16	75%	0%	75%	19%
BaB17	50%	10%	60%	14%
BaB18	22%	48%	70%	22%
<b>BaB gesamt</b>	<b>59%</b>	<b>16%</b>	<b>75%</b>	<b>14%</b>
HS01	83%	1%	84%	7%
HS02	51%	10%	61%	22%
HS03	48%	20%	69%	25%
HS04	64%	1%	65%	23%
HS05	32%	18%	50%	24%
HS06	63%	0%	63%	24%
HS07	80%	0%	80%	15%
HS08	71%	1%	71%	14%
HS09	42%	31%	73%	17%
HS10	73%	3%	76%	15%
HS11	67%	0%	67%	17%
HS12	24%	37%	61%	9%
HS13	28%	29%	58%	22%
HS14	10%	76%	86%	9%
HS15	37%	25%	61%	30%
HS16	59%	31%	89%	9%
HS17	64%	36%	100%	0%
<b>HS gesamt</b>	<b>56%</b>	<b>14%</b>	<b>70%</b>	<b>17%</b>

Quelle: Eureka Finanzmonitoring, Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3 (Abrechnungen vom 1.10.2010 bis 30.9.2014, Stand 1.12.2014); Berechnungen IHS.

## 5.4 Effizienz

Nachdem ausführlich die Herkunft und die Verwendung der Fördermittel dargestellt wurden, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welcher Maßnahmenerfolg mit welchen finanziellen Mitteln erreicht wird. Der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen wird in der Regel anhand von quantitativen oder „harten“ Indikatoren wie Abbruchquoten, Abschlussquoten, Arbeitsmarktintegration oder Einkommensänderungen bemessen. Doch Kurse, die sich an benachteiligte Zielgruppen richten, müssen weit über die Lehre hinausgehende Interventionen setzen, um individuelle und strukturelle Faktoren, welche das Lernen der KursteilnehmerInnen behindern, zu kompensieren. Dementsprechend werden Wirkungen nicht nur im Erwerb von Fachwissen bzw. von formalen Bildungsabschlüssen entfaltet, sondern auch in der Erhöhung von Schlüsselkompetenzen wie Lernkompetenz, soziale Kompetenzen, Bildungs- und Leistungsmotivation sowie Persönlichkeitsstabilisierung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Entwicklung einer Berufsperspektive und Aufbau von sozialem Kapital (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2006, Steiner/Pessl/Wagner 2013). Im Zuge der vorliegenden ESF-Evaluierung wurden qualitative Wirkungen in unterschiedlicher Form analysiert (siehe Kapitel 6 in diesem Endbericht sowie die Ergebnisse zur Panelbefragung im dritten Zwischenbericht (Steiner/Pessl/Wagner 2013)).

Die nun folgende Effizienzanalyse von Maßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses<sup>87</sup> beschränkt sich auf harte Indikatoren, welche aus den Daten des Finanzmonitorings und des TeilnehmerInnenregistratorsystems (TRS) gewonnen werden können. Die Analyse folgt dabei dem Ergiebigkeitsprinzip, nach dem mit einem vorgegebenen Ressourceneinsatz das bestmögliche Ergebnis (Output) anzustreben ist: Den Projektträgern wurde auf Basis eines Förderantrags eine bestimmte Summe bewilligt und es wird als Aufgabe der Träger angesehen, mit der genehmigten Fördersumme möglichst viele KursteilnehmerInnen zu einem Hauptschulabschluss zu führen. Zugleich sollte sichergestellt werden, dass die Träger in der Verfolgung eines möglichst hohen Abschlusszieles nicht weniger aussichtsreiche BewerberInnen um einen Kursplatz ausselektieren.

Bevor nun das Ergebnis der Effizienzanalyse dargestellt wird, muss darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der massiven Datenlücken und ungleicher Datenqualität bzw. trägerabhängiger Interpretation des TRS ein Vergleich der Effizienz der Leistungen der Kursträger erschwert wird und daher nur sehr eingeschränkt möglich ist: Der aussagekräftigste Indikator zur Bemessung der Effizienz der Kurse zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses sind die Kosten pro erlangtem Hauptschulabschluss. Da KursteilnehmerInnen viel aus einem Kurs „mitnehmen“ können, auch wenn sie den Gesamtabschluss nicht schaffen, sollen als zweiter Indikator die Kosten pro TeilnehmerIn angeführt werden. Zur Berechnung dieser beiden Indikatoren braucht es drei Zahlen: die Kosten für den Hauptschulabschlusskurs, die Anzahl der Personen, die einen positiven Hauptschulabschluss erreicht hat sowie die Anzahl

<sup>87</sup> Da Abschlüsse nur im Rahmen der Hauptschulkurse und im Rahmen der Vorbereitung zur Berufsreifeprüfung regelmäßig erworben werden, werden alle anderen Maßnahmen aus der Effizienzanalyse ausgeschlossen. Die BRP wird aufgrund der Datenlage nicht in die Effizienzanalyse einbezogen – siehe auch Fußnote 88.

der KursteilnehmerInnen – alle drei Zahlen bezogen auf den selben Zeitraum. Wie dabei vorgegangen wurde, diese Zahlen aus dem Monitoring zu extrahieren und welche Unwägbarkeiten im Zuge dessen aufgetreten sind, wird im Folgenden beschrieben.

Zu den Kosten: Die Daten im EUREKA-Finanzmonitoring sind nach Projektnummern gegliedert, jede Projektnummer kann einem Instrument zugeordnet werden. Während der ersten ESF-Phase verbargen sich jedoch hinter einer Projektnummer häufig mehrere Maßnahmen, z.B. Basisbildung und Hauptschulabschlusskurs, die beide dem Instrument 1.1 zugerechnet werden. Da darüber hinaus die Kostenpositionen nicht den Maßnahmen zugeordnet werden mussten, ist eine rechnerische Abgrenzung der HS-Kurse auf Basis der Monitoringdaten für die erste ESF-Phase nicht möglich.<sup>88</sup> In der zweiten ESF-Phase wurde auf die diesbezügliche Kritik im ersten Zwischenbericht der Evaluierung reagiert und für Basisbildung und HS-Kurse jeweils getrennte Projektnummern vergeben, die Abrechnung der Kosten erfolgt dementsprechend nach den beiden Kursarten getrennt. Ein Abgrenzungsproblem bleibt jedoch bestehen: Die Abrechnungen erfolgen quartalsweise, die Durchführung der Kurse jedoch nicht – die meisten HS-Kurse starten im September. Hier wurde nun folgende Vorgangsweise gewählt: Es wird das letzte Quartal des Jahres 2010 mit den drei ersten Quartalen von 2011 verknüpft und somit annähernd ein Schuljahr abgebildet. Weil die meisten Kursträger sowohl davor als auch danach Kurse durchgeführt hatten, sollten sich Ungenauigkeiten aufgrund nicht möglicher Abgrenzungen innerhalb der Quartale in etwa ausgleichen. Als Maß für die Kosten werden die Ist-Gesamtkosten gewählt, denkbar wären ebenso die förderfähigen Kosten.<sup>89</sup> In Summe wurden im „Schuljahr“ 2010/11 für die 17 ESF-geförderten HS-Kurse 3,687 Mio. Euro ausgegeben. Allerdings führt ein Hauptschulprojekt Bildungsberatung (auch) für externe Ratsuchende durch, dieser Kursträger wurde daher nicht in die Effizienzanalyse miteinbezogen. Ebenfalls aus der Analyse ausgeschlossen wurde jener Träger, der selbst keine sozialpädagogische Betreuung für die KursteilnehmerInnen anbietet, sondern diese an andere, ebenfalls ESF-geförderte Projekte, auslagert. Ohne diese beiden Projekte reduziert sich das HS-Kostenvolumen auf 3,417 Mio. Euro.

Im nächsten Schritt wird die Zahl der TeilnehmerInnen in den 15 verbliebenen Projekten für das Schuljahr 2010/11 eruiert: Hier sind zwei Möglichkeiten naheliegend – zum einen schlicht die Zahl der TeilnehmerInnen zu verwenden, die im Jahr 2010/11 aus der Maßnahme (erfolgreich oder nicht erfolgreich) ausgetreten sind. Alternativ könnten alle, die im Laufe des Schuljahres mindestens einen Tag im TRS registriert sind, als TeilnehmerIn gerechnet werden. Hier wurde die erste Vorgangsweise gewählt, weil auch die Erfolgsquoten sich aus den ausgetretenen TeilnehmerInnen errechnen. Insgesamt sind im Schuljahr 2010/11 aus den 15 Hauptschulprojekten 782 KursteilnehmerInnen ausgetreten. Werden die oben ange-

---

<sup>88</sup> Dasselbe gilt für die BRP-Kurse, welche in den meisten Projekten nicht von allen anderen Kursen abgrenzbar waren. Da in der zweiten ESF-Phase keine regulären BRP-Projekte mehr im Rahmen des ESF gefördert wurden, erfolgt für die BRP keine Effizienzanalyse.

<sup>89</sup> Aufgrund der nicht vorhandenen Eigenmittel und der in Summe nur sehr geringen Einnahmen (die HS-Kurse sind im Allgemeinen für die TeilnehmerInnen kostenlos) unterscheiden sich die beiden Summen bei den HS-Kursen ohnehin nur marginal.

gebenen Gesamtkosten auf diese Zahl bezogen, ergeben sich durchschnittliche Kosten von 4.369 Euro pro TeilnehmerIn und Jahr.

Nun zur Anzahl der Personen, die im zu untersuchenden Schuljahr einen positiven Hauptschulabschluss erreicht haben: Es sind dies in den 15 Projekten 377 KursteilnehmerInnen. Bezieht man die oben genannten Kosten auf diese 377 Abschlüsse, hat ein ESF-geförderter HS-Abschluss im Schnitt rd. 9.060 Euro gekostet. Doch auch hier besteht ein Abgrenzungsproblem, denn 37% der erfolgreichen AbsolventInnen sind schon vor dem Schuljahr 2010/11 in den Kurs eingetreten und haben zum einen entsprechend Kosten verursacht und zum anderen tragen diese vorangegangenen Leistungen zum Abschlusserfolg bei. Zugleich wurden 42% der KursteilnehmerInnen, die ihren Abschluss im Schuljahr 2011/12 erreichten, bereits 2010/11 betreut. Es ist also auch in Hinblick auf die Abschlusszahlen sinnvoll, ein Schuljahr in der Mitte der Förderperiode zu wählen, sodass sich Vorleistungen halbwegs ausgleichen können.

Eine weitere Unwägbarkeit ist die Zuverlässigkeit, mit der die Träger den Gesamtabschluss dokumentieren. Deswegen werden in der Effizienzanalyse nach Träger – wie bei der Erfolgsanalyse auch – Teilprüfungen in die Erfolgsquote mit eingerechnet. 498 KursteilnehmerInnen sind im Jahr 2010/11 mit einem Prüfungserfolg aus einem HS-Projekt ausgetreten, was einer Erfolgsquote von 64% entspricht. Dementsprechend belaufen sich die Kosten pro TeilnehmerIn mit Prüfungserfolg auf 6.861 Euro.<sup>90 91</sup>

Allerdings streut dieser Wert sehr stark zwischen den Trägern, d.h. die Träger sind sehr unterschiedlich ergiebig und die Erklärungen für besonders hohe Kosten pro erfolgreicheN TeilnehmerIn sind unterschiedlich.<sup>92</sup> So sind die höchsten Kosten pro TeilnehmerIn mit Prüfungserfolg die Konsequenz einer sehr niedrigen Erfolgsquote bei diesem Träger. Der diesbezüglich zweit teuerste Träger kann allerdings eine Erfolgsquote von 100% vorweisen. Hier sind die Kosten so hoch, dass sie nicht durch die bestmögliche Erfolgsquote kompensiert werden können. Während es also die Aufgabe des einen Trägers sein muss, seine Erfolgsquote zu verbessern, sollte der andere versuchen, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen mehr TeilnehmerInnen zu betreuen.<sup>93</sup> In Zukunft sollte man deswegen bei der Be-

<sup>90</sup> Aufgrund des output-orientierten Ansatzes dieser Effizienzanalyse wurden hier, wie erläutert, die ausgetretenen TeilnehmerInnen als Bezugsgröße gewählt. Alternativ könnte man auch einen stärker input-orientierten Ansatz wählen, indem beispielsweise statt der ausgetretenen die durchschnittliche Zahl der TeilnehmerInnen sowie Verweildauer und/oder Kursintensität berücksichtigt werden.

Zur Erhöhung der statistischen Sicherheit der Effizienzberechnungen wäre es sinnvoll, mehrere Umsetzungsjahrgänge in die Analyse miteinzubeziehen, was aber wegen der beschriebenen Abgrenzungsprobleme leider nicht sinnvoll möglich ist.

<sup>91</sup> Im Vergleich dazu werden im aktuellen Programmplanungsdokument der Bund-Länder-Initiative zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses maximal 6.600 Euro pro AbsolventIn als Kalkulationsgrundlage akzeptiert (diese bezieht sich allerdings auf den neuen Pflichtschulabschluss, welcher ein anderes Curriculum als das der evaluierten Hauptschulkurse zu erfüllen hat).

Siehe online unter: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD\\_2015-2017.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017.pdf)

<sup>92</sup> Wegen der genannten zeitlichen Abgrenzungsprobleme, des kurzen Untersuchungszeitraums und der sehr unterschiedlichen Datenqualität je nach Träger wird hier darauf verzichtet, die Ergebnisse der einzelnen Träger in einer Tabelle aufzulisten und detaillierter zu analysieren und zu vergleichen.

<sup>93</sup> Die hohen Kosten bei diesem Träger können zum Teil mit der hohen Zahl an Interventionsstunden erklärt werden, welche es wohl mit ermöglicht haben, trotz relativ „schwieriger“ KursteilnehmerInnen Abbrüche zu vermeiden und alle TeilnehmerInnen zum Prüfungserfolg zu führen. Dieses Projekt zielt

gutachtung von Förderanträgen neben einer qualitativ-inhaltlichen Bewertung ebenso die beantragten Kosten in Relation zur geplanten Zahl der TeilnehmerInnen *und* zur geplanten Zahl der Interventionsstunden pro TeilnehmerIn bewerten. Antragsformulare sollten daher so gestaltet sein, dass bezüglich dieser Indikatoren möglichst wenig Interpretationsspielraum besteht (bei den Anträgen der hier einer Effizienzanalyse unterzogenen Hauptschulkurse war des Öfteren nicht ganz klar, ob sich die dort genannten Interventionsstunden auf einen oder zwei Kursdurchläufe beziehen, siehe auch Steiner/Pessl/Wagner/Plate (2010):100).

Anzumerken ist, dass bei der vorliegenden Analyse davon ausgegangen wird, dass die Träger Angaben zum Prüfungserfolg nicht aus strategischen Gründen verweigern, sondern aus Zeitmangel oder weil der Prüfungserfolg nicht in Erfahrung gebracht wurde / gebracht werden konnte. Dennoch ist die derzeitige Situation, in der große Datenlücken vom Auftraggeber geduldet werden, unfair gegenüber den Trägern, die das TRS sorgfältig und nach bestem Wissen befüllen bzw. entsprechende Maßnahmen setzen, um den Prüfungserfolg ihrer TeilnehmerInnen in Erfahrung zu bringen. Und sich dabei dem „Risiko“ aussetzen, sich bezüglich Erfolg und Effizienz mit den anderen Trägern messen zu lassen.

Für die Evaluation bedeuten fehlende Erfolgsangaben klarerweise zum einen, dass Träger, die keine Erfolgsangaben machen, hinsichtlich Ergebnis und Effizienz nicht bewertet werden können. Zum anderen verzerren fehlende Werte die Datenbasis und verunmöglichen bei ohnehin schon geringen Fallzahlen die Analyse von Kausalitäten und Wirkungen.

Abschließend wird an dieser Stelle vorgeschlagen, die hier evaluierten Maßnahmen nicht (nur) als Kosten zu sehen, sondern als Investition in individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Inklusion – oder in der Sprache der ÖkonomInnen ausgedrückt: als Investition in Humankapital und die Verringerung von sozialen Kosten von Bildungsarmut (vgl. Bacher et al. 2010).

## 5.5 Zusammenfassung Finanzdatenanalyse

Für den Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 stehen nach Umschichtungen der Mittel für die gesamte Förderperiode inklusive Verlängerung der Projekte (2007-2014) 81,45 Mio Euro zur Verfügung.<sup>94</sup> Diese Summe ergibt sich aus ESF-Mitteln, ergänzt um Mitteln des BMBF (ehemals BMUKK), Landesmittel und andere öffentliche Mittel. Zusammen bilden sie das Förderbudget, welches für förderfähige Kosten zur Verfügung steht. Diesen förderfähigen Kosten werden noch Eigenmittel und Einnahmen der Projekte beigefügt, wodurch sich das Gesamtvolumen der ESF-geförderten Erwachsenenbildung auf 97,13 Mio Euro erhöht.

---

laut Konzept nicht nur auf das Nachholen eines Bildungsabschlusses, sondern verfolgt einen sehr breiten Ansatz zur Entwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeit. Ein weiterer Grund für die hohen Kosten dieses Trägers könnte darin liegen, dass er (lt. Förderantrag) Leistungen internalisiert, d.h. selbst durchführt, die nicht mehr als Aufgabe eines Kursanbieters angesehen werden können, wie beispielsweise Psychotherapie. Solche Aufgaben werden in der Regel von der sozialpädagogischen Betreuung – wie sie von den meisten Trägern angeboten wird – bei Bedarf an externe Therapeuten vermittelt.

<sup>94</sup> Stand Dezember 2014.

Das Budget für den Bereich Erwachsenenbildung wurde während der Umsetzungsphase mehrmals durch Umschichtungen aufgestockt, was angesichts der vollständigen Ausschöpfung als sinnvoll anzusehen ist. Auch innerhalb des Bereiches Erwachsenenbildung wurde insbesondere nach der ersten ESF-Phase beträchtlich umgeschichtet: In der ersten ESF-Phase flossen über zwei Drittel der Mittel in die Kurse und Entwicklungsprojekte des Instruments 1.1 (Basisbildung, Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und auf die Berufsreifeprüfung). Während der zweiten Phase wurden die Kurse zusehends in eine rein nationale Finanzierung übergeführt, sodass das Instrument 1.1 im letzten Durchführungsjahr nur mehr 26% der jährlichen Mittel beanspruchte. Parallel stieg das Budget für das Instrument 1.2 (Basisbildung für Migrantinnen) auf zuletzt 30% und für die Bildungsberatung im Instrument 2.1 auf zuletzt 40%.

Wofür werden nun die Fördermittel in den Projekten verwendet? Über den gesamten Erwachsenenbildungsbereich werden 73,7% der Mittel für die Kosten für das Fachpersonal eingesetzt, wobei 62,1% an angestelltes Fachpersonal gingen und 11,6% an Freie DienstnehmerInnen bzw. WerkvertragsnehmerInnen. Durchleuchtet man die Kostenstruktur der einzelnen Projekte, zeigen sich – auch innerhalb gleicher Kursarten – beträchtliche Unterschiede. So variieren die Anteile für externe Personalkosten in der Basisbildung zwischen 0% und 50%, in den Hauptschulkursen sogar zwischen 0% und 76%. Hohe Anteile an externem Personal sind jedoch – wie auch schon in den Zwischenberichten der ESF-Evaluierung angemerkt – insbesondere bei Maßnahmen für bildungsbenachteiligte Zielgruppen kritisch zu sehen, weil sie eine hohe Fluktuation bewirken und Kompetenzaufbau und Professionalisierung des Fachpersonals erschweren.

Doch welcher Maßnahmenenerfolg wird nun mit welchen finanziellen Mitteln erreicht? Dies wurde für die Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses untersucht, wobei aufgrund der schwierigen Datenlage nur Durchschnittswerte für ein Umsetzungsjahr dargestellt wurden. Demnach sind im Schuljahr 2010/11 aus den untersuchten 15 Hauptschulprojekten 782 KursteilnehmerInnen ausgetreten. Werden die für diese Kurse in diesem Zeitraum verursachten Kosten von 3,417 Mio Euro auf diese Zahl bezogen, ergeben sich durchschnittliche Kosten von 4.369 Euro pro TeilnehmerIn und Jahr. 64% der KursteilnehmerInnen sind mit einem Prüfungserfolg aus den Hauptschulkursen ausgetreten. Dementsprechend belaufen sich die Kosten pro TeilnehmerIn mit Prüfungserfolg auf 6.861 Euro.

## 6. Qualitative Verbleibsanalyse

Im Rahmen der Evaluierung von ESF Erwachsenenbildung wurden zahlreiche Erhebungen und Analysen auf qualitativer und quantitativer Ebene durchgeführt, die sich auf die Teilnahme an den Kursen sowie subjektiv wahrgenommene Wirkungen (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010, Steiner/Pessl/Wagner 2011) beziehen. Die Messung von Veränderungen in qualitativ-inhaltlichen Dimensionen wurde im Rahmen einer Panelanalyse, wobei dieselben TeilnehmerInnen zu drei Zeitpunkten befragt wurden, vorgenommen (Steiner/Pessl/Wagner 2013). An dieser Stelle steht im Rahmen einer vertiefenden Analyse der Verbleib von TeilnehmerInnen im Anschluss an ihre Teilnahme an Hauptschul- und Basisbildungskursen im Zentrum. Zentrale Fragen dabei sind auf die berufliche und bildungsbezogene Karriere der AbsolventInnen gerichtet, auf Hürden und deren Überwindung, Veränderungen im Kontext der Teilnahme am Kurs und Zukunftsperspektiven – alles im Rahmen ihrer biografischen Erfahrungen. Das Forschungsinteresse im Rahmen der Analyse ist demnach der Verbleib von AbsolventInnen ESF-geförderter Kurse in ihrem lebensgeschichtlichen Kontext.

Dahinter steht die Annahme, dass die Teilnahme am Hauptschul- oder Basisbildungskurs ein relevanter Bestandteil dieser Lebensgeschichte bzw. der beruflichen oder der Bildungskarriere ist, der einerseits von lebensgeschichtlichen Ereignissen gerahmt wird, andererseits selbst ein aktiv-gestaltender Bestandteil dieser Lebensgeschichte ist oder sein kann.

Episoden in der Lebensgeschichte bzw. lebensgeschichtliche Ereignisse, die den Kursbesuch rahmen, sind beispielsweise eine prekäre Erwerbssituation oder unsicherer Aufenthaltsstatus. So könnte in diesem Zusammenhang die regelmäßige Kursteilnahme einen strukturierten Tagesablauf ermöglichen, was angesichts sonst beschränkter Möglichkeiten – Leben im Flüchtlingsheim oder kein Zugang zum Arbeitsmarkt – hilfreich ist. In diesen Fällen rahmt die Lebensgeschichte die Kursteilnahme, hat eine Bedeutung auf die Wahrnehmung der Kursteilnahme und die im Interview angesprochenen Themen; Aufenthaltsstatus oder Exklusion vom Arbeitsmarkt ergeben gemeinsam mit der Erzählung über den Kurs ein logisches Ganzes.

Umgekehrt ist es vorstellbar, dass der Erwerb von Qualifikation oder Deutschkenntnissen die Lebensgeschichte gestaltet bzw. deren Verlauf rahmt, indem z.B. im Kurs Deutsch gelernt und damit in Österreich eine Zone der Handlungsmacht geschaffen wird, z.B. im Umgang mit Behörden. Oder der erreichte Abschluss wird als Anlass genommen, das weitere berufliche Leben selbst aktiv in die Hand zu nehmen. In diesen Fällen würde die Teilnahme am Kurs in ihrer Wirkung auf die künftige Geschichte erzählt werden.

In den Interviews, sprich, in den erzählten Lebensgeschichten ehemaliger TeilnehmerInnen, treten beide Seiten auf. Im Zuge der Analyse wird die Wechselwirkung zwischen Kursteilnahme und Lebensgeschichte herausgearbeitet. Dabei gestaltet sich die Kursteilnahme als unterschiedlich relevant in der jeweiligen Lebensgeschichte der InterviewpartnerInnen. Auf

der einen Seite bezeichnet sie z.B. einen Wendepunkt in einer Lebensgeschichte, die bisher von Misserfolgserlebnissen geprägt war. Insofern kommt dem Kursbesuch eine große Bedeutung zu und er wird auch als entsprechend zentral im Interview geschildert. Auf der anderen Seite geht es in der Biografie z.B. um ein ganz anderes, zentrales Thema, etwa die Langzeitarbeitslosigkeit. Dabei ist der Kurs eine, jedoch nicht die wesentliche Station in einer Geschichte, die von Exklusion, erfahrener Abwertung und Zukunftsängsten handelt.

Hinter dem Forschungsinteresse – dem Verbleib von AbsolventInnen ESF-geförderter Bildungsangebote – steht auch die Annahme, dass der Kurs zu Veränderungen auf der Ebene der TeilnehmerInnen beitragen kann, und zwar zu ganz spezifischen. Im Operationellen Programm des ESF im Bereich Erwachsenenbildung wird dazu nicht weniger als die „nachhaltige Integration in Gesellschaft, Bildung und Arbeitsmarkt“ als strategisches Ziel genannt (BMASK 2009: 93). Im ersten Zwischenbericht aus der Evaluierung (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) wurde zu den beobachteten Wirkungen einer Teilnahme am ESF-geförderten Bildungsangebot festgehalten, dass diese sehr vielfältig sind. Dabei sind Qualifikations- und Kompetenzerwerb eine relevante Dimension, aber nicht die einzige. So werden Wirkungen auf psychischer Ebene wie Stärkung des Selbstbewusstseins, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder das Überwinden von Ängsten ausgemacht. Generell wird beobachtet, dass sich Handlungsspielraum und Entscheidungsautonomie der TeilnehmerInnen vergrößern und damit auch die Lebensqualität steigt. Abhängigkeitsverhältnisse können als Folge aufgebrochen werden.

Was erzielbare Wirkungen betrifft, wurde im Rahmen der Evaluierung immer wieder aufgezeigt (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010 und Steiner/Pessl/Wagner 2013), dass reflektiert werden muss, in welchen Bereichen Veränderungen durch einen Kursbesuch überhaupt angestoßen werden können. So ist der kursspezifische Interventionsspielraum durch das Rechtssystem (v.a. Aufenthaltsrecht), Dynamiken am Arbeitsmarkt (Selektion der „Besseren“, Wertminderung von Zertifikaten) oder Aspekte von Gesundheit und Krankheit (z.B. Zugang zu psychiatrischer Versorgung) gerahmt. Damit werden die potenziell möglichen Wirkungen also durch die Funktionsweisen des Gesellschaftssystems eingeschränkt.



Wenn im Anschluss der Verbleib von AbsolventInnen analytisch betrachtet wird, bildet die Reflexion der Wechselwirkungen zwischen Lebensgeschichte, Kursteilnahme und Gesell-

schaftssystem eine wesentliche Voraussetzung, um die Forschungsergebnisse interpretieren zu können.

## 6.1 Methodische Vorgehensweise

Im Herbst und Winter 2013/14 wurden insgesamt 29 Interviews mit AbsolventInnen von Basisbildungskursen und Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss geführt. Als Basis für den Zugang zu den InterviewpartnerInnen diente die im Rahmen der Evaluierung durchgeführte Panelerhebung. Dabei wurden ein und dieselben TeilnehmerInnen drei Mal befragt (im Herbst 2010, Frühjahr 2011 und Winter 2011/12). Die beiden ersten Befragungen wurden direkt vor Ort in den Kursen durchgeführt, die dritte Befragung telefonisch. Daher wurden im Vorfeld die TeilnehmerInnen bei der zweiten Befragungsrunde gebeten, ihre Telefonnummern anzugeben, wenn sie dies möchten. Diese Telefonnummern wurden genutzt, um im Rahmen der qualitativen Verbleibsstudie, etwa zwei Jahre danach, Kontakt zu den ehemaligen TeilnehmerInnen aufzunehmen. Dieses Vorgehen hat sich im Großen und Ganzen als sehr erfolgreich erwiesen. Ein Grund dafür, dass die Kontaktaufnahme so gut funktioniert hat, liegt sicherlich darin, dass alle TeilnehmerInnen die Mitglieder aus dem Evaluierungsteam bereits persönlich getroffen und gemeinsam den Fragebogen ausgefüllt haben, wodurch ein gewisser Vertrauensvorschluss begründet ist. Eine andere Erfahrung ist, dass der Kursträger eine wichtige Rolle als Gate-Keeper gespielt hat, wobei auch Jahre später ehemalige TeilnehmerInnen bereit sind, an einer Erhebung zum besuchten Kurs teilzunehmen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011, Steiner/Pessl/Wagner 2013).

Das Ziel war, möglichst heterogene Kontexte in die qualitative Analyse einzubeziehen. Daher wurden Interviews mit AbsolventInnen aller relevanten Kursarten (HS-Kurse, Grundbildung, DaZ-Kurse und Vorbereitungskurse<sup>95</sup>), aus verschiedenen Regionen (städtisch-ländlich), vier verschiedenen Bundesländern, mit Frauen und Männern, mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit jüngeren und älteren AbsolventInnen geführt. Dies dient dazu, sich bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen nicht auf bestimmte Erfahrungen zu fokussieren, sondern eine Bandbreite an unterschiedlichen Lebensgeschichten einzubeziehen. Wie viele Männer und Frauen oder Personen aus der Stadt etc. tatsächlich interviewt wurden, tut im Rahmen der Analyse allerdings nichts zur Sache, da es nicht um eine statistische Verallgemeinerung geht. Das Ziel der qualitativen Analyse ist vielmehr, aus den einzelnen Lebensgeschichten allgemeine Regeln abzuleiten, welche die Verlaufsmuster nach Abschluss der Kurse erklären (vgl. Rosenthal 2008).

Als entsprechende Methode, die Erfahrungen von ESF-KursabsolventInnen zu erheben, wurden **narrative Interviews** gewählt. Mit dieser sehr offenen Art von Interviews wird den befragten Personen die Möglichkeit geboten, ihre Sicht der Dinge darzustellen und das anzusprechen, was für sie selber relevant ist und das in einer Art und Weise, die sie selber

---

<sup>95</sup> Eine Kombination aus DaZ und Schulstoff, als Vorbereitung für die Teilnahme an einem HS-Abschlusskurs.

wählen. Die Einstiegsfrage fokussiert dabei die Lebensgeschichte ab dem Zeitpunkt, an dem der Kurs besucht wurde und lautet, all das zu erzählen, was sich seit damals in ihrem Leben ereignet hat. Zum Teil haben die InterviewpartnerInnen bereits mit der Zeit vor der Kursteilnahme zu erzählen begonnen.

Nachfragen wurden in einem zweiten Schritt gesprächsimmanent gestellt. Dabei wurden all die Themen aufgegriffen, welche die InterviewpartnerInnen zur Sprache gebracht haben, und es wurde genauer dazu nachgefragt. In einem dritten Schritt wurden schließlich bei Bedarf exmanente Nachfragen gestellt. Diese sind vorab formulierte Fragen, die sich auf Veränderungen seit der Teilnahme am Kurs sowie Schwierigkeiten und hilfreiche Aspekte im Zeitraum danach beziehen.

Als Analysemethode wurde die **Themenanalyse** nach Froschauer/Lueger gewählt. Im Zuge der Themenanalyse werden die Auswahl der Themen sowie die Zusammenhänge zwischen den angesprochenen Themen analysiert und die Besonderheiten der Themendarstellung aufgezeigt (was steht im erzählerischen Mittelpunkt, welche Begriffe werden verwendet, ...). Das Analyseziel dabei ist, einen Überblick über die für die Befragten relevanten Themen zu schaffen, diese inhaltlich zu füllen und in ihrem Kontext im gesamten Gespräch zu untersuchen und somit die Erzählstruktur herauszuarbeiten. Soweit als möglich wird dabei am manifesten Gesprächsinhalt festgehalten, d.h. latente Sinnstrukturen sind nicht das Analyseziel. Das Produkt ist eine Einzelfallanalyse, bei der die thematische Struktur der Erzählung und jene Elemente herausgearbeitet wurden, die für den Fall charakteristisch sind (Froschauer/Lueger 2003).

Im Rahmen eines zyklischen Vorgehens wurden erste Interviews analysiert und anschließend wurden über einen Fallvergleich **Idealtypen** herausgearbeitet. Sukzessive wurde das gesamte Material einbezogen, indem wieder zurück zur Einzelfallebene gewechselt wurde und die Idealtypen weiter entwickelt (validiert, erweitert, revidiert) wurden.

Das Ziel der Konstruktion von Idealtypen ist, über die Beschreibung von Typen hinausgehend den Sinn und die Bedeutung der einzelnen Komponenten, aus denen der Typ besteht, zu verstehen. Ein Idealtyp wird genetisch definiert: Seine Elemente stehen in einem ursächlichen Zusammenhang zueinander, die unterschiedlichen Teile des Falles werden durch Regeln organisiert. Das bedeutet nicht, dass sich RepräsentantInnen auf der Oberfläche ähnlich sein müssen – z.B. AbsolventInnen von Hauptschulkursen vs. AbsolventInnen von Deutschkursen – sondern dass die Regeln, die den Typus organisieren, in ähnlichen Konstellationen auch in anderen, empirisch vorfindbaren Fällen gelten können (vgl. Albert 2007, Hopf 1991, Kelle, Kluge 2010, Rosenthal 2008).

Ein Idealtyp ist schließlich ein Werkzeug, das je nach Forschungsinteresse gebildet wird. In diesem Sinne wurden hierfür Idealtypen des Verbleibs nach der Teilnahme am ESF-geförderten Kurs konstruiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Typisierung der einzelnen Fälle, d.h. eine Gruppierung von ähnlichen Fällen und deren summative Zusammenfassung

(Rosenthal 2008). Die Idealtypen wurden durch die Analyse der empirischen Einzelfälle und einem kontrastiven Fallvergleich gebildet. Es handelt sich dabei um idealisierte Konstruktionen, die nicht den tatsächlichen empirischen Fällen gleichzusetzen sind. Diese lassen sich allerdings jeweils einem der Idealtypen zuordnen.

## 6.2 Forschungsergebnisse

Ein erstes Ergebnis aus den Interviews mit ehemaligen KursteilnehmerInnen lautet, dass eine große Bandbreite zum Vorschein kommt, wenn es um die Zeit nach der Kursteilnahme und die Bedeutung des Kurses dabei geht: So wird erzählt, ein bestimmtes Defizit ausgebessert zu haben; sich den lange gehegten Traum erfüllt zu haben, einen Hauptschulabschluss zu erlangen; eine Qualifikation als notwendige Voraussetzung für den nächsten Karriereschritt erworben zu haben. Von der Möglichkeit, nunmehr die eigenen Kinder in der Schule unterstützen zu können, ist die Rede. Bei anderen wird der Erwerb von Deutschkenntnissen als Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt geschildert oder als Basis für die Nostrifikation einer im Ausland erworbenen Qualifikation. Die im Kurs erworbenen Kompetenzen und das Wissen werden von anderen wieder als Vorbereitung auf den Zeitpunkt geschildert, wenn das richtige Leben dank einer dauerhaften Aufenthaltsberechtigung starten kann.

Die Bedeutung des Kurses ist für die einen an die dort erworbenen Kompetenzen, insbesondere Deutsch, gekoppelt, für die anderen ein notwendiger Schritt zur Wunschausbildung bzw. generell für die Eröffnung von Anschlussoptionen in Bildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft und für andere, oder zusätzlich dazu, steht ein verändertes Selbstkonzept – ich habe bewiesen, dass ich es schaffen kann – im Zentrum.

Ein anderer Teil schildert die Teilnahme am Kurs hingegen als Nebensache. Es hat sich kaum etwas zum Besseren verändert, nach wie vor wird das Leben von Exklusion bestimmt und ist prekär. Andere konnten die Ziele, die an den Kursbesuch gerichtet wurden, nicht erreichen. Am Ende steht ein Fragezeichen, wenn es um die weitere Zukunft geht.

Alle InterviewpartnerInnen weisen eine schwierige Vorgeschichte auf: Sei es das noch immer anhaftende Stigma, SonderschülerIn gewesen zu sein oder der fehlende Hauptschulabschluss, was in Konsequenz zu einem mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder Marginalisierung am Arbeitsmarkt führt; seien es Armutsbiografien, Situationen der Wohnungslosigkeit, Psychiatricaufenthalte; oder Fluchtgeschichten, mit traumatischen Erlebnissen, ungesichertem Aufenthaltsstatus und eine Situation des verpflichteten Nichtstuns während der Zeit im Flüchtlingsheim. Ob und wie sich die Situation gewandelt hat, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Fällen massiv. Ein zweites Ergebnis ist in diesem Zusammenhang, dass sich zwei gegensätzliche Verlaufsstrukturen abzeichnen: Die Lebensgeschichte nach dem Kurs ist für die einen die eines Weiterkommens, für die anderen die eines Feststeckens. Die Dynamiken von Weiterkommen und Feststecken beziehen sich dabei auf

unterschiedliche Lebensbereiche und Dimensionen, auf Beruf, Bildung, Selbstwert, materielle Versorgung, Gesundheit usw.



Diese Unterschiede in der Verlaufsstruktur korrespondieren nicht mit der Art des besuchten Kurses (Hauptschulkurs oder Basisbildung) und dem erreichten Abschluss, nicht mit dem nächsten Schritt in der Weiterbildung und nicht mit Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Aufenthaltsstatus. Es ist etwas anderes, das die weiteren Verläufe strukturiert und dafür förderlich ist, dass es für die einen bergauf geht, für die anderen nicht (vgl. Abschnitt 6.2.3, S. 143). Das bedeutet aber nicht, dass diese Dimensionen nicht relevant wären. Das heißt allerdings, dass es sich bei den Idealtypen beispielsweise nicht um den Typ HS-KursabsolventIn vs. AbsolventIn von Basisbildung oder Teilnahme an Weiterbildung vs. Integration am Arbeitsmarkt handelt. Im Zuge der Analyse wurden zwei Idealtypen des Verbleibs rekonstruiert, die jeweils eine bestimmte Verlaufsstruktur aufweisen, Zukunftsentwürfe enthalten, einen spezifischen Umgang mit Krisen bezeichnen und von einem spezifischen Selbst- und Gesellschaftsverständnis geprägt sind. Diese beiden Idealtypen des Verbleibs werden im Rahmen der gegenständlichen Analyse als Empowerment und Begrenzung bezeichnet.

Wenn es im Folgenden um die Beschreibung und Erläuterung dieser beiden Idealtypen geht, werden ihre einzelnen Bestandteile aufgezeigt und wie diese logisch aufeinander aufbauen und miteinander in Zusammenhang stehen. Im Anschluss an die Darstellung der beiden Idealtypen folgt die Analyse der Kontextfaktoren, die für die Entwicklung der Verläufe relevant, d.h. förderlich für Empowerment oder für Begrenzung, sind. Dabei wird auch die Rolle der besuchten Kurse reflektiert.

### 6.2.1 Empowerment

Der erste der rekonstruierten Idealtypen des Verbleibs nach der Kursteilnahme ist Empowerment. Empowerment soll hier einen Prozess der aktiven Aneignung von Aufwärtsmobilität in ihren unterschiedlichen Dimensionen bezeichnen. Die Ausgangssituation, die von beschränkten Handlungsmöglichkeiten und Ohnmacht bestimmt war, wird zu einer Situation transformiert, in welcher Handlungsmacht und Autonomie existieren. Die Ausgangssituation war gekennzeichnet von einer sehr eingeschränkten Möglichkeit zu agieren, sich zu artikulie-

ren, für sich selber sorgen zu können oder wurde von einem erlebten defizitären Selbst bestimmt.

Die Transformation solcher Ausgangssituationen in Richtung Autonomie und Selbständigkeit ist dabei wesentlich in den Lebensgeschichten der RepräsentantInnen dieses Typs. Der Prozess steht unter folgender Überschrift: *Ich nehme mein Leben selbst in die Hand und mache etwas daraus*. Die Erweiterung des Handlungsspielraums erfolgt dabei sukzessive und prozesshaft.

#### Typische Ausgangssituationen und deren Transformation

Die Ausgangssituation ist typischerweise von einer Wahrnehmung von Zeit geprägt, die dahin kriecht, Stunden werden als extrem lang empfunden. Dies ist in einer Situation des verpflichteten Nichtstuns – gesellschaftliche Teilhabe ist eingeschränkt – fatal und kann zu stundenlangem Fernsehen in der Nacht und Schlafen untertags führen, oder es sind die Erinnerungen an die Vergangenheit ständig präsent. Eine veränderte Wahrnehmung und Verwendung von Zeit ist für einen Teil der RepräsentantInnen dieses Typs ein Element im Prozess der Überwindung von Ohnmacht hin zu Handlungsautonomie. Aktiv zu werden, statt nur herumzusitzen, bedeutet in diesem Sinne einen selbstbestimmten Umgang mit der Zeit. Die Zeit wird für einen selber produktiv genutzt, statt ihr ausgeliefert zu sein.

Eine andere charakteristische Ausgangssituation ist beispielsweise, dass Deutsch nicht verstanden und nicht gesprochen wird. Die Einsicht darin, was um einen herum vorgeht, ist begrenzt. Wenn es um das eigene Asylverfahren geht, ist ein mangelndes Verständnis der Prozesse dahinter fatal, da weitreichende Konsequenzen für das eigene Leben damit verbunden sind. Es existiert Abhängigkeit von Personen oder Institutionen, die dolmetschen, wobei sich darauf verlassen werden muss, dass diese korrekt vorgehen. Der Erwerb von Deutschkenntnissen ist somit ein wesentlicher Schlüssel dafür, Möglichkeitsräume besetzen zu können. Sie werden als Voraussetzung dafür wahrgenommen, Alltagssituationen zu meistern. Sie brechen mit dem Gefühl, fremd zu sein und ermöglichen, zu verstehen. Auf dieser Basis ist es auch möglich, die eigenen Rechte einfordern zu können.

Das Wissen über das Bildungssystem (für sich selber, für die eigenen Kinder) ist eingeschränkt und in Konsequenz ergibt sich die Abhängigkeit, von anderen die relevanten und richtigen Informationen zu bekommen. Zum Teil wird die Art der Informationsleistung von anderen (Personen bzw. Seitens der Behörden) als Willkür empfunden. Typisch ist eine erlebte Fremdbestimmung sowie das Gefühl, als Kind behandelt zu werden und hilflos und damit auf andere angewiesen oder ihnen ausgeliefert zu sein. Im Vergleich dazu bedeutet die Aneignung von Wissen und Informationen bzw. dem Wissen, wie man an Informationen kommen kann, eine Loslösung vom Angewiesensein auf andere. Es gelingt zu reflektieren, welche Möglichkeiten es gibt und welche für einen selber in Frage kommen. Das steht in Zusammenhang mit einem bestimmten Selbstkonzept, das sich im Zuge der Geschichte geändert hat.

Wesentlich im Prozess der Ermächtigung sind die Elemente positives Selbstbild und Rollen-erfüllung, die sich wechselseitig bedingen. Wenn die Ausgangssituation von einem begrenzten Handlungsspielraum und Fremdbestimmung strukturiert war, so hat dies auch Konsequenzen für die Möglichkeiten, die gesellschaftlichen Erwartungen an eine erwachsene Person (in Österreich, im Jahr 2013) zu erfüllen. Die bestimmende Rolle in der Zeit vor der Transformation ist die eines Nehmenden, zum Teil empfunden als die eines hilflosen Kindes. Es ist schmerzlich bewusst, dass der Rolle eines Erwachsenen, eines guten Sohnes oder einer guten Tochter, oder der guten Mutter/des guten Vaters oder des/r guten Mitarbeiters/in nicht entsprochen werden kann. Schmerzlich bewusst bedeutet, dass die Sicht auf sich selber durch einen Mangel, ein Defizit gekennzeichnet ist. Es wird die Möglichkeit vermisst, für die eigenen Kinder adäquat sorgen zu können; in Situationen des Arbeitsalltags überfordert zu sein und basale Erwartungen nicht erfüllen zu können (z.B. ein Protokoll schreiben). Dieses Selbstbild verändert sich nun positiv in Zusammenhang damit, dass jetzt andere Rollen übernommen bzw. Rollen nunmehr adäquat ausgestaltet werden können; gleichzeitig hat ein bestärktes Selbstbild Konsequenzen darauf, welche Rollen man für sich selber als geeignet erkennen kann.

#### Typische Situationen der Übernahme von neuen Rollen:

Die eigene Schulzeit war geprägt von einem Mangel an elterlicher Unterstützung, denen selbst die schulischen Voraussetzungen dafür fehlten. Durch den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, sichtbar gemacht durch das Zertifikat „Hauptschulabschluss“, wurden die Voraussetzungen geschaffen, den eigenen Kindern eine adäquate Unterstützung in der Schulzeit bieten zu können. Dies ist zentral, um die Rolle des guten Elternteils – nämlich vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie – erfüllen zu können. Die entsprechenden Erfahrungen fördern dabei eine zunehmend positive Sicht auf sich selbst, wie Stolz, Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Die Lebenssituation ist von Deprivation gekennzeichnet. Abhängigkeit von anderen führt dazu, sich als Kind wahrzunehmen, was einen Mangel an Respekt sich selbst gegenüber erzeugt. Über den Erwerb von Kompetenzen werden die Voraussetzungen geschaffen, am Erwerbsleben teilhaben zu können. Nun ist es endlich möglich, die Eltern finanziell zu unterstützen. Das hat eine große Bedeutung auf Ebene des Selbstbildes: Endlich kann die Rolle der guten Tochter oder des guten Sohnes erfüllt werden. Der Weg führt von der Rolle desjenigen, der Unterstützung nimmt, zu jemandem, der auch Unterstützung bieten kann.

Die adäquate Übernahme von Rollen bzw. neuer Rollen steht auch in einem wechselseitigen Verhältnis zu einem umfassenderen Gefühl des Eingebettetseins. Typischerweise lautet eine diesbezügliche Schilderung der AbsolventInnen: „Ich kann nun endlich ein normales Leben führen.“ Die Möglichkeit eines „normalen Lebens“ kann mit dem Konzept gesellschaftlicher Teilhabe auf den Punkt gebracht werden. Die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe sind in der Ausgangssituation fragmentiert, wenn überhaupt vorhanden: Typischerweise existiert keine Teilhabe am Bildungssystem oder Arbeitsmarkt, existieren nur eingeschränkte Mög-

lichkeiten, die Freizeit zu verbringen (es fehlt an sozialem oder materiellem Kapital oder an Motivation). Zum Teil entstehen Isolation und das Gefühl der Einsamkeit. Die Teilnahme am Kurs bildet einen Moment der Teilhabe am Bildungssystem, geht aber darüber hinaus. So kann damit die Situation verbunden sein, die Isolation überwunden zu haben, neue Leute kennen gelernt und mit ihnen Zeit verbracht zu haben. Die Teilnahme am Kurs eröffnet die zuvor angesprochenen Möglichkeiten, sich über die Aneignung von Wissen und Kompetenzen oder durch das erworbene Zertifikat als ein vollständiger Teil der Gesellschaft wahrzunehmen. Die Möglichkeiten der Teilnahme an Weiterbildung (Bildungskarriere) und Erwerbsleben werden durch eben dies eröffnet.

Die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe ist ganz wesentlich vom rechtlichen Status abhängig. Das bedeutet, bei drohendem Verlust der Aufenthaltsberechtigung ist die gesellschaftliche Teilhabe nur eine solche auf Zeit. Allerdings ist es möglich, sich trotz des unsicheren Status bestens integriert zu fühlen. Hierbei spielen etwa FreundInnen, eine selbstgestaltete, aktive Zeitverwendung oder Teilhabe am Bildungssystem eine wichtige Rolle. In dem Zusammenhang wird beispielsweise die Erfahrung geschildert, an einem Fest teilnehmen zu können, Party zu machen, Spaß zu haben und damit Elemente eines normalen Lebens zu leben. Dass solche Perspektiven trotz Unsicherheit möglich sind, hat schließlich mit den beiden weiteren Strukturelementen von Empowerment zu tun, nämlich einem offenen Zukunftsbild und Strategien zum Umgang mit Krisen.

Empowerment beinhaltet – neben dem Transformationsprozess, Autonomie, Rollenübernahme und positivem Selbstkonzept sowie gesellschaftlicher Teilhabe – auch Copingstrategien, d.h. Strategien zum Umgang mit Krisen. Im Gegensatz zu dem im Folgenden beschriebenen zweiten Typ gelingt es, Krisen zu bewältigen, statt daran zu verzweifeln. Im Handlungsrepertoire gibt es einen Plan B, wenn der ursprüngliche Plan nicht umsetzbar ist. Beispielsweise wird der Asylantrag in erster Instanz negativ entschieden. Dies kann zu einem Zusammenbruch führen, das Lernen im Kurs wird als sinnentleert wahrgenommen, der Kurs abgebrochen. Im Zuge des hier beschriebenen Prozesses von Empowerment gestalten sich die Handlungsweisen anders. Beispielsweise wird trotzdem weiter gelernt, als Vorbereitung für die Zeit später, wenn der Aufenthaltsstatus gesichert sein wird.

Eine andere typische Situation ist, dass das Berufsziel nicht erfüllbar ist. Seien es rechtliche Rahmenbedingungen oder die in der Familie notwendige Unterstützung, die den eigenen Wunsch nicht realisierbar machen. Wenn die eigene Karriere dieser Situation angepasst wird, ist das nicht Ausdruck davon, gescheitert zu sein, sondern, sich in der neuen Situation einen anderen, aber einen ebenso passenden Weg gefunden und sich selbst dafür entschieden zu haben. Wesentlich ist, dahinter eigene Gestaltungsmöglichkeiten und die eigene Entscheidungsoption zu sehen.

Als typische Krise tritt aber auch in Erscheinung, wenn man im Anschluss an den Deutschkurs mit der Situation konfrontiert ist, dass Dialekt gesprochen wird und man selber kaum etwas davon versteht. Strategien in diesem Zusammenhang sind, sich schriftliche Unterla-



allgemein – wie beim ersten Idealtyp – lautet, ein normales Leben zu führen bzw. ein gutes Leben zu verwirklichen. Das Empfinden ist das von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein in Bezug auf die Funktionsweisen von Arbeitsmarkt, Recht oder Bildung.

Typische Situation von Hilflosigkeit: „Ich weiß nicht wie“. Der Hauptschulkurs wurde positiv abgeschlossen und erste Schritte in Richtung Weiterbildung realisiert, eine Lehrstelle wurde gefunden. Dass die Ausbildung allerdings nicht mit den eigenen Vorstellungen und den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zusammenpasst, stellt sich nach kurzer Zeit heraus. An diesem Punkt werden allerdings keine Alternativen gesehen, im Gegensatz lautet die Sichtweise, die gebotene Chance nicht genutzt zu haben. Die Sommerzeit ist verstrichen und das Gros an Lehrstellen schon besetzt. Das Spektrum an Möglichkeiten, den eigenen Bildungsweg neu zu gestalten, wirkt als undurchschaubares Chaos. Der Wunsch ist vorhanden, eine andere Weiterbildung zu ergreifen, aber das notwendige Wissen, wie das zu realisieren wäre, fehlt. Das Wissen, wer einem dabei helfen könnte, fehlt ebenfalls.

Rolle und Selbstbild im Kontext der Begrenzung: Die Erfüllung von gesellschaftlich definierten Erwartungen an beispielsweise einer Mitarbeiterin im modernen Arbeitsumfeld, an einen Vater oder eine Mutter, oder jemanden mit erfolgreicher Migrationsgeschichte (Leben im reichen Österreich) gelingt nicht und dieser Umstand wird als schrecklich empfunden. Eine typische Art, sich selbst wahrzunehmen lautet: Zuvor war ich Nichts, jetzt bin ich noch immer Nichts.

#### Typische Situationen einer nicht adäquaten Rollenübernahme

Ich schäme mich immer noch. Mit der Kursteilnahme war der Wunsch verbunden, ein Defizit zu überwinden, sich nicht mehr verstecken zu müssen und die Anforderungen eines Arbeitsalltages meistern zu können. Dieses Ziel wurde nicht oder nicht vollständig erreicht. Die Geschichte ist die eines Scheiterns, die Chance ist vertan. Die Sicht auf sich selbst als lernendes Individuum ist davon bestimmt, nunmehr zu alt dafür zu sein, oder aufgrund anderer Prioritäten keine Zeit mehr dafür zu haben oder sie sich nicht nehmen zu dürfen.

Ein Scheitern bei der Übernahme der Rolle als guter Vater oder gute Mutter bedeutet, die typischen Erwartungen nach Versorgung der Familie, Unterstützung der Kinder, in materieller, kultureller oder symbolischer Hinsicht, nicht erfüllen zu können. Dies wird als unerträglich wahrgenommen und kann nicht ins Selbstkonzept integriert werden. Denn das würde bedeuten, sich selbst als gescheiterte Mutter/gescheiterten Vater wahrzunehmen bzw. sich damit abzufinden.

Eine weitere typische Erwartung, die nicht erfüllt werden kann, ist die nach einer erfolgreichen Migrationsgeschichte. Ein Leben in Österreich wird imaginiert als Eröffnung eines Möglichkeitsspektrums, das nicht zuletzt zum Erwerb materiellen Wohlstandes führt. Daran schließen auch typische Erwartungen von Seiten der Familie im Heimatland an, wie finanzielle Unterstützung. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt – keine rechtliche Aufenthaltssi-

cherheit, kein Zugang zu Arbeitsmarkt oder Weiterbildung – ist die Situation ebenso unmöglich integrierbar wie die Rolle eines gescheiterten Elternteils.

Eine typische Strategie im Umgang mit der Situation, Rollen nicht adäquat übernehmen zu können, ist Rückzug. Das kann bedeuten, weiterhin das Defizit zu verdecken und Situationen aus dem Weg zu gehen, wo ein solches für andere erkennbar würde; oder, sich in die Wohnung zurückzuziehen, die eigenen Bedürfnisse nach Nahrung nicht zu erfüllen aus dem Gefühl heraus, das Geld dafür nicht selbst verdient zu haben. Oder Teile der eigenen Lebensgeschichte werden vor Familie und FreundInnen verheimlicht. Das kann so weit gehen, dass der Kontakt zur Familie im Heimatland abgebrochen wird. Eine Konsequenz aus den Rückzügen ist die teilweise oder völlige Isolation.

Rückzug bedeutet aber nicht unbedingt aufzugeben, für die Erreichung der eigenen Ziele zu kämpfen. Es werden sehr wohl große Anstrengungen sichtbar, um Respekt sich selbst gegenüber aufrecht zu erhalten. Die Orientierung ist nicht die, gescheitert zu sein, sondern die Anstrengung, vorwärts kommen zu wollen, aber nicht zu können. Genau diese Situation ist sehr belastend.

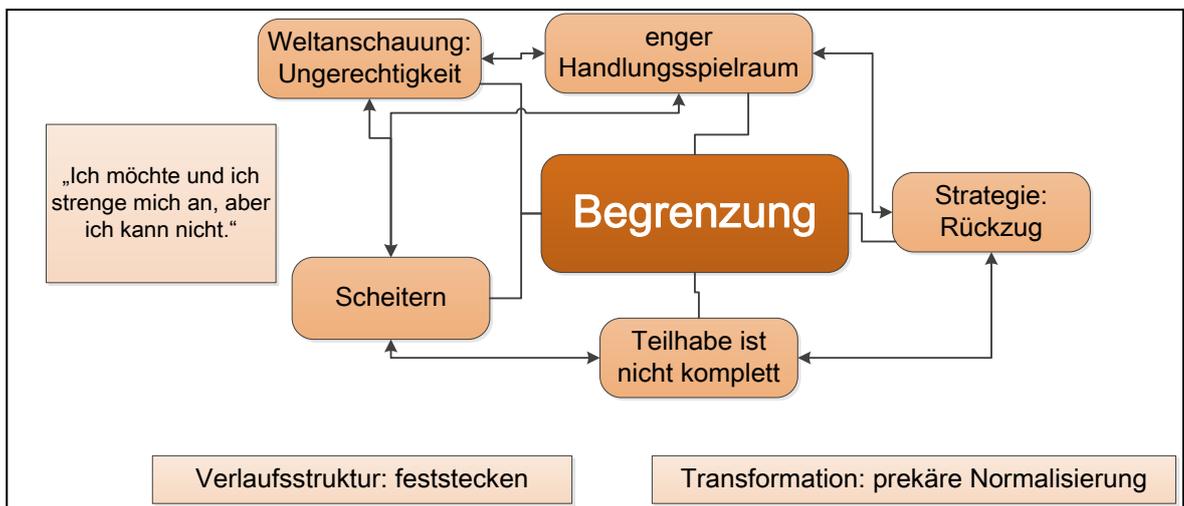
Gesellschaftliche Teilhabe ist nicht komplett. Im Gegensatz zum Typ Empowerment fehlt dabei jeweils eine oder fehlen mehrere Möglichkeiten der Einbindung in zentrale Lebensbereiche. Diese Lücken ergeben sich aus fehlenden finanziellen Ressourcen, fehlenden sozialen Kontakten oder der Exklusion vom (ersten) Arbeitsmarkt. Auch wenn die Exklusion nicht allumfassend ist – so kann sehr wohl eine Teilhabe an bestimmten Bereichen erfolgen – fehlt doch jeweils ein Stück des Ganzen, um das Ziel des normalen Lebens zu realisieren, zu dem gehört, an den unterschiedlichen Bereichen teilzuhaben.

Ein bestimmendes Element der Verwehrung gesellschaftlicher Teilhabe sind rassistische Diskurse. Gleichzeitig erfolgt hier beispielsweise die Konstruktion als Sozialschmarotzer und als KonkurrentIn um Arbeitsplätze, im Zusammenspiel mit erfahrener beruflicher Dequalifizierung, also eine perfide Zusammensetzung von widersprüchlichen Anschuldigungen an einen selbst. Während solche Diskurse auch in Lebensgeschichten der RepräsentantInnen von Empowerment Gestalt annehmen, gibt es dort doch auch alternative Erfahrungsbereiche, z.B. durch soziale Kontakte oder positive Erfahrungen im Berufsleben. Während in einer Konstellation von Ausschlüssen, begrenzten Handlungsmöglichkeiten und Rückzug solche Erfahrungen als übermächtig erlebt werden.

Nicht nur bezogen auf rassistische Diskurse, wiewohl diese darin zentral sind, wird im Kontext der Begrenzung eine Weltanschauung entwickelt, die von Ungerechtigkeit strukturiert wird. Ungerecht ist, dass einem selber verwehrt bleibt, was anderen möglich ist: Einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können; den Kindern eine Kleinigkeit schenken zu können; Spaß zu haben, dazugehören, vor allem: Ein normales, ruhiges, gutes Leben führen zu können. Der Blick auf die Gesellschaft ist durch Misstrauen geprägt. Andere Personen werden in Verbindung mit dieser Perspektive als Widersacher imaginiert, die einen nicht vorwärts

kommen lassen oder einem bewusst Steine in den Weg legen. Eine adäquate Umgangsweise mit solchen Handlungen, die diese Dynamik überwinden helfen könnte, fehlt.

Eine Konsequenz dieser Weltanschauung ist, mit dem Schicksal zu hadern. Das eigene Leben als nur unzureichend gestaltbar zu erleben oder der Kontrolle über wichtige Bereiche zu entbehren. Längere Perioden, in denen die Ziele nicht erreicht werden konnten, werden als verlorene Zeit wahrgenommen – das ist ein weiterer Gegensatz zum Typ Empowerment: Dabei wird die erlebte Zeit so gesehen, dass man daraus etwas mitnehmen konnte. Das Zukunftsbild im Kontext der Begrenzung ist geprägt von Hoffnungslosigkeit bis hin zu Fatalismus. Es ist keine Lösung in Sicht und es sind die Mittel, zu einer Lösung zu gelangen, außerhalb der Reichweite des eigenen Handelns. Es sind die unüberwindbaren Barrieren, die das eigene Weiterkommen, die gesellschaftliche Teilhabe und damit die Möglichkeit, ein „normales“ Leben zu führen, behindern und es sind keine Strategien vorhanden, mit den begrenzenden Strukturen adäquat umgehen zu können.



### 6.2.3 Kontextfaktoren und die Bedeutung der ESF-geförderten Kurse

Im Anschluss an die Darstellung der beiden Idealtypen des Verlaufs, Empowerment und Begrenzung, wird nun der Frage nachgegangen, welche Kontextfaktoren für die Entwicklung der Verläufe relevant sind. Vorauszuschicken ist, dass die komplexe soziale Realität nicht als determiniert aufgefasst werden kann im Sinne von „Wenn A, dann B“. Die herausgearbeiteten Kontextfaktoren sind nicht im Sinne eines Gesetzes zu verstehen. Vielmehr geht es darum, dass sie Empowerment oder Begrenzung befördern bzw. wahrscheinlicher machen.

Im Zuge der Analyse hat sich herausgestellt, dass eine **breite Unterstützung** und in diesem Zusammenhang soziale Kontakte eine ganz wesentliche Rolle dabei spielen. Die Ausgangssituationen der KursteilnehmerInnen sind durch verschiedene Problemlagen gekennzeichnet, die in Kombination miteinander ausgeprägt sind: Erlebtes schriftsprachliches Defizit in Zusammenhang mit einem defizitären Selbstbild und Vermeidungsstrategien im Arbeitsum-

feld; laufendes Asylverfahren, Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft *und* eine eingeschränkte Möglichkeit der Kommunikation mit relevanten Stellen; Abbruch der Bildungskarriere *und* Wohnungslosigkeit *und* psychische Beeinträchtigung, um einige typische Kombinationen zu nennen.

Prozesse von Empowerment werden ermöglicht bzw. befördert, wenn angesichts dieser Problemlagen eine adäquat breite Unterstützung erfolgt, die sich auf unterschiedliche Bereiche bezieht, wo eine Intervention notwendig ist: Lernen, Wohnsituation, die gesundheitliche Situation, Zugang zu Bildung und Beruf, aber auch Freundschaft und Freizeit – Dimensionen eines „normalen“ Lebens. Die Rolle des Kurses kann dabei eine umfassende sein: Neben Deutsch wird gelernt, welche Freizeitmöglichkeiten es am Wohnort gibt und wie sie genutzt werden können; es wird neben fachlichem Wissen vermittelt, an die eigenen kognitiven Fähigkeiten zu glauben; es wird eine Wohnung in Kursortnähe gesucht, werden Fahrtkosten übernommen usw.

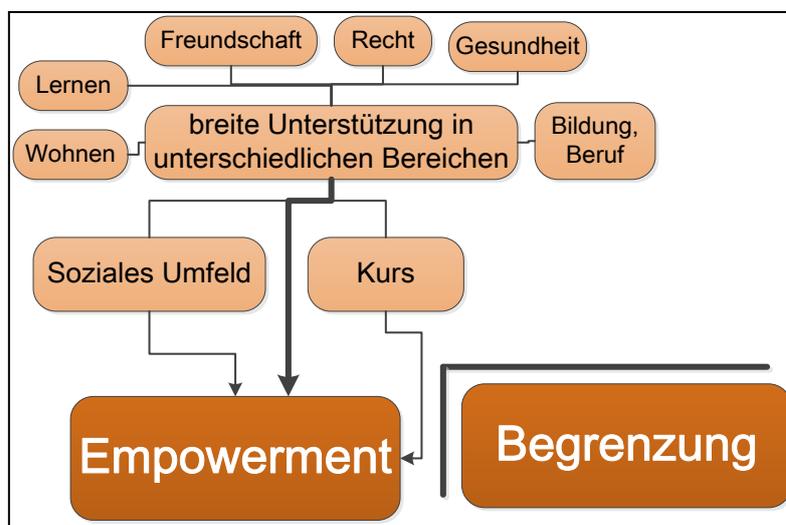
Es ist nicht immer so, dass im Rahmen des Bildungsangebotes alle diese Funktionen übernommen werden müssen und die verantwortlichen Personen Unterstützung in allen betroffenen Bereichen bereitstellen (können). Das ist auch nicht überall nötig, denn genauso spielen Personen aus anderen Lebensbereichen der TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle. Die passende Unterstützung kann aus der Familie, von Bekannten und FreundInnen kommen, sowie durch ProfessionistInnen (z.B. TherapeutInnen, AnwältInnen) erfolgen, die ihrerseits wieder durch Personen aus dem sozialen Umfeld vermittelt werden können. Aber nicht alle TeilnehmerInnen verfügen über die dafür notwendigen sozialen Kontakte oder die Personen aus ihrem Umfeld haben selber nur eingeschränkte oder keine Zugänge zu den relevanten Unterstützungssystemen. In diesem Fall ist die breite Unterstützung im Rahmen der ESF-geförderten Bildungsangebote ganz zentral, wird eine solche auch in die Praxis umgesetzt, wird Empowerment gefördert.

In diesen Fällen ist die Wahrnehmung des besuchten Kurses durch die AbsolventInnen eine sehr positive und die Zeit im Kurs ist als sehr wichtige Lebensstation in Erinnerung. Zum Teil wird die Rolle, die die MitarbeiterInnen dabei gespielt haben und die breiten Interventionen, die dort erfolgt sind, von den AbsolventInnen explizit geschildert. Der Kurs wird als passgenau für einen selbst empfunden und die Teilnahme als etwas Besonderes wahrgenommen: Z.B. fühlt man sich als ältereR TeilnehmerIn willkommen und zeigt, dass man bessere Leistungen bringen kann als die Jüngerer; es erfolgt ein Zugang zum Kurs als volljährigeR AsylwerberIn, wo andere Bildungsangebote einem nicht offen stehen; es wird an das eigene Potenzial geglaubt und einem die Chance gegeben, auch wenn die formalen Voraussetzungen nicht erfüllt sind; oder traumatisierten Flüchtlingen wird durch MitarbeiterInnen psychologische Hilfe vermittelt.

Typisch für den Verbleibstyp Begrenzung ist, dass Hilfestellungen unerledigt bleiben, die aber notwendig wären und dass jene Personen, die Unterstützung anbieten könnten, im sozialen Umfeld fehlen. Der besuchte Kurs steht nicht im Zentrum der geschilderten Le-

bensgeschichte, sondern es geht um andere Themen (Existenzsicherung, Rassismus, berufliche Orientierungslosigkeit, ...) oder die dort erworbenen Fähigkeiten werden als nicht ausreichend geschildert. Ein Ergebnis der Interviewanalyse war auch, dass ein Bedarf nach Bildungsberatung sichtbar wurde: Typischerweise haben RepräsentantInnen des zweiten Typs im Zuge der Interviews explizit nach Informationen gefragt oder vorausgeschickt, dass sie sich von der Interviewerin eine Beratungsleistung wünschen.

Förderliche Kontextfaktoren für den Idealtyp Empowerment sind also breite Interventionen und Unterstützung in jenen Bereichen, wo Hilfe notwendig ist.



### 6.3 Resümee

Dieses Ergebnis wurde nicht zum ersten Mal im Rahmen der Evaluierung der ESF-Erwachsenenbildung festgehalten. So wurde im Rahmen der Panelanalyse festgestellt, dass die Umsetzung von Lifelong Guidance (LLG) auf der Ebene des Kurses einen signifikanten Beitrag zur Verbesserung qualitativ-inhaltlicher Problemlagen von KursteilnehmerInnen beiträgt. LLG wurde dabei folgendermaßen operationalisiert (Steiner/Pessl/Wagner 2011, Steiner/Pessl/Wagner 2013):

- Angebot an sozialpädagogischer Unterstützung
- kontinuierliche/begleitende Bildungs- und Berufsberatung
- Outplacementmaßnahmen
- Hilfe zur Selbsthilfe als zentraler Ansatz

Im Rahmen der qualitativen Verbleibsanalyse wurde demnach das Ergebnis erhärtet, dass die breite Unterstützung in den unterschiedlichen Bereichen und das Engagement der Kurs-träger zur Förderung der Hilfe zur Selbsthilfe einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Multiproblemlagen, von denen die TeilnehmerInnen am ESF-geförderten Bildungsangebot

betroffen sind, zu verbessern. Dabei lässt sich neben der Validierung dieses Ergebnisses auf der methodologischen Ebene der Schluss treffen, dass sich die Triangulation unterschiedlicher Methoden im Rahmen der Evaluierung als sehr sinnvoll und fruchtbar erwiesen hat.

Was den Aspekt der Problemlagen bzw. Multiproblemlagen von TeilnehmerInnen betrifft, können daraus zwei wesentliche Punkte abgeleitet werden: Erstens, die Bildungsangebote aus dem Bereich Erwachsenenbildung im ESF werden von Personen in Anspruch genommen, die in vielfältiger Weise benachteiligt werden. In dieser Hinsicht wird im Rahmen der Angebote ein wesentlicher Beitrag geleistet, Barrieren abzubauen, die benachteiligte Personen bei der Integration ins Bildungssystem und der Teilnahme am Lifelong Learning behindern. Es gelingt zweitens, durch eine Teilnahme positive Wirkungen anzuregen und einen Beitrag zum Abbau von Problemlagen zu leisten. Der Aspekt der LLG trägt dazu ganz wesentlich bei. Darüber hinaus wird unterstützend, respektvoll, didaktisch kreativ und vielseitig, umfassend, stärkenorientiert – wie in den LLL-Leitlinien festgehalten – mit den TeilnehmerInnen umgegangen. Dass die Angebote also auf die TeilnehmerInnen zugeschnitten werden, nicht umgekehrt, wirkt sich entsprechend positiv aus.

Die erzielten Wirkungen gehen über die Dimensionen Qualifikationen und Kompetenzerwerb hinaus – obwohl diese ganz zentral sind: Teilnahme an weiterführender Bildung, Inklusion ins Erwerbssystem, Erfüllung positiver Rollenbilder, eine sukzessive Weiterentwicklung der Handlungsmöglichkeiten, Stärkung von Autonomie und Selbständigkeit und nicht zuletzt die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes.

Auf individueller Ebene kann die Teilnahme am ESF-geförderten Bildungsangebot eine zentrale Rolle spielen, die bei der Überwindung massiver Schwierigkeiten hilft und positive Veränderungen hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen bewirkt. Auf Systemebene fördert der ESF tatsächlich die gesellschaftliche Teilhabe, wie in den strategischen Zielen definiert. Dies ist ein wesentlicher Beitrag angesichts der Zielgruppen mit Benachteiligungen bzw. Exklusionserfahrungen. Besonders der hohe Anteil an Personen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zeigt (siehe unten), dass im Rahmen des ESF hier ein Schwerpunkt gesetzt wird, was sehr positiv hervorzuheben ist, da gerade für diese Zielgruppe viele alternative Angebote verschlossen sind.

Zugleich wird durch die Analyse der lebensgeschichtlichen Verläufe ehemaliger TeilnehmerInnen sichtbar, welche Barrieren auf gesellschaftlicher Ebene ihnen entgegenstehen bzw. entgegen gestellt werden. Diese Barrieren können Wirkungen und positive Veränderungen, die im Rahmen der Teilnahme erzielt wurden, massiv erschweren oder auch wieder zunichtemachen. Wie bereits in der Einleitung festgehalten, sind dem ESF-geförderten Bildungsangebot demnach Grenzen in seiner Wirkungsweise gesetzt, die in vielfältigen Exklusionsmechanismen zu finden sind. Darunter fallen die Logiken des Arbeitsmarktes mit einer Selektion der „Besseren“ und Verdrängungsprozessen nach unten, auch, was den Bereich der dualen Ausbildung betrifft. Auch der Zugang und die Teilnahme am (weiterführenden) Bildungssystem werden von Barrieren strukturiert. Soll die „Teilnahme am LLL“, wie sie in

der österreichischen LLL-Strategie definiert wird, also realisiert werden, bedarf es dazu einer konsequenten und systematischen Reflexion dieser Barrieren und entsprechender Anstrengungen, sie abzubauen.

Besonders prekär gestaltet sich die Situation von KursteilnehmerInnen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus. Denn hier bedeutet gesellschaftliche Teilhabe eine Teilhabe auf Zeit und damit verbundene Unsicherheit. Viele der angesprochenen Barrieren bzw. Exklusionsmechanismen treffen auf sie in hohem Ausmaß zu: kein oder eingeschränkter Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildungssystem, damit und je nach familiärem/sozialem Hintergrund eine finanziell prekäre Situation. Die Rollenerfüllung ist aufgrund dieser Bedingungen beschränkt, und zum Teil kommen psychische Beeinträchtigungen, die im Zusammenhang mit der Fluchtgeschichte entstanden sind, hinzu. Auf einer qualitativen Ebene haben solche Lebensgeschichten also eine große Bedeutung. Die Frage ist nun, wie sich das auf quantitativer Ebene gestaltet: Wie viele TeilnehmerInnen betrifft das und an welchen der ESF-Kurse nehmen sie teil?

Eine Annäherung an diese Frage kann wiederum über die Panelbefragungen erfolgen. Im Zuge der ersten und zweiten Erhebungswelle wurde folgende Aussage zur Disposition gestellt: „Ich bin sehr unsicher, ob ich in Österreich bleiben darf.“ Obwohl das nicht objektiv Personen mit rechtlich ungesichertem Aufenthaltsstatus (AsylwerberInnen wie auch andere Migrationskontexte) abbildet, da nach der empfundenen Unsicherheit gefragt wurde und somit Unschärfen damit verbunden sind, zeigt sich, dass es sich auch quantitativ betrachtet um einen bedeutsamen Anteil handelt: Ein Anteil von 38% stimmt dieser Aussage zu. Differenziert nach Kursart trifft dies für 13% in der Basisbildung, 56% in DaZ-Kursen, 65% in Vorbereitungskursen und auf 30% in Hauptschulabschlusskursen zu.

Im Zuge der qualitativen Verbleibsanalyse wurde als Hypothese herausgearbeitet, dass das Fehlen breiter Unterstützung zu Isolation führen kann, was in einem Wechselverhältnis mit dem Typ Begrenzung steht. Hier kann als Ergänzung ebenfalls die Panelanalyse herangezogen werden, um zu vergleichen, inwiefern dies in numerischer Hinsicht besonders auf Personen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zutrifft. Bei folgenden drei Items: ‚In der letzten Zeit fühle ich mich oft sehr alleine‘; ‚Ich fühle mich oft ganz klein und unwichtig‘; ‚Ich weiß, wer mir helfen kann, wenn ich eine Ausbildung machen will‘ ist die Ausgangsposition für jene, die ihren Aufenthalt gefährdet sehen, überall signifikant schlechter.

Dies unterstreicht auch auf quantitativer Ebene die Feststellung, dass das ESF-geförderte Bildungsangebot spezifisch für diese Zielgruppe einen wesentlichen Beitrag zu gesellschaftlicher Inklusion liefert. Nicht zuletzt deuten die Ergebnisse aus der ESF-Evaluierung daneben auf Handlungsbedarf in anderen Bereichen des Gesellschaftssystems hin, denn: „Wenn die Gesellschaft so massiv diskriminieren will, ja, dann hilft aber Bildung nur sehr bedingt.“ (Zitat ZielgruppenexpertIn 23, Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:69).

## 6.4 Empfehlungen

Im Rahmen der Verbleibsanalyse konnte aufgezeigt werden, was ein zentraler Faktor für den Verbleibstyp Empowerment ist: nämlich die umfassende Unterstützung in den unterschiedlichen Bereichen sowie die Bedeutung sozialer Netzwerke (im traditionellen und nicht im virtuellen Sinne) für die gesellschaftliche Teilhabe. Wobei bei fehlendem sozialen Kapital dem ESF-geförderten Kurs bzw. den verantwortlichen Personen eine wesentliche Rolle dabei zukommt, dieses Fehlen zu kompensieren.

Entsprechend sollte für die nächste Förderperiode im Rahmen der LLL-Prinzipien besonderes Augenmerk auf Lifelong Guidance gelegt werden. So ist es notwendig, die bereits gut vertretenen Ansätze von sozialpädagogischer Unterstützung, kontinuierlicher Begleitung und Beratung, Outplacement und Hilfe zur Selbsthilfe beizubehalten bzw. auszubauen und alles dafür zu tun, um die Nachhaltigkeit der im Rahmen der Kursteilnahme erzielten positiven Wirkungen zu sichern.

In diesem Zusammenhang sollten Ansätze von Mentoring im Rahmen von Outplacement stärkere Berücksichtigung in den Konzepten erfahren. Eine weitere Möglichkeit, um die Nachhaltigkeit zu fördern, wäre die Organisation von beispielsweise halbjährlichen AbsolventInnenentreffen beim Kursanbieter. Damit könnte einerseits der Beratungs- bzw. Unterstützungsbedarf von ehemaligen TeilnehmerInnen, wenn ein solcher besteht, gedeckt werden. Das reduziert das Risiko, dass sie sich verloren und orientierungslos fühlen, indem sie im Kursanbieter eine Andockstelle vorfinden, die sie auch längerfristig in Anspruch nehmen können. Andererseits können derart die AbsolventInnen role models für die aktuellen TeilnehmerInnen sein, und damit einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Möglichkeitsspektrums, das TeilnehmerInnen für sich sehen, zur Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und nicht zuletzt zur Förderung der Motivation leisten.

Nicht alle Unterstützungsbedarfe sind ESF-kursintern abdeckbar. Daher sollte in der neuen Förderperiode die Vernetzung ein noch höherer Stellenwert zukommen. Gemeint damit ist die Vernetzung der Träger mit einschlägigen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen oder anderen relevanten Einrichtungen (bspw. Therapien), damit sichergestellt werden kann, dass alle Bedarfe nach Unterstützung abgedeckt sind. Der Aufbau sowie die Nutzung solcher Netzwerke sind im Antrag anzugeben sowie im Rahmen der Umsetzung entsprechend nachzuweisen.

Ein empirischer Befund lautet, dass ehemalige TeilnehmerInnen an den ESF-geförderten Qualifizierungen zum Teil ungedeckte Bildungsberatungsbedarfe aufweisen (sei es, weil Beratung im Rahmen des Kurses nicht vorgesehen war oder weil das Angebot nicht optimal war). Wie an anderen Stellen in der Evaluierung aufgezeigt wurde, profitieren demgegenüber benachteiligte Personen zu wenig von den Beratungsstrukturen, die im Rahmen der anbieterübergreifenden Bildungsberatung etabliert wurden. Diese beiden Befunde weisen auf Optimierungspotenzial hin und fordern dazu auf, Synergien erzielbar zu machen. Die

ESF-geförderte Bildungsberatung sollte demnach verstärkt im Rahmen der Kursangebote zum Einsatz kommen. Dabei ist darauf zu achten, Beratung und Qualifizierung zu verschränken, förderliche Ansätze anzubieten (Kompetenzberatung, aufsuchend, oder die Beratungsinstitution im Rahmen einer Exkursion zu besuchen). Eine Möglichkeit wäre darüber hinaus, jedem/r ESF-KursabsolventIn einen Beratungsscheck für die österreichweite Bildungsberatung zu überreichen.

Die hier ausgesprochenen Empfehlungen bedeuten für den Fördergeber, Minimalvoraussetzungen für die Planung und Ausgestaltung der Bildungsangebote zu schaffen und Projekte, die eindimensional die Vermittlung von fachlichem Wissen bzw. Schulstoff fokussieren, nicht im Rahmen des ESF zu fördern. Nicht ausreichend breite Angebote zum Erwerb von Basiskompetenzen bzw. des Pflichtschulabschlusses sind in anderen Förderkontexten oder am freien Bildungsmarkt passend. Aber im Rahmen des ESF muss sichergestellt werden, dass alle Angebote die vielfältigen Bedarfe nach Unterstützung, welche die Zielgruppen aufweisen, abzudecken in der Lage sind.

## 7. Abschlussbetrachtungen

Das Gesamtresümee über das evaluierte Programm „ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung“ ist ein durchaus positives und das sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die Zielwerte der Umsetzung gemessen z.B. an der Zahl beratener Personen oder Verausgabung der vorgesehenen Mittel wurden erreicht. Darüber hinaus war es inhaltlich betrachtet in vielen Fällen möglich, ausgleichend in Hinblick auf gesellschaftliche Benachteiligungen zu wirken. So haben beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Elternhäusern überdurchschnittlich an Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen und davon profitieren können. Für manche von Exklusion bedrohte Personengruppen wie z.B. AsylwerberInnen bzw. Flüchtlinge stellt der ESF sogar eines der wenigen Angebote dar, die ihnen Chance auf Integration ermöglichen.

So begrüßenswert das Erreichte ist, so gibt es auch Entwicklungsbereiche. Der erste Entwicklungsbereich ist einer, der sich nicht auf die Umsetzung des ESF-Programms per se bezieht, sondern auf seine Rahmenbedingungen, im konkreten auf die mit den vorhandenen Mitteln mögliche Dimensionierung der Interventionen. Bezogen auf den Bedarf oder die Zielgruppengröße sind diese bescheiden und kaum dazu geeignet an der Problemlage auf makrostruktureller Ebene zu Veränderungen zu führen. Insofern ist es sehr begrüßenswert, dass es im Laufe der Programm-Umsetzung zu Budgetausweitungen im Bereich der Erwachsenenbildung gekommen ist, doch Bedarfsdeckungen von 3% und weniger lassen viel Spielraum für weiteren Ausbau. In der Umsetzung selbst besteht Entwicklungspotential für die Treffsicherheit der Zielgruppenerreichung z.B. im Fall der Bildungsberatung.

Aufgabe einer Evaluation ist es neben einer Bewertung auch, Handlungsempfehlungen für den Fördergeber herauszuarbeiten. Eine dieser Empfehlungen liegt auf der Ebene förderungswürdiger Angebote und deren inhaltlicher Gestaltung. Die wirkungsanalytischen Ergebnisse zeigen ganz klar (und dies nicht zum ersten Mal), wie wichtig ein umfassender Interventionsansatz für die Zielgruppe benachteiligter und von Ausgrenzung bedrohter Personen ist. Speziell die Lifelong Guidance hat sich als entscheidendes Kriterium für die Nachhaltigkeit des Interventionserfolges herauskristallisiert. Demnach kann die Empfehlung ausgesprochen werden, in besonderem Maße auf das Engagement der Projektträger im Bereich der sozialpädagogischen Unterstützung, der Begleitung und Beratung, dem Outplacement und der Hilfe zur Selbsthilfe zu achten. Entsprechend schlüssige Konzepte in diesen Bereichen sollten die Bewilligungs- und Fördergrundlage darstellen. Darüber hinaus erweist sich die Bandbreite des Unterstützungsangebots als essentiell, weshalb die Netzwerkbildung mit anderen Unterstützungs- und Beratungseinrichtungen ein zentrales Element darstellen sollte. Um den eigenen TeilnehmerInnen ein ihren Multiproblemlagen entsprechendes Angebot bieten zu können, ist es für einzelne Träger nicht zwingend erforderlich alles selbst anzubieten, wichtig ist, dass das Angebot im Verbund verfügbar ist. Die im ESF ohnehin bereits geforderte Netzwerkbildung sollte also fokussiert und auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen gerichtet sein.

Schließlich legen die Evaluierungsergebnisse hinsichtlich der Relation zwischen Kosten und Ergebnis nahe, diesen Bereich einer stärkeren Standardisierung zu unterziehen. Empfehlenswert erscheinen hier Vorgaben an die Träger, im Zuge der Antragstellung einen klaren Konnex zwischen Aktivitäten und beantragten Ressourcen herzustellen. Ideal ist freilich, diesen Zusammenhang nicht nur durch entsprechend gestaltete Antragsformulare zu operationalisieren, sondern auch die entsprechende Umsetzung einem Monitoring zu unterziehen. Zu diesem Zweck scheinen im Gegenzug Erleichterungen im Abrechnungsprozedere angezeigt zu sein.

Letztlich bleibt nur noch übrig, der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, dass der Bereich Erwachsenenbildung in der nächsten ESF-Förderperiode von 2014 – 2020 zumindest in gleichem Umfang Eingang in das Gesamtprogramm findet, denn hier ist es gelungen, erfolgreiche und wirksame Strukturen aufzubauen, auf die zu verzichten der Problemlage in Österreich nicht angemessen wäre.

## 8. Literatur

Albert G. (2007): Idealtypen und das Ziel der Soziologie, in: Berliner Journal für Soziologie, 1/2007, 51-75.

Bacher, J., Hirtenlehner, H. & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475–496). Wiesbaden.

BMASK (2009): Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007-2013. Wien.

Drecoll F., Löffler C. (2008): Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (eingesehen am 18.12.2009).

Froschauer U., Lueger M. (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*, Wien.

Hopf, W. (1991): Regelmäßigkeiten und Typen. Das Durchschnittshandeln in Max Webers Methodologie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 20/2, 124-137.

Gutknecht-Gmeiner M. (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 48.937 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2008.

Kelle U., Kluge S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen.

Klimmer S., Holzer Ch., Schlögl P., Neubauer B. (2009): *Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. IBW/öibf-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)*, Wien.

Nuissl E. und Lattke S. (Hg.) (2008): *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld.

öibf (2011): *Dokumentations- und Berichtspflichten für Beratungskontakte*. Stand September 2011.

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020), Wien. Online unter: [http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier\\_20111.pdf](http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf)

Rosenthal G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim/München.

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13 - Schlüsselindikatoren und Analysen.

Wien. Online unter:

[http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461)

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

Steiner M. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zu Größe und Struktur der Zielgruppe sowie ihres Ursprungs im Bildungssystem, Zwischenbericht zu einer IHS-Studie im Auftrag von BMASK, BMBF und BMWFW, Wien.

Steiner M., Wagner E. und Pessl G. (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien.

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

Steiner M., Pessl G. und Wagner E. (2013): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMBF, Wien.

Steiner M., Pessl G. und Wagner E. (2011): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Halbzeitbewertung 2011, Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien.

Steiner M., Pessl G., Wagner E. und Plate M. (2010): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht 2012, Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien.

wba-Curriculum Zertifikat 2012 (Online unter:

[http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba-Zertifikat.pdf](http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf) (31-10-2013).

Zech R. (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (31-03-2015).

## 9. Anhang

### 9.1 wba-Onlinebefragung: Methodisches

Die Online-Befragung aktueller und ehemaliger wba-TeilnehmerInnen durch das IHS war als Vollerhebung konzipiert. Der Versand der Einladungs-E-mails erfolgte über die Firma wukonig, welche auch die Homepage und den Newsletter der wba technisch betreut, da die E-Mail-Adressen aus Datenschutzgründen dem IHS nicht zur Verfügung gestellt wurden. Der Online-Fragebogen war vom 10. September bis 24. Oktober 2013 im Feld. Es wurden bis zu zwei Erinnerungsmails verschickt (eine zweite Erinnerungsmail ging aufgrund des geringeren Rücklaufs an jene, die noch kein wba-Zertifikat erworben haben – siehe auch weiter unten).

Die Befragung lief auf den Servern der Firma questback (ehemals Globalpark), welche zur Generierung des Online-Fragebogens die Software (EFS Survey) zur Verfügung stellte.

Die Formulierung der Fragen und Antwortoptionen sowie die technischen Aspekte (Filterführung etc.) wurden in mehreren Durchgängen getestet. Zusätzlich wurde Feedback aus der ersten Welle an beantworteten Fragebögen auf Hinweise zu technischen oder inhaltlichen Problemen untersucht und gegebenenfalls eingearbeitet. Aufgrund der Interaktivität des Fragebogens ist es nicht sinnvoll, den Onlinefragebogen in diesem Bericht abzudrucken.

466 Personen klickten auf den Link zur Startseite des Online-Fragebogens, auf der Informationen u.a. über Ziele und Auftraggeber der Studie zu finden waren. Den eigentlichen Fragebogen starteten 423 Personen. Nach der Datenbereinigung stehen 377 auswertbare Fragebögen zur Verfügung, was einer Responsequote von 23% entspricht. Es gilt allerdings zu beachten, dass nicht davon auszugehen ist, dass 100% der Grundgesamtheit die Einladung zur Teilnahme an der Befragung tatsächlich erhalten haben, weil die Mailadressen nicht mehr existieren bzw. nicht mehr abgerufen werden,<sup>96</sup> oder weil die Einladungs-E-mails in den Spamfiltern der Provider bzw. der Adressaten hängen blieben. Da nicht alle Einladungsmails die Empfänger erreichten, liegt der tatsächliche Rücklauf höher als die genannten 23%.

Der Rücklauf gestaltet sich recht unterschiedlich danach, bis zu welchem Schritt die Personen den wba-Prozess bereits durchlaufen haben. So ist die Rücklaufquote bei jenen Personen, welche die Gebühr für Standortbestimmung noch nicht bezahlt haben, bzw. sich nicht mehr daran erinnern können, ob sie die Gebühr schon bezahlt haben, mit 9% sehr gering (siehe Tabelle 50). Es ist zu vermuten, dass diese unterschiedlichen Rücklaufquoten mit unterschiedlichem Commitment, das die Befragten der wba gegenüber empfinden, zusammenhängt. Bei Personen, die sich vielleicht vor Jahren bei der wba anmeldeten und dann nie

<sup>96</sup> Nach Auskunft der Firma wukonig wurde kurz vor dem Versand der Einladungen die Adressdatei aktualisiert.

die 130,- Euro für die Standortgebühr investierten, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die E-Mails von der wba (und als solche erschien die Einladung zur Befragung in der Mailbox durch die Versendung über die Firma wukonig) öffnen, relativ gering einzustufen. Und auch wenn sie die E-Mail lesen, werden sie eher wenig bereit sein, die Zeit für das Ausfüllen eines Fragebogens zu opfern. Ähnliches kann von Personen, welche die Standortbestimmung abgeschlossen haben und sich danach gegen eine Zertifizierung entschlossen, vermutet werden. So lassen sich die geringe Rücklaufquoten von 9% bzw. 13% dieser beiden Gruppen erklären. (Siehe Tabelle 50) Auf der anderen Seite füllten 29% der AbsolventInnen mit Zertifikat und sogar 51% der AbsolventInnen mit Diplom den Fragebogen aus.

**Tabelle 50: Auswertbare Fragebögen**

	RespondentInnen		Grundgesamtheit		Response
Gebühr für Standortbestimmung noch nicht bezahlt, bzw. Bezahlung ungewiss	12	3%	132	8%	9%
Standortbestimmung noch nicht abgeschlossen, Gebühr bereits bezahlt	83	22%	367	22%	23%
Standortbestimmungen abgeschlossen, aber (noch) kein wba-Zertifikat	66	18%	507	31%	13%
wba-Absolventin mit Zertifikat (ohne Diplom)	145	38%	506	31%	29%
wba-AbsolventIn mit Diplom.	71	19%	140	8%	51%
	377	100%	1.652	100%	23%

Quelle: wba-Homepage<sup>97</sup>; Onlinebefragung durch das IHS

Wird davon ausgegangen, dass Personen mit einem hohen Kommitment gegenüber der wba eher bereit sind, den Fragebogen auszufüllen, als jene, die der wba gegenüber kritisch oder indifferent eingestellt sind, ist mit einer Verzerrung der Ergebnisse in Richtung höherer Zufriedenheit mit der wba zu rechnen.

Wie in nachfolgenden Tabellen zu sehen ist, gibt es kaum geschlechtsspezifische Unterschiede im Rücklauf. ErwachsenenbildnerInnen aus Vorarlberg, Kärnten und Oberösterreich sind etwas überrepräsentiert, jene aus Tirol unterrepräsentiert.

**Tabelle 51: Response nach Geschlecht**

	RespondentInnen		Grundgesamtheit		Response
Frauen	262	74%	1190	72%	22%
Männer	91	26%	462	28%	20%
	353	100%	1652	100%	21%

Quelle: wba-Homepage; Onlinebefragung durch das IHS

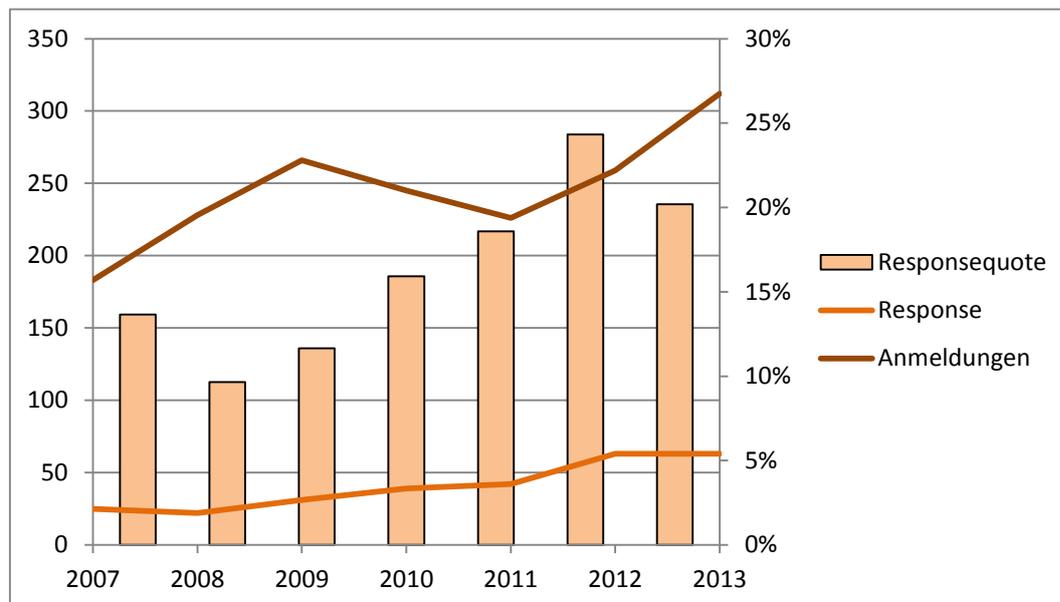
<sup>97</sup> <http://wba.or.at/stats.php?imfriendly> (20-09-2013)

**Tabelle 52: Response nach Bundesland**

Bundesland	RespondentInnen.		Grundgesamtheit		Response
Burgenland	10	3%	44	3%	23%
Kärnten	13	4%	50	3%	26%
Niederösterreich	51	15%	241	15%	21%
Oberösterreich	64	18%	260	16%	25%
Salzburg	16	5%	76	5%	21%
Steiermark	35	10%	174	11%	20%
Tirol	9	3%	60	4%	15%
Vorarlberg	13	4%	49	3%	27%
Wien	136	39%	668	41%	20%
	347	100%	1622	100%	21%

Quelle: wba-Homepage; Onlinebefragung durch das IHS

Etwa drei Viertel der RespondentInnen konnten das Jahr, in welchem sie sich bei der wba angemeldet hatten, angeben. Dabei zeigt sich, je länger die Anmeldung zurückliegt, desto weniger Personen nahmen an der Umfrage teil (wobei fehlende Angaben bei länger zurückliegenden Anmeldungen wahrscheinlicher sind, d.h. dass die Responsequote für länger zurückliegende Jahre stärker unterschätzt wird). Für das Jahr 2013 ist die Responsequote deswegen niedriger als für 2012, weil die Befragung bereits im Herbst 2013 stattfand, die Zahl der Anmeldungen aber auf das ganze Jahr bezogen ist.

**Abbildung 52: Response nach Anmeldungsjahr**

Quelle: wba; Onlinebefragung durch das IHS; n=285

## 9.2 Datenqualität TRS

- Einige Träger geben Angaben zum Kurserfolg überhaupt nicht oder nur sporadisch ein, wodurch Erfolgs- und Effizienzanalysen für diese Träger verunmöglicht werden bzw. zu falschen Ergebnissen führen. Darüber hinaus werden Gesamtanalysen zur Bestimmung von Faktoren, welche eine erfolgreiche Kursteilnahme beeinflussen, verfälscht.
- Problematisch ist die unterschiedliche Interpretation des TRS durch die Träger, was die Zuordnung des eigenen Angebots zu den im TRS vorgesehenen Kursarten anbelangt. So tragen manche Träger von Hauptschulkursprojekten jedes Fach als eigenen Kurs ein. Darüber hinaus werden häufig Vorlauf- oder Förderkurse sowie Nachbetreuung als „andere“ Kurse eingetragen. Manchmal werden auch Kurse, die eigentlich einer der Hauptkategorien zuordenbar sein müssten, als „anderer“ Kurs verbucht. Dies erfordert umfangreich Recodierungsarbeiten im Vorfeld der Analyse und hat möglicherweise zur Konsequenz, dass viele Angebote in die Gruppe der „sonstigen Qualifizierungen“ eingeordnet werden müssen, wo eine nachträgliche Zuordnung zu den Hauptformen nicht zweifelsfrei vorgenommen werden kann. Darüber hinaus würden Träger mit einer fachweisen Kursdefinition in einem deutlich übergewichtigen Ausmaß in die Berechnung z.B. von Erfolgsquoten einfließen, weswegen durch eine relativ komplexe Definition von „Gewichten“ im Vorfeld der Analyse diese Ungleichheiten ausgeglichen wurden. Dies hat zur Konsequenz, dass für das laufende Monitoring der Programmumsetzung wichtige Variablen nicht einfach verfügbar waren, sondern eines langen Vorlaufs bedurften. Für Nachfolgeprogramme sollte hier eine Vereinheitlichung stattfinden.
- Eine Person kann mehrere Kurse absolvieren und jeder Kurs kann zu einem unterschiedlichen Erfolg führen. Deswegen werden Erfolgsquoten nicht auf Personen, also TeilnehmerInnen, bezogen, sondern auf Teilnahmen. Dies bringt jedoch eine systematische Unterschätzung von Prüfungserfolgsquoten mit sich, falls mehrere Kurse absolviert werden müssen (und deshalb mehrere Kurse in das TRS eingetragen werden), um zu einer Prüfung antreten zu können. Um dieses Problem zu minimieren, wurde im Zuge der Datenaufbereitung jeweils die Gesamtheit einer bestimmten Kursart (z.B. HS-Kurs) innerhalb des Kursverlaufes eines Teilnehmers/ einer Teilnehmerin zu einem Kurs zusammengefasst, zusätzlich wurden dazwischenliegende „andere“ Kurse (z.B. Förderkurse) in diesen Kurs integriert (dies ist auch relevant bei der Berechnung der Kursdauer). Dennoch können die Erfolgsquoten insbesondere jener Projekte unterschätzt werden, die sich aus vielen, im TRS getrennt dokumentierten, Teil-, Vorlauf-, Zusatz-, Nachbetreuungs- und Förderkursen zusammensetzen.

### 9.3 Datenqualität Bildungsberatungsmonitoring

- Die Datenqualität zum TeilnehmerInnenmonitoring für Bildungsberatungsmaßnahmen ist je nach Institution sehr unterschiedlich. So gab es unterschiedliche Gepflogenheiten (bzw. Indizien dafür), bezüglich der Fragen:
  - welche Fälle überhaupt zu dokumentieren sind (z.B. auch nur sehr kurze Anrufe?)
  - wie der höchste Bildungsabschluss zu bemessen ist (wird für jemanden, der kurz vor einem Abschluss steht, dieser Abschluss in der Dokumentation schon vorweggenommen?)
  - wie das Vorhandensein keiner Benachteiligung beim entsprechenden Indikator dokumentiert wurde
  - wie die regionale Zuordnung von Wohn- und Beratungsort erfolgt, falls sie überhaupt dokumentiert wurden (Postleitzahl, Bezirk, Ortsbezeichnung)
  - wie die Beratungsdauer bestimmt wird (fließen Recherche und Nachsenden weiterer Informationen für den/die KlientIn, Fahrtzeit bei mobiler Beratung etc. in die Angabe der Beratungsdauer ein?)
- Im Bildungsberatungsmonitoring werden zahlreiche personenbezogene Daten dokumentiert und es enthält neben „klassischen“ soziodemographischen Daten auch Angaben zu spezifischen Benachteiligungen der Beratenen. Die Datenbasis ist dementsprechend breit, allerdings wurde mit Einführung der neuen Beratungsformate mit Beginn des Jahres 2012 die Dokumentationsanforderungen für das neue Format „Information (und Weiterverweise)“ reduziert – konkret brauchen für Personen, die nur eine kurze Information beanspruchen oder ohne Beratung weiterverwiesen werden, nur mehr das Geschlecht sowie alle Daten, die ohnehin entstehen (Beratungsort etc.) sowie im Beratungsprozess relevant werden (Thema, ggf. Alter, ...) erfasst werden. Darüber hinaus sind die Einträge der einzelnen Träger unterschiedlich qualitativ, woraus sich in Summe große Datenlücken ergeben (siehe oben).
- Es ist nicht klar, ob in der Dokumentation zwischen Teilnahmen und TeilnehmerInnen unterschieden wird (und ob dies von allen Trägern gleich gehandhabt wird). Falls – was anzunehmen ist – Teilnahmen registriert werden, dann ist mit einer deutlichen Überschätzung der Zahl der Beratenen zu rechnen, so gaben bei der Zufriedenheitsbefragung 47% der Befragten an, mehrere Beratungstermine zu haben (entweder war es zum Befragungszeitpunkt nicht die erste Beratung und/oder es wurden weitere Termine vereinbart).

### 9.4 Aktivitätenmonitoring

Um Bildungsberatung außerhalb des Instruments 2 zu erfassen, wurde in Ergänzung zum Beratungsmonitoring das Aktivitätenmonitoring ausgewertet. Berücksichtigt wurden dabei nur jene Projekte, die ein eigenes Beratungsmodul im Aktivitätenmonitoring vorsehen.

Als teilnahmeunabhängige Beratung wurden Guidance-Maßnahmen bezeichnet, die unabhängig von der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme aufgesucht werden können. Einzelberatungen, Gruppenberatungen Informationsveranstaltungen, Distant Counseling, aufsuchende Beratung, Elterngespräche, Kurzinformationen und Clearing wurden als teilnahmeunabhängig eingestuft, außer es wurde im Aktivitätenmonitoring vermerkt, dass sich diese Maßnahmen nur an KursteilnehmerInnen richten. Sozialpädagogische Betreuung und Coachings wurden prinzipiell als teilnahmegebunden betrachtet.



---

AutorInnen | Mario Steiner, Elfriede Wagner, Gabriele Pessl

Titel | ESF Beschäftigung | Österreich 2007 – 2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Endbericht  
2014. Evaluierung im Auftrag des BMBF

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

Herausgegeben von | Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abteilung Erwachsenenbildung  
A – 1014 Wien, Minoritenplatz 5

Umschlaggestaltung | Karin Klier, tür 3))) DESIGN, [www.tuer3.com](http://www.tuer3.com)

Herstellung | Digitales Druckzentrum des BMBF

---