



# ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung  
Halbzeitbewertung 2011

Evaluierung im Auftrag des BMUKK



# **ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013**

Bereich Erwachsenenbildung  
Halbzeitbewertung 2011  
Evaluierung im Auftrag des BMUKK

**Mario Steiner  
Gabriele Pessl  
Elfriede Wagner**

Unter Mitarbeit von Marc Plate

**September 2011**

**Kontakt:**

Mag. Mario Steiner

☎: +43/1/599 91-219

email: [msteiner@ihs.ac.at](mailto:msteiner@ihs.ac.at)

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Methoden</b>	<b>3</b>
2.1	Anmerkungen zu Grundgesamtheit, Stichproben und Aggregaten .....	3
2.2	Reflexion der Befragung von KursteilnehmerInnen.....	6
2.3	Anmerkungen zu Berechnungen.....	7
<b>3</b>	<b>Typisierung der Qualifizierungsangebote entlang der LLL-Prinzipien</b>	<b>8</b>
3.1	Analyse der Fallstudien in Hinblick auf LLL.....	10
3.2	Typenbildung .....	15
3.3	Typisierung des ESF-geförderten Gesamtangebotes an Qualifizierungsprojekten.....	18
3.4	Ergebnis und Ausblick.....	21
<b>4</b>	<b>Trägerbefragung</b>	<b>23</b>
4.1	Übersicht über die Trägerbefragung.....	24
4.2	Übersicht über TeilnehmerInnen und KundInnen .....	28
4.3	Öffentlichkeitsarbeit .....	36
4.4	Zugang zu den Angeboten .....	42
4.5	Personal und Arbeitszeiten.....	46
4.6	Vernetzung .....	50
4.7	Bewertung von ESF-Rahmenbedingungen.....	56
<b>5</b>	<b>Befragung der TrainerInnen und BeraterInnen</b>	<b>67</b>
5.1	Soziodemographische Struktur .....	68
5.2	Berufliche Situation .....	71
5.3	Weiterbildung .....	81
5.4	Weiterbildungsakademie aus Sicht der ESF-TrainerInnen & BeraterInnen .....	92
5.5	Zusammenfassende Ergebnisse.....	97
<b>6</b>	<b>TeilnehmerInnenzufriedenheit: Qualifizierung</b>	<b>99</b>
6.1	Stichprobe .....	100
6.2	Zugangswege.....	106
6.3	Motivation .....	108
6.4	Zusatzangebote.....	110

6.5	E-Learning .....	114
6.6	Zeitliche Belastung der Teilnehmenden .....	116
6.7	Zufriedenheit mit der Ausstattung .....	119
6.8	Klima im Kurs.....	120
6.9	Allgemeine Zufriedenheit mit dem Kurs .....	123
6.10	Wirkungen nach Selbsteinschätzung .....	126
6.11	Zusammenfassung .....	135
<b>7</b>	<b>TeilnehmerInnenzufriedenheit: Bildungsberatung</b>	<b>138</b>
7.1	Allgemeines zur Bildungsberatung .....	138
7.2	Stichprobe.....	140
7.3	Zugang.....	146
7.4	Motivation .....	149
7.5	Erwartungen .....	150
7.6	Schwelligkeit .....	153
7.7	Beratungsintensität .....	154
7.8	Quantitative Bewertung der Beratungsdienstleistung .....	156
7.9	Zufriedenheit.....	158
7.10	Wirkung nach Einschätzung der KlientInnen .....	159
7.11	Evaluative Schlussfolgerungen.....	160
<b>8</b>	<b>Querschnittsthema: Gender &amp; Diversity</b>	<b>162</b>
8.1	Institutionelle Verankerung von „Diversity“ .....	162
8.2	Gender & Diversity auf inhaltlicher Ebene .....	168
<b>9</b>	<b>Querschnittsthema: LLL-Prinzipien</b>	<b>173</b>
9.1	LLL-Prinzipien – Auf Basis der Trägerbefragung .....	173
9.2	LLL-Prinzipien – Auf Basis der TrainerInnenbefragung .....	183
9.3	LLL-Prinzipien – Auf Basis der TeilnehmerInnenbefragung .....	186
<b>10</b>	<b>Querschnittsthema: Qualitätssicherung</b>	<b>194</b>
<b>11</b>	<b>Analyse der TeilnehmerInnen-Monitorings: Qualifizierungsmaßnahmen</b>	<b>203</b>
11.1	Gesamtzahl der TeilnehmerInnen .....	203
11.2	Struktur der TeilnehmerInnen.....	213
11.3	Teilnahmedauer .....	218
11.4	Erfolg und Abbruch .....	222
11.5	WBA-TeilnehmerInnen .....	229
11.6	Zusammenfassende Betrachtungen .....	232

<b>12</b>	<b>Analyse der TeilnehmerInnen-Monitorings: Bildungsberatung</b>	<b>234</b>
12.1	Anzahl der beratenen Personen.....	235
12.2	Flächendeckende Beratung durch Instrument 2.....	239
12.3	Soziodemographische Struktur und benachteiligte Zielgruppen .....	245
12.4	Beratungssetting.....	251
12.5	Beratungsdauer .....	254
12.6	Thema der Beratung.....	255
12.7	Zwischenresümee Bildungsberatungsmonitoring.....	257
<b>13</b>	<b>Kostenanalyse</b>	<b>260</b>
13.1	Ausschöpfung und Verteilung der Fördermittel .....	260
13.2	Förderstruktur .....	263
13.3	Kostenanalyse.....	266
13.4	Zusammenfassung .....	268
<b>14</b>	<b>Schlussresümee</b>	<b>270</b>
<b>15</b>	<b>Literatur</b>	<b>273</b>
<b>16</b>	<b>Anhang</b>	<b>274</b>
16.1	Datenqualität .....	274
16.2	Trägerfragebogen .....	278
16.3	TrainerInnenfragebogen .....	290
16.4	TeilnehmerInnenfragebogen.....	302
16.5	Fragebogen an BeratungskundInnen .....	319

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Operationalisierung der LLL-Prinzipien auf Basis Trägerbefragung und Konzeptanalyse.....	18
Tabelle 2: Typisierung ESF-geförderter Qualifizierungsangebote.....	22
Tabelle 3: Übersicht über die Trägerbefragung.....	25
Tabelle 4: Erreichte Träger nach Angebotsart.....	26
Tabelle 5: Übersicht über Fragebögen nach Instrumenten.....	27
Tabelle 6: Häufigkeiten und Anteile der Angebotsarten und Typen.....	28
Tabelle 7: Aufnahmeverfahren nach Kursart.....	43
Tabelle 8: Aufnahmeverfahren nach Typ.....	43
Tabelle 9: Anteil an Gratiskursen nach Kursart.....	45
Tabelle 10: Anzahl angestellter MitarbeiterInnen und freier DienstnehmerInnen/ WerkvertragsnehmerInnen nach Kursart.....	47
Tabelle 11: Anzahl angestellter MitarbeiterInnen und freier DienstnehmerInnen/ WerkvertragsnehmerInnen nach Typ.....	47
Tabelle 12: Arbeitszeitanteile (Training und Bildungsberatung) nach Angebotsart.....	48
Tabelle 13: Arbeitszeitanteile bei Angeboten der Basisbildung.....	49
Tabelle 14: Vernetzungsintensität nach Angebotsart und nach LLL-Typ.....	52
Tabelle 15: Nutzen von und Probleme bei der Vernetzung.....	54
Tabelle 16: Durchschnittsnote nach Angebotsart, Trägergröße und LLL-Typ.....	64
Tabelle 17: Stichprobenübersicht.....	67
Tabelle 18: Verteilung nach Geschlecht.....	68
Tabelle 19: Bildungsstand.....	69
Tabelle 20: Spezifische (sozial-)pädagogische/psychologische Ausbildungen nach Angebotsart.....	70
Tabelle 21: Spezifische (sozial-)pädagogische/psychologische Ausbildungen nach Typ .....	71
Tabelle 22: Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung/Beratung.....	72
Tabelle 23: Anzahl EB-Einrichtungen bei denen TrainerInnen zugleich beschäftigt sind .....	73
Tabelle 24: Sonstige Berufe/Tätigkeiten (TrainerInnen).....	73
Tabelle 25: Vertragssituation der TrainerInnen und BeraterInnen nach Angebotsart ..	74
Tabelle 26: Vertragssituation der TrainerInnen nach Typ.....	75
Tabelle 27: Prekäre Beschäftigung im Rahmen des ESF-Erwachsenenbildung.....	75
Tabelle 28: Wöchentlicher Stundenaufwand in der Erwachsenenbildung insgesamt..	76
Tabelle 29: Wöchentlicher Stundenaufwand beim ESF-Träger.....	76
Tabelle 30: Arbeitszufriedenheit nach ESF-Angebotsarten.....	77
Tabelle 31: Arbeitszufriedenheit nach LLL-Typen.....	78
Tabelle 32: Zufriedenheitsverteilung auf Angebote innerhalb von Typ B.....	78
Tabelle 33: Zufriedenheit mit Vertragsart nach Art des Vertrages/ der Anstellung.....	79

Tabelle 34: Weiterführende Prekaritätsdimensionen .....	80
Tabelle 35: Gesamtindex zu prekären Elementen in den Arbeitsbedingungen .....	81
Tabelle 36: Weiterbildungsthemen .....	83
Tabelle 37: Durchschnittliche Faktorwerte nach Typen .....	85
Tabelle 38: Durchschnittliche Faktorwerte nach Angebotsarten .....	85
Tabelle 39: Weiterbildungsformen.....	86
Tabelle 40: Rahmenbedingungen der Weiterbildung.....	87
Tabelle 41: Geschätzte Zeit für Weiterbildung in den letzten 3 Jahren.....	88
Tabelle 42: Weiterbildungs-Finanzierung und Lage der Weiterbildungs-Zeit .....	89
Tabelle 43: Erklärungsmodell für die Dauer der Weiterbildung.....	90
Tabelle 44: Veränderungen zur Förderung von Weiterbildung .....	91
Tabelle 45: Finanzbezogene Veränderungen zur Förderung von Weiterbildung.....	91
Tabelle 46: Bekanntheit der WBA .....	93
Tabelle 47: Erklärungsmodell für die Bekanntheit der WBA .....	94
Tabelle 48: WBA-Potential .....	95
Tabelle 49: Gründe für nicht geplante Zertifizierung jener, die die WBA kennen.....	96
Tabelle 50: Gründe für geplante Zertifizierung derer, die die WBA kennen.....	97
Tabelle 51: Formales Bildungsniveau der Befragten nach Kursart.....	102
Tabelle 52: Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg .....	103
Tabelle 53: Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg (ohne Jugendliche).....	104
Tabelle 54: Benachteiligungsindex nach Kurstyp .....	105
Tabelle 55: Zugangswege nach Kursart.....	106
Tabelle 56: Zugangswege nach Altersgruppen .....	107
Tabelle 57: Zugangswege nach Migrationshintergrund .....	108
Tabelle 58: Teilnahmemotive.....	109
Tabelle 59: Motivation nach Geschlecht .....	109
Tabelle 60: Besuch von Zusatzangeboten nach Kursart .....	111
Tabelle 61: Zusatzangebote: Wovon gibt es zu viel und wovon zu wenig?.....	112
Tabelle 62: Zusatzangebote: Wovon gibt es zu viel und wovon zu wenig?.....	113
Tabelle 63: Bewertung von E-Learning.....	116
Tabelle 64: Berufstätigkeit in Wochenstunden .....	117
Tabelle 65: Lernbelastung nach Migrationshintergrund .....	118
Tabelle 66: Betreuungspflichten nach Geschlecht.....	118
Tabelle 67: Zeitliche Belastung der Befragten nach Kursart.....	119
Tabelle 68: Ausstattung und Unterrichtsmaterialien.....	120
Tabelle 69: Kursklima nach Kursart .....	122
Tabelle 70: Kursklima nach LLL-Typ .....	123
Tabelle 71: Wirkungen nach Selbsteinschätzung (Teil 1) .....	127
Tabelle 72: Wirkungen nach Selbsteinschätzung (Teil 2) .....	127
Tabelle 73: Selbst eingeschätzte Wirkungen nach Kursart.....	128

Tabelle 74: Regressionsmodelle zur Erklärung der subjektiv wahrgenommenen Wirkung .....	134
Tabelle 75: Regressionsmodelle getrennt nach Kursart .....	135
Tabelle 76: Stichprobe nach Träger .....	140
Tabelle 77: Stichprobe nach Geschlecht.....	141
Tabelle 78: Altersstruktur nach Träger.....	141
Tabelle 79: Migrationshintergrund der Befragten .....	142
Tabelle 80: Formale Bildung der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre .....	143
Tabelle 81: Bildungshintergrund der befragten BeratungskundInnen.....	144
Tabelle 82: Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre.....	144
Tabelle 83: Differenz der jeweiligen Gruppenanteile aus Beratungsmonitoring und Stichprobe .....	146
Tabelle 84: Zugangswege zur Beratung.....	148
Tabelle 85: Beratungsmotivation .....	149
Tabelle 86: Erwartungen.....	152
Tabelle 87: Dauer der Beratung .....	154
Tabelle 88: Zufriedenheitsaspekte .....	158
Tabelle 89: Wirkung nach Einschätzung der Beratenen .....	160
Tabelle 90: Anteil mit Migrationshintergrund bei ProfessionistInnen und TeilnehmerInnen.....	164
Tabelle 91: Anteile an ProfessionistInnen sowie Personen in leitenden Positionen mit Migrationshintergrund.....	165
Tabelle 92: Anteile an Professionistinnen sowie Frauen in leitenden Positionen .....	166
Tabelle 93: Anteil TrainerInnen, die die Sprache zumindest auf B1-Niveau sprechen .....	166
Tabelle 94: Bewusstsein über Notwendigkeit Gender-Diversity-spezifischer Qualifikationen.....	167
Tabelle 95: Reflexion von Diskriminierung und Umgang mit Diskriminierungserfahrungen nach Kursart.....	170
Tabelle 96: LLL-Typ nach Basisbildungsangebot.....	174
Tabelle 97: Kinderbetreuung am Standort.....	180
Tabelle 98: Bewusstsein über Notwendigkeit LLL-spezifischer Qualifikationen .....	184
Tabelle 99: TrainerInnenqualifikationen im Bereich der LLL-Prinzipien.....	185
Tabelle 100: ‚Lernende im Mittelpunkt‘ - Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen .....	186
Tabelle 101: Kompetenzorientierung – Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen .....	186
Tabelle 102: ‚Lifelong Guidance‘ – Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen .....	186
Tabelle 103: Korrelationen des LLL-Umsetzungsanspruchs mit der von den KursteilnehmerInnen wahrgenommenen Umsetzung der LLL-Prinzipien	192

Tabelle 104: QS-Umsetzung .....	198
Tabelle 105: Drop-out-Definitionen .....	199
Tabelle 106: Elemente der Qualitätssicherung nach Kursart.....	200
Tabelle 107: Elemente der Qualitätssicherung nach Kursart.....	201
Tabelle 108: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf .....	204
Tabelle 109: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Instrumenten .....	206
Tabelle 110: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in der Basisbildung .....	207
Tabelle 111: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in DaZ-Kursen.....	207
Tabelle 112: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in HS-Kursen .....	208
Tabelle 113: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in der BRP .....	208
Tabelle 114: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in sonstigen Qualifizierungen .	208
Tabelle 115: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen im ESF-Gesamt .....	209
Tabelle 116: Maßnahmeneintritte nach Bundesländern.....	209
Tabelle 117: Regionale Ausgewogenheit der TeilnehmerInnen nach Angebotsart ....	210
Tabelle 118: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Angebotsart und Träger.....	212
Tabelle 119: Verteilung nach Geschlecht .....	213
Tabelle 120: Altersverteilung der TeilnehmerInnen .....	214
Tabelle 121: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten .....	214
Tabelle 122: Bildung der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten.....	215
Tabelle 123: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen.....	215
Tabelle 124: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten.....	216
Tabelle 125: Bildungsnähe des Elternhauses nach Migrationshintergrund .....	216
Tabelle 126: Anteil mit Betreuungspflichten nach Geschlecht .....	217
Tabelle 127: Anteil mit Berufstätigkeit nach Geschlecht .....	217
Tabelle 128: Anteil mit Berufstätigkeit nach Alter .....	218
Tabelle 129: Anteil mit Berufstätigkeit nach Migrationshintergrund .....	218
Tabelle 130: Dauer der Teilnahme nach Instrumenten .....	219
Tabelle 131: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund in Tagen .....	219
Tabelle 132: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Geschlecht in Tagen .....	220
Tabelle 133: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Träger in Tagen.....	221
Tabelle 134: Maßnahmenerfolg nach Instrumenten .....	222
Tabelle 135: Maßnahmenerfolg nach Angebotsart und LLL-Typ .....	224
Tabelle 136: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht .....	224
Tabelle 137: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Geschlecht ..	225
Tabelle 138: Maßnahmenerfolg nach Migrationshintergrund.....	225
Tabelle 139: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Migrationshintergrund .....	226
Tabelle 140: Maßnahmenerfolg in der Basisbildung nach Träger.....	227
Tabelle 141: Maßnahmenerfolg bei den DaZ-Kursen nach Träger.....	227
Tabelle 142: Maßnahmenerfolg bei den HS-Kursen nach Träger .....	228

Tabelle 143: Maßnahmenenerfolg bei der BRP nach Träger .....	229
Tabelle 144: WBA-Eintritte nach Geschlecht im Zeitverlauf.....	229
Tabelle 145: WBA-Eintritte nach Bundesländern .....	230
Tabelle 146: Altersverteilung der WBA-TeilnehmerInnen.....	230
Tabelle 147: Bildungsniveau der WBA-TeilnehmerInnen .....	230
Tabelle 148: Migrationshintergrund der WBA-TeilnehmerInnen.....	231
Tabelle 149: Bildungsherkunft der WBA-TeilnehmerInnen.....	231
Tabelle 150: Verteilung der WBA-Teilnahmedauer .....	232
Tabelle 151: Beratungen (Instrument 1 und 2).....	236
Tabelle 152: Teilnahmeunabhängige Beratung .....	238
Tabelle 153: Flächendeckung: Beratungen nach Bundesland (bis inkl. 08/2010) .....	241
Tabelle 154: Geschlechtsverteilung nach Alter .....	246
Tabelle 155: Erwerbsstatus .....	247
Tabelle 156: Personen mit Benachteiligungen .....	250
Tabelle 157: Form der Beratung nach Schuljahr.....	252
Tabelle 158: Form der Beratung.....	252
Tabelle 159: Thema der Beratung.....	256
Tabelle 160: Thema der Beratung nach Geschlecht und Alter.....	257
Tabelle 161: Ausschöpfung des Förderbudgets .....	261
Tabelle 162: Realisiertes Gesamtbudget der ersten Projektphas .....	262
Tabelle 163: Förderstruktur (Genehmigt .....	263
Tabelle 164: Förderstruktur Kurse (Genehmigt.....	265
Tabelle 165: Kostenanalyse (Ist) der ersten Projektphase.....	266
Tabelle 166: Kostenanalyse Kurse der ersten Projektphase .....	267

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundlagen für die Typisierung des Gesamtangebots .....	9
Abbildung 2: Verortung von Typ A und Typ C im Kontinuum .....	17
Abbildung 3: Typisierung – Genese und weitere Verwendung im Rahmen der Evaluierung.....	21
Abbildung 4: Lesebeispiel Boxplot: TeilnehmerInnen in der Grundbildung .....	29
Abbildung 5: TeilnehmerInnen (WS 09/10) insgesamt nach Kursart .....	30
Abbildung 6: Personen abgelehnt oder auf Warteliste (WS 09/10) nach Kursart.....	32
Abbildung 7: Kursplatzandrang nach Kursart .....	33
Abbildung 8: Durchschnittlicher Kursplatzandrang nach Kursart und LLL-Typ .....	35
Abbildung 9: Öffentlichkeitsarbeit bei Qualifizierungs- und Beratungsträgern .....	38
Abbildung 10: Öffentlichkeitsarbeit nach Angebotsart .....	40
Abbildung 11: Öffentlichkeitsarbeit nach LLL-Typ.....	41
Abbildung 12: Aufnahmekriterien bei Qualifizierungsprojekten .....	44
Abbildung 13: (Übrige) Arbeitszeitanteile nach Angebotsart.....	49
Abbildung 14: Vernetzung im Projektverbund.....	51
Abbildung 15: Vernetzungsintensität nach Projektverbänden .....	53
Abbildung 16: Bedarf an internationalem Austausch .....	55
Abbildung 17: Relevanz unterschiedlicher Grundlagen zur Angebotsgestaltung .....	57
Abbildung 18: Grundlagen zur Angebotsgestaltung nach Angebotsart .....	58
Abbildung 19: Zufriedenheit mit Aspekten des Antragsprozesses.....	59
Abbildung 20: Zufriedenheit mit Aspekten der Stützstruktur.....	60
Abbildung 21: Zufriedenheit mit Aspekten der finanziellen Situation.....	61
Abbildung 22: Zufriedenheit mit Aspekten der Dokumentation.....	62
Abbildung 23: Statements zum ESF-Programm.....	63
Abbildung 24: Ausmaß an Unklarheiten.....	65
Abbildung 25: Kursaggregate für die Analyse.....	100
Abbildung 26: Bildungsabschlüsse der befragten KursteilnehmerInnen .....	103
Abbildung 27: Benachteiligungsindex nach Kursart .....	105
Abbildung 28: Motivationsstruktur nach Kursart .....	110
Abbildung 29: E-Learning NutzerInnenverhalten .....	115
Abbildung 30: Allgemeine Kurszufriedenheit .....	124
Abbildung 31: Allgemeine Kurszufriedenheit nach Kursart und Typ.....	125
Abbildung 32: Allgemeine Kurszufriedenheit nach Typ und Kursart.....	126
Abbildung 33: Subjektiv wahrgenommene Wirkung .....	129
Abbildung 34: Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Kursart.....	130
Abbildung 35: Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Kursart und Typ.....	131
Abbildung 36: Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Typ und Kursart.....	132
Abbildung 37: Bildungsniveau der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre ...	143
Abbildung 38: Erwerbsstatus der befragten BeratungskundInnen .....	145

Abbildung 39: Durchschnittlicher Motivationsmix.....	150
Abbildung 40: Schwelligkeit der Beratung.....	153
Abbildung 41: Dauer der Beratung nach Träger .....	155
Abbildung 42: Quantitative Bewertung des Angebots: „zu wenig“ .....	157
Abbildung 43: Reflexion von Geschlechterstereotypen nach Angebotsart .....	169
Abbildung 44: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen im Durchschnitt nach Typ	171
Abbildung 45: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen im Durchschnitt nach Typ und Kursart .....	172
Abbildung 46: LLL-Typ nach Angebotsart .....	174
Abbildung 47: LLL-Typ nach Trägergröße.....	175
Abbildung 48: Lernende im Mittelpunkt.....	176
Abbildung 49: Kompetenzorientierung .....	178
Abbildung 50: Lebensphasenorientierung.....	179
Abbildung 51: Lifelong Guidance .....	181
Abbildung 52: Förderung der Teilnahme am LLL.....	182
Abbildung 53: LLL-Prinzip ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ nach Angebotsart.....	188
Abbildung 54: LLL-Prinzip ‚Lifelong Guidance‘ nach Angebotsart .....	189
Abbildung 55: LLL-Prinzip ‚Lernende im Mittelpunkt‘ nach Angebotsart.....	190
Abbildung 56: LLL-Prinzip ‚Kompetenzorientierung‘ nach Angebotsart.....	191
Abbildung 57: Elemente der Qualitätssicherung .....	195
Abbildung 58: Elemente der Qualitätssicherung nach Angebotsart und Trägergröße .....	197
Abbildung 59: Elemente der Qualitätssicherung nach LLL-Typ.....	201
Abbildung 60: Kumulative Entwicklung der Eintritte in ESF-Maßnahmen nach Geschlecht.....	205
Abbildung 61: Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen nach Bundesland.....	237
Abbildung 62: Teilnahme-unabhängige Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen nach Bundesland.....	238
Abbildung 63: Anzahl der beratenen Personen in Instrument 2 .....	239
Abbildung 64: Anzahl der beratenen Personen nach Bundesländern und Schuljahr	240
Abbildung 65: Anzahl der Individualberatungen, die länger als 15 Minuten dauern..	241
Abbildung 66: Flächendeckung: Beratungen nach Wohnbezirk (bis inkl. 08/2010)...	243
Abbildung 67: Flächendeckung: Beratungen (bis inkl. 08/2010) .....	244
Abbildung 68: Flächendeckung: Individualberatungen (inkl. Kompetenzfeststellung, bis inkl. 08/2010) .....	245
Abbildung 69: Alter und Geschlecht der Beratenen .....	246
Abbildung 70: Höchster Bildungsabschluss der Beratenen .....	248
Abbildung 71: Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe (ohne Jugendliche unter 20 Jahre).....	249
Abbildung 72: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen .....	251
Abbildung 73: Topografie der Beratungsformen.....	253

Abbildung 74: Beratungsdauer .....	254
Abbildung 75: Beratungsdauer nach Bundesland (nur Individualberatungen) .....	255
Abbildung 76: Verteilung der genehmigten Mittel .....	261



# 1 Einleitung

Die Halbzeitbewertung ist der zweite von vier Berichten, die im Zuge der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung geplant sind.

Während der erste Evaluationsbericht (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) darauf ausgerichtet war, inhaltliche Grundlagen zu schaffen, um in Folge Erhebungsergebnisse einschätzen und evaluativ bewerten zu können, sowie einen Schwerpunkt auf qualitativen Analysen aufwies, liegt der inhaltliche Fokus der Halbzeitbewertung auf breit angelegten quantitativen Erhebungen und Analysen die auf ersteren basieren. In Folge dessen wird im Rahmen dieses Berichtes immer wieder auf den ersten Evaluationsbericht zurückverwiesen.

Kapitel 2 bildet die methodische Einführung in die darauf folgenden quantitativen Analysen. Hier werden einerseits die Rahmenbedingungen der Befragung von TeilnehmerInnen an ESF-geförderten Qualifizierungsangeboten, KundInnen der Bildungs- und Berufsberatung, TrainerInnen und BeraterInnen sowie der Träger der ESF-geförderten Projekte dargestellt und methodische Grundlagen in Hinblick auf Stichproben, Grundgesamtheit und Berechnungen vorgestellt. Diese sind auch für das Verständnis der unterschiedlichen Monitoring-Analysen (TeilnehmerInnen, BeratungskundInnen und Finanzen) relevant.

In Kapitel 3 wird nochmals eingehender auf die inhaltlichen Grundlagen, wie sie im Rahmen des ersten Evaluierungsberichtes ausführlich erläutert wurden, Bezug genommen. Dabei geht es darum, ein Brücke zwischen dem ersten Bericht und der Halbzeitbewertung herzustellen: Im Fokus steht dabei die Typisierung des ESF-geförderten Gesamtangebotes an Qualifizierungsmaßnahmen anhand der LLL-Prinzipien. Diese Typisierung gründet auf den theoretischen Grundlagen (Literaturanalyse, Programmplanung, ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligung) einerseits, den empirischen Fallstudien andererseits und sie fließt wiederum in die Analyse der quantitativen Erhebungen ein.

Kapitel 4 bis 7 sind den unterschiedlichen Erhebungen, die im Rahmen des letzten Jahres durchgeführt wurden, gewidmet. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Trägerbefragung dargestellt und inhaltlich diskutiert. Dabei geht es neben verschiedenen Aspekten der Umsetzung der ESF-geförderten Angebote auch um eine Bewertung der ESF-Rahmenbedingungen durch die Träger.

Die Analyse der Befragung von TrainerInnen und BeraterInnen (Kapitel 5) aus den ESF-geförderten Qualifizierungs- und Beratungsangeboten fokussiert berufliche Situation und Weiterbildung. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Weiterbildungsakademie, indem sie aus Sicht der TrainerInnen und BeraterInnen eingehend beleuchtet wird.

Im daran anschließenden Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Befragung der ESF-KursteilnehmerInnen vorgestellt. Der Zugang zu den Qualifizierungsangeboten und deren Umsetzung, wie sie von den TeilnehmerInnen wahrgenommen werden, bilden dabei einen inhaltlichen Schwerpunkt. Schließlich wird die Frage diskutiert, wie zufrieden sich die TeilnehmerInnen damit zeigen und welche Veränderungen sie subjektiv bei sich feststellen.

Die Analyse dieser drei Befragungen wird inhaltlich durch die oben angesprochene Typisierung begleitet: So werden die Ergebnisse jeweils differenziert nach den einzelnen Kurstypen dargestellt.

Die Einschätzung der ESF-geförderten Bildungs- und Berufsberatung durch deren KundInnen findet sich im Anschluss daran in Kapitel 7. Auch hierbei geht es wiederum um Aspekte der Zufriedenheit sowie subjektiv wahrgenommene Wirkungen und die Umsetzung der Beratung aus der Perspektive ihrer KundInnen.

Im Anschluss folgen drei Kapitel, die denjenigen Querschnittsthematiken gewidmet sind, welche die Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung inhaltlich strukturieren: Dies sind Gender und Diversity, die LLL-Prinzipien und Qualitätssicherung. Im Rahmen dieser Kapitel werden die zuvor genannten Befragungen integriert. Das bedeutet, diese drei Thematiken werden aus der Perspektive von Trägern, TrainerInnen und BeraterInnen sowie den KursteilnehmerInnen beleuchtet.

Kapitel 11 bis 13 sind der Analyse des TeilnehmerInnen-, Beratungs- und des Finanzmonitorings gewidmet. Wie schon im ersten Evaluierungsbericht ist es das Ziel die quantitative Umsetzung des Programms in Relation zu den Zielwerten in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus stellen sich auch hier wieder inhaltliche Fragen: Im Rahmen der Kostenanalysen wird dies u.a. die Frage sein, wieviele Mittel für welche Instrumente eingesetzt werden. Bezogen auf TeilnehmerInnen- und Beratungsmonitoring wird schließlich untersucht, ob die Nutzungsstruktur auch der Bedarfslage entspricht und welche ersten Schlussfolgerungen in Bezug auf die Interventionserfolge getroffen werden können.

## 2 Methoden

Die vorliegende Halbzeitbewertung enthält schwerpunktmäßig neben der Analyse von TeilnehmerInnen- und Finanzmonitoring die Ergebnisse selbst durchgeführter Erhebungen – das sind die Befragung von TeilnehmerInnen an ESF-geförderten Qualifizierungsprojekten, KundInnen der Bildungsberatung, von Projektträgern sowie BeraterInnen und TrainerInnen. An dieser Stelle folgt eine Übersicht über die einzelnen Erhebungen, um zu klären, welche AkteurInnen jeweils in welche Erhebungsschritte eingebunden waren und wie die Zurechnung der vielfältigen Angebote, die im Rahmen von ESF Erwachsenenbildung gefördert werden, zu den verschiedenen „Angebotsarten“ erfolgt. Außerdem wird die Erhebung bei den KursteilnehmerInnen reflektiert und dabei dargestellt, welche Vorgehensweise gewählt wurde, um mit dem Erhebungsinstrument „Fragebogen“ möglichst viele TeilnehmerInnen einbeziehen zu können. Der letzte Punkt des Kapitels ist einigen grundsätzlichen Anmerkungen zur Vorgehensweise bei den statistischen Auswertungen sowie zur Darstellungsweise der Ergebnisse gewidmet, die sich auf alle Teile des Berichtes beziehen.

### 2.1 Anmerkungen zu Grundgesamtheit, Stichproben und Aggregaten

Im Zeitraum Mai bis Juli 2010 wurden im Rahmen der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung mehrere quantitative Erhebungen durchgeführt. Zum einen wurden alle Träger der ESF-geförderten Maßnahmen in den Bereichen Qualifizierung, Beratung und Entwicklung/Koordination sowie TrainerInnen und BeraterInnen der entsprechenden Projekte schriftlich mit einem Fragebogen befragt. Zum anderen wurden TeilnehmerInnen aus allen Qualifizierungsangeboten befragt. Diese Erhebung erfolgte wiederum mittels Fragebogen, wobei die Befragungen direkt vor Ort stattfanden. Beispiele für alle drei Fragebögen finden sich im Anhang zu diesem Bericht.

Schließlich wurden auch BeratungskundInnen befragt, die eine persönliche Bildungs- bzw. Berufsberatung erhalten haben. Dabei wurden am jeweiligen Trägerstandort Fragebögen hinterlassen mit der Bitte an die Projektumsetzenden, diese an ihre KundInnen auszuteilen. Je nach Struktur des Beratungsangebotes wurden diese Fragebögen von den KundInnen vor Ort ausgefüllt und in einer Box gesammelt oder von den RespondentInnen an das IHS retour gesendet. Der Erhebungszeitraum bei der KundInnenbefragung wurde bis in den Dezember 2011 ausgedehnt.

Die Erhebungen, auf denen die hier vorgestellten Analysen basieren, integrieren also die unterschiedlichen Perspektiven von TeilnehmerInnen/KundInnen, Trägern und TrainerInnen/BeraterInnen. Das bedeutet, dass jedes ESF-geförderte Angebot *prinzipiell* aus diesen drei Perspektiven beleuchtet wird. Hierbei gilt es jedoch, einige Einschränkungen zu berücksichtigen:

Das Spektrum an ESF-geförderten Projekten ist breit gestreut und weist unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Dabei existieren neben Angeboten der Qualifizierung und Beratung auch Projekte, die selbst nicht mit TeilnehmerInnen oder KundInnen arbeiten, sondern (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:99):

- im Bereich Qualitätsentwicklung tätig sind
- Qualifizierungsmodule für operativ Tätige entwickeln
- in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung oder Vernetzung tätig sind
- eine Evaluierung des Projektverbundes oder einzelner Teilprojekte durchführen

Diese Projekte, die im Folgenden als ‚Entwicklungsprojekte‘ bezeichnet werden, wurden auf Ebene der Trägerbefragung in die Evaluierung integriert, wenn es um Themenbereiche geht, die auf sie zutreffen, beispielsweise um die Bewertung der ESF-spezifischen Rahmenbedingungen. Jene Fragen, die eine Arbeit mit TeilnehmerInnen oder KundInnen implizieren, wurden von ihnen nicht beantwortet (vgl. Kapitel 4.1).

Prinzipiell wurden TeilnehmerInnen *aller* Qualifizierungsangebote befragt: Das bedeutet, in die Erhebung sind TeilnehmerInnen aller Träger sowie aller Angebote (Basisbildung, HS-Kurs, BRP und ‚sonstige‘) integriert. Bei jenen Angeboten, die wenige TeilnehmerInnen aufweisen, wurden tatsächlich alle TeilnehmerInnen befragt, die zum Erhebungszeitpunkt anwesend waren. Bei Angeboten mit einer höheren TeilnehmerInnenanzahl wurden pro Kursart mindestens 15 TeilnehmerInnen befragt.

Auch hierbei gilt es, Einschränkungen zu berücksichtigen: Es sind nur solche Angebote enthalten, die zum Erhebungszeitraum (Mai bis Juli 2010) tatsächlich auch TeilnehmerInnen hatten, während sehr wohl die Träger als auch TrainerInnen in die Erhebung integriert wurden, unabhängig davon, ob zu diesem Zeitpunkt TeilnehmerInnen vorhanden waren oder nicht.

In die Erhebungen wurden auch die Angebote zur Vorbereitung auf die BRP einbezogen, die zum Erhebungszeitpunkt noch ESF-kofinanziert waren und im Rahmen des vorliegenden Berichtes auch dementsprechend bezeichnet werden. Es wurden Teilnehmende, Träger sowie die TrainerInnen aller BRP-Kurse befragt.

Dasselbe trifft auf HS-Vorbereitungskurse zu: Teilnehmende, Träger und TrainerInnen aller ESF-geförderten Lehrgänge zur Vorbereitung auf die HS-Abschlussprüfung wurden in die Erhebungen integriert.

Im Rahmen von Basisbildungskursen gestaltet sich die Ausgangslage komplizierter. TeilnehmerInnen an Alphabetisierungsangeboten oder Deutschkursen für AnfängerInnen konnten in eine schriftliche Befragung nicht eingeschlossen werden, auf Ebene von Trägern und TrainerInnen wurden die entsprechenden Angebote jedoch einbezogen.

Der Bereich Basisbildung umfasst prinzipiell ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bildungsangeboten und folgt keiner einheitlichen Definition von Seiten der Träger. Basisbildung im ESF-Kontext bedeutet sehr viel mehr als Alphabetisierungsangebote oder Angebote für „funktionale AnalphabetInnen“. Darunter fallen auch ‚Deutsch als

Zweitsprache'-Kurse (,DaZ-Kurse'), die im Rahmen der beiden Instrumente 1.1 und 1.2 gefördert werden. Diese Trennung in die beiden Instrumente wird für die Analysen der Träger-, TrainerInnen- und TeilnehmerInnenbefragung aufgehoben, im Rahmen der Auswertung des Finanzmonitorings hingegen nur zum Teil. Neben DaZ-Kursen und ,Grundbildungskursen' (so werden Bildungsangebote für „funktionale AnalphabetInnen“ in Folge bezeichnet) gibt es eine Reihe an Angeboten, die den Erwerb bestimmter Grundkompetenzen (bspw. Schulstoff) ermöglichen und dabei einen Schwerpunkt auf DaZ legen.

Ziel der Studie sind übergreifende Aussagen auf Ebene der einzelnen Angebotsarten, in diesem Fall der Basisbildung. So wird z.B. der Frage nachgegangen, wodurch sich Basisbildungsangebote hinsichtlich der Wirkungen von HS-Kursen unterscheiden. Dies bedeutet, dass die – heterogenen – Angebote unter der Bezeichnung ,Basisbildung' zusammengefasst werden.

Für bestimmte Fragestellungen ist es jedoch nötig, den Bereich Basisbildung weiter auszudifferenzieren, da sich DaZ-Kurse, Grundbildungskurse sowie die oben genannte Kombination aus beiden (in Folge ,Vorbereitungslehrgänge' oder ,VB-Lehrgänge' genannt) strukturell unterscheiden, etwa in Hinblick auf die Wochenstundenanzahl oder relevante Qualifikationen der TrainerInnen.

Schließlich, so wurde oben angesprochen, werden Basisbildungsangebote aus Sicht der Träger wiederum gemäß der eigenen Logiken definiert. Diese Logiken müssen mit der hier vorgestellten Struktur DaZ, Grundbildung und Vorbereitungslehrgang nicht deckungsgleich sein. Dies wird im Rahmen der Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings relevant und bedeutet einen zusätzlichen Strukturierungsaufwand: Soweit als möglich werden die Qualifizierungsangebote dabei der oben beschriebenen Struktur angepasst. Nicht möglich ist dies jedoch dann, wenn aus den Angaben im TeilnehmerInnenregistratursystem (TRS) nicht exakt rekonstruiert werden kann, um welche Angebotsart es sich handelt. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn ein Träger mehrere unterschiedliche Maßnahmen der Basisbildung anbietet.

Schließlich gibt es einige Qualifizierungsangebote, die den drei Kurstypen Basisbildung, HS-Kurse und Kurse zur Vorbereitung auf die BRP nicht entsprechen. Dies trifft z.B. auf Interventionen zur Integration in den Arbeitsmarkt, flankierende Angebote wie Nachhilfe und auch auf das Instrument 1.3 (Learn Forever<sup>1</sup>) zu. Aufgrund zu geringer Fallzahlen (in Bezug auf die TRS-Analysen, Befragungen von TrainerInnen, TeilnehmerInnen und Trägern) können diese jedoch nicht getrennt analysiert werden und werden unter der Bezeichnung ,sonstige Qualifizierungsangebote' subsummiert. Sie werden in die Ergebnisdarstellung einbezogen, jedoch gestaltet sich eine Interpretation schwierig, da hier äußerst unterschiedliche Angebote zusammengefasst sind.

---

<sup>1</sup> Im Rahmen der Halbzeitbewertung ist Learn Forever neben den Monitoringanalysen durch die Befragung von TrainerInnen und Trägern integriert. TeilnehmerInnen wurden nicht befragt, da zum Erhebungszeitpunkt keine entsprechenden Lernangebote stattgefunden haben.

## 2.2 Reflexion der Befragung von KursteilnehmerInnen

Der Erhebungszeitraum der quantitativen Befragungen von TrainerInnen und BeraterInnen, TeilnehmerInnen und Trägern erstreckte sich von Anfang Mai bis Ende Juni 2010. In wenigen Fällen wurden Befragungen auch auf die Sommermonate Juli und August ausgedehnt. Dieser Zeitraum wurde darum gewählt, weil die anwesenden TeilnehmerInnen bereits längere Zeit im Projekt verbracht hatten und dieses deswegen auch bewerten konnten.

Die Befragungen von ESF-KursteilnehmerInnen fanden persönlich vor Ort statt. Dazu wurden 40 Standorte in ganz Österreich aufgesucht. Neben der Angabe soziodemographischer Merkmale wurden die TeilnehmerInnen gebeten, Angebot, Didaktik, Rahmenbedingungen und Ausstattung, Lebensweltorientierung, Einbindung in die Angebotsgestaltung, Individualisierung der Unterstützung sowie angebotene Beratung zu bewerten. Zudem erfolgte eine Einschätzung von eigener Weiterbildungsmotivation, Zukunftsperspektiven und der praktischen Verwertbarkeit des Gelernten. Diese thematische Dichte mündete in einen sehr umfangreichen Fragebogen mit mehr als 80 Fragen.

Eine grundsätzliche Herausforderung bestand darin, dass ein- und derselbe Fragebogen von TeilnehmerInnen an Grundbildungskursen, DaZ, HS-Kursen und der BRP ausgefüllt wurde, um vergleichbare Antworten zu erhalten. Die Fragebögen wurden nur geringfügig an die verschiedenen Angebote angepasst: Es wurde auf einzelne Fragen verzichtet, die im Rahmen eines spezifischen Angebotes keinen Sinn machen: etwa die Frage nach begleitender Unterstützung in Deutsch im Rahmen von Deutschkursen. Fragen nach E-Learning wurden nur bei Befragungen von TeilnehmerInnen der BRP sowie an HS-Kursen gestellt.

Bei der Befragung, insbesondere von TeilnehmerInnen der Basisbildung, musste das Erhebungsinstrument dahingehend reflektiert werden, dass auch Personen daran teilnehmen konnten, die u.a. über wenig Deutschkenntnisse, wenig schriftsprachliche Kompetenzen, wenig Erfahrung mit dem Ausfüllen von Formularen verfügen oder große Unsicherheit beim oder Angst vor dem Schreiben haben.

Angesichts dieser Herausforderung wurde neben einem Pretest die Befragung vor Ort durchgeführt und eine spezifische Zugangsweise gewählt. Unverständliche Fragen wurden mündlich erklärt und vorab überlegte und abgestimmte Beispiele zur Veranschaulichung der Frageinhalte angeführt. Es wurde darauf geachtet, dass die TeilnehmerInnen ihre Kompetenzen in die Befragung einbringen konnten, um ihre KollegInnen zu unterstützen, indem sie selber Fragen erläuterten oder übersetzten. Für diese Vorgehensweise war es in der Regel notwendig, in den jeweiligen Gruppen eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen und ausreichend Zeit – von TeilnehmerInnen, aber auch den jeweiligen Trägern – zur Verfügung gestellt zu bekommen. Es hat sich gezeigt, dass die TeilnehmerInnen

größtenteils für die Befragung motiviert waren und das umso mehr, je größer der individuelle Aufwand und das damit verbundene Erfolgserlebnis waren, den Fragebogen zu verstehen.

### 2.3 Anmerkungen zu Berechnungen

An dieser Stelle folgen einige Anmerkungen zur Vorgehensweise bei Berechnungen und der Darstellung der Ergebnisse in statistischer Hinsicht. Wenn in den folgenden Analysen Zusammenhänge berechnet werden, wird als Maß für die Korrelation prinzipiell jenes verwendet, das dem Skalenniveau der Variablen entspricht (Phi, Eta, Korrelationskoeffizient). In der Darstellung wird jedoch einheitlich von „Korrelation“ (Korr.) die Rede sein.

Wenn nicht anders angegeben, werden Zusammenhänge zwischen Variablen bzw. Gruppenunterschiede nur dann im Text erläutert, wenn sie (zumindest auf einem Signifikanzniveau von 5%) statistisch signifikant sind. Gelegentlich wird zusätzlich das Signifikanzniveau angegeben.<sup>2</sup> Die Trägerbefragung ist als Sonderfall anzusehen: Sie ist eine Vollerhebung und bei Vollerhebungen sind Signifikanztests nicht notwendig. Jedoch werden auch hier Signifikanzen ausgewiesen, um die Ergebnisse weiter abzusichern.

Prozentwerte werden bis auf die Analysen der Monitoringsysteme gerundet bzw. werden keine Nachkommastellen angegeben. Damit wird explizit davon Abstand genommen, eine Genauigkeit in den Daten zu suggerieren, die nicht existiert: So beträgt die Fallzahl in der Trägerbefragung 95 und damit entspricht ein Fall etwa einem Prozent. Eine Berechnung von Nachkommastellen würde den Eindruck erwecken, dass die Fallzahl viel höher ist. Dasselbe trifft auch auf die anderen Erhebungen zu. So beträgt zwar die Fallzahl bei der TrainerInnen-/BeraterInnenbefragung knapp über 400, bei der TeilnehmerInnenbefragung über 800 und bei der Befragung von BeratungskundInnen knapp 450. Wird hier jedoch weiter differenziert (bspw. nach unterschiedlichen Kursarten), reduziert sich die Fallzahl entsprechend.

Aus diesem Vorgehen ergeben sich teilweise Rundungsfehler: Die jeweilige Summe kann dadurch 99% oder 101% betragen. In der Darstellung werden jedoch als Summe immer „100%“ ausgewiesen.

---

<sup>2</sup>  $p < 0,01$  bzw. \*\* bedeutet, dass ein Ergebnis statistisch hochsignifikant ist (1% Signifikanzniveau),  $p < 0,05$  bzw. \* bedeutet, dass ein Ergebnis auf dem 5%-Niveau signifikant ist.

### 3 Typisierung der Qualifizierungsangebote entlang der LLL-Prinzipien

Der Evaluierung von ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung liegen zwei wesentliche Prinzipien zugrunde:

Die inhaltliche Strukturierung orientiert sich an den **Leitlinien zum lebensbegleitenden Lernen**. Wie bei Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010 bereits ausführlich diskutiert, basiert die Programmplanung für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF direkt auf der österreichischen LLL-Strategie wie auch indirekt, über den Anspruch, Barrieren zum lebensbegleitenden Lernen abzubauen sowie zu einer Reduktion von Ungleichheit beizutragen, indem die Teilnahme am LLL zielgruppenspezifisch gefördert wird (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010:10-27;39-47).

Die Evaluierung zeichnet sich zudem durch einen **holistischen Ansatz** mit insgesamt 17 Modulen aus, in dem verschiedene Erhebungen logisch aufeinander aufbauen und kombiniert werden. Während in die Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung 2010 zum einen theoretische Grundlagen in Hinblick auf die Entwicklung spezifischer Evaluierungskriterien eingeflossen sind, zum anderen die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen dargestellt wurden, liegt der Halbzeitbewertung ein quantitativer Schwerpunkt zugrunde. Dieser basiert nun sowohl empirisch als auch theoretisch auf den im Rahmen der Evaluierung 2010 erarbeiteten Grundlagen.

In diesem Kapitel wird dahingehend aufgezeigt, wie diese Grundlagen kombiniert werden bzw. in die quantitativen Analysen einfließen. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Typisierung aller ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte der Erwachsenenbildung entlang der LLL-Prinzipien.

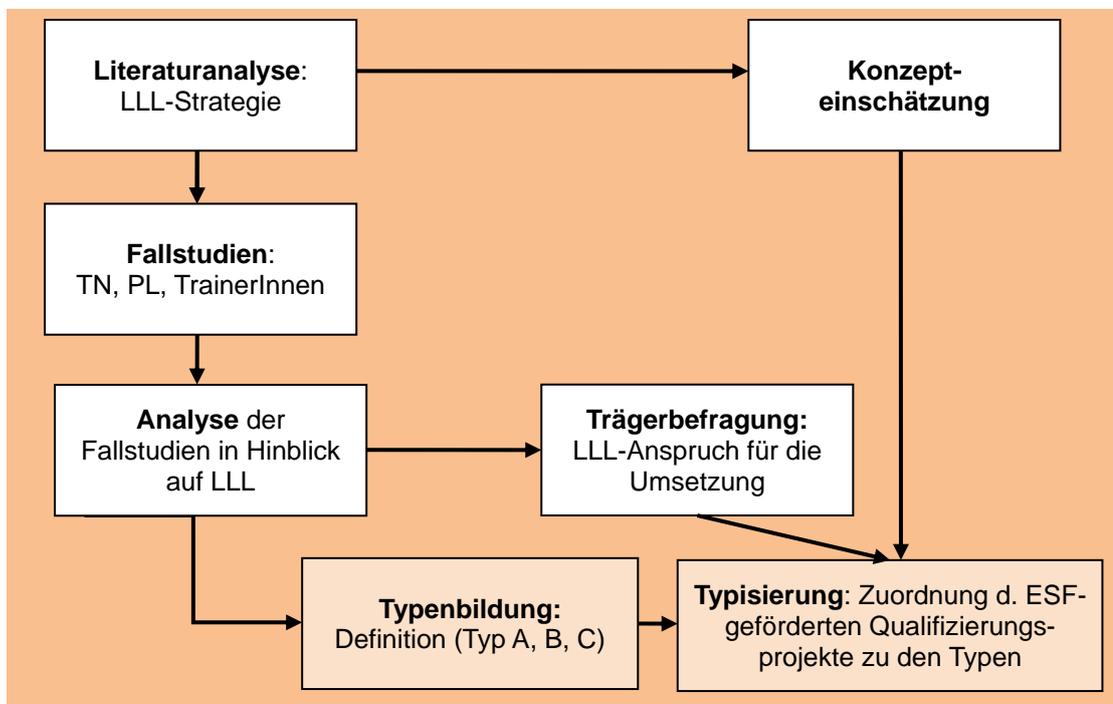
Inhaltlich basiert die im Folgenden dargestellte **Typisierung aller ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte** auf bestimmten Kriterien, die aus den Leitlinien des LLL abgeleitet wurden (ausführliche Darstellung: Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010). Methodisch wird sie durch eine Reihe an Erhebungs- und Analyseschritten fundiert. Zum einen wurden die im Rahmen der Fallstudien geführten Interviews in Hinblick auf die LLL-Prinzipien analysiert, wobei jeweils die Perspektiven von TrainerInnen, Projektleitungen und TeilnehmerInnen an einem Standort kontrastiert wurden. Der daraus entwickelte Vergleich der einzelnen Kernaussagen beschreibt den jeweiligen Fall in Hinblick auf ‚Kompetenz- und Lebensphasenorientierung‘, ‚Lernende im Mittelpunkt‘, ‚Lifelong Guidance‘ und die ‚Teilnahme am LLL‘. In einem weiteren Schritt wurden die Fallstudien anhand dieser fünf Dimensionen miteinander kontrastiert. Dies stellt die Grundlage für die Typenbildung dar.

Wenn es darum geht, *alle* Qualifizierungsprojekte den anhand der Fallstudien entwickelten Typen zuzuordnen, werden zwei empirische Grundlagen herangezogen. Dies ist zum einen die **quantitative Befragung** aller Träger von ESF-geförderten Qualifizierungsangeboten (vgl. Kapitel 4). Im Rahmen dieser Erhebung wurde – neben zahlreichen anderen Aspekten – der Frage nachgegangen, inwieweit die Umsetzung der einzelnen Projekte unter Einbindung der LLL-Prinzipien verläuft. Zum anderen wird die Gesamtheit der entsprechenden **Projektkonzepte** herangezogen, die bereits im Rahmen des Evaluationsberichtes 2010 in Hinblick auf die LLL-Prinzipien auf einer konzeptionellen Ebene einer Analyse unterzogen wurde. Durch die Verschränkung dieser beiden Grundlagen – LLL auf Ebene der Konzepte sowie der Umsetzung von LLL durch die Träger – ist es möglich, die Validität der angestrebten Typisierung zu erhöhen.

In einem ersten Schritt (Kapitel 3.1 und 3.2) werden die angesprochenen LLL-Typen auf Basis der Fallstudien beschrieben, in einem weiteren Schritt (Kapitel 3.3) erfolgt die Zuordnung aller Qualifizierungsprojekte aus allen Instrumenten zu den Typen.

In der folgenden Grafik werden die oben erwähnten Erhebungsmethoden und Analyseschritte dargestellt, die für die Zielsetzung relevant waren, unterschiedliche Typen zu bilden sowie die Gesamtheit der ESF-geförderten Qualifizierungsangebote diesen zuzuordnen.

Abbildung 1: Grundlagen für die Typisierung des Gesamtangebots



Darstellung: IHS.

### 3.1 Analyse der Fallstudien in Hinblick auf LLL

Im Frühjahr 2008 wurden insgesamt 56 leitfadengestützte Interviews mit Projektbeteiligten (TeilnehmerInnen, TrainerInnen, Projektleitungen) geführt, welche die unterschiedlichen Kursarten (Basisbildung, HS-Kurse, BRP, Qualifizierung für Frauen und die Weiterbildungsakademie) sowie neun Standorte umspannen. In der Auswahl der jeweiligen Fallstudien wurde darauf geachtet, möglichst konträre Ansätze innerhalb der einzelnen Angebotsarten in Bezug auf die LLL-Prinzipien einzubeziehen, um somit eine Bandbreite an Zugängen beschreiben zu können. Die Entscheidungsgrundlage dafür wurde über die Analyse der Projektkonzepte erarbeitet.

Die Interviewtranskripte wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Mayring 2007), wobei nur diejenigen Aspekte in die Beschreibung der inhaltlichen und strukturellen Merkmale des jeweiligen Falls einfließen, die von mindestens zwei Personen – wenn auch auf einer abstrakten Ebene – berichtet wurden. Inhaltliche und strukturelle Merkmale der einzelnen Fälle wurden in einem weiteren Schritt auf insgesamt zwölf LLL-Dimensionen verortet, die den fünf LLL-Prinzipien zugeordnet werden.

#### **Kompetenzorientierung**

Unter der Leitlinie „Kompetenzorientierung“ wird als Ziel beschrieben, an den unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden anzuschließen (vgl. BMUKK 2008, Donauuniversität 2007). Auf der Ebene der ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte zeigt sich eine mehr oder weniger starke Orientierung an den Kompetenzen der TeilnehmerInnen darin, wie deren unterschiedlichen Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen grundsätzlich begegnet und welche pädagogisch-didaktische Strategie daraufhin eingeschlagen wird:

**Grundsätzliche Haltung gegenüber Kompetenzen der TeilnehmerInnen:** Werden diese als Ressource wahrgenommen, wird dieser Ressourcenansatz umgesetzt (wenn bspw. vorgesehen ist, dass Teilnehmende zu ExpertInnen für die anderen TeilnehmerInnen werden) bzw. wird die Unterschiedlichkeit der TeilnehmerInnen in Bezug auf vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten überhaupt als Kompetenz wahrgenommen? Oder wird sie – im Gegensatz dazu – primär als problematisch aufgefasst? Wird die Unterschiedlichkeit an Vorerfahrungen und Kenntnissen als Störfaktor identifiziert?

**Pädagogisch-didaktische Strategie:** Wird angesichts der Heterogenität der TeilnehmerInnen in Bezug auf Kompetenzen, über die diese verfügen, versucht, Homogenität herzustellen (bspw. nach der Devise, dass es als Aufgabe von als „defizitär“ identifizierten TeilnehmerInnen gesehen wird, sich dem/der „normalen“ TeilnehmerIn anzupassen)? Lautet das Ziel also, die Gruppe möglichst zu homogenisieren oder wird – im Gegensatz dazu – binnendifferenziert vorgegangen, um an den unterschiedlichen Kompetenzen anzuknüpfen?

Die einzelnen Fallstudien können folglich zwischen den Polen

- Kompetenzen der Teilnehmenden werden als Ressource vs. Kompetenzen der Teilnehmenden als Problem wahrgenommen und
- Binnendifferenzierung vs. Homogenisierung als didaktische Strategie

verortet werden.

### **Lebensphasenorientierung**

Mit der Leitlinie „Lebensphasenorientierung“ werden eine Abkehr vom Konzept eines Lernenden mit „Normallebenslauf“ und die Anpassung von (Bildungs-)Systemen und Strukturen an die Bedürfnisse, die sich aus heterogenen Lebenssituationen und -verläufen ergeben, gefordert. Auf der Ebene der ESF-geförderten Qualifizierungsangebote bedeutet dies, dass Träger jene Rahmenbedingungen bereitstellen, die eine jederzeitige Teilnahme ermöglichen bzw. fördern. Die Fallstudien können in dieser Hinsicht danach unterschieden werden, wie flexibel oder starr Strukturen sind und gehandhabt werden:

**Strukturen:** Inwieweit werden Strukturen in Hinblick auf jene Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, die sich aus unterschiedlichen Lebensphasen ergeben, flexibel gestaltet? Diese Flexibilität wird in zeitlicher und räumlicher Hinsicht (auf die TeilnehmerInnen abgestimmte Kurszeiten bzw. -orte, inkl. der Möglichkeit von e-Learning) sowie in Bezug auf spezifische Unterstützungsangebote (etwa: Kinderbetreuung) verstanden.

**Handhabung:** Wie flexibel oder rigide wird der jeweilige strukturelle Ansatz umgesetzt? Gibt es in Bezug auf die (regelmäßige) Teilnahme eine gewisse Flexibilität, wenn diese durch bestimmte Umstände, die im Zusammenhang mit einer Lebensphase stehen, beeinträchtigt wird? Wird beispielsweise dahingehend sensibel agiert, dass TeilnehmerInnen, denen aufgrund von Berufstätigkeit, Asylverfahren, Betreuungspflichten u.a. die eher starren Strukturen nicht entsprechen, trotzdem teilnehmen können, oder kommt es – da sie den geforderten Pflichten (regelmäßige Anwesenheit, Konzentration...) nicht nachkommen können – zum Ausschluss bzw. Abbruch von TeilnehmerInnen ohne „Normallebenslauf“?

Die einzelnen Fallstudien können folglich zwischen den Polen

- flexible Strukturen vs. starre Strukturen und
- flexibler Umgang mit den Strukturen vs. rigider Umgang mit den Strukturen

verortet werden.

## Lernende im Mittelpunkt

Der Blick auf das Bildungssystem bzw. -angebot erfolgt konsequent aus der Perspektive der Lernenden und nicht aus der Sicht der jeweiligen institutionellen Struktur – so wird dieses LLL-Prinzip definiert (vgl. BMUKK 2008). Ein Bildungsangebot wird bedürfnisorientiert gestaltet, dem Blick auf Lernende liegt kein eindimensionales Verständnis „Normallernender“ zugrunde. Dies zeigt sich in Hinblick auf die inhaltliche, methodisch-didaktische Gestaltung von Lernangeboten bzw. Lernsettings. Der Ansatz wird von einem Selbstverständnis Lehrender als „ErmöglicherInnen“ selbständigen und kritischen Lernens begleitet. ESF-geförderte Angebote können anhand von drei Dimensionen danach unterschieden werden, inwieweit die TeilnehmerInnen den Ausgangspunkt für Lernsettings darstellen („in den Mittelpunkt gestellt werden“) und inwieweit Anpassungsleistungen an die institutionelle Struktur gefordert werden.

**Lebensweltorientierung:** Inwieweit werden die Inhalte lebensweltorientiert aufbereitet und fließen in die Lernprozesse ein: Wird unabhängig von Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden „Standardlehrstoff“ vermittelt? Oder wird dieser entsprechend flexibel angepasst, indem Lerninhalte thematisch auf Relevanzen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen basieren? Können und sollen diese eigene Themenvorschläge einbringen?

Inwieweit folgt die **Didaktik** dem Anspruch nach „Ermöglichung selbständiger und kritischer Lernprozesse“, inwieweit stellt Frontalunterricht die *einzig*e Methode dar, die eingesetzt wird? Mit diesem Aspekt ist auch die Wahrnehmung bzw. Umsetzung der Rolle Lehrender und Lernender verbunden: Gibt es klare Fronten zwischen allwissenden Lehrenden und unwissenden TeilnehmerInnen? Sehen sich Lehrende in der Funktion, Lernprozesse zu moderieren?

Schließlich lässt sich eine weitere Dimension von „Lernende im Mittelpunkt“ festhalten, die sich auf das grundsätzliche **pädagogische Verständnis** bezieht und deren Pole bei „integrativer Pädagogik“ und „selektiver Pädagogik“ liegen: Auf der einen Seite stehen hier jene Lernangebote, die eine integrative Förderung von (heterogenen) TeilnehmerInnen realisieren. „Leistungsunterschiede“ spielen insofern keine Rolle, als die Lernangebote an den jeweiligen Individuen ansetzen. Auf der anderen Seite finden sich diejenigen, die anhand eines Standardprofils bewerten und selektieren: Ein bestimmtes Maß an „Leistung“ wird gefordert, bei Nichterfüllung kommt es zu vorzeitigen Kursaustritten (mehr oder minder freiwillig) oder Zuweisung an Maßnahmen, in denen die Kompensation der festgestellten „Leistungsdefizite“ erreicht werden soll, bevor sie überhaupt in den eigentlichen Kurs eintreten können.

Die einzelnen Fallstudien können folglich zwischen den Polen

- hohe vs. niedrige Interessen- und Lebensweltorientierung,

- „Moderation“ vs. Frontalunterricht als didaktische Strategie und
- integrative Förderung vs. selektive Leistungsanforderung

verortet werden.

### **Lifelong Guidance**

Mit Lifelong Guidance rückt die kontinuierliche Unterstützung und Begleitung Lernender in Hinblick auf Berufs- und Bildungswegentscheidungen in den Mittelpunkt – der Ansatz lautet Empowerment. Dabei geht es darum, diejenigen (sozialen, methodischen, fachlichen) Kompetenzen der Lernenden zu stärken, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit der eigenen (Bildungs- und Berufs-)Zukunft führen sollen sowie, sie auf diesem Weg zu unterstützen.

**Clearing:** Als ein wichtiger Aspekt eines solchen Prozesses kann die Erhebung von Potenzialen/Kompetenzen der TeilnehmerInnen im Sinne eines Clearings verstanden werden. Clearingmaßnahmen, die dazu führen sollen, den Ausgangspunkt für oben angesprochene Beratungs- und Bildungsprozesse festzustellen, werden im Folgenden danach unterschieden, inwieweit sie einem kompetenz- oder einem defizitorientierten Ansatz folgen: Geht es darum, im Rahmen von Clearingmaßnahmen bzw. -gesprächen Stärken aufzudecken und diese bewusst zu machen? Oder geht es darum, anhand von Knock-Out-Prüfungen zu selektieren?

Hier wird die Überschneidung zur Leitlinie „Kompetenzorientierung“ deutlich, wie auch ein Zusammenhang mit dem pädagogischen Grundverständnis (integrativ oder selektiv) sichtbar wird.

Mit einer zweiten Dimension – **Begleitung/Beratung der Lernenden** bei Ihren Berufs- und Bildungswahlprozessen – rückt zum einen die Frage in den Vordergrund, ob eine solche im Rahmen des Angebotes überhaupt vorgesehen ist. Zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit eine solche Intervention punktuell erfolgt oder im Gegensatz dazu kontinuierlich: Der Leitlinie „Lifelong Guidance“ liegt der Ansatz der Prozesshaftigkeit zugrunde. Darum geht es hier auch um die Frage, inwieweit Outplacementmaßnahmen durchgeführt werden: Wieweit nehmen Träger bezüglich des Übertritts ihrer TeilnehmerInnen in weitere Bildungsprozesse oder den Arbeitsmarkt eine Verantwortung wahr?

**Übernahme sozial-pädagogischer Funktionen:** Was in Bezug auf Zielgruppen, wie sie im Rahmen des ESF-Beschäftigung als vordergründig definiert werden (bildungsbenachteiligt, Jugendliche, MigrantInnen, Frauen...) ebenso zu berücksichtigen ist, ist eine soziale bzw. sozialpädagogische Schiene im Rahmen von Unterstützung und Begleitung. Inwiefern finden – abgesehen von Anliegen in Bezug auf die eigene Karriere – Bedürfnisse und Anliegen der Teilnehmenden in weiterem Sinne Berücksichtigung, denen im Rahmen einer professionellen Intervention vor Ort begegnet wird? Darunter fallen sowohl Rechts- oder

Familienberatung, sozialpsychologische Interventionen als auch externe Vernetzung mit professionellen Einrichtungen. Zudem zeigt sich dieser Ansatz auch darin, wie viel „Platz“ unterschiedliche Problematiken und Anliegen der TeilnehmerInnen haben, was sich wiederum in einem breiten Rollenverständnis der Projektumsetzenden zeigt, das über eine „Lehrendenrolle“ hinausgeht.

Die einzelnen Fallstudien können folglich zwischen den Polen

- Kompetenzorientiertes Clearing vs. defizitorientierter Zugang,
- Empowerment der TeilnehmerInnen spielt eine zentrale vs. keine Rolle,
- Wahrnehmung vs. Ablehnung sozialpädagogischer Funktionen und
- intensives vs. marginales/kein Angebot zur Begleitung von Bildungswegsentscheidungen

verortet werden.

### **Förderung der Teilnahme am LLL**

Mit diesem letzten LLL-Prinzip rücken „Barrieren“ sowie deren Herstellung und Überwindung in den Vordergrund. Die entsprechende Forderung aus der LLL-Strategie lautet, dass alle Barrieren identifiziert und abgebaut werden müssen, die einer Teilnahme am LLL entgegenstehen (vgl. BMUKK 2008, Donauuniversität 2007). Wie im Evaluationsbericht 2010 bereits festgehalten, verfolgen *alle* ESF-geförderten Bildungsangebote genau diese Zielsetzung. Von einer Makroebene aus betrachtet fördern sie alle die Teilnahme am LLL. Dies wird nicht in Abrede gestellt. Dennoch können entsprechende Unterschiede zwischen den einzelnen Angeboten festgehalten werden. Um diese Unterscheidungen auf Mesoebene geht es, wenn im Folgenden die Verortung der einzelnen Angebote auf den Dimensionen diskutiert wird.

Eine wesentliche Barriere, die auch Gegenstand heftiger Debatten ist, stellt die Einhebung von Teilnahmegebühren dar. Im Projektspektrum der ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte finden sich Angebote ohne Gebühren, aber auch sehr teure Angebote. Die **finanzielle Belastung** spannt in diesem Zusammenhang das Kontinuum auf, auf welchem die einzelnen Projekte verortet werden. Dabei fließt nicht nur die Höhe der Teilnahmegebühren ein (so diese vorgesehen sind), sondern auch die Möglichkeit von finanziellen Förderungen, Freiplätzen bzw. „Rabatten“ für die Teilnehmenden.

Zuletzt wird im Rahmen der Förderung der Teilnahme am LLL Motivation als wesentlicher Aspekt definiert, genauer gesagt, die **individuelle Bildungsmotivation**. Auf Ebene der Qualifizierungsangebote zeigt sich eine konträre Herangehensweise: Während es auf der einen Seite im Verantwortungsbereich des Projektes liegt, Motivation unter den Teilnehmenden zu fördern und aufrecht zu erhalten bzw. dies von den

Projektverantwortlichen als eigene Verantwortung wahrgenommen wird, wird auf der anderen Seite anhand der vor Eintritt vorhandenen Motivation selektiert sowie durch die Einhebung von Teilnahmegebühren Motivation herzustellen versucht.

Die einzelnen Fallstudien können folglich zwischen den Polen

- Überwindung finanzieller Barrieren vs. deren Errichtung und
- Förderung von Motivation innerhalb des Angebots vs. Motivation im alleinigen Verantwortungsbereich der TeilnehmerInnen, anhand derer bei der Aufnahme selektiert wird

verortet werden.

### 3.2 Typenbildung

In der Auswahl der Fallstudien wurde, wie eingangs beschrieben, darauf geachtet, neben den unterschiedlichen Kursarten möglichst unterschiedliche konzeptionelle Herangehensweisen innerhalb derselben Kurse einzuschließen. Diese Unterschiedlichkeit spiegelt sich nun darin, dass sich die Fallstudien gemäß ihrer Lage auf den zwölf LLL-Dimensionen deutlich voneinander abgrenzen lassen. Daraus lassen sich **drei Typen** ableiten: Typ A, B und C. Typ A und Typ C liegen auf jeweils einem Ende des Spektrums, Typ B liegt dazwischen oder in einem Fall am linken Ende des Spektrums, im anderen Fall an dessen rechtem Ende.

Qualifizierungsangebote des **Typs A** zeichnen sich inhaltlich betrachtet durch eine *durchwegs* starke Orientierung an den LLL-Prinzipien aus. Die vorangestellten Aspekte in Zusammenhang mit Kompetenzorientierung, Lernende im Mittelpunkt, Lifelong Guidance, Lebensphasenorientierung und der Förderung der Teilnahme am LLL nehmen in der Projektumsetzung einen großen Stellenwert ein. Idealtypisch wird Typ A dadurch charakterisiert, die Teilnehmenden prinzipiell mit ihren Kompetenzen zu sehen und diese in den Unterricht zu integrieren. Didaktische Prämissen sind integrative Förderung sowie Moderation von Lernprozessen, zudem werden Lerninhalte anhand von Interessen bzw. Lebenswelten der TeilnehmerInnen strukturiert. Neben einer umfassenden Beratung und Begleitung in Hinblick auf weitere Berufs- sowie Bildungswegentscheidungen liegt ein Fokus auf sozialpädagogischen Aspekten des LLG. Die Angebotsstrukturen zeichnen sich durch die Orientierung an lebensphasenbedingten Bedürfnissen aus bzw. nehmen Abstand von einer Fokussierung des Teilnehmers/der TeilnehmerIn mit „Normalbiografie“ bzw. wird entsprechend flexibel mit den Strukturen umgegangen. Schließlich wird darauf geachtet, keine finanziellen Barrieren zu errichten bzw. solche zu kompensieren (bspw. werden den Teilnehmenden Fahrtkosten rückerstattet) und die Förderung von Bildungsmotivation wird als Verantwortung der MitarbeiterInnen wahrgenommen.

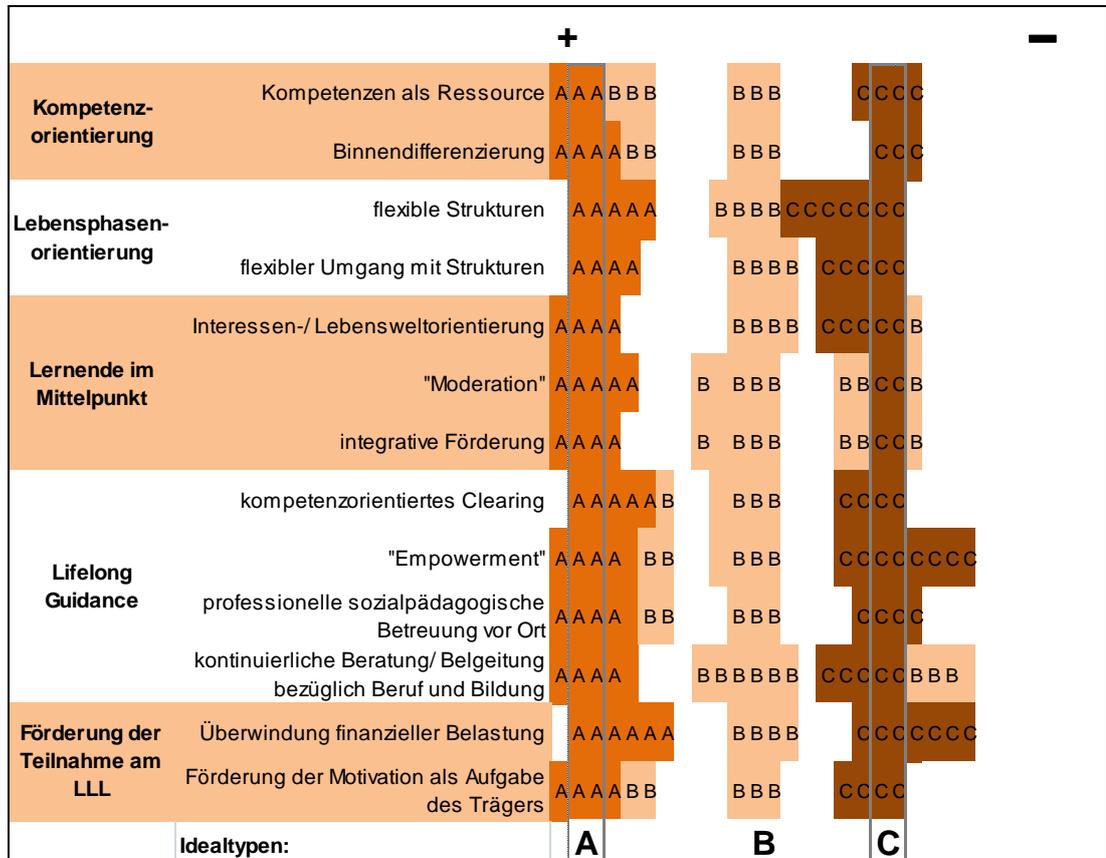
Auf der anderen Seite des Kontinuums finden sich diejenigen Angebote, die im Folgenden als **Typ C** bezeichnet werden. Hier dominiert in Bezug auf die TeilnehmerInnen eher die Ausrichtung auf eine/n Lernende/n mit „Normalbiografie“, ihre/seine Kompetenzen werden weniger wahrgenommen und in den Unterricht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

Schließlich gibt es Angebote, die sich nicht einer der beiden Seiten des Kontinuums zuordnen lassen. Dies kann bedeuten, dass alle LLL-Prinzipien eher mittelmäßig umgesetzt werden oder, dass zwar einige davon einen Schwerpunkt im Projekt bilden, anderen wiederum nur geringe Bedeutung zukommt. Insofern handelt es sich bei **Typ B** um einen Mittel- oder Mischtyp.

Generell sei an dieser Stelle angemerkt, dass es sich bei den drei Typen A, B und C um Idealtypen handelt: Das bedeutet, die empirisch vorfindbaren Kursangebote entsprechen diesen *mehr oder weniger*. Zudem finden nicht alle fünf Prinzipien im Gesamtangebot der ESF-geförderten Projekte gleichermaßen Eingang. Beispielsweise wird das Prinzip ‚Lernende im Mittelpunkt‘ durchaus stärker umgesetzt als das Prinzip ‚Lebensphasenorientierung‘. In Bezug auf Lebensphasenorientierung wurde in der Evaluierung 2010 festgehalten, dass dieser Aspekt in den Projektkonzepten einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Hier wurde die Vermutung geäußert, dass dies mit einem wenig ausgeprägten Bewusstsein über die eigenen Strukturen, die in Hinblick auf unterschiedliche Bedürfnisse in unterschiedlichen Lebensphasen eine Teilnahme prinzipiell erschweren könnten, zu tun hat. Zudem erfolgt die Annäherung an dieses LLL-Prinzip in der vorliegenden Evaluierung über strukturelle und nicht über inhaltliche Aspekte (siehe dazu Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:39ff.).

Die drei Typen sind daher in ihrer Relation zueinander zu verstehen: Inwieweit unterscheiden sich die Angebote innerhalb des empirisch vorfindbaren Spektrums voneinander? Schließlich ist hier noch anzumerken, dass sich die Angebote des Typs A durchaus „extremer“ ausnehmen als diejenigen des Typs C: Während die Umsetzung von LLL bei Typ A stark verankert ist, ist es die Nicht-Umsetzung davon bei Typ C weniger. Dieser Gedanke wird in folgender Grafik veranschaulicht:

Abbildung 2: Verortung von Typ A und Typ C im Kontinuum



Darstellung: IHS.

In dieser schematischen Darstellung werden innerhalb der farblich unterlegten Bereiche die drei Typen veranschaulicht, die Strichlinien begrenzen den jeweiligen Idealtyp A und C. Die empirisch vorfindbaren Angebote entsprechen diesen Idealtypen mehr oder weniger gut. Typ A und Typ C unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Positionen zwar deutlich voneinander, innerhalb der einzelnen Prinzipien sind die Unterschiede jedoch stärker oder schwächer ausgeprägt. In der Darstellung etwa unterscheiden sie sich in Bezug auf ‚Kompetenzorientierung‘ stärker voneinander, in Bezug auf ‚Lebensphasenorientierung‘ hingegen weniger stark. Angebote des Typs C befinden sich zudem etwas näher der „Mitte“. Angebote des Typs B bewegen sich entweder zwischen diesen beiden Polen: Wie in der Grafik angedeutet werden z.B. werden ‚Kompetenzorientierung‘ und ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ durchwegs stark umgesetzt, ‚Liflong Guidance‘ zum Großteil ebenfalls, bis auf ‚kontinuierliche Bildungs- und Berufsberatung‘. Die Lernenden stehen allerdings nicht im Mittelpunkt. Typ-B-Angebote können jedoch auch eine mittlere Position im Kontinuum einnehmen, wie der Balken in der Mitte verdeutlicht.

### 3.3 Typisierung des ESF-geförderten Gesamtangebotes an Qualifizierungsprojekten

Nachdem die Typenbildung auf Basis der Fallstudien eingehend beleuchtet wurde, geht es in einem letzten Schritt um die Zuordnung aller Qualifizierungsprojekte zu einem der drei Typen. Die Typen wurden auf Basis qualitativer Fallstudien entwickelt, in denen die Perspektiven von Projektleitungen, TrainerInnen sowie TeilnehmerInnen berücksichtigt wurden. Zentrales Thema war dabei die entsprechende Umsetzung der LLL-Prinzipien aus der Sicht der unterschiedlichen Beteiligten. Im Rahmen einer quantitativen Herangehensweise (Trägerbefragung, Konzeptanalyse) finden sich nicht exakt dieselben Dimensionen, wie sie in den Fallstudien generiert wurden. So kommt es bei den einzelnen Dimensionen zu geringfügigen Änderungen, wobei für einzelne Prinzipien auch zusätzliche Indikatoren eingebunden werden.

Um einen validen Vergleich zwischen Trägerbefragung und Konzeptanalyse zu ermöglichen, fließen zudem nur diejenigen Indikatoren in die Typisierung ein, die für beide Datengrundlagen vorhanden sind. Dabei handelt es sich um folgende:

*Tabelle 1: Operationalisierung der LLL-Prinzipien auf Basis Trägerbefragung und Konzeptanalyse*

Lernende im Mittelpunkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensweltorientierung</li> <li>• individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik</li> </ul>
Kompetenzorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau des Angebotes auf den Stärken der TeilnehmerInnen</li> <li>• Kompetenzfeststellungsverfahren</li> <li>• Förderung sozialer/personaler Kompetenzen der TeilnehmerInnen</li> </ul>
Lifelong Guidance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot an sozialpädagogischer Unterstützung</li> <li>• kontinuierliche/begleitende Bildungs- u. Berufsberatung</li> <li>• Outplacementmaßnahmen</li> <li>• Hilfe zur Selbsthilfe als zentraler Ansatz</li> </ul>
Förderung d. Teilnahme am LLL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Höhe von Kurskosten</li> <li>• zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• positive Diskriminierung bes. Benachteiligter bei der Aufnahme</li> </ul>

Darstellung: IHS.

**„Lernende im Mittelpunkt“:** In dieses Prinzip fließt als zusätzlicher Indikator der Grad an individualisierter/bedürfnisorientierter Didaktik laut Trägerangaben ein. Die Frage, inwieweit Träger Lernprozesse moderieren (oder nicht) bzw. integrativ fördern (oder nicht) kann auf Basis der quantitativen Grundlagen nicht ausreichend beantwortet werden und bleibt in Folge unberücksichtigt.

**„Kompetenzorientierung“:** Das Prinzip der Binnendifferenzierung, das auf Basis der Fallstudien dieser Dimension zugerechnet wurde, findet seine Entsprechung nun im Prinzip Lernende im Mittelpunkt (individualisierte/bedürfnisorientierte Didaktik). Zur Bestimmung der Kompetenzorientierung werden nun zwei weitere Indikatoren herangezogen, nämlich die

Förderung sozialer/personaler Kompetenzen der Teilnehmenden (als zentrale Prämisse von Kompetenzorientierung, siehe Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:45f) sowie die Integration von Verfahren zur Feststellung ihrer Kompetenzen.

**„Lifelong Guidance“:** Neben kontinuierlicher Bildungs- und Berufsberatung inklusive Outplacementmaßnahmen wird das Angebot an sozialpädagogischer Unterstützung, kontrolliert um die geschätzte Arbeitszeit für sozialpädagogische Betreuung/Sozialarbeit sowie vorhandene Qualifikationen in den Bereichen Krisenintervention/Mediation, Konfliktmanagement oder Sozialpädagogik/Sozialarbeit, in diesen Indikator einbezogen. Werden von den Trägern keine Stunden dafür angegeben oder sind überhaupt keine Qualifikationen in einem der drei Bereiche vorhanden, erhält der Träger – trotz der Angabe, sozialpädagogische Unterstützung sehr/eher anzubieten – keine hohe Ausprägung dieser Dimension. Zudem fließt hier das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe ein. Inwieweit ein kompetenzorientiertes oder ein defizitorientiertes Clearing beim Einstieg in das Bildungsangebot zur Anwendung kommt (Dimension von LLG auf Basis der Fallstudien) kann aus den Trägerangaben (Befragung sowie Konzepte) nicht hinreichend beantwortet werden.

**„Förderung der Teilnahme am LLL“:** Die Förderung der Bildungsmotivation wurde eingangs als wesentlicher Bestandteil dieses Prinzips beschrieben, fließt jedoch nicht in die Typisierung ein: Denn – mit einer einzigen Ausnahme – geben alle Träger an, die Bildungsmotivation ihrer TeilnehmerInnen in ‚eher‘ (19%) oder ‚sehr‘ (79%) starkem Ausmaß fördern zu wollen. Somit kann danach keine Unterscheidung zwischen den einzelnen Angeboten getroffen werden. Allerdings fließen zwei neue Aspekte in den Indikator ein: zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit sowie affirmative action, also die bevorzugte Aufnahme vergleichsweise noch stärker benachteiligter Personen.

Wie oben beschrieben werden die beiden Typen A und C durch eine (Nicht-) Berücksichtigung des jeweiligen LLL-Prinzips charakterisiert, die sich auf allen Dimensionen ausdrückt. So finden sowohl Kompetenzorientierung, als auch LLG, Lernende im Mittelpunkt und die Förderung der Teilnahme am LLL starke bzw. kaum eine Entsprechung in der Projektumsetzung. Dies gilt allerdings nicht für **„Lebensphasenorientierung“**: Hier gestaltet sich der Zusammenhang negativ, d.h. in dem Maß, in dem die anderen vier Prinzipien in die Umsetzung der Projekte integriert werden, desto weniger flexibel werden die Strukturen ausgestaltet. Zudem kann – wiederum auf Basis der Konzepte und der Trägerbefragung – der Aspekt, inwieweit ein Spielraum zum flexiblen Umgang mit relativ starren Strukturen besteht, nicht berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wird ‚Lebensphasenorientierung‘ im Rahmen des vorliegenden Berichtes zwar diskutiert werden, fließt in die Typisierung der Angebote jedoch nicht ein.

Anhand der beschriebenen Operationalisierung der vier LLL-Prinzipien erfolgt eine Typisierung aller Qualifizierungsangebote. Dabei werden in einem ersten Schritt Summenscores pro LLL-Prinzip berechnet, und zwar zum einen auf Basis der Trägerangaben im Fragebogen und zum anderen auf Basis ihrer Projektanträge. Die

jeweiligen Scores werden auf die drei Ausprägungen „sehr“(2), „mittel“(1) und „kaum“(0) recodiert. Die primäre Grundlage für die Zuordnung der Qualifizierungsangebote stellt die Trägerbefragung dar. Die Trägerangaben werden herangezogen, da sie sich auf die Umsetzung der einzelnen LLL-Prinzipien im Rahmen des jeweils aktuellen Bildungsangebotes beziehen. Demgegenüber fungieren die Daten aus den Anträgen – wo LLL auf konzeptueller Ebene eingeflossen ist und die aus dem Jahr 2007 stammen – als Vergleichsgrundlage. Dort, wo sich gegenüber den Daten aus der Trägerbefragung Abweichungen abzeichnen – sei es, dass im Konzept ein Fokus auf ein bestimmtes LLL-Prinzip gelegt wurde, dieses in der Trägerbefragung jedoch nicht mehr als zentral auftaucht, sei es umgekehrt, dass ein LLL-Prinzip zwar auf konzeptioneller Ebene wenig sichtbar wurde, dies jedoch sehr wohl in der Trägerbefragung – wird anhand der Summe der systematisch vor Ort<sup>3</sup> gewonnenen Eindrücke auf qualitativer Ebene entschieden. Dies war in weniger als 10% der Fälle notwendig.

Die einzelnen LLL-Scores wurden wiederum als Summenscores zusammengefasst, wodurch sich ein Spektrum an Ausprägungen von 0 (die vier LLL-Prinzipien finden im Angebot überhaupt keine Berücksichtigung) bis 8 (sie finden eine hohe Entsprechung) ergibt und wiederum auf drei Typen recodiert. Typ A umfasst den Wertebereich 7-8, Typ B den Bereich 4-6 und Typ C den Bereich 0-3. Das bedeutet:

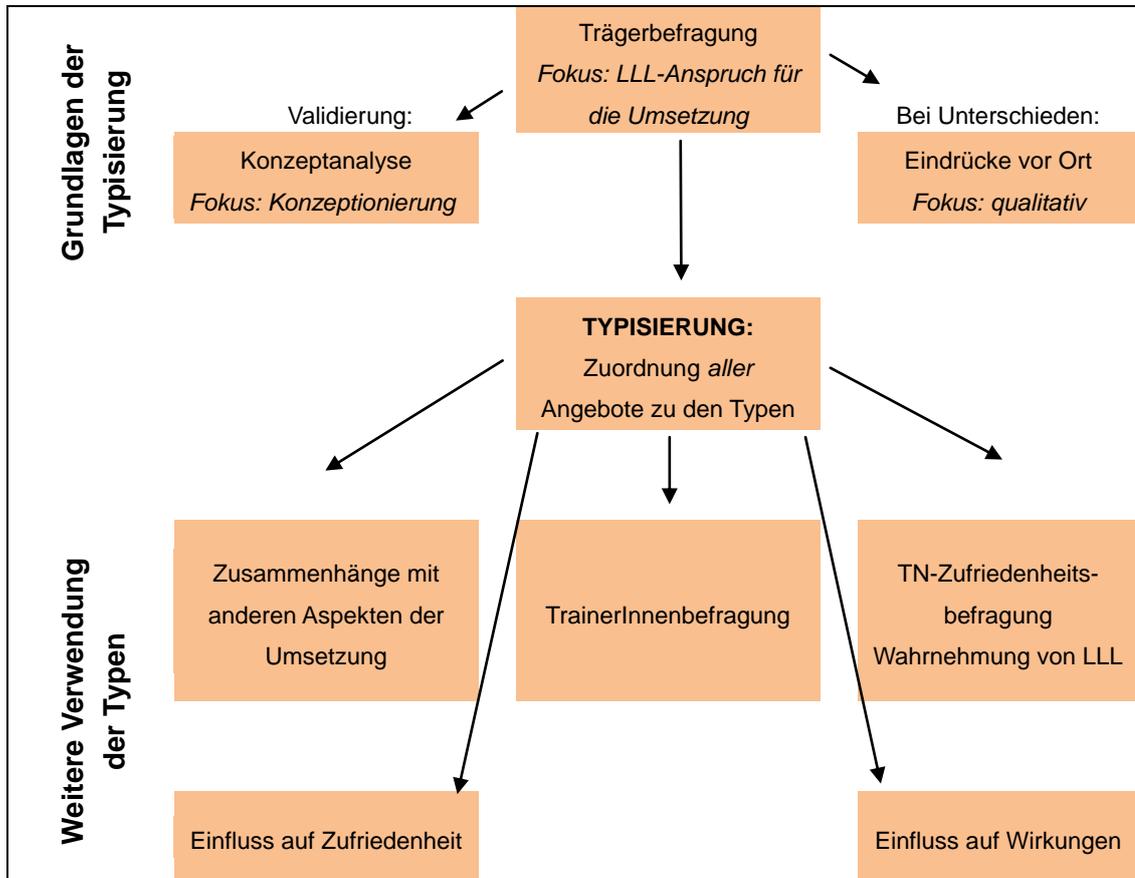
- **Typ A:** Mindestens drei der vier LLL-Prinzipien werden in hohem Ausmaß umgesetzt und maximal eines wird mittelmäßig umgesetzt.
- **Typ C:** Maximal drei der vier LLL-Prinzipien werden mittelmäßig und eines wird gar nicht umgesetzt; oder ein Prinzip wird in hohem Ausmaß umgesetzt, maximal eines mittelmäßig und zwei gar nicht.
- **Typ B:** Drei LLL-Prinzipien werden sehr, eines jedoch gar nicht umgesetzt bzw. werden mindestens alle vier Prinzipien mittelmäßig umgesetzt.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, zeigt sich auch hier die Tendenz, dass Typ-A-Angebote eine Extremposition einnehmen, während Typ-C-Angebote vergleichsweise näher bei der Mitte liegen. Typ B als Mittelkategorie setzt entweder alle Prinzipien mittelmäßig oder nur einige davon in hohem Ausmaß um und wird somit dem Anspruch von Typ A, LLL auf *allen* Dimensionen in die Umsetzung zu integrieren, nicht gerecht.

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.2, S.12.

Abbildung 3: Typisierung – Genese und weitere Verwendung im Rahmen der Evaluierung



Darstellung: IHS.

### 3.4 Ergebnis und Ausblick

Im vorigen Abschnitt wurde die Typisierung des Gesamtangebotes ESF-geförderter Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt: Ausgehend von den Fallstudien wurden LLL-Typen gebildet und inhaltlich beschrieben. Die relevanten Aspekte wurden operationalisiert und auf Basis der Trägerangaben im Fragebogen, über einen Vergleich mit den Konzeptanalysen, wurden die einzelnen Projekte den Typen A, B und C zugeordnet. In der folgenden Tabelle wird nun die Zuordnung der einzelnen Bildungsangebote pro Träger zu den drei LLL-Typen dargestellt. Hier zeigen sich nach den Kursarten (Basisbildung, HS, BRP und ‚sonstige Qualifizierungsangebote‘) Unterschiede: Typ-A-Angebote finden sich in erster Linie im Bereich Basisbildung, weniger bei den HS-Kursen, wo Typ B dominiert, und gar nicht im Rahmen der Angebote zur Vorbereitung auf die BRP. Im Rahmen von Kapitel 9 (S.173ff), wo LLL als Querschnittsthema über die unterschiedlichen Erhebungen hinweg einfließt, wird auf diesen Aspekt noch zurück gekommen.

Tabelle 2: Typisierung ESF-geförderter Qualifizierungsangebote

	BaB	HS	BRP	sonst.		BaB	HS	BRP	sonst.
Träger 1	A				Träger 23	B			
Träger 3	A				Träger 24		B	C	
Träger 4	B	A			Träger 25			C	
Träger 5				C	Träger 26		A		
Träger 6		B			Träger 27			C	
Träger 7		B			Träger 28			C	
Träger 8	C	B	C		Träger 29	A	B	C	
Träger 9	B				Träger 30	C	C	C	
Träger 10	A				Träger 31	A	B	C	B
Träger 12				B	Träger 32	A			
Träger 13	A			B	Träger 33	A	B	B	
Träger 14				A	Träger 34	B			
Träger 15	A	B			Träger 35	B	B		A
Träger 16				A	Träger 36				B
Träger 17	B				Träger 37		C	C	
Träger 18	A				Träger 38	A			
Träger 19	A	A			Träger 39		A		
Träger 21	A				Träger 40		B		
Träger 22	B				Träger 41		A		

Darstellung: IHS.

Das Thema LLL bildet, wie oben angeführt, eine eigene Querschnittsthematik. Aber auch im Rahmen der Träger-, der TrainerInnen- sowie der TeilnehmerInnenbefragungen werden die Ergebnisse durchgängig nach LLL-Typ differenziert. Im Rahmen der Trägerbefragung geht es dabei um die Frage, welche Unterschiede nach Typ sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen sowie der Zufriedenheit der Träger zeigen und mit welchen Aspekten auf Ebene der Projektumsetzung die einzelnen Typen zusammenhängen. In der Analyse der TrainerInnenbefragung steht die Frage im Zentrum, wie sich die drei Typen im Zusammenhang mit der Qualifikationsstruktur der TrainerInnen näher beschreiben und welche Unterschiede sich hinsichtlich Arbeitsbedingungen sowie der Zufriedenheit der TrainerInnen feststellen lassen. Auf Ebene der TeilnehmerInnen geht es darum, den Einfluss des jeweiligen Typs auf die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem besuchten Angebot sowie auf subjektiv wahrgenommene Wirkungen näher zu untersuchen.

## 4 Trägerbefragung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Trägerbefragung präsentiert, an der im Zeitraum Mai bis Juni 2010 die Träger aller ESF-kofinanzierten Qualifizierungs-, Beratungs- und Entwicklungsprojekte teilgenommen haben. Zur Einführung in die Analyse werden an dieser Stelle einige Anmerkungen vorangestellt, um die durchaus nicht banale Frage nach der jeweiligen Grundgesamtheit zu klären.

Der Fragebogen ging an alle Träger ESF- und BMUKK-finanzierter Projekte unabhängig davon, ob es sich um Qualifizierungs-, Beratungs- oder Entwicklungsprojekte handelt. Diejenigen Fragen aus dem Fragebogen, die sich auf die Umsetzung der Angebote mit TeilnehmerInnen oder KundInnen beziehen, wurden jedoch nur von den Umsetzenden der entsprechenden Projekte ausgefüllt. Daher unterscheidet sich die Gesamtzahl (n) auch im Folgenden je nach Thema. So beantworten etwa alle Träger die allgemeinen Fragen zu Vernetzung, jedoch nur die Qualifizierungsprojekte auch die spezifische Frage danach, ob gegenseitig TeilnehmerInnen zugewiesen werden.

Falls ein Träger mehrere unterschiedliche Interventionsarten im Angebot vorsieht – unabhängig davon, ob für diese nur eine Projektnummer existiert oder mehrere – wurde ein Fragebogen pro Interventionsart ausgefüllt. Das bedeutet, dass von einigen Trägern bis zu vier unterschiedliche Fragebögen vorliegen, z.B. für Grundbildung, Deutsch als Zweitsprache und Kurse zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss und auf die BRP.

Wie in der Evaluierung 2010 bereits erwähnt, umfasst die ESF-geförderte Basisbildung ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bildungsangeboten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:115). Dabei lassen sich Grundbildung (Alphabetisierung, Angebote für „funktionale AnalphabetInnen“ (Lesen, Schreiben, Rechnen, EDV)), Deutsch als Zweitsprache sowie Vorbereitungslehrgänge unterscheiden. Mit Vorbereitungslehrgängen sind jene Angebote gemeint, deren Inhalt sowohl Grundbildung wie auch Deutsch als Zweitsprache umfasst, jedoch mit dem Anspruch, auf nachfolgende Bildungsangebote, primär einen Hauptschulabschlusskurs, vorzubereiten. Da sich diese drei Angebote strukturell voneinander unterscheiden, werden sie in den nachfolgenden Berechnungen differenziert dargestellt, wenn eine solche Differenzierung sinnvoll ist (bspw. in Bezug auf die Anzahl an TeilnehmerInnen und Personen auf der Warteliste).

„Sonstige Qualifizierungsangebote“ bilden eine Kategorie, in der jene unterschiedlichen Angebote integriert sind, die weder der Basisbildung (also: Grundbildung, DaZ oder VB-Lehrgänge) noch HS-Kursen oder Kursen zur Vorbereitung auf die BRP zuzurechnen sind. Diese Angebote können aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht weiter ausdifferenziert werden. Darunter fallen flankierende Maßnahmen (Lernhilfe, Prüfungsvorbereitung etc.), wenn diese die einzigen Maßnahmen eines Trägers darstellen. Flankierende Angebote

innerhalb anderer Maßnahmen, bspw. Nachhilfe im Rahmen eines HS-Kurses, werden nicht als „eigene“ Angebote behandelt, da sie ein Angebot für die TeilnehmerInnen im jeweiligen Hauptangebot (im Beispielfall: HS-Kurs) darstellen. Die Lernangebote im Rahmen von Learn Forever sowie die WBA finden sich ebenfalls unter den ‚sonstigen‘ Maßnahmen. Die ‚anderen‘ Projekte umfassen zwei Angebote, bei denen der Schwerpunkt auf Outplacement liegt sowie drei Angebote, für die es keinen übergreifenden Begriff gibt.

Die ‚sonstigen‘ Angebote werden in die Ergebnisdarstellung einbezogen, jedoch gestaltet sich eine Interpretation als schwierig, da hier äußerst unterschiedliche Angebote zusammengefasst sind. Eine weitere Differenzierung ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Der Fokus der Analyse liegt auf folgenden Aspekten der Umsetzung:

- Übersicht über TeilnehmerInnen bzw. KundInnen
- Öffentlichkeitsarbeit: Welche Maßnahmen setzen Träger, um ihre Zielgruppen zu erreichen?
- Aufnahmeverfahren und Selektivität des Zugangs
- Personal und Arbeitszeiten
- Vernetzung
- Bewertung von ESF-Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse werden jeweils differenziert nach Angebotsart (handelt es sich um Basisbildungsangebote, HS-Kurse, Kurse zur Vorbereitung auf die BRP, sonstige Qualifizierungsangebote, Bildungsberatung oder Entwicklungsprojekte) dargestellt sowie nach Trägergröße (handelt es sich bei den Trägern um bundesweite Einrichtungen oder regionale Institutionen). Eine Unterscheidung nach LLL-Typ – ist das Angebot des jeweiligen Trägers Typ A, B oder C – erfolgt ebenfalls durchgängig, wobei hier nur die typisierten Angebote einbezogen werden.

#### **4.1 Übersicht über die Trägerbefragung**

Die Trägerbefragung umfasst in Summe 95 verschiedene Angebote, davon machen jene im Bereich Basisbildung mit 24% den größten Anteil aus, gefolgt von HS-Kursen und ‚sonstigen‘ Qualifizierungsangeboten mit jeweils 18%. Mit jeweils 15% sind Beratungsmaßnahmen und Entwicklungsprojekte an der Befragung beteiligt. Kurse zur Vorbereitung auf die BRP stellen insgesamt 11% aller Angebote dar.

Tabelle 3: Übersicht über die Trägerbefragung

Angebote		Anteil	n
Basisbildung, darunter:	BaB	24%	23
Grundbildung	GB	8%	8
Deutsch als Zweitsprache	DaZ	9%	9
Vorbereitungslehrgänge auf HS-Kurse	VB	6%	6
Hauptschulabschlusskurse	HS	18%	17
Berufsreifeprüfung	BRP	11%	10
sonstige Qualifizierungsprojekte, darunter:	sonst.	18%	17
flankierende Angebote	flank.	5%	5
Learn Forever	LF	6%	6
WBA	WBA	1%	1
andere	and.	5%	5
Beratung		15%	14
Entwicklungs-, Koordinations-, Evaluierungsprojekte		15%	14
Summe		100%	95

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

Mit der Befragung wurde ein sehr hoher Anteil der Träger ESF-geförderter Projekte erreicht bzw. kann von einer Vollerhebung gesprochen werden. Im Vergleich zur Anzahl der Projekte, die auf Basis der Konzeptanalysen recherchiert wurden, zeigen sich jedoch Differenzen. Wie bereits im Zwischenbericht erwähnt, entspricht diese auf den Konzeptanalysen basierende Anzahl nicht der Anzahl an Projektnummern, da Träger häufig mehrere spezifische Maßnahmen unter einer Projektnummer subsummieren, diese jedoch im Rahmen der Konzeptanalysen unterschieden wurden und somit zu einer Verdoppelung oder Verdreifachung von Projektnummern führten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:80f). Insgesamt haben sich (fast) alle Träger an der Befragung beteiligt.

Im Rahmen der Trägerbefragung konnten bei Hauptschulkursen, der BRP sowie den Beratungsprojekten alle Träger erreicht werden, Basisbildungsträger ebenso zur Gänze<sup>4</sup>. Bei den ‚sonstigen‘ Angeboten wurden 65% aller Träger erreicht: Dieser geringere Anteil wird dadurch erklärt, dass im Rahmen der aktuellen Erhebung von der WBA ein Fragebogen ausgefüllt wurde, während auf Basis der Konzepte neun Projekte im Rahmen des entsprechenden Instrumentes 3.1 unterschieden wurden.

<sup>4</sup> Ausschöpfungsquote bei Basisbildung liegt bei 96%. Die Abweichung um einen Träger im Vergleich zur Konzeptanalyse wird dadurch erklärt, dass es sich nicht um ein eigenständiges Projekt der Grundbildung handelt sondern dieses in einen HS-Kurs integriert ist.

Die Ausschöpfungsquote von 42% bei Entwicklungsprojekten bedeutet *nicht*, dass einzelne Träger keine Fragebögen ausgefüllt hätten. Die im Vergleich zur Konzeptanalyse geringere Anzahl an Fragebögen wird dadurch erklärt, dass Entwicklungsprojekte als Teilprojekte in einem Projektverbund auch eigene Projektnummern tragen. Falls diese von ein- und demselben Träger durchgeführt werden, wobei auch dieselben Personen in Konzeptionierung und Umsetzung eingebunden sind, beantworteten diese die entsprechenden Fragen zu ESF-Rahmenbedingungen und Vernetzung *nicht* mehrfach sondern im Rahmen eines einzigen Fragebogens. Aus diesem Umstand resultiert die im Vergleich zur Konzeptanalyse mit der Unterscheidung von einzelnen Teilprojekten nach Projektnummern vergleichsweise niedrigere Gesamtanzahl an Entwicklungsprojekten.

Tabelle 4: Erreichte Träger nach Angebotsart

n=95	Ausschöpfungsquote
BaB	96%
HS	100%
BRP	100%
sonstige	65%*
Beratung	100%
Entwicklungsprojekte	42%**
gesamt	76%

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

\*: Diese Ausschöpfungsquote kommt dadurch zustande, dass bei der Konzeptanalyse neun Projekte im Rahmen der WBA unterschieden wurden, bei der Befragung hingegen nur ein Fragebogen ausgefüllt wurde.

\*\* : Diese Ausschöpfungsquote kommt dadurch zustande, dass nur ein Fragebogen ausgefüllt wurde, wenn im Rahmen eines Projektverbundes mehrere Teilprojekte eines Trägers unterschieden wurden, die von denselben Personen durchgeführt werden. Diese haben den Fragebogen *nicht* mehrfach ausgefüllt.

Die einzelnen Angebote verteilen sich auf insgesamt 18 Projektverbünde und die fünf Instrumente. In den folgenden Berechnungen wird nicht zwischen den Instrumenten unterschieden, da eine Unterscheidung in Basisbildungsprojekte unter dem Instrument 1.1 gegenüber dem Instrument 1.2 nicht sinnvoll ist (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:115) und das Instrument 3.1 von nur einem Fragebogen abgedeckt wird. Im Rahmen von Instrument 1.3 wurden mit sechs ausgefüllten Trägerfragebögen zwar alle Einrichtungen erreicht, die Anzahl ist jedoch zu niedrig, um sinnvoll danach differenzieren zu können. Daher wurden sie, wie oben ausgeführt, in den Bereich ‚sonstige‘ Qualifizierungsprojekte integriert.

Extra ausgewiesen werden die Beratungsprojekte, die hauptsächlich im Rahmen von Instrument 2 durchgeführt werden. Jedoch sind hier auch zwei Beratungsprojekte aus dem Instrument 1 integriert. Der Grund dafür, auch diese beiden Angebote in die Befragung und

Analyse einzubeziehen liegt darin, dass es sich um eigene Teilprojekte handelt und nicht – wie bei zwei Dritteln der Qualifizierungsprojekte konzipiert (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010 87f) – um an das jeweilige Angebot angeschlossene Beratungsaktivitäten.

Bei den Trägern der Projekte handelt es sich in etwa der Hälfte der Fälle um bundesweite Einrichtungen wie VHS oder BFI (48%), die andere Hälfte machen regionale Träger aus (52%).

*Tabelle 5: Übersicht über Fragebögen nach Instrumenten*

Projektverbünde	18
Träger FB Instrument 1.1	67
Träger FB Instrument 1.2	5
Träger FB Instrument 1.3	6
Träger FB Instrument 2	16
Träger FB Instrument 3.1	1
Summe	95

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

In der folgenden Tabelle werden die Häufigkeiten und Anteile der Qualifizierungs- und Beratungsträger nach Angebotsart differenziert dargestellt. Mit 28% dominiert auch hier der Bereich Basisbildung, der Anteil an HS-Kursen und ‚sonstigen‘ Qualifizierungsangeboten liegt jeweils bei etwas über einem Fünftel (21%) und knapp unter einem Fünftel bei Beratungsprojekten (17%). Träger von BRP-Vorbereitungskursen machen insgesamt 12% aus.

Wenn Berechnungen auf Basis der LLL-Typen durchgeführt werden, liegt diesen die folgende Verteilung zugrunde: 26 Angebote wurden Typ A zugerechnet, der mit einem Anteil an 41% die meisten Maßnahmen umfasst. 23 Angebote wurden Typ B zugerechnet, dies ergibt einen Anteil von 36%. Schließlich handelt es sich bei 15 Angeboten um Typ C, diese stellen 23%.

Tabelle 6: Häufigkeiten und Anteile der Angebotsarten und Typen

Angebotsart	Anteil	n
BaB	28%	23
HS	21%	17
BRP	12%	10
sonst.	21%	17
Beratung	17%	14
Typ	100%	81
A	41%	26
B	36%	23
C	23%	15
Summe	100%	64

Quelle: IHS-Trägerbefragung, ohne Entwicklungsprojekte.

## 4.2 Übersicht über TeilnehmerInnen und KundInnen

Nach Trägerangaben haben im Wintersemester 2009/2010 insgesamt 4.729 Personen ESF-geförderte Qualifizierungsangebote besucht und es wurden in diesem Zeitraum 895 Personen abgelehnt bzw. befanden sich auf einer Warteliste. Darunter haben etwa 1.300 Personen an Angeboten der Basisbildung teilgenommen, 800 Personen befanden sich in Hauptschulkursen und über 2.200 TeilnehmerInnen in Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP.

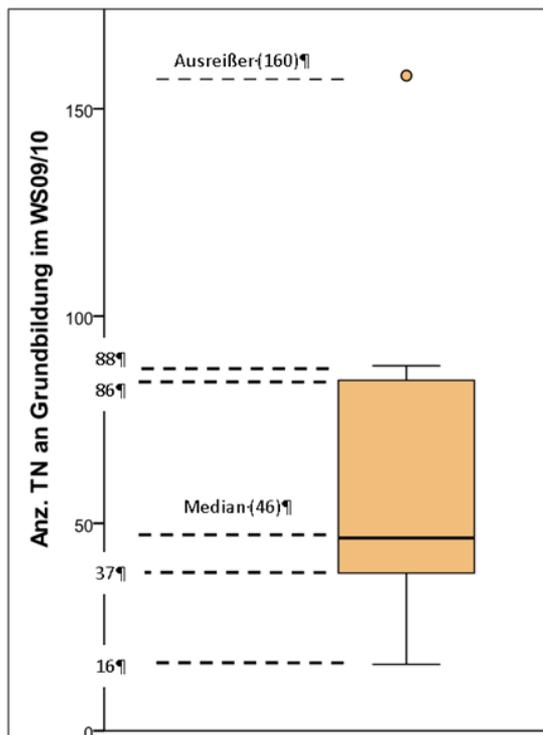
Die Abweichung von etwa 6% zwischen den Trägerangaben in den Fragebögen und denen im TRS (vgl. Tabelle 115, S.209) könnte darauf zurückgeführt werden, dass im Rahmen der Fragebogenerhebung teilweise keine „Köpfe“ gezählt wurden, sondern Teilnahmen, oder darauf, dass einige Träger das TRS bis dato (noch) nicht vollständig befüllt haben.

In Abbildung 5 (S.30) wird die Bandbreite an TeilnehmerInnen pro Träger/Projekt (im Wintersemester 2009/2010) in Form von Boxplots veranschaulicht. Die Anzahl der TeilnehmerInnen bezieht sich jeweils auf den gesamten Träger, d.h. bei mehreren parallel stattfindenden Kursen werden diese summiert. Das bedeutet nicht, dass sich im einzelnen Kurs so viele TeilnehmerInnen befinden.

Bei **Boxplots** handelt es sich um eine Art, Verteilungen zu veranschaulichen, indem die Fälle in vier Bereiche untergliedert werden („Quartile“). Innerhalb der sogenannten „Box“ befinden sich 50% der Fälle, davon die Hälfte (25%) unter, die Hälfte (25%) über der horizontalen Linie innerhalb der Box (=Median). Durch eine vertikale Linie über und unter der Box, die mit einem horizontalen Strich begrenzt wird, werden die restlichen 50% der Fälle

bezeichnet. Davon wieder die Hälfte (25%) befindet sich über, die andere Hälfte (25%) unter der Box. Ausreißer werden als Kreis, Extremwerte als Stern dargestellt<sup>5</sup>. Im folgenden Lesebeispiel wird ein Boxplot exemplarisch anhand der Verteilung der TeilnehmerInnenanzahl bei Grundbildungsangeboten dargestellt.

Abbildung 4: Lesebeispiel Boxplot: TeilnehmerInnen in der Grundbildung



Quelle: IHS-Trägerbefragung.

50% der Träger von Grundbildungsangeboten haben zwischen 37 und 86 TeilnehmerInnen, der Median liegt bei 46. Weitere 25% haben zwischen 16 und 37 TeilnehmerInnen (Bereich zwischen der unteren horizontalen Linie und dem unteren Rand der Box). Die restlichen 25% der Träger haben zwischen 86 und 88 TeilnehmerInnen (oberer Rand der Box bis zur oberen horizontalen Linie). Der Kreis bei 160 TeilnehmerInnen kennzeichnet einen Extremwert: Hier ist die TeilnehmerInnenanzahl größer als  $88 + 1,5 \cdot 74$  Personen (=Differenz zwischen 86 und 37 TeilnehmerInnen, die 50% der Träger aufweisen).

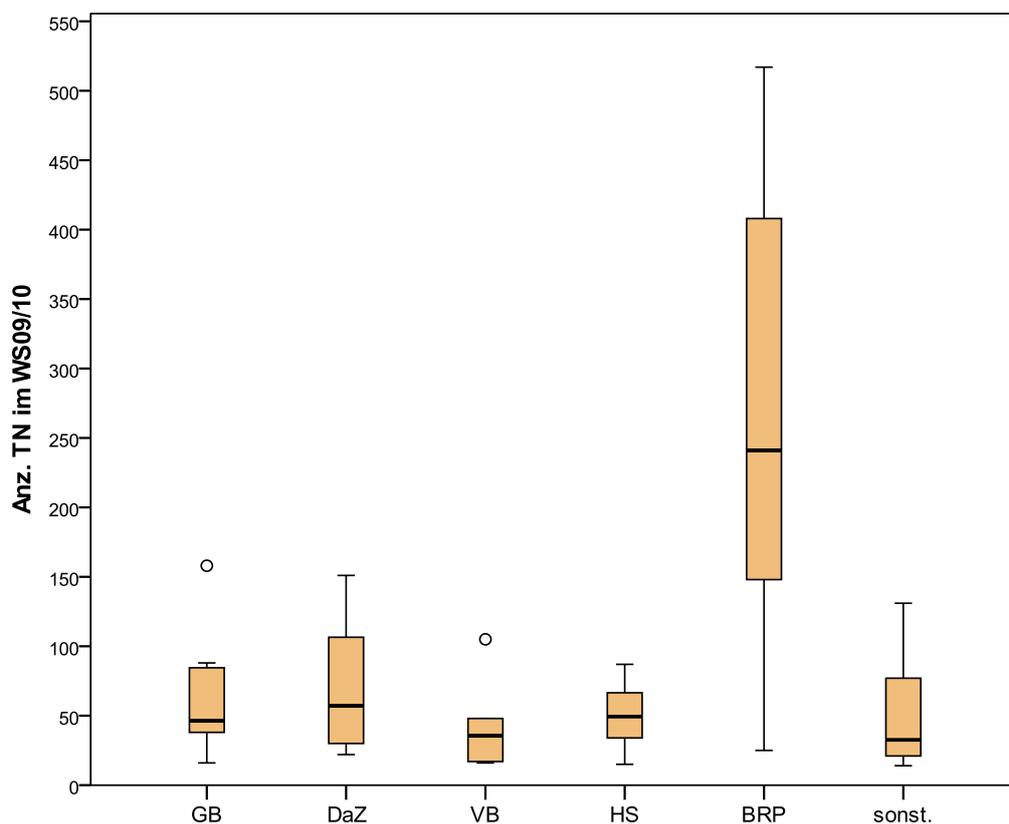
Der Vergleich der TeilnehmerInnenanzahl zwischen den verschiedenen Kursarten (vgl. Abbildung 5) verdeutlicht, dass es sich bei BRP-Kursen um die weitaus größten Qualifizierungsmaßnahmen handelt. Hier liegt der Median bei 250 TeilnehmerInnen (pro Träger). Zudem ist eine große Streuung unter den BRP-Trägern bemerkbar: 50% der Träger

<sup>5</sup> Ausreißer: Ihr Abstand zum oberen/unteren Quartilbereich ist um das 1,5-3-Fache größer als der 50%-Bereich innerhalb der Box; Extremwerte: Ihr Abstand ist um mehr als das 3-Fache größer.

hatten im WS 2009/201 zwischen 150 und 400 TeilnehmerInnen zu verzeichnen. Das größte Angebot weist über 500, das kleinste 25 TeilnehmerInnen auf.

Bei den anderen Qualifizierungsangeboten liegt der Median bei etwa 50 TeilnehmerInnen, im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen sowie ‚sonstigen‘ Kursen etwas darunter. Obwohl die Streuung im Vergleich zu BRP-Angeboten niedriger ist, lassen sich dennoch deutliche Unterschiede feststellen. So verzeichnen 50% der Grundbildungsträger zwischen 37 und 86 TeilnehmerInnen, Träger von DaZ-Kursen zwischen 30 und knapp über 100. Im Rahmen dieser Kurse finden sich sowohl recht große als auch kleine Angebote. Die Streuung bei HS-Kurs-AnbieterInnen liegt darunter: Angebote weisen hier mindestens 15 und maximal 87 TeilnehmerInnen auf. Dahingegen liegen Vorbereitungslehrgänge (mit einer Ausnahme) bei unter 50 und mindestens 16 TeilnehmerInnen.

Abbildung 5: TeilnehmerInnen (WS 09/10) insgesamt nach Kursart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=53. Ausgeschlossen sind jene Träger, die im WS 2009/2010 keine TeilnehmerInnen hatten.

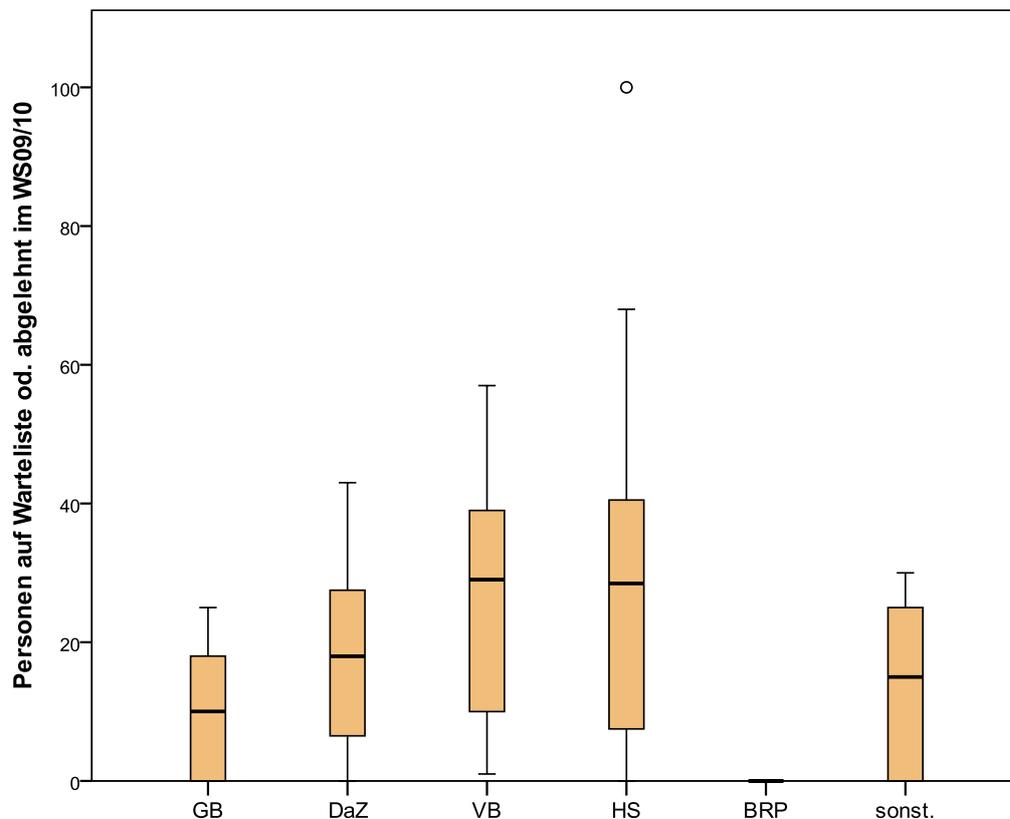
Bundesweite Einrichtungen setzen mit 67 TeilnehmerInnen (Median) deutlich größere Angebote um als regionale Träger, wo der Median bei 37 TeilnehmerInnen liegt. Die maximale TeilnehmerInnenzahl liegt bei ersteren bei über 500 TeilnehmerInnen, bei kleineren Trägern maximal bei knapp der Hälfte davon (241). Diese Unterschiede sowie die

durchgängig höheren TeilnehmerInnenzahlen bei BRP-Angeboten wirken sich auch dahingehend aus, dass die TeilnehmerInnenzahlen von Typ A zu Typ C steigen (Typ A: Median = 41, Typ C: Median = 140). Wird nach Typ *und* Kursart differenziert, gleichen sich diese Unterschiede wiederum aus. Das bedeutet, der Unterschied in den TeilnehmerInnenzahlen kann nicht auf den jeweiligen Typ zurückgeführt werden bzw. unterscheiden sich die drei Typen hinsichtlich ihrer TeilnehmerInnenzahlen nicht strukturell voneinander.

#### 4.2.1 Kursplatzandrang

Im folgenden Abschnitt geht es um jene 895 Personen, die laut Trägerangaben im Wintersemester 2009/2010 abgelehnt wurden oder sich auf einer Warteliste befanden. Eine Differenzierung nach Kursarten, wiederum durch Boxplots veranschaulicht, zeigt, dass InteressentInnen von Vorbereitungslehrgängen und von HS-Kursen öfter abgelehnt bzw. auf eine Warteliste gesetzt wurden (Median: 30) als die der anderen Kursarten. Mit einer durchschnittlich etwas geringeren Anzahl an abgelehnten Personen bzw. Personen auf der Warteliste folgen DaZ-Angebote. DaZ-, HS-Kursen und Vorbereitungslehrgängen gemeinsam ist, dass auf etwa 75% der Träger zutrifft, mindestens zehn InteressentInnen nicht aufgenommen zu haben (Bereich innerhalb der Box und oberer Quartilbereich). Das deutet auf eine Nachfrage hin, die das Kursplatzangebot hier *generell* übersteigt.

Abbildung 6: Personen abgelehnt oder auf Warteliste (WS 09/10) nach Kursart



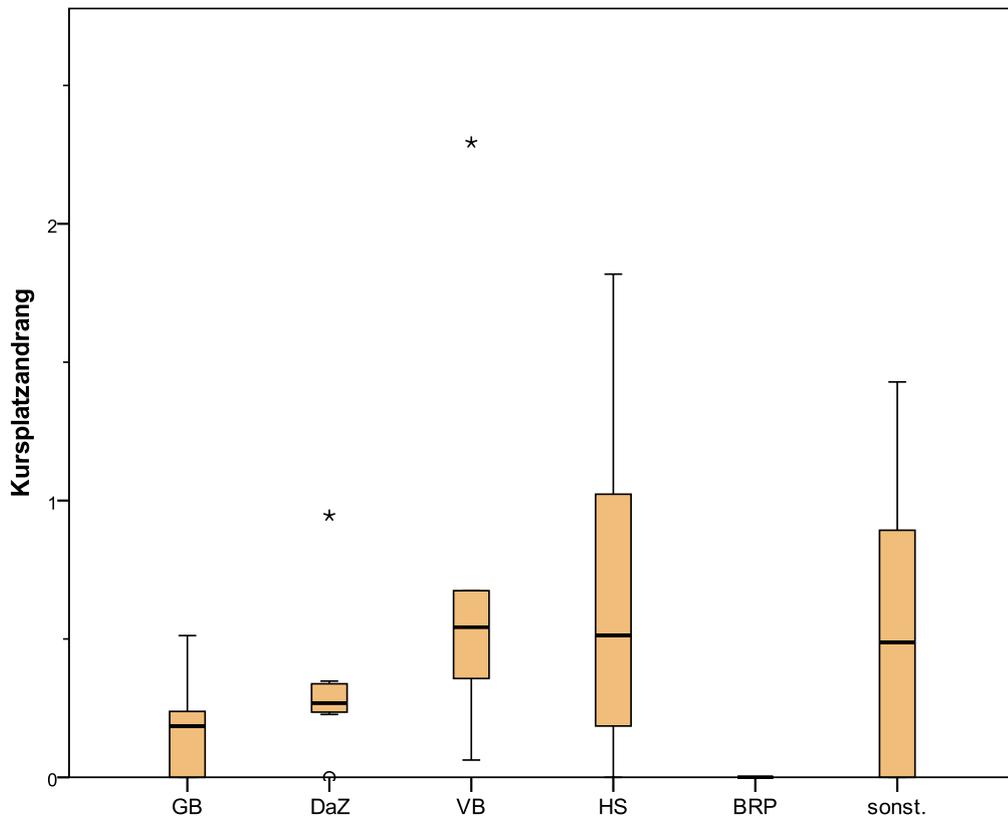
Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=47.

Bei HS-Kursen gibt es einen Extremwert: Laut Angaben des Trägers befanden sich hier 100 Personen auf der Warteliste/wurden abgelehnt.

Ein besseres Maß zur Einschätzung von angebotenen Kursplätzen und dem „Bedarf“ danach ist der Kursplatzandrang. Hier geht es um das Verhältnis zwischen aufgenommenen und nicht aufgenommenen Personen<sup>6</sup> pro Träger bzw. Angebot. Der Wert 0,0 bedeutet, dass beim jeweiligen Angebot keine Personen nicht aufgenommen wurden. Ein Wert von 0,5 bedeutet, dass auf zwei TeilnehmerInnen ein TeilnehmerIn nicht aufgenommene Person kommt. Bei einem Wert von 1,0 kommt auf eine TeilnehmerIn eine nicht aufgenommene Person und bei Werten über 1,0 übersteigt die Anzahl nicht aufgenommener Personen jene der TeilnehmerInnen.

<sup>6</sup> Personen, die laut Trägerangaben abgelehnt wurden oder sich auf einer Warteliste befanden.

Abbildung 7: Kursplatzandrang nach Kursart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=47.

Vorbereitungslehrgänge und DaZ-Kurse (bis auf eine Ausnahme) kreuzen die Null-Linie nicht. Das bedeutet, in jedem der Angebote befinden sich Personen auf einer Warteliste oder wurden abgelehnt.

Den größten Kursplatzandrang weisen Vorbereitungslehrgänge, Hauptschulkurse und ‚sonstige‘ Angebote auf. Der Median liegt hier jeweils bei etwa 0,5. Kein einziger Vorbereitungslehrgang weist einen Kursplatzandrang von 0,0 auf – jeder einzelne ESF-geförderte Vorbereitungslehrgang ist aus dieser Sicht „überlaufen“.

Bei 25% der HS-Kurse liegt das Verhältnis zwischen aufgenommenen und nicht aufgenommenen Personen zwischen 0,5 und 1,0; bei weiteren 25% zwischen 1,0 und 1,75. Bei DaZ-Kursen liegt der Median des Kursplatzandrangs darunter (0,25): Hier kommt eine abgelehnte Person auf vier TeilnehmerInnen, was jedoch, ähnlich der Vorbereitungslehrgänge, auf *alle* entsprechenden Angebote – abgesehen von einem Ausreißer<sup>7</sup> – zutrifft. Laut Trägerangaben gibt es bei BRP-Angeboten überhaupt keine abgelehnten oder auf die Warteliste gesetzten Personen und nach Angaben der Beratungsträger passt das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage bei der Hälfte der Projekte genau, bei einem guten Drittel übertrifft die Nachfrage das Angebot.

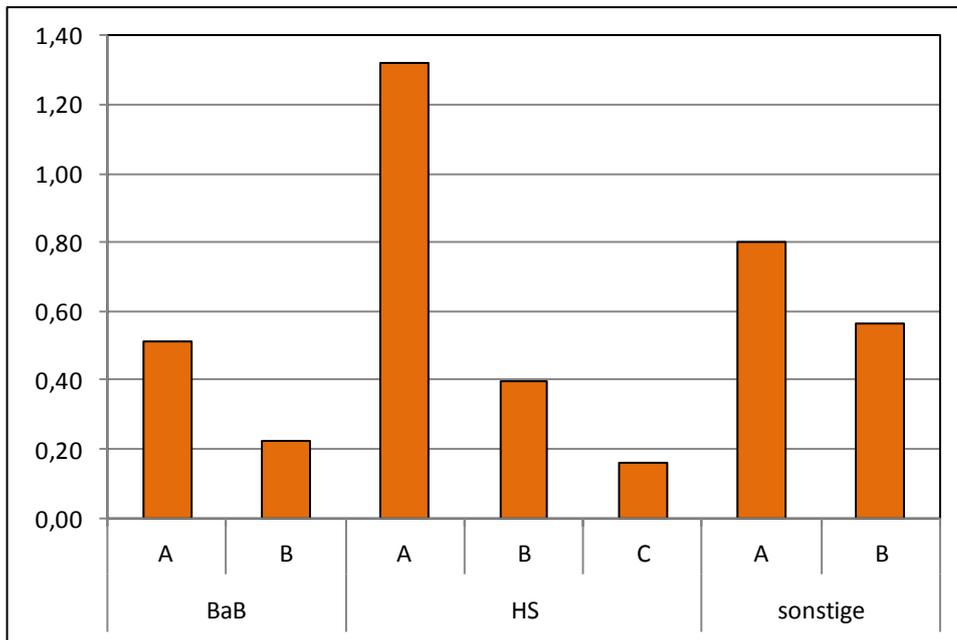
<sup>7</sup> Der Ausreißer wird als Kreis auf der Nulllinie dargestellt.

Aus diesen Beobachtungen kann gefolgert werden, dass BRP-Träger ihren InteressentInnen ein ausreichendes Angebot zur Verfügung stellen können, während dies im Rahmen von Basisbildungsangeboten (v.a. bei den Vorbereitungslehrgängen und DaZ-Kursen) sowie HS-Kursen und teilweise auch bei den ‚sonstigen‘ Angeboten nicht so ist. Hier sind die Kursplätze in Relation zur Nachfrage danach zu knapp. Wenn ein Ausbau der ESF-geförderten Bildungsangebote zur Diskussion steht, sollte dieser Umstand berücksichtigt werden.

### **Durchschnittlicher Kursplatzandrang nach Typ**

Wenn die einzelnen Qualifizierungsangebote nach LLL-Typ differenziert werden, ergibt sich folgendes Bild: Im Rahmen von Typ-A-Angeboten kommen im Durchschnitt zwei abgelehnte Personen auf drei TeilnehmerInnen, bei Typ B liegt das Verhältnis bei eins zu vier. Angebote des Typs C verzeichnen bis auf einen Träger keine Personen, die abgelehnt wurden. Zum einen kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es in Bezug auf Typ A einen Ausweitungsbedarf, und zwar unabhängig von der jeweiligen Kursart, gibt. Dies zeigt eine differenzierte Darstellung nach LLL-Typ *und* Kursart (vgl. Abbildung 8): So liegt der Kursplatzandrang bei Typ A über Angebote der Basisbildung, HS-Kurse und ‚sonstige‘ Qualifizierungsmaßnahmen hinweg deutlich höher als bei den jeweiligen Typ-B-Angeboten. Während er im Rahmen der Basisbildung doppelt so hoch liegt wie beim entsprechenden Typ B, übersteigt er in Bezug auf HS-Kurse den Typ B um das gut Dreifache, Typ C sogar um mehr als das Sechsfache: Insbesondere in Bezug auf Typ-A-HS-Kurse zeigt sich folglich ein nochmals deutlicherer Ausweitungsbedarf, da im Durchschnitt die Anzahl nicht aufgenommener Personen über der aufgenommenen liegt (Kursplatzandrang = 1,3).

Abbildung 8: Durchschnittlicher Kursplatzandrang nach Kursart und LLL-Typ



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=39. BRP: Kursplatzandrang=0,0

An dieser Stelle soll die Frage nach dem „Creaming“ betrachtet werden: So könnte davon ausgegangen werden, dass jene Träger, die einen hohen Kursplatzandrang aufweisen, dementsprechend bei der Aufnahme ihrer TeilnehmerInnen selektieren und sich jene KandidatInnen aussuchen können, bei denen die höchsten Erfolgsaussichten vermutet werden – und dies auch tun. Um diese Hypothese zu überprüfen, wird der Benachteiligungsindex aus der TeilnehmerInnenbefragung herangezogen. Dieser Index wurde aus jenen soziodemographischen Merkmalen der befragten TeilnehmerInnen gebildet, welche insgesamt gesehen Bildungsbeteiligung häufig erschweren. Dies sind: Bildungshintergrund (formale Bildung der Eltern), Migrationshintergrund<sup>8</sup>, formale Vorbildung der TeilnehmerInnen und Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit bei gleichzeitigen Betreuungspflichten. Pro Träger wurde dazu der Durchschnittswert berechnet: Dieser gibt Aufschluss darüber, welchen Anteil benachteiligte TeilnehmerInnen im jeweiligen Angebot ausmachen (vgl. Kapitel 6.1.3). Der Durchschnittswert des Benachteiligungsindex wird an dieser Stelle als Indikator für (nicht) erfolgtes Creaming bei der Aufnahme herangezogen.

Wenn die oben formulierte Hypothese zutrifft – je höher der Kursplatzandrang desto höher das Creaming bei der Aufnahme – müsste bei einem großen Kursplatzandrang die Maßzahl für die Benachteiligung niedrig sein und umgekehrt. Um bei der Berechnung den Einfluss der jeweiligen Kursart (so weisen BRP-Lehrgänge sowohl den geringsten Kursplatzandrang als

<sup>8</sup> Es wird im Rahmen der Evaluierung nicht zugrunde gelegt, dass ein Migrationshintergrund „per se“ ein Indikator für Bildungsbenachteiligung wäre, sehr wohl aber, dass Selektionsmechanismen auf struktureller Ebene hinsichtlich Migrationshintergrund benachteiligend wirken, vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:62-70; Steiner 2011.

auch den niedrigsten Wert beim Benachteiligungsindex auf) zu berücksichtigen, wurden die entsprechenden Zusammenhänge getrennt nach Kursart berechnet.

Die Berechnung ergibt keine Zusammenhänge. Das bedeutet, die oben genannte Hypothese kann auf Basis dieser Berechnung verworfen werden: Der Kursplatzandrang hat keinen Einfluss darauf, inwieweit bei der Aufnahme Creaming betrieben wird. Eine Ausnahme stellen dabei ‚sonstige‘ Qualifizierungsangebote dar, jedoch zeigt sich hier, dass ein höherer Kursplatzandrang und der Benachteiligungsindex positiv korrelieren. Das bedeutet, ein höherer Kursplatzandrang erhöht gerade die Aufnahmekancen Benachteiligter.

### **Zusammenfassung**

Den Schwerpunkt der ESF-geförderten Maßnahmen der Qualifizierung im Bereich Erwachsenenbildung bildeten zum Erhebungszeitpunkt Angebote zur Vorbereitung auf die BRP, an denen in Summe im Wintersemester 2009/2010 mehr Personen partizipierten als an HS-Kursen oder Angeboten der Basisbildung.

Wird der Anteil an Personen, die sich für eine Teilnahme interessieren, jedoch nicht aufgenommen wurden, herangezogen, zeigt sich in Hinblick auf Angebote zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss sowie Angebote im Rahmen der Basisbildung ein deutlicher Ausweitungsbedarf. So übersteigt die Nachfrage bei HS-Kursen, Deutsch als Zweitsprache und Vorbereitungslehrgängen generell (also bei fast allen Trägern) die angebotenen Kursplätze. Jene Angebote, die dem Typ A zugerechnet wurden, verzeichnen im Vergleich zum jeweiligen Typ-B-Angebot einen nochmals höheren Kursplatzandrang, wobei dies nicht darauf zurückgeführt werden kann, dass hier generell weniger Kursplätze zur Verfügung stünden: Zwar steigen die TeilnehmerInnenzahlen von Typ A zu Typ C, wird jedoch nach Typ und Kursart differenziert, gleichen sich diese Unterschiede wiederum aus. Die drei Typen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer TeilnehmerInnenzahlen also nicht strukturell voneinander. Besonders markant zeigt sich ein Bedarf nach Typ-A-Hauptschulvorbereitungskursen, wo im Schnitt mehr TeilnehmerInnen auf einer Warteliste stehen oder abgelehnt wurden als überhaupt Plätze angeboten werden. Obwohl zum Teil also die Nachfrage das Angebot an Kursplätzen deutlich übersteigt, kann daraus nicht geschlossen werden, dass es dadurch zu höheren Creamingeffekten bei der Aufnahme kommt.

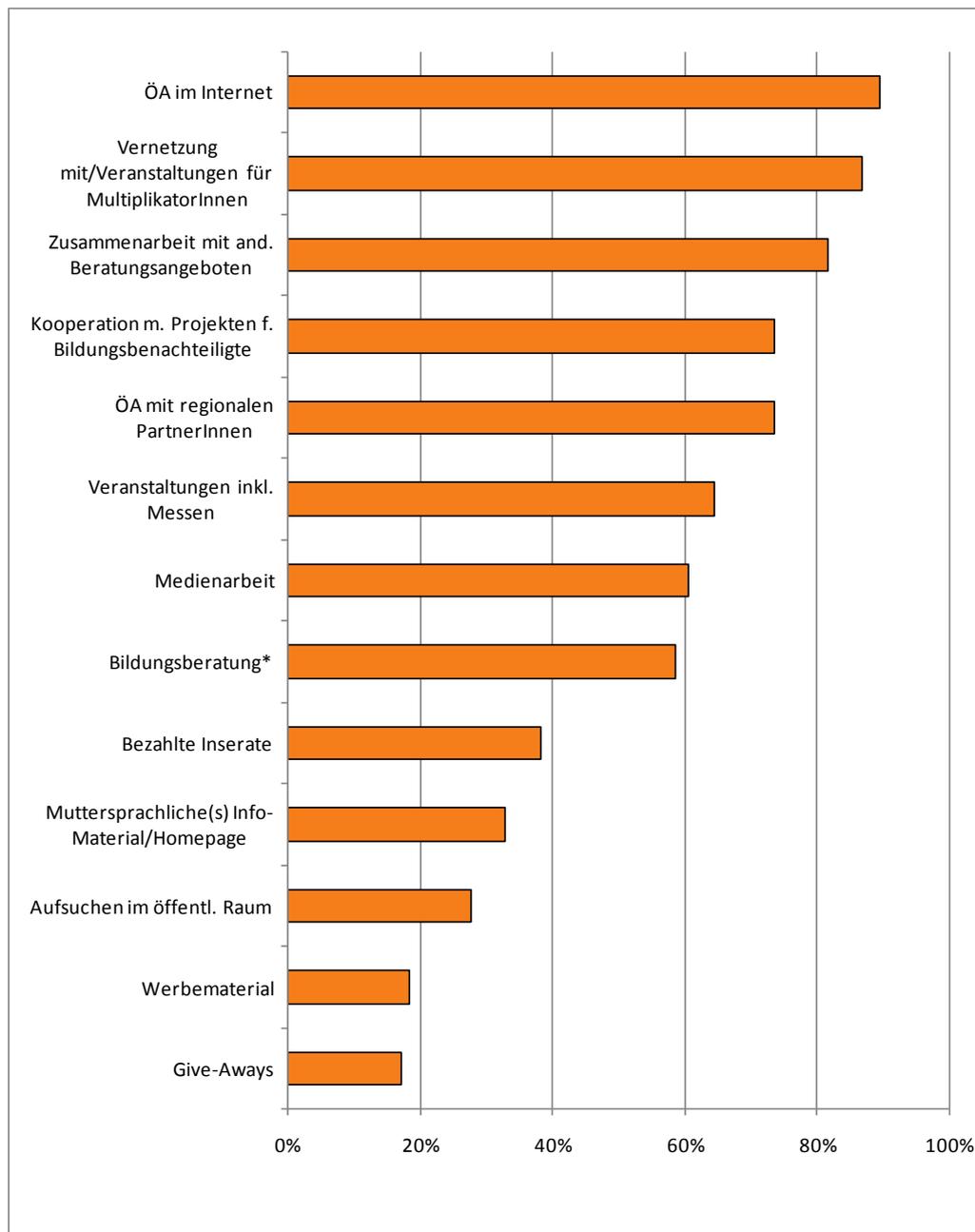
### **4.3 Öffentlichkeitsarbeit**

In diesem Kapitel geht es darum, welche Anstrengungen die Träger unternehmen, um ihre jeweiligen Zielgruppen zu erreichen. Diskutiert werden ihre unterschiedlichen Ansätze von Öffentlichkeitsarbeit. Dies erlaubt keine Aussagen darüber, inwiefern die jeweiligen TeilnehmerInnen auf genau diese Art und Weise erreicht werden – diese Frage wird im Kapitel 6.2 (S.106ff) im Rahmen der TeilnehmerInnenbefragung behandelt.

Etwa zwei Drittel aller Träger gaben an, dass sie ihre Zielgruppen über das Internet erreichen sowie über Vernetzung mit bzw. Veranstaltungen für MultiplikatorInnen. Über 60% arbeiten mit Beratungsangeboten für die jeweilige Zielgruppe zusammen, kooperieren mit Projekten für bildungsbenachteiligte Personen oder mit regionalen PartnerInnen. Das bedeutet, innerhalb der ESF-geförderten Bildungsangebote gestalten sich die Zugangswege – neben der Bewerbung des Angebots über Internet – zur Zielgruppe in hohem Ausmaß über Kooperationen mit relevanten Einrichtungen.

Veranstaltungen bzw. Präsenz auf Messen nutzen ebenfalls über 60% aller Träger. Medienarbeit (Presseartikel, Werbung über Radio oder Fernsehen) sowie Bildungsberatung nutzen fast 60%. Weniger als die Hälfte der Träger (knapp 40%) setzt auf bezahlte Inserate. Informationsmaterial oder Homepages in unterschiedlichen Sprachen (abseits von Deutsch) bietet ein knappes Drittel der Träger an. Etwa 25% der Träger betreiben Öffentlichkeitsarbeit, indem sie ihre Zielgruppen im öffentlichen Raum aufsuchen. Weniger als ein Fünftel der Träger setzt Werbematerial oder Give-aways zur Öffentlichkeitsarbeit ein (vgl. ).

Abbildung 9: Öffentlichkeitsarbeit bei Qualifizierungs- und Beratungsträgern



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 80; \*Bildungsberatung: n=67, da diese Frage nicht an Beratungsprojekte gestellt wurde.

Im Rahmen der ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte dominieren neben Öffentlichkeitsarbeit im Internet kooperative Arten der Öffentlichkeitsarbeit, wie oben erwähnt. Insgesamt betrachtet trifft dies auf Angebote der Basisbildung, HS- sowie BRP-Vorbereitungskurse und ‚sonstige Qualifizierungsangebote‘ zu. Markante Unterschiede zwischen den Kursarten sind hinsichtlich der Nutzung einzelner Arten von Öffentlichkeitsarbeit auszumachen. So setzen BRP-Träger vermehrt auf bezahlte Inserate

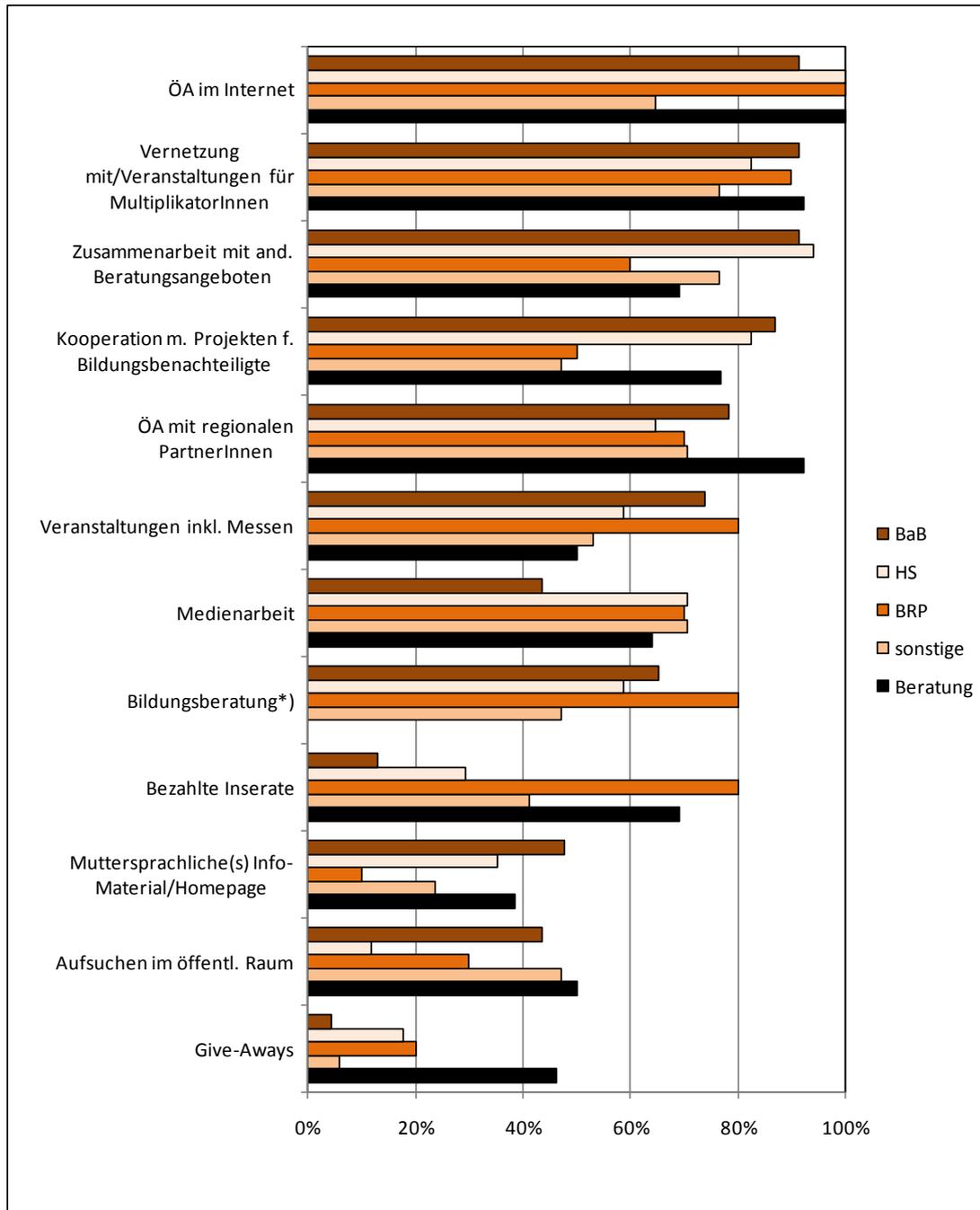
und in etwas höherem Ausmaß auf Bildungsberatung als die anderen Träger. Basisbildungsträger betreiben etwas häufiger als der Gesamtdurchschnitt aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit und bieten Informationskanäle in verschiedenen Sprachen abseits von Deutsch an. HS-Kurzträger und Basisbildungsträger kooperieren häufiger mit Projekten für Bildungsbenachteiligte und mit zielgruppenspezifischen Beratungsangeboten als Träger der BRP-Kurse (vgl. Abbildung 10).

Differenziert nach LLL-Typen gibt es ebenso einige Unterschiede: Typ A sucht seine Zielgruppen häufiger im öffentlichen Raum auf, betreibt Öffentlichkeitsarbeit mit regionalen PartnerInnen und arbeitet – wie auch Typ B in hohem Ausmaß – mit Beratungsangeboten für die Zielgruppe zusammen. Demgegenüber dominieren bei Typ-C-Trägern bezahlte Inserate, Bildungsberatung und Medienarbeit (vgl. Abbildung 11).

Auch wenn die Wege der Öffentlichkeitsarbeit für Beratungsprojekte gesondert betrachtet werden, kann festgehalten werden, dass (neben der Nutzung des Internets, das auf jeden Träger zutrifft) im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit Kooperationen mit relevanten Einrichtungen oder PartnerInnen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen. 90% der Träger geben an, sich mit MultiplikatorInnen oder regionalen PartnerInnen zu vernetzen, knapp 80%, mit Projekten für Bildungsbenachteiligte zu kooperieren.

Bei etwa 70% liegt der Anteil jener Beratungsträger, die zur Erreichung ihrer Zielgruppen bezahlte Inserate nutzen bzw. generell Medienarbeit betreiben oder mit anderen Beratungsangeboten zusammen arbeiten. Über die Hälfte der Angebote betreibt Öffentlichkeitsarbeit, indem die Zielgruppen im öffentlichen Raum zu erreichen versucht werden oder bewirbt das Angebot im Rahmen von Veranstaltungen. Knapp weniger als die Hälfte setzen Give-aways ein. An letzter Stelle rangiert die Bewerbung des Angebotes über Informationsmaterial oder Homepages in mehreren Sprachen abseits von Deutsch, wobei auch dieser Anteil bei knapp 40% liegt.

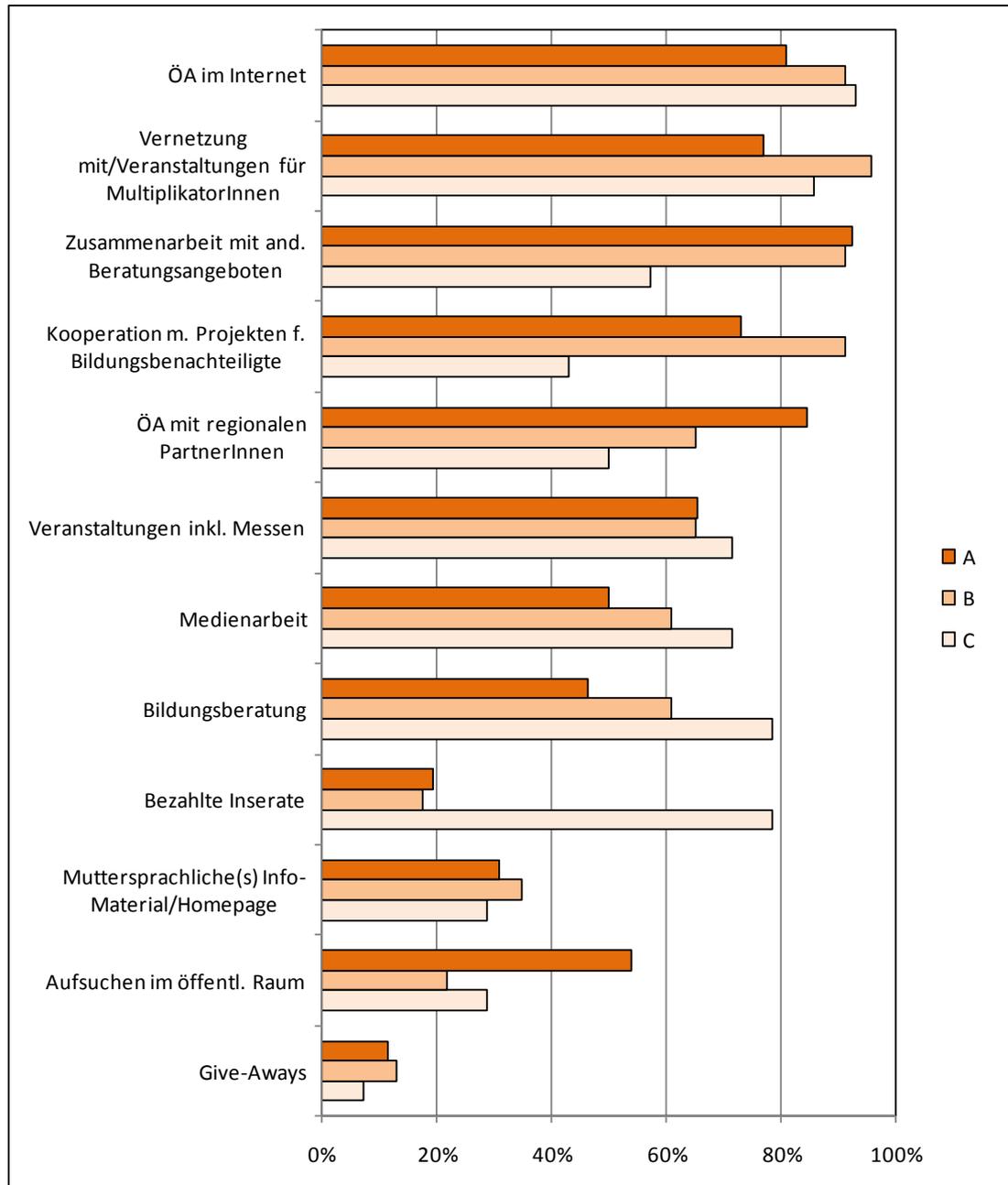
Abbildung 10: Öffentlichkeitsarbeit nach Angebotsart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 80.

\*) Frage wurde Beratungsträgern nicht gestellt, n=67.

Abbildung 11: Öffentlichkeitsarbeit nach LLL-Typ



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=63.

### Zusammenfassung

Generell ist festzuhalten, dass die Träger ESF-geförderter Bildungs- und Beratungsmaßnahmen hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit zum einen sehr vielfältige Aktivitäten setzen, die zum anderen auch als ihren Zielgruppen entsprechend bewertet werden können. So dominieren (neben der Nutzung des Internets) kooperative Wege, um die jeweiligen Zielgruppen zu erreichen. Allen voran sind dies die Vernetzung mit oder

Veranstaltungen für MultiplikatorInnen, Zusammenarbeit mit zielgruppenspezifischen Beratungsangeboten sowie die Kooperation mit Projekten für Bildungsbenachteiligte. Die Öffentlichkeitsarbeit wird zudem häufig in Zusammenarbeit mit regionalen PartnerInnen gestaltet. Im Rahmen der Analyse von ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsbenachteiligung in regionalen sowie migrationspezifischen Kontexten wurden diese kooperativen Wege der Öffentlichkeitsarbeit als geeignet hervor gestrichen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010).

Daneben betreiben die Träger auch in über der Hälfte aller Fälle Medienarbeit und Bildungsberatung und sind auf Messen bzw. bei Veranstaltungen präsent.

Dieses Bild trifft insgesamt auf die Träger der unterschiedlichen Angebotsarten sowie LLL-Typen zu. Als Unterschied sei dennoch festgehalten, dass bei Typ C-Angeboten sowie der BRP häufiger Ansätze „klassischer Öffentlichkeitsarbeit“ zu finden sind (Medienarbeit, bezahlte Inserate) wie deren Träger auch verstärkt Bildungsberatung nutzen, um ihre Zielgruppen anzusprechen. Demgegenüber dominieren im Rahmen von Basisbildung und HS-Kursen sowie den LLL-Typen A und B noch etwas mehr die oben angesprochenen kooperativen Aspekte von Öffentlichkeitsarbeit.

Optimierungspotenzial kann in der sprachlichen Gestaltung von Medien – in Sprachen abseits von Deutsch – ausgemacht werden. Dabei könnten auch die spezifischen Kompetenzen der Teilnehmenden – die befragten TeilnehmerInnen sprechen insgesamt 58 verschiedene Sprachen<sup>9</sup> – genutzt und somit der Ansatz der Ressourcenorientierung gegenüber den TeilnehmerInnen auch um diese Dimension erweitert werden.

#### **4.4 Zugang zu den Angeboten**

Nachdem die unterschiedlichen Ansätze der Träger, ihre Zielgruppen zu erreichen, dargestellt wurden, geht es im folgenden Kapitel um den Zugang der InteressentInnen zum jeweiligen Angebot. Die Aspekte Aufnahmeverfahren und -kriterien sowie Kurskosten werden ebenfalls im Rahmen der Diskussion des LLL-Prinzips ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 9.1.5).

94% der Träger geben an, dass sie Beratungsgespräche bzw. Informationsveranstaltungen oder -gespräche anbieten; 52% haben Einstufungsverfahren vorgesehen, 36% eine Schnupperphase. Nur 5% der Träger insgesamt geben an, dass sie spezifische Auswahlverfahren (Aufnahmetests o.ä.) einsetzen.

Betrachtet nach Kursart lässt sich festhalten, dass im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen öfter ein Auswahlverfahren zum Einsatz kommt (17%), bei HS- sowie DaZ-Kursen sind weit

---

<sup>9</sup> Vgl. Kapitel 6.1.1, S.110ff.

häufiger Einstufungsverfahren vorgesehen. Schnuppern ist besonders bei Vorbereitungslehrgängen, ‚sonstigen‘ Angeboten und HS-Kursen möglich.

Nach LLL-Typen differenziert ergeben sich ebenso deutliche Unterschiede: Bei Angeboten des Typs B kommen deutlich häufiger Einstufungsverfahren (78%) zum Einsatz, aber auch der Anteil derjenigen Träger, die Auswahlverfahren angeben, liegt hier knapp doppelt so hoch wie im Durchschnitt (9%). In Typ A sind öfter Schnupperphasen vorgesehen (46%).

*Tabelle 7: Aufnahmeverfahren nach Kursart*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonst	gesamt
Auswahlverfahren	0%	0%	17%	6%	0%	7%	5%
Einstufungsverfahren	13%	89%	67%	82%	30%	21%	52%
Infogespräch,-veranstaltung, Beratungsgespräch	100%	89%	100%	88%	90%	100%	94%
Schnuppern	25%	33%	50%	47%	10%	43%	36%
n	8	9	6	17	10	14	64

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

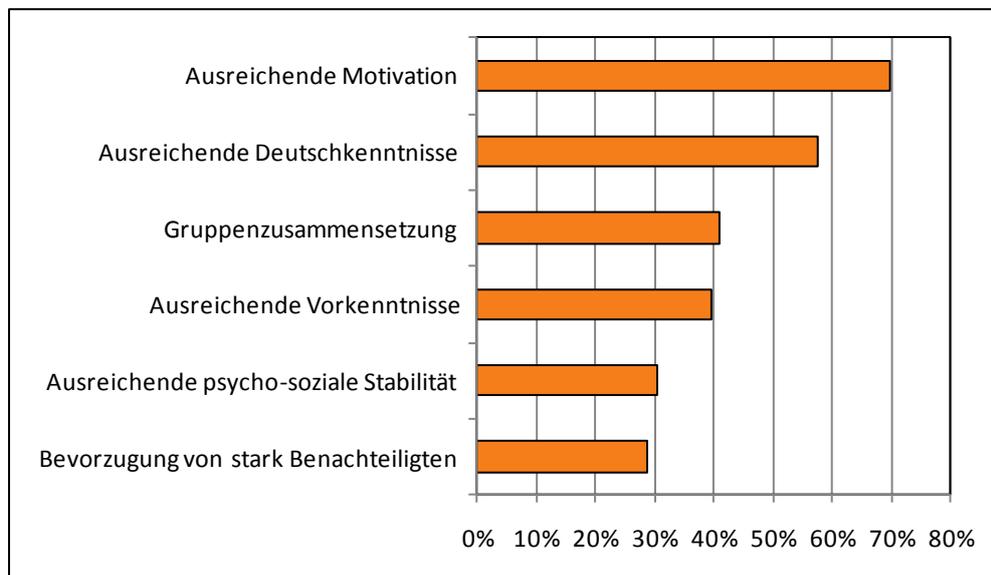
*Tabelle 8: Aufnahmeverfahren nach Typ*

	A	B	C	gesamt
Auswahlverfahren	4%	9%	0%	5%
Einstufungsverfahren	42%	78%	27%	52%
Infogespräch,-veranstaltung, Beratungsgespräch	100%	96%	80%	94%
Schnuppern	46%	35%	20%	36%
n	26	23	15	64

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

Als Aufnahmekriterien werden an erster Stelle ausreichende Motivation (von 68% der Qualifizierungsträger) sowie ausreichende Deutschkenntnisse (58%) genannt und bei beiden liegen HS-Kurse deutlich über dem Gesamtwert (ausreichende Motivation geben 88% der HS-Kursträger an und Deutschkenntnisse sogar 94%). Bei der Aufnahmeentscheidung achten laut Befragung 41% auf die Gruppenzusammensetzung, auf allgemein ausreichende Vorkenntnisse 39%, psychosoziale Stabilität setzen 30% voraus und verhältnismäßig noch benachteiligtere InteressentInnen bevorzugt aufzunehmen geben 29% der Träger an. Auch hier rangieren die HS-Kurse weit vorne.

Abbildung 12: Aufnahmekriterien bei Qualifizierungsprojekten



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=66.

Im Rahmen der Konzeptanalyse 2010 wurde festgestellt, dass die Angabe von Aufnahmekriterien nur bedingte Aussagekraft dahingehend hat, welche Zugangsbarrieren zum jeweiligen Angebot tatsächlich errichtet werden. So führten im Rahmen der Anträge die niederschweligen Angebote – im Gegensatz zu den höherschweligen – spezifische Kriterien für die Aufnahme an. Daraus wurde der Schluss abgeleitet, dass das Bewusstsein um eigene Zugangsbarrieren gerade bei diesen Angeboten stärker ausgeprägt ist (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:92).

Diese Schlussfolgerung soll nun nochmals aufgegriffen und überprüft werden: Inwiefern wirken die von den Trägern genannten Aufnahmeverfahren und Zugangskriterien der Träger selektiv? Um dieser Frage nachzugehen wird getestet, ob sich nach diesen Kriterien Unterschiede in Bezug auf den Benachteiligungsindex<sup>10</sup>, der auf Basis der TeilnehmerInnenbefragung gebildet wurde, ergeben. Anhand der Berechnungen zeigt sich, dass tatsächlich die durchschnittlichen Benachteiligungen (signifikant) etwas höher liegen, wenn

- Auswahl-, Einstufungsverfahren oder Schnuppern genannt werden
- Motivation, Deutschkenntnisse oder ausreichende psychosoziale Stabilität Zugangskriterien sind und
- bei der Aufnahme positiv diskriminiert wird.

Allerdings sind die Unterschiede gering und liegen in einem Spektrum von 5% bis 10% (0,05 bis 0,1 Punkte mehr am Benachteiligungsindex, wenn das Aufnahmeverfahren/-kriterium genannt wird). Wird bei der Aufnahme hingegen auf die Gruppenszusammensetzung

<sup>10</sup>Vgl. Kapitel 6.1.3, S.117.

geachtet, liegen die durchschnittlichen Benachteiligungen um 17% höher. Der einzige Indikator für die Selektivität des Zugangs bezüglich benachteiligter Gruppen ist in der Nennung von „ausreichenden Vorkenntnissen“ zu finden, wobei der Unterschied wiederum marginal ist: So liegt der Benachteiligungsindex um 5% höher, wenn ausreichende Vorkenntnisse *nicht* als Aufnahmekriterium angegeben werden. Insofern kann die These aus dem Evaluationsbericht 2010 – die Nennung von Zugangskriterien und –verfahren ist ein Indikator für ein Bewusstsein um die Schwelligkeit des Angebots und kein Indikator für eine selektive Aufnahme – auch auf Basis der quantitativen Erhebungen bestätigt werden.

### Kurskosten

Die Kosten, die für eine Teilnahme an einem ESF-geförderten Qualifizierungsangebot zu entrichten sind, variieren erheblich. Sie waren in über der Hälfte der Konzepte vorgesehen und umspannten das Spektrum „symbolischer“ (nicht näher ausgeführter) Beiträge bis zu € 4.000,- pro (Gesamt-)Lehrgang (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:92). Die in den Konzepten dargestellten Teilnahmegebühren unterscheiden sich u.a. nach Intensität und Dauer der einzelnen Angebote, teils wurden Teilnahmegebühren bezogen auf die Dauer des gesamten Lehrgangs, teils pro Unterrichtseinheit angegeben. Insofern ist ein Vergleich der Kurskosten nur eingeschränkt möglich. Zudem sind in einigen Fällen Ermäßigungen oder Freiplätze vorgesehen. Um diese Unterschiedlichkeit in den Berechnungen zu minimieren, wurden die Träger im Rahmen der Befragung dazu aufgefordert, durchschnittliche Kurskosten anzugeben (=Gesamteinnahmen/TeilnehmerInnen).

Insgesamt geben 22 von 63 Trägern an, Kursgebühren zu verlangen. Diese Kurskosten reichen von € 20 bis € 2.500, wobei BRP-Angebote die teureren sind. Für Basisbildungsangebote werden maximal € 100, für HS-Kurse maximal € 750 eingehoben. Über alle Kursarten hinweg sind 62% der ESF-geförderten Angebote gratis; bei Basisbildungsangeboten sind es 70%, bei HS-Kursen 81% und bei sonstigen Kursen 67%.

Tabelle 9: Anteil an Gratiskursen nach Kursart

	Anteil Gratiskurse	Kostenpflichtige Angebote	
		Minimum	Maximum
BaB	70%	20 €	100 €
HS	81%	150 €	750 €
BRP	0%	180 €	2.500 €
sonstige	67%	30 €	75 €
gesamt	62%	20 €	2.500 €

Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=63.

Auf die Frage nach möglichen Motiven für Kurskosten geben die Träger am häufigsten an, dass diese zur Finanzierung des Gesamtangebotes notwendig sind (82%). Für 50% dienen sie als Mittel zur Motivationserhöhung der TeilnehmerInnen und für 23% stellen sie einen Weg dar, um die Kontinuität am Markt aufrecht zu erhalten.

#### **4.5 Personal und Arbeitszeiten**

Im folgenden Kapitel werden die ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote hinsichtlich der Struktur ihrer MitarbeiterInnen sowie der Aufteilung der Arbeitszeit in unterschiedliche Bereiche untersucht. Nach Trägerangaben waren zum Erhebungszeitpunkt insgesamt über 1.100 Personen mit der Umsetzung der ESF-geförderten Angebote betraut, wobei hier sowohl MitarbeiterInnen in Qualifizierung/Lehre, Beratung als auch Administration einberechnet sind. Diese verteilen sich auf über 500 angestellte MitarbeiterInnen und über 600 freie DienstnehmerInnen/WerkvertragsnehmerInnen.

Hinsichtlich der Anzahl der *angestellten MitarbeiterInnen* handelt es sich bei Vorbereitungslehrgängen um die kleinsten Angebote (Median liegt bei 3), bei DaZ-Angeboten um die größten (Median liegt bei 7). Hinsichtlich der *gesamten MitarbeiterInnen* weisen BRP-Angebote die meisten Beschäftigten auf (Median liegt bei 24), gefolgt von HS-Kursen (Median liegt bei 19). Dies ist der größeren Anzahl an freien Dienst- bzw. WerkvertragsnehmerInnen geschuldet. Die einzelnen Angebotsarten unterscheiden sich nach LLL-Typen hinsichtlich der Anzahl angestellter MitarbeiterInnen nur unwesentlich voneinander. Der Median von Typ B übersteigt mit 6 die beiden anderen Typen um einE angestellteN MitarbeiterIn. Hinsichtlich der Anzahl „frei“ Beschäftigter ist wiederum ein Anstieg von Typ A zu Typ C zu verzeichnen. So weisen Typ-B-Angebote mit acht freien MitarbeiterInnen knapp drei Mal so viele auf wie Typ A und Typ C weist mit 21 freien MitarbeiterInnen fast drei Mal so viele auf wie Typ B (bzw. die siebenfache Anzahl im Vergleich zu Typ A). Diese Unterschiede sind jedoch nicht im jeweiligen LLL-Typ begründet, sondern in der Trägergröße. So weisen bundesweite Träger über die drei Typen und über alle Angebotsarten hinweg mehr freie DienstnehmerInnen und WerkvertragsnehmerInnen auf als regionale Träger. Regionale Träger stehen mit einer/m freien DienstnehmerIn bzw. WerkvertragsnehmerIn (Median) den bundesweiten Trägern mit zwölf gegenüber, während das angestellte Personal sich zahlenmäßig nicht zwischen bundesweiten und regionalen Trägern unterscheidet.

*Tabelle 10: Anzahl angestellter MitarbeiterInnen und freier DienstnehmerInnen/ WerkvertragsnehmerInnen nach Kursart*

n=71	Anz. angest. MitarbeiterInnen (Median)	Anz. freier DN/WVN (Median)	Anz. MitarbeiterInnen ges. (Median)
BaB	6	4	11
GB	5	4	15
DaZ	7	8	16
VB	3	2	6
HS	6	9	19
BRP	5	21	24
sonstige	4	4	9
Beratung	5	0	6
regional	5	1	7
bundesweit	5	12	19
gesamt	5	5	12

Quelle: IHS-Trägerbefragung.  
Zur Darstellung der Unterschiede wurde der Median herangezogen (St.Abw. teils > MW).

*Tabelle 11: Anzahl angestellter MitarbeiterInnen und freier DienstnehmerInnen/ WerkvertragsnehmerInnen nach Typ*

n=mind. 56	Anz. angest. MitarbeiterInnen (Median)	Anz. freier DN/WVN (Median)	Anz. MitarbeiterInnen ges. (Median)
A	5	3	10
B	6	8	15
C	5	21	24
gesamt	5	7	15

Quelle: IHS-Trägerbefragung.  
Zur Darstellung der Unterschiede wurde der Median herangezogen (St.Abw. teils > MW).

#### 4.5.1 Arbeitszeitanteile

Im Rahmen der Erhebung wurden die Träger gebeten, das Ausmaß der erbrachten Arbeitszeit in unterschiedlichen Bereichen einzuschätzen. Es wurde die Frage gestellt, welchen Anteil die Bereiche Training/Qualifizierung, Administration/TeilnehmerInnenverwaltung, Koordination und Leitung, Bildungsberatung, Vernetzung, sozialpädagogische Betreuung und Sozialarbeit sowie eigene Weiterbildung an der gesamten Arbeitszeit einnehmen.

Ein Vergleich der Mittelwerte der Arbeitszeitanteile im jeweiligen Bereich zeigt, dass laut Einschätzungen der Träger die Hälfte der gesamten Arbeitszeit im Rahmen von Qualifizierungsprojekten für Training/Qualifizierung verwendet wird. Dabei gleichen sich auch

die einzelnen Angebotsarten. Eine Ausnahme stellen Vorbereitungslehrgänge dar, die um 9% mehr dafür aufwenden. Der Anteil für direkte Bildungsberatung macht bei Beratungsträgern 40% der Arbeitszeit aus. Im Rahmen der Qualifizierungsangebote nimmt Bildungsberatung im Durchschnitt 5% der Arbeitszeit ein, eine Ausnahme stellen hier BRP-Angebote dar, wo der Anteil doppelt so hoch ist (10%).

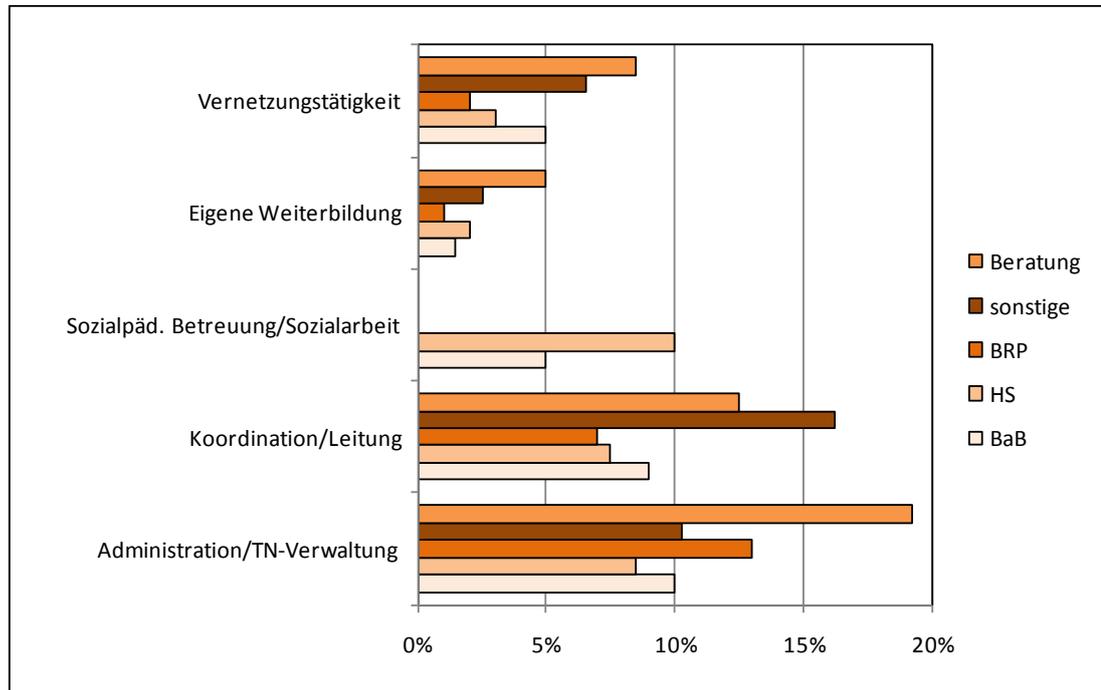
*Tabelle 12: Arbeitszeitanteile (Training und Bildungsberatung) nach Angebotsart*

	Training/Qualifizierung (n=59)	Bildungsberatung (n=71)
BaB	51%	5%
GB	54%	5%
DaZ	50%	4%
VB	59%	5%
HS	53%	5%
BRP	52%	10%
sonstige	48%	5%
Beratung	-	40%
gesamt	50%	5%

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

In der folgenden Grafik werden die *übrigen* Arbeitsbereiche getrennt nach Angebotsart dargestellt. Unterschiede hinsichtlich der Arbeitszeitanteile für Administration, Koordination, sozialpädagogische Betreuung, eigene Weiterbildung und Vernetzung sind bezogen auf die Differenz in den Prozentwerten zwar gering, aber dennoch aussagekräftig. Beratungsträger wenden laut Angaben deutlich mehr Arbeitszeit für Administration auf als die Qualifizierungsangebote. Anzumerken ist hier jedoch, dass in diesen Posten bei manchen Trägern auch Rechercharbeiten oder die Vorbereitung für mobile Beratung (z.B. Aufbau der Stände) einfließen. Sozialpädagogische Betreuung/Sozialarbeit wird überhaupt nur bei der Basisbildung und bei HS-Kursen als eigener Arbeitszeitbereich angeführt. Die eigene Weiterbildung spielt nur eine marginale Rolle, wenn, dann allerdings bei Beratungsträgern, wo der angegebene Anteil mit 5% etwa doppelt so hoch ist wie bei Qualifizierungsprojekten. Dasselbe gilt für Vernetzungstätigkeiten, die im Rahmen von Beratungsangeboten immerhin knapp 10% der Arbeitszeit in Anspruch nimmt, bei Basisbildungsangeboten knapp darunter liegt und bei HS- und BRP-Kursen am niedrigsten ausfällt (3% bzw. 2% der Arbeitszeit).

Abbildung 13: (Übrige) Arbeitszeitanteile nach Angebotsart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=71.

Unterschiede bei Angeboten der Basisbildung sind wiederum – bezogen auf ihren Anteil an der Gesamtarbeitszeit – auf relativ geringem Niveau deutlich. DaZ-Kurse wenden die eineinhalbfache Zeit für Verwaltung auf wie Vorbereitungslehrgänge. Zeit für Koordination und Leitung sind im Rahmen von Grundbildung und DaZ ebenfalls höher als bei Vorbereitungslehrgängen. Sozialpädagogische Betreuung hingegen ist bei diesen etwa doppelt so hoch wie bei Grundbildung und DaZ. Der Arbeitszeitanteil für eigene Weiterbildung ist bei Grundbildungsangeboten deutlich höher, bei Vorbereitungslehrgängen derjenige für die Vernetzung.

Tabelle 13: Arbeitszeitanteile bei Angeboten der Basisbildung

	Administration/ TN-Verwaltung	Koordination/ Leitung	Sozialpäd. Betreuung/ Sozialarbeit	Eigene Weiterbildung	Vernetzungs- tätigkeit
GB	10%	10%	5%	4%	5%
DaZ	15%	9%	3%	2%	2%
VB	9%	6%	8%	1%	9%

Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=22.

Der Anteil an Arbeitszeit für Qualifizierung wird von allen Trägern unabhängig vom LLL-Typ ihres Angebotes auf die Hälfte der gesamten Arbeitszeit geschätzt (50% B, 51% A und C).

## Zusammenfassung

Unterschiede in der Größe der Qualifizierungs- und Beratungsangebote – gemessen an der Anzahl der MitarbeiterInnen, die in der Umsetzung der ESF-geförderten Projekten tätig sind – gibt es nur in Bezug auf die Anzahl der freien DienstnehmerInnen/WerkvertragsnehmerInnen. Diese Unterschiede sind auf die Trägergröße zurückzuführen: Der Median bei regionalen Trägern liegt bei einem/r frei Beschäftigten und bei bundesweiten Einrichtungen bei zwölf.

Der Einschätzung der Träger zufolge werden 50% des Arbeitszeitbudgets für Training/Qualifizierung aufgewandt, dieser Anteil unterscheidet sich nicht nach Kursart oder LLL-Typ. Den zweitgrößten Posten in Bezug auf die Arbeitszeit machen Administration und (TeilnehmerInnen-/KundInnen-)Verwaltung aus. Eigene Arbeitszeit für sozialpädagogische Betreuung oder Sozialarbeit ist nur im Rahmen von Typ A und B vorgesehen und liegt bei Typ B etwa doppelt so hoch (10%) wie bei Typ A. Arbeitszeitanteile für die eigene Weiterbildung werden überhaupt nur als marginal eingeschätzt (der Anteil liegt bei 2-3%), wenn, dann bei Beratungsträgern (5%) sowie Angeboten des Typs A und in der Grundbildung (4%). Im Rahmen von BRP-Angeboten wird deutlich mehr Arbeitszeit für Bildungsberatung veranschlagt: Diese liegt im Schnitt bei 10% und damit doppelt so hoch wie bei allen anderen Qualifizierungsangeboten.

## 4.6 Vernetzung

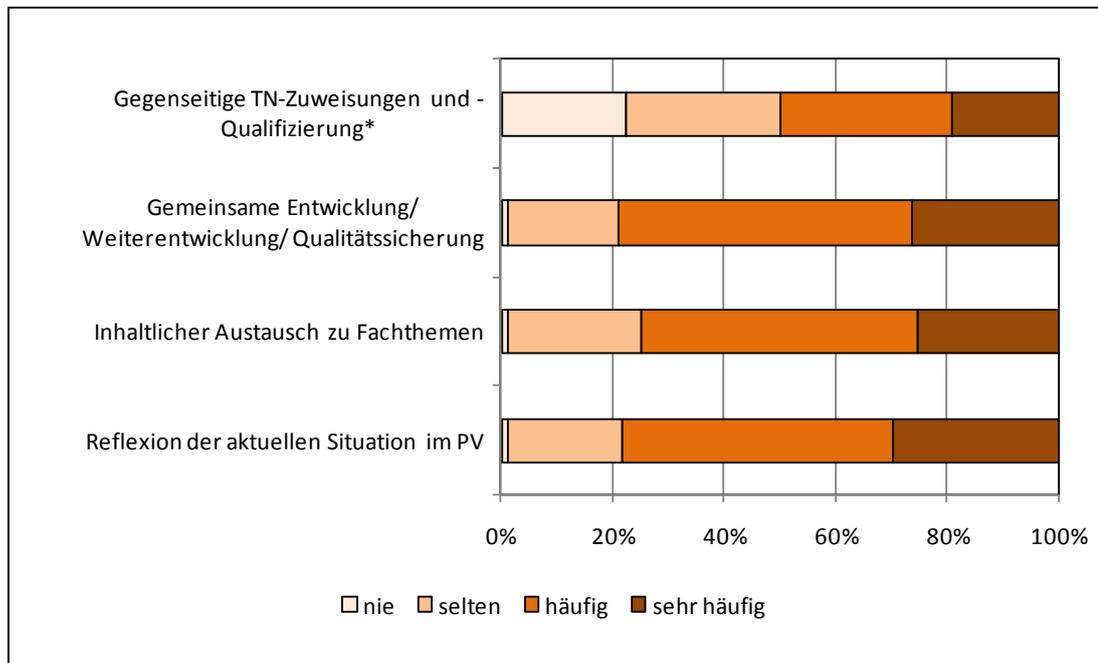
An alle Träger ESF-geförderter Qualifizierungs- und Beratungsprojekte erging der Auftrag, sich im Rahmen des jeweiligen Projektverbundes mit den PartnerInnen zu vernetzen und laut Verträgen unterhalten auch alle Träger ein Netzwerk oder eine Entwicklungspartnerschaft. Auf Basis der Fallstudienanalysen (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) hat sich gezeigt, dass die Umsetzung von „Vernetzung“ in der ESF-Praxis sehr unterschiedlich erfolgt. Dabei wurden die drei Vernetzungstypen „Zweckbündnis“, „Netzwerk“ und „ProjektpartnerInnenschaften“ danach unterschieden, inwieweit sie eine gemeinsame Vision bzw. Zielsetzung verfolgen und ihre Zusammenarbeit bilaterale Kooperationen übersteigt. Eine Schlussfolgerung lautete, dass – unabhängig vom Vernetzungstyp – jedenfalls ein Nutzen in der Vernetzung bzw. Zusammenarbeit wahrgenommen wurde (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:215).

### 4.6.1 Vernetzung mit ESF-PartnerInnen

Die Analyse der Trägerbefragung deutet darauf hin, dass eine „Vernetzung“ mit ESF-PartnerInnen (Träger im selben Projektverbund) insgesamt einen hohen Stellenwert in der Umsetzung der jeweiligen Projekte einnimmt. So geben jeweils fast 80% der Träger an, dass sie (sehr) häufig die aktuelle Situation im Projektverbund reflektieren, sich inhaltlich zu

Fachthemen austauschen sowie gemeinsam an der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung oder Qualitätssicherung der Projekte arbeiten. Im Vergleich dazu seltener werden TeilnehmerInnen gegenseitig zugewiesen oder gemeinsam qualifiziert. Dennoch gibt die Hälfte der Träger an, auch dies (sehr) häufig zu tun.

Abbildung 14: Vernetzung im Projektverbund



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=91; \*: nur Projekte mit TeilnehmerInnen, n=58.

Für eine differenziertere Analyse des Aspektes Vernetzung im Projektverbund wurde ein Durchschnittsscore gebildet, der neben den vier oben angesprochenen Inhalten der Vernetzung zwei weitere Variablen enthält: Die Relevanz der ProjektpartnerInnen bei der Antragstellung sowie der Anteil an Arbeitszeit für Vernetzung. Der mögliche Wertebereich liegt zwischen 0,0 (keine Vernetzung) und 3,0 (sehr intensive Vernetzung).

Der Mittelwert des Vernetzungsscores liegt über die Angebote hinweg bei 1,9. Die Mittelwerte des Vernetzungsindex unterscheiden sich nach der Art des Angebotes zwar nur geringfügig, aber signifikant voneinander. Dabei kommt der Vernetzung im Rahmen von Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP ein niedrigerer Stellenwert (Mittelwert liegt bei 1,5), bei den ‚sonstigen‘ Angebote ein etwas höherer Stellenwert zu (der Mittelwert liegt hier bei 2,2). Eine Differenzierung nach LLL-Typen zeigt, dass Angebote des Typs C weniger intensive Vernetzung betreiben (Mittelwert liegt bei 1,6), Typ-B-Angebote im Gesamtdurchschnitt liegen (Mittelwert liegt bei 1,9) und Typ-A-Angebote eine etwas intensivere Vernetzung betreiben (Mittelwert liegt bei 2,1). Auch hier sind die Unterschiede gering, aber signifikant.

Tabelle 14: Vernetzungsintensität nach Angebotsart und nach LLL-Typ

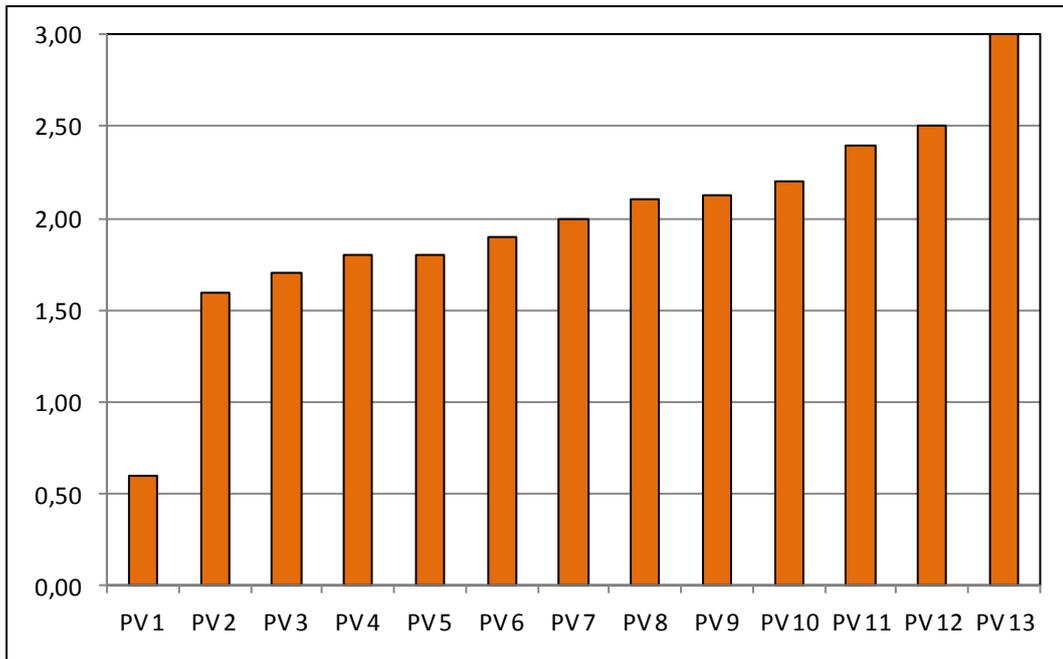
	MW	St.Abw.	n
BaB	2,0	0,5	23
HS	1,7	0,5	17
BRP	1,5	0,5	10
sonstige	2,2	0,8	14
Entwicklung	1,7	0,5	12
Beratung	2,0	0,5	15
A	2,1	0,6	23
B	1,9	0,5	23
C	1,6	0,5	14
gesamt	1,9	0,6	

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

Vernetzungsaktivitäten außerhalb des eigenen Projektverbundes setzen laut Befragung 46% der Träger. Dabei wird eine große Vielfalt an relevanten Einrichtungen angegeben: Bildungseinrichtungen, NGOs, Interessenvertretungen, ehemalige ESF- oder Equal-PartnerInnen, Gemeinden, Länder oder Ministerien, um einige zu nennen.

Die Vernetzungsintensität wird im Folgenden anhand des Durchschnittsscores getrennt nach Projektverbund betrachtet. Während der Durchschnitt der Vernetzungsintensität über alle Träger hinweg 1,9 beträgt, variiert die Vernetzungsintensität erheblich zwischen den einzelnen Projektverbänden und reicht von 0,6 bis 3,0. Dabei stellt der untere Wert eine Ausnahme dar: Bei allen anderen Verbänden liegt die Vernetzungsintensität über 1,5.

Abbildung 15: Vernetzungsintensität nach Projektverbänden



Quelle: IHS-Trägerbefragung. Ausgeschlossen wurden jene Fälle, in denen pro Projektverbund nur ein Fragebogen ausgefüllt wurde, n=70.

Einen Nutzen in der Vernetzung bzw. Zusammenarbeit sehen die ESF-geförderten Träger ganz allgemein, wie eingangs mit Bezug zu den Fallstudienanalysen 2010 festgehalten wurde. Dieses Ergebnis wird nun durch die Analyse der Trägerbefragung bestätigt: Jeweils mehr als drei Viertel der befragten Träger sehen einen Nutzen in der Strategieentwicklung im Umgang mit den ESF-spezifischen Rahmenbedingungen, geben an, voneinander zu lernen, ihre Zielgruppen besser zu erreichen, Synergieeffekte zu erzielen und gemeinsame Zukunftsplanung zu betreiben. Knapp darunter (72%) liegt der Anteil derjenigen, die Informationen in Bezug auf administrative Belange austauschen.

Dahingegen nehmen die Träger in den seltensten Fällen Probleme wahr, die mit ihrer Vernetzung verbunden sind: Am ehesten konstatieren sie eine hohe Zeitbelastung (34% ‚eher‘, 8% ‚sehr‘). Ein Problem in der Abgrenzung gegenüber den PartnerInnen nehmen 9% eher oder sehr wahr. Dass die PartnerInnen kooperationsunwillig seien, Meinungsdivergenzen sowie Zweifel an Kooperationsnutzen und -zweck auftreten, trifft insgesamt nur für maximal 5% der Träger sehr oder eher zu.

In Summe überwiegen also Vorteile bzw. nützliche Aspekte von Vernetzung. Diese werden umso mehr wahrgenommen, je intensiver sich die Vernetzung mit den ESF-PartnerInnen gestaltet: Aus den sechs Items zum Nutzen von Vernetzung wurde ein Durchschnittsscore berechnet<sup>11</sup> und eine Varianzanalyse nach Vernetzungsintensität (recodiert auf die drei

<sup>11</sup> Diese sechs Items sind: wahrgenommener Nutzen von gemeinsamer Strategieentwicklung, voneinander zu lernen, besserer Zielgruppenerreichung, Synergieeffekten, Austausch auf administrativer Ebene und gemeinsamer Zukunftsplanung. Der mögliche Wertebereich dieses Scores liegt zwischen 0,0 (kein Nutzen erkennbar) und 3,0 (hoher Nutzen erkennbar).

Ausprägungen ‚wenig‘, ‚mittel‘ und ‚hoch‘) durchgeführt. Der Mittelwert des wahrgenommenen Nutzens liegt bei ‚wenig‘ Vernetzung bei 1,5, bei ‚hoher‘ Vernetzungsintensität hingegen bei 2,5.

*Tabelle 15: Nutzen von und Probleme bei der Vernetzung*

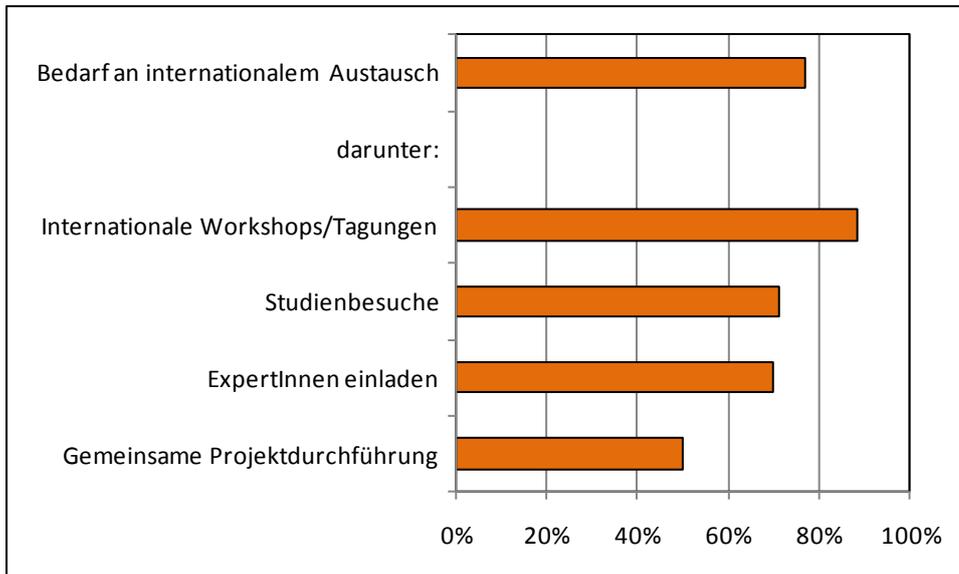
n=mind. 91	gar nicht	kaum	eher	sehr	Summe
Infoaustausch zu adm. Belangen	4%	24%	34%	38%	100%
Strategieentwicklung im Umgang mit ESF-Rahmenbedingungen	1%	17%	37%	45%	100%
Inhaltlich voneinander lernen	2%	1%	42%	55%	100%
Bessere ZG-Erreichung	1%	23%	31%	45%	100%
Erzielen von Synergieeffekten	1%	15%	26%	58%	100%
Gemeinsame Zukunftsplanung	4%	9%	28%	59%	100%
Hohe Zeitbelastung	18%	40%	34%	8%	100%
Kooperationsunwillen der PartnerInnen	83%	14%	3%	0%	100%
Meinungsdifferenzen bis hin zu Richtungsstreitigkeiten	64%	34%	1%	1%	100%
Abgrenzung/Identitätswahrung gegenüber den PartnerInnen	60%	32%	7%	2%	100%
Unklarheit über den Kooperationszweck (wozu?)	67%	29%	3%	0%	100%
Zweifel am Kooperationsnutzen (was hab ich davon?)	79%	15%	4%	1%	100%

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

#### **4.6.2 Vernetzung international**

Einen Bedarf an internationalem Austausch sehen über drei Viertel aller Träger (77%). Dabei machen 89% derjenigen Träger, die prinzipiell einen Bedarf nach internationalem Austausch sehen, einen Bedarf an internationalen Workshops oder Tagungen aus, 71% halten Studienbesuche, 70% die Einladung von ExpertInnen für relevant und die Hälfte der Träger sieht den Bedarf an internationalem Austausch in Form von gemeinsamer Projektdurchführung.

Abbildung 16: Bedarf an internationalem Austausch



Quelle: IHS-Trägerbefragung, Bedarf insgesamt: n=91; Bedarf konkret: n=70.

### Zusammenfassung

Auf Basis der quantitativen Erhebungen zeigen sich die ESF-geförderten Träger sehr aktiv, was die gegenseitige Vernetzung mit den PartnerInnen im Projektverbund anbelangt: Die große Mehrheit gibt eine Reihe an Aktivitäten (Reflexion, inhaltlicher Austausch, Entwicklungsarbeiten sowie Qualitätssicherung) an, die (sehr) häufig stattfinden. Wird für die Messung der ‚Vernetzungsintensität‘ neben diesen Aspekten noch die Arbeitszeit, die für Vernetzung aufgewandt wird, sowie die Relevanz der ProjektpartnerInnen hinsichtlich der Antragserstellung miteinbezogen, ergeben sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Projektverbänden, insgesamt jedoch zeigt sich auch dabei, dass Vernetzung in der ESF-Praxis generell einen hohen Stellenwert hat.

Bei einer Unterscheidung nach Angebotsarten und LLL-Typen ergeben sich geringfügige, aber signifikante Unterschiede, wobei die Umsetzung von BRP- und Typ-C-Angeboten etwas weniger vernetzungsintensiv verläuft. Dasselbe trifft auch auf den Aspekt internationalen Austausches zu. Einen Bedarf danach sehen insbesondere Basisbildungsträger, Träger von BRP-Angeboten hingegen insgesamt weniger. Unter denjenigen BRP-Trägern, die einen solchen Bedarf wahrnehmen, werden unterschiedliche Möglichkeiten, international zusammenzuarbeiten, jedoch viel häufiger genannt.

Bei der Einschätzung von Nutzen der Vernetzung auf der einen Seite und Problemen auf der anderen Seite, überwiegt aus Trägersicht die Nutzenseite deutlich und dies umso mehr, je intensiver sich die Vernetzung im Projektverbund gestaltet.

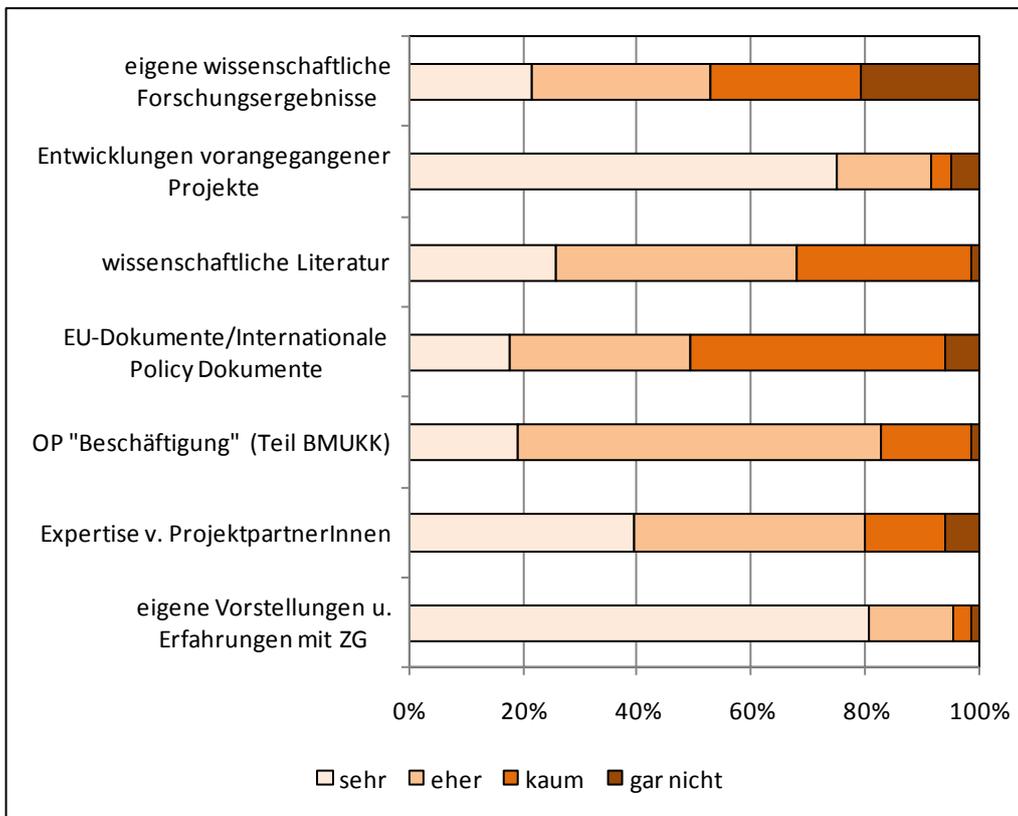
## **4.7 Bewertung von ESF-Rahmenbedingungen**

Auf Basis von Interviews mit ProjektleiterInnen und TrainerInnen wurde die Bewertung von ESF-Rahmenbedingungen bereits im Evaluationsbericht 2010 zum Thema. Dabei wurde eine positive Bewertung in Hinblick auf die vertragliche Situation sowie die Finanzierung des Programms festgehalten, während von Seiten der Träger insbesondere ein Mangel an Konstanz in den Grundlagen sowie Klarheit der Richtlinien kritisiert wurde. Diese Bewertungen zeigen sich nun auch auf breiter empirischer Ebene im Rahmen der quantitativen Befragung der Träger, was im folgenden Abschnitt ausführlich diskutiert wird.

### **4.7.1 Grundlagen zur Angebotsgestaltung**

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, als wie relevant die Träger retrospektiv verschiedene Grundlagen für die Antragserstellung einschätzen. Ein Vergleich der sieben zur Auswahl gestellten Grundlagen zeigt, dass insgesamt eigene Vorstellungen und Erfahrungen mit der Zielgruppe im Prozess der Antragstellung die größte Rolle spielten: Sie waren für 80% der Träger sehr, für weitere 15% eher relevant. Dahinter folgen Entwicklungen vorangegangener Projekte, die für knapp 80% ebenfalls sehr und für weitere 15% eher relevant waren. Expertise von ProjektpartnerInnen wurden von 40% als sehr, von 40% als eher relevant wahrgenommen. Der Teil des BMUKK im Operationellen Programm wurde zwar von „nur“ 20% als sehr, jedoch von über 60% als eher relevant wahrgenommen. Wissenschaftliche Literatur spielte für insgesamt 70% eine sehr bis eher wichtige Rolle, für die restlichen 30% jedoch kaum oder gar keine. Die Relevanz eigener wissenschaftlicher Forschungsergebnisse verteilt sich in etwa gleich und wird von jeweils einem Viertel als sehr, eher, kaum und gar nicht relevant wahrgenommen. Ähnliches gilt für den Stellenwert von EU-Dokumenten oder internationale Policy-Dokumenten: Dabei gibt die eine Hälfte einen sehr/eher wichtigen Stellenwert an, die andere Hälfte sieht darin kaum bzw. gar keinen Stellenwert.

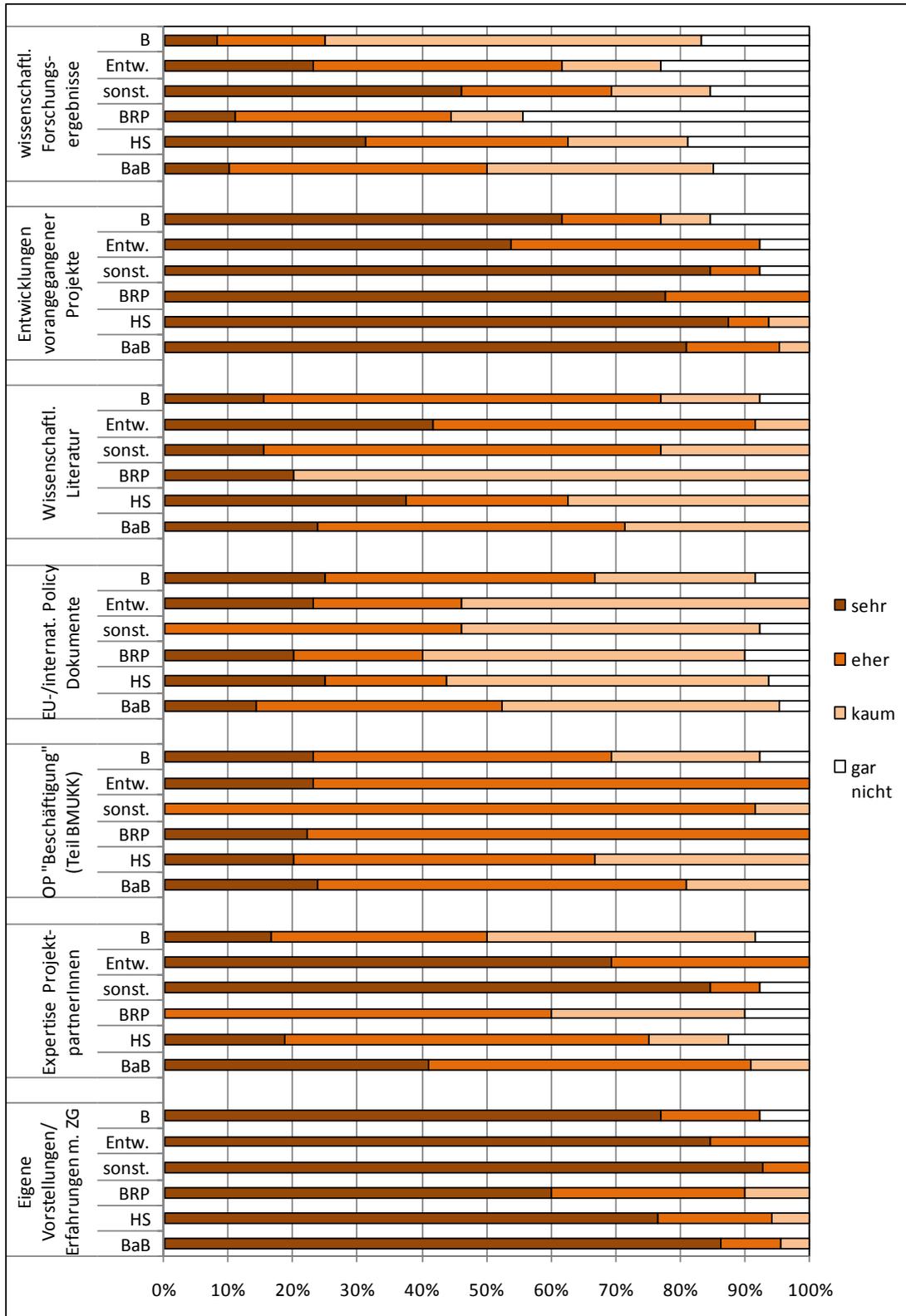
Abbildung 17: Relevanz unterschiedlicher Grundlagen zur Angebotsgestaltung



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 83.

Ein detaillierter Vergleich, inwiefern sich die Relevanz dieser Grundlagen nach den Angebotsarten unterscheidet, folgt auf der nächsten Seite (vgl. Abbildung 18), bevor die Zufriedenheit der Träger mit Antragsprozess, formalem Rahmen, Stützstruktur, finanzieller Situation, Dokumentation sowie dem ESF-Programm in Summe dargestellt wird.

Abbildung 18: Grundlagen zur Angebotsgestaltung nach Angebotsart

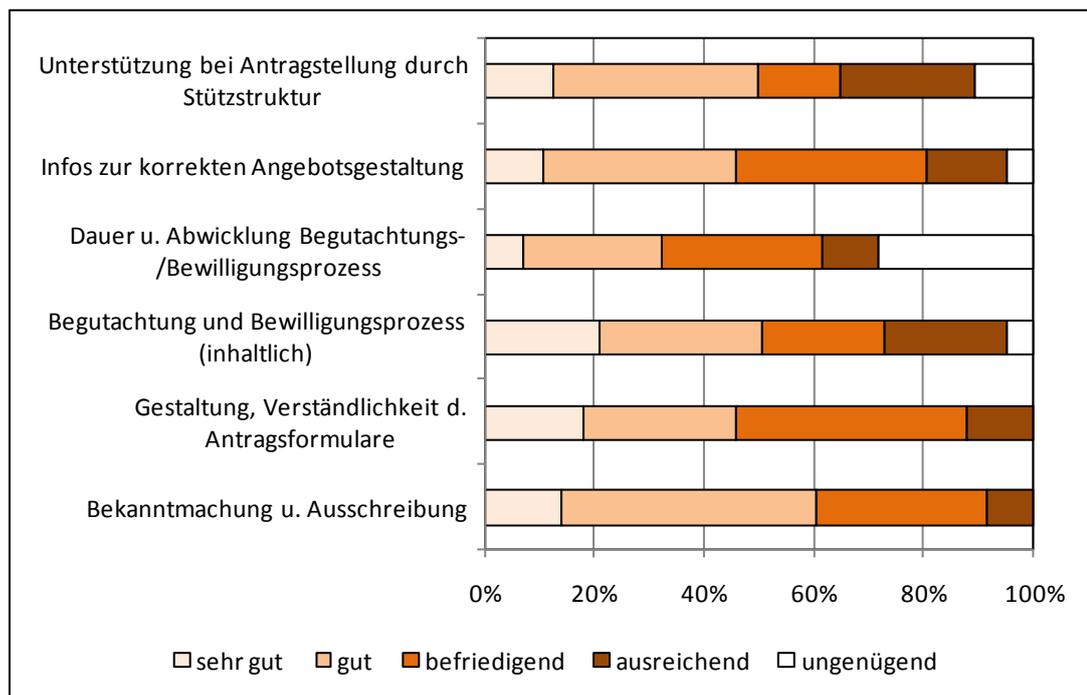


Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind.83.

#### 4.7.2 Zufriedenheit mit ESF-spezifischen Rahmenbedingungen

Die Zufriedenheit der Träger mit Aspekten im Rahmen des **Antragsprozesses** fällt mittelmäßig aus. Am zufriedensten zeigen sich die Träger hier mit der Bekanntmachung und Ausschreibung (60% beurteilen diese als sehr gut bzw. gut). Knapp die Hälfte vergibt ein ‚Sehr gut‘ oder ‚Gut‘ für die Gestaltung und Verständlichkeit der Antragsformulare, knapp über die Hälfte für Begutachtung und den Bewilligungsprozess in Bezug auf inhaltliche Aspekte. Ein nur kleiner Anteil beurteilt diese als ungenügend. In Bezug auf die Dauer und Abwicklung von Begutachtung und Bewilligung zeigt sich etwa ein Viertel der Träger unzufrieden und vergibt für diesen Aspekt ein ‚Ungenügend‘, ein Drittel zeigt sich damit zufrieden und beurteilt die Dauer und Abwicklung als sehr gut bzw. gut. Bezüglich der Informationen zur korrekten Angebotsgestaltung vergibt knapp die Hälfte ein ‚Sehr gut‘ oder ‚Gut‘, etwas höher fällt der Anteil derjenigen aus, die die Unterstützung der Stützstruktur bei der Antragstellung als sehr gut/gut beurteilen.<sup>12</sup>

Abbildung 19: Zufriedenheit mit Aspekten des Antragsprozesses



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 83.

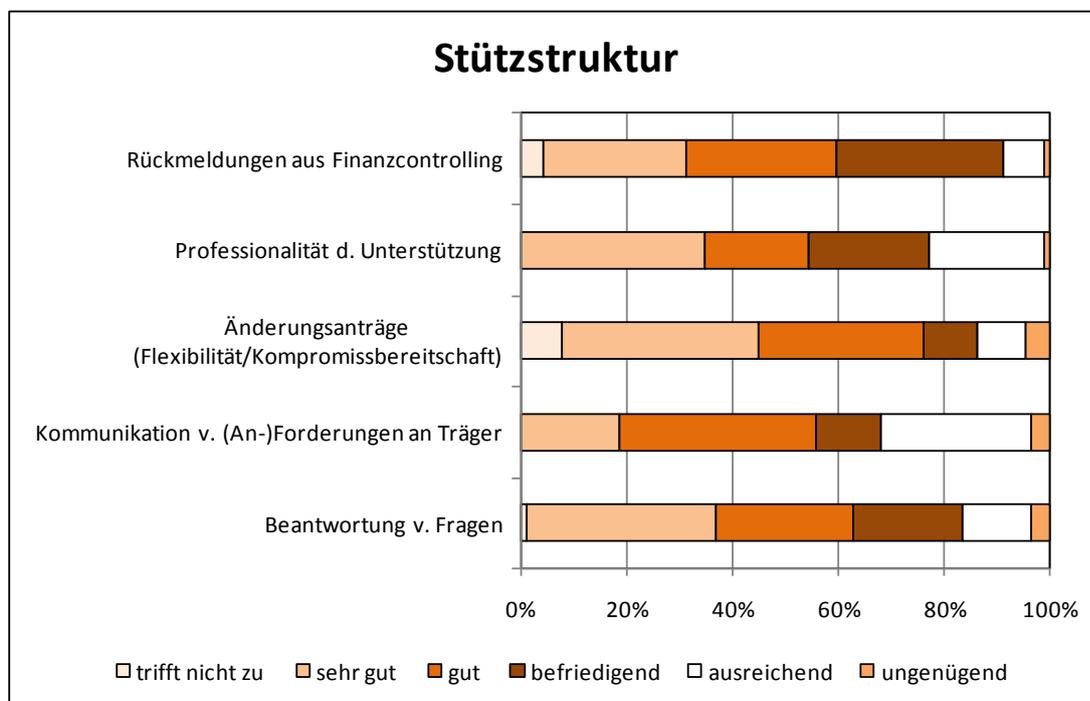
Die Zufriedenheit mit Aspekten des **formalen Rahmens** fällt vergleichsweise höher aus. Insbesondere mit der Vertragslaufzeit sind die Träger zufrieden: Knapp mehr als Hälfte vergibt dafür ein ‚Sehr gut‘, ein knappes Drittel ein ‚Gut‘. Eine hohe Zufriedenheit zeigt sich auch mit der inhaltlichen Gestaltung des Vertrages (insgesamt 80% beurteilen diese als sehr

<sup>12</sup> Bei Bewertungen der Stützstruktur ist zu beachten, dass hier im Jahr 2008 ein Wechsel vorgenommen wurde und manche der RespondentInnen die ‚alte‘ Organisation und andere die ‚neue‘ beurteilen.

gut oder gut). Geringer fällt die Zufriedenheit mit der Informationslage und -klarheit bezüglich der Rahmenbedingungen aus: Gute 40% zeigen sich hier zufrieden, ein Drittel beurteilt diese als befriedigend, weitere 20% als ausreichend.

Hinsichtlich der **Stützstruktur** zeigt sich ein jeweils hoher Anteil der Träger mit den Aspekten Änderungsanträge (über 70%), Beantwortung von Fragen (über 60%), Kommunikation von Anforderungen an die Träger (knapp 60%), Rückmeldungen aus dem Finanzcontrolling (knapp 60%) sowie der Professionalität der Unterstützung (über 50%) (sehr) zufrieden und vergibt ein ‚Sehr gut‘ oder ‚Gut‘. Der Anteil Unzufriedener liegt hinsichtlich der Kommunikation von Anforderungen an die Träger bei knapp über 30% (ausreichend oder ungenügend beurteilt) und in Bezug auf die Professionalität bei guten 20%.

Abbildung 20: Zufriedenheit mit Aspekten der Stützstruktur

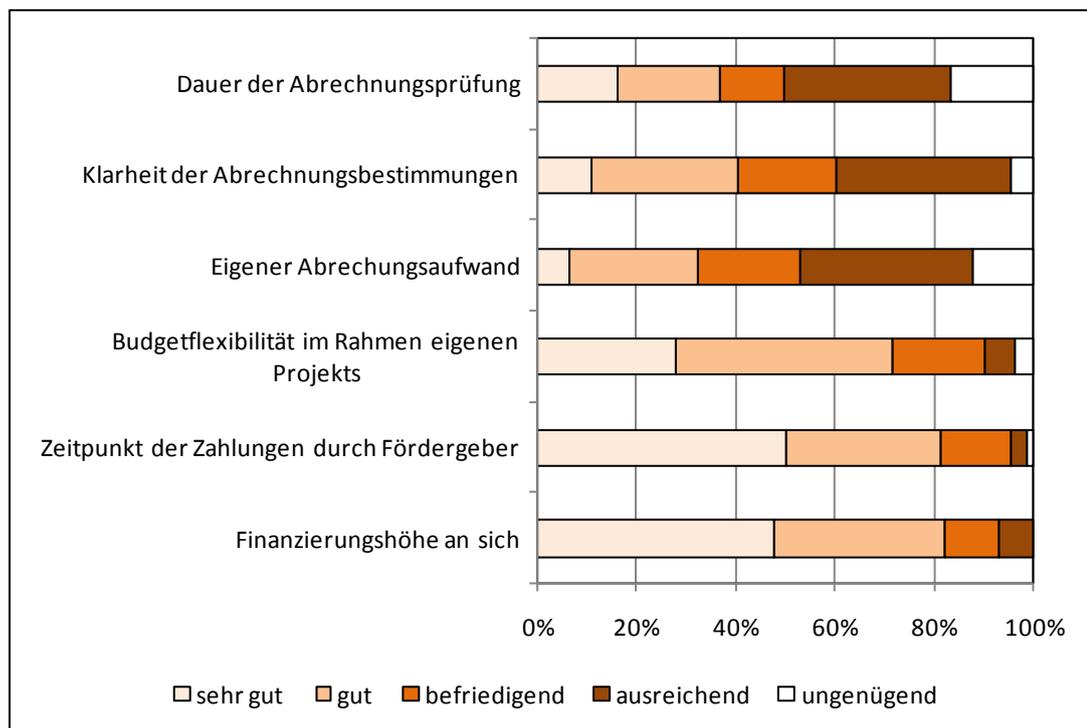


Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 82.

Bestimmte Aspekte der **finanziellen Situation** geben Anlass zu hoher Zufriedenheit unter den Trägern: Die Finanzierungshöhe an sich beurteilen knapp 50% als sehr gut, weitere 30% als gut. Dasselbe Bild zeigt sich für die Zufriedenheit mit dem Zeitpunkt der Zahlungen durch den Fördergeber. Die Budgetflexibilität im Rahmen des eigenen Projektes beurteilen immerhin gute 70% als sehr gut oder gut, wobei der Anteil von sehr Zufriedenen hier bei 25% liegt. Weniger positiv fällt das Bild in Hinblick auf die Aspekte Abrechnungsaufwand, Klarheit der Abrechnungsbestimmungen und die Dauer der Abrechnungsprüfung aus. Letzere beurteilen knappe 40% als sehr gut oder gut, ein Anteil von guten 10% als befriedigend, weitere gute 30% als ausreichend und knappe 20% als ungenügend. Der

Anteil derjenigen, die ein ‚Ungenügend‘ vergeben, ist in Bezug auf den eigenen Abrechnungsaufwand fast gleich groß; knappe 40% beurteilen diesen als ausreichend (Note 4). Ebenfalls als ausreichend beurteilt wird die Klarheit der Abrechnungsbestimmungen von etwa 40% der Träger. 40% sind damit hingegen sehr zufrieden bis zufrieden. Diese geringere Zufriedenheit bezüglich der Abrechnungsaspekte ist im Zusammenhang mit der sehr späteten Festlegung der Regelungen für die Förderfähigkeit von Kosten zu sehen.<sup>13</sup>

Abbildung 21: Zufriedenheit mit Aspekten der finanziellen Situation



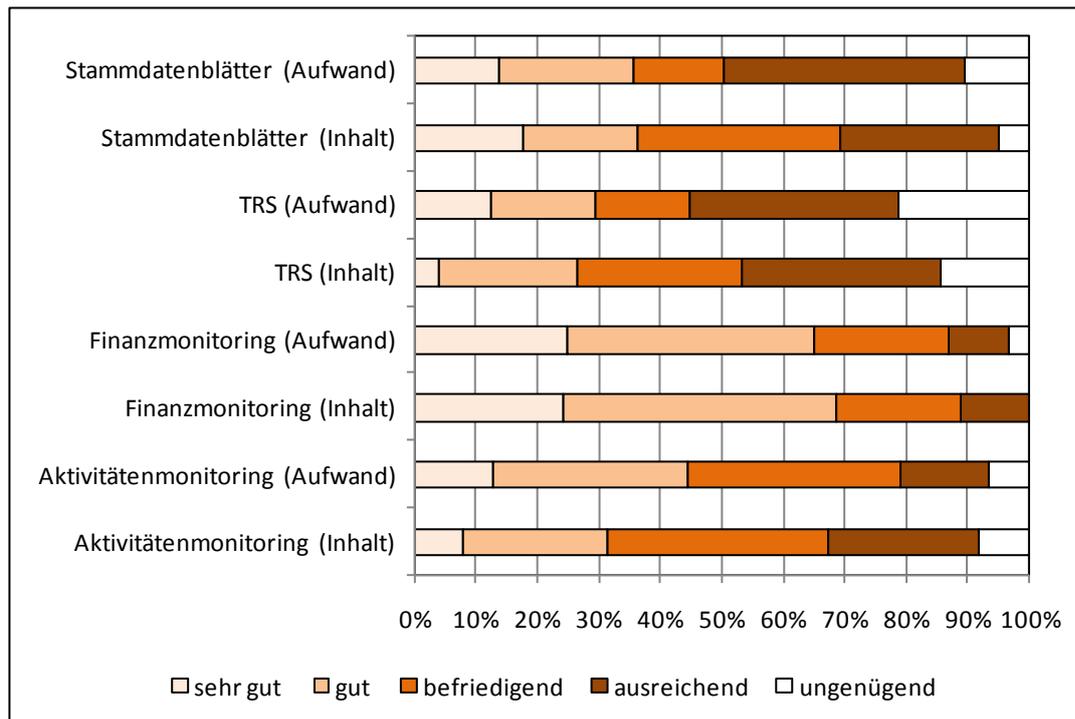
Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 91.

Ebenfalls sehr heterogen gestaltet sich die Zufriedenheit mit Aspekten in Bezug auf die **Dokumentation**. Die höchste Zufriedenheit lässt sich in Bezug auf Inhalt und Aufwand des Finanzmonitorings festhalten, wobei zwischen 60 und 70% der Träger ein ‚Sehr gut‘ oder ein ‚Gut‘ vergeben. Hier ist auch der Anteil an Unzufriedenen gering und macht weniger als 5% aus. Mit dem Aktivitätenmonitoring zeigen sich jeweils knapp 10% unzufrieden. Etwa 45% beurteilen den Aufwand für das Aktivitätenmonitoring als sehr gut oder gut, in Bezug auf den Inhalt des entsprechenden Monitorings liegt dieser Anteil bei etwas über 30%. Während die Stammdatenblätter hinsichtlich Inhalt und Aufwand von knapp 40% als sehr gut oder gut beurteilt werden, vergibt ein Anteil von guten 30% für deren Inhalt ein ‚Befriedigend‘, weitere 25% vergeben ein ‚Ausreichend‘ (Note 4) und die restlichen 5% ein ‚Ungenügend‘. Höher ist die Unzufriedenheit, die mit dem Aufwand der mit den Stammdatenblättern verbunden ist:

<sup>13</sup> Die BMASK-Broschüre ‚Förderfähige Kosten‘ ist erst im Jahr 2010 erschienen, war aber rückwirkend gültig ab Jänner 2007 (und frühere Fassungen der Bestimmungen wurden damit aufgehoben).

40% vergeben hier ein ‚Ausreichend‘, 10% bewerten diesen Aspekt als ungenügend. Das Dokumentationssystem, das die höchste Unzufriedenheit mit sich bringt, ist das TRS: Nur knapp 30% beurteilen dessen Inhalt und Aufwand als sehr gut oder gut. Mit dem Inhalt zeigen sich die Träger zu 15% als unzufrieden und beurteilen es als ungenügend. Dieser Anteil liegt bei dem Aufwand für das Befüllen des TRS bei 20%.

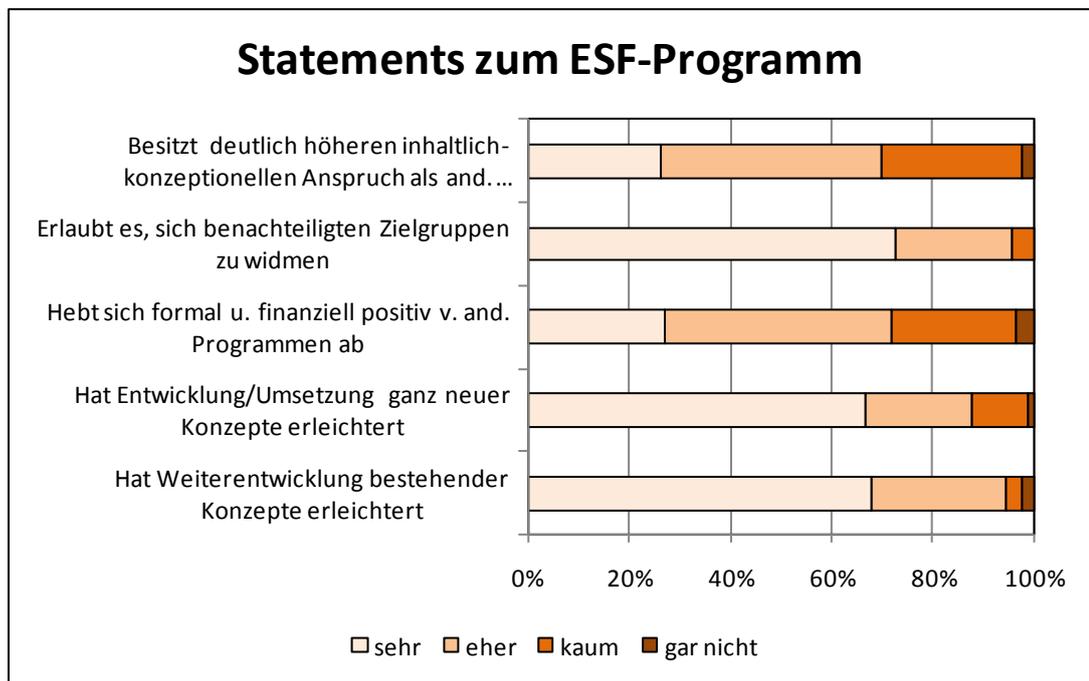
Abbildung 22: Zufriedenheit mit Aspekten der Dokumentation



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 89; bei Stammdatenblättern und TRS: n=mind. 71.

Während die Träger sich mit diesen Aspekten zum einen zufrieden zeigen, zum anderen auch Kritik äußern, fällt die **generelle Zufriedenheit** mit dem ESF-Programm sehr hoch aus. So liegt der Anteil derjenigen, für die das ESF-Programm die Weiterentwicklung bestehender Konzepte sehr oder eher erleichtert hat, bei über 90%. Derselbe Anteil ist der Meinung, dass das Programm erlaubt, sich benachteiligten Zielgruppen zu widmen. Knappe 90% sehen eine Erleichterung in Bezug auf die Entwicklung oder Umsetzung ganz neuer Konzepte. Dass sich das ESF-Programm formal und finanziell positiv von anderen Programmen abhebt geben etwa 70% der Träger an. Ebenfalls 70% machen einen deutlich höheren inhaltlich-konzeptionellen Anspruch im Vergleich zu anderen Programmen aus.

Abbildung 23: Statements zum ESF-Programm



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 80.

### Zusammenfassung

In Summe gesehen äußern sich die Träger hinsichtlich des ESF-Programms allgemein am zufriedensten, und hier insbesondere, da dieses es ihnen erlaubt, sich benachteiligten Zielgruppen zu widmen sowie, Konzepte (weiter) zu entwickeln. Auch der formale Rahmen wird an sich positiv bewertet, eine Ausnahme stellen hier Informationslage und Klarheit bezüglich der Rahmenbedingungen dar. Die vertragliche Situation wird auch insgesamt gesehen am besten bewertet: Die Durchschnittsnote ist 2,1.

Was die finanzielle Situation betrifft, zeigen sich die Träger mit der Finanzierungshöhe an sich, dem Zeitpunkt der Zahlungen sowie der Budgetflexibilität zufrieden. Weniger positiv lautet das Urteil in Bezug auf Abrechnungsaufwand, die Klarheit der Abrechnungsbestimmungen und die Dauer der Abrechnungsprüfung. Der Antragsprozess wird retrospektiv eher positiv bewertet, wobei hierbei Kritik an Dauer und Abwicklung des Bewilligungsprozesses geübt wird.

Die Bewertung der Stützstruktur fällt in Summe positiv aus, hinsichtlich der Aspekte Änderungsanträge, Beantwortung von Fragen, Rückmeldungen aus Finanzcontrolling, Kommunikation von Anforderungen an die Träger sowie Professionalität der Unterstützung. Zugleich gibt es einen Anteil an Trägern, welche bezüglich der beiden letztgenannten Aspekte auch Unzufriedenheit äußern.

Der Punkt, der den Anlass zur meisten Kritik bietet, findet sich bei den Dokumentationssystemen und hier insbesondere am TRS und den Stammdatenblättern, was den Aufwand, der damit verbunden ist, betrifft. Dies äußert sich auch in der relativ gesehen schlechtesten Durchschnittsnote (3,2) für diese beiden Dokumentationssysteme in Summe.

Zur Messung der Gesamtzufriedenheit aller Träger wurde ein Index gebildet: In diesen wurden alle Zufriedenheitsvariablen einbezogen, die für prinzipiell alle Projekte – also auch diejenigen ohne TeilnehmerInnen – gelten können. Die Durchschnittsnote über die Aspekte Antragsprozess, finanzielle und vertragliche Rahmenbedingungen, Stützstruktur und Dokumentationssysteme liegt bei 2,4.

Im Folgenden werden Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen getrennt nach Angebotsarten, Trägergröße und LLL-Typen dargestellt. Am zufriedensten sind demnach Träger von Basisbildungsangeboten, Entwicklungs- und sonstigen Qualifizierungsprojekten (Durchschnittsnote: 2,3), am wenigsten zufrieden Beratungsträger (3,0). Die Gesamtzufriedenheit nimmt von Typ A (2,2) geringfügig über Typ B (2,3) zu Typ C (2,8) ab. Differenziert nach Projektverbänden variiert die Durchschnittsnote um bis zu einer Note: Die beste Durchschnittsnote liegt demnach bei 1,7, die schlechteste bei 2,8.

*Tabelle 16: Durchschnittsnote nach Angebotsart, Trägergröße und LLL-Typ.*

	Durchschnittsnote	St.Abw.
BaB	2,3	0,6
HS	2,4	0,6
BRP	2,6	0,6
sonstige	2,3	0,4
Entwicklung	2,3	0,7
Beratung	3,0	0,6
regional	2,4	0,6
bundesweit	2,5	0,6
gesamt (n=90)	2,4	0,6
A	2,2	0,6
B	2,3	0,6
C	2,8	0,4
gesamt (n=61)	2,4	0,6

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

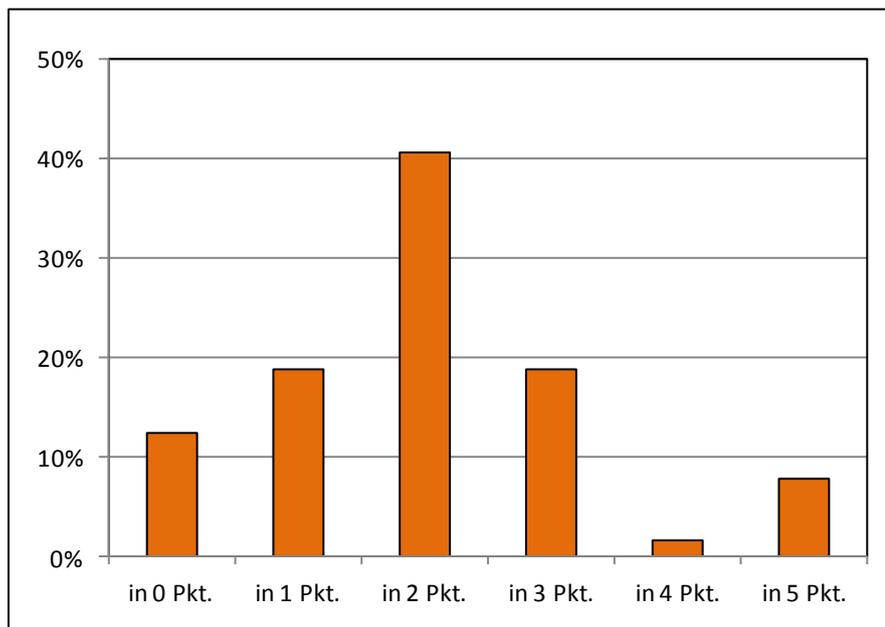
### 4.7.3 Unklarheiten

Im Rahmen der Fallstudienanalyse wurden als Kritikpunkt von Seiten der ProjektleiterInnen und TrainerInnen Unklarheiten bezüglich Rahmen- und Durchführungsbedingungen genannt. Diesem Aspekt wird in Folge auf Basis der Befragung der Träger ESF-geförderter Qualifizierungsangebote nachgegangen. Gefragt nach möglichen Unklarheiten bezüglich MindestteilnehmerInnenzahlen, Anwesenheitsquoten und Rückzahlungen von Förderungen bestätigen Träger ersteres zu 22%, zweiteres zu 27% und gar 34% bestätigen Unklarheiten bezüglich Rückzahlungen. Neben diesen drei Punkten indizieren zwei weitere Variablen eine Unklarheit bezüglich der Rahmenbedingungen:

- Bewertung der Klarheit der Abrechnungsbestimmungen mit befriedigend bis ungenügend
- Unklarheiten zum Umsetzungsstand bezüglich Aktivitätenmonitoring.

In Folge wurde ein Unklarheitsindex berechnet, der den Wertebereich Null bis Fünf einnehmen kann. Auf knapp 10% der Träger trifft zu, dass sie Unklarheiten in allen fünf Punkten angeben. Etwas darüber liegt der Anteil jener Träger, die *keine* Unklarheiten in einem der fünf genannten Bereiche festhalten. Den höchsten Anteil machen jene Träger aus, die zwei von fünf möglichen Unklarheiten beobachten (rund 40%).

Abbildung 24: Ausmaß an Unklarheiten



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

Im Rahmen des Evaluationsberichtes 2010 wurde auf Basis der Fallstudien festgehalten, dass sich die Annahme einer motivationsfördernden Ungewissheit in Bezug auf die Richtlinien als kontraproduktiv erweist. Dieser Schluss kann nun auf Basis der quantitativen Erhebung bestätigt werden. So gibt es einen hohen negativen Zusammenhang zwischen der Gesamtzufriedenheit mit den ESF-spezifischen Rahmenbedingungen und dem Ausmaß an Unklarheiten. Je höher die Unklarheit ausgeprägt ist, desto niedriger fällt die Gesamtzufriedenheit aus (Korr. = 0,45).

## 5 Befragung der TrainerInnen und BeraterInnen

Im Zuge der TeilnehmerInnenbefragung zur Zufriedenheit mit dem Angebot wurden im Frühjahr 2010 neben den Trägern auch die TrainerInnen und BeraterInnen der ESF-Maßnahmen befragt. Zielsetzung der Befragung war primär die Aus- und Weiterbildungssituation der TrainerInnen selbst zu beleuchten, um auf diese Weise Erkenntnisgewinne in Hinblick auf die Weiterbildungsakademie (WBA) zu erzielen. Demnach kommt der ESF-TrainerInnenbefragung auch die Funktion einer Kontrollgruppe zur in weiterer Folge geplanten Befragung der WBA-TeilnehmerInnen zu. Aus der vorliegenden Befragung können demnach Informationen darüber gewonnen werden, wie weit verbreitet die Kenntnis der WBA ist und welche Gründe dafür oder dagegen sprechen sich zertifizieren zu lassen bzw. ein Diplom zu erwerben. Darüber hinaus wurde im Zuge dieser Befragung neben der WBA und der allgemeinen Aus- und Weiterbildungssituation der TrainerInnen auch ein Schwerpunkt auf ihre Beschäftigungssituation sowie ihre Zufriedenheit damit gelegt. Abgerundet werden die erhobenen Themenstellungen mit soziodemographischen Daten, die es z.B. erlauben, die Frage zu beantworten, ob und inwieweit sich innerhalb der Struktur der TrainerInnen die Diversity der TeilnehmerInnen widerspiegelt.

Insgesamt wurden 402 Personen befragt, die sich entsprechend der in den nachfolgenden Tabellen dargestellten Zahlen über die ESF-Angebotsarten bzw. innerhalb der Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedenen Typen verteilen:

*Tabelle 17: Stichprobenübersicht*

	Anzahl	Anteil
BaB	107	27%
HS	115	29%
BRP	96	24%
Qualif.-sonstige	45	11%
Beratung	39	10%
Summe	402	100%

	Anzahl	Anteil
Typ A	101	28%
Typ B	133	37%
Typ C	123	34%
Summe <sup>14</sup>	357	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

<sup>14</sup> Die Summe befragter Personen nach Typen unterscheidet sich von jener nach Angebotsarten, da Beratungen und einige sonstige Qualifizierungen keinen Typen zugeordnet worden sind.

Innerhalb der Befragten befinden sich TrainerInnen und BeraterInnen aller Träger und Kurse, die zum Zeitpunkt der Erhebung TeilnehmerInnen in ihren Maßnahmen hatten. Insofern ist die Stichprobe repräsentativ. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Befragten eines Trägers motivierter waren an der Befragung teilzunehmen als jene eines anderen, oder unzufriedene mehr als zufriedene Personen. Insofern könnten Verzerrungen des Gesamtergebnisses, weniger jener Ergebnisse, die nach Subgruppen differenziert werden, daraus resultieren. Da die Grundgesamtheit aller TrainerInnen und BeraterInnen nicht bekannt ist, ist es nahezu ausgeschlossen eine Schätzung für diese potentielle Verzerrung abzugeben.

## 5.1 Soziodemographische Struktur

Mit 72% sind es mehrheitlich Frauen, die sich als ESF-TrainerInnen und BeraterInnen engagieren. In der Basisbildung ist ihr Anteil mit 86% nochmals deutlicher ausgeprägt als in der BRP mit 54%.

*Tabelle 18: Verteilung nach Geschlecht*

n=402	weiblich	männlich
BaB	86%	14%
HS	77%	23%
BRP	54%	46%
Qualif.-sonstige	64%	36%
Beratung	72%	28%
gesamt	72%	28%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Die TrainerInnen und BeraterInnen sind **im Schnitt 41 Jahre alt**, jene in den BRP mit 43 Jahren am ältesten, jene in den sonstigen Qualifizierungen mit 36 Jahren am jüngsten, insgesamt jedoch sind die Unterschiede zwischen den Angebotsarten gering und wenig bedeutungsvoll.

Der Bildungsstand der TrainerInnen und BeraterInnen kann als außerordentlich hoch bezeichnet werden. So geben im Schnitt 81% aller Befragten an, über einen tertiären Bildungsabschluss zu verfügen, in der BRP sind es sogar 95%. Dies dürfte – was zu einem späteren Zeitpunkt noch deutlich werden wird – mit dem hohen Anteil an (Mittelschul-) LehrerInnen v.a. bei der BRP im Zusammenhang stehen. Gleichzeitig ist der Anteil mit ‚nur‘ Matura als höchstem Abschluss v.a. bei den HS-Kursen mit 23% vergleichsweise hoch, die Berufsbildung dafür bei den BeraterInnen (8%) und in der Basisbildung (6%).

Tabelle 19: Bildungsstand

n=357	mittlere Berufsbildung	Matura	Tertiär	Summe
Typ A	8%	23%	69%	100%
Typ B	2%	19%	79%	100%
Typ C	2%	4%	93%	100%
gesamt	4%	15%	81%	100%

n=402	mittlere Berufsbildung	Matura	Tertiär	Summe
BaB	6%	18%	77%	100%
HS	3%	23%	75%	100%
BRP	1%	4%	95%	100%
Qualif.-sonstige	9%	11%	80%	100%
Beratung	8%	13%	79%	100%
gesamt	4%	15%	81%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Differenziert nach Typen ist das Qualifikationsniveau in Typ C am höchsten und in Typ A am niedrigsten, wobei der AkademikerInnenanteil auch hier noch bei knapp 70% liegt.

Abgesehen von den formalen Bildungsstufen ist auch von Interesse, welche inhaltliche pädagogische/psychologische Ausbildung die TrainerInnen und BeraterInnen vorzuweisen haben. Von größter Bedeutung sind Abschlüsse Pädagogischer Akademien bzw. das Lehramtsstudium, über welches 48% der Befragten verfügen. Am deutlichsten ausgeprägt ist diese Qualifikation bei der BRP (67%), am geringsten bei den Beratungsangeboten (16%). Umgekehrt verhalten sich die Angaben zur Kategorie ‚keine pädagogisch/psychologische Ausbildung‘. Dieser Gruppe rechnet sich kein kein Berater / keine Beraterin zu, jedoch 13% in den Berufsreifepfängungskursen. Im Rahmen der WBA erworbene Qualifikationen sind am deutlichsten bei den BeraterInnen ausgeprägt (Zertifikat 29%, Diplom 8%). Eine gewisse Rolle kommt ihnen auch noch bei den Basisbildungs-TrainerInnen zu, während sie bei den Befragten anderer Angebotsarten nur in einem beinahe bedeutungslosen Umfang anzutreffen sind.

Tabelle 20: Spezifische (sozial-)pädagogische/psychologische Ausbildungen nach Angebotsart

n=388	BaB	HS	BRP	sonst Qual.	Beratung	gesamt
BMHS mit sozialpäd. oder psych. Schwerp.	9%	3%	0%	2%	3%	4%
Pädak, Päd-HS, Lehramtsstudium	38%	56%	67%	36%	16%	48%
Psychologie-Studium, Psychotherapie-Ausb.	8%	4%	0%	2%	21%	5%
SozAk, FH für Soziale Arbeit	0%	3%	0%	5%	5%	2%
Uni-Studium in Erwachsenenpädagogik	5%	1%	1%	2%	13%	3%
Sonstige päd. akad. Ausbildung, Uni-Lehrg.	41%	21%	15%	20%	37%	26%
Sonstige nicht-akademische Lehrgänge	34%	27%	8%	25%	34%	25%
WBA-Zertifikat	5%	1%	1%	2%	29%	5%
WBA-Diplom	1%	1%	1%	0%	8%	2%
sonstige	31%	19%	15%	22%	32%	23%
keine (soz.-)päd./psycholog. Ausbildung	4%	12%	13%	16%	0%	9%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Differenziert nach Typen fallen die Unterschiede etwas weniger deutlich aus. Typ A hat den höchsten Anteil an WBA-Zertifikaten, den geringsten bei der Ausprägung ‚keine pädagogisch/psychologische Ausbildung‘. Typ B liegt beinahe überall in der Mitte des Kontinuums, während Typ C seine Stärken beim Lehramt hat. Zugleich sind die Anteile ohne Ausbildung überdurchschnittlich und die WBA-Qualifikationsformen unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Tabelle 21: Spezifische (sozial-)pädagogische/psychologische Ausbildungen nach Typ

n=345	Typ A	Typ B	Typ C	Ge- samt <sup>15</sup>
BMHS mit sozialpäd. oder psych. Schwerpunkt	6%	5%	0%	4%
Pädak, Päd-HS, Lehramtsstudium	37%	49%	67%	52%
Psychologie-Studium, Psychotherapie-Ausbildung	8%	3%	1%	4%
SozAk, FH für Soziale Arbeit	1%	2%	1%	1%
Uni-Studium in Erwachsenenpädagogik	5%	2%	1%	2%
Sonstige päd. akad. Ausbildungen, Uni-Lehrgang	32%	29%	16%	26%
Sonstige nicht-akademische Lehrgänge	36%	24%	13%	23%
WBA-Zertifikat	6%	1%	1%	2%
WBA-Diplom	1%	1%	1%	1%
sonstige	29%	23%	16%	22%
keine (soz.-)päd./psycholog. Ausbildung	6%	11%	12%	10%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Sonstige soziodemographische Daten, wie der Migrationshintergrund von TrainerInnen bzw. ihre Fremdsprachenkenntnisse, werden ausführlich im Rahmen des Querschnittkapitels „Gender und Diversity“ behandelt. Dabei wird – kurz zusammengefasst – deutlich, dass der Anteil an TrainerInnen mit Migrationshintergrund in der Basisbildung (und hier v.a. wiederum bei den Maßnahmen ‚Deutsch als Zweitsprache‘) sowie bei den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss mit rund 10% deutlich erhöht und in der BRP sowie bei den BeraterInnen unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Von der Herkunftsstruktur der TeilnehmerInnen sind diese Werte jedoch in allen Fällen weit entfernt.

## 5.2 Berufliche Situation

Eine Analyse der beruflichen Situation der TrainerInnen und BeraterInnen in den ESF-Maßnahmen ist aus mehrererlei Gründen von Relevanz. Einerseits sind nur wenige Daten zur Beschäftigungssituation in der Erwachsenenbildung und der Zufriedenheit damit verfügbar. Andererseits war es ein zentrales Ergebnis vorangegangener Evaluationen (Steiner/Wagner/Pessl 2006), dass die nur einjährigen Förderverträge eine sichere und dauerhafte Beschäftigung der TrainerInnen nicht fördern und sich dies wiederum hemmend auf den Maßnahmen-erfolg auswirkt. Da nunmehr dreijährige Förderverträge vorgesehen sind, ist einer den Rahmenbedingungen geschuldete prekäre Beschäftigung der TrainerInnen die Grundlage weitgehend entzogen und wird in weiterer Folge interessant zu untersuchen sein, ob und inwieweit sich das in der Beschäftigungssituation widerspiegelt.

<sup>15</sup> Beratungsprojekte und einige ‚sonstige Qualifizierungen‘ sind bei der Unterscheidung nach Typen nicht inkludiert. Dies ist die Ursache für die relativ großen Unterschiede in den Gesamtwerten, wenn man die Tabellen nach Angebotsarten und jene nach den Typen miteinander vergleicht.

Die TrainerInnen bzw. BeraterInnen in den ESF-Maßnahmen verfügen im Schnitt über achteinhalb Jahre Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung. Die Spanne reicht dabei von 6 Jahren bei den sonstigen Qualifizierungen bis hin zu 10,5 Jahren in der BRP. Die hauptberufliche Berufserfahrung beträgt im Schnitt 7,4 Jahre, wobei die Spanne von 5,7 Jahren bei den sonstigen Qualifizierungen bis zu 10 Jahren bei der BRP reicht. Insgesamt sind es 57,5% der TrainerInnen und 84% der BeraterInnen, die von sich aus angeben, hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig zu sein, was nicht notgedrungen bedeutet, dass dies auch bei jenem ESF-Träger der Fall ist, in dessen Rahmen die Befragung stattfand.

Tabelle 22: *Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung/Beratung*

n=392	< 1 J.	>1-5 J.	>5 - 10 J.	> 10 J.	Summe	Ø (in J.)	St.Abw.
BaB	8%	40%	22%	30%	100%	8,4	6,6
HS	12%	41%	18%	29%	100%	7,7	7,0
BRP	5%	16%	40%	40%	100%	10,5	6,5
Qualif.-sonstige	13%	53%	13%	20%	100%	6,0	5,2
Beratung	8%	35%	32%	24%	100%	7,8	6,3
gesamt	9%	35%	25%	30%	100%	8,4	6,6

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Nach Typen zeigen sich bei der hauptberuflichen Erfahrung so gut wie keine Unterschiede. Bei der Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung bzw. Beratung an sich reicht die Spanne von 7 Jahren bei Typ A bis zu 9,6 Jahren bei Typ C.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Beschäftigungsdauer beim Träger des aktuellen ESF-Angebots. Diese liegt im Schnitt bei 4,2 Jahren, wobei bis auf die BRP mit 6,6 Jahren alle anderen Angebotsarten einen Schnitt zwischen 3 und 4 Jahren aufweisen. Nach Typen differenziert hebt sich Typ C mit 5,9 Jahren von den anderen beiden mit rund 4 Jahren ab.

Diese Ergebnisse beinhalten noch keinerlei Hinweise auf die Art und das Ausmaß der Beschäftigung, es kann einzig daraus geschlossen werden, dass im Rahmen der ESF-Maßnahmen durchwegs erfahrene TrainerInnen und BeraterInnen eingesetzt werden.

Fragt man nach der Anzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen, bei denen die Befragten beschäftigt sind, kann daraus abgeleitet werden, wie sehr sich die Aufmerksamkeit und das Engagement auf mehrere Dienstgeber und Angebote zugleich verteilt. Demnach sind zwei Drittel bei nur einer Erwachsenenbildungseinrichtung entweder haupt- oder nebenberuflich beschäftigt, ein Fünftel bei zwei und 14% gar bei mehr als zwei. Differenziert nach ESF-Angebotsarten konzentrieren sich die TrainerInnen in den Hauptschulkursen und die BeraterInnen in den Beratungsangeboten tendenziell auf nur ein Angebot, während das Mehrfachengagement bei der Basisbildung und BRP, v.a. aber bei den sonstigen Qualifizierungen überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist. Nach Typen zeigen sich kaum

nennenswerte Unterschiede, es bleibt einzig zu erwähnen, dass der Anteil derer, die in mehr als zwei Erwachsenenbildungseinrichtungen beschäftigt sind, bei Typ A etwas weniger stark ausgeprägt ist.

*Tabelle 23: Anzahl EB-Einrichtungen bei denen TrainerInnen zugleich beschäftigt sind*

n=389	bei einer	bei zwei	bei mehr als zwei	Summe
BaB	63%	21%	16%	100%
HS	73%	16%	11%	100%
BRP	64%	23%	14%	100%
Qualif.-sonstige	56%	26%	19%	100%
Beratung	74%	13%	13%	100%
gesamt	66%	20%	14%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Neben der Frage, bei wie vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen die Trainer- und BeraterInnen zugleich beschäftigt sind, ist auch die Frage von Relevanz, welchen anderen Beschäftigungen außerhalb der Erwachsenenbildung sie sonst noch nachgehen. Nur ein gutes Drittel gibt an, keinen weiteren Beruf, weder haupt- noch nebenberuflich, auszuüben, knapp ein Viertel unterrichtet an einer Schule (in den BRP- deutlich mehr wie in den HS-Kursen), knapp 40% üben sonstige Berufe aus. Die zusätzlichen Berufstätigkeiten sind besonders stark bei der BRP sowie beim Typ C ausgeprägt, hier gehört die Aufmerksamkeit der TrainerInnen also in den seltensten Fällen einzig den ESF-TeilnehmerInnen. Dies kann von Vor- aber auch von Nachteil sein: Vorteilhaft ist, dass derart auch Erfahrungen aus anderen Bereichen einfließen. Nachteilig wirkt sich ein nur nebenberufliches Engagement auf die Teambildung, Akkumulation von Expertise am Standort sowie die Möglichkeiten für Engagement über die konkrete Lehrverpflichtung hinaus aus. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Unterschiede nach Angebotsarten und auch jene nach Typen sind in Summe groß und zudem statistisch hoch signifikant<sup>16</sup>.

*Tabelle 24: Sonstige Berufe/Tätigkeiten (TrainerInnen)*

n=340	keinen Beruf	Unterricht an einer Schule	sonstiger Beruf	Summe
BaB	48%	5%	48%	100%
HS	40%	20%	40%	100%
BRP	19%	57%	24%	100%
sonstige	34%	16%	50%	100%
gesamt	36%	24%	39%	100%

Korr.=0,47\*\*

<sup>16</sup> Die Signifikanz wird an dieser Stelle mit Symbolen ausgewiesen: (\*\*) bedeutet ein Signifikanzniveau von kleiner 1%, (\*) bedeutet ein Signifikanzniveau von kleiner 5%.

n=334	keinen Beruf	Unterricht an einer Schule	sonstiger Beruf	Summe
Typ A	42%	6%	52%	100%
Typ B	41%	18%	41%	100%
Typ C	25%	48%	27%	100%
gesamt	36%	25%	39%	100%

Korr.=0,40\*\*,

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

An ‚sonstigen‘ Berufen wird eine bunte Palette von Astrophysiker/in über EDV-Techniker/in, Künstler/in bis hin zu Journalist/in und Übersetzer/in genannt. Ein Gutteil (38%) der Angaben unter den sonstigen Berufen ist jedoch den pädagogischen-beratenden Berufen zuzuordnen.

Befragt nach ihrer Vertragssituation geben insgesamt 42% an, entweder befristet oder unbefristet angestellt zu sein, der Rest, der gleichzeitig die Mehrheit bedeutet, verfügt arbeitsrechtlich betrachtet nur über einen freien Dienst- oder Werkvertrag<sup>17</sup>. Die arbeitsrechtliche Situation in der ESF-Erwachsenenbildung ist bei den Beratungsmaßnahmen mit 80% Anstellungsquote noch am besten, am schlechtesten bei der BRP mit nur 29%, wobei HS-Vorbereitungskurse und Basisbildung mit 38% bzw. 39% nur geringfügig besser abschneiden. Differenziert nach Typen liegen A und B über dem Schnitt, C darunter.

*Tabelle 25: Vertragssituation der TrainerInnen und BeraterInnen nach Angebotsart*

n=375 / Korr.=0,39**	Unbefristete Anstellung	befristete Anstellung	freier Dienst- vertrag	Werk- vertrag	Sonstiges	Summe
BaB	23%	16%	43%	9%	10%	100%
HS	24%	14%	48%	12%	3%	100%
BRP	19%	10%	41%	28%	2%	100%
Qualif.-sonst.	32%	17%	44%	7%	0%	100%
Beratung	44%	36%	18%	3%	0%	100%
gesamt	26%	16%	41%	13%	4%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

<sup>17</sup> Unter ‚sonstige‘ Vertragsformen werden zumeist Honorarnoten genannt, was einem Werkvertrag nahe kommt.

Tabelle 26: Vertragssituation der TrainerInnen nach Typ

n=331 / Korr.=0,25**	Unbefristete Anstellung	befristete Anstellung	freier Dienst- vertrag	Werk- vertrag	Sonstiges	Summe
Typ A	34%	14%	42%	6%	4%	100%
Typ B	22%	18%	42%	13%	4%	100%
Typ C	17%	9%	45%	23%	5%	100%
gesamt	24%	14%	43%	15%	5%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Es wäre nun verfehlt, jede Nicht-Anstellung zugleich als prekäre Beschäftigung zu bezeichnen, denn oft handelt es sich bei den ErwachsenenbildungstrainerInnen um LehrerInnen, die hauptberuflich in Schulen unterrichten und nebenbei mittels Werk- oder freiem Dienstvertrags einer zusätzlichen Berufstätigkeit nachgehen. Dementsprechend werden im folgenden bei den TrainerInnen in Qualifizierungsmaßnahmen Personen nur dann als prekär beschäftigt bezeichnet, wenn sie in der Erwachsenenbildung nur über einen Werk- oder freien Dienstvertrag verfügen, keinen Beruf daneben ausüben und bei nur einem Erwachsenenbildungsträger beschäftigt sind. Auf BeraterInnen trifft sinngemäß das gleiche zu. Entsprechend dieser strengen Definition von Prekarität sind es in Summe 8% der Befragten, die dieser Gruppe zuzurechnen sind. Deutlich erhöht ist dieser Anteil bei den Basisbildungsprojekten und hier wiederum bei der Grundbildung und den Vorbereitungslehrgängen (auf den HS-Abschluss-Kurs). Zwischen den Typen zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.

Tabelle 27: Prekäre Beschäftigung im Rahmen des ESF-Erwachsenenbildung

n=386	Anteil prekär beschäftigt
BaB	14%
<u>darunter:</u>	
GB	18%
DaZ	8%
VB	15%
HS	6%
BRP	6%
Qualif.-sonst.	5%
Beratung	5%
gesamt	8%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Der durchschnittliche Aufwand der befragten TrainerInnen und BeraterInnen für ihr Engagement in der Erwachsenenbildung beträgt 18,7 Stunden inklusive Vor- und Nachbereitung. Die BeraterInnen bilden dabei mit 25,2 Stunden das obere und die BRP-TrainerInnen mit 11,8 Stunden das untere Ende des Kontinuums. Entsprechend dieses Ergebnisses ist auch der Anteil von Befragten mit maximal 10 Stunden bei der BRP am höchsten und bei den Beratungsmaßnahmen am geringsten. Bei der Gruppe derer mit einem Engagement über 40 Stunden tun sich zudem die BasisbildungstrainerInnen hervor.

*Tabelle 28: Wöchentlicher Stundenaufwand in der Erwachsenenbildung insgesamt*

n=373	bis 10 h	11-20 h	21 -30 h	31-40 h	über 40 h	Summe	Schnitt (h)
BaB	34%	19%	24%	15%	7%	100%	21,0
HS	42%	16%	19%	21%	1%	100%	18,9
BRP	62%	23%	13%	1%	1%	100%	11,8
Qualif.-sonstige	39%	20%	12%	22%	7%	100%	21,4
Beratung	13%	28%	38%	15%	5%	100%	25,2
gesamt	41%	20%	20%	14%	4%	100%	18,7

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Weitgehend gleichlautend sind die Ergebnisse, wird die Fragestellung leicht geändert und nach den Stunden bei dem ESF-Träger gefragt, in dessen Kontext die Befragung stattfindet. Im Schnitt sind dies 14,4 Stunden. Der Anteil mit über 40 Stunden ist abgesehen von den BeraterInnen bei dieser Betrachtung deutlich reduziert.

*Tabelle 29: Wöchentlicher Stundenaufwand beim ESF-Träger*

n=362	bis 10 h	11-20 h	21 -30 h	31-40 h	über 40 h	Summe	Schnitt (h)
BaB	44%	29%	14%	13%	0%	100%	15,1
HS	52%	16%	19%	13%	0%	100%	15,2
BRP	84%	12%	3%	0%	1%	100%	7,8
Qualif.-sonstige	56%	12%	12%	20%	0%	100%	15,2
Beratung	18%	28%	33%	15%	5%	100%	23,9
gesamt	54%	19%	15%	11%	1%	100%	14,4

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Differenziert nach Typen weicht C von den anderen beiden ab, insofern die durchschnittliche Wochenarbeitszeit in beiden Fällen jeweils 8 Stunden geringer ausfällt.

Die Arbeitszufriedenheit der ESF-TrainerInnen und BeraterInnen ist mehrheitlich groß, dennoch sind es qualifizierte Minderheiten von ca. einem Viertel, die sich z.B. hinsichtlich ihrer Entlohnung bzw. ihrer Vertragsart als unzufrieden deklarieren. Differenziert nach

Angebotsarten sind es v.a. die BasisbildungstrainerInnen, die Unzufriedenheit mit der Vertragsart und dem Vertragsinhalt zum Ausdruck bringen, während in der BRP dies bei vergleichsweise wenigen der Fall ist. Hinsichtlich der Unzufriedenheit mit der Entlohnung, die sich signifikant zwischen den Angebotsarten unterscheidet, setzt sich die Basisbildung nicht ab, sondern liegt gleich auf mit den Vorbereitungskursen zum HS-Abschluss sowie den BeraterInnen. Relativ zufrieden mit der Entlohnung erweisen sich wieder die BRP-TrainerInnen.

Tabelle 30: Arbeitszufriedenheit nach ESF-Angebotsarten

	Anteil Unzufriedener (sehr/eher) mit ...			
	Entlohnung	Vertragsart	Vertragsinhalt	sonst. Arbeitsbeding.
BaB	27%	33%	20%	6%
HS	28%	19%	8%	10%
BRP	16%	15%	11%	4%
Qualif.-sonstige	13%	14%	5%	7%
Beratung	26%	23%	13%	10%
gesamt	23%	22%	12%	7%
n	396	390	383	392
Korr.	0,24*	n.sig	n.sig	n.sig

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Unterschieden nach Typen sind es v.a. die TrainerInnen in B-Maßnahmen, die ihren Unmut zum Ausdruck bringen, wobei aus Tabelle 32 ersichtlich wird, dass wiederum die vergleichsweise schlechten Ergebnisse in der Basisbildung auch der Grund dafür sind, warum Typ B erhöhte Unzufriedenheitswerte aufweist. Die nach Typen ausgewiesenen Unterschiede sind jedoch nicht signifikant, d.h. es kann nicht mit hinreichender Sicherheit der Schluss gezogen werden, dass diese Unterschiede nicht nur in der Stichprobe sondern auch in der Grundgesamtheit gegeben sind.

Tabelle 31: Arbeitszufriedenheit nach LLL-Typen

	Anteil Unzufriedener (sehr/eher) mit ...			
	Entlohnung	Vertragsart	Vertragsinhalt	sonst. Arbeitsbeding.
Typ A	19%	25%	13%	5%
Typ B	30%	22%	13%	10%
Typ C	17%	18%	11%	5%
gesamt	23%	21%	12%	7%
n	352	345	338	347
Korr.	n.sig	0,18/sig: 0,057	n.sig	n.sig

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Tabelle 32: Zufriedenheitsverteilung auf Angebote innerhalb von Typ B

	Anteil Unzufriedener (sehr/eher) mit ...			
	Entlohnung	Vertragsart	Vertragsinhalt	sonst. Arbeitsbeding.
BaB	34%	31%	22%	7%
HS	32%	21%	8%	11%
BRP	20%	20%	22%	10%
Qualif.-sonstige	22%	18%	12%	11%
gesamt	30%	22%	13%	10%
n	132	129	126	130

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Zuvor wurde angedeutet, dass ein Zusammenhang zwischen der Prekarität von Beschäftigung und der Zufriedenheit besteht. Betrachtet man nun die Zufriedenheit mit der Vertragsart in Abhängigkeit von der Art des Vertrages bzw. der Anstellung, die die TrainerInnen und BeraterInnen haben, so wird deutlich, dass jene am zufriedensten sind, die zeitlich unbefristet angestellt sind. Der Unzufriedenheitsanteil ist demgegenüber v.a. bei den Freien DienstnehmerInnen und den ‚sonstig‘ (oft nur über Honorarnote) Beschäftigten groß.

Tabelle 33: Zufriedenheit mit Vertragsart nach Art des Vertrages/ der Anstellung

Korr.=0,38**/ n=365	unzufrieden	zufrieden	Summe
zeitlich unbefristete Anstellung	4%	96%	100%
zeitlich befristete Anstellung	27%	73%	100%
freier Dienstvertrag	30%	70%	100%
Werkvertrag	21%	79%	100%
Sonstiges	64%	36%	100%
gesamt	23%	77%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Beschäftigungs- und Anstellungspraxis mancher Trägereinrichtungen überdenkens- und reformwürdig ist, wenn man sich vor Augen führt, dass durch die Verlängerung der Förderperiode auf drei Jahre ein in den Rahmenbedingungen gelegener Grund für prekäre Beschäftigungsverhältnisse weggefallen ist. Unzufriedenheit untergräbt einerseits die Identifikation mit dem Angebot und damit auch das Engagement dafür. Andererseits werden unzufriedene TrainerInnen danach trachten, ihre Beschäftigungssituation zu verbessern, was oft bedeutet, den Dienstgeber zu wechseln. Dies steht in Opposition zum Erfahrungsaufbau und zur Kompetenzakkumulation vor Ort.

Aus vorangegangenen Evaluationen ist auch bekannt, dass die Beschäftigung als Trainer/in oder Berater/in in der Erwachsenenbildung oft auch mit einer Auftrags- oder Arbeitslosigkeit in den Sommermonaten (außerhalb der weitverbreiteten Kurszeiten also) und / oder mit der Leistung unbezahlter Überstunden verbunden ist. Inhaltlich betrachtet handelt es sich dabei um weiterführende Prekaritätsdimensionen. Diese sind wiederum in der Basisbildung überdurchschnittlich und bei den Beratungsmaßnahmen deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Insgesamt sind 29% der TrainerInnen und BeraterInnen im Sommer ohne Auftrag bzw. arbeitslos und 17% leisten unbezahlte Überstunden. Die Unterschiede nach LLL-Typen sind gering.

Tabelle 34: Weiterführende Prekaritätsdimensionen

n=396	Anteil Zustimmung (sehr/eher) ...	
	Regelmäßig ALO/ ohne Auftrag im Sommer	Regelmäßig unbezahlte Überstunden
BaB	38%	25%
HS	31%	18%
BRP	32%	19%
Qualif.-sonstige	23%	2%
Beratung	0%	5%
gesamt	29%	17%
n=351	Anteil Zustimmung (sehr/eher) ...	
	Regelmäßig ALO/ ohne Auftrag im Sommer	Regelmäßig unbezahlte Überstunden
Typ A	30%	20%
Typ B	32%	17%
Typ C	36%	19%
gesamt	33%	19%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Versucht man verschiedene bisher behandelte Zufriedenheits- bzw. Prekaritätsdimensionen in einem Gesamtindex<sup>18</sup> dazustellen, wie dies in Tabelle 35 der Fall ist, dann wird die Gesamtsituation, die insgesamt eine Bewertung von „eher zufrieden“ aufweist, in den Basisbildungs-Kursen am relativ schlechtesten und bei Beratungsmaßnahmen am besten eingeschätzt. Statistisch getestet erweist sich die relativ schlechtere Bewertung in der Basisbildung auch statistisch signifikant.

<sup>18</sup> Der Index wird aus 6 verschiedenen Variablen gebildet. Sein möglicher Wertebereich liegt zwischen null und drei, wobei null für „sehr schlecht“ und drei für „sehr gut“ steht.

Tabelle 35: Gesamtindex zu prekären Elementen in den Arbeitsbedingungen

n=383	INDEX	
	Mittelwert	Standardabweichung
BaB	2,05	0,66
HS	2,14	0,52
BRP	2,22	0,49
Qualif.-sonstige	2,35	0,49
Beratung	2,38	0,33
gesamt	2,19	0,55
n=351	INDEX	
	Mittelwert	Standardabweichung
Typ A	2,22	0,57
Typ B	2,09	0,57
Typ C	2,18	0,54
gesamt	2,19	0,55

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

### 5.3 Weiterbildung

Das zweite Kernthema der TrainerInnenbefragung neben der Beschäftigungssituation ist die (Bekanntheit der) Weiterbildungsakademie und im Vorfeld davon ganz allgemein die Aus- und Weiterbildungssituation. In diesem Zusammenhang ist es zunächst von Relevanz, einen Überblick zu jenen Themen- und Fachbereichen zu erhalten, wo Aus- und Weiterbildungen schon stattgefunden haben oder als notwendig erachtet werden. Im Anschluss werden die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung sowie Ausmaß und Form das Thema darstellen. Abgeschlossen werden die Ausführungen zu diesem Thema mit einer Erörterung notwendiger Reformen, um die Weiterbildung von ESF-ErwachsenenbildungstrainerInnen zu fördern.

#### 5.3.1 Weiterbildungsthemen und -formen

Bei den Themen- und Fachbereichen stehen hauptsächlich den LLL-Prinzipien entsprechende didaktisch-methodische Aus- und Weiterbildungsthemen an vorderster Stelle und dies sowohl hinsichtlich bereits absolvierter als auch zusätzlich als nötig erachteter Qualifizierungen. Individualisierter Unterricht, Sozialpädagogik-Mediation, Kreativitätstechniken-Moderation, Diversity-interkulturelles Lernen sowie erwachsenengerechte Didaktik sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Abgerundet werden diese Themen durch eher technische Kompetenzen wie Fremdsprachen und EDV. Am unteren Ende der Skala sind

sodann eher jene Kompetenzfelder zu finden, die sich auf das Angebotsmanagement (z.B. Projektmanagement-Akquise, Öffentlichkeitsarbeit, Networking) konzentrieren.

Vergleicht man die Gruppe jener, die eine Aus- und Weiterbildung in einem bestimmten Kompetenzbereich bereits vorzuweisen haben, mit jenen, bei denen dies nicht der Fall ist, so schätzen (außer in den Bereichen Fremdsprachen und EDV) die noch nicht spezifisch aus- oder weitergebildeten Personen ihren Weiterbildungsbedarf höher ein als jene, die derartige Ausbildungen bereits durchlaufen haben. Daraus kann also keine systematische Unterschätzung des eigenen Ausbildungsbedarfs abgeleitet werden.

Tabelle 36: Weiterbildungsthemen

n=401	bisher AuW	AuW nötig
Fremdsprachen	50%	13%
individualisierter Unterricht	46%	24%
Diversity, interkulturelles Lernen	45%	21%
Sozialpädagogik, Gruppendyn., Konfliktmanagement, Mediation	42%	29%
EDV	41%	11%
Gender Mainstreaming	41%	7%
Kreativitätstechniken, innovative Methoden, Moderation	41%	29%
Bildungstheorie	38%	9%
erwachsenengerechte Didaktik	38%	28%
Gestaltung von Lernarrangements	36%	13%
zielgruppengerechte Bildungsarbeit	32%	20%
Beratungsmethoden	28%	21%
Alphabetisierung, Basisbildung	26%	15%
kompetenzorientierte/ressourcenorientierte Didaktik	26%	11%
web 2.0, wiki, Lernplattformen	26%	13%
Kompetenzfeststellungsverfahren	26%	21%
Coaching	25%	16%
Selbstmanagement	23%	12%
E-Didaktik	23%	16%
feministische Bildungsarbeit	21%	5%
Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation	21%	9%
Bildungs-/ Projektmanagement, Akquise, Controlling	19%	8%
Legasthenie, Dyslexie	19%	21%
Biographiearbeit	17%	11%
Öffentlichkeitsarbeit, milieuspezifisches Marketing	15%	6%
Wissensmanagement	15%	10%
Networking	11%	7%
Supervision	8%	11%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Mittels einer Faktoranalyse kann schließlich der Frage nachgegangen werden, ob bei den TrainerInnen bestimmte Qualifikationsmuster (im Sinne von Qualifikationsthemen, die

gemeinsam vorhanden sind) vorkommen.<sup>19</sup> Entsprechend den Ergebnissen der statistischen Analyse lassen sich drei inhaltlich interessante und plausible Qualifikationsbündel voneinander unterscheiden (Faktorladungen jeweils in Klammer).<sup>20</sup>

- **Gender-Diversity-Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifikationen:** Aus- und Weiterbildungen in Bildungstheorie (0,41), feministischer Bildungsarbeit (0,59), Biographiearbeit (0,54), Legasthenie (0,38), Diversity-interkulturellem Lernen (0,66), Gender Mainstreaming (0,62), zielgruppengerechter Bildungsarbeit (0,49), Alphabetisierung (0,63).
- **Coaching-Beratungs-Qualifikationen:** Aus- und Weiterbildungen in Beratungsmethoden (0,52), Coaching (0,73), Supervision (0,56), Selbstmanagement (0,57), Networking (0,38), Sozialpädagogik-Gruppendynamik-Mediation (0,44) sowie Kreativitätstechniken-Moderation (0,42).
- **Bildungsmanagement-Qualifikationen:** Aus- und Weiterbildungen in Kompetenzfeststellungsverfahren (0,44), Öffentlichkeitsarbeit (0,56), Qualitätsentwicklung-Evaluation (0,57), Bildungsmanagement (0,68), EDV (0,47), Wissensmanagement (0,49).

Als Ergebnis einer Faktoranalyse können auch Faktorwerte für einzelne Personen hinsichtlich der herausgearbeiteten Qualifikationsbündel berechnet werden. Faktorwerte sind standardisierte Werte auf den Mittelwert 0 und die Standardabweichung 1. Werte nahe 0 bedeuten eine durchschnittliche Ausprägung, positive Werte eine überdurchschnittliche und negative Werte bedeuten eine unterdurchschnittliche Ausprägung des jeweiligen Faktors. Werden in einem weiteren Rechenschritt Durchschnittswerte zu den jeweiligen Faktorwerten für einzelne Gruppen berechnet, dann wird es möglich einzuschätzen, ob – wie in Tabelle 37 nach Typen und in Tabelle 38 nach Angebotsarten – bestimmte Qualifikationsbündel der TrainerInnen in einer Gruppe mehr oder weniger stark anzutreffen sind.

Dementsprechend sind bei den TrainerInnen von Typ A-Maßnahmen Gender-Diversity-Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifikationen deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt und jene für die anderen Qualifikationsmuster durchschnittlich. Typ B weist keine markanten über- oder unterdurchschnittlichen Ausprägungen auf. Die TrainerInnen von Typ C schließlich verfügen über deutlich weniger Qualifikationen im Bereich Gender-Diversity-Lernende-im-Mittelpunkt verglichen zu denen von Typ A und B und zudem weniger Qualifikationen in den Bereichen Coaching-Beratung. Signifikant voneinander unterscheiden sich die Typen aber nur beim Ausmaß der Gender-Diversity- Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifikationen.

<sup>19</sup> Da Faktoranalysen metrische Daten voraussetzen, wurden aus den beiden dichotomen empirischen Variablen, ob die entsprechenden Qualifikationen vorhanden sind sowie der Variable, ob daran gedacht wird, sie in nächster Zeit zu erwerben, eine kombinierte Variable mit vier möglichen Ausprägungen generiert.

<sup>20</sup> KMO=0,84 (=Eignungskriterium für die Faktoranalyse, wobei ein Wert von 0,84 als sehr hoch eingestuft werden kann), erklärte Varianz durch die 4 Faktoren: 39%.

Tabelle 37: Durchschnittliche Faktorwerte nach Typen

	Typ A		Typ B		Typ C	
	MW	St.Abw	MW	St.Abw	MW	St.Abw
Gender-Diversity-LiM <sup>21</sup> -Qualifikationen	<b>0,60*</b>	0,88	<b>0,16</b>	0,94	<b>-0,59</b>	0,78
Bildungsmanagement-Qualifikationen	-0,05	0,98	-0,18	0,90	-0,14	0,82
Coach-Beratungs-Qualifikationen	-0,06	1,00	-0,03	0,93	-0,26	0,82

\* Fettgedruckt sind jene Einzelwerte, die sich signifikant von den anderen unterscheiden.

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Nach Angebotsarten unterschieden, verfügen die BasisbildungstrainerInnen über überdurchschnittliche Kompetenzen bei den Gender-Diversity-Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifikationen, alle anderen Qualifikationen sind durchschnittlich ausgeprägt. Die Hauptschul-kurstrainerInnen treten kaum mit Spezifika hervor, sondern die meisten Qualifikationen sind in durchschnittlichem Maße ausgeprägt, weshalb es zulässig erscheint, von GeneralistInnen zu sprechen. Einzig die Bildungsmanagement-Qualifikationen sind etwas unterdurchschnittlich stark ausgeprägt. Die BRP-TrainerInnen verfügen verglichen zu den TrainerInnen anderer Angebote über weniger Gender-Diversity- Lernende-im-Mittelpunkt sowie Coaching- und Beratungs-Qualifikationen. Der Schwerpunkt der BeraterInnen liegt erwartungsgemäß auf den Coaching- und Beratungsqualifikationen aber auch die Bildungsmanagement-Qualifikationen liegen weit über dem Schnitt.

Tabelle 38: Durchschnittliche Faktorwerte nach Angebotsarten

	Gender-Divers.-LiM <sup>22</sup> -Qualifikationen		Bildungsmanagem.-Qualifikationen		Coach-Berat.-Qualifikationen	
	MW	StAW	MW	StAW	MW	StAW
BaB	<b>0,67*</b>	0,96	-0,10	0,91	-0,21	0,93
HS	0,03	0,86	-0,25	0,90	0,05	0,93
BRP	<b>-0,71</b>	0,76	-0,07	0,86	-0,30	0,80
Sonst-Qual	-0,09	0,82	0,03	0,92	0,10	0,96
Beratung	-0,10	0,99	<b>1,17</b>	1,20	<b>1,11</b>	1,13

\* Fettgedruckt sind jene Einzelwerte, die sich signifikant von den anderen unterscheiden.

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Werden die Ergebnisse nun nicht zeilen-, sondern spaltenweise gelesen, dann unterscheiden einander BaB und BRP bei Gender-Diversity- Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifikationen signifikant. Beim Bildungsmanagement und den Coaching-Beratungsqualifikationen sind es schließlich die BeraterInnen, die sich signifikant von den anderen abheben.

<sup>21</sup> LiM steht als Abkürzung für ‚Lernende im Mittelpunkt‘.

<sup>22</sup> Siehe Fußnote 19.

Zum Erwerb dieser Qualifikationen werden von den befragten TrainerInnen das Selbststudium, der interne Erfahrungsaustausch mit KollegInnen und Workshops/Seminare als bevorzugte Formen genannt. Weniger weit verbreitet sind tertiäre Ausbildungsformen (Uni/FH) sowie die Weiterbildungsakademie.

*Tabelle 39: Weiterbildungsformen*

n=378	war/ist relevant
Selbststudium	94%
Erfahrungsaustausch mit KollegInnen intern	88%
Erfahrungsaustausch mit KollegInnen extern	62%
Weiterbildungsakademie	16%
Uni/FH	38%
Workshops/Seminare außerhalb ob.gen. Institutionen	80%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

### **5.3.2 Rahmenbedingungen für Weiterbildung**

Die Rahmenbedingungen für Weiterbildung können in Summe als sehr gut bezeichnet werden. Einerseits geben mehr als 90% aller TrainerInnen und BeraterInnen an, hochmotiviert dafür zu sein und 85% finden dafür auch Möglichkeiten im Rahmen ihrer Berufstätigkeit vor. Relativierend muss angeführt werden, dass doch knapp der Hälfte der Befragten die notwendige Zeit für Weiterbildung fehlt und ein Fünftel angibt, die bisher absolvierten Weiterbildungen würden von den relevanten Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht anerkannt werden. Differenziert nach Angebotsarten sind es die BRP-TrainerInnen, die die relativ schlechtesten Rahmenbedingungen für Weiterbildung vorfinden. Die Zeit für Weiterbildung fehlt hingegen den BeraterInnen am seltensten. Insofern verfügen sie über gute Rahmenbedingungen. Vergleicht man die verschiedenen Typen, so sind es die TrainerInnen von Typ A, die die vergleichsweise besten Rahmenbedingungen vorfinden.

Tabelle 40: Rahmenbedingungen der Weiterbildung

n=396	hochmotiviert für Weiterbildung	im Job Weiterbildungsmöglichkeit	Zeit für Weiterbildung fehlt	Weiterbildung nicht anerkannt
BaB	97%	89%	53%	23%
HS	88%	86%	43%	17%
BRP	83%	77%	55%	17%
sonst-Qualif.	93%	89%	44%	20%
Beratung	95%	92%	26%	18%
gesamt	91%	85%	47%	19%
Korr.	0,33**	0,25*	0,23 / sig: 0,06	0,24*
n=352	hochmotiviert für Weiterbildung	im Job Weiterbildungsmöglichkeit	Zeit für Weiterbildung fehlt	Weiterbildung nicht anerkannt
Typ A	99%	91%	49%	12%
Typ B	88%	83%	51%	23%
Typ C	86%	81%	48%	20%
gesamt	90%	85%	49%	19%
Korr.	0,28**	0,21*	n. sig	0,20*

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

### 5.3.3 Zeitaufwand für Weiterbildung

Ob und inwieweit sich diese relativ guten Rahmenbedingungen für Weiterbildung auch in einem dementsprechenden Zeitaufwand für Weiterbildung ausdrücken, ist nunmehr die Fragestellung, die analysiert werden soll. Im Schnitt sind es nicht ganz 170 Stunden, die sich die befragten ESF-TrainerInnen nach eigener Schätzung in den letzten drei Jahren weitergebildet haben, wobei die Schwankungsbreite für diesen Mittelwert relativ groß ist, d.h. es viele Personen gibt, die sich deutlich länger und viele, die sich deutlich kürzer weitergebildet haben. Der Anteil mit null Stunden Weiterbildung ist in der BRP mit 12% am höchsten, jener mit mehr als 200 Stunden bei den Beratungsmaßnahmen mit 35% am höchsten. Dementsprechend gestalten sich auch die Durchschnittswerte nach Angebotsarten. Hier liegt die Beratung deutlich vor allen anderen und die BRP ebenso deutlich hinter allen anderen zurück. Bei der Unterscheidung nach Typen reduziert sich der Schnitt von A über B nach C kontinuierlich von knapp unter zweihundert auf knapp über einhundert Stunden.

Tabelle 41: Geschätzte Zeit für Weiterbildung in den letzten 3 Jahren

n=326	BaB	HS	BRP	sonst- Qualif.	Bera- tung	Typ A	Typ B	Typ C	gesamt
0 h	5%	8%	12%	3%	0%	4%	4%	14%	7%
1-25 h	15%	13%	29%	6%	12%	15%	14%	23%	17%
26-50 h	8%	19%	21%	12%	18%	10%	14%	22%	15%
51-100 h	22%	18%	13%	29%	9%	26%	21%	12%	18%
101-200 h	21%	20%	14%	26%	26%	25%	21%	14%	20%
über 200 h	29%	22%	12%	24%	35%	20%	27%	15%	23%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Median	100	95	36	110	155	100	100	40	95,5
Mittelwert	182	175	88	160	299	196	163	102	168
Std.Abw.	266,4	284,6	111,9	141,7	467,7	343,7	174,0	149,5	269,1

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Von diesen Weiterbildungsstunden wird gut ein Viertel während der Arbeitszeit absolviert und nicht ganz drei Viertel in der Freizeit. Dabei sind Weiterbildungen in der Freizeit meist selbstfinanziert und jene während der Arbeitszeit meist vom Dienstgeber finanziert. Im Durchschnitt erfolgt die Finanzierung durch den Dienstgeber in 40% der Fälle, während in 60% der Fälle selbstfinanziert wird. Der Finanzierungsanteil des Dienstgebers ist in der BRP mit 53% am höchsten (womit sich auch die vorangegangene Feststellung vergleichsweise schlechter Rahmenbedingungen für Weiterbildung im Rahmen von BRP-Maßnahmen etwas relativiert), in den Vorbereitungskursen zum HS-Abschluss am niedrigsten, wo dies nur auf 28% der absolvierten Weiterbildungsstunden zutrifft. Die Weiterbildungsstunden während der Arbeitszeit nehmen bei den Beratungsmaßnahmen mit 34% den höchsten Anteil ein, bei den HS-Kursen mit 23% den niedrigsten.

Tabelle 42: Weiterbildungs-Finanzierung und Lage der Weiterbildungs-Zeit

n=305 (Befragte mit Weiterbildungs-Zeit > 0h)	BaB	HS	BRP	sonst- Qualif.	Bera- tung	ge- sam
Weiterbildung während Arbeitszeit, Kurs vom Dienstgeber finanziert	20%	17%	25%	28%	29%	23%
Weiterbildung während Arbeitszeit, Kurs selbst finanziert	4%	6%	2%	13%	5%	5%
Weiterbildung in Freizeit, Kurs vom Dienstgeber finanziert	24%	11%	28%	14%	6%	17%
Weiterbildung in Freizeit, Kurs selbst finanziert	51%	66%	45%	45%	60%	55%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%

n=266	Typ A	Typ B	Typ C	gesamt
Weiterbildung während Arbeitszeit, Kurs vom Dienstgeber finanziert	21%	19%	21%	20%
Weiterbildung während Arbeitszeit, Kurs selbst finanziert	6%	5%	5%	5%
Weiterbildung in Freizeit, Kurs vom Dienstgeber finanziert	25%	14%	22%	20%
Weiterbildung in Freizeit, Kurs selbst finanziert	48%	62%	52%	55%
Summe	100%	100%	100%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Differenziert nach Typen zeigen sich keine gravierenden Unterschiede, einzig der Dienstgeberfinanzierungsanteil von nur 33% bei Typ B ist vergleichsweise gering.

Sucht man nun abschließend nach einem *Erklärungsmodell* für die Weiterbildungsstunden jenseits von Angebotsarten und LLL-Typen, die sich als nicht signifikant erwiesen haben, dann kristallisieren sich nach Anwendung einer linearen Regressionsanalyse der Bildungsabschluss, die Motivation für Weiterbildung, die Zeitressourcen für Weiterbildung sowie die Zufriedenheit mit der Entlohnung als die erklärungskräftigsten Variablen heraus.

Tabelle 43: Erklärungsmodell für die Dauer der Weiterbildung

Variable	Unstand. Koeffizient	Signifikanz
Konstante	682,655	0,000
Höchster Bildungsabschluss	-142,889	0,000
Zufriedenheit: Entlohnung	-34,821	0,058
Bin hochmotiviert, mich weiterzubilden	64,505	0,002
Mir fehlt die Zeit um mich regelmäßig fortzubilden	-46,932	0,003
Erklärungskraft des Modells (korrigiertes R <sup>2</sup> )	0,154	

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

15,4% der Gesamtstreuung bei der Dauer der Weiterbildung lässt sich (hochsignifikant) durch die ausgewiesenen Variablen gemeinsam erklären. Dabei zeigen sich folgende Zusammenhänge:

- Je geringer der formale Bildungsgrad ist,
- je geringer die Zufriedenheit mit der Entlohnung ist,
- je höher die Motivation für Weiterbildung ist und
- je weniger die Zeit zur Weiterbildung fehlt,

desto höher ist die Weiterbildungsdauer.

#### 5.3.4 Aus Sicht der Befragten notwendige Veränderungen zur Förderung von Weiterbildung

Werden die TrainerInnen und BeraterInnen in ESF-Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung danach gefragt, welche Veränderungen notwendig wären, um die Weiterbildung zu fördern, so werden von ihnen an oberster Stelle finanzbezogene Aspekte wie eine häufigere Finanzierung durch den Dienstgeber bzw. generell mehr Budget für Weiterbildung in den Projektanträgen genannt. Den finanziellen folgen angebotsbezogene Veränderungen, wie mehr Angebote am Arbeitsplatz bzw. näher am Wohnort sowie mehr Fernlehrelemente. Von geringerer Bedeutung – selbstverständlich nicht im allgemeinen Sinn, sondern nur bezogen auf die ESF-TrainerInnen und BeraterInnen – sind mehr Kinderbetreuungsangebote sowie mehr Kursangebote am Tag.

Tabelle 44: Veränderungen zur Förderung von Weiterbildung

n=290	gesamt
Häufigere Finanzierung vom DG	56%
Mehr Budget in Projektanträgen	48%
Angebot am Arbeitsplatz	34%
mehr Fernlernen/e-Learning	33%
Angebot näher am Wohnort	27%
Häufigere Freistellungen vom DG	27%
Mehr Abendkurse	20%
Mehr Wochenendangebote	20%
Angebot Kinderbetreuung	13%
Mehr Tageskurse	11%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Werden die beiden häufigstgenannten finanziellen Gründe nach Angebotsarten differenziert, dann kann man in Tabelle 45 erkennen, dass die BeraterInnen sowohl beim Wunsch nach mehr Finanzierung durch den Dienstgeber als auch nach mehr Budget in den Projektanträgen voran liegen. Dies ist insofern interessant, als die BeraterInnen an sich schon das höchste Maß an Weiterbildungsstunden aufweisen und auch in der Kategorie von Weiterbildungsstunden während der Arbeitszeit voranliegen. Bei der dienstgeberfinanzierten Weiterbildung liegen sie jedoch hinter der BRP und auch hinter der Basisbildung zurück.

Tabelle 45: Finanzbezogene Veränderungen zur Förderung von Weiterbildung

n=290	Mehr Finanzierung durch Dienstgeber	Mehr Budget in Projektanträgen
BaB	49%	49%
HS	63%	53%
BRP	57%	26%
sonst.-Qual	41%	53%
Beratung	68%	64%
gesamt	56%	48%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

#### **5.4 Weiterbildungsakademie aus Sicht der ESF-TrainerInnen & BeraterInnen**

Eine zentrale Themenstellung der ESF-TrainerInnen- und BeraterInnenbefragung war die Weiterbildungsakademie (WBA), welche ihrerseits ein Angebot innerhalb des ESF-Erwachsenenbildung darstellt. Das Ziel war einerseits, ihren Bekanntheitsgrad auszuloten, andererseits Gründe in Erfahrung zu bringen, die für eine Zertifizierung und Erklärungen, die gegen eine Inanspruchnahme sprechen. In weiterer Folge werden die hier befragten TrainerInnen/BeraterInnen im Vergleich zu den in späteren Evaluationsphasen befragten WBA-TeilnehmerInnen die Kontrollgruppe bilden.

Der Bekanntheitsgrad der WBA differiert sehr stark in Abhängigkeit von den Angebotsarten. So ist den BRP-TrainerInnen ihre Existenz nur zu einem geringen Prozentsatz bewusst, doch auch bei den TrainerInnen der HS-Kurse liegt der Anteil nur bei einem Drittel. Demgegenüber hat bereits die Hälfte der TrainerInnen in der Basisbildung von der WBA gehört. Einsam an der Spitze liegen jedoch die BeraterInnen, die zu 90% angeben, dass ihnen die WBA bekannt ist. Differenziert nach Typen offenbart die Analyse ein Kontinuum von Typ A über B bis hin zu C, wobei der Bekanntheitsgrad der WBA von 52% kontinuierlich bis auf 19% abnimmt.

Tabelle 46: Bekanntheit der WBA

n=339, Korr.=0,28**	Bekanntheitsgrad der WBA
Typ A	52%
Typ B	39%
Typ C	19%
gesamt	35%
n=384, Korr.=0,40**	
BaB	50%
HS	35%
BRP	20%
Qualifikationen-sonstige	33%
Beratung	90%
gesamt	41%
Befragte ohne Tertiärabschluss	43%
Befragte ohne Anstellung beim Träger	30%
Befragte mit geringer Weiterbildung in letzten Jahren	37%
gesamt (n=384)	41%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Das Bildungsniveau oder das Ausmaß der Weiterbildung an sich sind kaum aussagekräftige Variablen hinsichtlich des Bekanntheitsgrades der WBA, die Form der Anstellung schon eher. So ist die Bekanntheit bei jenen TrainerInnen, die keine Anstellung beim Träger haben, deutlich reduziert.

Mit Hilfe einer logistischen Regression ist es schließlich möglich, unter jenen Variablen, die erhoben wurden und in einem inhaltlich sinnvollen Zusammenhang mit der Bekanntheit der WBA stehen, jene herauszufiltern, denen Erklärungskraft hinsichtlich der Bekanntheit der WBA zukommt. Den Berechnungsergebnissen zufolge erklärt sich die Bekanntheit der WBA (ob TrainerInnen/BeraterInnen die WBA also kennen oder nicht) primär aus der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, der Motivation für Weiterbildung und ob es sich um eine/n Trainer/in in der Basisbildung oder eine/n Berater/in handelt oder nicht. Berater/in oder Basisbildner/in zu sein, wirkt sich dabei ebenso positiv auf die WBA-Bekanntheit aus, wie die Motivation für Weiterbildung. Werden die Arbeitsbedingungen hingegen als schlecht eingeschätzt, dann ist das einer WBA-Bekanntheit abträglich. Die Gesamterklärungskraft dieses Modells liegt bei knapp einem Drittel der Varianz.

Tabelle 47: Erklärungsmodell für die Bekanntheit der WBA

n=280	Koeffizient	Signifikanz
Konstante	- 2,747	,004
Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen	-0,504	,016
Motivation für Weiterbildung	0,634	,003
Trainer/in in der Basisbildung	1,146	,000
Berater/in	3,007	,000
Erklärungskraft des Modells (Nagelkerke R <sup>2</sup> )	0,329	

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

In weiterer Folge ist die Fragestellung nun, welches Potential für Zertifizierungen und/oder Diplomierungen innerhalb der Gruppe der befragten TrainerInnen vorhanden ist. Um eine Antwort darauf zu erhalten, wird zunächst einmal zwischen jenen unterschieden, die die WBA kennen und jenen, die sie nicht kennen. Jene, die sie kennen, werden direkt danach gefragt, ob sie sich zertifizieren lassen wollen, jenen, denen die WBA unbekannt ist, wird die Frage gestellt, ob sie für ihre absolvierten Fortbildungen und/oder beruflich eingesetzten Kompetenzen gerne einen anerkannten Abschluss erhalten würden.

Von jenen, die die WBA nicht kennen, das sind 59% der Befragten, können rund 73% als WBA-Potential bezeichnet werden. Von denen, die die WBA kennen, aber sich noch nicht zertifizieren haben lassen, sind es 40%, die dies vorhaben und ebenfalls als WBA-Potential zu bezeichnen sind. Von der Gesamtgruppe der TrainerInnen/BeraterInnen, die noch nicht zertifiziert sind, können beides zusammen genommen rund 60% als WBA-Potential bezeichnet werden. Das bedeutet nun nicht, dass es tatsächlich auch zu einer Realisierung kommt, bedeutet aber schon, dass die WBA einen großen Kreis an InteressentInnen zumindest im Rahmen der ESF-TrainerInnen und BeraterInnen vorfindet.

Tabelle 48: WBA-Potential

	WBA-Potential, wenn WBA unbekannt	Plan zur Zertifizierung, wenn WBA bekannt*
Typ A	86%	29%
Typ B	78%	51%
Typ C	61%	35%
gesamt	73%	40%
n	179	108
Korr.	0,227**	0,206 / p=0,101
BaB	74%	36%
HS	79%	58%
BRP	59%	33%
Qual- sonst.	85%	15%
Beratung	50%	65%
gesamt	72%	44%
n	184	129
Korr.	0,212 / p=0,083	0,316*

\* Bereits WBA-Zertifizierte/Diplomierte aus den Berechnungen ausgeschlossen  
Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Das WBA-Potential unter den Nicht-KennerInnen der Weiterbildungsakademie ist im LLL-Typ A am höchsten und fällt kontinuierlich bis zum Typ C hin ab. Betrachtet man jedoch beide Potential-Gruppen zugleich, zeigt sich keine klare Unterscheidung nach Typen. Etwas deutlicher fällt das Ergebnis hinsichtlich verschiedener ESF-Angebotsarten aus. Hierbei zeigt sich das größte Potential bei den HS-KurstrainerInnen, das geringste bei den BRP-TrainerInnen.

Neben dem Potential scheint auch die Zufriedenheit mit der WBA von jenen, die sich schon näher damit auseinandergesetzt haben, relativ groß zu sein, denn 70% sind bereit, sie weiterzuempfehlen.

Die Zufriedenheit mit der WBA an sich ist jedoch nicht das Thema im Rahmen der vorliegenden Erhebung, sondern wird Gegenstand einer eigenen Befragung bei den WBA-AbsolventInnen in einer späteren Phase der Evaluation sein. Hier stehen nun in weiterer Folge die Gründe im Zentrum der Aufmerksamkeit, warum eine Zertifizierung geplant oder nicht geplant wird. Es erfolgt also eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem WBA-Potential.

Die höchstgereihten Gründe für eine nicht geplante Zertifizierung sind auf die eigene Qualifikation bezogen, die als höherwertig, zumindest aber als bereits ausreichend

empfunden wird. Fehlende Auseinandersetzung mit der WBA und Zweifel an der beruflichen Verwertbarkeit sowie zu hohe WBA-Gebühren folgen an dritter und vierter Stelle.

*Tabelle 49: Gründe für nicht geplante Zertifizierung jener, die die WBA kennen*

Anteil Zustimmung zum jeweiligen Grund (n=71)	alle	< 95 h Weiter- bildung*	nicht angest.
bereits ausreichend qualifiziert für Arbeit	88%	90%	90%
bereits höherwertige formale Ausbildung abgeschlossen	82%	75%	83%
von der WBA gehört, aber nicht damit auseinandergesetzt	68%	69%	74%
Zertifikat bringt beruflich nicht viel	61%	57%	68%
WBA-Gebühren zu teuer	61%	58%	54%
Kursgebühren zum Erwerb fehlender Kompetenzen zu teuer	52%	48%	46%
Erwerb fehlender Kompetenzen zu aufwändig	47%	50%	48%
Kompetenz-Kurse zu selten, zu entfernt, Termin ungünstig	41%	43%	35%
Verdienstentgang durch Zeitaufwand zu hoch	39%	33%	48%
da nicht hauptberuflich in EB rentiert sich die WBA nicht	37%	32%	45%
in WBA gefragte Kompetenzen sind beruflich nicht relevant	22%	32%	20%
alternativ für besser geeignete Fortbildung entschieden	20%	10%	11%
zu wenig Unterstützung durch Dienstgeber	18%	15%	17%
Voraussetzungen für WBA nicht erfüllt	2%	0%	0%

\* 95 h Weiterbildung entspricht dem Median bei den Weiterbildungsstunden.

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

An relativ prominenter Position befinden sich auch die finanzbezogenen Gründe für eine nicht geplante Zertifizierung, während mangelnde Unterstützung durch den Dienstgeber kaum oder fehlende Voraussetzungen für die WBA keine Rolle spielen. Betrachtet man die beiden Subgruppen jener, die sich unterdurchschnittlich weiterbilden und derer, die nicht beim ESF-Träger angestellt sind, so fallen kaum große Unterschiede zum Gesamtergebnis auf. Einzig die Nicht-Angestellten klagen häufiger über zu hohen Verdienstentgang durch den WBA-Zeitaufwand. Die weniger Weiterbildungsaktiven wiederum empfinden die WBA-Kompetenzen als beruflich weniger relevant, wobei an dieser Stelle nicht geklärt werden kann, ob es sich dabei eher um eine Rechtfertigungsrhetorik für ein an sich geringeres Weiterbildungsengagement handelt.

Auch bei der Motivation für eine geplante Zertifizierung stehen qualifikationsbezogene Gründe – konkret die Anerkennung von Kompetenzen – an vorderster Stelle. Diese Motivation ist fast bei allen anzutreffen. Dem folgen berufsbezogene Motivlagen, die meist noch von deutlich mehr als zwei Drittel der Befragten angeführt werden. Allgemein inhaltliche Begründungen oder intrinsische Motive rangieren eher im Mittelfeld.

Tabelle 50: Gründe für geplante Zertifizierung derer, die die WBA kennen

Anteil Zustimmung zum jeweiligen Grund (n=27)	alle	< 95 h Weiter- bildung	nicht angest.
Anerkennung und Aufwertung der Berufserfahrung	91%	85%	89%
Integration bisheriger Weiterbildung in anerkanntes Zertifikat	90%	84%	85%
Unterstützung durch den Dienstgeber	84%	85%	81%
WBA-Zertifikat eventuell wichtig für Karriere	73%	81%	86%
Verbesserung persönlicher Chancen im Wettbewerb um Aufträge	70%	78%	89%
Berufliche Besserstellung	69%	70%	74%
Aufforderung durch den Dienstgeber	57%	52%	41%
In der WBA zu erwerbende Kompetenzen im Beruf benötigt	54%	52%	55%
Anforderung des BMUKK	54%	58%	41%
WBA wichtig für Professionalis. d. EB – daher unterstützenswert	53%	37%	50%
Kontakte/Austausch mit externen KollegInnen aufbauen	53%	38%	56%
Interessante Inhalte der akkreditierten Weiterbildungsangebote	51%	46%	46%
WBA-Prozess an sich interessant und hilfreich zur Selbstreflexion	47%	26%	46%
Nachholen eines formalen Abschlusses	34%	42%	32%
Ermunterung durch KollegInnen	33%	33%	41%
Anerkennung des WBA-Diploms für ein anschl. Masterstudium	23%	22%	25%
Von der Auftragslage/Arbeitszeit her gerade günstig.	23%	15%	33%
Anerkennung als 10-Punkte-TrainerIn beim AMS	22%	31%	32%
Anerkennung der im Ausland erworbenen Ausbildung	9%	4%	12%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

## 5.5 Zusammenfassende Ergebnisse

Die TrainerInnen und BeraterInnen sind größtenteils weiblich und im Schnitt 41 Jahre alt. Sie sind durchwegs hoch (sprich tertiär) qualifiziert, weisen jedoch nur in geringem Umfang (7%) eine WBA-Zertifikat und/oder Diplom auf. Die Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss heben sich hier mit einem Anteil von 37% deutlich ab.

Die TrainerInnen und BeraterInnen verfügen im Schnitt über 8,4 Jahre Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung und wenden dafür im Schnitt 18,4 Stunden Arbeitszeit pro Woche auf. In zwei Drittel der Fälle üben die TrainerInnen auch noch andere Berufstätigkeiten aus. In der Erwachsenenbildung selbst ist nur eine Minderheit (42%) auch wirklich angestellt, die Mehrheit arbeitet auf Basis von Dienst- oder Werkvertrag. In Summe können 8% der

TrainerInnen und BeraterInnen als prekär beschäftigt bezeichnet werden, wobei dieser Wert in den Basisbildungsprojekten (konkret bei Grundbildung und Vorbereitungslehrgängen) deutlich erhöht ist. Die Arbeitszufriedenheit ist in Summe hoch, rund ein Drittel der Befragten gibt jedoch an, mit der Entlohnung und/oder der Vertragsart unzufrieden zu sein. Unzufrieden mit der Vertragsart erweisen sich dabei v.a. jene, die nur auf Grundlage eines freien Dienstvertrags oder gar nur auf Basis von Honorarnoten arbeiten. Hierin zeigt sich bei den Beschäftigungsverhältnissen Optimierungspotential, zumal die Rahmenbedingungen der ESF-Förderung mit Dreijahresverträgen einen mittelfristigen Planungshorizont und Absicherung des Risikos ermöglichen.

Bei den LLL-spezifischen Aus- und Weiterbildungen und damit Qualifikationen der TrainerInnen und BeraterInnen lassen sich vier Muster voneinander unterscheiden: Die Gender-Diversity-Lernende-im-Mittelpunkt-Qualifizierten sind v.a. beim LLL-Typ A bzw. in der Basisbildung (kaum in der BRP) anzutreffen, sowohl die Coaching-Beratungs-Qualifikationen als auch die Bildungsmanagement-Qualifikationen häufen sich bei den Beratungsprojekten. Die Motivation für Weiterbildung ist durchwegs hoch und viele der Befragten finden dafür auch Möglichkeiten im Rahmen ihrer Beschäftigung vor. Gut ein Viertel der absolvierten Weiterbildungsstunden liegen in der Arbeitszeit, 40% der Weiterbildungskosten werden vom Dienstgeber getragen. Wäre die Finanzierung durch den Dienstgeber eine noch höhere, dann würde das nach eigenen Angaben die Weiterbildungsaktivität noch weiter steigern. Die Weiterbildungsaktivität an sich ist bei Unzufriedenheit mit der Entlohnung erhöht, interessanterweise jedoch auch bei Personen mit vergleichsweise niedrigeren Primärausbildungsniveaus.

Der Bekanntheitsgrad der WBA liegt im Schnitt bei 41% der Befragten, in BeraterInnenkreisen mit 90% besonders hoch, bei den BRP-TrainerInnen mit nur 20% besonders niedrig. Die Bekanntheit der WBA wird darüber hinaus durch eine allgemein hohe Motivation für Weiterbildung, aber auch durch Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen beflügelt. Von jenen, die die WBA nicht kennen, können rund drei Viertel als WBA-Potential bezeichnet werden, da sie sich eine Anerkennung ihrer Erfahrungen und Qualifikationen wünschen. Von denen, die die WBA kennen, haben 40% relativ konkrete Pläne, sich zertifizieren zu lassen. Die primären Gründe dafür, sich nicht zertifizieren zu lassen, sind Einschätzungen der eigenen Qualifikation als höherwertig. Gründe für eine geplante Zertifizierung liegen meist im Bereich der Anerkennung und Aufwertung.

## 6 TeilnehmerInnenzufriedenheit: Qualifizierung

Parallel zur Befragung der Kursträger und der TrainerInnen liefen im Sommersemester 2010 eine Erhebung bei den KursteilnehmerInnen. Dazu wurden alle ESF/BMUKK-geförderten Kursanbieter besucht und anwesende TeilnehmerInnen aus allen angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen mittels Fragebogen befragt (Details zur Erhebung siehe Kapitel 2). Ziel der Erhebung war zum einen, die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit ihrem Kurs zu beleuchten. Zum anderen sollte herausgefunden werden, welche Kriterien die Kurszufriedenheit beeinflussen.

Konkret wird nun im Zuge der Analyse der Befragungsdaten untersucht,

- auf welchem Weg die TeilnehmerInnen auf den Kurs aufmerksam wurden,
- was die TeilnehmerInnen zum Kursbesuch motivierte,
- in welchem Ausmaß die Kursteilnehmenden mit Mehrfachbelastungen umgehen müssen,
- welche Zusatzangebote die TeilnehmerInnen nützten,
- an welchen Zusatzangeboten es mangelt,
- was die Teilnehmenden von E-learning halten,
- wie zufrieden die Teilnehmenden mit Ausstattung und Klima in den Kursen sind,
- wie hoch die allgemeine Zufriedenheit mit den Kursen ist und
- wie die TeilnehmerInnen die Wirkung des Kurses (jenseits des Wissenszuwachses) für sich selbst einschätzen.

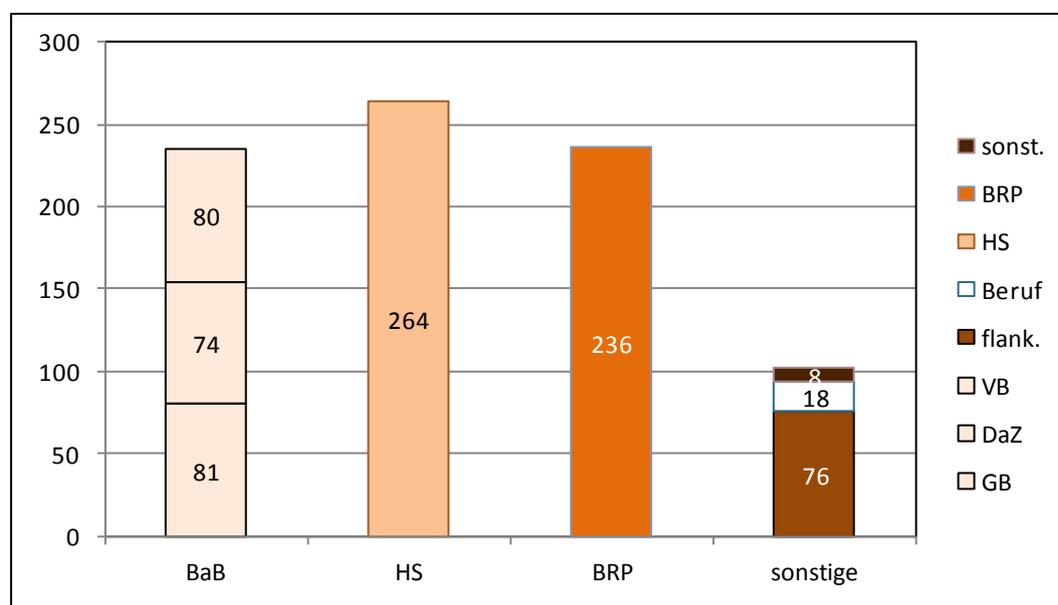
Da sich die Kursteilnehmenden sehr stark nach der Kursart unterscheiden, wird die Analyse grundsätzlich getrennt nach Kursart durchgeführt. Zusätzlich werden je nach Fragestellungen weitere Differenzierungen vorgenommen. Neben der genannten deskriptiven Fragestellungen zielt die Analyse auch auf die Entdeckung von Zusammenhängen ab, z.B. ob die Ergebnisse sich nach Geschlecht oder Migrationshintergrund unterscheiden oder welche der gemessenen Variablen die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kurses beeinflussen. Die Sicht der KursteilnehmerInnen zu den Querschnittsthemen (LLL-Prinzipien, Gender/Diversity und Qualitätssicherung) wird in den jeweiligen Kapiteln berichtet.

Es war nicht Ziel der Erhebung, die ESF-KursteilnehmerInnen soziodemographisch zu beschreiben – dies erfolgt im Rahmen der Auswertung des TeilnehmerInnen-registratorsystems (siehe Kapitel 11). Nichtsdestotrotz wird in einem ersten Schritt die Stichprobe kurz soziodemographisch beschrieben, da die soziodemographischen Merkmale der KursteilnehmerInnen als Einflussvariablen im Rahmen der nachfolgenden Analysen relevant sind.

## 6.1 Stichprobe

Es wurden im Rahmen der Zufriedenheitsbefragung der KursteilnehmerInnen 837 Fragebögen aus 53 Kursen von 32 Trägern in 12 Projektverbänden ausgewertet. 235 Fragebögen wurden von TeilnehmerInnen in Kursen zur Basisbildung (BaB) ausgefüllt, 264 Fragebögen stammen aus Hauptschulabschlusskursen (HS), 236 aus Berufsaufstiebslehrgängen (BRP) und die restlichen 102 Fragebögen aus sonstigen Kursen (v.a. flankierende Maßnahmen<sup>23</sup>). Für zahlreiche Fragestellungen werden die Basisbildungskurse nochmals aufgeteilt in Grundbildung (GB), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Vorbereitungslehrgänge für Personen, die den Besuch eines Hauptschulabschlusskurses anstreben (VB) – siehe auch folgende Abbildung.

Abbildung 25: Kursaggregate für die Analyse



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (N=837).

### 6.1.1 Stichprobe nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund

In Summe gesehen ist das Geschlechterverhältnis mit 51% Frauen und 49% Männern in der Stichprobe ausgewogen. Doch zeigen sich große Unterschiede nach Kursart: Bei den Grundbildungs- und Deutschkursen überwiegen die Frauen, bei den VB-Kursen die Männer. Der sehr hohe Frauenanteil bei den DaZ-Kursen hängt auch damit zusammen, dass diese Kurse zum Teil im Rahmen des Instruments 1.2 angesiedelt sind, welche sich auf

<sup>23</sup> In der Kategorie ‚sonstige‘ sind jene Befragten zusammengefasst, die als TeilnehmerInnen von flankierenden Maßnahmen, von berufsvorbereitenden und sonstigen nicht kategorisierbaren Maßnahmen befragt wurden. In der Stichprobe sind keine TeilnehmerInnen von Learn Forever, da dieses Projekt zum Erhebungszeitpunkt projektphasenbedingt keine TeilnehmerInnen hatte.

Maßnahmen für Frauen konzentrieren. Für die weiteren Analysen ist somit zu beachten, dass die Geschlechter signifikant unterschiedlich auf die Kurse verteilt sind; werden jedoch GB-, DaZ- und VB-Kurse zusammengefasst, gleichen sich diese Unterschiede etwas aus und sind statistisch nicht mehr signifikant.

Die Befragten wurden nach ihrem Alter in drei Gruppen zusammengefasst, dabei bilden Jugendliche (bis 19 Jahre) 34%, junge Erwachsene (20- bis 24-Jährige) 22% und Erwachsene (25 Jahre und älter) 44% der Stichprobe. Diese Altersverteilung ist allerdings ein Durchschnittswert – die einzelnen Kursarten unterscheiden sich beträchtlich in ihrer Altersstruktur. So dominieren in den VB- und HS-Kursen die Jugendlichen, während in den Grundbildungs-, DaZ- und BRP-Kursen die Erwachsenen die Mehrheit bilden und dort nur wenige Jugendliche zu finden sind. Für die weiteren Analysen gilt, dass bivariate<sup>24</sup> Untersuchungen mit dem Alter als unabhängiger Variable (z.B. mittels Kreuztabellen) nur begrenzt sinnvoll sind.

Gemessen an der Herkunft der befragten KursteilnehmerInnen ist das ESF/BMUKK-geförderte Klientel sehr multikulturell: Die Befragten stammen aus 79 verschiedenen Geburtsländern. Eine relative Mehrheit von 45% ist in Österreich geboren, 12% in Afghanistan, 4% in der Türkei, 3% in Tschetschenien. Die Befragten pflegen in Summe 58 verschiedene Umgangssprachen.<sup>25</sup>

Bei 98% der Fälle gibt es ausreichende Angaben zur Bestimmung des Migrationshintergrundes.<sup>26</sup> 39% der Befragten sind „ohne Migrationshintergrund“, 7% „EU-BürgerInnen“, 49% sind „MigrantInnen“ von außerhalb der EU kommend und 5% werden der „2.Generation“ zugerechnet. Diese Anteile unterscheiden sich allerdings sehr nach Kursart. Nicht verwunderlich, liegt der Anteil der Personen ohne Migrationshintergrund<sup>27</sup> in den Deutschkursen bei Null, dasselbe gilt für die VB-Kurse, da diese sich gezielt an MigrantInnen richten. Im anderen Extrem sind die BRP-Kurse einzuordnen, welche von ÖsterreicherInnen dominiert werden. Die wenigen VertreterInnen der 2. Generation sind v.a. in HS- und BRP-Kursen zu finden. Für die weiteren Analysen ist somit wiederum zu beachten, dass sich die Kurse je nach Kursart an unterschiedliche Zielgruppen richten. Dies hat zur Folge, dass

<sup>24</sup> Bivariate Analysen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen zwei Variablen, z.B. Alter und Kurszufriedenheit. Im Gegensatz dazu können in multivariaten Analysen Zusammenhänge zwischen mehr als zwei Variablen simultan untersucht werden, z.B. der Einfluss von Alter auf die Kurszufriedenheit unter Berücksichtigung der Kursart.

<sup>25</sup> Gefragt wurde nach jener Sprache, die in Österreich zu Hause zumeist gesprochen wird.

<sup>26</sup> Als „ohne Migrationshintergrund“ wird in der Analyse der KursteilnehmerInnen-Befragung eine Person bezeichnet, wenn sie selbst und beide Eltern in Österreich geboren sind, oder wenn sie selbst und ein Elternteil in Österreich geboren sind und die Umgangssprache deutsch ist. „EU-BürgerIn“ werden jene Personen genannt, die entweder selbst oder deren Eltern in einem EU-Land (EU-25) geboren sind. Als „MigrantInnen“ werden jene Personen bezeichnet, die weder in Österreich, noch in der EU geboren sind. Davon abgegrenzt wird die „2. Generation“, das sind in dieser Untersuchung Personen, die in Österreich geboren sind, ihre Eltern jedoch in einem Drittstaat.

<sup>27</sup> Die Definition der Kategorien laut Fußnote 26 ist zu beachten.

bivariate Untersuchungen mit Migrationshintergrund als unabhängiger Variable schwer zu interpretieren sind.

### 6.1.2 Höchster Bildungsabschluss und Bildungshintergrund

Die KursteilnehmerInnen wurden nach ihrem bisher höchsten formalen Bildungsabschluss gefragt, wobei nicht berücksichtigt werden soll, in welchem Land er absolviert wurde bzw. ob er in Österreich anerkannt ist. Die genannten Bildungsabschlüsse wurden zu „niedrig“ (maximal Pflichtschulabschluss), „mittel“ (Berufsausbildung ohne Matura) und „hoch“ (Matura und Hochschulabschluss) zusammengefasst. In Tabelle 51 sind zum einen sehr plausible Ergebnisse zu finden: 94% der HS-KursteilnehmerInnen haben bloß einen niedrigen Abschluss, ebenfalls 94% der BRP-KursteilnehmerInnen einen mittleren Abschluss. Jedoch ist ein auf den ersten Blick überraschend hohes formales Bildungsniveau in der Basisbildung zu finden: 13% nennen hier einen mittleren Abschluss, 23% sogar einen hohen Abschluss.

Tabelle 51: Formales Bildungsniveau der Befragten nach Kursart

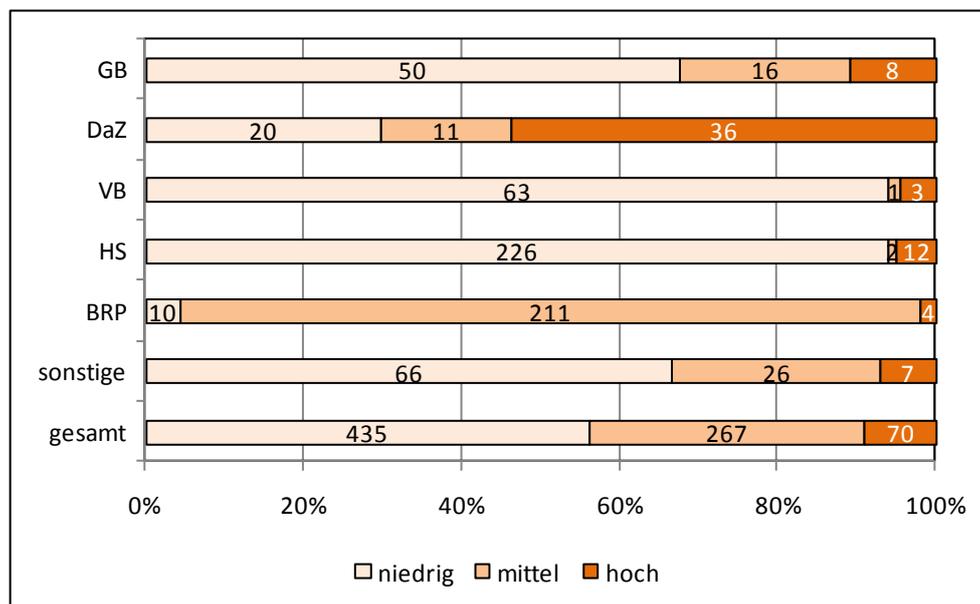
	BaB	HS	BRP	sonstige	gesamt
niedrig	64%	94%	4%	67%	56%
mittel	13%	1%	94%	26%	35%
hoch	23%	5%	2%	7%	9%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%
n	208	240	225	99	772

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Die weitere Aufschlüsselung der Basisbildung in Abbildung 26 zeigt, dass die Bildungsstruktur von Grundbildungs-, DaZ- und VB-Kurse höchst unterschiedlich ist: So entspricht die formale Vorbildung der befragten VB-KursteilnehmerInnen in etwa jener der HS-KursteilnehmerInnen, ist also überwiegend der Stufe „niedrig“ zuzuordnen. Ein sehr hohes formales Bildungsniveau ist allerdings in den Deutschkursen zu finden (und ist größtenteils für das relativ hohe Bildungsniveau in der Überkategorie Basisbildung verantwortlich). Die untersuchten MigrantInnen, welche die ESF/BMUKK-geförderten Deutschkurse besuchen, verfügen also zu einem beträchtlichen Anteil über mittlere (16%) oder höhere (54%) Bildungsabschlüsse.<sup>28</sup> Auch in der Grundbildung sind Personen mit mittlerer (22%) und höherer (11%) Bildung zu finden. Dies ist v.a. dadurch erklärbar, dass diese Kurse auch von MigrantInnen besucht werden, welche sich in der deutschen Rechtschreibung verbessern wollen.

<sup>28</sup> Darüber, ob diese auch in Österreich anerkannt sind, kann allerdings nichts ausgesagt werden. Überdies relativieren sich die Anteile etwas in Anbetracht der geringen Fallzahlen in der Stichprobe.

Abbildung 26: Bildungsabschlüsse der befragten KursteilnehmerInnen



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=772).

Die KursteilnehmerInnen wurden auch zum Bildungsabschluss ihrer Eltern befragt und dieser mit dem eigenen höchsten Abschluss verglichen. Trotz des Einflusses des Bildungshintergrunds auf den Bildungsstand der Befragten sind natürlich zahlreiche BildungsaufsteigerInnen (aktueller Bildungsabschluss ist – gemessen an der dreistufigen Skala – höher als jener der Eltern) und BildungsabsteigerInnen (aktueller Bildungsabschluss ist niedriger als jener der Eltern) zu finden – siehe Tabelle 52. Demnach sind fast die Hälfte der Befragten als BildungsabsteigerInnen zu bezeichnen (35% stiegen um eine Stufe ab, 14% sogar um zwei Stufen). Auf der anderen Seite sind etwa ein Achtel BildungsaufsteigerInnen (10% stiegen um eine Stufe auf, 3% um zwei Stufen) identifizierbar.

Tabelle 52: Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg

	1 Stufe	2 Stufen
AbsteigerInnen	35%	14%
AufsteigerInnen	10%	3%

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Allerdings berücksichtigt die obige Berechnung nicht, dass zahlreiche Befragte ihre Ausbildung noch nicht beendet haben, weswegen im Folgenden die Jugendlichen – immerhin ein Drittel der Befragten – aus der Analyse ausgeschlossen werden. Dabei verbessert sich das Bild etwas: „Nur“ mehr 34% der Befragten sind den AbsteigerInnen zuzuordnen bzw. immerhin 29% der Befragten den AufsteigerInnen.

Tabelle 53: *Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg (ohne Jugendliche)*

	1 Stufe	2 Stufen
AbsteigerInnen	28%	6%
AufsteigerInnen	15%	4%

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Bei einer Differenzierung nach Geschlecht stellt sich heraus, dass bei den Männern der Anteil an Absteigern größer und der Anteil der Aufsteiger kleiner ist als bei den Frauen.

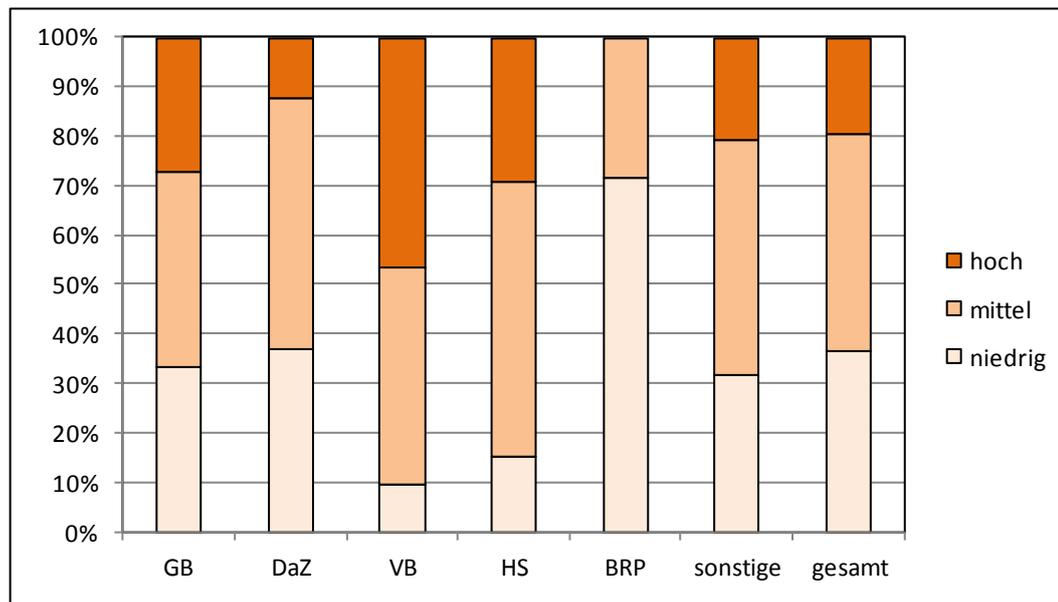
### 6.1.3 Benachteiligungsindex

ESF-geförderte Bildungsmaßnahmen richten sich insbesondere an benachteiligte Zielgruppen. Für die Untersuchung der TeilnehmerInnenzufriedenheit wurden jene soziodemographischen Merkmale der Befragten, welche, in Summe gesehen, Bildungsbeteiligung häufig erschweren bzw. ein zielgruppenspezifisches Angebot erfordern, zu einem Index zusammengefasst. In diesen Benachteiligungsindex gehen folgende Variablen ein: Migrationshintergrund, Bildungshintergrund (formales Bildungsniveau der Eltern), Vorbildung der TeilnehmerInnen und Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit bei gleichzeitigen Betreuungspflichten. Der Index wurde so gebildet, dass der Wertebereich zwischen 0 und 1 liegt. Werte zwischen 0 und 0,333 wurden als „niedrige“, Werte über 0,666 als „hohe“ Benachteiligung eingestuft und die Werte dazwischen als „mittel“. Auf diese Weise lassen sich 96% der Befragten nach ihrer Benachteiligung einteilen, wobei 36% in die Kategorie „niedrig“ fallen, 43% in die Kategorie „mittel“ und 19% in die Kategorie „hoch“. Es ergeben sich dabei keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Geschlecht.

Wie in Abbildung 27 deutlich wird, sind keine Befragten der BRP-Lehrgänge bezüglich ihres Benachteiligungsindex in die Kategorie „hoch“ einzustufen. Damit wird der Befund des ersten Zwischenberichts dieser Evaluierung (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:274) bestätigt, dass der Anspruch, sich an benachteiligte Personen zu richten, bei der BRP nicht eingelöst wird, und die Entscheidung des Ministeriums gerechtfertigt, die Berufsreifeprüfung aus dem ESF-Programm zu nehmen.

Bei den VB-Lehrgängen ist hingegen fast die Hälfte (47%) der befragten TeilnehmerInnen der Kategorie „hoch“ zuzuordnen, bei den HS-Kursen 29% und bei der Grundbildung 27% der TeilnehmerInnen.

Abbildung 27: Benachteiligungsindex nach Kursart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=821).

Signifikante Unterschiede zwischen den Kursarten zeigen sich auch beim Mittelwertvergleich der nichtkategorisierten Indexwerte: VB- und HS-KursteilnehmerInnen haben deutlich überdurchschnittlich hohe Werte beim Benachteiligungsindex, BRP-BesucherInnen deutlich unterdurchschnittlich hohe Benachteiligungswerte.<sup>29</sup>

In Kapitel 3 wird die Typisierung der Kurse entlang der LLL-Prinzipien beschrieben. Diese Typologie wird auch in diesem Kapitel verwendet. So unterscheiden sich die Kurstypen hinsichtlich der Benachteiligungswerte ihrer KursteilnehmerInnen. Während in Typ-C-Kursen nur 4% TeilnehmerInnen mit hohem Benachteiligungsindex zu finden sind, sind es bei Typ-B-Kursen 27% und bei Typ-A-Kursen 29% (siehe Tabelle 54). Umgekehrt konzentrieren sich die Befragten mit bloß niedrig eingestufte Benachteiligung auf Typ-C-Kurse.

Tabelle 54: Benachteiligungsindex nach Kurstyp

n=805	niedrig	mittel	hoch	Summe
A	21%	50%	29%	100%
B	24%	48%	27%	100%
C	63%	33%	4%	100%
gesamt	36%	44%	20%	100%

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

<sup>29</sup> Varianzanalyse: 36% der Varianz des Benachteiligungsindex wird durch die Kursart erklärt.

## 6.2 Zugangswege

Mittels zielgruppenspezifischer Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit soll der Bekanntheitsgrad von Bildungsangeboten bei den Zielgruppen erhöht werden. Werbung soll insbesondere bildungsbenachteiligte Menschen gezielt ansprechen, indem Bezug auf ihren Alltag und ihre Interessen genommen wird (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate:61). Um herauszufinden, über welche Kanäle die KursteilnehmerInnen nun tatsächlich zu einer Qualifizierungsmaßnahme gefunden haben, wurden sie danach befragt, auf welchem Weg sie auf den Kurs aufmerksam geworden sind. Als wichtigster Zugangsweg quer über alle Kursarten stellte sich die Mundpropaganda heraus: 39% wurden von Bekannten, 19% von der Familie auf den Kurs angesprochen (siehe Tabelle 55). Weitere wichtige Vermittler sind Beratungsstellen (31%) und Internet (22%). Zur Grundbildung fanden überdurchschnittlich viele Befragte über die klassischen Medien Zeitung/Zeitschrift (23%), Fernsehen (9%), Radio (8%) und Plakate (9%). Das Internet spielt hier eine geringere Rolle (10%) als bei den meisten anderen Kursarten. Auch in den VB-Lehrgängen wurden nur wenige (4%) durch das Internet auf den Kurs aufmerksam, besonders viele Befragte (63%) wurden hier von Beratungsstellen vermittelt. Gegenteiliges gilt für die BRP-TeilnehmerInnen: Hier fanden sehr viele Befragte (47%) über das Internet zum Kurs, vergleichsweise wenige (9%) über Beratungsstellen.

Tabelle 55: Zugangswege nach Kursart

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt
Familie	18%	18%	14%	24%	15%	21%	19%
Bekanntenkreis	23%	43%	40%	38%	44%	42%	39%
Arbeitsstelle	13%	8%	4%	8%	14%	14%	10%
Zeitung, Zeitschrift	23%	8%	3%	7%	22%	17%	14%
Plakate	9%	1%	1%	4%	4%	1%	4%
Internet	10%	15%	4%	13%	47%	13%	22%
TV	9%	6%	1%	2%	1%	0%	3%
Radio	8%	1%	1%	1%	0%	0%	1%
Beratungsstellen	26%	36%	63%	43%	9%	29%	31%
Informationsstand	3%	6%	0%	3%	7%	8%	5%
n	79	73	78	250	227	95	802

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (mehrere Antworten möglich).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Zugangswege sind kaum sichtbar, deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch in den einzelnen Altersgruppen, die wiederum mit der Kursart korrelieren. Jugendliche werden verstärkt über Familie (26%), Bekanntenkreis (41%) und Beratungsstellen (41%) vermittelt, während nur relativ wenige über das Internet (10%) auf den Kurs aufmerksam wurden. Vielleicht bestehen hier noch Potentiale, z.B. über

Web 2.0-Tools, Jugendliche anzusprechen. Eine sehr wichtige Rolle nimmt das Internet hingegen jetzt schon bei den jungen Erwachsenen ein (30%).

Tabelle 56: Zugangswege nach Altersgruppen

	Jugendliche (bis 19J.)	junge Erwachsene (20J.-24J.)	Erwachsene (25+J.)	gesamt
Familie	26%	25%	10%	19%
Bekanntenkreis	41%	45%	35%	39%
Arbeitsstelle	10%	12%	10%	10%
Zeitung, Zeitschrift	5%	14%	20%	14%
Plakate	1%	6%	4%	4%
Internet	10%	30%	26%	22%
TV	2%	0%	4%	2%
Radio	1%	1%	1%	1%
Beratungsstellen	41%	20%	28%	31%
Informationsstand	3%	5%	5%	5%
n	260	168	345	773

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (mehrere Antworten möglich).

Wiederum zusammenhängend mit der Kursart variiert die Bedeutung eines Migrationshintergrunds für den Zugangsweg der Befragten in den Kurs (vgl. Tabelle 57). Während die Arbeitsstelle (15%) und Medien wie Zeitungen/Zeitschriften (21%) und das Internet (35%) für KursteilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund von überdurchschnittlicher Bedeutung sind, sind diese Vermittlungsinstanzen für MigrantInnen in den Kursen von unterdurchschnittlicher Relevanz. Für MigrantInnen sind hingegen Beratungsstellen (44%) besonders wichtige Hinweisgeber.

Tabelle 57: Zugangswege nach Migrationshintergrund

	ohne MigrHG	EU-BürgerIn	2.Generation	MigrantIn	gesamt
Familie	15%	15%	21%	22%	19%
Bekanntenkreis	38%	46%	36%	39%	39%
Arbeitsstelle	15%	9%	13%	6%	10%
Zeitung, Zeitschrift	21%	9%	18%	8%	14%
Plakate	4%	2%	3%	4%	4%
Internet	35%	22%	31%	10%	22%
TV	2%	2%	0%	3%	2%
Radio	1%	0%	0%	2%	1%
Beratungsstellen	17%	24%	23%	44%	31%
Informationsstand	7%	2%	3%	4%	5%
n	309	54	41	385	789

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (mehrere Antworten möglich).

### 6.3 Motivation

Bildungsbenachteiligung geht häufig mit geringer Bildungsmotivation einher, die v.a. aus negativen Schulerfahrungen sowie einer generellen Negativbewertung von Bildung resultiert (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:59). Eine niedrige Bildungsmotivation stellt aus ExpertInnensicht die größte Barriere zur Teilnahme an Lifelong Learning dar. Diese Barriere wurde von den Befragten, die ja in den Kursen angetroffen wurden, offensichtlich überwunden bzw. war für sie ohnehin weniger relevant. Um ihre Bildungsmotivation zu untersuchen, wurden die KursteilnehmerInnen gefragt, warum sie sich für den jeweiligen Kurs bzw. Lehrgang angemeldet hatten. Tabelle 58 stellt die abgefragten Motive und den Grad der jeweiligen Zustimmung dar. Demnach stimmte die Mehrheit voll und ganz zu, dass sie bessere Jobchancen erreichen wollten (63%), dass sie einfach etwas lernen wollten (61%) und dass sie zeigen wollten, dass sie das schaffen (55%). Zugleich stimmte die Mehrheit überhaupt nicht zu, dass der Kurs ihnen von der Familie, den Eltern, BeraterInnen oder BetreuerInnen empfohlen worden sei.

Tabelle 58: Teilnahmemotive

	überhaupt t nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz	n
von Familie/Eltern empfohlen	65%	9%	13%	14%	806
von BetreuerIn/BeraterIn empfohlen	62%	4%	11%	22%	801
wollte bessere Jobchancen haben	9%	7%	21%	63%	806
wollte einfach etwas lernen	6%	8%	25%	61%	816
wollte zeigen, dass <i>ich</i> das schaffe	10%	9%	26%	55%	804
wollte so schnell wie möglich Zeugnis bekommen	29%	20%	19%	31%	784
wollte neue Leute kennen lernen	28%	25%	25%	23%	803

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Diese sieben Motivvariablen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, um herauszufinden, ob hinter den einzelnen Variablen gemeinsame Dimensionen (Faktoren) stehen. Tatsächlich lassen sich drei Faktoren extrahieren.<sup>30</sup> Jene Variablen, welche auf die jeweiligen Faktoren am höchsten laden, wurden so zu Indices zusammengeführt (und entsprechend ihrer Inhalte benannt), dass die Indices Werte von 0 (niedrige Motivation) bis 1 (hohe Motivation) annehmen:

- Intrinsische Motivation: beinhaltet die Variablen „wollte einfach etwas lernen“ / „wollte zeigen, dass *ich* das schaffe“ / „wollte neue Leute kennen lernen“
- Berufliche Motivation: beinhaltet die Variablen „wollte bessere Jobchancen haben“ / „wollte so schnell wie möglich Zeugnis bekommen“ / „von Familie/Eltern empfohlen“
- Extrinsische Motivation: wird bloß von der Variable „von BetreuerIn/BeraterIn empfohlen“ gebildet.

Die Zustimmung zu intrinsischen Motivationsvariablen ist im Schnitt etwas höher als jene zur beruflichen Motivation und mehr als doppelt so hoch wie zur extrinsischen Motivation, wobei dies in noch stärkerem Ausmaß für Frauen gilt als für Männer (siehe folgende Tabelle).

Tabelle 59: Motivation nach Geschlecht

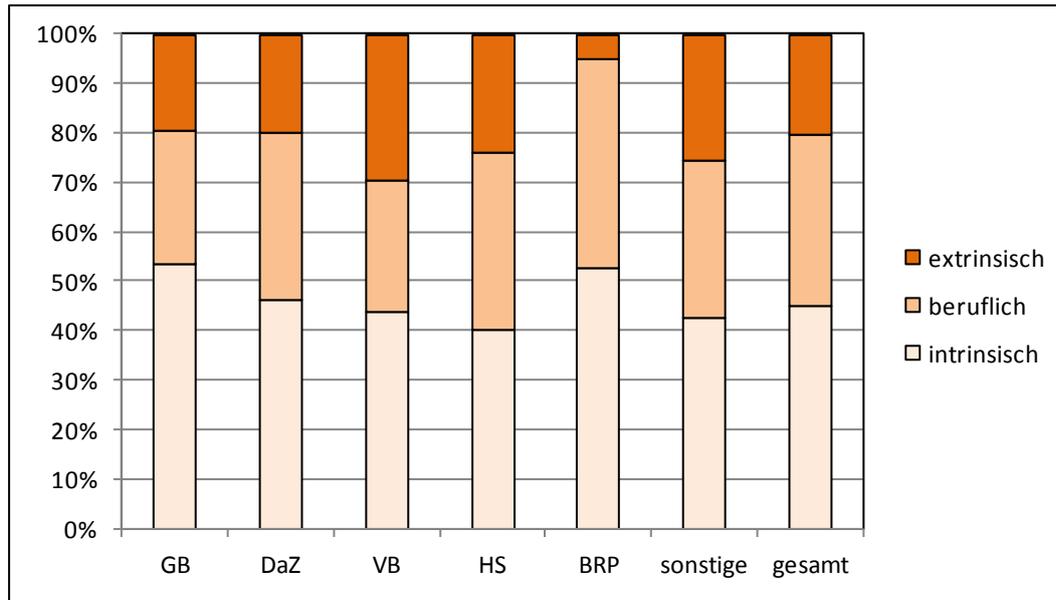
n=mind. 791	weiblich	männlich	gesamt
intrinsisch	0,70	0,65	0,68
beruflich	0,51	0,52	0,52
extrinsisch	0,29	0,32	0,31

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

<sup>30</sup> Faktorenanalyse: KMO=0,70; 59% erklärte Varianz.

Abbildung 28 stellt die durchschnittliche Motivationsstruktur der TeilnehmerInnen der einzelnen Kursarten dar. Dabei wird deutlich, dass BRP-KursteilnehmerInnen vor allem intrinsisch und beruflich motiviert sind, während extrinsische Motivation nicht von Bedeutung ist. Alle anderen Kursarten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Motivationsstruktur nur marginal.

Abbildung 28: Motivationsstruktur nach Kursart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind. 801).

Es ist nicht so, dass benachteiligte Zielgruppen (Benachteiligungsindex definiert nach soziodemographischen Kriterien – siehe oben) weniger motiviert sind. Sie sind im Gegenteil sowohl intrinsisch als auch extrinsisch signifikant höher motiviert. Auch Personen mit Migrationshintergrund sind – unter Konstanthaltung der Kursart – sowohl intrinsisch, als auch extrinsisch als auch beruflich signifikant höher motiviert als Personen ohne Migrationshintergrund. Zur Aufrechterhaltung dieser hohen Bildungsmotivation gilt es, Bildungsangebote attraktiv zu gestalten, die individuelle Lernmotivation zu fördern sowie unterstützende Maßnahmen anzubieten (vgl. auch Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010 und das folgende Kapitel 6.4).

## 6.4 Zusatzangebote

Trotz der Zuordnung der ESF/BMUJKK-geförderten Kurse und Lehrgänge zu ESF-Instrumenten sind die Angebote recht heterogen. Neben den kursartspezifischen Kernfächern werden häufig zusätzliche Leistungen geboten und genutzt. Die in Tabelle 60 gelisteten Zusatzangebote werden besonders häufig Personen in VB-Kursen angeboten und von ihnen besucht – nur 9% nützten keine der gelisteten Angebote. Besonders wenige

Zusatzangebote können oder wollen die befragten BRP-KursteilnehmerInnen wahrnehmen – über zwei Drittel besuchten kein Zusatzangebot.

Quer über alle Kursarten (außer BRP) wird Lernen lernen und Deutsch als Fremdsprache am häufigsten ergänzend besucht. Sozialpädagogische Betreuung, Berufs- und Bildungsberatung sowie Bewerbungscoaching werden ganz besonders häufig in den Deutschkursen in Anspruch genommen, in der BRP hingegen so gut wie gar nicht. Die Auffrischung von Grundkenntnissen sowie Förderstunden sind nur bei Kursen, die auf einen formalen Abschluss zielen (HS, BRP) von Relevanz.

*Tabelle 60: Besuch von Zusatzangeboten nach Kursart*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonst.
Auffrischung von Grundkenntnissen *)	-	-	-	36%	19%	2%
Deutsch als Fremdsprache	59%	-	61%	43%	5%	48%
Förderstunden *)	-	-	-	31%	13%	10%
Lernen lernen	54%	80%	63%	41%	4%	50%
Sozialpädagogische Betreuung	22%	57%	39%	12%	0%	24%
Berufs- oder Bildungsberatung	14%	56%	20%	24%	1%	23%
Bewerbungscoaching	23%	44%	4%	30%	1%	31%
Keine davon	27%	14%	9%	19%	69%	22%
n	81	70	76	251	222	94

\*) Nach Angeboten zur Auffrischung von Grundkenntnissen und Förderunterricht bei spezifischen Problemen mit dem Stoff wurde in den Basisbildungskursen nicht gefragt.

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (mehrere Antworten möglich).

Der Besuch von Zusatzangeboten ist nur bei entsprechendem Angebot möglich. Tabelle 61 gibt einen groben Überblick darüber, inwiefern nach Einschätzung der befragten KursteilnehmerInnen ausreichend Angebote bestehen. Von denen, für die das jeweilige Angebot überhaupt von Relevanz ist (d.h. die nicht angegeben haben, das jeweilige Angebot nicht zu brauchen) wird v.a. das Angebot an Bewerbungscoaching, Berufs- oder Bildungsberatung, Förderstunden sowie sozialpädagogische Betreuung und Beratung als zu knapp angesehen. Allerdings gilt für alle der gelisteten Leistungen, dass jeweils mindestens zwei Drittel der Befragten angaben, dass sie die jeweilige Leistung nicht benötigen oder das gebotene Ausmaß passt.

Tabelle 61: Zusatzangebote: Wovon gibt es zu viel und wovon zu wenig?

	gibt es zu wenig	passt	gibt es zu viel	Summe	n	brauche ich nicht
Auffrischung von Grundkenntnissen*)	25%	72%	3%	100%	314	157
Deutsch als Fremdsprache	23%	73%	4%	100%	468	236
Förderstunden *)	42%	54%	3%	100%	320	140
Lernen lernen	36%	60%	4%	100%	579	187
Sozialpädagogische Betreuung	41%	56%	3%	100%	343	378
Berufs- oder Bildungsberatung	43%	51%	6%	100%	475	260
Bewerbungscoaching	43%	53%	4%	100%	456	266

\*) Nach Angeboten zur Auffrischung von Grundkenntnissen und Förderunterricht bei spezifischen Problemen mit dem Stoff wurde in den Basisbildungskursen nicht gefragt.

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Der Bedarf an Zusatzangeboten hängt sehr stark von der Kursart ab. So geben BRP-TeilnehmerInnen im Vergleich zu den anderen Befragten viel häufiger an, dass sie die jeweilige Leistung nicht brauchen (siehe Tabelle 62). Auf der anderen Seite nehmen auch relevante Anteile von BRP-KursteilnehmerInnen Zusatzangebote in Anspruch bzw. würden gerne mehr davon in Anspruch nehmen, v.a. Förderstunden (31%), Auffrischung von Grundkenntnissen (14%) und Lernen lernen (28%). Letzteres ist einem sehr hohen Anteil der Befragten ein Anliegen und viele würden hier gerne mehr lernen. Mehr DaF-Angebote würden sich v.a. GrundbildungsteilnehmerInnen (34%) wünschen. Mehr Förderstunden wäre nicht nur vielen BRP-Befragten ein Anliegen, sondern auch 26% der HS-KursteilnehmerInnen. Mehr sozialpädagogische Betreuung und Beratung wünschen sich v.a. HS- und GB-KursteilnehmerInnen. Diese Gruppe, gemeinsam mit Befragten aus den VB-Kursen, hätte gerne mehr Berufs- und Bildungsberatung sowie Bewerbungscoaching.

Tabelle 62: Zusatzangebote: Wovon gibt es zu viel und wovon zu wenig?

	gibt es zu wenig	passt	gibt es zu viel	brauche ich nicht
Auffrischung von Grundkenntnissen *)				
HS	19%	58%	2%	21%
BRP	14%	39%	1%	46%
sonstige	14%	43%	0%	43%
Deutsch als Fremdsprache				
GB	34%	48%	1%	17%
DaZ	10%	90%	0%	0%
VB	20%	78%	1%	0%
HS	18%	56%	4%	22%
BRP	8%	21%	1%	70%
sonstige	9%	60%	3%	27%
Förderstunden *)				
HS	26%	52%	4%	19%
BRP	31%	23%	1%	44%
sonstige	45%	36%	0%	18%
Lernen lernen				
GB	33%	55%	4%	8%
DaZ	17%	77%	4%	1%
VB	29%	59%	5%	7%
HS	27%	53%	6%	14%
BRP	28%	13%	0%	58%
sonstige	23%	56%	3%	18%
Sozialpädagogische Betreuung				
GB	22%	29%	1%	47%
DaZ	10%	65%	7%	18%
VB	13%	58%	0%	29%
HS	26%	24%	2%	47%
BRP	14%	5%	0%	81%
sonstige	24%	30%	0%	46%
Berufs oder Bildungsberatung				
GB	33%	27%	0%	40%
DaZ	14%	68%	5%	13%
VB	37%	47%	4%	12%
HS	34%	39%	7%	19%
BRP	20%	9%	1%	70%
sonstige	29%	40%	4%	26%
Bewerbungscoaching				
GB	38%	26%	4%	32%
DaZ	25%	54%	2%	19%
VB	45%	34%	3%	18%
HS	33%	48%	5%	14%
BRP	15%	7%	0%	78%
sonstige	18%	53%	1%	28%

\*) Nach Angeboten zur Auffrischung von Grundkenntnissen und Förderstunden wurde in den Basisbildungskursen nicht gefragt.

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

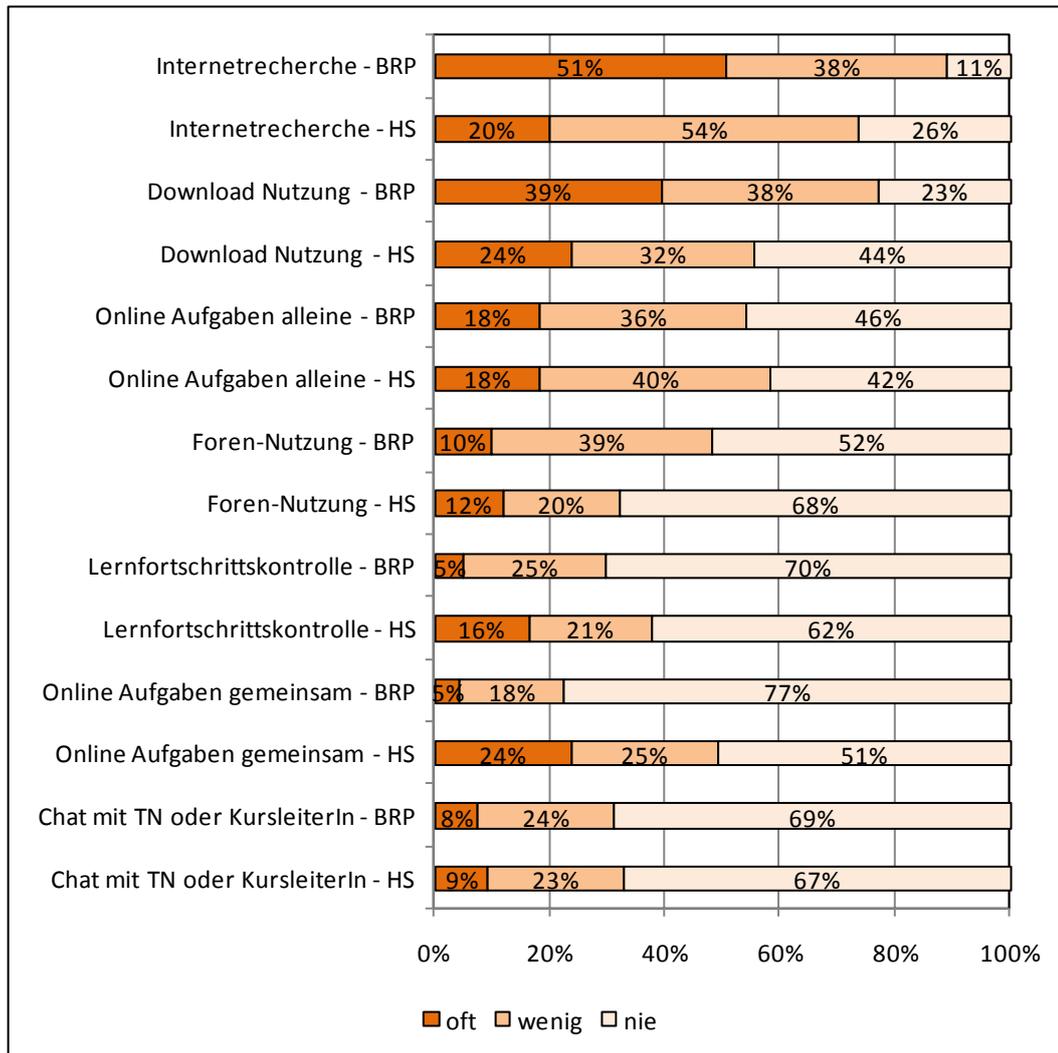
Werden die Befragten nach ihrer Benachteiligung (vgl. Kapitel 6.1.3) differenziert, zeigt sich, dass stärker benachteiligte KursteilnehmerInnen häufiger angeben, dass sie *mehr* Unterstützungsangebote brauchen würden und weniger oft angeben, dass sie die Zusatzangebote *nicht* brauchen.

## 6.5 E-Learning

Open Distance Learning bzw. E-Learning bietet den Vorteil größerer örtlicher und zeitlicher Flexibilität des Lernens. Insofern können solche Lernangebote auch als lebensphasenorientiert bezeichnet werden. Auf der anderen Seite ist für das Erarbeiten von Lerninhalten mittels E-Learning ein relativ hohes Maß an Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit sowie Computer Literacy nötig. Um Aussagen über die Eignung von E-Learning-Elementen beim Nachholen von Bildungsabschlüssen generieren zu können, enthielten die Fragebögen für HS-Kurs- und BRP-KursteilnehmerInnen Fragen zur Benutzung und Bewertung von E-Learning. Tatsächlich konnten 220 Personen aus der Stichprobe diesen Fragenblock beantworten, weil in ihren Kursen E-Learning-Elemente eingesetzt werden.

Verschiedene Elemente von E-Learning werden von den Befragten unterschiedlich stark genützt. Am häufigsten wird von den Befragten Internetrecherche eingesetzt, gefolgt von Downloads von Unterrichtsmaterialien, lösen von Online-Aufgaben (alleine) und Benutzung von Foren (siehe Abbildung 29). Von BRP-TeilnehmerInnen wird das Internet signifikant häufiger für Downloads, Internetrecherche und Kommunikation in Foren genützt, von HS-KursteilnehmerInnen werden häufiger Online-Aufgaben mit anderen zusammen gelöst und Lernfortschrittskontrollen online durchgeführt. Es sind keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Nutzungsverhalten zu finden.

Abbildung 29: E-Learning NutzerInnenverhalten



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=218).

Die Bewertung von E-Learning durch die befragten NutzerInnen fällt weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ aus. So befinden 52% der Befragten, dass E-Learning (eher) nicht hilft, Zeit zu sparen, 57% sehen (eher) nicht, dass es hilft, sich die Zeit besser einzuteilen und 42% glauben (eher) nicht, dass E-Learning dabei hilft, sich neues Wissen zu erarbeiten. 30% stimmen (eher) zu, dass Online-Aufgaben so kompliziert sind, dass sie ohnehin nochmal gemeinsam im Unterricht diskutiert werden müssen. In Summe kommen 47% zu dem Schluss, dass E-Learning (eher) nichts für sie ist.

Tabelle 63: Bewertung von E-Learning

n=mind.201	überhaupt nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz
E-Learning: ist nichts für mich	23%	30%	35%	12%
E-Learning: hilft Zeit zu sparen	22%	30%	33%	14%
E-Learning: hilft Zeit zu organisieren	23%	34%	30%	13%
E-Learning: hilft neues Wissen zu erarbeiten	18%	24%	37%	21%
E-Learning: Online-Aufgaben zu kompliziert	40%	30%	19%	11%

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Eine Differenzierung nach Kursart zeigt, dass zwar in Summe die Bewertung von E-Learning von HS- und BRP-KursteilnehmerInnen nicht signifikant unterschiedlich ausfällt, allerdings sind bei HS-KursteilnehmerInnen die Einstellungen zu den meisten Elementen stärker polarisiert, darüber hinaus sind HS-KursteilnehmerInnen häufiger von Online-Aufgaben überfordert als BRP-KursteilnehmerInnen.

Die summative Bewertung von E-Learning variiert nicht signifikant nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund (bivariat und regressionsanalytisch). Ein relativ hohe Korrelation (0,47) besteht hingegen zwischen quantitativer Nutzung von E-Learning und summativer Bewertung von E-Learning: Je öfter E-Learning individuell verwendet wird, desto besser ist die individuelle Bewertung von E-Learning (bzw. je besser die Bewertung von E-Learning, desto öfter wird das Internet für Lernzwecke genutzt).

## 6.6 Zeitliche Belastung der Teilnehmenden

Die ESF/BMUKK-geförderten Kurse sind sehr unterschiedlich intensiv und reichen von wenigen Wochenstunden bis zu Vollzeitkursen. Daneben muss in der Freizeit mehr oder weniger mitgelernt werden – im Schnitt vier Stunden<sup>31</sup> pro Woche. Darüber hinaus sind 37% der Befragten mit mehr als 10 Wochenstunden berufstätig und 23% haben Betreuungspflichten wahrzunehmen.

Die Befragten sind in sehr unterschiedlichem Ausmaß in Beschäftigung integriert. Dies hängt nicht nur von der Kursart bzw. -intensität ab, sondern auch von Alter, Geschlecht und Aufenthaltsstatus der KursteilnehmerInnen. So sind beispielsweise 54% der Befragten ohne Migrationshintergrund über 25 Wochenstunden berufstätig, aber nur 14% der Befragten mit Migrationshintergrund<sup>32</sup> (siehe Tabelle 64). Befragte, welche an Grundbildungskursen teilnehmen, sind zu 48% über 25 Wochenstunden erwerbstätig, Personen in Deutschkursen zu 15%. Eine geringere Beschäftigungsintegration ist bei Personen in VB-Kursen (4% mit

<sup>31</sup> Wegen der hohen Streuung der Werte wird hier der Median zur Bemessung des mittleren Wertes angegeben, nicht das arithmetische Mittel.

<sup>32</sup> In dieser Kategorie werden die in Fußnote 26 beschriebenen Gruppen EU-BürgerInnen, MigrantInnen und 2.Generation zusammengefasst.

über 25 Wochenstunden) und in HS-Kursen (6%) zu beobachten, während BRP-KursteilnehmerInnen überwiegend mit hoher Wochenarbeitszeit berufstätig sind (63%).

Tabelle 64: Berufstätigkeit in Wochenstunden

		GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonst.	gesamt
weiblich	bis zu 10h	43%	83%	89%	90%	23%	60%	61%
	>10h bis 25h	16%	3%	-	4%	19%	12%	10%
	>25h	41%	14%	11%	6%	58%	28%	29%
	n	49	64	18	116	112	43	402
männlich	bis zu 10h	34%	n.a.	98%	89%	27%	73%	66%
	>10h bis 25h	6%	-	-	4%	5%	2%	4%
	>25h	59%	n.a.	2%	7%	68%	25%	31%
	n	32	8	54	132	111	52	389
ohne MigrHG	bis zu 10h	30%	-	-	80%	26%	27%	34%
	>10h bis 25h	19%	-	-	9%	11%	14%	12%
	>25h	51%	-	-	11%	63%	59%	54%
	n	37	-	-	44	188	37	306
mit MigrHG	bis zu 10h	47%	82%	96%	92%	20%	93%	82%
	>10h bis 25h	7%	3%	-	3%	17%	2%	4%
	>25h	47%	15%	4%	5%	63%	5%	14%
	n	43	72	72	204	35	59	485
gesamt	bis zu 10h	40%	82%	96%	90%	25%	68%	64%
	>10h bis 25h	12%	3%		4%	12%	6%	7%
	>25h	48%	15%	4%	6%	63%	26%	30%
	n	81	72	72	249	223	96	793

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Die Lernbelastung (Stunden pro Woche im Kurs plus Kursvorbereitung/Lernen) hängt selbstverständlich zu einem großen Teil von der Kursart bzw. -intensität ab. Sie liegt in der Grundbildung im Schnitt<sup>33</sup> bei gut 4 Wochenstunden, bei Deutschkursen bei 11, bei VB-Kursen bei 20, bei HS-Kursen bei 30 und bei BRP-Kursen bei 12 Stunden pro Woche. Diese Angaben streuen auch innerhalb der Kursarten sehr stark und es sind keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Geschlecht, Bildungsstand und nach Bildungshintergrund zu finden. Migrationshintergrund (siehe Tabelle 65) bzw. eine nicht-deutsche Umgangssprache (hier nicht dargestellt) bringt für viele KursteilnehmerInnen einen höheren Lernaufwand mit sich - besonders deutlich wird dies bei den HS-Kursen sichtbar, wo 76% der KursteilnehmerInnen mit Migrationshintergrund eine Lernbelastung von über 25

<sup>33</sup> Median

Wochenstunden in Kauf nehmen, aber nur 29% der KursteilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund.

*Tabelle 65: Lernbelastung nach Migrationshintergrund*

		GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt
ohne MigrHG	bis zu 10h	88%			15%	41%	47%	43%
	>10h bis 25h	12%			56%	48%	26%	42%
	>25h				29%	11%	26%	14%
	n	34			41	182	38	295
mit MigrHG	bis zu 10h	76%	45%	7%	4%	43%	44%	25%
	>10h bis 25h	24%	41%	69%	21%	49%	28%	34%
	>25h		14%	24%	76%	9%	28%	41%
	n	41	69	70	192	35	57	464
gesamt	bis 10h	82%	45%	7%	6%	41%	45%	32%
	>10h bis 25h	18%	41%	69%	27%	48%	27%	37%
	>25h		14%	24%	67%	11%	27%	31%
	n	76	69	70	234	217	95	761

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Nicht unerwartet geben weibliche KursteilnehmerInnen deutlich häufiger (33%) Betreuungspflichten<sup>34</sup> an als männliche (13%) – siehe Tabelle 66. Der Anteil an KursteilnehmerInnen mit Betreuungspflichten variiert auch nach Kursart. Während in den Deutschkursen fast die Hälfte der Befragten Betreuungspflichten wahrnehmen muss, ist es in den VB-Kursen (auch zusammenhängend mit dem niedrigeren Durchschnittsalter) nur ein Zehntel. Der Vergleich von Befragten mit und ohne Migrationshintergrund zeigt keine signifikanten Unterschiede.

*Tabelle 66: Betreuungspflichten nach Geschlecht*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt
weiblich	41%	48%	n.a.	30%	27%	21%	33%
männlich	9%	25%	n.a.	15%	15%	13%	13%
gesamt	28%	46%	10%	22%	21%	17%	23%
n (gesamt)	23	33	7	58	49	17	187

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

<sup>34</sup> Es wurde danach gefragt, ob die KursteilnehmerInnen jemanden aus ihrer Familie (z.B. Kinder oder Großeltern...) regelmäßig betreuen müssen.

Aus den Indikatoren für Berufstätigkeit, Lernbelastung und Betreuungspflichten wurde ein Summen-Index zur zeitlichen Belastung der KursteilnehmerInnen gebildet und in die Stufen niedrig, mittel und hoch eingeteilt.<sup>35</sup> Insgesamt unterliegen 9% der befragten KursteilnehmerInnen einer niedrigen, 68% einer mittleren und 23% einer hohen zeitlichen Belastung nach dieser Definition. Dabei zeigen sich kaum signifikante Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsstand und Bildungshintergrund (jeweils bivariat) der Befragten, sondern nur nach Kursart. Demnach stehen 39% der BRP-TeilnehmerInnen, 22% der HS-KursteilnehmerInnen, 14% der GB-KursteilnehmerInnen, 10% der Deutschkurs-TeilnehmerInnen und 6% der VB-KursteilnehmerInnen unter hoher zeitlicher Belastung.

Tabelle 67: Zeitliche Belastung der Befragten nach Kursart

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt
niedrig	21%	16%	4%	4%	2%	24%	9%
mittel	64%	73%	90%	74%	59%	56%	68%
hoch	14%	10%	6%	22%	39%	20%	23%
n	76	67	67	228	209	90	737

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

## 6.7 Zufriedenheit mit der Ausstattung

Den didaktischen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden angepasste Lernmaterialien sowie gut ausgestattete und angemessen dimensionierte Lernräume fördern die Lernmotivation und die Herstellung einer positiven Lernatmosphäre. Danach befragt, bescheinigen die KursteilnehmerInnen eine im Schnitt recht hohe Zufriedenheit mit der Ausstattung der Kurse und den Unterrichtsmaterialien (siehe Tabelle 68, die Skala reicht von 0 – nicht gut, bis 3 – sehr gut). Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Kursarten hochsignifikant – insbesondere bei der BRP fällt die Bewertung etwas weniger positiv aus, was aber auch auf mehr Erfahrung im (Erwachsenen)Bildungssystem bzw. höhere Ansprüche der KursteilnehmerInnen zurückzuführen sein kann. Insgesamt liegt die mittlere Bewertung von Unterrichtsgebäude, Klassenzimmer, Lernmaterial/Schulbücher/Skripten jeweils zwischen ‚eher gut‘ und ‚sehr gut‘ und bei der technische Ausstattung (z.B. Video, PC, Internet...) zwischen ‚eher gut‘ und ‚weniger gut‘.

<sup>35</sup> Wochenstunden in Berufstätigkeit und Lernbelastung: je bis zu 10h = 0, >10h bis 25h = 1, >25h = 2; Betreuungspflichten: nein = 0, ja = 1; die Summe ergibt Werte zwischen 0 und 5: 0 = niedrig, 1 bis 2 = mittel, 3 bis 5 = hoch.

Tabelle 68: Ausstattung und Unterrichtsmaterialien

		MW	St.Abw.	n	Korr.
Gebäude	GB	2,5	0,76	81	0,28
	DaZ	2,3	0,79	74	
	VB	2,7	0,64	77	
	HS	2,2	0,86	256	
	BRP	2,0	0,77	233	
	sonstige	2,6	0,57	100	
	gesamt	<b>2,3</b>	0,80	821	
Klassenzimmer	GB	2,6	0,63	81	0,31
	DaZ	2,2	0,77	72	
	VB	2,6	0,85	74	
	HS	2,3	0,80	260	
	BRP	1,9	0,79	233	
	sonstige	2,5	0,62	102	
	gesamt	<b>2,3</b>	0,80	822	
Lernmaterial, Schulbücher, Skripten	GB	2,7	0,53	81	0,36
	DaZ	2,7	0,55	74	
	VB	2,8	0,51	76	
	HS	2,3	0,89	253	
	BRP	2,0	0,78	234	
	sonstige	2,4	0,80	99	
	gesamt	<b>2,3</b>	0,81	817	
Technische Ausstattung (z.B. Video, PC, Internet...)	GB	2,3	1,03	78	0,15
	DaZ	2,0	1,16	68	
	VB	1,9	1,29	71	
	HS	1,9	1,06	252	
	BRP	1,7	0,89	227	
	sonstige	2,0	1,01	96	
	gesamt	<b>1,9</b>	1,05	792	

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

## 6.8 Klima im Kurs

ESF-Zielgruppen haben in ihrer Vorgeschichte häufig Diskriminierung, Stigmatisierung und Mobbing erfahren (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010, Steiner/Wagner/Pessl 2006). Es ist daher erforderlich, im Rahmen der Bildungsangebote ein Gegenbild zu diesen Erfahrungen zu entwerfen und umzusetzen. Es wird versucht ein diskriminierungsfreies und freundliches

bis freundschaftliches Klima zu schaffen, in dem sich Teilnehmende entfalten können. Dies funktioniert nicht immer friktionsfrei, so werden beispielsweise in letzter Konsequenz auch einzelne TeilnehmerInnen ausgeschlossen sowie Lehrende ausgewechselt, um eine positive Gruppendynamik unter den KursteilnehmerInnen herzustellen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner /Plate 2010:131).

Das Klima in den Kursen wird von den Befragten als im Schnitt sehr angenehm wahrgenommen. Auf einer Skala von 0 bis 3 liegt die durchschnittliche Bewertung zum Punkt „mit den TrainerInnen auskommen“ bei 2,7 (von 2,3 bei der BRP bis zu 2,9 in der Grundbildung), zum Punkt ‚mit den anderen TeilnehmerInnen auskommen‘ bei 2,6 (von 2,4 in der BRP bis zu 2,9 in der Grundbildung) und zum Punkt ‚sich im Lehrgang wohl fühlen‘ ebenfalls bei 2,6 (von 2,3 in der BRP bis zu 2,9 in der GB). Die am wenigsten positive Bewertung ist also wiederum in der BRP zu finden.

Tabelle 69: Kursklima nach Kursart

		MW <sup>36</sup>	St.Abw.	n	Korr.
mit TrainerInnen auskommen	GB	2,9	0,26	81	0,42
	DaZ	2,9	0,30	74	
	VB	2,9	0,33	75	
	HS	2,7	0,56	256	
	BRP	2,3	0,65	231	
	sonstige	2,8	0,44	101	
	gesamt	<b>2,7</b>	0,57	818	
mit den anderen TeilnehmerInnen auskommen	GB	2,9	0,34	81	0,25
	DaZ	2,7	0,59	72	
	VB	2,7	0,53	75	
	HS	2,6	0,65	249	
	BRP	2,4	0,63	231	
	sonstige	2,8	0,44	102	
	gesamt	<b>2,6</b>	0,60	810	
sich im Lehrgang wohl fühlen	GB	2,9	0,30	80	0,29
	DaZ	2,8	0,58	74	
	VB	2,7	0,63	75	
	HS	2,5	0,67	249	
	BRP	2,3	0,62	234	
	sonstige	2,7	0,50	102	
	gesamt	<b>2,6</b>	0,62	814	

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Auch nach LLL-Typ wird das Kursklima signifikant unterschiedlich bewertet. TeilnehmerInnen von Typ-A-Kursen bewerten das Kursklima in allen drei gefragten Dimensionen besser als andere. Befragte aus Typ-B-Kursen kommen wiederum signifikant besser mit ihren TrainerInnen aus und fühlen sich im Lehrgang wohler als Befragte, die einen Typ-C-Kurs besuchen.

<sup>36</sup> Der mögliche Wertebereich liegt zwischen null und drei, wobei null für ein sehr schlechtes und drei für ein sehr angenehmes Kursklima steht.

Tabelle 70: Kursklima nach LLL-Typ

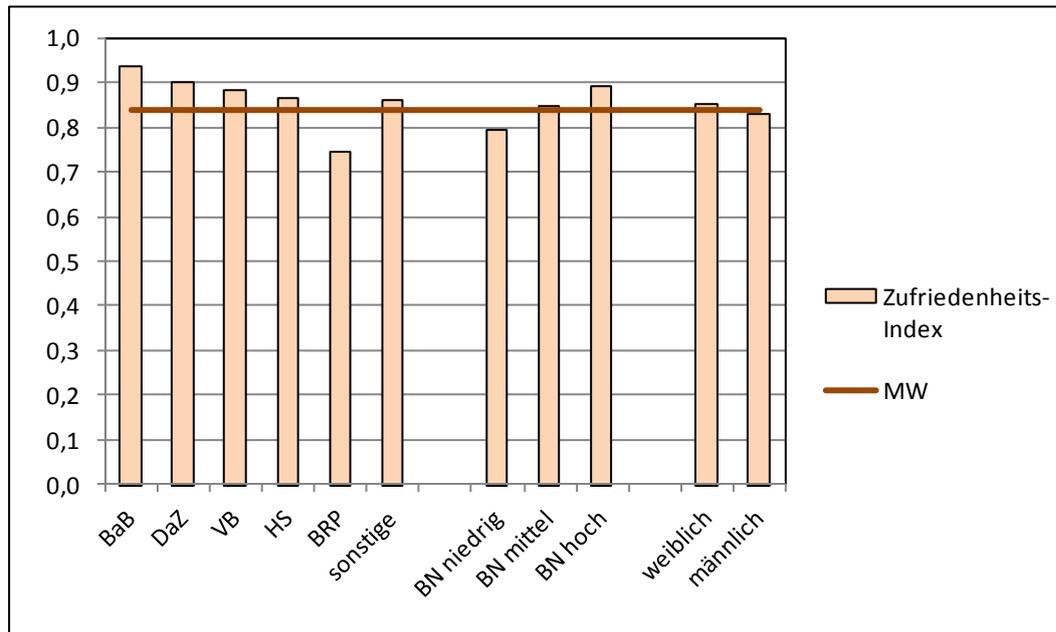
		MW	St.Abw.	n	Korr.
mit TrainerInnen auskommen	A	2,9	0,34	239	0,35
	B	2,7	0,55	297	
	C	2,4	0,64	266	
	gesamt	2,7	0,57	802	
mit den anderen TeilnehmerInnen auskommen	A	2,8	0,51	238	0,17
	B	2,6	0,63	290	
	C	2,5	0,62	266	
	gesamt	2,6	0,60	794	
sich im Lehrgang wohl fühlen	A	2,7	0,58	236	0,21
	B	2,6	0,63	292	
	C	2,4	0,61	270	
	gesamt	2,6	0,62	798	

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

## 6.9 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Kurs

Nach der durchwegs recht positiven Bewertung von Kursausstattung, -unterlagen und -klima erscheint es nicht mehr überraschend, dass die allgemeine Zufriedenheit der TeilnehmerInnen in den Qualifizierungsmaßnahmen im Schnitt sehr hoch ist: 44% der befragten KursteilnehmerInnen benoten ihren Kurs mit einem „Sehr gut“ und 66% würden den Kurs „auf jeden Fall weiter empfehlen“. Aus diesen beiden Variablen wird ein Zufriedenheitsindex gebildet (1 = bestmögliche Bewertung, 0 = schlechtestmögliche Bewertung). Auch bei diesem Index zeigt sich mit einem Mittelwert von 0,84 die im Schnitt hohe Zufriedenheit. BRP-KursteilnehmerInnen und weniger benachteiligte Zielgruppen (diese beiden Gruppen überschneiden sich jedoch) sind relativ gesehen am wenigsten zufrieden, Basisbildungs-TeilnehmerInnen sind am zufriedensten mit ihrem Kurs.

Abbildung 30: Allgemeine Kurszufriedenheit

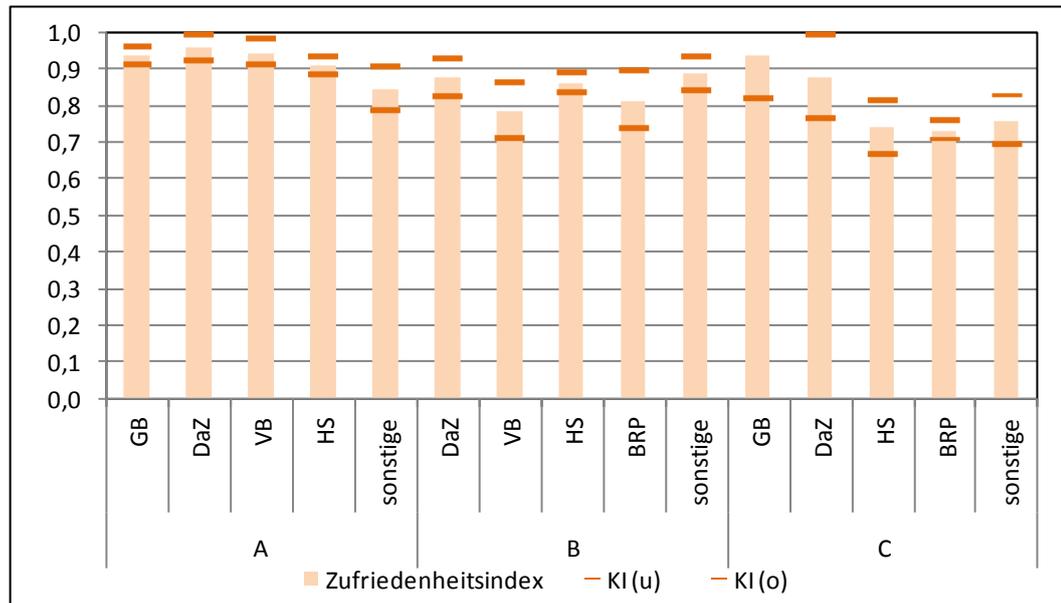


Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind.762).

Im Folgenden wird untersucht, ob die Unterschiede zwischen den Kursarten erhalten bleiben, wenn der LLL-Typ der Kurse konstant gehalten wird. Die Varianzanalyse mit anschließenden Post-hoc-Tests<sup>37</sup> belegt nun, dass die Unterschiede in der mittleren Kurszufriedenheit innerhalb der Typ-B-Kurse nicht signifikant sind (siehe auch Abbildung 31). Innerhalb der Typ-A-Kurse ist die Kurszufriedenheit relativ konstant hoch, nur die ‚sonstigen‘ Kurse haben eine etwas niedrigere Bewertung. Innerhalb der Typ-C-Kurse haben Grundbildungskurse signifikant höhere Bewertungen als HS-, BRP- und ‚sonstige‘ Kurse.

<sup>37</sup> Die Varianzanalyse prüft, ob sich die Mittelwerte mehrerer Gruppen – hier jene der Befragten in den Kursarten – signifikant unterscheiden. Ein signifikantes Ergebnis gibt allerdings keine Auskunft darüber, welche Gruppen sich nun konkret voneinander unterscheiden. Mittels Post-hoc-Tests werden Einzelvergleiche möglich, d.h. es wird geprüft, ob sich die Mittelwerte zweier bestimmter Gruppen voneinander signifikant unterscheiden.

Abbildung 31: Allgemeine Kurszufriedenheit nach Kursart und Typ



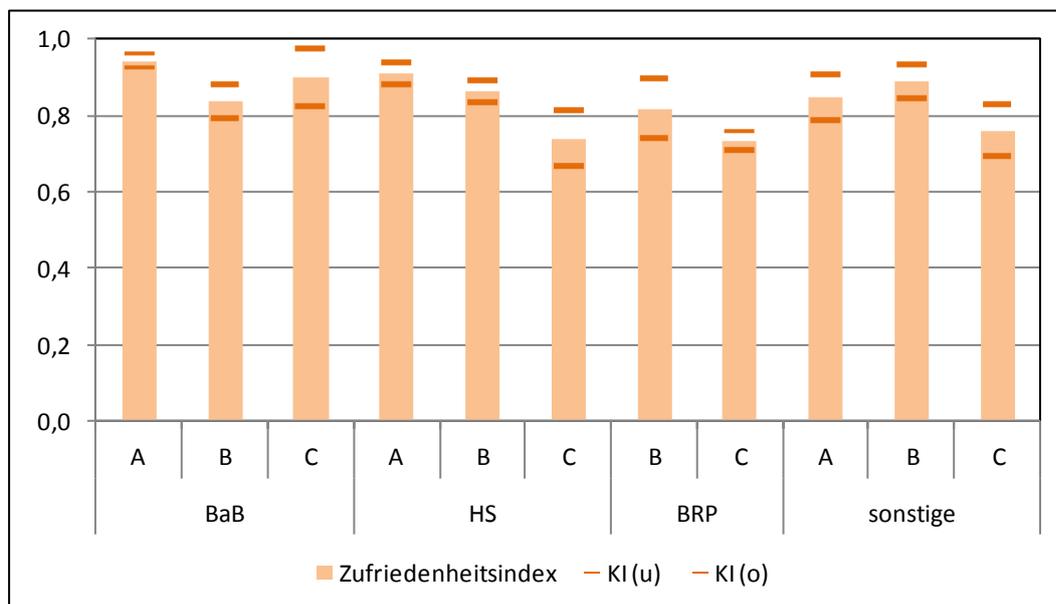
Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=775).

In einem nächsten Schritt wird geprüft, ob die Kurszufriedenheit nach Kurstyp – also nach der Konzeption der LLL-Prinzipien in den Kursen – signifikant variiert. Wegen der Heterogenität der LLL-Umsetzung abhängig von der Kursart wird nun diese für die Varianzanalyse konstant gehalten. Die entsprechende grafische Darstellung ist in Abbildung 32 zu sehen:

In der Basisbildung ist die durchschnittliche Zufriedenheit in den Typ-A-Kursen größer als in den Typ-B-Kursen. Bei den Hauptschulkursen ist die Kurszufriedenheit im Typ-A-Kurs signifikant höher als im Typ-C-Kurs. Bei den BRP-Kursen – hier gibt es keinen Typ-A-Kurs – sind wiederum TeilnehmerInnen in Typ-B-Kursen signifikant zufriedener als jene in Typ-C-Kursen. Alle signifikanten Gruppenunterschiede folgen somit dem Muster Typ-A-KursteilnehmerInnen sind zufriedener als Typ-B-KursteilnehmerInnen und diese wiederum zufriedener als Typ-C-KursbesucherInnen.

Zu relativieren sind diese Ergebnisse jedoch durch die ganz allgemein hohe Zufriedenheit der KursteilnehmerInnen quer über alle Kursarten und –typen.

Abbildung 32: Allgemeine Kurszufriedenheit nach Typ und Kursart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=775).

## 6.10 Wirkungen nach Selbsteinschätzung

Im Zuge der Zufriedenheitsbefragung wurden die KursteilnehmerInnen hinsichtlich einiger Aspekte nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, was sich durch den Kursbesuch für sie verändert hat. Diese subjektiv wahrgenommene Wirkung ist nur als erster Schritt einer elaborierteren Wirkungsanalyse zu sehen, wie sie im Zuge des nächsten Evaluierungsberichtes auf Basis einer aktuell laufenden Panelbefragung der TeilnehmerInnen erfolgt. Im Rahmen dieser Panelbefragung, die kurz nach Kurseintritt, kurz vor Kursaustritt und ein halbes Jahr danach erfolgt, werden zum einen ergänzend zum Monitoring (vgl. Kapitel 11) Abbrüche und Abschlüsse erhoben. Zum anderen wird durch die Panelerhebung das Ausmaß verschiedener Problemdimensionen zu verschiedenen Zeitpunkten personenbezogen gemessen und die festgestellte Veränderung in Bezug zum zwischenzeitlichen Kursbesuch gesetzt.

Die KursteilnehmerInnen wurden also nach ihrer Einschätzung gefragt, ob sich durch die Kursteilnahme für sie bestimmte Aspekte geändert haben. Diese Aspekte beziehen sich zum Teil auf die Nützlichkeit des Kurses, zum Teil auf persönliche Kompetenzen und Dispositionen. So stimmen 35% aller Befragten eher und 54% voll und ganz zu, dass sie viel Nützliches für die Zukunft gelernt hätten (siehe Tabelle 71), und 33% bzw. 59% sind sich eher bzw. voll und ganz sicher, dass sie nun bessere Möglichkeiten für die Zukunft haben.

Tabelle 71: Wirkungen nach Selbsteinschätzung (Teil 1)

	überhaupt nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz	n
Wirksamkeit: viel Nützliches für Zukunft gelernt	1%	10%	35%	54%	821
Wirksamkeit: nun ganz sicher, bessere Möglichkeiten für die Zukunft zu haben	2%	5%	33%	59%	816

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

64% der Befragten in den Qualifizierungsmaßnahmen geben an, dass sie nun besser alleine lernen können, 58% dass sie nun besser ihre Zeit einteilen können, 74% trauen sich nun mehr zu, 75% kennen ihre Stärken besser und 67% haben nun mehr Freude am Lernen als vor der Kursteilnahme (siehe folgende Tabelle).

Tabelle 72: Wirkungen nach Selbsteinschätzung (Teil 2)

Verschlechterung	--	-	+/-	+	++	Verbesserung
Alleine lernen	2%	5%	28%	34%	30%	Alleine lernen
Zeit organisieren	0%	5%	37%	34%	24%	Zeit organisieren
Selbstbewusstsein	1%	2%	23%	42%	32%	Selbstbewusstsein
Eigene Stärken kennen	0%	2%	23%	44%	31%	Eigene Stärken kennen
Freude am Lernen	1%	5%	27%	35%	32%	Freude am Lernen

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Quer über alle untersuchten Aspekte hinweg dominieren somit positive Wirkungen eines Kursbesuchs. Differenziert nach Kursart variieren die selbst wahrgenommenen Wirkungen: Sie sind in der Basisbildung und den Hauptschulkursen noch deutlicher ausgeprägt als in den Berufsreifeprüfungslehrgängen (siehe Tabelle 73).

Tabelle 73: *Selbst eingeschätzte Wirkungen nach Kursart \*)*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt	
<b>viel Nützliches für Zukunft gelernt</b>								
nein	2%	1%	3%	9%	25%	5%	11%	
ja	98%	99%	97%	91%	75%	95%	89%	
<b>nun ganz sicher, bessere Möglichkeiten für die Zukunft zu haben</b>								
nein	10%	4%	9%	7%	8%	8%	8%	
ja	90%	96%	91%	93%	92%	92%	92%	
<b>alleine lernen</b>								
jetzt	schlechter	1%	18%	5%	10%	3%	8%	7%
	gleich	11%	20%	7%	15%	56%	30%	28%
	besser	88%	62%	88%	75%	41%	62%	65%
<b>Zeit organisieren</b>								
jetzt	< vorher	0%	8%	8%	7%	4%	4%	5%
	gleich	44%	31%	21%	24%	59%	28%	37%
	> vorher	56%	61%	70%	69%	37%	68%	58%
<b>Selbstbewusstsein</b>								
jetzt	< vorher	1%	3%	4%	3%	3%	3%	3%
	gleich	17%	12%	10%	18%	42%	17%	23%
	> vorher	81%	85%	86%	80%	55%	80%	74%
<b>eigene Stärken kennen</b>								
jetzt	< vorher	3%	1%	3%	3%	1%	3%	2%
	gleich	18%	7%	6%	18%	42%	20%	23%
	> vorher	80%	92%	92%	79%	57%	77%	75%
<b>Freude am Lernen</b>								
jetzt	< vorher	1%	4%	0%	8%	10%	2%	6%
	gleich	14%	16%	10%	21%	49%	23%	27%
	> vorher	85%	80%	90%	71%	41%	75%	67%
n	mind. 79	mind. 72	mind. 70	mind. 256	mind. 233	mind. 101	mind. 814	

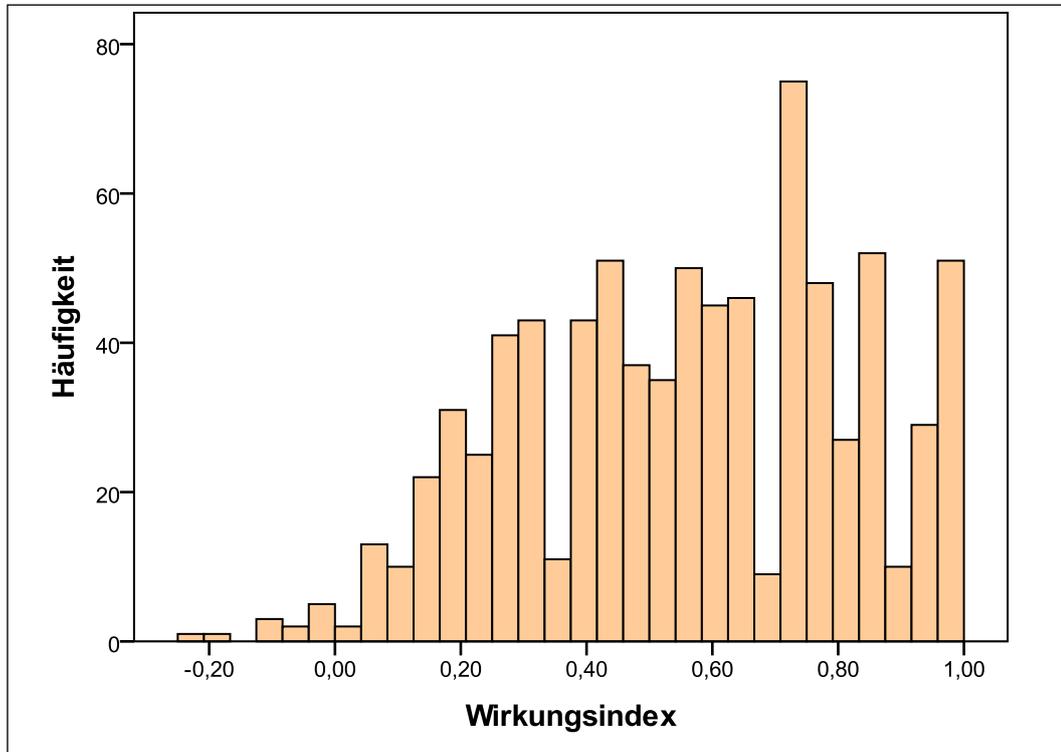
\*) Die beiden Randkategorien der Antwortoptionen wurden zur besseren Überschaubarkeit der Ergebnisse jeweils zusammengefasst.

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Die oben genannten Wirkungsvariablen wurden zu einem Index der subjektiv wahrgenommenen Wirkungen zusammengefasst. Dieser Index nimmt einen Wertebereich von -1 bis +1 ein, wobei -1 bedeutet, dass bei allen Wirkungsvariablen das schlechtest mögliche angekreuzt wurde, 0 bedeutet keine Veränderung, +1 bedeutet, dass bei allen Wirkungsvariablen das bestmögliche angekreuzt wurde.

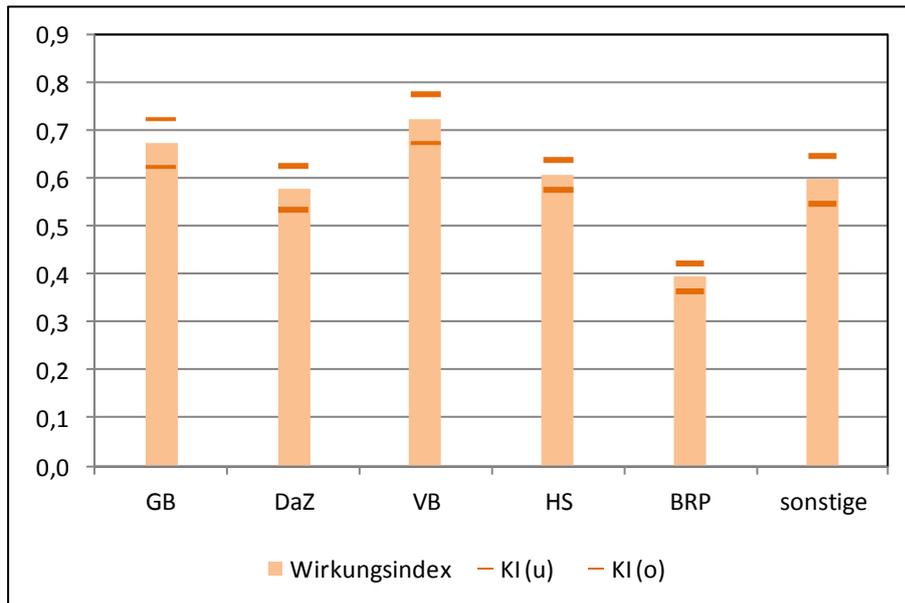
In der Stichprobe reichen die Indexwerte von -0,21 bis +1,0, das arithmetische Mittel liegt bei 0,56 (St.Abw.=0,26), der Median liegt bei 0,57.

Abbildung 33: Subjektiv wahrgenommene Wirkung



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=818).

Die Wirkung aus subjektiver Sicht ist – in Summe betrachtet – bei den Befragten in VB-Kursen am höchsten, gefolgt von den GB-KursteilnehmerInnen. Bei der BRP ist die Veränderung am geringsten, wie folgende Abbildung zeigt.

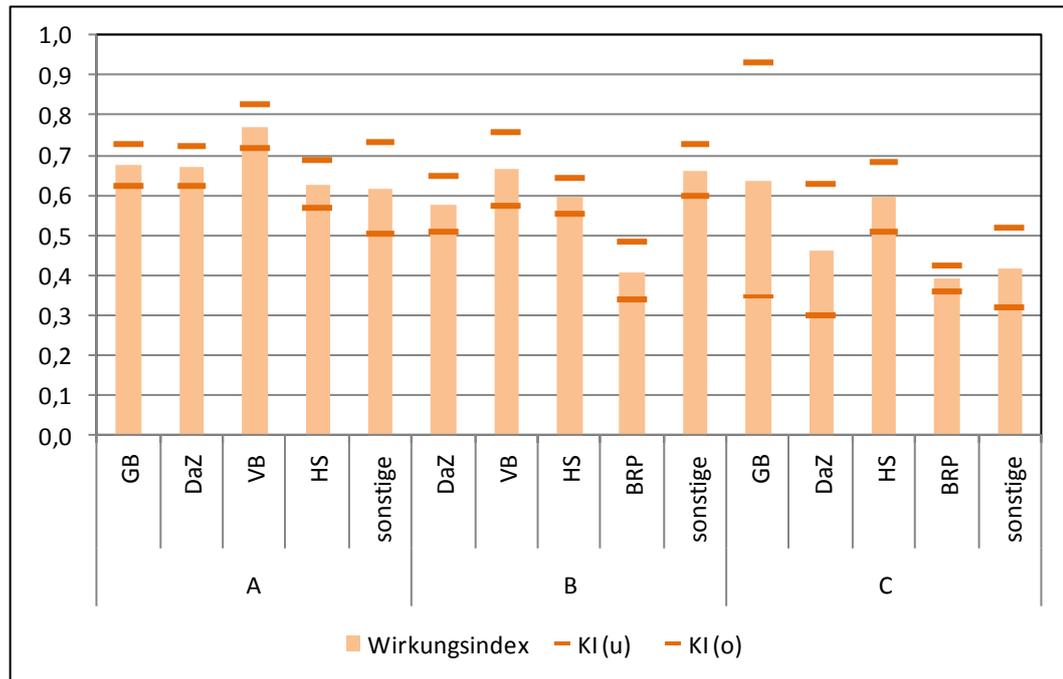
Abbildung 34: *Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Kursart*

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=818).

Die zweifaktorielle Varianzanalyse macht jedoch wieder Interaktionseffekte zwischen LLL-Typ und Kursart sichtbar. Deshalb wird in den folgenden Analysen zuerst wieder der Typ konstant gehalten (zur Untersuchung der Mittelwertdifferenzen nach Kursart) und anschließend die Kursart (zur Untersuchung der Mittelwertdifferenzen nach LLL-Typ).

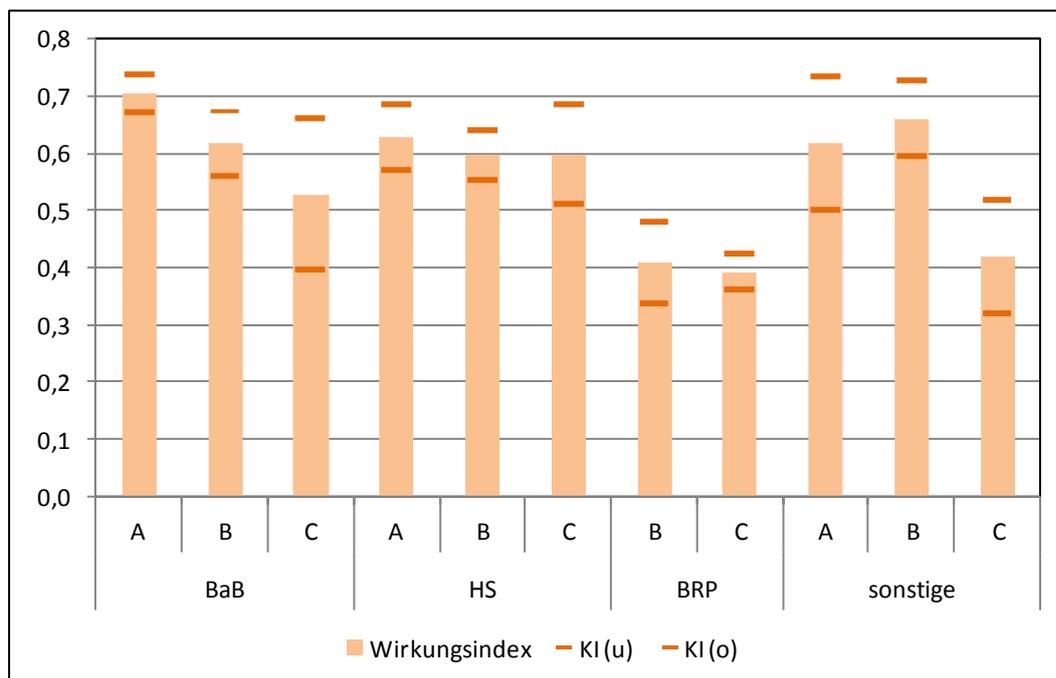
Innerhalb der Typ-A-Kurse benennen die VB-KursteilnehmerInnen die höchsten subjektiven Wirkungen, wobei nur die Differenz zu den HS-KursteilnehmerInnen signifikant ist. Bei den Typ-B-Kursen ist die Wirkung bei den BRP-KursteilnehmerInnen signifikant geringer als bei allen anderen. Bei den Typ-C-Kursen streuen die Ergebnisse sehr stark, die HS-KursteilnehmerInnen geben dennoch im Schnitt signifikant höhere Wirkungen an als die BRP-KursteilnehmerInnen. Also auch nach Konstanthaltung der Effekte des LLL-Typus ist bei den VB-TeilnehmerInnen die Wirkung am höchsten, bei der BRP am geringsten.

Abbildung 35: Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Kursart und Typ



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=802).

Die Varianzanalysen bzw. die Darstellung in Abbildung 36 macht deutlich, dass die subjektiv wahrgenommene Wirkung von Basisbildungskursen in nicht unbeträchtlichem Ausmaß vom LLL-Typ abhängt, während die Wirkung eines HS- oder BRP-Kurses kaum vom LLL-Typ beeinflusst wird.

Abbildung 36: *Subjektiv wahrgenommene Wirkung nach Typ und Kursart*

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=802).

### Multivariate Analyse zur Erklärung der subjektiv wahrgenommenen Wirkung

Um herauszufinden, welche individuellen Merkmale und kursbezogenen Variablen die subjektiv wahrgenommene Wirkung (bemessen am oben dargestellten Wirkungsindex) beeinflussen und wie stark dieser Einfluss ist, werden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei werden folgende potentielle Einflussfaktoren simultan getestet: Geschlecht, Alter, Bildungsgrad, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, intrinsische, extrinsische und berufliche Motivation, Betreuungspflichten, Kursintensität, Lernbelastung, Berufstätigkeit (Wochenstunden), Verweildauer im Kurs, Kursart,<sup>38</sup> Arbeitszufriedenheit der TrainerInnen und die Wahrnehmung der Umsetzung der LLL-Prinzipien (LLL-Summenindex<sup>39</sup>).

Die zu erklärende Variable ist der Wirkungsindex, dieser nimmt – wie weiter oben schon erläutert – einen theoretischen Wertebereich von -1 bis +1 ein, wobei -1 bedeutet, dass bei allen einbezogenen Wirkungsvariablen das schlechtest mögliche angekreuzt wurde, 0 bedeutet keine Veränderung, +1 bedeutet, dass bei allen Wirkungsvariablen das bestmögliche angekreuzt wurde.

<sup>38</sup> Geschlecht, Bildungsgrad, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Betreuungspflichten und Kursart gehen jeweils als Dummy-Variablen in das Regressionsmodell ein.

<sup>39</sup> Mit Ausnahme der Lebensphasenorientierung werden für die Messung der Wahrnehmung der LLL-Prinzipien durch die TeilnehmerInnen jeweils mehrere Variablen zu Indices zusammengefasst (siehe Kapitel 9.3, S.185). Aus diesen Indices wird ein Summenindex gebildet.

Die in das endgültige Regressionsmodell aufgenommenen erklärenden Variablen sind in Tabelle 74 aufgelistet. Die restlichen Variablen konnten keinen signifikanten Erklärungsbeitrag liefern und wurden daher nicht im endgültigen Regressionsmodell aufgenommen. Das Regressionsmodell wurde zuerst für alle Befragten simultan berechnet, anschließend getrennt für die Kursarten Grundbildung, HS-Kurs und BRP-Kurs (für DaZ- und VB-Kurse konnte das Modell aufgrund der niedrigen Fallzahl nicht berechnet werden) – siehe Tabelle 75. Signifikante Koeffizienten ( $p < 0,05$ ) wurden jeweils fett gedruckt.

Die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kursbesuchs ist – bei Konstanzhaltung aller anderen Variablen – höher bei Personen ohne Berufsausbildung/Matura und bei VB-KursteilnehmerInnen, hingegen niedriger bei DaZ-KursteilnehmerInnen (siehe Tabelle 74). Längere Verweildauer im Kurs und intrinsische Motivation zum Zeitpunkt der Anmeldung verstärken die Wirkung der Kurse. Einen sehr hohen Einfluss auf die Kurswirkung übt der LLL-Index<sup>40</sup> aus: Je besser die LLL-Prinzipien umgesetzt werden, desto höher ist die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kursbesuchs. Der Einfluss von Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter auf den Wirkungsindex ist hingegen minimal und statistisch nicht signifikant – diese Variablen wurden dennoch in die Gleichung mit aufgenommen, um ihren möglichen Einfluss auf das Gesamtmodell zu berücksichtigen.

Die Koeffizienten sind beispielhaft folgendermaßen zu interpretieren: Bei Konstanzhaltung aller anderen Variablen

- ist die subjektive Wirkung in DaZ-Kursen um knapp einen Zehntelpunkt (genau 0,096) niedriger als im Durchschnitt der anderen Kurse,
- führt ein um einen Zehntelpunkt höherer Wert auf dem LLL-Index zu einem um fast ebenfalls einen Zehntelpunkt (genau 0,092) höheren Wert bei der subjektiven Wirkung.

Da die erklärenden Variablen in unterschiedlichen Skalen gemessen werden, ist ein Vergleich des Stärke des Einflusses nur auf Basis der standardisierten Werte möglich. Demnach beeinflusst die wahrgenommene Umsetzung der LLL-Prinzipien (gemessen am LLL-Index) die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kurses mit Abstand am stärksten. Das Gesamtmodell mit standardisierten Werten sieht folgendermaßen aus:

$$\begin{aligned} \text{Wirkungsindex} = & 0,55 * \text{LLL-Index} - 0,11 * \text{Kursart DaZ} + 0,10 * \text{Bildungsgrad: niedrig} + \\ & + 0,07 * \text{Verweildauer im Kurs} + 0,09 * \text{Motivation: intrinsisch} + 0,08 * \text{Kursart VB} \\ & (+ 0,05 * \text{Geschlecht: männlich} - 0,01 * \text{Migrationshintergrund: ja} - 0,02 * \text{Alter}) \end{aligned}$$

Diese Modell kann 39% der Gesamtstreuung der subjektiv wahrgenommenen Wirkung erklären.

---

<sup>40</sup> Der LLL-Index ist der Durchschnitt der Indexwerte der von den TeilnehmerInnen wahrgenommenen Umsetzung von ‚Lernende im Mittelpunkt‘, ‚Lifelong Guidance‘, ‚Förderung der Teilnahme an LLL‘ sowie Kompetenzorientierung, wie sie in Kapitel 9.3, S.185ff vorgestellt werden.

Tabelle 74: Regressionsmodelle zur Erklärung der subjektiv wahrgenommenen Wirkung

	Gesamtmodell		standardisiertes Gesamtmodell
	Koeff	SE	Beta
Konstante	<b>-0,133</b>	0,043	
Bildungsgrad: niedrig	<b>0,054</b>	0,020	0,104
Verweildauer im Kurs	<b>0,002</b>	0,001	0,068
Motivation: intrinsisch	<b>0,089</b>	0,036	0,086
LLL-Index	<b>0,921</b>	0,063	0,551
Geschlecht: männlich	0,009	0,017	0,016
Migrationshintergrund: ja	0,008	0,020	0,014
Alter	0,000	0,001	0,002
Kursart DaZ	<b>-0,096</b>	0,033	-0,107
Kursart VB	<b>0,069</b>	0,030	0,075
n		656	
korr. R <sup>2</sup>		0,39	

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Wird dasselbe Modell getrennt nach Kursarten berechnet, so bleibt der LLL-Index in allen Gruppen hochsignifikant ( $p < 0,01$ ), die anderen erklärenden Variablen (Bildungsgrad niedrig, Verweildauer im Kurs, intrinsische Motivation) verlieren jedoch zum Teil ihre Signifikanz, was aber auch mit den sehr niedrigen Fallzahlen zusammenhängen kann.<sup>41</sup> Die hohen Koeffizienten beim LLL-Index weisen einmal mehr darauf hin, dass eine engagierte Umsetzung der LLL-Prinzipien Wirkung zeigt.

<sup>41</sup> Wegen der geringen Fallzahlen kann das Regressionsmodell nicht für DaZ- und VB-Kurse berechnet werden.

Tabelle 75: Regressionsmodelle getrennt nach Kursart

	GB		HS		BRP	
	Koeff	SE	Koeff	SE	Koeff	SE
Konstante	<b>-0,392</b>	0,177	-0,185	0,129	<b>-0,147</b>	0,074
Bildungsgrad: niedrig	0,049	0,046	0,038	0,055	0,031	0,068
Verweildauer im Kurs	0,004	0,002	0,001	0,003	0,001	0,001
Motivation: intrinsisch	0,027	0,101	0,120	0,074	<b>0,138</b>	0,061
LLL-Index	<b>1,403</b>	0,211	<b>0,998</b>	0,141	<b>0,812</b>	0,120
Geschlecht: männlich	0,001	0,044	0,004	0,035	0,016	0,027
Migrationshintergrund: ja	0,009	0,044	-0,001	0,045	-0,026	0,038
Alter	-0,002	0,002	0,001	0,002	0,002	0,002
n	68		196		200	
korr. R <sup>2</sup>	<b>0,42</b>		<b>0,24</b>		<b>0,26</b>	

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

## 6.11 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Befragung der KursteilnehmerInnen können folgendermaßen zusammengefasst werden: Als wichtigster Zugangsweg zu ESF/BMUKK-geförderten Kursen erweist sich nach Auskunft der TeilnehmerInnen die Mundpropaganda: Familienmitglieder, Freunde und Bekannte machten die TeilnehmerInnen auf den Kurs aufmerksam. Auch Beratungsstellen und das Internet machen die Kursangebote effektiv bekannt. Allerdings variiert die Relevanz der Zugangswege stark nach Kursart bzw. Zielgruppe: So ist das Internet für die BRP der häufigste Zugangsweg, während es für die VB-Kurse bisher kaum eine Bedeutung hat. Umgekehrtes gilt für die Relevanz der Beratungsstellen. Klassische Werbemedien wie Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen und Plakate sind am ehesten noch für die Verbreitung von Grundbildungsangeboten relevant. Interessant ist, dass nur wenige Jugendliche über das Internet auf den Kurs aufmerksam wurden. Hier bestehen noch Potentiale, Jugendliche z.B. über Web 2.0-Tools (Facebook etc.) anzusprechen.

Die Motivationsstruktur der ESF-KursteilnehmerInnen ist intrinsisch dominiert, auch berufliche Motive sind von Relevanz. Weniger bedeutend sind extrinsische Motivationsfaktoren, dies gilt insbesondere für BRP-KursteilnehmerInnen.

Die ESF/BMUKK-geförderten Kurse und Lehrgänge sind recht heterogen. Neben den kursartspezifischen Kernfächern werden häufig zusätzliche Leistungen geboten und genützt. Im Schnitt geben mindestens zwei Drittel der Befragten an, dass das gebotene Ausmaß an Zusatzangebot für sie passt (bzw. dass sie es nicht benötigen). Wenn, dann wird v.a. das Angebot an Bewerbungscoaching, Berufs- oder Bildungsberatung, Förderstunden bei spezifischen Problemen mit dem Stoff sowie ‚Lernen lernen‘ als zu knapp angesehen, wobei

der Bedarf an diesen Zusatzleistungen zum Teil stark von der Kursart bzw. der Zielgruppe abhängt.

Gut ein Viertel der Stichprobe verwendet E-Learning-Elemente im Kurs und zwar vor allem Internetrecherchen, Downloads sowie das Lösen von Aufgaben online. Auf der einen Seite stimmt fast die Hälfte dieser Befragten zu, dass E-Learning nichts für sie sei, gut die Hälfte will dem allerdings nicht zustimmen. Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund beeinflussen *nicht* die Bewertung von E-Learning. Ein hoher Zusammenhang besteht hingegen zwischen quantitativer Nutzung von E-Learning und Bewertung von E-Learning: Je öfter E-Learning individuell verwendet wird, desto besser ist die Bewertung von E-Learning (bzw. je besser die Bewertung von E-Learning, desto öfter wird das Internet für Lernzwecke genutzt). Somit kann resümiert werden, dass für die einen KursteilnehmerInnen E-Learning eine Bereicherung ist und ihnen die Integration des Lernens in den Alltag erleichtert. Auf der anderen Seite wird wohl auch in Zukunft nicht davon auszugehen sein, dass E-Learning eine für alle geeignete Lernform ist.

Die ESF/BMUKK-geförderten Kurse sind sehr unterschiedlich intensiv, von wenigen Wochenstunden bis zu Vollzeitkursen. Daneben muss in der Freizeit mehr oder weniger intensiv mitgelernt werden – im Schnitt 4 Stunden pro Woche. Darüber hinaus haben 23% Betreuungspflichten wahrzunehmen, und 37% der Befragten sind mit mehr als 10 Wochenstunden berufstätig. Der Zeitaufwand für Kursbesuch und Lernen variiert stark nach Kursart und ist am höchsten bei den Hauptschulkursen, wo TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund noch einmal mehr Zeit investieren. Werden Berufstätigkeit und Betreuungspflichten mitgerechnet sind es insbesondere die BRP-KursteilnehmerInnen, die unter hoher zeitlicher Belastung stehen, gefolgt von HS-KursteilnehmerInnen.

Die Zufriedenheit mit der Ausstattung der Kurse und den Unterrichtsmaterialien ist im Schnitt recht hoch, die TeilnehmerInnen kommen gut miteinander und den TrainerInnen aus und fühlen sich im Lehrgang wohl. Befragte aus BRP-Kursen vergeben hier etwas weniger gute, aber im Schnitt noch immer positive Werte. Die allgemeine Zufriedenheit, bemessen an einer Bewertung des Kurses mittels Schulnoten und Weiterempfehlungsbereitschaft, ist gleichfalls recht hoch, wobei auch hier die BRP-Lehrgänge etwas nach unten abfallen.

Abschließend wurde untersucht, wie die TeilnehmerInnen die Wirkung des Kurses (jenseits des Wissenszuwachses) für sich selbst einschätzen. Diese subjektiv wahrgenommene Wirkung ist bei den VB-KursteilnehmerInnen am höchsten, bei den BRP-Befragten am geringsten. Bei Konstanzhaltung relevanter Drittvariablen wird deutlich, dass unter allen getesteten Variablen der LLL-Index den höchsten Erklärungsbeitrag zur Kurswirkung liefert, d.h. je besser die LLL-Prinzipien umgesetzt werden, desto höher ist die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kursbesuchs. Darüber hinaus wird die Wirkung von VB-KursteilnehmerInnen höher eingeschätzt als von anderen, hingegen niedriger von DaZ-

KursteilnehmerInnen. Intrinsische Motivation zum Zeitpunkt der Anmeldung und längere Verweildauern verstärken ebenfalls die Wirkung der Kurse.

Werden diese Ergebnisse nach LLL-Typ differenziert, zeigt sich, dass das Kursklima in Typ-A-Kursen besser ist als in Typ-B-Kursen und in diesen wiederum besser als in Typ-C-Kursen. Dasselbe Muster gilt bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit mit den Kursen: Typ-A-KursteilnehmerInnen sind zufriedener als Typ-B-KursteilnehmerInnen und diese wiederum zufriedener als Typ-C-KursbesucherInnen, wobei hier zu beachten ist, dass sich diese Ergebnisse durch die ganz allgemein hohe Zufriedenheit der KursteilnehmerInnen quer über alle Kursarten und -typen relativieren.

## 7 TeilnehmerInnenzufriedenheit: Bildungsberatung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Befragung von TeilnehmerInnen an ESF/BMUKK-geförderten Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt. In diesem Kapitel erfolgt nun die Analyse der Befragung von Personen, die ESF/BMUKK-geförderte Bildungsberatung in Anspruch genommen haben. Die Befragung fand im Sommer und Herbst 2010 statt. Die Analyse wird eingeleitet mit einer kurzen Einführung in das Thema Bildungsberatung und den Fragestellungen der Erhebung.

### 7.1 Allgemeines zur Bildungsberatung

Im Zusammenhang mit Bildungsberatung kursiert eine große Anzahl von verwandten Begriffen, die uneinheitlich verwendet werden und die Kommunikation über den Gegenstandsbereich erschweren, z.B. Berufsberatung, Berufsorientierung, Bildungsinformation, Coaching, Karriereberatung, Weiterbildungsberatung..., dazu noch englischsprachige Fachtermini wie Guidance, Career Guidance, Counselling etc. Entsprechend dem CEDEFOP-Bildungsglossar werden mit „Information, Beratung und Orientierung“ jene Maßnahmen und Aktivitäten bezeichnet, die den *„Einzelnen bei der (bildungsbezogenen, beruflichen, persönlichen) Entscheidungsfindung und der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen vor und nach dem Einstieg ins Erwerbsleben“* (CEDEFOP 2008a:88) unterstützen.

Bildungsberatung umfasst im Einzelnen v.a. folgende Punkte (vgl. CEDEFOP 2008a; Cendon/Holzer 2001):

- Information über Ausbildungsangebote, Beschäftigungsaussichten und Karriereplanung,
- Bewertung (psychologische oder leistungsbezogene Tests, Interessenstests, Kompetenzerhebung),
- Beratung im engeren Sinne (Unterstützung bei der Entscheidungsfindung).

Als weitere Aufgaben von Berufs- und BildungsberaterInnen lassen sich in der Literatur finden:

- Begleitung im Lernprozess (Behebung von Lernschwierigkeiten, Beratung in Bezug auf Lerntechniken und -methoden)
- berufsvorbereitende Maßnahmen (z.B. Vermittlung von Praktika),
- Weitervermittlung an andere ExpertInnen,

- Übernahme einer Schnittstelle zwischen KlientIn und Bildungsangebot, worunter auch die Rückmeldung der Bedürfnisse und Interessen der Ratsuchenden an die BildungsanbieterInnen fällt.

Darüber hinaus sind noch Stärkung der Bildungsmotivation der Ratsuchenden sowie die Erleichterung des Zugangs zu Aus- und Weiterbildung für bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen als gesellschaftspolitische Aufgaben von Bildungsberatung zu nennen (siehe auch BMUKK 2008).

Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Zum einen wurde mit Instrument 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ eine eigene Instrumentenschiene im Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 geschaffen. Im Rahmen dieses Instruments werden zwei Projektverbände gefördert: Der ‚Projektverbund Bildungsberatung‘ sowie die ‚Bildungsberatung Wien‘. Darüber hinaus bieten einige Träger des Instruments 1 allgemein zugängliche Bildungsberatung an. Es wurden den Trägern aus den beiden Beratungsverbänden sowie der VHS Linz und Peregrina Fragebögen zur Verteilung an die BeratungskundInnen überlassen.

Das Bildungsberatungsangebot unterscheidet sich hinsichtlich Beratungsintensität und –setting charakteristisch nach Träger (vgl. Kapitel 12). Deswegen hätte die Zufriedenheitsbefragung getrennt nach Träger bzw. im Vergleich der Träger analysiert werden sollen. Leider gelang es nur wenigen Trägern, eine entsprechend hohe Anzahl von Beratenen zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren. Aus diesen Gründen werden wenn, dann nur die BeratungskundInnen der AK Oberösterreich, des Bildungsnetzwerks Steiermark und des BIFO in Vorarlberg getrennt untersucht (siehe Tabelle 76). Die restlichen Befragten werden zu drei Gruppen aggregiert: die BeratungskundInnen der restlichen Träger des Projektverbunds Bildungsberatung, jene der Bildungsberatung Wien sowie Personen, die bei der VHS Linz und Peregrina Bildungsberatung in Anspruch genommen haben.

Im Zuge der Analyse der Befragungsdaten wird untersucht,

- auf welchem Weg die Befragten auf die Bildungsberatung aufmerksam wurden,
- was sie zum Aufsuchen der Bildungsberatung motivierte und was sie sich von der Beratung erwarteten,
- wie einfach bzw. aufwendig sich der Zugang zur Beratung gestaltete,
- wie intensiv die Beratung war und ob einzelne Aspekte zu kurz kamen,
- wie hoch die Zufriedenheit mit der Beratung ist und
- wie die Befragten die Wirkung der Beratung für sich selbst einschätzen.

Neben diesen deskriptiven Fragestellungen zielt die Analyse auch auf die Entdeckung von Zusammenhängen, z.B. ob die Ergebnisse sich nach Geschlecht oder Migrationshintergrund

unterscheiden oder welche der gemessenen Variablen die subjektiv wahrgenommene Wirkung der Beratung beeinflussen.

Davor werden in einem ersten Schritt allerdings die Befragten soziodemographisch beschrieben. Dabei ist zu beachten, dass es hierbei nicht um eine Charakterisierung des ESF-Bildungsberatungsklientels insgesamt geht – dies erfolgt im Zuge der Analyse des Beratungsmonitorings (siehe Kapitel 12.3). Die Beschreibung der Stichprobe anhand soziodemographischer Merkmale mündet in einen Vergleich mit der Grundgesamtheit, um Schlussfolgerungen für die Verallgemeinerung der Ergebnisse der Zufriedenheitsbefragung abzuleiten.

## 7.2 Stichprobe

Im Rahmen der Zufriedenheitsbefragung wurden 446 von BeratungskundInnen ausgefüllte Fragebögen ausgewertet, diese stammen von 15 Beratungsträgern. Die beiden größten Gruppen (je 24%) werden von der AK Oberösterreich und dem Bildungsnetzwerk Steiermark gestellt, gefolgt vom BIFO Vorarlberg (14%).

*Tabelle 76: Stichprobe nach Träger*

Verbund	Träger	Häufigkeit	Anteil
Projektverbund Bildungsberatung	Arbeiterkammer Oberösterreich	107	24%
	Bildungsnetzwerk Steiermark	105	24%
	BIFO Vorarlberg	63	14%
	Zukunftszentrum Tirol	25	6%
	Wissensnetzwerk Kärnten	16	4%
	BiBer Salzburg	11	2%
	Forum Erwachsenenbildung NÖ	9	2%
Bildungsberatung Wien	VHS Meidling	31	7%
	BFI Wien	7	2%
	WIFI Wien	7	2%
	VHS Floridsdorf	3	1%
	Sonstige bzw. nicht zuordenbar	5	1%
Sonstige	VHS Linz	29	7%
	Peregrina	27	6%
	Interkult	1	<1%
Summe		446	100%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

69% der Befragten sind Frauen, 31% sind Männer. Die AK OÖ als ArbeitnehmerInnenorganisation und das BIFO durch den Zugang über die Schulen erreichen vergleichsweise viele Männer.

Tabelle 77: Stichprobe nach Geschlecht

	weiblich	männlich	n
AK OÖ	59%	41%	106
BN Stmk	76%	24%	105
BIFO VlbG	60%	40%	63
sonst PV BB	77%	23%	61
BB Wien	72%	28%	53
sonstige	75%	25%	56
gesamt	69%	31%	444

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

In der Stichprobe sind zu 17% Jugendliche, 21% junge Erwachsene und 62% Erwachsene, das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 30 Jahren, 50% sind 28 Jahre oder jünger (Median). Der Frauenüberhang nimmt mit dem Alter der Befragten zu.

Die Altersstruktur der Befragten unterscheidet sich massiv nach Träger(gruppe), insbesondere das BIFO hat mit etwa zwei Dritteln Jugendlichen ein sehr junges Publikum, während bei den meisten anderen Träger(gruppen) der Anteil der Über-25-Jährigen bei 70% und mehr liegt. Bei der AK OÖ wurden im Vergleich zu den anderen Trägern überdurchschnittlich viele junge Erwachsene befragt.

Tabelle 78: Altersstruktur nach Träger

	Jugendliche (bis 19J.)	junge Erwachsene (20J.-24J.)	Erwachsene (>24J.)	Summe	n
AK OÖ	8%	35%	57%	100%	103
BN Stmk	5%	17%	78%	100%	104
BIFO VlbG	68%	17%	14%	100%	63
sonst PV BB	10%	20%	70%	100%	61
BB Wien	6%	19%	75%	100%	52
sonstige	16%	12%	73%	100%	51
gesamt	17%	21%	62%	100%	434

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

20% der Befragten haben einen Migrationshintergrund, allerdings differieren die Träger(gruppen) hier wieder sehr stark: Bei den ‚sonstigen‘ Trägern, die zum Teil

Migrantinnen als Hauptzielgruppe haben, liegt der Anteil der Befragten mit Migrationshintergrund bei 75%, während bei den Trägern des Projektverbunds Bildungsberatung vorwiegend Personen ohne Migrationshintergrund den Fragebogen beantwortet haben. Besonders wenige Befragte mit Migrationshintergrund (2%) sind beim BIFO zu finden. Bei der Bildungsberatung Wien liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund immerhin bei 27%.

*Tabelle 79: Migrationshintergrund der Befragten*

	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	Summe	n
AK OÖ	89%	11%	100%	96
BN Stmk	87%	13%	100%	101
BIFO Vlbg	98%	2%	100%	62
sonst PV BB	89%	11%	100%	55
BB Wien	73%	27%	100%	51
sonstige	25%	75%	100%	53
gesamt	80%	20%	100%	418

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die soziodemographische Struktur (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund) stark nach Träger(gruppen) unterscheidet. Dies hat zur Folge, dass bivariate<sup>42</sup> Untersuchungen mit diesen soziodemographischen Merkmalen als unabhängigen Variablen schwer zu interpretieren sind.

Die BeratungskundInnen wurden nach ihrem bisher höchsten formalen Bildungsabschluss gefragt, wobei nicht berücksichtigt werden soll, ob dieser Bildungsabschluss in Österreich anerkannt ist. 28% der Befragten haben maximal einen Pflichtschulabschluss, 32% eine Berufsausbildung ohne Matura und 40% verfügen über Matura, wobei sich die Träger(gruppen) wiederum signifikant unterscheiden. Jugendliche unter 20 Jahren haben ihre Ausbildung häufig noch nicht abgeschlossen, ihr höchster Bildungsabschluss ist daher wenig aussagekräftig. Daher wird in folgender Tabelle die Bildungsstruktur der befragten BeratungskundInnen unter Ausschluss der Unter-20-Jährigen dargestellt. Werden somit nur die Befragten berücksichtigt, die über 19 Jahre alt sind, erhöht sich das formale Bildungsniveau im Vergleich zu den Gesamtbefragten. Nur mehr 19% haben keinen über die Pflichtschule hinausgehenden formalen Bildungsabschluss, 37% haben eine mittlere Ausbildung, 45% Matura oder Hochschulabschluss. Dieser Anteil formal Hochqualifizierter ist bei den Frauen (48%) noch höher als bei den Männern (35%, siehe Abbildung 37). Der Bildungsstand der Befragten mit Migrationshintergrund ist deutlich polar: 49% der Befragten mit Migrationshintergrund haben Matura oder Hochschulabschluss, 37% maximal einen

<sup>42</sup> Bivariate Analysen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen zwei Variablen, z.B. Alter und Zufriedenheit.

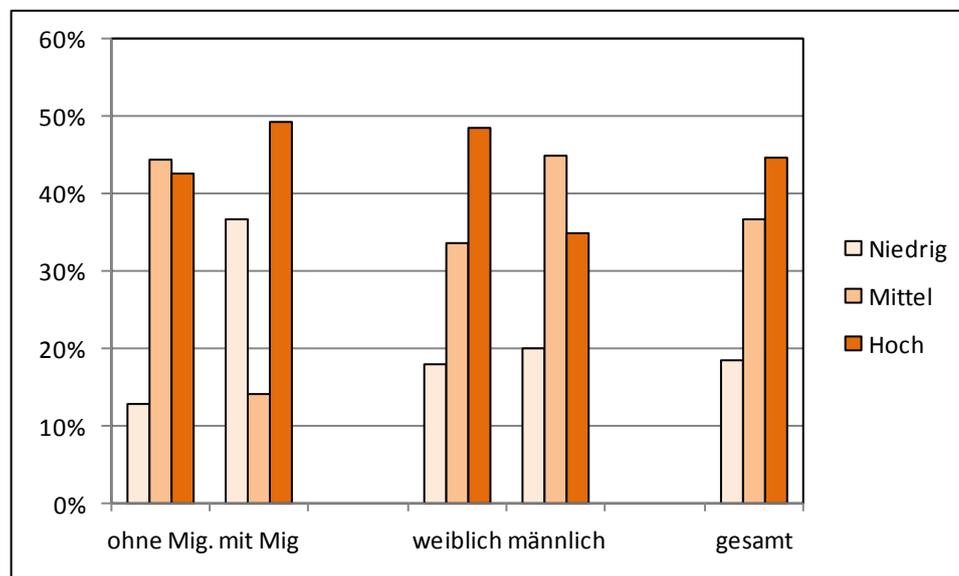
Pflichtschulabschluss und nur 14% einen mittleren formalen Bildungsabschluss. Diese U-förmige Verteilung zeigt sich auch bei den ‚sonstigen‘ Trägern, die schließlich viele MigrantInnen beraten. Besonders wenige Personen mit maximal Pflichtschulabschluss sind unter den Befragten des BIFO und der ‚sonstigen‘ Träger des Projektverbunds Bildungsberatung zu finden, während besonders viele Personen mit hohem formalen Bildungsabschluss bei der Bildungsberatung Wien und wiederum beim BIFO und den ‚sonstigen‘ Trägern des Projektverbunds Bildungsberatung den Fragebogen ausfüllten.

Tabelle 80: Formale Bildung der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre

	niedrig	mittel	hoch	Summe	n
AK OÖ	17%	41%	41%	100%	94
BN Stmk	13%	46%	41%	100%	98
BIFO Vlbg	5%	42%	53%	100%	19
sonst PV BB	7%	43%	50%	100%	54
BB Wien	16%	24%	59%	100%	49
sonstige	57%	10%	33%	100%	42
gesamt	19%	37%	45%	100%	356

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

Abbildung 37: Bildungsniveau der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre



Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=334).

Die BeratungskundInnen wurden überdies zum formalen Bildungsabschluss ihrer Eltern befragt. 22% der Befragten stammen aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsstand, 50% mit mittlerem und 32% aus einem Elternhaus mit hohem Bildungsstand. Bei einer Differenzierung nach Migrationshintergrund wird deutlich, dass auch der Bildungshintergrund von Personen mit Migrationshintergrund deutlich polarisiert ist: Mit 25% ist der Anteil mit

Eltern mit mittlerem Bildungsstand sowohl niedriger als jener, die aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsstand (45%) stammen als auch jener, die aus einem Elternhaus mit hohem Bildungsstand (30%) kommen.

*Tabelle 81: Bildungshintergrund der befragten BeratungskundInnen*

	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	gesamt
niedrig	16%	45%	22%
mittel	57%	25%	50%
hoch	28%	30%	28%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=410).

Der Vergleich des aktuellen Bildungsstandes der Befragten mit jenem ihrer Eltern zeigt, dass über ein Drittel (35%) der Befragten über 19 Jahre als BildungsaufsteigerInnen zu bezeichnen sind, d.h. ihr aktueller höchster Bildungsabschluss ist höher als jener der Eltern, 14% als BildungsabsteigerInnen. 5% stiegen sogar um zwei Stufen auf, d.h. während die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, verfügen sie zumindest über eine Matura.

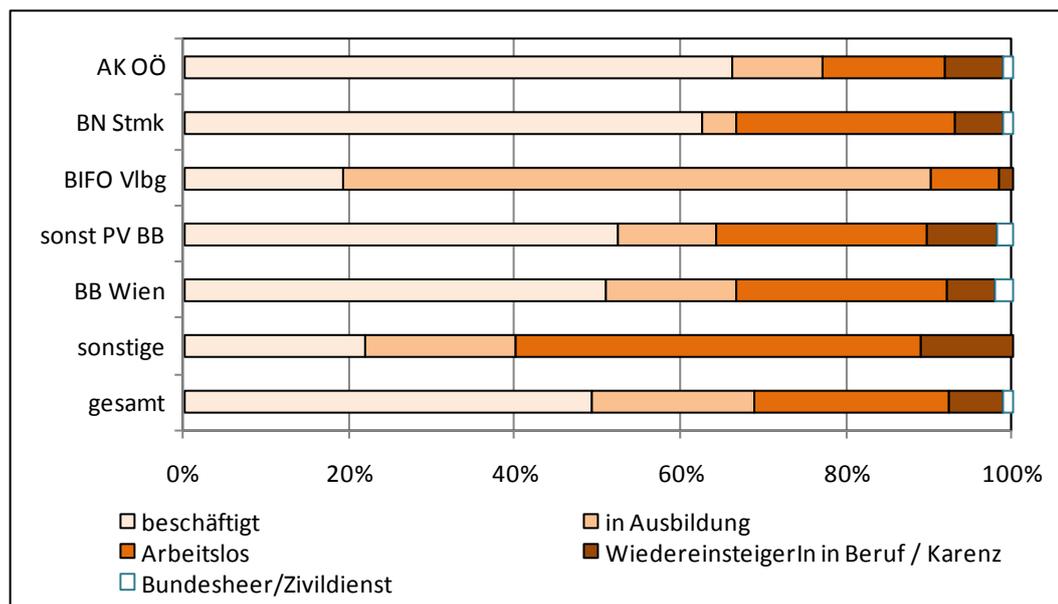
*Tabelle 82: Intergenerationaler Bildungsaufstieg und Bildungsabstieg der befragten BeratungskundInnen über 19 Jahre*

	1 Stufe	2 Stufen
AbsteigerInnen	14%	3%
AufsteigerInnen	35%	5%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=374).

Fast die Hälfte der Befragten (49%) ist selbständig oder unselbständig beschäftigt, ein Fünftel ist in Ausbildung, ein knappes Viertel (24%) arbeitslos, und 7% sind WiedereinsteigerInnen bzw. in Karenz. Die AK OÖ (66%) und BN Steiermark (63%) haben höhere Anteile an Beschäftigten, das BIFO einen deutlich niedrigeren Anteil an Beschäftigten (19%) und Arbeitslosen (8%), dafür ein Vielfaches an Personen in Ausbildung (71%) im Vergleich zu den anderen Trägern. ‚Sonstige‘ Träger haben weniger Beschäftigte, dafür mehr Arbeitslose und WiedereinsteigerInnen in der Stichprobe als die anderen Träger.

Abbildung 38: Erwerbsstatus der befragten BeratungskundInnen



Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=430).

Das Kapitel zur soziodemographischen Beschreibung der Stichprobe abschließend wird nun untersucht, wie repräsentativ die Stichprobe für die Gesamtheit der BeratungskundInnen ist. Dazu ist in einem ersten Schritt eine passende Vergleichsgruppe aus dem Beratungsmonitoring (vgl. Kapitel 12) zu bilden. Dazu werden aus der Gesamtheit der im Beratungsmonitoring dokumentierten Fälle jene Personen ausgeschlossen, deren Beratung weniger als 15 Minuten dauerte, die über Telefon/E-Mail/Internet oder im Rahmen einer Gruppenveranstaltung beraten wurden.<sup>43</sup> Im Anschluss werden die Anteile der jeweiligen soziodemographischen Gruppen verglichen, indem Differenzen gebildet werden. Tabelle 83 stellt diese Differenzen dar – ein negativer Wert besagt, dass der Anteil der jeweiligen soziodemographischen Gruppe in der Stichprobe um die jeweiligen Prozentpunkte unterrepräsentiert ist, ein positiver Wert bedeutet eine Überrepräsentanz. Demnach sind in der Stichprobe Personen unter 25 Jahren bzw. Personen in Ausbildung unterrepräsentiert, ältere sowie beschäftigte bzw. arbeitslos gemeldete Personen überrepräsentiert. Dies gilt im besonderen für die Befragten der ‚sonstigen‘ Träger des Projektverbunds Bildungsberatung. Des weiteren sind Personen mit Migrationshintergrund in der Befragung unterrepräsentiert. Inkongruenzen gibt es auch bezüglich des Bildungsstands der Beratene: Personen mit Matura sind deutlich überrepräsentiert, Beratene mit maximal einem Pflichtschulabschluss unterrepräsentiert.

<sup>43</sup> Dies ist eine Annäherung an die Stichprobe, die berücksichtigen soll, dass de facto hauptsächlich face-to-face-Beratene, deren Beratung länger als eine Viertelstunde dauerte, den Fragebogen ausfüllten. Der Vergleich erfolgt mit allen bisher dokumentierten Fällen und nicht (nur) mit jenen, die im Untersuchungszeitraum beraten wurden, da die Erhebung mangels Rücklauf bei einigen Trägern bis Ende des Jahres 2010 verlängert wurde, für das vierte Quartal 2010 jedoch zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch keine Monitoringdaten zur Verfügung stehen. Aus demselben Grund können auch keine Ausschöpfungsquoten berechnet werden.

Tabelle 83: Differenz der jeweiligen Gruppenanteile aus Beratungsmonitoring und Stichprobe

	AK OÖ	BN Stmk.	BIFO Vlbg.	sonst. PV BB	BB Wien	gesamt
weiblich	+1%	-2%	+0%	-8%	-0%	-3%
männlich	-1%	+2%	-0%	+8%	+0%	+3%
bis 24J.	-5%	-1%	-5%	-20%	-11%	-12%
>24J.	+5%	+1%	+5%	+20%	+11%	+12%
beschäftigt	+2%	+12%	+10%	+15%	+4%	+10%
arbeitslos	+4%	-5%	-3%	+7%	+5%	+3%
in Ausbildung	-8%	-3%	-8%	-24%	-7%	-14%
ohne MigrHG	+6%	+3%	+14%	+7%	+10%	+7%
mit MigrHG	-6%	-3%	-14%	-7%	-10%	-7%
formale Bildung: niedrig	-17%	-3%	-13%	-20%	-7%	-13%
formale Bildung: mittel	-4%	-2%	+4%	+3%	-11%	-0,2%
formale Bildung: hoch	+21%	+5%	+9%	+17%	+18%	+14%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen; öibf; Berechnungen IHS.

Diese Verzerrung der Stichprobe ergibt sich u.a. aus methodischen Problemen: So können KlientInnen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen den Fragebogen nicht ausfüllen, bei besonders niederschweligen Zugängen zur Beratung wurde der Fragebogen nicht oder nur selten vorgelegt, um die anonyme Atmosphäre und den Vertrauensaufbau nicht zu gefährden.

Für die Interpretation der Befragungsergebnisse gilt es zu beachten, dass zum einen schon aufgrund der Einengung auf face-to-face-Beratungen keine Aussagen über die Zufriedenheit mit Distant Counselling gemacht werden können. Die oben festgestellten Inkongruenzen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit in der soziodemographischen Struktur sollte zur Vorsicht bei der Interpretation der Befragungsergebnisse mahnen, insbesondere dann, wenn sich Unterschiede nach soziodemographischer Gruppe in der Zufriedenheit zeigen. Darüber hinaus können Verfälschungen durch eine selektive Verteilung des Fragebogens durch die BeraterInnen nicht ausgeschlossen werden.

### 7.3 Zugang

Beide ESF-geförderten Bildungsberatungsverbände richten sich ganz allgemein an Personen, die einen Bedarf an Bildungs- oder Berufsberatung aufweisen, wobei beide Verbände geringqualifizierte und benachteiligte Personen als Schwerpunkt nennen. Dieses Commitment auf die Zielgruppe wird jedoch von den Projektträgern vor Ort unterschiedlich

interpretiert, was sich in unterschiedlich ausgeprägtem Bemühen um die spezifischen Zielgruppen sowie einem mannigfachen Mix in der Öffentlichkeitsarbeit äußert (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:162ff sowie Kapitel 4.3, S.36 im vorliegenden Bericht). Dementsprechend werden die BeratungskundInnen auf unterschiedlichem Weg auf die Bildungsberatung aufmerksam.

Es stellt sich heraus, dass die primären Zugangswege über Internet, Familie, Bekanntenkreis, Zeitung /Zeitschrift und Beratungsstellen führen (siehe Tabelle 84). Jugendliche werden vermehrt über die Familie oder Informationsstände auf die Beratung aufmerksam, junge Erwachsenen und Personen mit Matura über das Internet, die Arbeitsstelle ist v.a. für Personen mit Migrationshintergrund ein relevanter Zugangsweg.

Die unterschiedliche Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit der Träger macht sich somit in den unterschiedlichen Zugangswegen der Zielgruppen bemerkbar. So erreicht die Bildungsberatung Wien beispielsweise besonders viele Personen über das Internet, aber auch Informationsstände und Plakate, während für die ‚sonstigen‘ Träger das Internet relativ unwichtig ist, dafür spielen hier Beratungsstellen sowie Mundpropaganda im Bekanntenkreis eine große Rolle.

Tabelle 84: Zugangswege zur Beratung

	AK OÖ	BN Stmk	BIFO V/bg	sonst PV BB	BB Wien	sonstige	weiblich	männlich	ohne MigrHG.	mit MigrHG.	Jugendliche (bis 19)	junge Erwachsene (20-24)	Erwachsene (25+)	formale Bildung: niedrig	formale Bildung: mittel	formale Bildung: hoch	gesamt
Internet	34%	28%	29%	25%	49%	13%	27%	35%	32%	24%	20%	39%	29%	19%	30%	38%	30%
Familie	29%	14%	55%	14%	13%	20%	17%	38%	24%	23%	56%	32%	12%	37%	17%	20%	24%
Bekanntenkreis	26%	19%	32%	14%	9%	36%	23%	22%	22%	27%	27%	22%	22%	23%	20%	24%	23%
Zeitung /Zeitschrift	13%	28%	13%	42%	25%	7%	24%	15%	23%	14%	8%	15%	28%	12%	25%	25%	21%
Beratungsstellen	21%	23%	13%	14%	8%	38%	20%	19%	19%	25%	17%	14%	22%	18%	28%	15%	20%
Informationsstand	3%	8%	5%	5%	21%	4%	8%	5%	7%	7%	11%	5%	7%	7%	7%	7%	7%
Arbeitsstelle	6%	8%	0%	10%	2%	11%	6%	8%	5%	11%	4%	9%	6%	9%	4%	7%	6%
Plakate	6%	8%	3%	2%	9%	5%	5%	8%	5%	7%	3%	5%	7%	2%	5%	9%	6%
Radio	1%	0%	0%	7%	0%	4%	2%	1%	2%	1%	1%	1%	2%	3%	1%	1%	2%
Fernsehen	2%	0%	0%	0%	0%	5%	1%	2%	1%	2%	1%	0%	2%	3%	1%	1%	1%
n	94	104	62	59	53	56	296	130	320	83	71	88	258	117	134	169	428

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

## 7.4 Motivation

Die Bildungsberatung wird nach Angabe der befragten BeratungskundInnen meist auf eigene Initiative aufgesucht, seltener war die Empfehlung von Familienmitgliedern und noch seltener der Verweis von institutionellen BetreuerInnen/BeraterInnen ausschlaggebend.

Tabelle 85: Beratungsmotivation

	Das war...				Summe	n
	überhaupt nicht so	eher nicht so	eher schon so	voll und ganz so		
von Familie/Eltern empfohlen	55%	8%	10%	28%	100%	343
von BetreuerIn/ BeraterIn (z.B. AMS, SozialarbeiterIn) empfohlen	71%	8%	4%	17%	100%	336
eigene Idee	9%	5%	17%	69%	100%	391

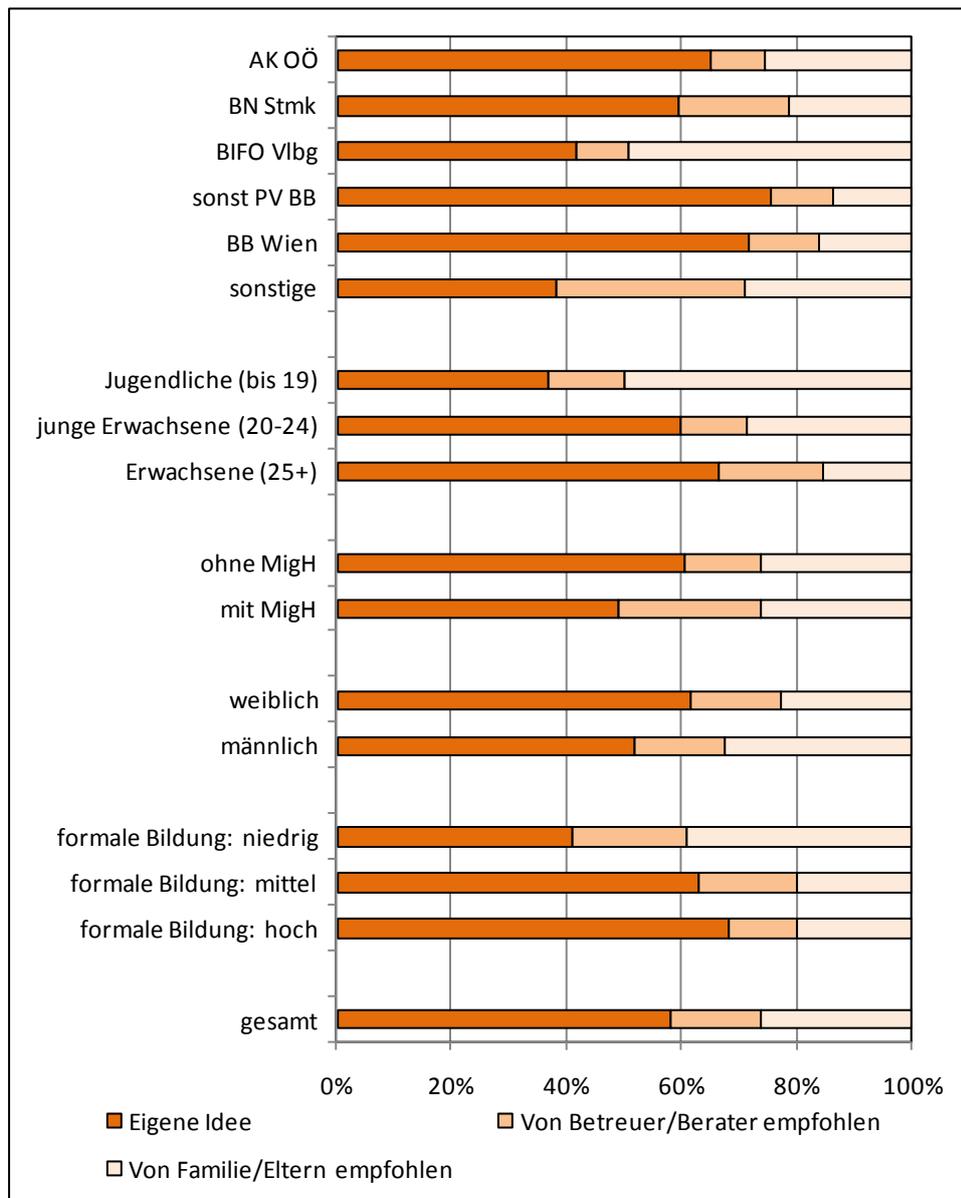
Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

Allerdings variiert die Motivationsstruktur nach soziodemographischen Merkmalen, insbesondere nach dem Alter (siehe Abbildung 39): Jugendliche suchen weniger oft die Bildungsberatung auf eigene Initiative auf. Für diese Altersgruppe spielt die Empfehlung durch die Familie eine sehr wichtige Rolle, dieser Einfluss sinkt mit dem Alter signifikant. KlientInnen mit Migrationshintergrund werden signifikant häufiger von anderen Einrichtungen vermittelt; Männer besuchen die Bildungsberatung signifikant häufiger auf Empfehlung der Familie und weniger häufig auf Eigeninitiative.

Zusammenhängend mit dem Alter suchten BIFO-KlientInnen weniger häufig selbstinitiativ die Beratung auf. BIFO-KlientInnen und jene ‚sonstiger‘ Träger wurden überdurchschnittlich häufig von anderen Einrichtungen vermittelt und von Familienmitgliedern zur Bildungsberatung geschickt.

Die eigenmotivierte Beratung steigt mit dem Bildungsgrad (welcher wiederum mit dem Alter korreliert), während Empfehlungen durch Familie oder Institutionen mit höherem Bildungsgrad weniger wichtig werden.

Abbildung 39: Durchschnittlicher Motivationsmix



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind.313).

## 7.5 Erwartungen

BildungsberatungskundInnen setzen vielfältige Erwartungen in eine Beratung. Oft vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen wie Erwerbslosigkeit, Burn-Out, Sinnkrisen etc. wünschen sie, sich mit der Unterstützung eines/einer BildungsberaterIn beruflich neu zu orientieren und persönliche Zukunftsvisionen zu entwickeln. Doch auch Beratungen bezüglich Weiterbildung, konkreter Kurse und finanzieller Förderungen werden häufig erwartet.

Die in der Befragung am häufigsten genannten Erwartungen beziehen sich auf (siehe Tabelle 86):

- passende Weiterbildungen und einen Überblick über mögliche Weiterbildungen,
- Informationen zu bestimmten Kursen,
- Auskunft über finanzielle Förderung,
- Entwicklung neuer Berufsperspektiven,
- Überblick über geeignete Berufe und
- Herausfinden der eigenen Stärken.

Männer und Frauen haben ähnliche Erwartungen, KlientInnen mit Migrationshintergrund erwarten überdurchschnittlich häufig Informationen über einen bestimmten Kurs, Tipps für den Wiedereinstieg und zur schnelleren Jobfindung. Jugendliche erwarten gehäuft Beratung bezüglich einer für sie passenden Weiterbildung, einen Überblick über für sie geeignete Berufe, Unterstützung bei der Lehrstellensuche sowie mehr über ihre Stärken herauszufinden; weniger bedeutsam sind für Jugendliche Informationen bezüglich bestimmter Kurse und bezüglich finanzieller Förderungen.

Durch die unterschiedliche soziale Struktur der KlientInnen der Träger ergeben sich auch unterschiedliche Erwartungen im Trägervergleich (siehe Tabelle 86).

Tabelle 86: Erwartungen

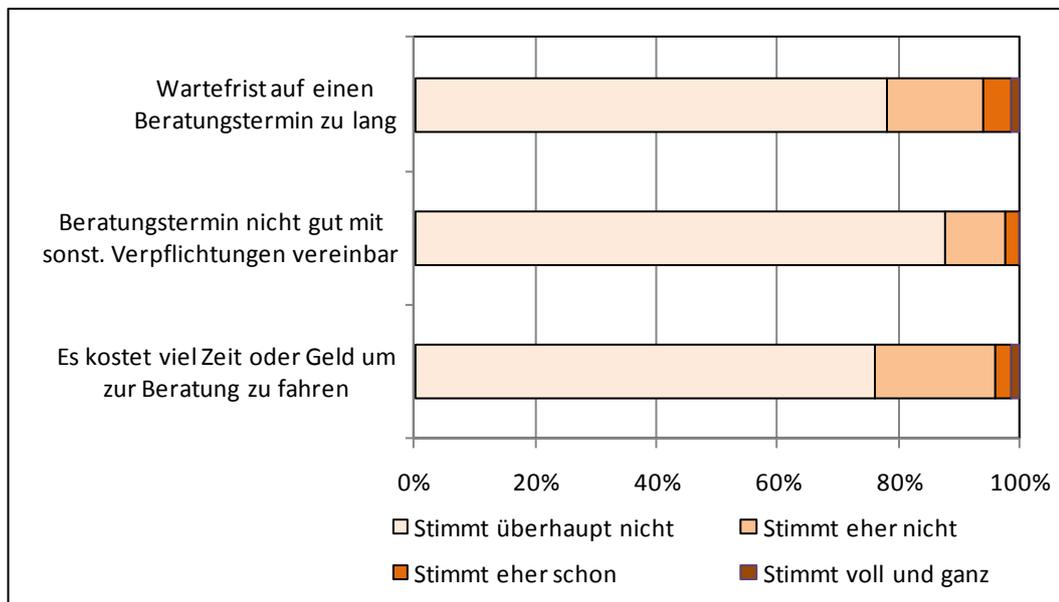
	AK OÖ	BN Strmk.	BIFO VlbG.	sonst. PV BB	BB Wien	sonstige	weiblich	männlich	ohne MigrHG.	mit MigrHG.	Jugendliche (bis 19)	junge Erwachsene (20-24)	Erwachsene (25+)	formale Bildung: niedrig	formale Bildung: mittel	formale Bildung: hoch	gesamt
Beratung, welche Weiterbildung passt	42%	67%	84%	58%	57%	42%	58%	58%	60%	51%	81%	51%	55%	59%	57%	58%	58%
Info über bestimmten Kurs	34%	60%	10%	25%	45%	82%	43%	42%	38%	66%	19%	40%	50%	50%	43%	38%	43%
Überblick über mögliche Weiterbildungen	48%	80%	63%	52%	57%	23%	57%	53%	59%	47%	61%	50%	57%	48%	62%	57%	56%
Auskunft über finz. Förderung	78%	45%	5%	38%	34%	35%	43%	45%	43%	45%	14%	45%	51%	23%	55%	49%	43%
Tipps für Wiedereinstieg nach Babypause	1%	2%	2%	12%	4%	7%	5%	1%	3%	8%	0%	1%	6%	4%	1%	6%	4%
Überblick über geeignete Berufe	14%	36%	65%	50%	30%	9%	36%	27%	35%	24%	51%	38%	26%	34%	28%	36%	33%
Entwickeln neuer Berufsperspektiven	18%	46%	27%	53%	42%	18%	36%	29%	35%	25%	17%	29%	41%	19%	40%	39%	34%
Tipps zur schnelleren Jobfindung	4%	10%	2%	20%	13%	14%	9%	10%	8%	15%	6%	11%	10%	8%	9%	11%	10%
Unterstützung bei Lehrstellensuche	6%	3%	10%	5%	4%	2%	3%	8%	4%	8%	10%	9%	2%	6%	4%	5%	5%
Herausfinden der eigenen Stärken	6%	22%	65%	42%	21%	12%	25%	27%	26%	24%	49%	23%	21%	33%	22%	23%	26%
n	103	105	63	60	53	57	304	135	328	85	72	92	265	120	138	175	441

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

## 7.6 Schwelligkeit

Den Zielgruppen der Bildungsberatung soll es ohne großen Aufwand möglich sein, Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen. Dazu gehört, nicht lange auf einen Beratungstermin warten zu müssen und dass der Ort der Beratung leicht erreichbar ist. Darüber hinaus soll der/die BeraterIn zeitlich derart flexibel sein, dass der Termin so gelegt werden kann, dass er gut mit anderen Pflichten des/der KlientIn vereinbar ist. Wie Abbildung 40 zu entnehmen ist, ist die Schwelligkeit gemessen an diesen Indikatoren sehr niedrig. Nur 6% geben an, dass die Wartezeit auf den Beratungstermin (eher) zu lang sei, bloß 2% haben Probleme mit der Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen und nur 4% geben an, dass es (eher) viel Zeit oder Geld kostet, um zur Beratung zu fahren.

Abbildung 40: Schwelligkeit der Beratung



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind. 413).

Der Vergleich dieser drei Indikatoren ergibt großteils ein gleich positives Ergebnis aller Träger(gruppen). Bloß bezüglich der Wartezeiten auf einen Beratungstermin gibt es signifikant negative Abweichungen: 12% der BIFO-BeratungskundInnen und 14% der KundInnen der Bildungsberatung Wien stimmen (eher) zu, zu lange auf einen Beratungstermin gewartet zu haben.

Einige Träger bieten für die Zeit während der Beratung vor Ort Kinderbetreuung an oder versuchen, durch die Bereitstellung von Spielzeug im Beratungszimmer Betreuungspflichten der BeratungskundInnen entgegenzukommen. 81% der befragten BeratungskundInnen geben an, keine Kinderbetreuung vor Ort zu brauchen, für 13% passt das Kinderbetreuungsangebot vor Ort und 6% der Befragten würden mehr Kinderbetreuung vor Ort benötigen.

Diesen durchaus positiven Ergebnissen bei den Fragen zur Schwelligkeit des Angebots ist entgegenzuhalten, dass nur Personen befragt wurden, welche das Bildungsberatungsangebot bereits genützt haben. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es durchaus auch Zielgruppen bzw. an Bildungsberatung interessierte Personen gibt, die wegen des für sie persönlich hohen Aufwands die Bildungsberatung nicht aufsuchen und daher auch für Befragungen vor Ort nicht zur Verfügung stehen können.

## 7.7 Beratungsintensität

Die Intensität und damit die Dauer einer Beratung soll auf die individuellen Bedürfnisse des/der Ratsuchenden abgestimmt werden. Im Durchschnitt dauerten die untersuchten Beratungen etwa eine Stunde (arithmetisches Mittel 56 min, St.Abw. 33 min, Median 60 min). Allerdings variiert die Beratungsdauer stark nach Träger (siehe Tabelle 87 und Abbildung 41). So dauern bei der AK OÖ 50% der untersuchten Beratungen nicht länger als 30 Minuten, auf der anderen Seite 50% der untersuchten Beratungen beim BIFO bis zu 70 Minuten.<sup>44</sup>

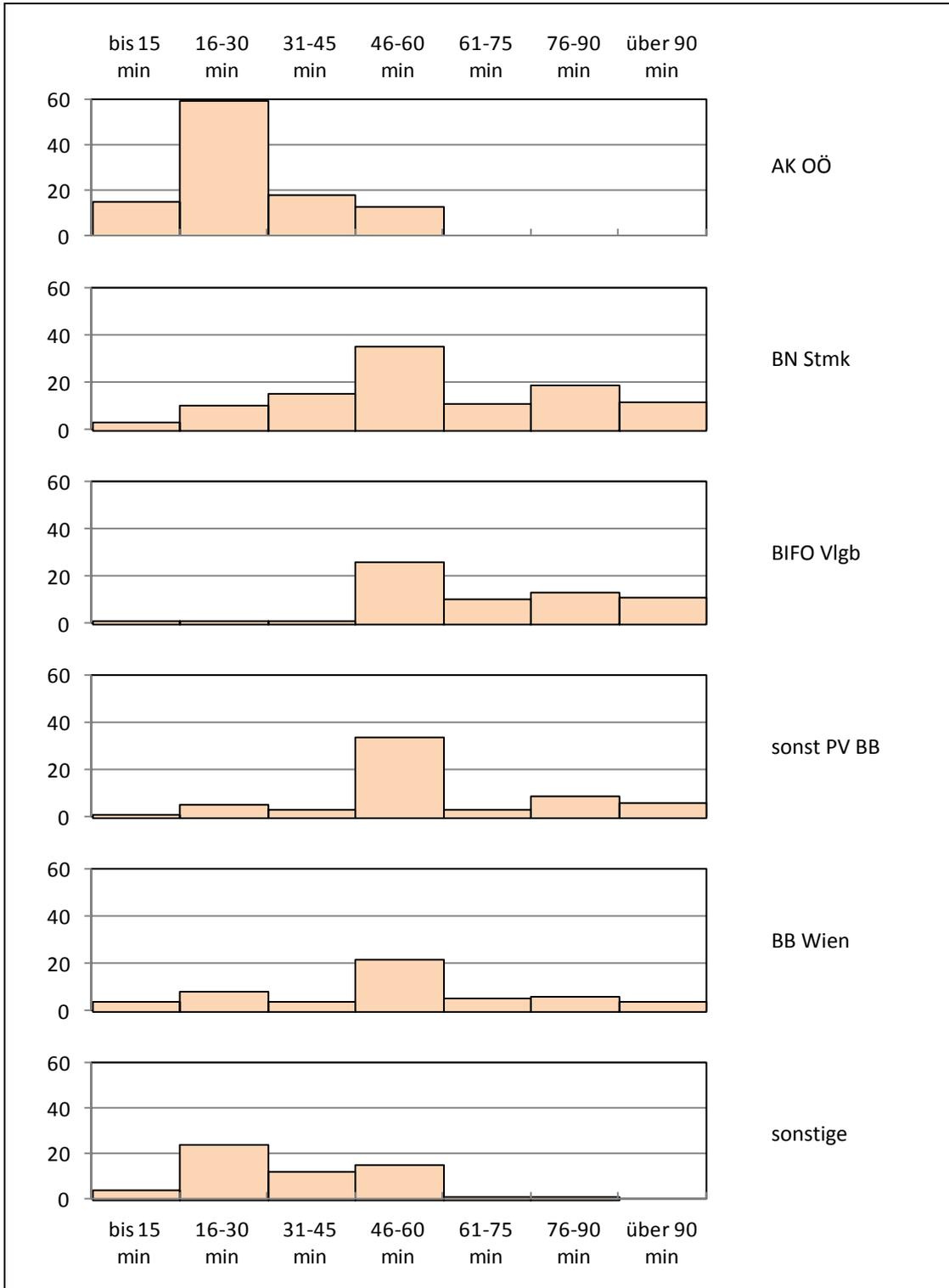
*Tabelle 87: Dauer der Beratung*

	Median (min)
AK OÖ	30
BN Stmk	60
BIFO VlbG	70
sonst PV BB	60
BB Wien	50
sonstige	35
gesamt	60

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen.

<sup>44</sup> Im Vergleich zu den im Monitoring dokumentierten Fällen zeigt sich, dass in der Stichprobe Personen mit einer Beratungsdauer von weniger als einer Viertelstunde unterrepräsentiert sind – dies war von vornherein absehbar, weil es den BeratungskundInnen nach weniger als einer Viertelstunde Beratung kaum zumutbar ist, einen mehrseitigen Fragebogen auszufüllen. Deswegen wurden beim Vergleich von Stichprobe und Grundgesamtheit (siehe S.52) Fälle mit einer bekannten Beratungsdauer von weniger als einer Viertelstunde ausgeschlossen. Nicht ganz nachvollziehbar ist allerdings, warum bei manchen Trägern – insbesondere beim BIFO – sogar jene Personen mit einer Beratungsdauer von bis zu einer Dreiviertelstunde unterrepräsentiert sind.

Abbildung 41: Dauer der Beratung nach Träger



Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=446).

47% der Befragten hatten im Übrigen mehrere Beratungstermine (entweder war es zum Befragungszeitpunkt nicht die erste Beratung und/oder es wurden weitere Termine vereinbart).

## 7.8 Quantitative Bewertung der Beratungsdienstleistung

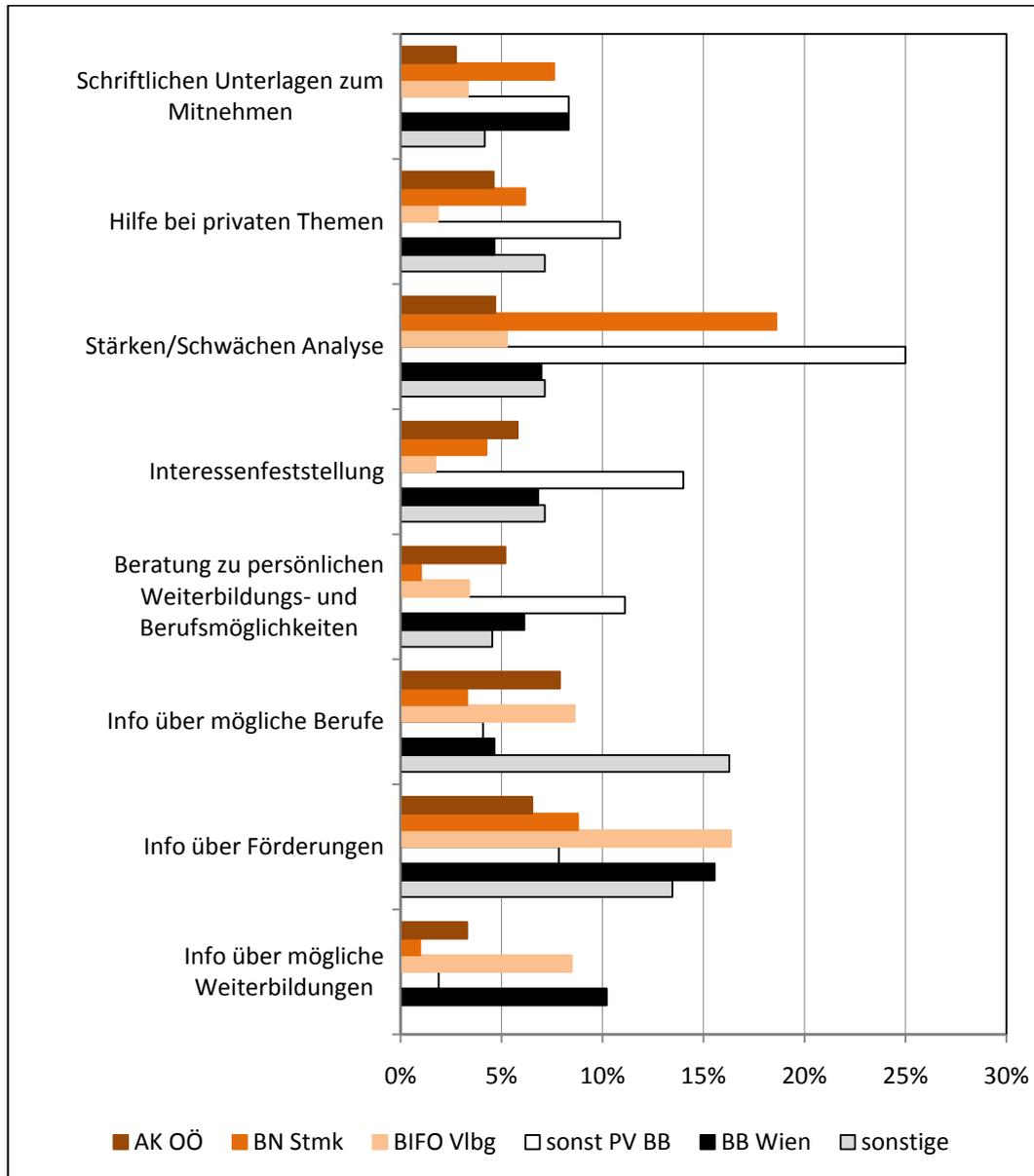
Bildungsberatung kann recht unterschiedliche inhaltliche Themen und methodische Zugänge beinhalten. Für einige wichtige Aspekte wurde erhoben, ob sie aus Sicht der Beratenen in ausreichendem (oder überflüssigem) Maß geboten wurden. Konkret geht es um folgende Aspekte der Dienstleistung:

- Information über mögliche Weiterbildungen
- Information über Förderungen
- Information über mögliche Berufe
- Beratung zu den persönlichen Weiterbildungs- und Berufsmöglichkeiten
- Feststellung der Interessen
- Analyse von Stärken und Schwächen, Potenziale oder Kompetenzen
- Hilfe bei privaten Themen (z.B. Kinderbetreuung, Familie, Geld, Rechtsfragen...)
- Schriftliche Unterlagen zum Mitnehmen (z.B. Info-Material, Dokumentation des Gesprächs, ...)

Im Vergleich der Befragten bestehen nach Träger sehr große Unterschiede in den Bedürfnissen, gemessen an der „brauche ich nicht“-Kategorie. Zum anderen werden die Beratenen kaum mit zu viel Dienstleistung überfrachtet, gemessen an der ‚gibt es zu viel‘-Kategorie. Die für die Evaluierung relevanteste Kategorie: „gibt es zu wenig“ ist in Abbildung 42 dargestellt. Sie wird nicht sehr oft angegeben, am häufigsten noch bezüglich einer Analyse von Stärken/Schwächen/Potenzialen/Kompetenzen und der Information über Förderungen. Die im Schnitt geringsten diesbezüglichen Mängel sind bei der AK OÖ, dem BIFO und dem Bildungsnetzwerk Steiermark festzustellen.

In der Analyse werden keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht sichtbar. KlientInnen mit Migrationshintergrund wünschen sich öfter als der Durchschnitt mehr Informationen über Förderungen sowie Hilfe bei privaten Themen, während KlientInnen ohne Migrationshintergrund häufiger bemängeln, zu wenig Stärken-/Schwächen-/Potenzial-/Kompetenzen-Analysen gemacht zu haben. Jugendliche beanstanden häufiger, zu wenig Informationen über mögliche Berufe bekommen zu haben.

Abbildung 42: Quantitative Bewertung des Angebots: „zu wenig“



Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=mind.331).

Eine der vielfältigen Aufgaben von BildungsberaterInnen ist die Beratung in Bezug auf Lerntechniken und –methoden. Deshalb wurden die BeratungskundInnen auch danach gefragt, ob sie Tipps bekommen haben, wie sie schneller oder besser lernen können. Demnach gaben 32% an, solche Lerntipps erhalten zu haben. Die bivariate Analyse zeigt nur wenige signifikante Gruppenunterschiede, wenn nach Geschlecht, Alter, Bildungsstand und Bildungshintergrund der Befragten differenziert wird, bloß KlientInnen mit Migrationshintergrund geben viel häufiger an, Lerntipps bekommen zu haben, als Personen ohne Migrationshintergrund.

## 7.9 Zufriedenheit

Bildungsberatung soll den (Wieder)Einstieg in formales und non-formales Lernen erleichtern. Dies wird nur schwer gelingen, wenn es dem/der BeraterIn nicht gelingt, eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen, die Anliegen des/der Ratsuchenden zu verstehen und auf seine/ihre Bedürfnisse einzugehen. Doch die Befragung der BeratungskundInnen zeigt, dass eine im Schnitt sehr hohe Zufriedenheit mit der Beratung insgesamt, als auch mit einzelnen Aspekten, zu konstatieren ist (siehe Tabelle 88). Die BeraterInnen nehmen sich im Allgemeinen genügend Zeit für die BeratungskundInnen, wirken kompetent, erzeugen eine angenehme Gesprächsatmosphäre und gehen auf die KlientInnen ein. Allerdings geben immerhin 13% der Befragten an, eigentlich nur wenig Neues erfahren zu haben.

Tabelle 88: Zufriedenheitsaspekte

	stimmt...			
	überhaupt nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz
BeraterIn hat sich genug Zeit genommen	0%	1%	7%	92%
BeraterIn wirkte kompetent	0%	1%	13%	86%
Wünsche konnten gut geäußert werden	0%	2%	16%	81%
Beim Gespräch wohl gefühlt	0%	1%	14%	85%
Würde Beratung auf jeden Fall weiter empfehlen	1%	0%	16%	83%
BeraterIn hat Problem verstanden	1%	1%	21%	77%
Es war viel mehr ein Verkaufsgespräch	89%	9%	1%	2%
Wenig Neues erfahren	63%	24%	10%	3%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=mind.345).

Die bivariate Analyse zeigt nur wenige signifikante Gruppenunterschiede nach soziodemographischen Merkmalen: Nur Jugendliche fühlen sich im Schnitt etwas weniger gut verstanden als Ältere.

Beim Vergleich der Träger zeigen sich auch nur wenige Besonderheiten in der Bewertung durch die BeratungskundInnen. Auch die Beratungsdauer hat keinen linearen Einfluss auf die Zufriedenheitsindikatoren. Dies deutet darauf hin, dass die Dauer der Beratung auf die Bedürfnisse der KlientInnen abgestimmt wird.

Die BeratungskundInnen wurden zur Bewertung der Gesamtzufriedenheit um die Benotung der erhaltenen Beratung gebeten. Dabei wurden 68% ‚sehr gut‘ vergeben, 29% ‚gut‘, nur 3% ‚befriedigend‘, 1% ‚genügend‘ und kein ‚nicht genügend‘. Nicht zuletzt aufgrund dieser durchwegs sehr positiven Bewertung der Bildungsberatung ist in der multivariaten Analyse

(Regressionsanalyse) kein signifikanter Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit mit Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildung, Bildungshintergrund, Beratungsmotiv, Dauer der Beratung, Träger(gruppe) und dem Vorhandensein mehrerer Beratungstermine zu finden. Allein zum Alter besteht ein signifikanter Bezug: Je älter, desto besser ist die Benotung, allerdings ist auch hier der Erklärungswert minimal (2% erklärte Varianz).

## 7.10 Wirkung nach Einschätzung der KlientInnen

Gegenwärtig weiß man über die Wirksamkeit von Bildungsberatung nur wenig. Umfassende Wirkungsanalysen zur Erforschung längerfristiger Effekte von Bildungsberatungen erfordern ein aufwendiges Vorher-Nachher-Design mit Vergleichsgruppen. Diese Verfahren sind allerdings teuer und würden die Befragten großteils auch überfordern.<sup>45</sup> Im Rahmen einer Zufriedenheitsbefragung kann immerhin die Einschätzung der BeratungskundInnen zum Beratungsergebnis erhoben werden. Anhand folgender Fragen wird somit untersucht, ob die Bildungsberatung nach Einschätzung der KlientInnen positive Wirkung gezeigt hat:

- Die Beratung hat mir weitergeholfen.
- Ich weiß nun, was meine nächsten Schritte sein werden.
- Ich habe viel erfahren, das ich auch in der Zukunft nutzen kann.
- Ich habe sehr gute Ideen bekommen, was ich nun machen werde.

Tabelle 89 macht die wiederum sehr gute Bewertung der Bildungsberatung durch die Befragten deutlich. Nur 3% der Befragten sind der Meinung, dass ihnen die Beratung nicht weitergeholfen hätte, 6% stimmen nicht zu, dass sie nun ihre nächsten Schritte kennen würden. Gleichwohl haben immerhin 9% keine guten Ideen entwickelt, was sie nun machen werden und 15% haben nicht viel erfahren, das sie auch in der Zukunft nutzen können.

Die bivariate Analyse ergibt einige wenige Gruppenunterschiede. So bei der Variable „Beratung hat weitergeholfen“, wo die Beratenen der ‚sonstigen‘ Träger die Hilfe besonders gut (81% voll und ganz) bewerten und die Beratenen mit hoher Bildung mit der höchsten Bewertung etwas zurückhaltender (63% voll und ganz) sind. Signifikante Gruppenunterschiede sind darüber hinaus bei der Variable „Ich weiß nun, was meine nächsten Schritte sein werden“ zu finden, der Beratene mit Migrationshintergrund deutlich häufiger (77%) voll und ganz zustimmen als Befragte ohne Migrationshintergrund (59%).

---

<sup>45</sup> Es muss davon ausgegangen werden, dass jemand, der/die eine Beratung im Ausmaß von selten länger als 2 Stunden in Anspruch nimmt, kaum bereit ist, davor, evtl. unmittelbar danach sowie Monate später einen umfangreichen Fragebogen auszufüllen. Auch ist es nur schwer möglich, eine valide Vergleichsgruppe zu finden und zu befragen. Darüber hinaus ist es zur Aufrechterhaltung eines niederschweligen Zugangs manchmal nötig, Anonymität zu garantieren, was im oben beschriebenen Untersuchungsdesign nicht möglich wäre.

Tabelle 89: Wirkung nach Einschätzung der BeraterInnen

	stimmt...			
	überhaupt nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz
Beratung hat weitergeholfen	<1%	3%	26%	71%
Kenne nun meine nächsten Schritte	2%	4%	34%	61%
Viel erfahren, das in der Zukunft genutzt werden kann	2%	13%	37%	48%
Sehr gute Ideen bekommen	2%	7%	38%	53%

Quelle: IHS-Befragung von BeratungskundInnen (n=mind. 404).

Die vier genannten Wirkungsindikatoren werden zu einem summativen Wirkungsindex zusammengefasst. Um herauszufinden, ob (und welche) individuelle Merkmale und trägerbezogene Variablen die Wirkungseinschätzung beeinflussen, werden wiederum multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei werden folgende potentielle Einflussfaktoren simultan getestet: Träger, Geschlecht, Alter, Bildung, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Dauer der Beratung, mehrere Termine, Beratungsmotivation. Einen signifikanten Einfluss auf den Wirkungsindex üben nur die Variable Migrationshintergrund und das Motiv ‚von der Familie empfohlen‘ aus, allerdings können beide Variablen gemeinsam nur knapp 5% der Varianz erklären.

Es besteht eine hohe Korrelation (-0,52) zwischen dem Wirkungsindex und der Benotung der Beratung.

## 7.11 Evaluative Schlussfolgerungen

Die Befragung der BeratungskundInnen zeigt, dass die primären Zugangswege zur Bildungsberatung über Internet, Familie, Bekanntenkreis, Zeitungen/Zeitschriften und Beratungsstellen führen. Jugendliche werden vermehrt über die Familie oder Informationsstände auf die Beratung aufmerksam, junge Erwachsene und Personen mit Matura über das Internet, die Arbeitsstelle ist v.a. für Personen mit Migrationshintergrund ein relevanter Zugangsweg.

Die Bildungsberatung wird insbesondere von älteren BeratungskundInnen meist auf eigene Initiative aufgesucht, seltener ist die Empfehlung von Familienmitgliedern und noch seltener der Verweis von institutionellen BetreuerInnen/BeraterInnen ausschlaggebend. Der Zugang zur Bildungsberatung, bemessen an der Wartezeit auf den Beratungstermin, Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen und dem Aufwand, die Bildungsberatung aufzusuchen, ist nach Angaben der Befragten einfach.

Die Zufriedenheit mit der Bildungsberatung ist durchwegs sehr hoch – dies kann als das Hauptergebnis der Zufriedenheitsbefragung festgehalten werden. Einschränkend ist allerdings zu ergänzen, dass keine Aussagen über die Zufriedenheit mit Distant Counselling möglich sind, weil per Telefon oder E-Mail Beratene nicht in die Untersuchung einbezogen wurden. Im Detail liegen mangels entsprechender Fallzahlen auch keine Ergebnisse für einige einzelne Träger vor, und kurze Beratungen sind unterrepräsentiert. Da Zufriedenheit und Einschätzung der Wirkung der Beratung nur in sehr geringem Ausmaß mit soziodemographischen Merkmalen korrelieren, ist diesbezüglich allerdings nicht mit einer Verzerrung des Gesamtergebnisses zu rechnen. Unter der Annahme, dass keine systematische Vorselektion offensichtlich unzufriedener BeratungskundInnen bei der Verteilung der Fragebögen erfolgte – wovon an dieser Stelle ausgegangen wird – setzt sich somit der quantitative Erfolg des Instruments 2 (siehe Kapitel 12) im Qualitativen fort.

Verbesserungen sind dennoch immer möglich. So wünschten sich jeweils ein gutes Zehntel der Befragten eine umfangreichere Klärung ihrer Stärken, Schwächen, Potenziale oder Kompetenzen sowie mehr Informationen über finanzielle Förderungen. Da darüber hinaus immerhin ein Achtel angibt, eigentlich nur wenig Neues in der Beratung erfahren zu haben, sollten Anamnese und Zielklärung noch optimiert werden.

## 8 Querschnittsthema: Gender & Diversity

Neben den LLL-Prinzipien und Qualitätssicherung bilden Gender und Diversity einen weiteren Ausgangspunkt der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung. Das theoretische Grundverständnis dazu wurde im Evaluierungsbericht (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) ausführlich diskutiert. Hierbei wurde festgehalten, dass im Rahmen der Evaluierung dem Institutionenansatz eine wesentliche Bedeutung zukommt. Mit diesem wird zugrunde gelegt, dass Gender und Diversity strukturell zustande kommen. „Es geht um benachteiligende Strukturen. Anders gesagt geht es darum, auf der Ebene der ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote nach einem Bewusstsein über Benachteiligungen zu fragen und danach, wie sich dieses in der Umsetzung zeigt.“ (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:53)

Ohne das Konzept von Diversity auf den Aspekt von Migrationshintergrund beschränken wollen, wird im Folgenden dennoch gerade darauf Bezug genommen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass im Operationellen Programm der Zielgruppe „MigrantInnen“ eine besondere Bedeutung zukommt, aber auch der Verschränkung von Bildungsbenachteiligung und Migrationskontexten (vgl. dies. 2010:60-70).

Im Rahmen der Konzeptanalysen wurde festgehalten, dass die Angaben zu Diversity in den Anträgen in vielen Fällen derart unklar waren, dass daraus keine übergreifenden Aussagen getroffen werden konnten. Im Rahmen der Halbzeitbewertung wird nun – wie in der Evaluierung 2010 angekündigt – untersucht, ob und inwieweit die Träger Lehrende und BeraterInnen mit Migrationshintergrund einsetzen und in diesem Sinne eine institutionelle Verankerung von Diversity erfolgt und bestimmte Qualifikationen als relevant erachtet werden. Immer noch in Hinblick auf den Institutionenansatz wird die Frage nach den Anteilen an Personen mit Migrationshintergrund bzw. Frauen unter MitarbeiterInnen sowie in leitenden Positionen aufgeworfen.

Danach werden die Aspekte Gender und Diversity auf einer inhaltlichen Ebene thematisiert: Inwiefern werden im Rahmen der ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote Geschlechterstereotypen und inwiefern das Thema Diskriminierung reflektiert?

### 8.1 Institutionelle Verankerung von „Diversity“

Im Zusammenhang mit dem Thema Diversity stellt sich bei den TrainerInnen und BeraterInnen primär die Frage nach dem Migrationshintergrund allgemein bzw. inwieweit dieser dem der TeilnehmerInnen gerecht wird. Dies ist im Zusammenhang mit Diversity von Relevanz, da einerseits der MigrantInnenanteil unter den TeilnehmerInnen bekanntermaßen hoch ist, andererseits können TrainerInnen und BeraterInnen mit Migrationshintergrund als Role Models fungieren und derart Motivation und Erfolg der TeilnehmerInnen verbessern,

aber auch leichter auf spezifische Bedarfslagen reagieren, die im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund stehen.

Insgesamt weisen 9% der TrainerInnen und BeraterInnen einen Migrationshintergrund in Form einer nicht deutschen Muttersprache und/oder nicht österreichischen StaatsbürgerInnenschaft auf. Über diesem Schnitt liegen die Vorbereitungskurse zum Hauptschulabschluss sowie die Basisbildungsangebote und hier insbesondere die ‚Deutsch als Zweitsprache-Kurse‘ sowie die Vorbereitungslehrgänge. Dementsprechend unterdurchschnittlich gestalten sich die Anteile in der BRP und ganz besonders bei den Beratungsprojekten mit nur 5% der BeraterInnen, die über einen Migrationshintergrund verfügen. Dieser Wert für die Beratungsprojekte ist außerordentlich gering und steht in keiner Relation zum Beratungsbedarf, der gerade bei Personen mit Migrationshintergrund als erhöht einzuschätzen ist, da sich hier u.a. Fragen der Anerkennung außerhalb von Österreich erworbener Qualifikationen sowie generell nach Informationen über Möglichkeiten im System stellen.

Abgesehen davon stehen diese Ergebnisse in einer gewissen Korrespondenz zu den Anteilen von TeilnehmerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, wie sie im Rahmen der TeilnehmerInnenzufriedenheitsbefragung erhoben wurde, wenn auch auf einem viel niedrigeren Niveau. Auch bei den TeilnehmerInnen sind die MigrantInnenanteile mit ca. drei Viertel in der Basisbildung und bei den HS-Kursen am höchsten und bei den anderen Angebotsarten entsprechend niedriger. Die Relation TrainerInnenanteil mit Migrationshintergrund zu TeilnehmerInnenanteil mit Migrationshintergrund fällt interessanter Weise bei den Berufsreifeprüfungskursen am günstigsten aus, wobei dies hier auf den mit Abstand niedrigsten MigrantInnenanteil von nur 9% bei den TeilnehmerInnen zurückzuführen ist.

Differenziert nach LLL-Typen weist Typ B die höchsten Anteile an TrainerInnen mit Migrationshintergrund auf und Typ C die geringsten. Dies steht wiederum in Korrespondenz zu den TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund, die bei den Typ-B-Maßnahmen 73% und bei den Typ C Maßnahmen nur 18% betragen.

Tabelle 90: Anteil mit Migrationshintergrund bei ProfessionistInnen und TeilnehmerInnen

n=400	Train./Berat. mit nicht öst. Stbg.	Trainer/Ber. mit nicht dt. MS	TeilnehmerInnen/BeratungskundInnen mit MigrHG (n=796)
Grundbildung	8%	4%	39%
DaZ	13%	15%	96%
VB-Lehrgang	14%	7%	93%
HS	11%	12%	74%
BRP	6%	5%	9%
Qualif.-sonstige	9%	9%	57%
Beratung	3%	5%	12%
gesamt	9%	9%	40%
n=356	Train./Berat. mit nicht öst. Stbg.	Trainer/Ber. mit nicht dt. MS	TeilnehmerInnen mit nicht dt. MS (n=781)
Typ A	9%	4%	71%
Typ B	11%	14%	73%
Typ C	6%	7%	18%
gesamt	8%	9%	53%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

In einem weiteren Schritt wird nun analysiert, inwiefern es Personen mit Migrationshintergrund sowie Frauen gelingt, leitende Positionen im Rahmen der ESF-geförderten Angebote einzunehmen. Um dieser Frage nachzugehen werden die Angaben zum eigenen Geschlecht und Migrationshintergrund<sup>46</sup> der (Teil-)ProjektleiterInnen herangezogen. Die Trägerbefragung enthielt neben Fragen zur Umsetzung des jeweiligen Projektes auch Fragen nach ESF-Rahmenbedingungen, dem Antragsprozess, Vernetzung oder der personellen Struktur. Daher ist davon auszugehen, dass den Fragebogen jene Personen ausgefüllt haben, die auf Ebene des Projektes bzw. des jeweiligen Teilprojektes (wenn ein Träger mehrere unterschiedliche Angebote umsetzt) eine leitende Position einnehmen, da sie einen entsprechenden Einblick in die oben genannten Bereiche haben müssen.

Der Anteil an (Teil-)ProjektleiterInnen mit Migrationshintergrund entspricht mit 9% genau dem Anteil an ProfessionistInnen, die insgesamt betrachtet einen Migrationshintergrund aufweisen. Im Rahmen von DaZ-Kursen ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in leitenden Positionen höher als ihr Anteil an TrainerInnen (43% vs. 15%), bei HS-Kursen wiederum ist die Relation ausgewogen (13% in leitenden Positionen, 12% bei TrainerInnen).

<sup>46</sup> Migrationshintergrund wurde in der Trägerbefragung als „Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation mit nicht deutscher Muttersprache“ operationalisiert.

Bei Beratungsprojekten, wo mit einem Anteil von 5% BeraterInnen mit nicht-deutscher Muttersprache deutlich unterrepräsentiert sind, weisen 8% der (Teil-)ProjektleiterInnen einen Migrationshintergrund auf. Im Rahmen der anderen Angebote – Grundbildung, Vorbereitungslehrgänge, BRP-Kurse sowie ‚sonstige Qualifizierungsangebote‘ – gibt es überhaupt keine (Teil-)ProjektleiterInnen mit Migrationshintergrund.

*Tabelle 91: Anteile an ProfessionistInnen sowie Personen in leitenden Positionen mit Migrationshintergrund*

	TrainerInnen/BeraterInnen mit		(Teil-)ProjektleiterInnen mit Migrationshintergrund
	nicht öst. Stbg.	nicht dt. MS	
	n=400		n=81
GB	8%	4%	0%
DaZ	13%	15%	43%
VB	14%	7%	0%
HS	11%	12%	13%
BRP	6%	5%	0%
sonstige	9%	9%	0%
Beratung	3%	5%	8%
Entwicklung	-	-	7%
gesamt	9%	9%	9%

Quelle: IHS-TrainerInnen-/BeraterInnenbefragung, IHS-Trägerbefragung.

Wird nun das Verhältnis von TrainerInnen sowie ProjektleiterInnen mit Migrationshintergrund nach LLL-Typ differenziert, zeigt sich bei Angeboten des Typs B ein ausgewogenes Verhältnis (14% TrainerInnen, 16% ProjektleiterInnen mit Migrationshintergrund); im Rahmen von Typ C gibt es keine/n einzige/n ProjektleiterIn mit Migrationshintergrund. Bei Typ A hingegen ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in leitenden Positionen höher als ihr Anteil unter den TrainerInnen (11% vs. 4%).

Der Frauenanteil unter den (Teil-)ProjektleiterInnen der ESF-geförderten Projekte liegt bei 70% und damit zwei Prozentpunkte unter dem Frauenanteil bei TrainerInnen und BeraterInnen. Die Relationen zwischen weiblichen ProfessionistInnen und Frauen in Führungspositionen unterscheiden sich auch nicht wesentlich, wenn nach Angebotsarten differenziert wird. Ein Unterschied von 8%-Punkten ist lediglich in Bezug auf HS-Kurse festzuhalten, wo der Anteil an (Teil-)Projektleiterinnen mit 69% unter dem Anteil der TrainerInnen (77%) liegt. Ein Vergleich nach LLL-Typ zeigt, dass der Anteil von Frauen in leitenden Positionen von Typ A (84%) über Typ B (70%) zu Typ C (62%) abnimmt.

Tabelle 92: Anteile an Professionistinnen sowie Frauen in leitenden Positionen

	weibliche TrainerInnen/BeraterInnen	weibliche (Teil-)ProjektleiterInnen
	n=402	n=82
BaB	86%	80%
HS	77%	69%
BRP	54%	56%
sonstige	64%	80%
Beratung	72%	69%
Entwicklung	-	57%
gesamt	72%	70%

Quelle: IHS-TrainerInnen-/BeraterInnenbefragung, IHS-Trägerbefragung.

Was die Fremdsprachenkenntnisse von TrainerInnen und BeraterInnen betrifft wird Englisch von beinahe allen, Französisch von gut einem Viertel gesprochen. Dem folgen Spanisch und Italienisch im Rahmen der sonstigen Sprachen. Jene Sprachen, denen hinsichtlich der österreichspezifischen Immigrationsgeschichte besondere Bedeutung zukommt, wie Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Türkisch oder neuerdings Arabisch und Russisch, werden insgesamt nur von einer so verschwindend kleinen Minderheit beherrscht, so dass auch der Differenzierung nach Angebotsarten kaum mehr Relevanz zukommt.

Tabelle 93: Anteil TrainerInnen, die die Sprache zumindest auf B1-Niveau sprechen

n=402	Englisch	Franzö- sisch	Bosnisch Kroatisch Serbisch	Türkisch	Arabisch	Russisch	sonstige
BaB	90%	30%	3%	2%	n.a.	3%	32%
HS	94%	26%	5%	3%	n.a.	4%	28%
BRP	96%	30%	0%	1%	n.a.	4%	20%
Qualif.-sonstige	93%	20%	2%	4%	n.a.	2%	40%
Beratung	92%	18%	5%	3%	n.a.	5%	27%
gesamt	94%	27%	3%	3%	n.a.	4%	28%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung

Obwohl in Kombination mit den sonstigen Sprachen insgesamt 21 verschiedene Sprachen (bis hin zu Chinesisch, Kurdisch und Swahili) gesprochen werden, bleiben deren Anteile so gering, dass erhebliches Potential bestehen bleibt, die Diversity-Orientierung den TeilnehmerInnen gegenüber zu optimieren.

In Bezug auf eine Gender- und Diversity-Orientierung stehen im Folgenden noch spezifische Aus- und Weiterbildungen zur Diskussion: 45% der TrainerInnen/BeraterInnen weisen Aus- oder Weiterbildungen zu Diversity und interkulturellem Lernen auf. Knapp darunter liegt der Anteil bei Gender Mainstreaming (41%) und entsprechende Aus- und Weiterbildungen in feministischer Bildungsarbeit weisen 21% auf.

Wenn nun die Frage im Zentrum steht, inwieweit sich TrainerInnen und BeraterInnen in den drei oben genannten Bereichen bereits qualifiziert haben oder daran denken, sich dazu weiter zu bilden – also ein Bewusstsein über die Notwendigkeit von Gender- und Diversity-spezifischen Kompetenzen aufweisen – zeigt sich folgendes Bild: Am stärksten im Bewusstsein sind dabei Diversity und interkulturelles Lernen mit 56%; Gender Mainstreaming liegt bei 45% und feministische Bildungsarbeit bei 24%.

In Hinblick auf feministische Bildungsarbeit sowie Diversity/interkulturelles Lernen liegen TrainerInnen in Basisbildungskursen dabei vorne, bei Gender Mainstreaming trifft dies auch auf BeraterInnen zu. Das Bewusstsein ist über die drei Bereiche hinweg bei Typ-A-Angeboten ausgeprägter und nimmt zu Typ C hin ab.

*Tabelle 94: Bewusstsein über Notwendigkeit Gender-Diversity-spezifischer Qualifikationen*

n=396	Feministische Bildungsarbeit	Gender Mainstreaming	Diversity, interkulturelles Lernen
BaB	32%	61%	75%
HS	27%	44%	59%
BRP	14%	20%	32%
sonst-Qual.	17%	49%	55%
Beratung	26%	64%	62%
gesamt	24%	45%	56%
n=351			
Typ A	35%	63%	72%
Typ B	27%	52%	67%
Typ C	11%	19%	31%
gesamt	24%	44%	56%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

### **Zusammenfassung**

Die Anteile an TrainerInnen und BeraterInnen mit Migrationshintergrund korrespondieren mit den Anteilen an TeilnehmerInnen/KundInnen mit Migrationshintergrund, wenngleich auf deutlich niedrigerem Niveau. So weisen 40% der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund auf, jedoch nur 9% der TrainerInnen/BeraterInnen (egal, ob dieser nach StaatsbürgerInnenschaft oder Erstsprache operationalisiert wird). Denselben Anteil machen von 9% machen MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund in leitenden Positionen

aus. Dabei haben Personen mit Migrationshintergrund innerhalb des ESF-geförderten Spektrums bei DaZ-Kursen eine höhere Chance, leitende Positionen zu erlangen, wohingegen sie bei Angeboten der Grundbildung, Vorbereitungslehrgängen in BRP-Kursen die vergleichsweise niedrigsten Chancen haben. Der Frauenanteil unter den TrainerInnen und BeraterInnen beträgt 72% und zu 70% werden leitende Positionen von Frauen eingenommen. Damit haben Frauen über die Angebotsarten hinweg die (fast) gleiche Chance, leitende Positionen einzunehmen, wobei hier HS-Kurse die Ausnahme darstellen. Hier liegt die Chance für weibliche Mitarbeiterinnen, leitende Positionen einzunehmen, darunter (69% vs. 77% Frauen unter TrainerInnen).

Personen mit Migrationshintergrund sind als ProfessionistInnen im österreichischen Bildungssystem deutlich unterrepräsentiert: Der Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache beträgt in Lehrerbildenden Höheren Schulen beispielsweise nur 2,8%.<sup>47</sup> Im Vergleich dazu sticht das ESF-geförderte Spektrum mit dem Anteil von 9% an ProfessionistInnen, aber auch MitarbeiterInnen in leitenden Positionen, positiv hervor. Dasselbe kann in Bezug auf den Frauenanteil in leitenden Positionen konstatiert werden: Dieser liegt im ESF-geförderten Projektspektrum bei 70%, was einen durchaus großen Unterschied zum durchschnittlichen Frauenanteil in Führungspositionen in Österreich – 28% – darstellt (vgl. Fuchshuber 2006).

Wenn eine Gender- und Diversity-Orientierung auf Basis eines Bewusstseins über notwendige Qualifikationen zu Diversity und interkulturellem Lernen, feministischer Bildungsarbeit und Gender Mainstreaming operationalisiert wird, zeigt sich, dass Angebote der Basisbildung sowie Typ-A-Angebote hier deutlich über dem Durchschnitt liegen und Beratungsangebote in Hinblick auf den Bereich Gender Mainstreaming. Hingegen zeigt sich im Rahmen der Typ-C-Angebote diesbezüglich noch hohes Optimierungspotenzial.

## **8.2 Gender & Diversity auf inhaltlicher Ebene**

Im Rahmen der Trägerbefragung wurde die Frage gestellt, inwieweit die Reflexion von Geschlechterstereotypen einen zentralen Inhalt des jeweiligen Angebotes darstellt. Dabei geben die Träger zu 33% an, dass dies ‚eher‘ und 40%, dass dies ‚sehr‘ auf sie zutrifft. Das bedeutet, in Summe gesehen scheint eine solche Reflexion im ESF-geförderten Angebot gut verankert zu sein.

Differenziert nach Angebotsart ergeben sich deutliche Unterschiede. So liegen DaZ-Kurse gemessen an diesem Aspekt vorne, gefolgt von Vorbereitungslehrgängen und HS-Kursen, wo in 80% der Fälle die Stereotypen reflektiert werden. Eine solche Reflexion ist im Rahmen der BRP nur wenig ausgeprägt (50%). Auch bei den Beratungsangeboten fällt dieser Anteil mit 60% nur bescheiden aus gerade angesichts der Tatsache, dass Segregation nach

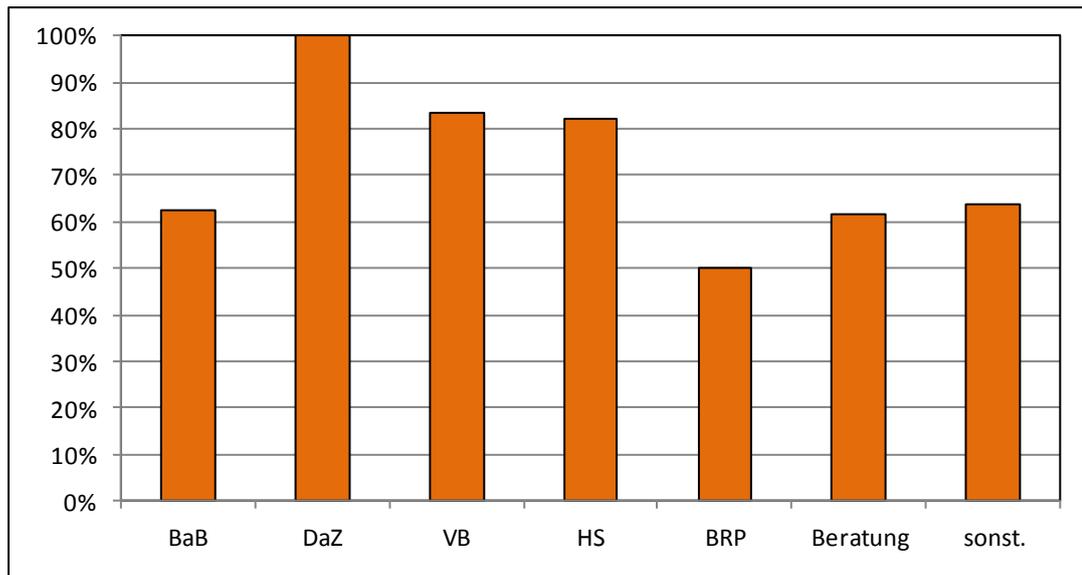
---

<sup>47</sup> Vgl. Steiner 2011.

Geschlecht gerade in Hinblick auf Berufs- und Bildungswegsentscheidungen von hoher Relevanz ist.

Typ-A- und Typ-B-Angebote geben signifikant häufiger an, in der Arbeit mit den TeilnehmerInnen Geschlechterstereotype zu reflektieren, dabei liegt Typ B (knapp 90%) noch etwas weiter vorne. Verhältnismäßig wenig relevant gestaltet sich dieser Ansatz im Rahmen von Angeboten des Typs C (knapp 40%).

Abbildung 43: Reflexion von Geschlechterstereotypen nach Angebotsart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=74.

Die Reflexion von Geschlechterstereotypen fließt ‚eher‘ oder ‚sehr‘ in die Umsetzung ein.

Die ESF-geförderten Kurse richten sich zu einem großen Teil an benachteiligte Zielgruppen. Im Rahmen von ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligung wurde festgehalten, dass – insbesondere im Kontext von Migration – Diskriminierungserfahrungen von zentraler Bedeutung sind. Darauf aufbauend wurde die Frage formuliert, welche Angebote im Rahmen des ESF-Spektrums die Möglichkeit vorsehen, diese Erfahrungen zu reflektieren und sich „Empowerment“ ihrer TeilnehmerInnen explizit zum Ziel setzen (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010:70). Dieser Frage wurde im Rahmen der TeilnehmerInnenbefragung nachgegangen. Zum einen wurden die TeilnehmerInnen gefragt, inwiefern das Thema „Diskriminierung“ im Kurs zum Thema wurde, zum anderen, ob sie selbst nun besser damit umgehen könnten, wenn sie diskriminiert werden.<sup>48</sup>

55% der Befragten gaben an, dass darüber im Kurs gesprochen wurde, wie manche der TeilnehmerInnen in ihrem bisherigen Leben diskriminiert wurden (siehe Tabelle 95). Mit 35%

<sup>48</sup> Operationalisierung: ‚Ich bin jetzt stärker und kann besser damit fertig werden, wenn ich als Mensch ungerecht behandelt werde‘.

ist dieser Anteil in den BRP relativ niedrig, in den DaZ-Kursen mit 86% hoch. 29% der Befragten geben an, noch nie diskriminiert worden zu sein, dabei sind keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht und Migrationshintergrund beobachtbar. Das bedeutet, TeilnehmerInnen an ESF-geförderten Qualifizierungsmaßnahmen haben zu 71% bereits bewusst Diskriminierung erlebt, wobei eine solche sich nicht auf die Aspekte Geschlecht und Migrationshintergrund reduzieren lässt (vgl. in Hinblick auf „Diversity“ Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:47-54).

Über die Hälfte der Befragten (55%) gibt an, sich jetzt stärker zu fühlen und besser damit fertig werden zu können, wenn sie ungerecht behandelt/diskriminiert werden. Deutlich über diesem Gesamtwert liegen die Anteile bei DaZ-Kursen (80%), Vorbereitungslehrgängen (81%) sowie Grundbildungsangeboten (73%). Auch im Rahmen von HS-Kursen findet eine Reflexion von Diskriminierungserfahrungen laut Befragten häufig statt (64%) und über die Hälfte stellt für sich selbst fest, nun besser mit solchen Erfahrungen umgehen zu können. Immerhin 35% der Befragten aus BRP-Vorbereitungskursen geben an, im Kurs über Diskriminierungserfahrungen gesprochen zu haben, eine diesbezüglich positive Wirkung halten 33% der Befragten fest.

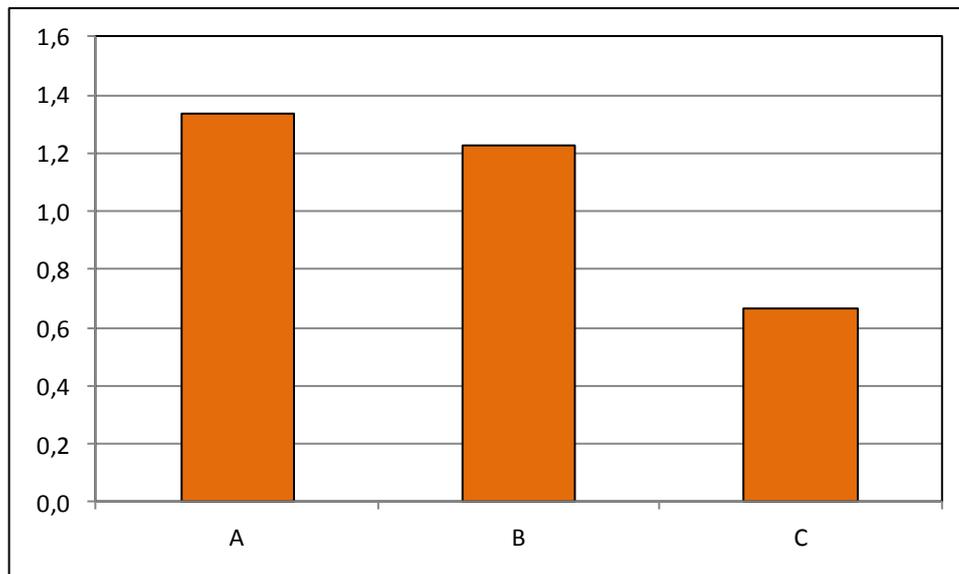
*Tabelle 95: Reflexion von Diskriminierung und Umgang mit Diskriminierungserfahrungen nach Kursart*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonst.	gesamt
Diskriminierungserfahrungen wurden im Kurs thematisiert	61%	86%	53%	64%	35%	49%	55%
keine Diskriminierungserfahrungen gemacht	17%	18%	15%	31%	37%	32%	29%
kann jetzt besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen	73%	80%	81%	56%	33%	50%	55%
kann jetzt nicht besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen	10%	1%	3%	13%	30%	18%	16%

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind. 778).

Wenn nun die Mittelwerte der subjektiv wahrgenommenen Wirkung in Hinblick auf den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen pro Träger bzw. Kursart herangezogen und in Bezug zum LLL-Typ auf Basis der Trägerbefragung gestellt werden, zeigen sich große Unterschiede. Bei Typ A liegt der Mittelwert bei 1,4, was bedeutet, dass TeilnehmerInnen an Typ-A-Angeboten im Durchschnitt bei sich feststellen, nun (eher) besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen zu können. Demgegenüber beobachten TeilnehmerInnen an Typ-C-Angeboten im Durchschnitt weniger eine solche Wirkung, der Mittelwert liegt hier bei 0,8.

Abbildung 44: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen im Durchschnitt nach Typ



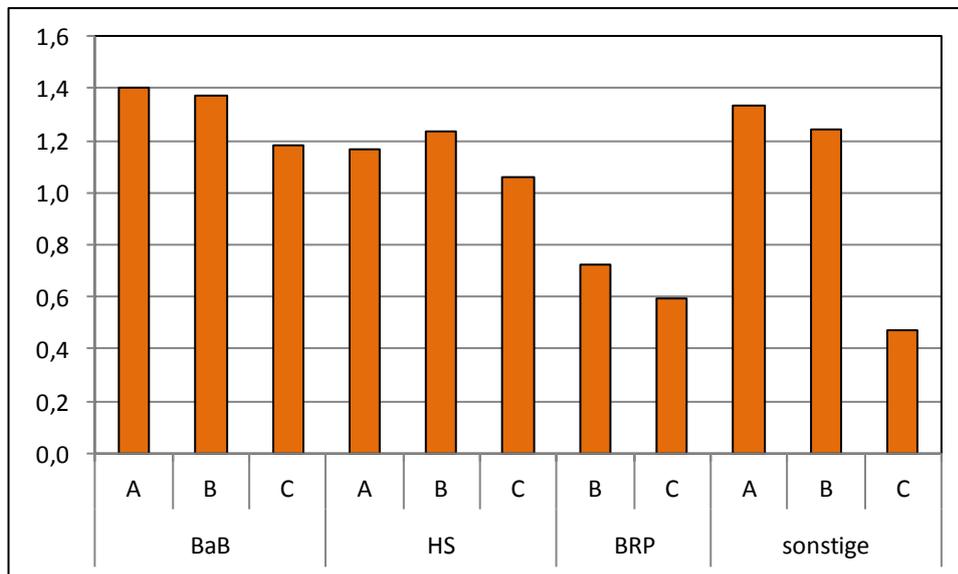
Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen, n=540.

Durchschnittlich wahrgenommene Wirkungen pro Angebot/Träger, Wertebereich zwischen 0 (ich kann jetzt nicht besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen) und 2 (ich kann jetzt viel besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen).

Auch wenn nach den unterschiedlichen Kursangeboten differenziert werden, zeigt sich ein linearer Zusammenhang bei Angeboten der Basisbildung, BRP-Vorbereitungskursen und den ‚sonstigen‘ Qualifizierungsangeboten. Die im Durchschnitt wahrgenommenen Wirkungen nehmen dabei jeweils von Typ A zu Typ C ab. Eine Ausnahme stellen die HS-Kurse dar, bei denen der Durchschnittswert im Rahmen von Typ B geringfügig über jenem von Typ A liegt.

Es zeigt sich insgesamt auch ein linearer Zusammenhang zwischen wahrgenommenem Wirkungen auf den eigenen Umgang mit Diskriminierungserfahrungen und Kursart: Diese nehmen von Angeboten der Basisbildung über HS-Kurse zur BRP ab.

Abbildung 45: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen im Durchschnitt nach Typ und Kursart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen, n=540.

Durchschnittlich wahrgenommene Wirkungen pro Angebot/Träger, Wertebereich zwischen 0 (ich kann jetzt nicht besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen) und 2 (ich kann jetzt viel besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen).

Im Rahmen der Fallstudienanalysen (2010) wurde gerade bei Angeboten der Basisbildung festgestellt, dass sich hier mit dem Ansatz von Empowerment und einer Ressourcenorientierung als Alternative zu Stigmatisierungserfahrungen für die TeilnehmerInnen positive Wirkungen auf psychischer Ebene ergeben (Stärkung von Selbstbewusstsein, Vertrauen in eigene Fähigkeiten). Auf Basis der quantitativen Befragung kann nun weiter der Schluss gezogen werden, dass einen wesentlichen Aspekt von Empowerment die Reflexion von Diskriminierungserfahrungen ausmacht. Der Zusammenhang zwischen der subjektiv festgestellten Wirkung, besser mit Diskriminierungserfahrungen umgehen zu können, und den beiden LLL-Prinzipien ‚Lifelong Guidance‘ und ‚Kompetenzorientierung‘ ist hoch: Je kompetenzorientierter das Qualifizierungsangebot ist, desto stärker beobachten die TeilnehmerInnen diese Wirkung bei sich (Korr. = 0,26, hochsignifikant) und auch, je stärker die Aspekte von ‚Lifelong Guidance‘ in das Angebot integriert werden (Korr. = 0,32, hochsignifikant).

## 9 Querschnittsthema: LLL-Prinzipien

Die österreichische LLL-Strategie nennt fünf Prinzipien, welche als Leitlinien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich dienen sollen (vgl. BMUKK 2008:59). Diese fünf Prinzipien sind deswegen in der vorliegenden Evaluierung wesentliche Kriterien zur Bewertung der Maßnahmen. Daher werden im Folgenden nochmals die fünf LLL-Prinzipien im Einzelnen aufgegriffen und auf breiter Ebene diskutiert: Wie fließen sie auf Trägerebene in die Umsetzung der ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte ein, welche Zusammenhänge lassen sich bezüglich der Aus- und Weiterbildung der TrainerInnen festhalten und wie werden sie in der Umsetzungspraxis von den TeilnehmerInnen wahrgenommen?

### 9.1 LLL-Prinzipien – Auf Basis der Trägerbefragung

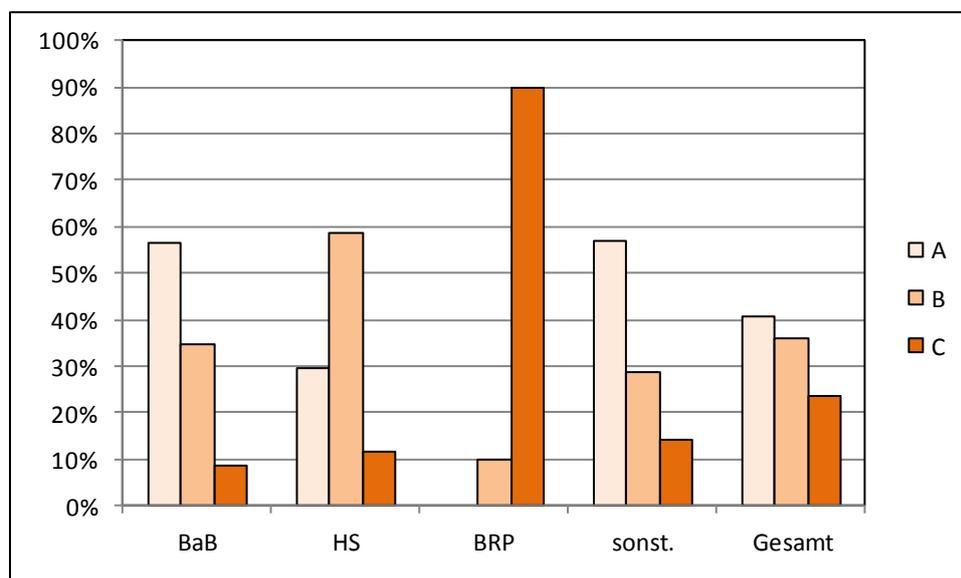
Hinsichtlich der Trägerbefragung wird nun die Frage diskutiert, inwieweit die LLL-Prinzipien in die Umsetzung der ESF-geförderten Qualifizierungsangebote einfließen. Wie in Kapitel 3.3 ausgeführt, wurden die Träger der Qualifizierungsangebote anhand der vier LLL-Prinzipien ‚Lernende im Mittelpunkt‘, ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Lifelong Guidance‘ und der ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ sogenannten LLL-Typen (A, B, C) zugeordnet. Insgesamt betrachtet kann festgehalten werden, dass in die Bildungsangebote ein recht hohes Maß an jenen Aspekten einfließt, anhand derer die LLL-Prinzipien operationalisiert wurden:

- ‚Lernende im Mittelpunkt‘: Lebensweltorientierung der Inhalte sowie individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik.
- ‚Kompetenzorientierung‘: Das Angebot baut auf den Stärken der Teilnehmenden auf, Kompetenzfeststellungsverfahren werden angeboten und die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen ist ein zentraler Aspekt in der Umsetzung.
- ‚Lifelong Guidance‘: Der Ansatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ ist zentral, kontinuierliche Bildungs-/ Berufsberatung u. sozialpädagogische Unterstützung werden angeboten.
- ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘: Kurskosten (je geringer desto mehr wird die Teilnahme am LLL gefördert), zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit und positive Diskriminierung bei der Aufnahme.
- ‚Lebensphasenorientierung‘: Flexible Strukturen hinsichtlich Zeit und Ort, Angebot an Kinderbetreuung.

Den größten Anteil stellen dabei Angebote des Typs A (41%), gefolgt von Typ B mit 36%. Vergleichsweise wenige Träger setzen ein Angebot des Typs C um (23%). Bei diesen drei Typen handelt es sich um Idealtypen, wobei im empirisch vorfindbaren Angebot der Typ C näher bei der Mitte liegt, während Typ A eine Extremposition in Hinblick auf die erfolgte Umsetzung der LLL-Prinzipien einnimmt (vgl. Kapitel 3.2).

Eine Differenzierung nach Kursarten ergibt ein sehr unterschiedliches Bild: Angebote der Basisbildung wurden zu über 50% dem Typ A zugerechnet, C-Typen sind hier mit unter 10% die Ausnahme. Im Bereich der HS-Kurse dominiert Typ B (knapp 60%), ein knappes Drittel machen Typ-A-Angebote aus und mit einem Anteil von etwas über 10% ist auch hier wieder Typ C die Ausnahme. Anders gestaltet sich die Verteilung im Rahmen von BRP-Kursen. Bei solchen handelt es sich in neun von zehn Fällen um Angebote des Typs C, in nur einem Fall um ein Typ-B-Angebot. Bei ‚sonstigen‘ Kursen überwiegt wieder Typ A (knapp 60%), Typ B liegt bei knapp 30% und Typ C bei guten 10%. Der Zusammenhang zwischen Angebotsart und Typ ist entsprechend hoch (Korr. = 0,59).

Abbildung 46: LLL-Typ nach Angebotsart



Quelle: IHS-Trägerbefragung, Korr.=0,59, n=64.

Differenziert nach Angeboten der Basisbildung zeigen sich weitere Unterschiede: So gibt es kein Grundbildungsangebot des Typs B, mit 88% ist hier Typ A überrepräsentiert. DaZ-Angebote wurden zu über 50% dem Typ B zugerechnet, bei einem Drittel der Angebote handelt es sich um Typ A. Vorbereitungslehrgänge teilen sich genau zur Hälfte auf Typ A und B auf.

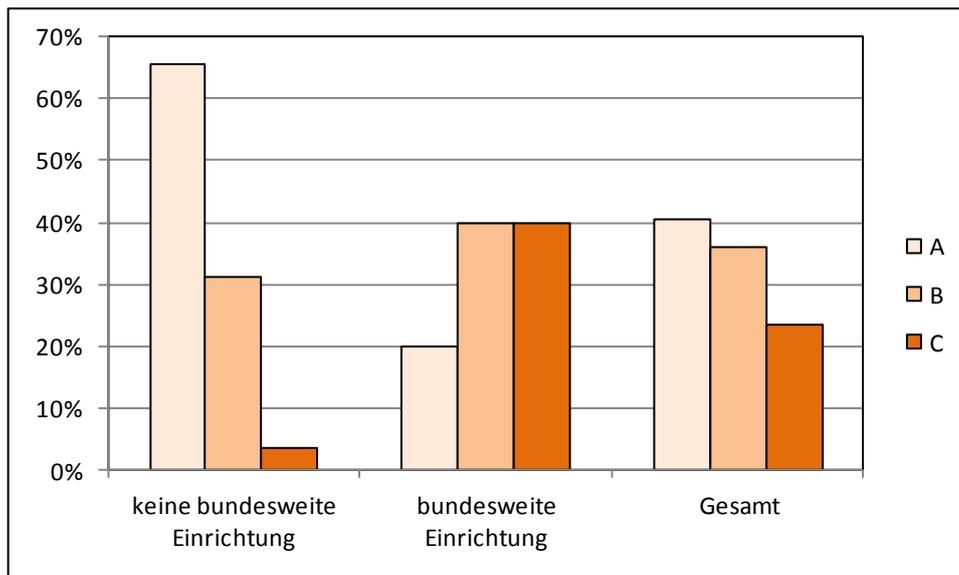
Tabelle 96: LLL-Typ nach Basisbildungsangebot

	A	B	C	n
BaB gesamt	57%	35%	9%	23
GB	88%	0%	13%	8
DaZ	33%	56%	11%	9
VB	50%	50%	0%	6

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

Zwischen LLL-Typ und Trägergröße zeigt sich wiederum ein starker Zusammenhang. Während insgesamt der Anteil an Typ-A-Angeboten bei 40% liegt, liegt er im Rahmen von regionalen Trägern bei über 60%, bei bundesweiten Trägern hingegen bei 20%. Bundesweite Träger weisen gleich viele B- wie C-Typen auf (jeweils 40%), regionale Träger hingegen zu 30% Typ-B-Angebote und kaum Angebote des Typs C. Auch hier zeigt sich ein starker Zusammenhang (Korr. = 0,52).

Abbildung 47: LLL-Typ nach Trägergröße



Quelle: IHS-Trägerbefragung, Korr.=0,52, n=64.

Im Folgenden werden die fünf LLL-Prinzipien nun getrennt analysiert: Inwieweit werden sie im Rahmen des ESF-geförderten Qualifizierungsangebotes in Summe umgesetzt und wo zeigen sich hinsichtlich der jeweiligen Kursart Unterschiede?

### 9.1.1 Lernende im Mittelpunkt

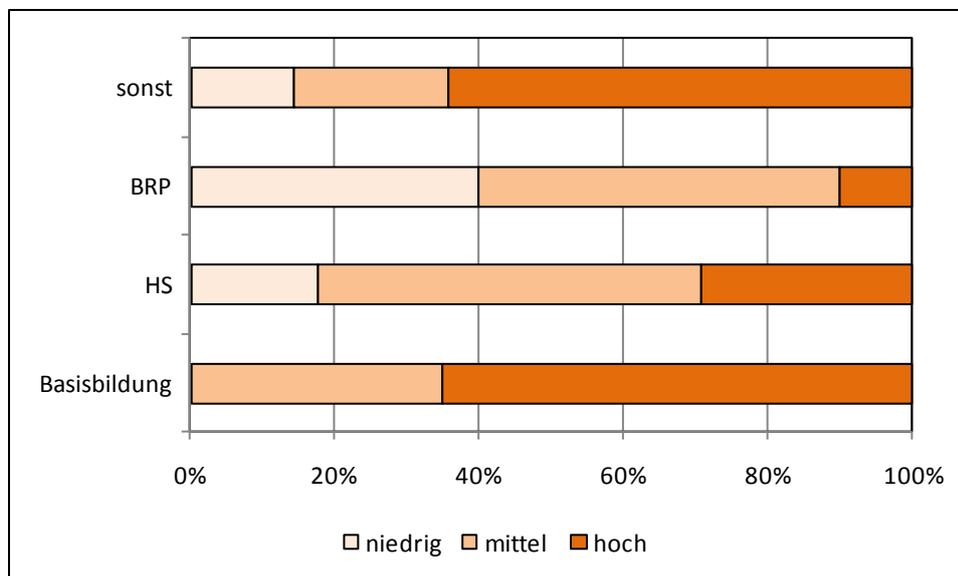
Die Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“ wurde anhand der beiden Aspekte „Lebensweltorientierung“ und „individualisierte/bedürfnisorientierte Didaktik“ operationalisiert. Die TeilnehmerInnen ESF-geförderter Qualifizierungsprojekte werden durchwegs stark in den Mittelpunkt gestellt: 48% der Träger geben an, beide Aspekte sehr/eher in die Umsetzung zu integrieren und der Anteil derjenigen, auf die beides teils-teils, kaum oder gar nicht zutrifft, liegt bei vergleichsweise niedrigen 13%. Differenziert nach den unterschiedlichen Kursarten ergeben sich deutliche Unterschiede: Angebote der Basisbildung sowie ‚sonstige‘ Kurse stellen die Lernenden vergleichsweise stark in den Mittelpunkt. Dies gelingt im Rahmen von HS-Kursen bei guten 20%, bei etwa 50% fällt die Ausprägung ‚mittel‘ aus, was bedeutet, dass *entweder* die Lerninhalte lebensweltorientiert ausgestaltet werden *oder*, dass eine individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik zum Einsatz kommt. Das trifft auf einen genauso hohen Anteil an Trägern von Angeboten zur

Vorbereitung auf die BRP zu (50% mit der Ausprägung ‚mittel‘). Im Rahmen dieser Angebote allerdings weisen 40% der Träger eine nur ‚niedrige‘ Ausprägung auf und ein einziger Träger integriert beide Aspekte von ‚Lernende im Mittelpunkt‘.

Diese Ergebnisse stützen diejenigen aus der Konzeptanalyse 2010: Danach wurden die Lernenden bei Basisbildungsangeboten durchwegs in den Mittelpunkt gestellt, bei HS-Vorbereitungskursen wurde zwar ein ausgeprägtes Bewusstsein um die Bedürfnisse der Teilnehmenden festgehalten, welches jedoch in der konzeptionellen Gestaltung weniger zum Ausdruck kam und TeilnehmerInnen von BRP-Vorbereitungskurse schienen durchwegs weniger in den Mittelpunkt gestellt zu werden (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010:86).

Der Spielraum, lebensweltorientierte Inhalte sowie eine individualisierte/bedürfnisorientierte Didaktik umzusetzen, ist bei Angeboten der Basisbildung vergleichsweise größer als bei Angeboten, die durch einen strikten Lehrplan strukturiert werden. Dennoch soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass die Umsetzung dieser Leitlinie prinzipiell auch im Rahmen von HS- und BRP-Vorbereitungskursen sehr gut gelingen kann, wie 30% der HS-Kursträger und auch ein Träger von BRP-Kursen verdeutlichen. Insofern ist bei HS-Kursen und v.a. bei der BRP noch Aufholbedarf gegeben.

Abbildung 48: *Lernende im Mittelpunkt*



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

### 9.1.2 Kompetenzorientierung

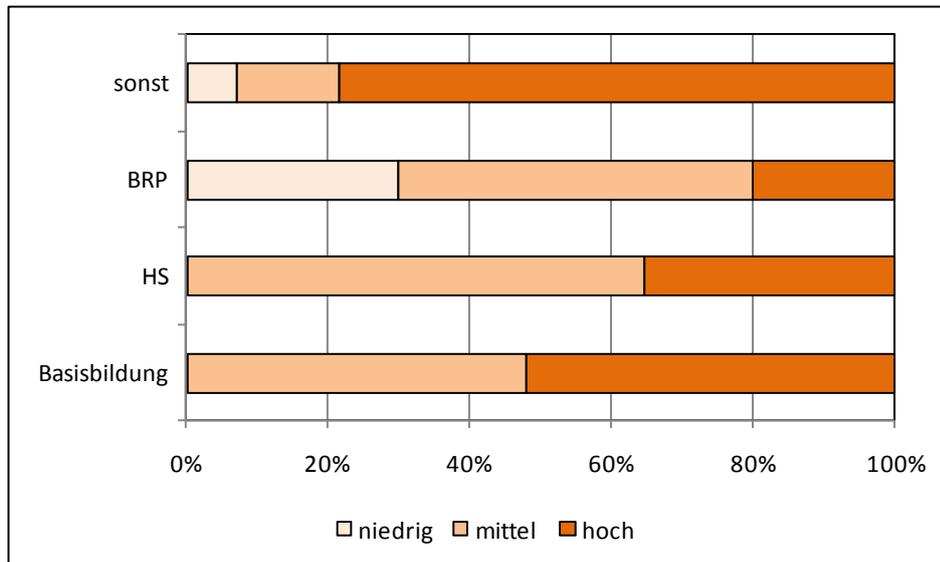
Kompetenzorientierung wird im Rahmen der Trägerbefragung anhand von drei Aspekten gemessen: Baut das Angebot (eher/sehr) auf den Stärken der Teilnehmenden auf; werden Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen eingesetzt und werden soziale/personale Kompetenzen der TeilnehmerInnen gefördert?

Ein Blick auf das ESF-geförderte Gesamtangebot an Qualifizierungsprojekten verdeutlicht, dass Kompetenzorientierung gut verankert ist: Der Anteil an Trägern, die hier eine ‚hohe‘ Ausprägung aufweisen, liegt bei 49%, der Anteil derer mit ‚mittlerer‘ Ausprägung bei 44%. Bereits im Rahmen der Konzeptanalysen wurde festgehalten, dass das Gesamtangebot als kompetenzorientiert aufgefasst werden kann, wobei hier v.a. der Ansatz, personale und soziale Kompetenzen neben fachlichem Wissen zu fördern, auffällig war, während die Orientierung an mitgebrachten Kompetenzen der TeilnehmerInnen als bescheiden bewertet wurde (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010:89f). Im Rahmen der Trägerbefragung fällt diese deutlich besser aus: 74% der Träger geben an, ihr Angebot eher/sehr darauf aufzubauen.

Unterschiede in Bezug auf ‚Kompetenzorientierung‘ bestehen auch zwischen den einzelnen Kursarten. Im Rahmen von Basisbildungsangeboten ist sie zur Hälfte ‚hoch‘, zur Hälfte ‚mittel‘ ausgeprägt. Im Rahmen von HS-Kursen folgen etwa zwei Drittel der Träger diesem Ansatz in mittlerem und ein Drittel in hohem Ausmaß. Bei diesen beiden Kursarten gibt es keine Träger, die Kompetenzorientierung ‚niedrig‘ umsetzen. Bei Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP verteilt sich die Umsetzung von ‚Kompetenzorientierung‘ folgendermaßen: Bei 30% wird sie ‚niedrig‘ umgesetzt, bei 50% ‚mittel‘ und bei 20% ‚hoch‘.

Kompetenzorientierung beschreibt einen Ansatz, der für Zielgruppen, deren bisherige Bildungsverläufe von Selektion („Misserfolg“, „Scheitern“) geprägt waren, eine wesentliche Alternative dazu darstellt, indem nun ihre Stärken wahrgenommen und in die Umsetzung der Bildungsangebote integriert werden. Insofern ist es als sehr positiv zu bewerten, dass insbesondere TeilnehmerInnen in den vergleichsweise niederschweligen Angeboten der Basisbildung und auch bei HS-Kursen ein solcher Ansatz geboten wird. Dahingehend sollte auch im Rahmen von BRP-Angeboten ein ressourcenorientierter Ansatz als wesentliche Grundlage in die Umsetzung einfließen, selbst wenn hier der Aspekt der Benachteiligung der Zielgruppe bzw. Selektion im Bildungssystem nicht im Vordergrund steht.

Abbildung 49: Kompetenzorientierung



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

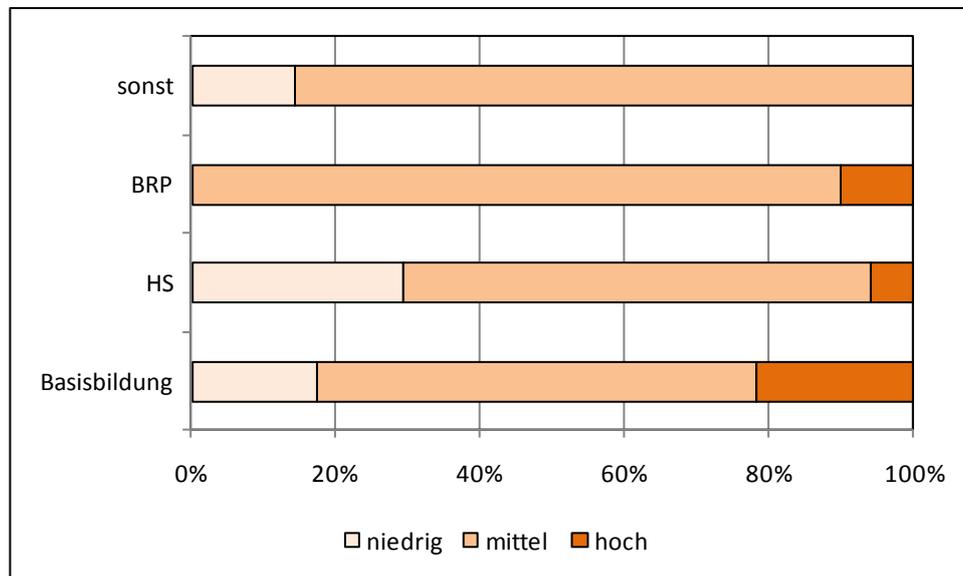
### 9.1.3 Lebensphasenorientierung

Generell ist in Bezug auf Lebensphasenorientierung – im Vergleich zu den anderen LLL-Prinzipien – festzuhalten, dass sie insgesamt gesehen deutlich seltener in die Umsetzung der Projekte einfließt. Wie bereits im Kapitel Typenbildung festgehalten (vgl. Kapitel 3.2), werden bei dieser Leitlinie nur strukturelle Faktoren berücksichtigt und keine inhaltlichen. Diese sind in das Prinzip Lernende im Mittelpunkt integriert (vgl. auch Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:39-43). In Bezug auf die Strukturen weisen Angebote mit geringer Kursintensität einen entsprechenden Vorteil auf, da sie mehr Spielraum für eine flexible zeitliche Gestaltung haben.

Flexible Angebote in Bezug auf die strukturelle Ausgestaltung werden laut Trägerangaben insbesondere im Rahmen von Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP bereitgestellt. Diese liegen im Vergleich mit den anderen Kursarten hierbei vorne: 90% der Angebote weisen eine ‚mittlere‘ Lebensphasenorientierung auf, 10% eine ‚hohe‘. Der größte Anteil an ‚hoch‘ lebensphasenorientierten Angeboten ist im Bereich der Basisbildung auszumachen (über 20%), wobei hier auch knapp 20% eine nur ‚niedrige‘ Ausprägung dieses LLL-Prinzips aufweisen. Dieser Anteil ist im Rahmen von HS-Kursen mit 25% am höchsten.

Dass Angebote mit geringerer Kursintensität auf struktureller Ebene deutlich lebensphasenorientierter vorgehen, zeigt sich auch bei einem Vergleich der drei Angebote im Rahmen der Basisbildung: Während bei Grundbildung und DaZ dieses Prinzip deutlich ausgeprägter ist (38% und 22% ‚hoch‘), gibt es keinen Vorbereitungslehrgang mit entsprechend hoher Ausprägung.

Abbildung 50: Lebensphasenorientierung



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

Insgesamt 13% der Träger bieten am jeweiligen Standort Kinderbetreuung für TeilnehmerInnen oder MitarbeiterInnen an. Dabei handelt es sich zumeist um DaZ-Angebote, wo in über der Hälfte aller Angebote auch Kinderbetreuung vorhanden ist (56%). Dies ist großteils auf jene Träger zurückzuführen, die ihr Angebot spezifisch auf Migrantinnen ausgerichtet haben mit dem Anspruch, ihnen – im Unterschied zu „Standardangeboten“ – eine Teilnahme zu ermöglichen, auch wenn kleine Kinder betreut werden müssen.

Bei einem knappen Drittel der Grundbildungskurse wird ebenfalls Kinderbetreuung angeboten (29%). Deutlich niedriger gestaltet sich dieser Anteil im Rahmen ‚sonstiger‘ Kurse (6%) und kein einziger Vorbereitungslehrgang, HS-Kurs oder BRP-Kurs bietet Kinderbetreuung am Standort an.

Tabelle 97: Kinderbetreuung am Standort

BaB (gesamt)	32%
GB	29%
DaZ	56%
VB	0%
HS	0%
BRP	0%
sonstige	8%
gesamt	13%

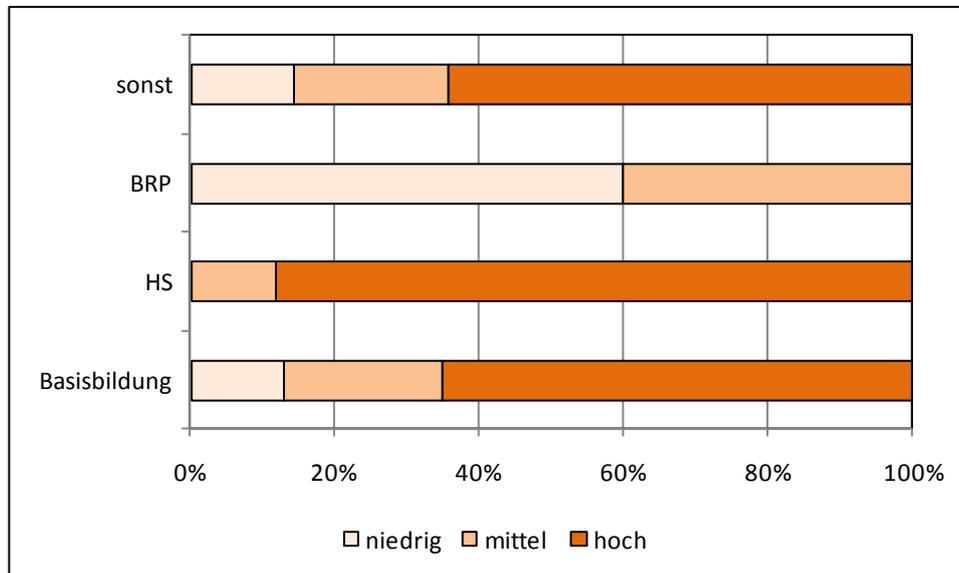
Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=61.

#### 9.1.4 Lifelong Guidance

Unter der Leitlinie ‚Lifelong Guidance‘ wird eine Reihe an Aspekten subsummiert, die der Zielsetzung zuträglich sind, „(...) jene Kompetenzen der Lernenden (...) zu stärken, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit den eigenen Bildungswegsentscheidungen führen sollen.“ (Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010:44). Im Rahmen der vorliegenden Evaluierung wird dieses LLL-Prinzip anhand der Aspekte „Hilfe zur Selbsthilfe“, kontinuierliche Bildungs- und Berufsberatung inkl. Outplacement sowie Unterstützungsangebote auf sozialpädagogischer Ebene operationalisiert. Diese Aspekte sind über das ESF-geförderte Qualifizierungsangebot hinweg sehr gut integriert: 62% der Träger weisen eine ‚hohe‘ Ausprägung bei ‚Lifelong Guidance‘ auf.

Sehr positiv hervorzuheben sind hier die Kurse zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss. Diese verzeichnen hinsichtlich ‚Lifelong Guidance‘ einen Schwerpunkt: Zu über 80% findet dieses Prinzip ‚hohe‘ Berücksichtigung im Angebot, bei den restlichen Angeboten findet sich zumindest eine ‚mittlere‘ Ausprägung. Mit guten 60% folgen Basisbildung und ‚sonstige‘ Qualifizierungsangebote, wobei es hier auch einen Anteil gibt, der dieses Prinzip nur wenig berücksichtigt (niedrige Ausprägung bei guten 10% der Basisbildungsangebote). Vergleichsweise wenig Niederschlag findet dieses LLL-Prinzip im Rahmen von BRP-Kursen, wobei es in 40% der entsprechenden Angebote ‚mittel‘ umgesetzt wird. BRP-Kurse weisen hinsichtlich ‚Lifelong Guidance‘ einen Schwerpunkt in der Bildungsberatung auf. Dies zeigt sich auch im Kapitel zur Trägerbefragung, wo aufgezeigt werden konnte, dass der durchschnittliche Arbeitszeitanteil für Bildungsberatung bei der BRP doppelt so hoch ausfällt wie bei den anderen Kursarten. Sozialpädagogische Ansätze sind in diesen Angeboten jedoch so gut wie nicht vertreten.

Abbildung 51: Lifelong Guidance



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

### 9.1.5 Förderung der Teilnahme am LLL

Im Zusammenhang mit der Leitlinie ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ geht es um eine Analyse bezüglich bestimmter Barrieren, die einer Teilnahme am ESF-geförderten Angebot entgegenstehen sowie umgekehrt um die Frage, inwiefern die Träger dazu beitragen, solche Barrieren zu überwinden.

Dazu gehört u.a. die Förderung der Bildungsmotivation. Diese Variable ist nicht in die Typisierung eingeflossen, da hier die Streuung fast Null ist: Mit einer Ausnahme geben alle Träger an, dass es für sie eine wichtige Zielsetzung ist, die Bildungsmotivation ihrer TeilnehmerInnen zu fördern, für 79% trifft das sogar ‚sehr‘ zu.

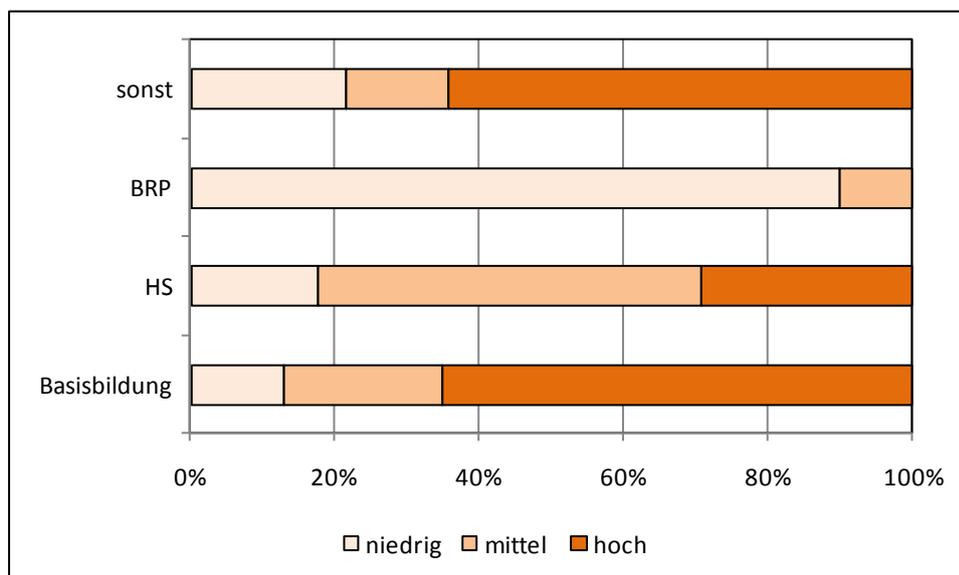
Auf Basis der Trägerbefragung fließen in den Indikator folgende Aspekte dabei ein: Die Höhe der durchschnittlichen Kurskosten laut Trägerangaben (gratis; bis € 100; über € 100), ein Angebot an zielgruppenspezifischer Öffentlichkeitsarbeit und die positive Diskriminierung besonders benachteiligter Personen bei der Aufnahme. Der Aspekt der Kurskosten wird dabei zentral gewertet. Eine ‚hohe‘ Ausprägung am ‚Teilnahme am LLL‘-Score bedeutet, dass das Angebot gratis ist *oder* bis zu 100 € kostet und zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit betrieben oder bei der Aufnahme positiv diskriminiert wird; eine ‚niedrige‘ Ausprägung bedeutet, dass Kursgebühren zu entrichten sind und weder positive Diskriminierung noch zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit betrieben wird.

Knapp die Hälfte der Qualifizierungsangebote (46%) kann eine ‚hohe‘ Ausprägung hinsichtlich der ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ verzeichnen und jeweils 27% eine

‚mittlere‘ bzw. eine ‚niedrige‘ Ausprägung. Eine ‚niedrige‘ Ausprägung wiederum bedeutet, dass potenzielle TeilnehmerInnen erst bestimmte Zugangshürden überwinden müssen, um am Angebot partizipieren zu können. Dass sich solche Zugangshürden – im Wesentlichen geht es hier um finanzielle Hürden – in einem knappen Drittel der ESF-geförderten Angebote zeigen, scheint hinterfragenswert. Hier ist noch deutliches Optimierungspotenzial gegeben: Gerade durch den Schwerpunkt der Förderung benachteiligter Personen sollen sich ESF-geförderte Qualifizierungsangebote von „Regelangeboten“ unterscheiden.

Differenziert nach Kursarten können auch hinsichtlich der Schwelligkeit (Zugangsbarrieren vs. Überwindung von Barrieren) deutliche Unterschiede festgehalten werden. So weisen Angebote der Basisbildung einen Schwerpunkt hinsichtlich der Förderung der Teilnahme am LLL auf. Über 60% haben eine ‚hohe‘ Ausprägung, im Rahmen von HS-Kursen trifft dies auf 30% zu. Der Anteil an Kursangeboten, die eine ‚niedrige‘ Ausprägung aufweisen – d.h. Zugangsbarrieren errichten – beträgt jedoch bei beiden Kursarten immerhin mehr als 10%. Insbesondere trifft dies aber auf Angebote zur Vorbereitung auf die BRP zu: 90% der BRP-Vorbereitungskurse sind in dieser Hinsicht als hochschwellig zu bezeichnen. Hier spielt zum einen der Aspekt der Kursgebühren eine wesentliche Rolle, zum anderen finden zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit sowie die positive Diskriminierung Benachteiligter bei der Aufnahme kaum eine Umsetzung im Rahmen dieser Angebote. Dies spiegelt sich auch in einem vergleichsweise geringen Anteil benachteiligter TeilnehmerInnen wieder, wie dies im Kapitel 6.1.3 (S.104f) herausgearbeitet wird.

Abbildung 52: Förderung der Teilnahme am LLL



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=64.

## 9.2 LLL-Prinzipien – Auf Basis der TrainerInnenbefragung

Nachdem nun die einzelnen Angebotsarten hinsichtlich ihrer Umsetzung der LLL-Prinzipien charakterisiert wurden, stellt sich in weiterer Folge die Frage, ob und inwieweit sich diese LLL-Prinzipien auch in den Qualifikationen der TrainerInnen widerspiegeln. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang der LLL-Anspruch für die Umsetzung der einzelnen Projekte mit dem LLL-Qualifikationsniveau der TrainerInnen steht.

Die TrainerInnen und BeraterInnen wurden danach gefragt, zu welchen Kompetenzbereichen sie sich bereits aus- oder weitergebildet haben bzw. ob sie daran denken, sich in weiterer Zukunft dazu fortzubilden. Manche dieser Kompetenzbereiche können den LLL-Prinzipien zugeordnet werden. So zählen Weiterbildungen in den Bereichen individualisierter Unterricht, Diversity/interkulturelles Lernen, zielgruppengerechte Bildungsarbeit und erwachsenengerechte Didaktik zum LLL-Prinzip ‚Lernende im Mittelpunkt‘. Coaching, Sozialpädagogik-Mediation sowie Beratungsmethoden werden dem Prinzip ‚Lifelong Guidance‘ zugeordnet. Kompetenzfeststellungsverfahren und kompetenzorientierte Didaktik schließlich sind Hinweise auf das LLL-Prinzip ‚Kompetenzorientierung‘.<sup>49</sup> Ob diese Qualifikationen nun vorhanden sind oder zumindest daran gedacht wird, sie in absehbarer Zukunft zu erwerben, gestaltet sich – wie in Tabelle 98 ersichtlich wird – differenziert nach Angebotsarten höchst unterschiedlich. Demnach liegen die BeraterInnen erwartungsgemäß bei den Coaching- und Guidance-Kompetenzen aber auch bei den Kompetenzfeststellungsverfahren hinsichtlich ihres Bewusstseins über die Notwendigkeit derartiger Qualifikationen voran. Bewusstsein für die Notwendigkeit von Qualifikationen in den Bereichen Diversity und erwachsenengerechte Didaktik – beides Indizien für ‚Lernende im Mittelpunkt (LiM)‘ – ist bei den Basisbildungsprojekten überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Hauptschulabschlussvorbereitungskurse treten diesbezüglich in den Bereichen Ressourcenorientierung und Sozialpädagogik hervor. Die BRP-TrainerInnen geben im Vergleich dazu in all diesen Bereichen am seltensten an, dass sie über Qualifikationen verfügen oder planen würden, sie zu erwerben. So bedeuten die Ergebnisse in Tabelle 99 auch, wenn man sie von der anderen Seite her liest, dass 76% der BRP-TrainerInnen weder über Qualifikationen im Bereich Kompetenzorientierung und ressourcenorientierter Didaktik verfügen, noch daran denken, sich in diesem Bereich weiterzubilden. Mit 65% liegt der entsprechende Wert bei den HS-Kurs-TrainerInnen aber auch nicht viel darunter.

Differenziert nach Typen sind die Anteile durchwegs beim LLL-Typ C am geringsten, wobei die Unterschiede bei Diversity/interkulturelles Lernen und Sozialpädagogik/Mediation am deutlichsten in diese Richtung ausgeprägt sind.

---

<sup>49</sup> Die Lebensphasenorientierung und die Förderung der Teilnahme am LLL werden hier nicht berücksichtigt, da es sich v.a. um strukturelle Merkmale handelt, die sich kaum in Qualifikationen von Personen widerspiegeln können.

Tabelle 98: *Bewusstsein über Notwendigkeit LLL-spezifischer Qualifikationen*

n=399	BaB	HS	BRP	sonst- Qual.	Bera- tung
individualisierter Unterricht	66%	66%	63%	55%	n.a.
Kompetenzfeststellungsverfahren	43%	42%	29%	38%	84%
Coaching	32%	35%	25%	49%	73%
Diversity, interkulturelles Lernen	75%	59%	32%	55%	62%
zielgruppengerechte Bildungsarbeit	54%	40%	23%	60%	71%
erwachsenengerechte Didaktik	67%	55%	49%	65%	n.a.
Kompetenzor./ressourcenorient. Didaktik	34%	35%	24%	31%	n.a.
Sozialpädagog., Gruppendyn., Mediation	66%	67%	41%	62%	n.a.
Beratungsmethoden	43%	36%	22%	48%	97%
Kreativitätstech., Moderation, innov. Meth.	75%	52%	37%	65%	n.a.

n=354	Typ A	Typ B	Typ C
individualisierter Unterricht	63%	68%	62%
Kompetenzfeststellungsverfahren	46%	43%	30%
Coaching	37%	32%	29%
Diversity, interkulturelles Lernen	72%	67%	31%
zielgruppengerechte Bildungsarbeit	54%	47%	27%
erwachsenengerechte Didaktik	66%	61%	50%
Kompetenzor./ressourcenorientierte Didaktik	37%	34%	25%
Sozialpädagogik, Gruppendynamik, Mediation	67%	69%	43%
Beratungsmethoden	48%	37%	25%
Kreativitätstechniken, Moderation, innov. Meth.	72%	56%	43%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Dieses Bild wiederholt und bestätigt sich, wenn die (vorhandenen, d.h. die beabsichtigten werden hierbei nicht mehr berücksichtigt) Einzelqualifikationen zu den LLL-Prinzipien in entsprechenden Qualifikationsbündeln zusammengefasst werden, wie dies in Tabelle 99 dargestellt wird. Demzufolge zeigt sich in allen drei LLL-Qualifikationsbereichen ein kontinuierlicher Anstieg des Kompetenzausmaßes von Typ C über B bis hin zu A. Während diese Unterschiede bei der Kompetenzorientierung vergleichsweise gering ausfallen, sind sie bei den ‚Lernenden im Mittelpunkt‘ und bei den LLG-Qualifikationen deutlich und auch nach statistischem Test unterscheidet sich Typ C signifikant von den anderen beiden.

Tabelle 99: TrainerInnenqualifikationen im Bereich der LLL-Prinzipien

	LiM-Qualifikationen			KOM-Qualifikat.			LLG-Qualifikationen		
	MW	Med.	St.Abw.	MW	Med.	St.Abw.	MW	Med.	St.Abw.
Typ A	0,49	0,50	0,33	0,27	0,0	0,32	0,34	0,33	0,35
Typ B	0,44	0,25	0,34	0,25	0,0	0,33	0,32	0,33	0,32
Typ C	0,27	0,25	0,28	0,18	0,0	0,30	0,20	0,00	0,26
BaB	0,51	0,50	0,34	0,28	0,0	0,33	0,33	0,33	0,35
HS	0,39	0,25	0,32	0,21	0,0	0,31	0,30	0,33	0,32
BRP	0,25	0,25	0,26	0,18	0,0	0,29	0,19	0,00	0,25
sonst-Qualif.	0,45	0,50	0,35	0,25	0,0	0,34	0,33	0,33	0,29
gesamt	0,40	0,25	0,33	0,23	0,0	0,32	0,28	0,33	0,31

Möglicher Wertebereich standardisiert auf 0-1, Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

Auch die Unterschiede nach Angebotsarten sind augenscheinlich deutlich. Ein Post-Hoc-Test erbringt eine signifikante Abweichung der BRP von den anderen Interventionsformen bei den Qualifikationsbündeln ‚Lernende im Mittelpunkt‘ sowie ‚Lifelong Guidance‘.

Schließlich soll noch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die LLL-Ansprüche für die Umsetzung in den Bereichen ‚Lernende im Mittelpunkt‘, Kompetenzorientierung sowie Lifelong-Guidance mit den Qualifikationen der TrainerInnen in diesen Bereichen harmonisieren. Betrachtet man die Ergebnisse zu diesen Fragestellungen in den nachstehenden Tabellen, wird deutlich, dass die niedrigsten Kompetenzwerte immer dort anzutreffen sind, wo auch der Anspruch für die Umsetzung am geringsten ist und umgekehrt. Statistisch getestet ist dieser Zusammenhang jedoch nur bei den ‚Lernenden im Mittelpunkt‘ sowie der ‚Kompetenzorientierung‘ signifikant. In Summe betrachtet fällt jedoch auf, dass die Gruppe mit (vergleichsweise) niedrigem Ausmaß der Qualifikation im entsprechenden Kompetenzbereich (z.B. nur eine Einzelqualifikation ist vorhanden, in Summe werden dem Kompetenzbereich jedoch vier derartige Einzelqualifikationen hinzugerechnet) durchwegs sehr groß ist und meist die Mehrheit umfasst. Im Gegenzug ist die Gruppe der im jeweiligen LLL-Feld hochqualifizierten TrainerInnen (jede Einzelqualifikation ist vorhanden) klein und pendelt zwischen 8% und 11%. Was die Umsetzung der LLL-Prinzipien bei den Qualifikationen der TrainerInnen betrifft, ist also noch erhebliches Optimierungspotential gegeben.

*Tabelle 100: ‚Lernende im Mittelpunkt‘ - Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen*

n=352; Korr.=0,22**		‚Lernende im Mittelpunkt‘ - Umsetzung			gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
LiM bei TrainerInnen- Qualif.	niedrig	67%	59%	41%	54%
	mittel	26%	33%	42%	35%
	hoch	7%	8%	17%	11%
Summe		100%	100%	100%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

*Tabelle 101: Kompetenzorientierung – Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen*

n=352; Korr.=0,08/n.sig		‚Kompetenzorientierung‘ - Umsetzung			gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
KOM bei TrainerInnen- Qualif.	niedrig	69%	63%	59%	62%
	mittel	28%	32%	30%	31%
	hoch	3%	6%	11%	8%
Summe		100%	100%	100%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

*Tabelle 102: ‚Lifelong Guidance‘ – Zusammenhang Umsetzungsanspruch und TrainerInnen-Qualifikationen*

n=352; Korr.=0,11*		‚Lifelong Guidance‘ - Umsetzung			gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
LLG bei TrainerInnen- Qualif.	niedrig	54%	48%	40%	45%
	mittel	41%	41%	51%	46%
	hoch	4%	11%	9%	8%
Summe		100%	100%	100%	100%

Quelle: IHS-TrainerInnen/BeraterInnenbefragung.

In Summe kann festgehalten werden, dass sich die Zuordnung der Angebotsarten zu den einzelnen LLL-Prinzipien auch auf Ebene der TrainerInnenqualifikationen ausdrückt. Obwohl das LLL-Qualifikationsniveau reichlich Möglichkeiten für Verbesserungen bietet, zeigt sich hier wie dort, dass das Ausmaß der Umsetzung der LLL-Prinzipien von der BRP über die HS-Kurse bis hin zur Basisbildung kontinuierlich steigt.

### 9.3 LLL-Prinzipien – Auf Basis der TeilnehmerInnenbefragung

Im Folgenden wird untersucht, ob und inwieweit die Umsetzung der LLL-Prinzipien von den KursteilnehmerInnen auch in der Praxis wahrgenommen wird. Für alle fünf LLL-Prinzipien

wurden in der Zufriedenheitsbefragung mehrere Fragen formuliert. Diese Operationalisierung der LLL-Prinzipien unterscheidet sich inhaltlich etwas von der Operationalisierung bei der Typisierung der Qualifizierungsangebote in A-, B- und C-Typ, weil sich nicht alle Dimensionen der jeweiligen LLL-Prinzipien gleich gut auf allen Ebenen erheben lassen.

Mit Ausnahme der Lebensphasenorientierung werden für die Messung der Wahrnehmung der LLL-Prinzipien jeweils mehrere Variablen zu Indices zusammengefasst.

### 9.3.1 Förderung der Teilnahme am LLL

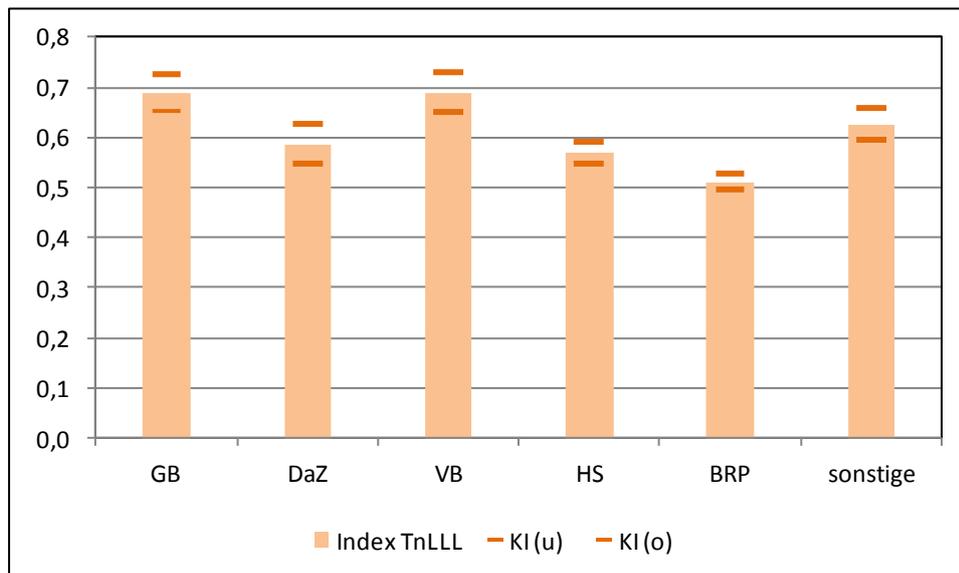
Es wurde ein mehrdimensionaler Index (Index-TnLLL) aus folgenden Items gebildet:

- Bei der Anmeldung musste ich viele wichtige Informationen selbst herausfinden.
- Was ich HIER alles machen musste, bis ich aufgenommen war, fand ich ziemlich anstrengend.
- Es kostet mich viel Zeit oder Geld, um hierher zu fahren.
- Wir haben im Lehrgang über negative Erfahrungen mit dem Lernen geredet.
- Ich habe im Lehrgang negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht.
- Der Kurs ist gratis bzw. nicht gratis.
- Haben Sie Informationen über finanzielle Unterstützung (z.B. vom Land, Sozialamt, Arbeiterkammer ...) erhalten? (nur wenn der Kurs nicht gratis war)

Das arithmetische Mittel des Index-TnLLL, der auf einen Wertebereich von 0 bis 1 standardisiert wurde, beträgt über alle Befragten 0,58 (St.Abw.=0,17). Eine Varianzanalyse mit anschließenden Post-hoc-Tests<sup>50</sup> zeigt auf, dass die Mittelwerte je nach Angebotsart signifikant variieren (siehe auch Abbildung 53). Die untersuchten Aspekte der Förderung der Teilnahme am LLL werden von BRP-KursteilnehmerInnen mit einem Mittelwert von 0,51 signifikant weniger stark wahrgenommen als in allen anderen Kursen. Grundbildungs- und VB-KursteilnehmerInnen haben mit einem Schnitt von jeweils 0,69 einen signifikant größeren Index-TnLLL als Befragte in DaZ-, HS-, und BRP-Kursen.

---

<sup>50</sup> Die Varianzanalyse prüft, ob sich die Mittelwerte mehrerer Gruppen – hier jene der Befragten in den sechs Kursarten – signifikant unterscheiden. Ein signifikantes Ergebnis gibt allerdings keine Auskunft darüber, welche Gruppen sich nun konkret voneinander unterscheiden. Mittels Post-hoc-Tests werden Einzelvergleiche möglich, d.h. es wird geprüft, ob sich die Mittelwerte zweier bestimmter Gruppen voneinander unterscheiden.

Abbildung 53: LLL-Prinzip ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ nach Angebotsart<sup>51</sup>

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=819).

(Bivariate) Korrelationsanalysen ergeben, dass der Index-TNLLL unabhängig von Geschlecht und Kursintensität ist und gewisse Korrelationen mit dem Alter (0,29), aber nur sehr geringe wenn auch statistisch signifikante Korrelationen mit dem Bildungshintergrund (0,13), dem Migrationshintergrund (0,11) und dem Benachteiligungsgrad (0,18) bestehen.

### 9.3.2 Lifelong Guidance

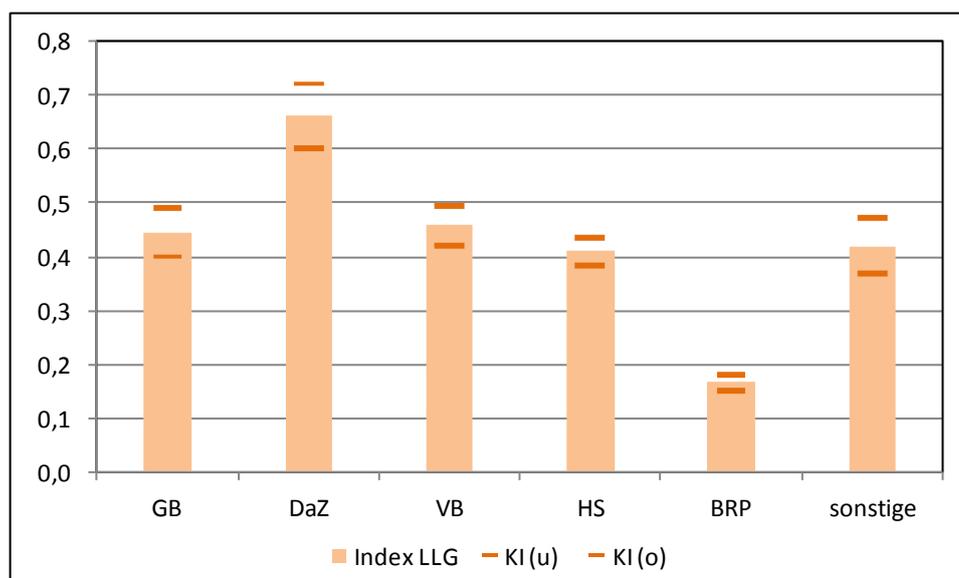
Es wurde wiederum ein mehrdimensionaler Index (Index-LLG) gebildet, und zwar aus folgenden Items:

- Die Gespräche bei der Anmeldung haben mir sehr geholfen.
- Ich habe damals Beratung bekommen: zu den Zielen im Lehrgang und was ich danach machen kann.
- Ich habe Stunden besucht, die mir zeigen, wie ich besser lernen kann.
- Ich habe Stunden besucht, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung ...) helfen.
- Ich habe Stunden besucht, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekomme.
- Ich habe Stunden besucht, die mir zeigen, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.
- Wir haben im Lehrgang darüber geredet: Wie manche von uns in ihrem bisherigen Leben als Menschen ungerecht behandelt worden sind.

<sup>51</sup> KI (u) und KI (o) geben die untere und obere Grenze des 95%-Konfidenzintervalls des dargestellten Mittelwerts des Index an. Konfidenzintervalle sind umso größer, je stärker die Werte streuen. Wenn sich Konfidenzintervalle verschiedener Gruppen nicht überschneiden, sind die Mittelwertsunterschiede dieser Gruppen statistisch signifikant.

Der Mittelwert des Index-LLG über alle Befragte liegt bei 0,37 (St.Abw.=0,24). Mit Abstand am meisten Lifelong Guidance wird den TeilnehmerInnen in Deutschkursen vermittelt bzw. von diesen wahrgenommen (MW=0,66). GB-, VB- und HS-KursteilnehmerInnen erhalten jeweils etwa gleich viel, aber im Vergleich zu den TeilnehmerInnen von DaZ-Kursen signifikant weniger LLG-Leistungen. Bei BRP-TeilnehmerInnen ist mit 0,17 der durchschnittliche LLG-Index sehr niedrig – in den untersuchten BRP-Kursen dominiert offensichtlich rein der Fachunterricht, LLG-Leistungen werden kaum angeboten bzw. genutzt. Dies entspricht auch zum Teil den Bedürfnissen der BRP-TeilnehmerInnen: Wie in Tabelle 62 in Kapitel 6.4 dargestellt, erklären jeweils deutlich mehr als die Hälfte der befragten Personen in BRP-Kursen, dass sie keine Zusatzangebote bezüglich Lernen lernen, Unterstützung bei privaten Themen, Berufs- oder Bildungsberatung oder Bewerbungcoaching brauchen. Allerdings geben auch zwischen 14% und 28% an, dass es zu wenig von diesen Zusatzangeboten gibt.

Abbildung 54: LLL-Prinzip ‚Lifelong Guidance‘ nach Angebotsart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=794).

### 9.3.3 Lernende im Mittelpunkt (LiM)

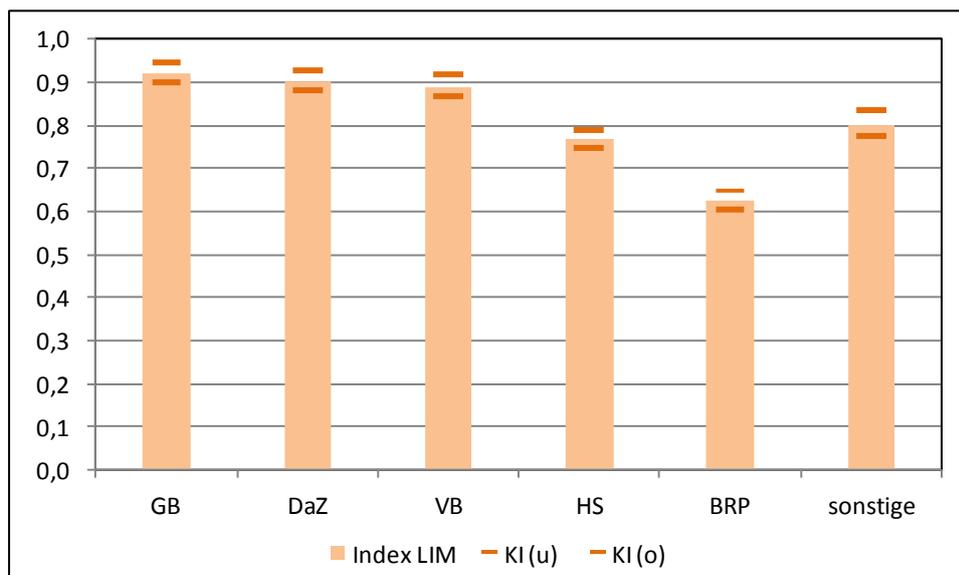
Der Index-LiM wurde aus folgenden Items gebildet:

- Ich kann in meinem eigenen Tempo lernen.
- Die TrainerInnen (LehrerInnen) können gut erklären.
- Am Ende vom Unterricht habe ich oft Fragen, die nicht beantwortet worden sind.
- Die TrainerInnen (LehrerInnen) verstehen meine Lebenssituation oder meine Probleme.
- Was wir im Unterricht lernen, kann ich in meinem Leben gut gebrauchen.
- Die Themen, die wir im Unterricht behandeln, sind für mich persönlich interessant.

- Ich bin den TrainerInnen (LehrerInnen) sehr wichtig .... nicht wichtig.

Im Durchschnitt aller Befragten erreicht der Index-LiM einen Wert von 0,77 (St.Abw.=0,18). Mit einem sehr hohen Index-Wert um 0,9 wird das LLL-Prinzip Lernende im Mittelpunkt in den Basisbildungskursen im Schnitt besser umgesetzt als in den Hauptschulkursen (0,77) und dort wiederum signifikant besser als in den BRP-Kursen (0,63).

Abbildung 55: LLL-Prinzip ‚Lernende im Mittelpunkt‘ nach Angebotsart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=818).

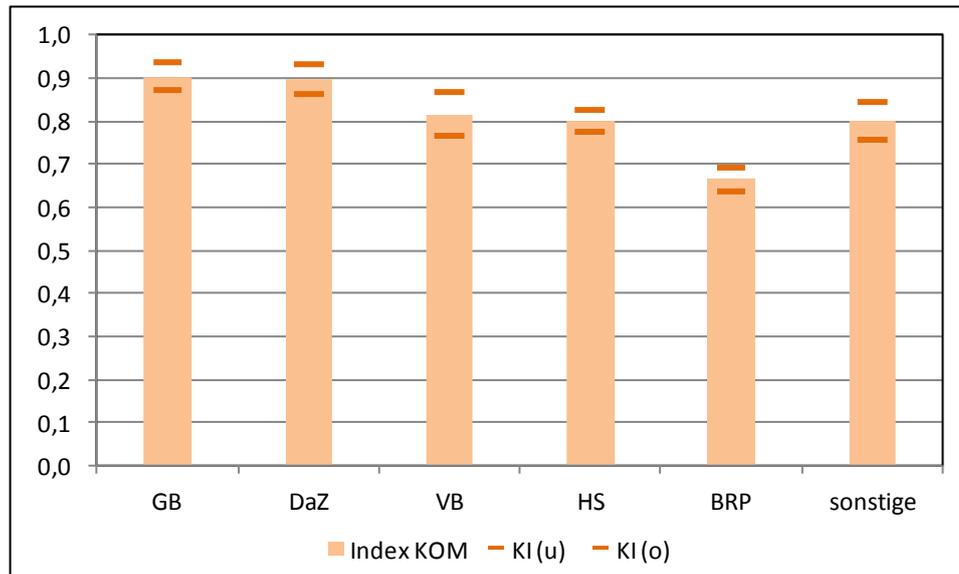
#### 9.3.4 Kompetenzorientierung

Der Index-KOM basiert auf folgenden zwei Items:

- Wenn ich etwas weiß oder gut kann, sehen das die TrainerInnen (LehrerInnen).
- Meine Stärken (was ich weiß und gut kann) kann ich im Unterricht zeigen.

Im Durchschnitt aller Befragten wird ein Index-Wert von 0,78 (St.Abw.=0,22) erreicht. GB- und DaZ-KursteilnehmerInnen nehmen mit einem Index-KOM von 0,9 in einem hohen Ausmaß Kompetenzorientierung wahr. VB- und HS-Kurse sind auf einem niedrigerem Level im Schnitt ungefähr gleich stark kompetenzorientiert (bei einem Index-Wert von gut 0,8). Deutlich weniger Kompetenzorientierung kommt bei den BRP-KursteilnehmerInnen an, mit einem durchschnittlichen Index-KOM von 0,67.

Abbildung 56: LLL-Prinzip ‚Kompetenzorientierung‘ nach Angebotsart



Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=806).

### 9.3.5 Lebensphasenorientierung

Lebensphasenorientierung ist daran erkennbar, dass es allen interessierten Personen ermöglicht wird, am Bildungsangebot zu partizipieren, unabhängig davon, in welcher Lebensphase sie sich gerade befinden. Die hier verwendeten Indikatoren zur Bemessung der Lebensphasenorientierung aus Sicht der TeilnehmerInnen sind:<sup>52</sup>

- Kinderbetreuung am Kursort,
- mit Berufstätigkeit vereinbare Kurszeiten,
- mit dem Privatleben vereinbare Kurszeiten.

Bezüglich Kinderbetreuung vor Ort hielten knapp 89% der Befragten fest, dass sie keinen Bedarf an solch einem Angebot haben, für knapp 7% passt das Angebot und für knapp 5% reicht das Angebot nicht aus. Von denen, die Kinderbetreuung vor Ort brauchen, ist das Kinderbetreuungsangebot überproportional häufig Männern, Personen ohne Migrationshintergrund und Personen, die länger als 20 Stunden pro Woche arbeiten, zu wenig.

Für etwa die Hälfte der Befragten ist es relevant, neben dem Kurs arbeiten zu können. Von diesen gaben 6% an, dass es überhaupt nicht, 9% dass es eher nicht, 38% dass es eher schon und 47% dass es voll und ganz problemlos möglich ist, nebenbei zu arbeiten.

<sup>52</sup> Die Datenstruktur – viele Missings bzw. oftmals keine Angaben, da nicht zutreffend – erlaubt es nicht, auch an dieser Stelle einen validen Index zu bilden.

Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit sehen überproportional viele HS-Kurs-TeilnehmerInnen, MigrantInnen und Personen mit hoher Lernbelastung.

Knapp die Hälfte der Befragten stimmt voll und ganz zu, dass die Kurszeiten genug Zeit für das Privatleben lassen, ein Drittel stimmt eher zu, 12% eher nicht und 6% überhaupt nicht. Am besten vereinbar mit dem Privatleben sind aus Sicht der TeilnehmerInnen die Grundbildungs- und Deutschkurse, geringfügig weniger gut die VB- und HS-Kurse und noch etwas weniger gut die BRP-Kurse, bei denen aber immer noch 50% aussagen, dass eine Vereinbarkeit „eher schon“ und 27% „voll und ganz“ gegeben ist. Diese Ergebnisse variieren kaum nach Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund der Befragten.

### 9.3.6 Zusammenhang Umsetzungsanspruch der LLL-Prinzipien und deren Wahrnehmung durch die TeilnehmerInnen

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die Umsetzungsindices der LLL-Prinzipien ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘, ‚Lifelong Guidance‘, ‚Lernende im Mittelpunkt‘ und Kompetenzorientierung (wie sie für die LLL-Typenbildung verwendet wurden, vgl. Kapitel 3.2, S.15) sich in der Wahrnehmung der KursteilnehmerInnen widerspiegeln. Die entsprechende Korrelationsanalyse ergibt, dass der Zusammenhang zwischen Umsetzungsanspruch und dem, was von den TeilnehmerInnen wahrgenommen wird, jeweils hochsignifikant ist. Mit einer Korrelation von 0,47 ist der Zusammenhang bei ‚Lifelong Guidance‘ am höchsten, gefolgt von ‚Förderung der Teilnahme am LLL‘ (0,37) und ‚Lernende im Mittelpunkt‘ (0,33). Eher niedrig (0,24) ist die Korrelation bei dem LLL-Prinzip ‚Kompetenzorientierung‘. Eine detailliertere Analyse zeigt, dass bei Grundbildungs-, HS- und BRP-Kursen die strukturelle Ebene der ‚Kompetenzorientierung‘ überhaupt nicht mit der Wahrnehmung korreliert, während in den DaZ-, VB- und ‚sonstigen‘ Kursen der Zusammenhang relativ hoch ist.

*Tabelle 103: Korrelationen des LLL-Umsetzungsanspruchs mit der von den KursteilnehmerInnen wahrgenommenen Umsetzung der LLL-Prinzipien*

LLL-Prinzip	Korrelation
Förderung der Teilnahme an LLL	0,37
Lifelong Guidance	0,47
Lernende im Mittelpunkt	0,33
Kompetenzorientierung	0,24

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen (n=mind. 781;  $p < 0,01$ ).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf Basis der in der TeilnehmerInnen-zufriedenheitsbefragung erhobenen Indikatoren in den Qualifizierungsmaßnahmen im Schnitt bereits ein hohes Maß an TeilnehmerInnenzentrierung und Kompetenzorientierung wahrgenommen wird, die Umsetzung der Förderung der Teilnahme an LLL und von Lifelong

Guidance ist noch nicht so weit fortgeschritten. Allerdings bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Kursarten: Alle vier oben genannten LLL-Prinzipien werden in der BRP signifikant weniger gut wahrgenommen als in allen anderen Kursarten. Darüber hinaus werden großteils die LLL-Prinzipien in den Basisbildungskursen besser umgesetzt als in den HS-Kursen.

Damit bestätigt sich nun auch auf dieser Ebene ein Ergebnis, dass bereits bei der Träger- sowie der TrainerInnenbefragung zutage getreten ist.

## 10 Querschnittsthema: Qualitätssicherung

Die dritte und letzte hier zur Diskussion stehende Querschnittsthematik ist jene der Qualitätssicherung, wobei an dieser Stelle Ergebnisse aus der Befragung der Träger sowie der TeilnehmerInnen einfließen.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind mit Aufwand verbunden, dennoch ist ihr Nutzen mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung weithin anerkannt (vgl. Gruber et al. 2007). Qualitätssicherung hilft, die Ziele der Bildungsmaßnahme besser zu erreichen und erhöht dadurch die Effizienz von Erwachsenenbildung. Träger der Erwachsenenbildung, Lehrende und Lernende profitieren in unterschiedlicher Hinsicht von Qualitätssicherung und -management: Weiterbildungsträger erwarten durch die Implementierung entsprechender Qualitätsmanagement-Systeme oder Qualitätsstandards Marketingeffekte bzw. werden sie erst dadurch für GroßkundInnen als potentielle AnbieterInnen anerkannt. Darüber hinaus werden interne Prozesse optimiert. Lehrende profitieren von Infrastrukturstandards, dem systematischen Austausch mit KollegInnen, Feedback der TeilnehmerInnen etc. Lernende können insbesondere bei Qualitätssicherungssystemen, die für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden, mit systematisch reflektierten Konzepten und qualifiziertem Personal rechnen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010).

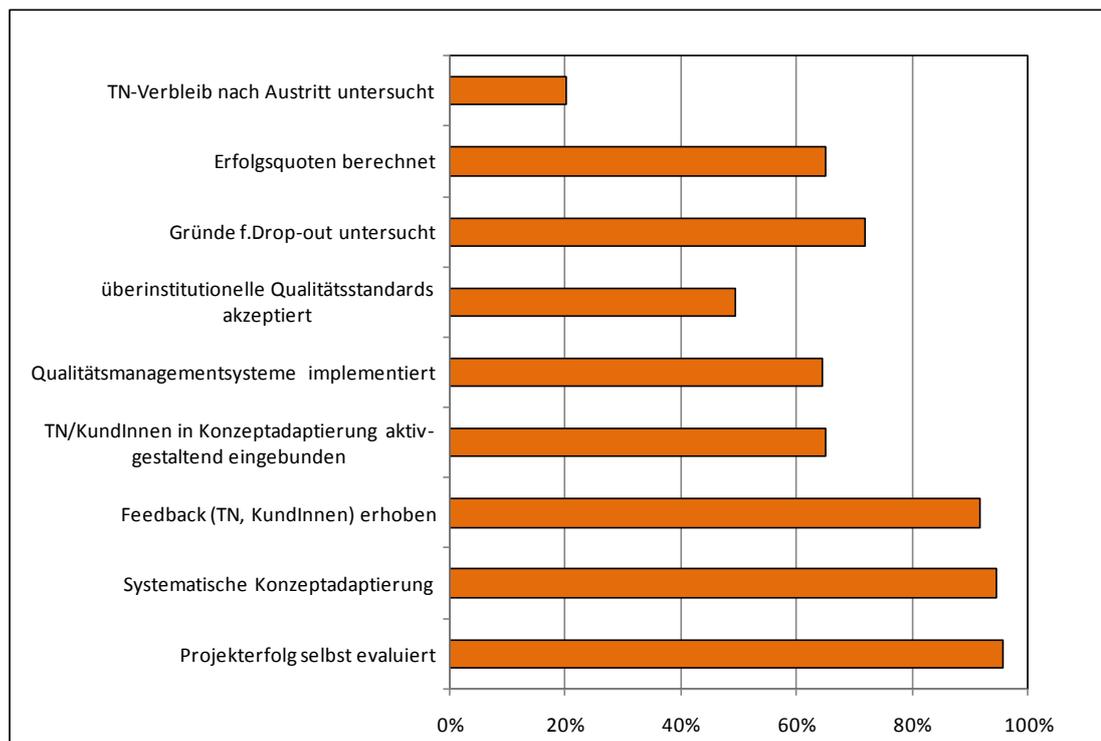
Qualitätssicherung wird im Rahmen der ESF-Evaluierung multidimensional und multiperspektivisch untersucht. Da die Qualifikationen bzw. Kompetenzen der Lehrenden und Beratenden zentral in der Qualitätsfrage in der Erwachsenenbildung sind, wurden im Abschnitt zur TrainerInnenbefragung bereits Ausgangs- und Zusatzqualifikationen, Weiterbildung und Erfahrung im eingesetzten Bereich analysiert. Derselbe Abschnitt nimmt die Art des Dienstverhältnisses der Lehrenden/Beratenden ins Visier, denn gute Arbeitsbedingungen und stabile Beschäftigungsverhältnisse erleichtern Kompetenzaufbau und Professionalisierung (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010). In diesem Kapitel stehen nun Fragestellungen zur Qualitätssicherung im engeren Sinne im Fokus:

- Werden Evaluierungen durchgeführt? Falls ja, in welcher Art? Werden die TeilnehmerInnen in Evaluierung und Qualitätsentwicklung eingebunden?
- Wurden in den ESF-geförderten Einrichtungen zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme implementiert?
- Werden überinstitutionelle Qualitätsstandards akzeptiert bzw. erfolgt eine Beteiligung an Gütesiegelgemeinschaften?
- Werden Erfolgsquoten berechnet?
- Werden Kursabbrüche und Verbleib der TeilnehmerInnen nach Maßnahmenende untersucht?
- Werden die Konzepte systematisch auf Basis von Feedback und Evaluierungen adaptiert und weiterentwickelt?
- Wie gut funktionieren die Feedbacksysteme aus Sicht der TeilnehmerInnen?

Im Zuge der Trägerbefragung wurde über alle Angebote hinweg von fast allen Trägern ESF-geförderter Projekt angegeben, den Projekterfolg selbst zu evaluieren und Feedback von TeilnehmerInnen/KundInnen zu erheben (siehe Abbildung 57). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Konzeptanalyse, wonach Evaluierung und Erhebung von Feedback durchgängig in den Anträgen vorgesehen waren (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:97). Ebenso hoch gestaltet sich der Anteil derjenigen Träger, die laut Befragung die eigenen Konzepte auf Grundlage der Evaluierung oder Feedback systematisch adaptieren.

Jeweils über 60% der Träger geben an, Qualitätsmanagementsysteme implementiert zu haben, Erfolgsquoten zu berechnen, die Gründe von Drop-out zu untersuchen und die TeilnehmerInnen/KundInnen in die Konzeptadaptierung einzubinden. Überinstitutionellen Qualitätsstandards folgt etwa die Hälfte der Träger und ein Fünftel gibt an, den Verbleib von TeilnehmerInnen/KundInnen nach Austritt aus dem jeweiligen Angebot zu untersuchen.

Abbildung 57: Elemente der Qualitätssicherung



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind.65 (wenn TN vorhanden sind), mind. 85 bei übrigen Fragen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Trägerbefragung detaillierter analysiert. Dazu werden diejenigen Elemente der Qualitätssicherung, die prinzipiell von Qualifizierungs- wie auch Beratungsprojekten eingesetzt werden können, differenziert nach Angebotsart, Trägergröße und LLL-Typ dargestellt. Ausgenommen sind dabei Evaluierungen des Projekterfolges, Erhebung von Feedback und systematische Konzeptadaptierungen, da die Streuung hier beinahe Null ist – diese drei Elemente werden von fast allen Trägern

umgesetzt. Im Anschluss wird geprüft, ob die Feedbacksysteme aus Sicht von KursteilnehmerInnen effektiv sind.

In der Trägerbefragung zeigen sich nach Art des Angebotes große Unterschiede. So findet eine **aktiv-gestaltende Einbindung** von TeilnehmerInnen bzw. KundInnen in erster Linie im Rahmen der Basisbildung (83%) sowie der Beratung (86%) statt, während sie im Rahmen von HS-Kursen (47%) sowie der BRP (50%) eine geringere Rolle spielt (siehe Abbildung 58, S.197). Regionale Träger binden ihre TeilnehmerInnen/KundInnen häufiger ein (80%) als bundesweite Träger (59%). Eine Differenzierung nach LLL-Typ zeigt, dass dieses Element der Qualitätssicherung von Typ C (50%) über Typ B (65%) bis zu Typ A (73%) zunehmend umgesetzt wird (siehe Abbildung 59, S.201).

Ein umgekehrtes Bild zeigt sich, wenn die Implementierung von **Qualitätsmanagement-systemen**<sup>53</sup> betrachtet wird. Hier stechen in erster Linie Angebote zur Vorbereitung auf die BRP hervor, die mit 90% dabei weit über dem Durchschnitt (65%) liegen. Ebenfalls 90% der bundesweiten Träger geben an, Qualitätsmanagementsysteme implementiert zu haben, regionale Einrichtungen hingegen weisen hier einen Anteil von 38% auf. Der Anteil an Trägern, die dieses Element der Qualitätssicherung nutzen, steigt von Typ A (46%) über Typ B (70%) zu Typ C (90%) (siehe Abbildung 59, S.201).

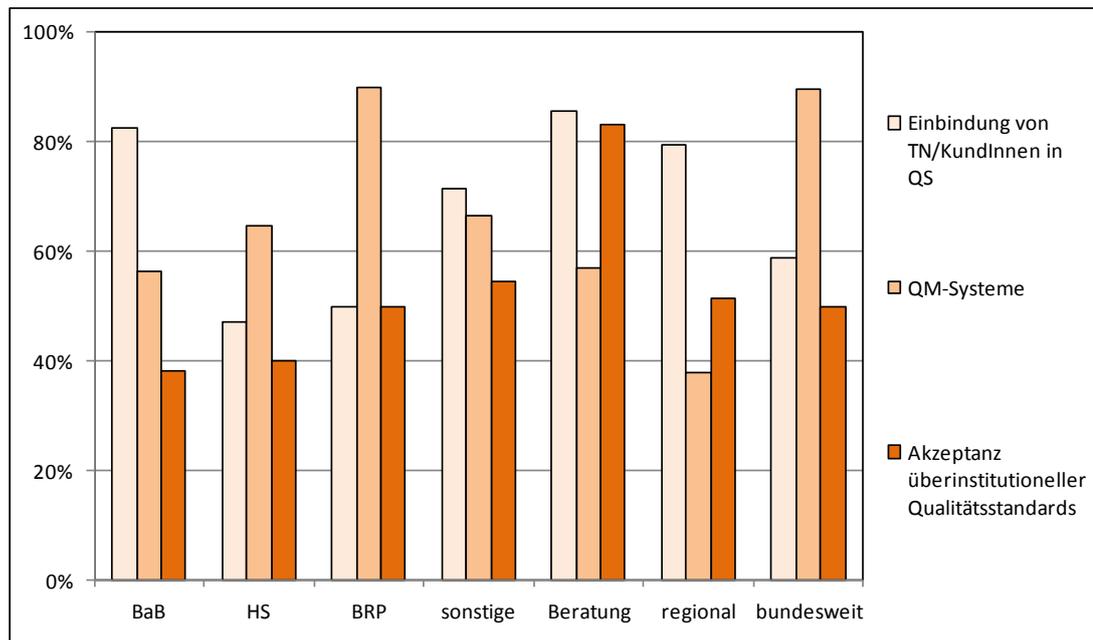
Interessant ist, dass die Bereitschaft, TeilnehmerInnen oder KundInnen aktiv-gestaltend in Prozesse der Qualitätssicherung einzubeziehen, bei jenen Trägern, wo keine QM-Systeme implementiert wurden, höher ausgeprägt ist (80% vs. 63% der Träger mit QM-Systemen, 68% gesamt).

Etwa die Hälfte (51%) der Träger akzeptiert **überinstitutionelle Qualitätsstandards** oder Gütesiegel. Mit 83% liegt dieser Anteil bei den Trägern von Beratungsangeboten weit darüber.<sup>54</sup> Träger von Qualifizierungsprojekten akzeptieren hingegen weniger oft überinstitutionelle Qualitätsstandards, der Durchschnitt liegt bei 43%, wenn nur diejenigen Träger betrachtet werden, die anhand von LLL typisiert wurden. Dabei nutzen Träger des Typs C diese Standards öfter (54%), während sie von Typ-B-Angeboten seltener Anwendung finden (32%) (siehe Abbildung 59, S.201). Der Vergleich der Kursarten zeigt, dass in der Basisbildung sowie bei HS-Kursen unterdurchschnittlich häufig überinstitutionelle Qualitätsstandards akzeptiert werden (siehe Abbildung 58, S.197). Die Trägergröße macht hier kaum einen Unterschied aus.

<sup>53</sup> Am häufigsten werden die von Ö-Cert anerkannten Systeme nach LQW, ISO-Norm, EFQM und EduQua genannt (vgl. Gruber/Schlögl 2011).

<sup>54</sup> Bei Trägern der beiden Beratungsverbände sind überinstitutionelle Qualitätsstandards konzeptionell vorgesehen. Diese sind allerdings als Bildungsberatungsstandards aktuell nicht von Ö-Cert anerkannt. Häufig genannte, von Ö-Cert sehr wohl anerkannte Qualitätssiegel sind das Qualitätssiegel der Oberösterreichischen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen OÖ-EBQ sowie das CERT-Niederösterreich (vgl. Gruber/Schlögl 2011).

Abbildung 58: Elemente der Qualitätssicherung nach Angebotsart und Trägergröße



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 69.

Evaluierung und Erhebung von Feedback scheinen, wie zu Beginn des Kapitels erläutert, fixe Bestandteile ESF-geförderter Maßnahmen in der Erwachsenenbildung zu sein. Ob dies auch von Seiten der TeilnehmerInnen so wahrgenommen wird, soll im Folgenden der Vergleich mit Ergebnissen der Befragung der KursteilnehmerInnen zeigen. Tatsächlich geben 87% der befragten KursteilnehmerInnen an, dass sie von den Personen, welche den Kurs durchführen, gefragt werden (z.B. per Fragebogen oder mündlich), ob sie mit dem Kurs zufrieden sind (30% oft, 57% manchmal); 13% der Befragten geben an, dass sie dies noch nie gefragt wurden. Weiters gaben 47% an, dass sie oft, 44% manchmal und 9% nie die Möglichkeit haben, den Personen, die den Kurs halten, ihre Wünsche mitzuteilen.

Bei den befragten KursteilnehmerInnen wurde darüber hinaus erhoben, wie mit Beschwerden umgegangen wird. 47% der Befragten sahen bis zum Befragungszeitpunkt noch keinen Anlass für eine Beschwerde, vom Rest

- gaben 20% an, nichts gesagt zu haben, weil es nicht so wichtig für sie war,
- gaben 11% an, nichts gesagt zu haben, weil es nichts bringe,
- gaben 15% an, ihre Unzufriedenheit gemeldet zu haben, dies aber keine Verbesserung brachte und
- gaben 54% an, ihre Unzufriedenheit gemeldet zu haben, was zu einer Verbesserung führte.

Somit führte bei mehr als drei Viertel der Fälle eine Beschwerde zu einer Verbesserung, beim Rest der Fälle allerdings nicht.

Nachfolgend wird ein Index gebildet, der bemessen soll, wie gut die Feedbacksysteme der Träger funktionieren. Dieser Index nimmt den Wert 1 an („Feedbacksystem funktioniert nicht gut“),

- wenn jemand nie nach Feedback gefragt wurde oder
- wenn jemand angab, nie die Möglichkeit zu haben, den Personen, die den Kurs halten, Wünsche mitzuteilen oder
- wenn jemand angab, Unzufriedenheit nicht zu äußern, weil es nichts bringe, oder
- wenn jemand angab, dass zwar Unzufriedenheit geäußert wurde, die Beschwerde jedoch nicht zu Verbesserungen führte.

In dieser (sicherlich vereinfachenden) Darstellung der Effektivität von Feedbacksystemen funktioniert aus Sicht von 29% der Befragten das Feedbacksystem nicht gut, aus Sicht von 71% der Befragten hingegen gut (vgl. Tabelle 104). Dabei variieren die Ergebnisse stark nach Kursart: Negativ stechen HS-Kurse und BRP-Kurse hervor, positiv Grundbildungs- und Deutschkurse.

*Tabelle 104: QS-Umsetzung*

	GB	DaZ	VB	HS	BRP	sonstige	gesamt
Feedbacksystem funktioniert nicht gut	5%	9%	16%	36%	41%	24%	29%
Feedbacksystem funktioniert gut	95%	91%	84%	64%	59%	76%	71%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
n	76	69	67	234	224	96	766

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

Wird nach weiteren Merkmalen differenziert, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Kursintensität und auch nicht nach Geschlecht, außer bei der Basisbildung (für Männer funktioniert das System dort schlechter). Auch für Jugendliche funktionieren die Feedbacksysteme signifikant schlechter als für Ältere. Dort, wo die KursteilnehmerInnen laut Trägerbefragung aktiv-gestaltend in Verbesserungsprozesse eingebunden werden, funktionieren auch aus Sicht der TeilnehmerInnen die Feedbacksysteme besser (zu 75%, gegenüber 65% bei Trägern, wo TeilnehmerInnen nicht in die Konzeptadaptierung involviert sind).

### **Erfolgsquoten, Drop-out und Verbleib der TeilnehmerInnen**

Im Folgenden geht es wieder um Elemente der Qualitätssicherung, die nur auf Qualifizierungsangebote zutreffen: Berechnen die Träger Erfolgsquoten, untersuchen sie die Gründe für Drop-out und den Verbleib der TeilnehmerInnen nach Austritt aus der Maßnahme?

Insgesamt geben 65% der Träger von Qualifizierungsangeboten an, Erfolgsquoten zu berechnen. Dies trifft überdurchschnittlich oft auf Träger von HS-Kursen (88%) sowie auf VB-Kurse zu (83%). Am häufigsten findet sich dieses Element der Qualitätssicherung bei Typ-B-Kursen (74%).

Gründe für vorzeitige Abbrüche von TeilnehmerInnen untersuchen laut Trägerangaben insgesamt 72%, wobei auch hier wieder Träger von HS-Kursen mit 82% sowie Typ-B-Kurse mit 83% hervorstechen. Die Angaben der Träger, nach denen fast drei Viertel der Träger das Thema Drop-out untersuchen, sind etwas überraschend, wenn sie mit den Ergebnissen des ersten Zwischenberichtes verglichen werden. So wurde auf Basis der Fallstudien festgehalten, dass eine solche Untersuchung die Ausnahme darstellt und es zudem in mehreren Fällen keine eindeutige Definition von Drop-out gibt (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:200). Auf Basis der Trägerbefragung kann bestätigt werden, dass sich die Definitionen von Drop-out innerhalb der ESF-geförderten Bildungsangebote deutlich voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 105, S.199).

Tabelle 105: Drop-out-Definitionen

	Anteil	n
Drop-outs sind von der ersten Minute weg alle Personen, die das Angebot aus welchem Grund auch immer noch vor einem Abschluss verlassen.	27%	15
Drop-out kann erst nach ein paar Wochen der Umsetzung sinnvoll gemessen werden, dann nämlich, wenn jene bereits weggefallen sind, für die das Angebot nicht passend ist oder die sich zu viel vorgenommen haben.	36%	20
Drop-out kann nie wirklich bestimmt werden, da die TeilnehmerInnen später zurückkehren oder im Rahmen anderer Angebote zu einem Abschluss gelangen könnten.	38%	21
Summe	100%	56

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

Interessanterweise hängt die Angabe, Ursachen für Drop-out zu untersuchen, kaum von der trägerspezifischen Drop-out-Definition ab.

Untersuchungen des Verbleibs von TeilnehmerInnen nach Austritt finden insgesamt deutlich seltener statt, nämlich laut Trägerbefragung in einem Fünftel aller Fälle. Dahingehend unterscheiden sich die Angaben in den Fragebögen dennoch deutlich von den Projektanträgen, in welchen in den seltensten Fällen angedacht war, eine Verbleibserhebung unter den ehemaligen TeilnehmerInnen durchzuführen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:97). Auch hier verzeichnen die Träger von HS-Kursen sowie VB-Lehrgängen überdurchschnittliche Anteile. Ein Vergleich nach LLL-Typen zeigt, dass Verbleibserhebungen überdurchschnittlich oft im Rahmen von Typ-A-Kursen angeführt werden.

Tabelle 106: Elemente der Qualitätssicherung nach Kursart

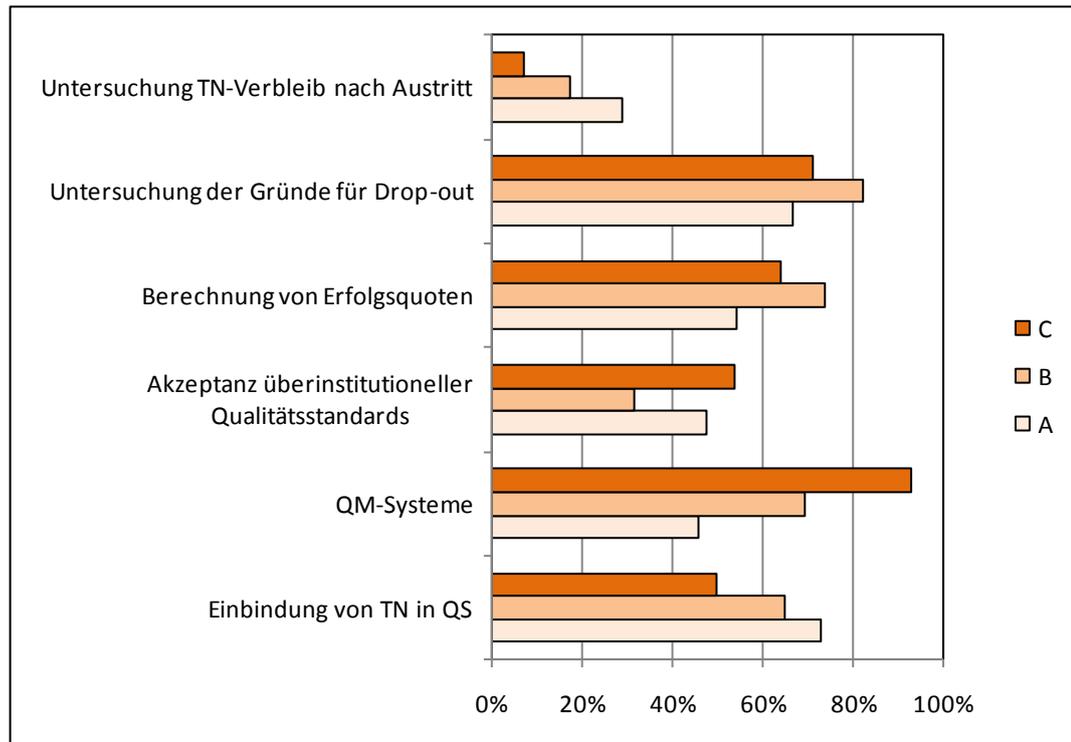
n=65	Erfolgsquoten berechnet	Gründe für Drop-out untersucht	TN-Verbleib nach Austritt untersucht
BaB (gesamt)	61%	74%	22%
GB	50%	75%	13%
DaZ	56%	78%	22%
VB	83%	67%	33%
HS	88%	82%	29%
BRP	50%	70%	0%
sonstige	53%	60%	20%
gesamt	65%	72%	20%

Quelle: IHS-Trägerbefragung.

### Qualitätssicherung und LLL-Typ

Nach LLL-Typen zeigen sich deutliche Unterschiede im Zugang der Träger zu Qualitätssicherung. Die drei Typen unterscheiden sich dahingehend, welche spezifischen Elemente sie jeweils anwenden. So zeichnet sich Typ A dabei durch die aktiv-gestaltende Einbindung von TeilnehmerInnen in die Prozesse der Qualitätssicherung aus und führt auch verhältnismäßig öfter Verbleibserhebungen nach deren Austritt durch. Typ B hingegen legt den Schwerpunkt darauf, Ursachen für Drop-out zu untersuchen sowie Erfolgsquoten zu berechnen. Im Rahmen von Typ C werden etwas öfter als im Durchschnitt überinstitutionelle Qualitätsstandards akzeptiert, v.a. ist hier typisch, Qualitätsmanagementsysteme zu nutzen.

Abbildung 59: Elemente der Qualitätssicherung nach LLL-Typ



Quelle: IHS-Trägerbefragung, n=mind. 56.

Aus der Perspektive der KursteilnehmerInnen funktionieren die Feedbacksysteme (im oben erläuterten Sinne) mit Abstand am besten in Typ-A-Kursen (zu 86%), gefolgt von Typ-B-Kursen (zu 72%), während in Typ-C-Kursen nur mehr für 58% der Befragten das jeweilige Feedbacksystem gut funktioniert.

Tabelle 107: Elemente der Qualitätssicherung nach Kursart

	A	B	C	gesamt
Feedbacksystem funktioniert gut	86%	72%	58%	71%
Feedbacksystem funktioniert nicht gut	14%	28%	42%	29%
Summe	100%	100%	100%	100%
n	216	279	257	752

Quelle: IHS-Befragung von KursteilnehmerInnen.

### Zusammenfassung

Auf Basis der Trägerangaben zeigt sich ein durchwegs hohes Ausmaß an Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung. Über alle Angebote hinweg zählen dabei die eigene Evaluierung des Projekterfolges, die Erhebung von Feedback von TeilnehmerInnen bzw. KundInnen sowie die systematische Konzeptadaptierung zum Standardrepertoire. Inwieweit

die eigenen TeilnehmerInnen und KundInnen im Prozess der Qualitätssicherung eine aktiv-gestaltende Rolle spielen, unterscheidet sich deutlich nach Kursart. Dabei stechen Angebote der Basisbildung sowie der Bildungsberatung hervor, während im Rahmen von HS-Kursen sowie Kursen zur Vorbereitung auf die BRP dieser Aspekt nur von (knapp) der Hälfte der Träger eingesetzt wird. Jene Träger, die Qualitätsmanagementsysteme implementiert haben, sind bezüglich der Einbindung von TeilnehmerInnen bei Konzeptadaptierungen ebenfalls deutlich zurückhaltender.

Bezüglich der Berechnung von Erfolgsquoten, der Untersuchung von Kursabbrüchen sowie des Verbleibs von ehemaligen TeilnehmerInnen sind Träger von HS-Kursen sowie von VB-Kursen besonders aktiv.

Je nach LLL-Typ zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen an Qualitätssicherung, wobei hier Angebote des Typs A deutlich öfter auch die TeilnehmerInnen in die entsprechenden Prozesse integrieren. Zu diesem Bild passt, dass die Feedbacksysteme aus Sicht der TeilnehmerInnen in Typ-A-Kursen im Schnitt deutlich besser als in Typ-B-Kursen funktionieren und dort wiederum besser als in Typ-C-Kursen.

## 11 Analyse der TeilnehmerInnen-Monitorings: Qualifizierungsmaßnahmen

Nachdem bisher Primärerhebungen bei Trägern, TrainerInnen bzw. BeraterInnen und TeilnehmerInnen die Grundlage für die Ausführungen darstellten, erfolgt an dieser Stelle ein Schwenk hin auf die Analyse von Sekundärstatistischen Daten.

Grundlage der im Anschluss präsentierten Berechnungsergebnisse stellt das TeilnehmerInnenregistratorssystem (TRS), das von allen ESF-Trägern mit Daten über ihre TeilnehmerInnen befüllt wird, dar. Das System ist auf Individualbasis aufgebaut, sodass daraus die Anzahl der TeilnehmerInnen berechnet und weitgehend sichergestellt werden kann, dass es zu keiner Vermengung von TeilnehmerInnen und Teilnahmen kommt.<sup>55</sup> In das System werden aufbauend auf individuellen Stammdatenblättern Informationen zu soziodemographischen Merkmalen, zum Besuch von Maßnahmen und zu deren Erfolg oder Abbruch eingetragen. Dementsprechend werden nun im Anschluss eben diese Themenstellungen analytisch besprochen und zudem die TeilnehmerInnen der Weiterbildungsakademie gesondert thematisiert. .

### 11.1 Gesamtzahl der TeilnehmerInnen

Bisher sind seit dem Beginn des Programms bis zum Stichtag für den Datenbankauszug (31.01.2011) 12.833 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des ESF-Programms Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung<sup>56</sup> eingetreten. 57,4% davon waren weibliche und 42,6% männliche Teilnehmer/innen. Bei der Berechnung der TeilnehmerInnenzahl von 12.833 Personen wurde jede Person nur einmal gezählt, egal ob sie unterschiedliche Maßnahmen besucht hat oder über den Jahreswechsel hinweg in einer Maßnahme verblieben ist. Damit ergeben sich unterschiedliche Abgrenzungen und Definitionen, wie sie im Rahmen anderer Berichtsroutinen oder auch bei den Planzahlen verwendet wurden. Im offiziellen Berichtswesen des Endbegünstigten an die Europäische Kommission werden im Gegensatz zur Betrachtungsweise hier JahresteilnehmerInnen ausgewiesen (d.h. Personen, die über das Kalenderjahr hinweg in einer Maßnahme verbleiben, werden auch doppelt gezählt), weshalb die Zahlen nicht übereinstimmen und auch nicht verglichen werden können. Im Programmplanungsdokument wurden zudem Teilnahmen an den einzelnen Instrumenten zugrunde gelegt, d.h. Personen, die mehrere Instrumente absolvieren (z.B. nach der Basisbildung einen Vorbereitungskurs auf den HS-Abschluss besuchen), gehen auch mehrfach in die Planzahl an. Aufgrund dieser Diskrepanzen ist es schwierig Abdeckungsquoten zu berechnen. Werden JahresteilnehmerInnenzahlen zugrunde gelegt, so konnten verglichen zur Planzahl von 32.800 Qualifizierungen im

<sup>55</sup> Dopplungen liegen nur dann vor, wenn ein/e Teilnehmer/in bei mehr als einem Träger ein Angebot besucht (und diese nichts voneinander wissen).

<sup>56</sup> Nicht berücksichtigt sind in dieser Zahl die WBA-TeilnehmerInnen, denen ein eigener Berichtsteil gewidmet ist.

Programmplanungsdokument bisher in etwas mehr als der Hälfte der Laufzeit 64% des Zielwertes abgedeckt werden, wobei die Quote noch etwas höher liegen dürfte, wenn man anstelle von TeilnehmerInnen den Berechnungen Teilnahmen (in verschiedenen Maßnahmen) zugrunde legt.

Da in einer auf die gesellschaftliche Problemlage hin gerichteten Perspektive die tatsächliche Anzahl der TeilnehmerInnen höhere Relevanz zukommt, als die Zahl der Teilnahmen auf Jahresbasis, werden in weiterer Folge den Berechnungen und Analysen jene 12.833 Personen zugrunde gelegt, die am Beginn dieses Kapitels ausgewiesen wurden.

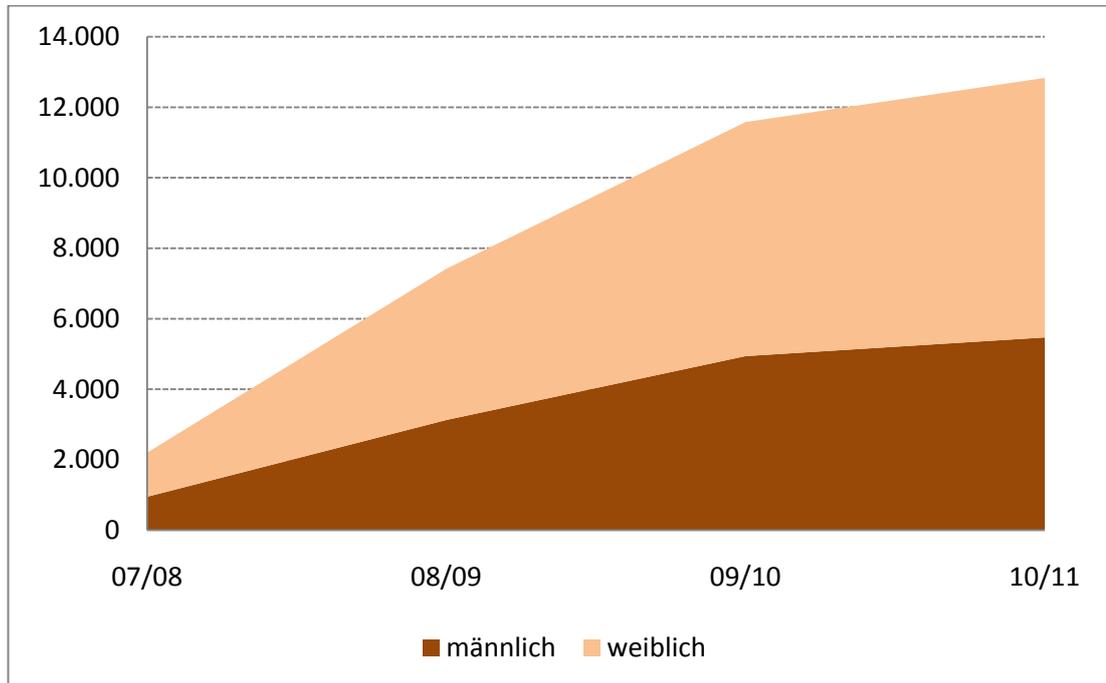
*Tabelle 108: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf*

	männlich	weiblich	Summe
07/08	948	1.252	2.200
08/09	2.179	3.039	5.218
09/10	1.812	2.351	4.163
10/11	530	722	1.252
Summe	5.469	7.364	12.833

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei der zeitlichen Entwicklung der Eintritte ist nach einem starken Anstieg ein deutliches Verflachen bzw. ein Rückgang festzustellen. Obwohl die Zahlen für das Durchführungsjahr 2010/11 noch nicht als vollständig gelten können, da die Periode immer noch läuft und weitere Neueintritte stattfinden, zeigen sich in dieser Entwicklung schon Anzeichen für das Auslaufen der auf drei Jahre an die Träger vergebenen Förderverträge bzw. den Übergang in die zweite Phase der Förderperiode. In diesen Phasen werden die Maßnahmen quantitativ reduziert bzw. die Neuaufnahmen verringert.

Abbildung 60: Kumulative Entwicklung der Eintritte in ESF-Maßnahmen nach Geschlecht



Quelle: TRS.

Differenziert nach Angebotsarten dominiert die Berufsreifeprüfung mit gut 3.800 Eintritten bisher. Dem folgen die HS-Kurse mit knapp 2.400. Die Basisbildung und die ‚Deutsch als Zweitsprache‘ – Kurse weisen 2.100 bzw. 2.000 TeilnehmerInnen auf. Werden diese beiden zusammengerechnet (wie dies in diversen Betrachtungsweisen hier und auch in anderen Kapiteln getan wird), dann erweist sich die ‚Basisbildung‘ als stärkste Angebotsart noch vor der BRP. In den Vorbereitungskurs auf den Hauptschulabschluss sind mehr als ein Drittel weniger Personen eingetreten wie in die BRP. Verglichen zur geschätzten Zielgruppengröße für Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss von rund 280.000 Personen in Österreich (dazu vergleiche Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) bedeutet dies eine Abdeckung von nicht ganz einem Prozent bisher. Daraus wird deutlich, dass hierin erhebliches Ausbaupotential besteht, was sich im Rahmen der Analyse der Trägerbefragung auch am dort berechneten Kursplatzandrang bestätigt.

Tabelle 109: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Instrumenten

	Basis- bildung	DaZ	HS-Kurse	BRP	sonstige <sup>57</sup>	Summe
07/08	395	408	368	688	423	2.287
08/09	682	754	869	1.739	1.354	5.398
09/10	617	705	741	1.411	961	4.435
10/11 <sup>58</sup>	404	168	411	0 <sup>59</sup>	354	1.337
Summe	2.098	2.035	2.389	3.838	3.092	13.452 <sup>60</sup>
Anteile	16,4%	15,1%	17,8%	28,5%	22,2%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wenn nun im Anschluss die TeilnehmerInnenströme der einzelnen Angebotsarten zur Diskussion stehen, so werden dabei nicht nur – wie bisher in der Darstellung – die Eintritte, sondern auch die Austritte sowie die Jahresüberträge (also Personen, die sich über die Grenze zweier Durchführungsjahre hinweg in einer bestimmten Maßnahme befunden haben) ausgewiesen. Demnach sind von den bisher 2.098 in die Basisbildung eingetretenen Personen 1.473 auch wieder ausgetreten und befinden sich zum Stichtag noch 625 TeilnehmerInnen in dieser Angebotsart.

<sup>57</sup> Die Kategorie ‚sonstige‘ muss als eine Art von Restkategorie betrachtet werden, der Maßnahmen unterschiedlichsten Charakters zugerechnet werden und deren Ergebnisse dementsprechend nur vorsichtig interpretiert werden dürfen. So finden sich hierin u.a. all jene Personen, die als TeilnehmerInnen ‚anderer Kurse‘ ausgewiesen wurden, durch zusätzliche Informationen aber auch nicht den Haupt-Kursformen zugerechnet werden konnten. Da die Bezeichnung ‚anderer Kurs‘ von den Kursträgern leider sehr intensiv verwendet wird, auch wenn es sich z.B. eigentlich um eine BRP-Teilnahme handelt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich hierunter TeilnehmerInnen aller möglichen anderen Kursarten bzw. Instrumente befinden.

<sup>58</sup> Stichtag für die Datenextraktion war der 31.1.2011, dementsprechend ist die Erfassungsperiode für das Durchführungsjahr 2010/11 verglichen zu den anderen deutlich kürzer und dementsprechend konnten noch nicht alle TeilnehmerInnen erfasst werden, die im Laufe dieses Jahres eintreten bzw. teilnehmen werden.

<sup>59</sup> Die BRP-Kurse wurden ab 2010/11 ausschließlich national finanziert.

<sup>60</sup> Betrachtet werden hier Maßnahmeneintritte in Abhängigkeit vom Durchführungsjahr. Diese Zahl entspricht einerseits nicht der Anzahl der TeilnehmerInnen in einem Jahr, da sich auch noch Personen aus dem Vorjahr in den Maßnahmen befinden können. Andererseits entspricht die Gesamtsumme nicht der Anzahl an Personen, die durch den ESF gefördert wurden, denn wenn eine Person zwei Angebotsarten (d.h. z.B. zunächst Basisbildung und dann einen HS-Kurs) besucht hat, wird sie auch zweimal gezählt. Dies trifft auf rund 600 Fälle zu.

Tabelle 110: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in der Basisbildung

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	395	229	166
08/09	682	566	282
09/10	617	587	312
10/11	404	91	625
Summe	2.098	1.473	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 111: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in DaZ-Kursen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	408	198	210
08/09	754	677	287
09/10	705	804	188
10/11	168	102	254
Summe	2.035	1.781	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In den ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Kursen sind es aktuell 254 Personen, in den Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss 671, in der BRP 1.047 und bei den sonstigen Qualifizierungen 636 TeilnehmerInnen, die sich in den Maßnahmen befinden. Dies summiert sich<sup>61</sup> auf 3.110 Personen, die zum Stichtag in einer ESF-Qualifizierungsmaßnahme betreut werden. Bei dieser Betrachtungsweise gewinnt man einen Indikator für die Größe der aufgebauten Strukturen, wenn die TeilnehmerInnenzahlen um den bereits wieder erfolgten Ausstieg bereinigt werden. Da die BRP-Kurse mit dem Durchführungsjahr 2010/11 in rein national finanzierte Projekte übergeführt wurden, dürfen die aus ‚ESF-Zeiten‘ verbliebenen 1.047 TeilnehmerInnen streng genommen nicht (mehr) als ESF-TeilnehmerInnen betrachtet werden.

<sup>61</sup> Aufgrund der Möglichkeit zur Teilnahme einer Person in mehreren Angebotsarten handelt es sich nicht exakt um die Summe.

Tabelle 112: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in HS-Kursen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	368	105	263
08/09	869	656	476
09/10	741	773	444
10/11	411	184	671
Summe	2.389	1.718	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 113: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in der BRP

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	688	168	520
08/09	1739	1015	1.244
09/10	1411	1368	1.287
10/11	0	240	1.047 <sup>62</sup>
Summe	3.838	2.892	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 114: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen in sonstigen Qualifizierungen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	423	275	148
08/09	1.354	909	593
09/10	961	1.125	429
10/11	354	147	636
Summe	3.092	2.347	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

<sup>62</sup> Da die BRP-Angebote mit dem Schuljahr 2010/11 in rein nationale Finanzierung übergeführt wurden, sind in diesem Jahr aus ESF-Perspektive auch keine Personen mehr neu in diese Angebotsart eingetreten und werden die 1.047 verbliebenen Personen in den nunmehr nationalen Projekten weiterbetreut, in denen auch zusätzliche Personen neu eingetreten sind, hier aber nicht ausgewiesen werden, da es sich um eine ESF-Evaluierung handelt.

Tabelle 115: Ein- und Austritte von TeilnehmerInnen im ESF-Gesamt

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	2.200	883	1.317
08/09	5.218	3.597	2.938
09/10	4.163	4.482	2.619
10/11	1.252	761	3.110
Summe	12.833	9.723	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die regionale Verteilung der TeilnehmerInnen (gemessen an ihrem Wohnort) an den ESF-Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung wird in Tabelle 116 dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass beinahe die Hälfte der TeilnehmerInnen WienerInnen sind, gefolgt von 15,2% aus Niederösterreich und 10,8% aus Vorarlberg auf Platz 3. Am anderen Ende der Skala finden sich Kärnten (4,2%), Salzburg (3,5%) und Tirol (2,1%).

Tabelle 116: Maßnahmeneintritte nach Bundesländern

	07/08	08/09	09/10	10/11	Summe	TN-Anteil
Wien	781	2.604	2.185	586	6.156	48,0%
NÖ	432	772	646	100	1.950	15,2%
OÖ	283	462	413	95	1.253	9,8%
Salzburg	40	173	129	101	443	3,5%
Tirol	39	76	30	118	263	2,1%
Steiermark	306	222	204	86	818	6,4%
Kärnten	77	220	150	91	538	4,2%
Vorarlberg	239	672	403	76	1.390	10,8%
Summe	2.197	5.201	4.160	1.253	12.811	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Differenziert nach Angebotsarten zeigt sich die größte regionale Ausgewogenheit bei den Basisbildungsangeboten, die stärkste Konzentration auf nur vier Bundesländer hingegen bei den DaZ-Kursen.

Tabelle 117: Regionale Ausgewogenheit der TeilnehmerInnen nach Angebotsart

	BaB	DaZ	HS	BRP	BaB/HS		BRP	
					%-ist	%-soll	%-ist	%-soll
Wien	451	1.312	1149	2.114	35,7%	40,2%	55,4%	14,6% –
NÖ	96	54	236	678	7,4%	6,0%	17,8%	20,4% +
OÖ	339	418	367	36	15,7%	16,0%	0,9%	17,8% +
Sbg.	249	0	63	94	7,0%	6,4%	2,5%	6,8% ±
Tirol	165	0	98	0	5,9%	6,2%	0,0%	9,0% +
Stmk.	378	250	185	15	12,5%	8,4%	0,4%	15,8% +
Kärnten	306	0	179	49	10,8%	4,3%	1,3%	7,4% ±
Vlbg.	114	0	112	832	5,0%	11,4%	21,8%	4,6% +
Summe	2.098	2.035	2.389	3.818	100,0%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Lesebeispiel zur Deckung zwischen Angebot und Bedarf: Im Fall von Vorarlberg sind 11,4% der Zielgruppe in diesem Bundesland beheimatet, es finden sich aber nur 5% aller Kursplätze im Rahmen der Basisbildung und der HS-Kurse in diesem Bundesland. Daher besteht ein Bedarf der Ausweitung des Angebots gerade hier.

Bei dieser regionalen Verteilung ergeben sich einige Schief lagen im Vergleich mit den Bedarfslagen, wie sie im ersten Zwischenbericht (Steiner/Pessl/Wagner/Plate, 2010: 34 für BaB/HS, S.37 für BRP) ausgewiesen wurden. Demnach entspricht die Verteilung des Angebots an BaB/HS (ohne DaZ) der Verteilung des Bedarfs in Oberösterreich, Niederösterreich und Salzburg und Tirol relativ gut. In Vorarlberg ist demgegenüber – abgesehen von der ohnehin geringen Zielgruppenabdeckung, die der Grund dafür ist, warum an dieser Stelle nicht von überdurchschnittlichen Anteilen in einzelnen Bundesländern gesprochen wird – auch ein unterdurchschnittlicher Anteil der MaßnahmenteilnehmerInnen festzustellen. Abgesehen von einer an sich wünschenswerten Ausweitung des Angebots, sollte diese also vordringlich in Vorarlberg erfolgen. Ein etwas anderes Bild zeigt sich bei der BRP, hier stimmt – abgesehen von Niederösterreich und z.T. auch Salzburg – die Verteilung des Bedarfs<sup>63</sup> mit der Verteilung des Angebots kaum in einem Bundesland überein. Deutlich zu wenig Angebot muss für Oberösterreich, Tirol, die Steiermark und Kärnten festgehalten werden, währenddessen Vorarlberg und v.a. Wien sehr hohe Anteile auf sich vereinen können. Relativierend muss angeführt werden, dass im Rahmen der Förderung der BRP nicht eine regionale Gleichverteilung angestrebt wurde, sondern die Entwicklung von Konzepten mit anschließender Umsetzung im Vordergrund stand.

<sup>63</sup> Der Bedarf an BRP wurde berechnet, indem zunächst einmal der Anteil der Bevölkerung mit der notwendigen Ausgangsqualifikation ausgewiesen wird. Um festzustellen, ob dieser Anteil, wenn es Abweichungen gibt, eher über- (+) oder unterschritten (-) werden sollte, wurde der Anteil der Zielqualifikation eines Bundeslands (das ist in dem Fall die Matura) mit dem Anteil an der Bevölkerung in Relation gesetzt, sprich überprüft, wie über- oder unterdurchschnittlich der MaturantInnenanteil an der Bevölkerung ausgeprägt ist. Das heißt also z.B. für Niederösterreich, dass in diesem Bundesland (gemessen an den berufsbildenden Abschlüssen in der Bevölkerung) 20,4% der Zielgruppe beheimatet sind. Dieser Anteil von gut einem Fünftel sollte aber überschritten werden (+), weil die MaturantInnenquote in Niederösterreich an sich unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

Differenziert man schließlich die TeilnehmerInnen nach Angebotsart und Träger, dann erkennt man zunächst eine differenzierte Struktur innerhalb der Träger von ESF-Maßnahmen. Von den insgesamt 40 verschiedenen Trägern, die Qualifizierungsmaßnahmen für TeilnehmerInnen anbieten<sup>64</sup>, tun dies 15 im Bereich Basisbildung, 9 bieten ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Kurse, 17 engagieren sich im Rahmen von Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss und schließlich 11 Träger arbeiten an der Umsetzung der Berufsreifeprüfungskurse. 18 Träger engagieren sich in mehr als einer Angebotsart und 22 nur in einer.

Was die Gesamtzahl der TeilnehmerInnen pro Träger betrifft, so reicht die Spanne von weniger als 10 bis hin zu deutlich über 1.000 mit einem Spitzenwert von 1.635 bei einem Träger. Die Maßnahmenträger mit den vielen TeilnehmerInnen sind erwartungsgemäß bundesweite Organisationen, die Maßnahmen verschiedener Angebotsarten zugleich (z.B. Basisbildung, Hauptschulkurs und Berufsreifeprüfung) durchführen. Träger mit nur wenigen TeilnehmerInnen sind demgegenüber als regionale Organisationen zu charakterisieren, die meist ‚nur‘ ein flankierendes Angebot bieten. Nicht ganz so groß wie die Unterschiede bei den Trägern insgesamt im ESF sind die Unterschiede, wenn man einzelne Angebotsarten (abgesehen von den sonstigen Qualifizierungen) betrachtet. Hierbei reduziert sich die Relation zwischen größtem und kleinstem Träger von 1:200 auf 1:30 bei der BRP, 1:20 bei der Basisbildung, 1:15 bei den DaZ-Kursen auf 1:5 bei den HS-Kursen.

---

<sup>64</sup> In der anschließenden Tabelle werden zwar nur 40 Träger ausgewiesen aber nummern bis 41 vergeben, weil Träger 12, weil er keine TeilnehmerInnen aufweist, in der Liste nicht aufscheint.

Tabelle 118: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Angebotsart und Träger

	BaB	DaZ	HS-Kurs	BRP	Qualif.- sonst	gesamt
Träger 1	182	0	0	0	0	182
Träger 2	0	0	0	0	28	28
Träger 3	0	60	0	0	0	60
Träger 4	71	0	85	0	1	157
Träger 5	0	0	0	0	702	702
Träger 6	0	0	149	0	44	193
Träger 7	0	0	99	0	0	99
Träger 8	0	676	89	648	5	1.418
Träger 9	70	0	0	0	0	70
Träger 10	0	248	0	0	0	248
Träger 11	0	0	0	0	8	8
Träger 13	56	0	0	0	61	117
Träger 14	0	0	0	0	54	54
Träger 15	354	0	183	0	28	565
Träger 16	0	0	0	0	25	25
Träger 17	0	312	0	0	0	312
Träger 18	17	0	0	0	0	17
Träger 19	0	208	103	0	19	330
Träger 20	0	0	0	0	9	9
Träger 21	52	0	0	0	0	52
Träger 22	0	46	0	0	0	46
Träger 23	0	259	0	0	0	259
Träger 24	0	0	247	652	736	1.635
Träger 25	0	0	0	234	55	289
Träger 26	0	0	118	0	21	139
Träger 27	0	0	0	151	1	152
Träger 28	0	0	0	380	2	382
Träger 29	209	0	211	540	112	1.072
Träger 30	114	0	112	302	331	859
Träger 31	307	0	180	47	26	560
Träger 32	288	0	0	0	13	301
Träger 33	152	0	226	774	224	1.376
Träger 34	0	151	0	0	0	151
Träger 35	61	75	193	0	255	584
Träger 36	0	0	0	0	273	273
Träger 37	0	0	65	110	36	211
Träger 38	165	0	0	0	0	165
Träger 39	0	0	113	0	23	136
Träger 40	0	0	165	0	0	165
Träger 41	0	0	51	0	0	51
Summe	2.098	2.035	2.389	3.838	3.092	13.452

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

## 11.2 Struktur der TeilnehmerInnen

Dieser Abschnitt ist der Analyse einiger soziodemographischer Merkmale der TeilnehmerInnen – begonnen bei der Verteilung nach Geschlecht, über Alter und Migrationshintergrund, bis hin zu Berufstätigkeit und Betreuungspflichten – gewidmet.<sup>65</sup>

Der Schwerpunkt der ESF-Interventionen auf weibliche TeilnehmerInnen wurde vorhin bereits erwähnt. Betrachtet man diese Verteilung noch nach Angebotsarten wird deutlich, dass der Frauenanteil mit beinahe 80% v.a. bei den DaZ-Kursen überwiegt. Bei der Basisbildung und den HS-Kursen kann von einer relativen Ausgewogenheit gesprochen werden, während für die BRP wiederum ein leichter Frauenüberhang festzustellen ist. Diese Verteilung entspricht – abgesehen von den DaZ-Kursen, wofür ein Referenzwert fehlt – in manchen Bereichen nicht ganz der Bedarfsverteilung. So wäre den Bedarfsberechnungsergebnissen im ersten Zwischenbericht zufolge (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010: 32 ff) ein ca. fünf prozentiger Frauenüberhang bei den HS-Kursen und im gleichen Ausmaß ein Überhang von Männern bei der Berufsreifepfung der Ausgangssituation angemessen.

*Tabelle 119: Verteilung nach Geschlecht*

n=13.725	männlich	weiblich
BaB	51,5%	48,5%
DaZ	21,3%	78,7%
HS-Kurse	52,2%	47,8%
BRP	43,7%	56,3%
sonstige	44,6%	55,4%
ESF-gesamt	42,8%	57,2%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Da es sich beim Evaluierungsgegenstand um ein Programm im Bereich der Erwachsenenbildung handelt, ist es von Relevanz, die Altersverteilung der TeilnehmerInnen zu betrachten. Den Ergebnissen in Tabelle 120 entsprechend ist rund die Hälfte der TeilnehmerInnen als Jugendliche bzw. junge Erwachsene (im Alter bis zu 24 Jahren) und die andere Hälfte als Erwachsene zu bezeichnen.

<sup>65</sup> Für diese Berechnungen wurde eine etwas andere Abgrenzung der zugrundeliegenden Daten vorgenommen, die im Zusammenhang mit dem Übergang von den ersten Dreijahres-Projektphasen zu den Follow-Up-Projekten steht, wobei einige Träger die falschen Projektnummern verwendet haben. Daher fließen einige Personen weniger aus der Basisbildung und einige Personen mehr aus der BRP in die Berechnungen ein. Da jedoch nicht anzunehmen ist, dass sich diese Personengruppe systematisch in ihrer Struktur unterscheiden, sind die Auswirkungen vernachlässigbar.

Tabelle 120: Altersverteilung der TeilnehmerInnen

n=13.106	Anteil
bis 19 Jahre	24,0%
20-24 Jahre	23,6%
25-34 Jahre	28,2%
über 34 Jahre	24,2%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Das Durchschnittsalter ist bei den DaZ-Kursen mit über 32 Jahren am höchsten und bei den HS-Kursen mit gut 21 Jahren am geringsten.

Tabelle 121: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten

n=13.106	MW	St.Abw.
BaB	27,4	11,4
DaZ	32,2	10,9
HS-Kurse	21,2	6,8
BRP	29,3	8,7
sonstige	28,6	10,6
ESF-gesamt	28,0	10,3

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Das Bildungsniveau der TeilnehmerInnen zeigt einerseits erwartete Verteilungen, birgt jedoch auch einige Überraschungen. So verwundert es nicht, dass fast 90% der BasisbildungsteilnehmerInnen über eine niedrige Ausgangsqualifikation verfügen und dies auf fast alle TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss ebenso zutrifft. Bemerkenswert sind hingegen mehr als 30% mit höherer Bildung bei den DaZ-Kursen, die auch oft der Basisbildung hinzugerechnet werden. Dieser deutlich überdurchschnittliche Wert ist jedoch auch darauf zurückzuführen, dass nach dem Bildungsniveau an sich, unabhängig davon ob der Abschluss in Österreich anerkannt wird, gefragt wurde.

Tabelle 122: Bildung der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten

n=13.106	niedrig	mittel	hoch	Summe
BaB	88,5%	8,7%	2,8%	100%
DaZ	54,2%	15,7%	30,1%	100%
HS	97,4%	1,3%	1,3%	100%
BRP	21,1%	74,6%	4,2%	100%
sonstige	56,5%	35,7%	7,8%	100%
ESF-gesamt	56,3%	35,4%	8,3%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bildungsbenachteiligung geht – abgesehen von der EU-Binnenwanderung – in Österreich oft mit Migrationshintergrund einher und umgekehrt. Dementsprechend ist es bei der Evaluation eines Programms für benachteiligte Zielgruppen relevant, deren Herkunft einer Analyse zu unterziehen. Entsprechend der in Tabelle 123 dargestellten Ergebnisse weist die Mehrheit der TeilnehmerInnen an den ESF-Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung (56,8%) einen Migrationshintergrund auf.

Tabelle 123: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen

n=10.827	ohne Mig.-HG <sup>66</sup>	2.Generation	MigrantInnen	EU-15	Summe
BaB	24,0%	5,9%	69,0%	1,1%	100%
DaZ	3,3%	2,3%	92,2%	2,3%	100%
HS-Kurse	26,3%	7,7%	64,4%	1,6%	100%
BRP	79,5%	7,8%	10,3%	2,3%	100%
sonstige	53,2%	5,5%	39,2%	2,2%	100%
ESF-gesamt	43,2%	6,2%	48,7%	1,9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Da MigrantInnen in den Maßnahmen verglichen zur Bevölkerung überrepräsentiert sind, trägt dies zum Abbau von Bildungsungleichheiten bei, wobei jedoch erwähnt werden muss, dass der Anteil mit Migrationshintergrund in der Zielgruppe noch höher liegt. Positiv hervorzuheben ist der Anteil von 6,2% TeilnehmerInnen aus der 2.Generation. Dieser Anteil ist zwar nominell gering, doch ist er in der Bevölkerung und auch in der Zielgruppe noch geringer, weshalb hiermit ein wichtiger Beitrag zum Abbau von Diskriminierungen geleistet wird. Differenziert nach Angebotsarten gestaltet sich die Herkunft der TeilnehmerInnen höchst unterschiedlich. Während der MigrantInnenanteil bei den HS-Kursen fast zwei Drittel erreicht, liegt er in der BRP nur bei 10%. Dies wird jedoch soweit es die BRP betrifft mit dem höchsten Anteil an TeilnehmerInnen zweiter Generation etwas kompensiert.

<sup>66</sup> Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die selbst und deren Eltern in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

Mehr als 44% der TeilnehmerInnen an ESF-Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung entstammen bildungsfernen Elternhäusern, während im Jahr 2008 nur 22,3% der österreichischen Bevölkerung im Alter von 40-64 Jahren (der potentiellen Elterngeneration der TeilnehmerInnen also) einen Bildungsabschluss aufweisen, der über ISCED-2-Niveau nicht hinausreicht. Auch aus dieser Perspektive betrachtet trägt demnach das evaluierte Programm zum Abbau von Bildungsungleichheiten bei, wenn man sich vor Augen hält, dass sich niedrige Bildungsabschlüsse oftmals ‚vererben‘ (Steiner 2009) und durch die ESF-Interventionen die Chance steigt, in weiterer Folge auch darüber hinausreichende Abschlüsse zu erlangen.

*Tabelle 124: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten*

	niedrig	mittel	hoch	Summe
BaB	51,8%	31,7%	16,5%	100%
DaZ	54,3%	16,1%	29,6%	100%
HS-Kurse	58,8%	21,7%	19,5%	100%
BRP	28,0%	44,3%	27,7%	100%
sonstige	43,7%	29,9%	26,4%	100%
ESF-gesamt	44,1%	31,6%	24,3%	100%
40-64-jährige-Bev.	22,3%	55,2%	22,5%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

*Tabelle 125: Bildungsnähe des Elternhauses nach Migrationshintergrund*

	niedrig	mittel	hoch	Summe
ohne Mig.-HG	28,4%	47,5%	24,1%	100%
2.Generation	51,1%	27,0%	21,9%	100%
MigrantInnen	60,7%	14,7%	24,6%	100%
EU-15	27,5%	38,5%	34,1%	100%
gesamt	44,3%	31,3%	24,4%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Deutlich am geringsten fällt der Anteil von Personen aus bildungsfernen Elternhäusern bei den Berufsreifeprüfungskursen mit nur 28% aus, wobei dies mit dem bei der BRP ebenfalls nur geringen Anteil an MigrantInnen zusammenhängt, aber nicht restlos dadurch geklärt wird. Darin deutet sich eine selektive Wirkung der BRP-Teilnahme in Abhängigkeit von der Bildungsnähe des Elternhauses an. Der anders betrachtet höchste Anteil von TeilnehmerInnen, die bildungsnahen Elternhäusern entstammen, ist bei den DaZ-Kursen festzustellen, die beinahe ausschließlich von MigrantInnen besucht werden. Hierin deutet sich die bipolare Qualifikationsstruktur von MigrantInnen (große Anteile niedrig qualifizierter aber auch viele hochqualifizierte Personen) an sich an.

Eine Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und damit auch deren Erfolg kann von Betreuungspflichten (für Kinder oder andere Angehörige) beeinträchtigt werden. Aus Tabelle 126 wird ersichtlich, dass 13,2% der TeilnehmerInnen diese Art der Doppelbelastung aufweisen, wobei Frauen deutlich häufiger davon betroffen sind als Männer. Differenziert nach Maßnahmenarten stechen die DaZ-Kurse diesbezüglich mit einem Anteil von über 30% hervor, was auch damit zusammenhängt, dass hier die ältesten TeilnehmerInnen anzutreffen sind. Darüber hinaus bieten mehr als die Hälfte der Träger dieser Maßnahmen Kinderbetreuung an, womit die Gruppe der Personen mit Betreuungspflichten auch ganz besonders angesprochen und angezogen wird.

*Tabelle 126: Anteil mit Betreuungspflichten nach Geschlecht*

n=13.106	männlich	weiblich	Anteil
BaB	3,6%	14,3%	9,0%
DaZ	15,0%	35,8%	31,4%
HS-Kurse	3,0%	19,0%	10,7%
BRP	6,2%	12,3%	9,6%
sonstige	5,4%	14,9%	10,7%
ESF-gesamt	5,5%	18,9%	13,2%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Noch heterogener gestalten sich die Anteile jener TeilnehmerInnen, die berufstätig sind. Hier reicht die Spanne von nicht einmal 10% bei den HS-Kursen bis zu zwei Dritteln bei den BRP-Kursen. Da die Berufstätigkeit auch mit dem Alter steigt, erklärt sich der niedrige Berufstätigenanteil bei den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss, deren TeilnehmerInnen die jüngsten sind.

*Tabelle 127: Anteil mit Berufstätigkeit nach Geschlecht*

n=13.106	männlich	weiblich	Anteil
BaB	29,4%	23,5%	26,5%
DaZ	42,0%	20,3%	24,9%
HS-Kurse	8,3%	9,1%	8,7%
BRP	64,7%	65,6%	65,2%
sonstige	37,9%	40,1%	39,1%
ESF-gesamt	39,8%	37,6%	38,5%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

*Tabelle 128: Anteil mit Berufstätigkeit nach Alter*

n=13.106	Anteil
bis 19 Jahre	15,8%
20-24 Jahre	40,8%
25-34 Jahre	49,5%
über 34 Jahre	46,1%
gesamt	38,5%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Der deutlich erhöhte Anteil Berufstätiger in der BRP wiederum steht in engem Bezug zur Herkunft der TeilnehmerInnen, denn wird die Berufstätigkeit nach Migrationshintergrund differenziert, zeigt sich eine Spanne von 18,5% unter MigrantInnen (die oftmals in Österreich gar nicht berufstätig sein dürfen) bis hin zu genau zwei Dritteln bei Personen ohne Migrationshintergrund.

*Tabelle 129: Anteil mit Berufstätigkeit nach Migrationshintergrund*

n=10.986	Anteil
ohne Mig.-HG	66,6%
2.Generation	40,0%
MigrantInnen	18,5%
EU-15	53,6%
gesamt	41,0%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

### 11.3 Teilnahmedauer

Die durchschnittliche Teilnahmedauer (berechnet auf Basis derer, die bereits wieder aus den Maßnahmen ausgetreten sind) ist wenig überraschend bei jenen Maßnahmen am höchsten, die das umfassendste Angebot im Sinne der Vorbereitung auf ganze formale Bildungsabschlüsse – also bei den HS- und den BRP-Kursen – bieten. Etwas überraschend dabei ist jedoch, dass die BRP-Kurse mit 279 Tagen die durchschnittlich längste Teilnahmedauer aufweisen, während die HS-Kurse, die doch eine Vorbereitung in deutlich mehr Fächern bieten, 259 Tage aufweisen. Eine mögliche Erklärung dafür kann im wöchentlichen Stundenaufwand respektive in der Intensität der Maßnahme gefunden werden. Da es bei den BRP- und HS-Kursen zudem kaum möglich sein wird, mit einer Maßnahmedauer von nur bis zu 3 Monaten eine ausreichende Vorbereitung für eine erfolgreiche Prüfung zu erhalten, können die 14% bei der HS und die 12% bei der BRP, auf die dies zutrifft, als erster Indikator für vorzeitige Abbrüche interpretiert werden.

Tabelle 130: Dauer der Teilnahme nach Instrumenten

n=10.153	bis 3 Monate	> 3 bis 6 Monate	> 6 bis 12 Monate	> 1 bis 2 Jahre	über 2 Jahre	Summe	MW (Tage) <sup>67</sup>
BaB	27,6%	32,8%	25,5%	12,0%	2,0%	100%	201
DaZ	38,5%	34,2%	18,2%	7,5%	1,7%	100%	161
HS-Kurse	14,0%	16,3%	53,5%	15,3%	0,8%	100%	259
BRP	11,8%	24,5%	33,4%	24,2%	6,2%	100%	279
sonst	46,5%	27,3%	19,0%	6,9%	0,0%	100%	125
gesamt	26,8%	26,8%	30,1%	13,9%	2,4%	100%	210

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Während es im ersten Zwischenbericht noch das Ergebnis gewesen ist, dass TeilnehmerInnen 2.Generation unterdurchschnittliche Teilnahmedauern aufwiesen, hat sich zwischenzeitlich nicht nur die Teilnahmedauer an sich erhöht, sondern auch dieser Unterschied ausgeglichen. Zwar liegt ihre Dauer in Summe betrachtet immer noch niedriger, doch ist dies zu einem Gutteil darauf zurückzuführen, dass sie nur geringe Anteile in der BRP stellen, die bekanntlich die längsten Verweildauern aufweisen. Unterscheidet man die Teilnahmedauern nach Instrumenten und Migrationshintergrund zugleich, zeigt sich kein durchgängiges Bild der Benachteiligung mehr. MigrantInnen wiederum weisen bei manchen Maßnahmenarten (z.B. HS-Kurse) gar die längste Maßnahmendauer auf.

Tabelle 131: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund in Tagen

n=8.301	ohne Mig-HG	2.Generation	MigrantInnen	EU-15	gesamt
BaB	229	165	199	358 <sup>68</sup>	201
DaZ	113	93	171	98	161
HS-Kurse	216	214	290	262	259
BRP	313	279	286	225	279
sonst	137	161	144	146	125
gesamt	243	206	208	192	210

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die Teilnahmedauern nach Geschlecht unterscheiden sich weder in Summe noch auf der Ebene einzelner Maßnahmenarten – wenn von den DaZ-Kursen zunächst einmal abgesehen wird – wesentlich voneinander. Bei den besagten DaZ-Kursen jedoch nehmen Frauen beinahe doppelt so lange Teil wie Männer.

<sup>67</sup> Berücksichtigt wurden nur jene TeilnehmerInnen, die bereits aus der Maßnahme ausgetreten sind.

<sup>68</sup> Die Standardabweichung dieses Wert liegt beinahe genau so hoch, wie die durchschnittliche TN-Dauer, d.h. dieser Wert wird durch einzelne Ausreißer stark beeinflusst. Da es sich zudem noch um eine relativ kleine Gruppe handelt wirkt deren Einfluss noch umso mehr. Der Median liegt bei 136.

Tabelle 132: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Geschlecht in Tagen

n=10.153	männlich	weiblich	gesamt
BaB	203	199	201
DaZ	100	180	161
HS-Kurse	257	262	259
BRP	274	283	279
sonst	125	125	125
gesamt	206	212	210

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wesentlich aufschlussreicher als die Unterscheidung der Teilnahmedauer nach Geschlecht ist jene nach Träger und Maßnahmenart. Dabei treten in Tabelle 133 enorme Differenzen zu Tage. So liegt die Spanne zwischen der kürzesten und der längsten durchschnittlichen Teilnahmedauer an Basisbildungskursen zwischen 98 und 310 Tagen. Bei den ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Kursen ist die Differenz ähnlich zwischen 85 und 277 Tagen. Aufgrund der Tatsache, dass ein Basisbildungsangebot dem anderen inhaltlich nicht gleicht und den TeilnehmerInnen jeweils sehr unterschiedliche Angebote unterbreitet werden, kann diese Differenz erklärt werden. Diese Argumentation ist jedoch für Hauptschul- und Berufsreifeprüfungskurse nicht so ohne weiteres zu führen. Zwar unterscheiden sich die Angebote auch hier inhaltlich, dennoch bereiten alle auf die selben Prüfungen vor, weshalb eine Spanne von durchschnittlich 192 bis 453 Tagen bei den HS-Kursen sowie eine von 177 bis 484 Tagen bei den BRP-Kursen hinterfragenswert erscheint.

Neben einem inhaltlich unterschiedlichen Angebot tragen u.a. auch unterschiedliche Abbruchraten, das Ausmaß der Benachteiligung der Klientel sowie die konzeptionell vorgesehene Intensität der Maßnahme zur durchschnittlichen Teilnahmedauer erheblich bei. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob eine längere Teilnahme auch mit einem höheren Maßnahmenerfolg einhergeht, oder eine kürzere durchschnittliche Teilnahmedauer das Ergebnis höhere Abbruchquoten darstellt. Damit wurden nun erste Aspekte angesprochen, die auf Effizienz hindeuten und unter Würdigung der Spezifika des Einzelfalls für eine erste Einschätzung herangezogen werden können, wiewohl die Effizienzanalyse an sich erst für spätere Phasen der Evaluation (und damit kommende Berichte) vorgesehen ist.

Tabelle 133: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Träger in Tagen

	BaB	DaZ	HS-Kurs	BRP	sonst
Träger 1	272				
Träger 2					93
Träger 3		130			
Träger 4	120		273		
Träger 5					91
Träger 6			192		52
Träger 7			243		
Träger 8		85	223	333	
Träger 9	310				
Träger 10		277			
Träger 11					110
Träger 13	217				198
Träger 14					321
Träger 15	208		289		
Träger 16					75
Träger 17		246			
Träger 18	98				
Träger 19		189	453		
Träger 20					105
Träger 21	139				
Träger 22		232			
Träger 23		216			
Träger 24			206	177	138
Träger 25				348	57
Träger 26			281		
Träger 27				307	
Träger 28				484	
Träger 29	187		254	198	218
Träger 30	116			308	
Träger 31	170		218	454	53
Träger 32	238				96
Träger 33	163		220	310	67
Träger 34		107			
Träger 35	234	172	346		199
Träger 36					185
Träger 37			299	247	198
Träger 38	187				
Träger 39			212		250
Träger 40			203		
Träger 41			375		

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

## 11.4 Erfolg und Abbruch

Die Berechnung von Erfolgs- und Abbruchraten ist an die Verfügbarkeit möglichst vollständiger Daten geknüpft, denn fehlen Angaben zu Abbruch oder Abschluss bei vielen Personen, die schon aus der Maßnahme ausgeschieden sind, kann dies zu einer unzulässigen Schwankungsbreite der jeweiligen Quoten führen, die valide Aussagen diesbezüglich verunmöglichen. Während diese Problematik für den ersten Zwischenbericht noch virulent gewesen ist, hat sich die Datenlage im TeilnehmerInnenregistratursystem mittlerweile deutlich verbessert. Zwischenzeitlich ist der Anteil ohne Angaben von bis zu 35% (im Durchschnitt 25%) auf unter 10% gesunken, womit es erstmals möglich wird, zumindest in Teilbereichen evaluative Aussagen über Erfolg und Abbruch zu treffen.

Beim Maßnahmenerfolg wird zwischen den Ausprägungen ‚Zertifikat‘ (worunter eine Teilnahmebestätigung durch den Träger – als eine sehr einfache Form des Erfolgs – verstanden wird), ‚Prüfung‘ (worunter im Sinne eines offiziellen Zeugnisses Sprachdiplome ebenso fallen wie Hauptschul- oder BRP-Teil- und ‚Gesamt‘-Prüfungen), ‚Abbruch bzw. kein Abschluss‘ (Personen die entweder einen Abbruch eingetragen haben oder beim Abschluss als nicht erfolgreich ausgewiesen werden) und ‚k.A.‘ (im Sinne von keine Angaben, obwohl die Person bereits aus der Maßnahme ausgeschieden ist) unterschieden. Eine Darstellung, wieviele BRP-TeilnehmerInnen z.B. die Berufsreifeprüfung in Summe erlangt haben, ist nicht möglich, da den Trägern nach eigenen Angaben oft die Information darüber fehlt, ob die TeilnehmerInnen tatsächlich zur (letzten) Prüfung angetreten sind. Hier muss mit der Kategorie ‚Prüfung‘ der eben auch Teilprüfungen zugerechnet werden, worüber die Träger noch eher Kenntnis erlangen, das Auslangen gefunden werden.

*Tabelle 134: Maßnahmenerfolg nach Instrumenten*

n=10.300	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss <sup>69</sup>	k.A.	Summe
BaB	67,1%	0,3%	21,8%	10,8%	100%
DaZ	69,7%	4,9%	22,4%	3,0%	100%
HS-Kurs	10,1%	54,5%	22,3%	13,2%	100%
BRP	37,5%	41,4%	13,5%	7,6%	100%
sonst-Qualif.	73,3%	4,7%	13,7%	8,2%	100%
ESF-gesamt	51,1%	22,7%	17,8%	8,4%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Betrachtet man den Maßnahmenerfolg nach Instrumenten in Tabelle 134, dann wird eine Abbruchquote von (nur) 17,8% ausgewiesen, was verglichen zu anderen Evaluationen

<sup>69</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 z.B. zuvor ein ‚Zertifikat‘ oder eine Teilprüfung im Sinne eines Eintrags in der Kategorie Abschluss erhalten haben.

(Steiner/Wagner/Pessl 2006) ein durchaus respektable Wert ist. Wenn man jedoch den Anteil jener, wo Angaben fehlen (8,4%) mit in die Überlegungen einbezieht, dann erhöht sich dieser Wert leicht (außer man nimmt an, es würden die Angaben nur bei den Abbrüchen fehlen, dann erhöht sich der Wert deutlich). Der Anteil der ‚offiziellen Prüfungen‘ liegt demgegenüber auch nur bei 22,7%, wobei man hier berücksichtigen muss, dass Angebotsarten wie die Basisbildung kaum in dieser Kategorie Abschlüsse gewähren können. Damit sind auch bereits die Unterschiede nach Maßnahmenarten angesprochen, die sich deutlich gestalten. Diese Unterschiede sind – wie bereits erwähnt – einerseits strukturell zu erklären. So ist es in der Basisbildung nicht möglich, viel mehr als ein Teilnahmezertifikat auszustellen. Dies trifft jedoch auf DaZ-Kurse nicht unbedingt zu. Hier können Sprachdiplome erworben werden, was in 5% der Fälle auch geschieht. Dennoch erscheint und ist dieser Wert gering verglichen zu den Prüfungsanteilen, wie sie in der BRP und den HS-Kursen erzielt werden. Nun ist es zwar nicht zulässig, Maßnahmen, die explizit auf einen Bildungsabschluss hinzielen (HS und BRP) unhinterfragt mit DaZ-Kursen zu vergleichen, wo Sprachdiplome eine Kann-Möglichkeit sind, doch wirken sich offizielle Zertifikate auch in diesem Bereich positiv auf die Entwicklungschancen der TeilnehmerInnen (verbesserte Chancen am Arbeitsmarkt, gesteigertes Selbstvertrauen, Voraussetzung zur Erlangung der Staatsbürgerinnenschaft) aus und sollten daher forciert werden.

Was nun den Vergleich der HS- mit den BRP-Kursen hinsichtlich der Prüfungsanteile betrifft, überflügeln die Hauptschulkurse mit knapp 55% die BRP mit gut 41% nochmals deutlich. Die Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss haben jedoch nicht nur die höchsten Prüfungserfolgsquoten, sondern mit gut 22% auch die höchsten Abbruchquoten vorzuweisen. Dieses Niveau ist auch bei den ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Kursen und in der Basisbildung generell anzutreffen. Die BRP zeigt hier deutlich bessere Leistungen. Schließlich stechen die HS-Kurse mit über 13% und die BaB mit über 10% auch beim Anteil von ‚keinen Angaben‘ deutlich hervor. Der Befund zu den HS-Kursen ist auf Basis dieses Erfolgs-Indikators demnach ein zwiespältiger. DaF und BRP wiederum weisen Optimierungspotential beim Anteil mit Prüfungsabschlüssen auf.

Wird innerhalb der Angebotsarten nach LLL-Typen unterschieden, dann zeigt sich ein differenziertes und differenziert zu beurteilendes Bild. Innerhalb der Basisbildung (auch wenn sie gemeinsam mit den DaZ-Kursen dargestellt wird) ist es aufgrund ihrer Struktur her kaum valide möglich unterschiedliche Anteile von Prüfungen versus Zertifikaten zu interpretieren. Erwähnenswert bei der Basisbildung ist, dass die Typ C Kurse einen etwas geringeren Anteil von Abbruch/kein Abschluss aufweisen. Dieser positive Trend für Typ C bestätigt sich im Rahmen der BRP jedoch nicht, wo die Ergebnisse genau umgekehrt ausgefallen sind. Eine durchgängige Tendenz ist jedoch, dass bei jenen Maßnahmenarten, wo die stärkste Erfolgskategorie (Prüfung) integralen Bestandteil bildet, deren Anteile mit steigender Berücksichtigung der LLL-Prinzipien durch die Träger steigen. So haben Typ B Berufsreifepfängerkurse deutlich mehr Prüfungsanteile als Typ-C-Angebote und bei den Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss die Typ-A-Angebote deutlich höhere Anteile als

die Typ-B-Kurse. Somit kann ein weiterer Hinweis gewonnen werden, dass sich die verstärkte Berücksichtigung der LLL-Prinzipien auch positiv auf den Erfolg auswirkt.

*Tabelle 135: Maßnahmenerfolg nach Angebotsart und LLL-Typ*

		Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe	n
BaB (inkl. DaZ)	Typ A	71,4%	0,1%	22,0%	6,4%	100%	1.347
	Typ B	60,3%	7,5%	23,8%	8,4%	100%	1.163
	Typ C	75,4%	0,0%	21,9%	2,7%	100%	695
HS-Kurs	Typ A	8,9%	71,3%	14,0%	5,8%	100%	428
	Typ B	10,9%	50,6%	25,1%	13,4%	100%	1.250
	Typ C	0,0%	14,0%	4,7%	81,4%	100%	43
BRP	Typ B	31,4%	57,7%	4,6%	6,3%	100%	570
	Typ C	38,9%	37,4%	15,7%	8,0%	100%	2.324
gesamt		44,0%	28,5%	19,1%	8,3%	100%	7.820

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich des Erfolgs in Summe gesehen in einem nicht erwähnenswerten Ausmaß. Einzig die Unterscheidung nach Angebotsarten lässt erkennen, dass der Anteil der Abbrüche bei den DaZ-Kursen, die an sich weiblich ‚dominiert‘ sind, deutlich erhöht ist. Dies steht nicht im Zusammenhang mit den Betreuungspflichten, die bei den DaZ-Kursen als auch bei Frauen deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt sind, denn diese haben innerhalb der DaZ-Kurse sogar geringere Abbruchquoten (19%) als jene ohne (24%).

*Tabelle 136: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht*

n=10.298	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
männlich	48,5%	24,0%	18,5%	9,0%	100%
weiblich	53,1%	21,7%	17,3%	7,9%	100%
ESF-gesamt	51,1%	22,7%	17,8%	8,4%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 137: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Geschlecht

n=10.298	Prüfungserfolge		Abbrüche/kein Abschluss	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
BaB	0,2%	0,3%	20,7%	23,0%
DaZ	6,0%	4,6%	16,6%	24,2%
HS-Kurs	55,9%	52,9%	22,9%	21,7%
BRP	41,8%	41,1%	15,0%	12,5%
Sonst-Kurs	3,4%	6,0%	17,8%	10,1%
ESF-gesamt	24,0%	21,7%	18,5%	17,3%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Da MigrantInnen in Österreich (außer die EU-15-BürgerInnen) sich innerhalb des Bildungssystems mit starken Benachteiligungen konfrontiert sehen (Steiner 2011) stellt sich gerade bei Maßnahmen, die auf Benachteiligte hin abzielen die Frage, ob sich dies hierbei reproduziert, oder überwunden werden kann. Daher wird nun im Anschluss der Maßnahmen Erfolg im Rahmen der ESF-Erwachsenenbildungsqualifizierungen differenziert nach Migrationshintergrund analysiert. Die Ergebnisse in Tabelle 138 deuten zunächst auf eine Fortsetzung der Ungleichheitsrelationen auch in diesem Bereich hin. So liegen die Abschlussquoten (Zertifikat oder Prüfung) der Personen ohne Migrationshintergrund bei rund 80% jene von Personen mit Migrationshintergrund (außer EU) bei nur rund 60%. Gleichzeitig ist die Abbruchquote bei dieser Personengruppe dreimal so hoch.

Tabelle 138: Maßnahmen Erfolg nach Migrationshintergrund

n=8.558	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
ohne Mig-HG	0,0%	0,0%	0,4%	13,4%	100%
2. Generat.	0,0%	0,0%	5,5%	24,6%	100%
Migrant/in	45,8%	51,5%	61,7%	36,1%	100%
EU-15	43,8%	35,4%	40,2%	11,0%	100%
gesamt <sup>70</sup>	2,5%	10,4%	9,7%	5,3%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Eine Betrachtung der Ergebnisse differenziert nach Angebotsarten fördert demgegenüber auch ungleichheitsdämpfende Ergebnisse zutage. So ist z.B. wenn man rein den (starken) Erfolgsindikator der Prüfungen betrachtet innerhalb der Hauptschulkurse ein höherer Anteil

<sup>70</sup> Die Prozentsätze hier unterscheiden sich von den zuvor präsentierten, weil hier nur eine Teilauswahl in die Berechnungen eingegangen ist: Jene Gruppe, bei der Informationen über den Migrationshintergrund verfügbar waren. Dementsprechend können diese Ergebnisse hier nicht ‚absolut‘ (d.h. die hier ausgewiesene Abbruchquote der MigrantInnen) interpretiert werden, sondern nur im Verhältnis der Subgruppen zueinander: Die Abbruchquote der MigrantInnen und der 2. Generation ist beinahe dreimal so hoch wie jene der TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund.

bei Personen mit Migrationshintergrund zu beobachten und auch bei den BRP-fällen diesbezüglich die Ergebnisse für Personen ohne Migrationshintergrund nicht drastisch besser aus als für jene mit. Was die Abbrüche betrifft, so zeigen sich keine nennenswerten Differenzen bei den BRP und bei den HS-Kursen welche zugunsten der MigrantInnen. Einzig bei den Basisbildungskursen schneiden MigrantInnen diesbezüglich wirklich deutlich schlechter ab, als ihre KollegInnen, die ebenso wie ihre Eltern in Österreich geboren wurden.

*Tabelle 139: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Migrationshintergrund*

n=8.558	Prüfungserfolge			Abbrüche/ kein Abschluss		
	Ohne Mig.-HG	2. Generation	MigrantInnen	Ohne Mig.-HG	2. Generation	MigrantInnen
BaB	0,0%	0,0%	0,4%	13,4%	21,3%	29,7%
DaZ	0,0%	0,0%	5,5%	24,6%	28,9%	21,6%
HS-Kurs	45,8%	51,5%	61,7%	36,1%	32,3%	15,0%
BRP	43,8%	35,4%	40,2%	11,0%	13,3%	15,0%
Sonst-Kurs	2,5%	10,4%	9,7%	5,3%	25,0%	28,3%
ESF-gesamt	28,1%	24,5%	20,2%	13,0%	33,9%	34,7%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Schließlich ist es die Aufgabenstellung innerhalb der Erfolgsanalyse die Ergebnisse der einzelnen Träger innerhalb der einzelnen Maßnahmenarten miteinander zu vergleichen. Die dabei zu Tage tretenden Unterschiede sind enorm und bedürfen einer kritischen Reflexion.

Werden zunächst die Ergebnisse für die Basisbildung betrachtet, so fällt auf, dass viele Träger 70%-90% ihrer TeilnehmerInnen ein Teilnahmezertifikat ausstellen, was wohl dann der Fall sein wird, wenn sie die Maßnahme nach eigener Definition erfolgreich abgeschlossen haben. Neben diesen positiven Ergebnissen stechen Träger 4 und 30 hervor. Beide befüllen das TRS nicht, oder wenn, dann werden nur Abbrüche vermerkt. Hier besteht Klärungsbedarf. Weitere zwei Träger tun sich mit Abbruchquoten von 50%-75% hervor, die ebenso nicht einfach hingenommen werden können, sondern hinterfragenswert sind. Idealerweise handelt es sich nur um ein Missverständnis der TRS-Erfolgskategorien, insofern das Fehlen eines offiziellen Zertifikats beim eigenen Angebot als ‚kein Abschluss‘ verstanden wird. Ein Indiz dafür könnte sein, dass es sich um Träger handelt, die an sich eine hohe durchschnittliche Teilnahmedauer aufweisen.

Tabelle 140: Maßnahmenenerfolg in der Basisbildung nach Träger

n=2.263	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe	Ø TN- Dauer
Träger 1	87,4%	0,0%	10,9%	1,7%	100%	272
Träger 4	0,0%	0,0%	24,6%	75,4%	100%	120
Träger 9	15,6%	3,1%	75,0%	6,3%	100%	310
Träger 13	70,7%	0,0%	29,3%	0,0%	100%	217
Träger 15	50,3%	0,0%	49,3%	0,3%	100%	208
Träger 18	70,6%	0,0%	29,4%	0,0%	100%	98
Träger 21	92,3%	0,0%	7,7%	0,0%	100%	139
Träger 29	60,5%	0,0%	29,0%	10,5%	100%	187
Träger 30	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%	116
Träger 31	79,1%	0,0%	12,0%	8,8%	100%	170
Träger 32	70,4%	0,0%	3,2%	26,4%	100%	238
Träger 33	73,0%	2,1%	12,1%	12,8%	100%	163
Träger 35	50,0%	0,0%	34,2%	15,8%	100%	234
Träger 38	94,4%	0,0%	3,7%	1,9%	100%	187
BaB-gesamt	66,9%	0,3%	21,7%	11,1%	100%	201

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Derartige Ausreißer finden sich bei den ‚Deutsch als Zweitsprache‘-Kursen kaum. Zwei Träger sind hier gesondert zu erwähnen. Träger 35 schafft es beinahe zwei Drittel seiner TeilnehmerInnen mit Sprachdiplomen auszustatten – ein Spitzenwert auf weiter Flur. Bei Träger 17 hingegen besteht klärungsbedarf, warum beinahe die Hälfte der TeilnehmerInnen als AbbrecherInnen die Maßnahme verlassen.

Tabelle 141: Maßnahmenenerfolg bei den DaZ-Kursen nach Träger

n=1.785	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Gesamt	Ø TN- Dauer
Träger 3	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100%	130
Träger 8	77,7%	0,0%	22,2%	0,1%	100%	85
Träger 10	68,6%	0,0%	26,5%	4,9%	100%	277
Träger 17	38,9%	4,0%	48,0%	9,1%	100%	246
Träger 19	95,7%	1,2%	3,1%	0,0%	100%	189
Träger 22	78,6%	7,1%	9,5%	4,8%	100%	232
Träger 23	56,9%	13,8%	26,5%	2,8%	100%	216
Träger 34	94,0%	0,0%	3,3%	2,6%	100%	107
Träger 35	15,6%	62,3%	7,8%	14,3%	100%	172
DaZ-gesamt	69,6%	4,9%	22,4%	3,1%	100%	161

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei den HS-Kursen kann durchaus der starke Prüfungsindikator (entweder Teilprüfungen oder Gesamtabchluss) als Maßstab für den Erfolg herangezogen werden. Hier stechen vier Träger mit Quoten um die 80% hervor, zusätzlich erreicht die überwiegende Mehrheit Quoten von über 50%, was als guter Erfolg interpretiert werden kann. Bei einem Drittel der Träger fallen jedoch Abbruchquoten von 40%-50% auf, die daraufhin hinterfragt werden müssen, ob und inwieweit eine Verbesserung des Angebots dazu beitragen kann, diese Quoten zu reduzieren. Schließlich entziehen sich zwei Träger (24 und 37) von HS-Kursen weitgehend ihrer Verpflichtung das TRS auch mit Erfolgsdaten zu befüllen.

Tabelle 142: Maßnahmenenerfolg bei den HS-Kursen nach Träger

n=1.725	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe	Ø TN- Dauer
Träger 4	0,0%	85,5%	11,3%	3,2%	100%	273
Träger 6	0,0%	42,9%	48,4%	8,8%	100%	192
Träger 7	0,0%	42,6%	49,2%	8,2%	100%	243
Träger 8	58,0%	0,0%	33,3%	8,7%	100%	223
Träger 15	0,0%	76,7%	23,3%	0,0%	100%	289
Träger 19	9,9%	69,3%	0,0%	20,8%	100%	453
Träger 24	1,1%	35,4%	20,6%	42,9%	100%	206
Träger 26	22,9%	66,1%	10,2%	0,8%	100%	281
Träger 29	0,0%	82,4%	15,9%	1,8%	100%	254
Träger 30	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Träger 31	15,6%	29,6%	44,4%	10,4%	100%	218
Träger 33	40,3%	28,7%	10,5%	20,4%	100%	220
Träger 35	0,8%	83,6%	0,8%	14,8%	100%	346
Träger 37	0,0%	14,0%	4,7%	81,4%	100%	299
Träger 39	0,0%	79,6%	19,4%	0,9%	100%	212
Träger 40	0,0%	59,8%	40,2%	0,0%	100%	203
Träger 41	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100%	375
HS-gesamt	10,1%	55,0%	21,9%	13,1%	100%	259

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die Ergebnisse der BRP liegen nicht auf ganz so hohem Niveau wie jene der HS-Kurse, sind jedoch vergleichbar. Hier heben sich zwei Träger mit Prüfungsquoten von 60% bzw. 70% von den anderen ab. In Summe erscheint diese Ausprägung des Erfolgsindikators ausbaubar, da die Hälfte der Träger weniger als ein Drittel der TeilnehmerInnen damit aus der Maßnahme verabschieden kann. Bei den Abbrüchen sticht dafür auch nur ein einziger Träger (27) mit einer erklärungsbedürftigen Quote von 80% hervor. Die TRS-Erfolgsvariablen werden von einem BRP-Träger (30) gänzlich von einem weiteren (37) weitgehend ignoriert.

Tabelle 143: Maßnahmenenerfolg bei der BRP nach Träger

n=2.896	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe	ØTN- Dauer
Träger 8	66,4%	10,0%	23,1%	0,5%	100%	333
Träger 24	34,2%	61,3%	4,0%	0,5%	100%	177
Träger 25	48,6%	25,7%	25,7%	0,0%	100%	348
Träger 27	0,0%	5,0%	80,0%	15,0%	100%	307
Träger 28	0,0%	70,4%	16,2%	13,4%	100%	484
Träger 29	42,7%	40,7%	16,1%	0,6%	100%	198
Träger 30	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%	308
Träger 31	4,1%	36,7%	34,7%	24,5%	100%	454
Träger 33	31,4%	57,7%	4,6%	6,3%	100%	310
Träger 37	0,0%	32,0%	14,0%	54,0%	100%	247
BRP-gesamt	37,4%	41,4%	13,5%	7,7%	100%	279

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

## 11.5 WBA-TeilnehmerInnen

Die TeilnehmerInnen an der Weiterbildungsakademie werden gesondert in diesem Abschnitt behandelt, da es sich hierbei um eine verglichen zu den TeilnehmerInnen an den zuvor dargestellten Qualifizierungsmaßnahmen gänzlich unterschiedliche Zielgruppe handelt, die auch eine völlig andere Struktur aufweist und daher die gebildeten Indizes und Durchschnitte unzulässig beeinflussen würde.

Bisher sind laut TRS 647 Personen in die Weiterbildungsakademie eingetreten, wobei 79,4% davon Frauen gewesen sind.

Tabelle 144: WBA-Eintritte nach Geschlecht im Zeitverlauf

	männlich	weiblich	Summe
2007/08	43	132	175
2008/09	41	177	218
2009/10	25	122	147
2010/11	24	83	107
	133	514	647

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Ein Drittel der TeilnehmerInnen stammt aus Wien, ansonsten sind noch OberösterreicherInnen (18,1%), SalzburgerInnen (8%) und VorarlbergerInnen (4,6%) verglichen zur Bevölkerungsstärke (leicht) überproportional vertreten. Die regionale Verteilung ist jedoch verglichen zu den anderen Angebotsarten deutlich ausgewogener.

Tabelle 145: WBA-Eintritte nach Bundesländern

	absolut	relativ
Wien	217	33,5%
Niederösterreich	91	14,1%
Oberösterreich	117	18,1%
Salzburg	52	8,0%
Tirol	32	4,9%
Steiermark	80	12,4%
Kärnten	28	4,3%
Vorarlberg	30	4,6%
Summe	647	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Im Durchschnitt sind die WBA-TeilnehmerInnen 41,6 Jahre alt und drei Viertel von ihnen gehören der Altersgruppe der über 30 bis 50 Jährigen an. Unter 30-Jährige sowie über 50-Jährige spielen mit jeweils rund einem Achtel aller WBA-TeilnehmerInnen, die diesen Altersgruppen angehören, kaum eine Rolle.

Tabelle 146: Altersverteilung der WBA-TeilnehmerInnen

Altersgruppen	Anteil
bis 30 Jahre	11,6%
31-40 Jahre	30,4%
41-50 Jahre	45,0%
über 50 Jahre	13,0%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Ebenso wie die befragten TrainerInnen in den ESF-geförderten Qualifizierungsangeboten (Basisbildung, ...) verfügen unter den WBA-TeilnehmerInnen mehr als 80% über höhere Bildung und heben sie damit deutlich vom Durchschnitt der Bevölkerung (24% haben hier ein Bildungsniveau von der Matura aufwärts) ab.

Tabelle 147: Bildungsniveau der WBA-TeilnehmerInnen

Bildungsstufe	Anteil
Pflichtschule	4,8%
Mittlere Schule/Lehre	13,1%
Höhere Schule/Matura	21,5%
Postsekundär-Tertiär	60,6%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Demzufolge kann also nicht der Schluss gezogen werden die WBA als solche habe eine stark selektive Wirkung bezüglich der Ausgangsqualifikation, sondern das Beschäftigungsfeld als solches verfügt entsprechend dieser Angaben über ein enormes Qualifikationspotential. Was sich aus dieser Gegenüberstellung allerdings schon ableiten lässt, ist die Feststellung, dass es der WBA bisher nicht gelungen ist, mit ihrem Angebot eher die formal niedriger qualifizierten TrainerInnen anzusprechen, wie es auch der eigenen Zielsetzung entsprechen würde.

*Tabelle 148: Migrationshintergrund der WBA-TeilnehmerInnen*

Bildungsstufe	Anteil
ohne Migrationshintergrund	85,1%
2. Generation	2,4%
Migrant/in	6,3%
EU-15	6,3%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Ebenso sehr wie das Qualifikationsniveau der WBA-TeilnehmerInnen sich von jenem der Bevölkerung unterscheidet, unterscheidet sich das ihrer Bildungsherkunft, sprich das Qualifikationsniveau ihres Elternhauses in Relation zur Bevölkerung im Alter einer definierten Elterngeneration (55-75 Jahre). So stammen beinahe 40% der WBA-TeilnehmerInnen aus bildungsnahen Elternhäusern und damit fast dreimal so viele, als es dem Qualifikationsniveau der Vergleichsbevölkerung entspricht. Die überdurchschnittlich hoch gebildeten WBA-TeilnehmerInnen stammen also aus überdurchschnittlich hoch gebildeten Elternhäusern, worin jedoch kein spezieller Selektionseffekt der WBA begründet liegt, wenn man sich die Vererbbarkeit von Bildung an sich vergegenwärtigt (Knittler 2011).

*Tabelle 149: Bildungsherkunft der WBA-TeilnehmerInnen*

Bildungsstufe	WBA-TN-Eltern	Bevölkerung (55-75J.)
niedrig	24,1%	33,9%
mittel	37,4%	51,3%
hoch	38,5%	14,8%
Summe	100%	100%

Quelle: TRS & Statistik Austria, Berechnungen: IHS.

Was nun – abgesehen von den soziodemographischen Merkmalen – die aktuelle Lebenssituation der WBA-TeilnehmerInnen betrifft, kann festgehalten werden, dass fast alle (93,4%) berufstätig sind und 30,8% darüber hinaus Betreuungspflichten für Kinder und oder andere Angehörige wahrzunehmen haben.

Die Teilnahmedauer an der WBA streut entsprechend des differenzierten Angebots sehr stark. Der Großteil der TeilnehmerInnen konzentriert sich auf das WBA-Zertifikat und weist eine sehr kurze Teilnahmedauer (75% werden mit einer Teilnahmedauer von bis zu einer Woche ausgewiesen) auf. Jene, die das WBA-Diplom anstreben, nehmen deutlich länger teil, ein Achtel von ihnen auch über ein Jahr.

*Tabelle 150: Verteilung der WBA-Teilnahmedauer*

	Anteil
bis 1 Woche	75,5%
über 1 Woche bis 6 Monate	3,6%
über 6 Monate bis 1 Jahr	7,0%
über 1 Jahr	14,0%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Was den **Erfolg** der WBA betrifft, werden von insgesamt 557 nur 2 Personen mit einem Abbruch und ebenso zwei mit einem nicht erfolgreichen Abschluss ausgewiesen. Bei 90 Personen (oder knapp 14%) fehlen sämtliche Erfolgs- und/oder Abbruchsangaben. Wenn ein Abschluss angegeben wird, dann besteht dieser in allen Fällen aus einem Zertifikat bzw. einer Teilnahmebestätigung.

## 11.6 Zusammenfassende Betrachtungen

Bisher sind beinahe 13.000 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des ESF-Bereichs Erwachsenenbildung eingetreten. Von den Angebotsarten her betrachtet liegt die Basisbildung (inkl. DaZ) mit über 4.000 TeilnehmerInnen voran, gefolgt von der Berufsreifeprüfung mit über 3.800. Werden HS-Kurse und Basisbildung zusammengerechnet, dann ist es mit dem bisher realisierten Maßnahmenumfang möglich gewesen, ca. 3% der Zielgruppe abzudecken.

Beinahe die Hälfte aller TeilnehmerInnen stammt aus Wien, die wenigsten mit nur 2,1% aus Tirol. Bei der regionalen Verteilung des Angebots sind deutliche Schief lagen im Vergleich zum Bedarf festzustellen. Demnach empfiehlt sich bei der an sich wünschenswerten Ausweitung ein Ausbau der Maßnahmen v.a. in Salzburg und Tirol generell, bei Basisbildung/HS-Kursen auch in Vorarlberg.

Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen weist einen Migrationshintergrund auf, wodurch der ansonsten stark verbreiteten Diskriminierung von MigrantInnen (inklusive der 2. Generation) im Bildungssystem entgegengewirkt wird. Ein Ausgleich von Diskriminierungen erfolgt auch

hinsichtlich der Bildungsnähe des Elternhauses, insofern Personen aus bildungsfernen Schichten bevorzugt Aufnahme in die Maßnahmen finden.

Die durchschnittliche Teilnahmedauer an den Maßnahmen liegt bei knapp sieben Monaten, ist in der BRP am höchsten und bei den DaZ-Kursen am niedrigsten. War differenziert nach Migrationshintergrund im ersten Zwischenbericht noch eine Diskriminierung v.a. von Personen aus der 2. Generation festgestellt worden, so ist dies nun ein Jahr später kaum mehr in dieser Deutlichkeit festzustellen. Die durchschnittlichen Teilnahmedauern differenziert nach den einzelnen Trägern differieren sehr stark und werden in weiterer Folge im Kontrast zu Performanz- und Finanzindikatoren einen Eckpfeiler zur Einschätzung der Effizienz bilden.

Was Prüfungserfolge betrifft stechen ‚naturgemäß‘ HS-Kurse und BRP hervor, während DaZ-Kurse, die auch die Möglichkeit bieten, ein Sprachdiplom zu erwerben (was als Prüfungserfolg im Gegensatz zu einer bloßen Teilnahmebestätigung gewertet wird), mit nur 5% hinter ihren Möglichkeiten zurück bleiben. Bei den Abbruchquoten wiederum heben sich Basisbildung und BRP positiv vom Durchschnitt, der mit nicht einmal 18% an sich gering ist, ab.

Werden den einzelnen Qualifizierungsangeboten Typen zugeordnet, die zum Ausdruck bringen in welchem Ausmaß die LLL-Prinzipien umgesetzt werden, dann zeigt sich, dass mit zunehmender Berücksichtigung der LLL-Prinzipien auch die Anteile des ‚Prüfungserfolgs‘ steigen.

Handlungsbedarf zeigt sich bei den Abbruchquoten von MigrantInnen, doch zeigt sich keine durchgängig systematische Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund bei den Erfolgsindikatoren. So ist z.B. der Prüfungserfolg von MigrantInnen bei HS-Kursen deutlich besser als von Personen ohne Migrationshintergrund und auch bei der BRP nicht deutlich schlechter, sondern vom Ausmaß her vergleichbar.

Schließlich zeigen sich quer über alle Angebotsarten hinweg gewaltige Unterschiede in den Erfolgsindikatoren beim Vergleich der einzelnen Träger miteinander. Klärungsbedarf ist bei jenen 9 Trägern gegeben, die annähernd 50% Abbrüche oder gar darüber aufzuweisen haben, sowie bei jenen 6 Trägern, die die Befüllung des TRS mit Erfolgs- und Abbruchdaten ihrer TeilnehmerInnen zu einem großen Anteil unterlassen.

## 12 Analyse der TeilnehmerInnen-Monitorings: Bildungsberatung

Nachdem zuvor die TeilnehmerInnen an Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt und analysiert wurden, sind es nun in weiterer Folge die TeilnehmerInnen an Beratungen, die thematisiert und basierend auf einem wieder eigenen Monitoring diskutiert werden.

Mit Mitteln des ESF soll der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Benachteiligte erleichtert werden, indem 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:

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

Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Zum einen wurde mit Instrument 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ eine eigene Instrumentenschiene im Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 geschaffen. Im Rahmen dieses Instruments werden zwei Projektverbände gefördert. Die folgenden Analysen beziehen sich – falls nicht anders angegeben – auf dieses Instrument. 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).

Das TeilnehmerInnenmonitoring für Instrument 2 erfolgt nicht mittels des TeilnehmerInnen-registratorsystems (TRS) der EUREKA-Datenbank, sondern gesondert durch die Projektkoordination des einen der zwei Projektverbände. In diesem Beratungsmonitoring werden neben den TeilnehmerInnen der beiden Projektverbände auch BildungsberatungsteilnehmerInnen von Phasing Out-Aktivitäten im Burgenland registriert, diese werden aber im Rahmen dieser Evaluierung nicht berücksichtigt. Es werden Daten der Schuljahre 2007/08 bis 2009/10 dargestellt, wobei für Oberösterreich, Kärnten und Vorarlberg für das Kalenderjahr 2007 keine Monitoring-Daten vorliegen und für Wien erst seit 2009.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Dies lässt sich zum Teil damit erklären, dass bei manchen Projekten die Umsetzung erst später startete. Generell ist zu bedenken, dass die Datenqualität weder über die Zeit noch über die Bundesländer konstant ist. Denn die Standards für die Datenerhebung wurden erst im Laufe des Projektes entwickelt und unterschiedlich schnell von den beteiligten Organisationen umgesetzt.

Folgende Fragestellungen stehen nun im Vordergrund: Wie weit wird der im Operationellen Programm genannte Zielwert für Beratungen im Bereich Erwachsenenbildung schon erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung des Beratungsangebots aus und inwieweit kann bereits von einem flächendeckenden Programm gesprochen werden? Wie weit werden benachteiligte Zielgruppen erreicht? Welche Beratungssettings werden eingesetzt und wie intensiv sind die Beratungen? Und, abschließend, welche Themen werden überhaupt in der ESF-geförderten Bildungsberatung behandelt?

## 12.1 Anzahl der beratenen Personen

Im Rahmen des Instruments 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurden bis inkl. drittes Quartal 2010 im TeilnehmerInnenmonitoring 44.114 Beratungsfälle dokumentiert (siehe Tabelle 151). 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, aber auch soziapädagogische Beratung und Coaching. 89.198 Beratungen sind im Aktivitätenmonitoring (bis inkl. drittes Quartal 2010) im Instrument 1 dokumentiert. Allerdings gilt hier noch mehr als für die Beratungen im Instrument 2, dass dieselben Personen mehrfach beraten werden können, z.B. indem sie erste Informationen per Telefon erhalten und anschließend eine Informationsveranstaltung besuchen, oder sie werden im Rahmen eines kursbegleitenden Coachings beraten. Insoferne beträgt wohl die Zahl der beratenen Personen nur einen Bruchteil der genannten Beratungen. Insoferne ist auch die sehr hohe Summe von 133.312 Beratungen (Instrument 1 plus Instrument 2) etwas zu relativieren.

Die im operationellen Programm als Zielwert genannten 70.000 Beratungen (BMASK 2009:108) werden schon zur Halbzeit erreicht bzw. weit überschritten. Bei einer linearen Fortschreibung der bisherigen Beratungszahlen kann der Zielwert bis zum Ende der ESF-Periode im Jahr 2013 allein durch das Instrument 2 erreicht werden.

Allerdings wurde im Operationellen Programm 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 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 –

wenn auch nicht alle – der oben genannten Merkmale der Beratenen dokumentiert werden. Diese werden ab Kapitel 12.2 auch analysiert.

*Tabelle 151: Beratungen (Instrument 1 und 2)*

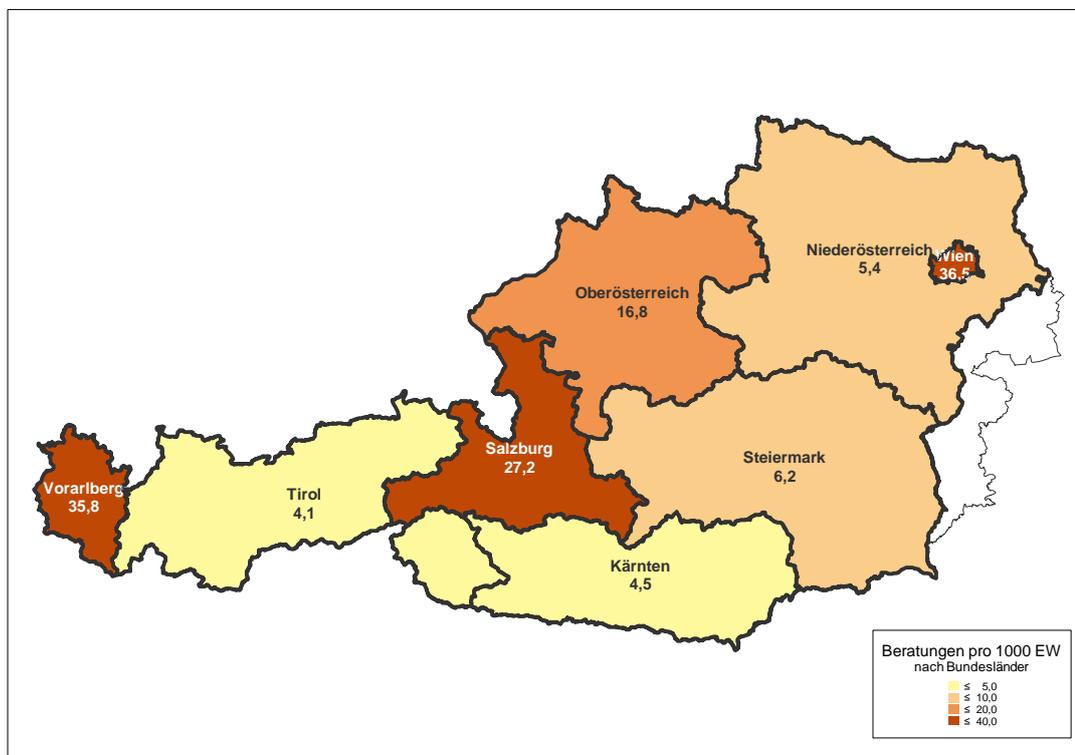
	Instrument 1	Instrument 2	gesamt
K	747	1.757	2.504
NÖ	6.381	2.172	8.553
OÖ	14.736	8.894	23.630
S	1.796	12.614	14.410
St	1.346	6.169	7.515
T	109	2.730	2.839
Vbg	8.598	4.478	13.076
Wien	55.485	5.300	60.785
Summe	89.198	44.114	133.312

Quelle: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS;

Aus Tabelle 151 wird deutlich, dass die Bildungsberatungsdienstleistungen in den Bundesländern sehr unterschiedlich stark ausgebaut sind. So fanden in Wien mit über 60.000 die meisten Beratungen statt, mit großem Abstand gefolgt von Oberösterreich mit 23.630, Salzburg mit 12.410 Beratungen und Vorarlberg mit 13.076 Beratungen.<sup>72</sup> Da die Bundesländer unterschiedlich groß bzw. unterschiedlich dicht besiedelt sind, macht es Sinn, diese Werte auf die Zahl der EinwohnerInnen zu beziehen. Die entsprechende Darstellung erfolgt in Abbildung 61. Demnach ist die Versorgung mit Beratungsdienstleistungen in Wien, Vorarlberg und Salzburg am weitesten fortgeschritten, während Tirol und Kärnten noch deutlich zurück bleiben. Dieser Vorsprung Wiens wird allerdings nicht durch den Projektverbund Bildungsberatung in Wien erreicht, sondern durch Wiener Träger von Qualifizierungsmaßnahmen, in deren Rahmen auch Beratungsdienstleistungen angeboten werden.

<sup>72</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 – häufig nicht angegebenen – Wohnortes der Beratenen).

Abbildung 61: Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen nach Bundesland



Quelle:öibf, RegioGraph®, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS;

Zu ergänzen ist, dass in die bisherigen Darstellungen alle dokumentierten Beratungen eingeflossen sind. Ein großer Teil der im Aktivitätenmonitoring festgehaltenen Beratungen und Betreuungen findet jedoch im Rahmen von Kursmaßnahmen statt, wodurch der freie Zugang 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 sind und welche nicht (siehe Kapitel 16, S. 274).

Werden Beratungen, die im Rahmen von Kursmaßnahmen stattfinden, herausgerechnet, reduziert sich die Zahl der Beratungen im Instrument 1 auf deutlich weniger als die Hälfte. Dennoch würden auch in dieser Berechnung die im OP als Zielwert genannten 70.000 Beratungen bereits erreicht sein.

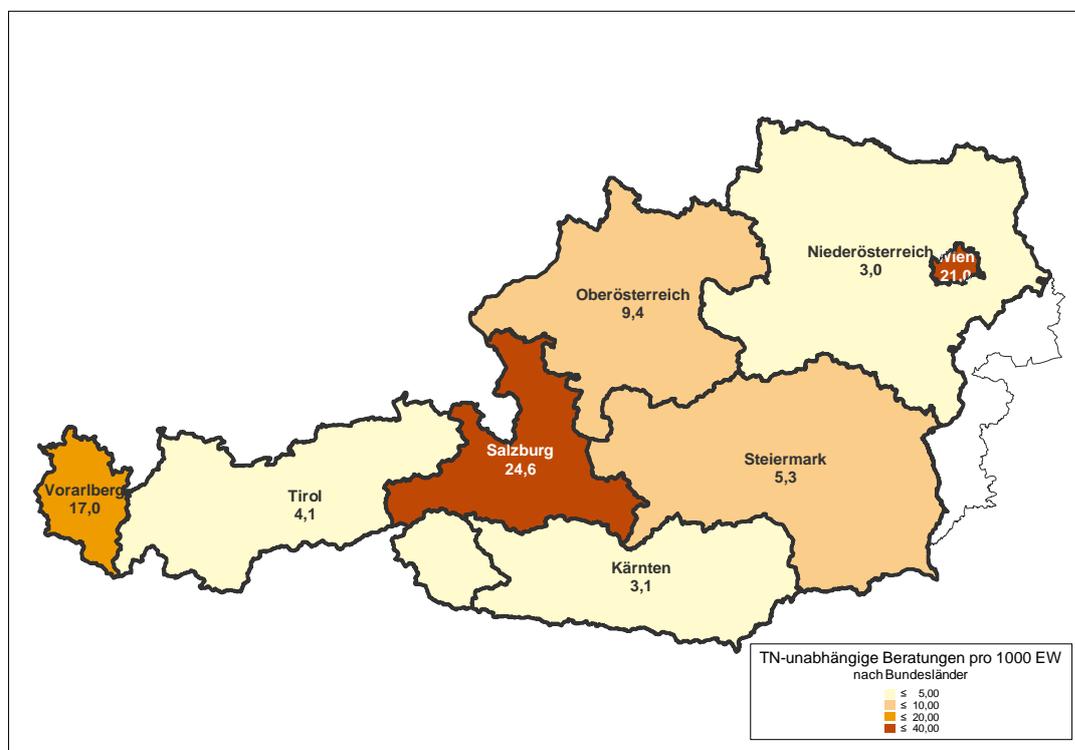
Tabelle 152: Teilnahmeunabhängige Beratung

	TN-unabhängig Instrument 1	Instrument 2	gesamt
K	0	1.757	1.757
NÖ	2.615	2.172	4.787
OÖ	4.321	8.894	13.215
S	426	12.614	13.040
St	186	6.169	6.355
T	109	2.730	2.839
Vlbg	1.720	4.478	6.198
Wien	29.589	5.300	34.889
Summe	38.965	44.114	83.079

Quelle: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.

Auch wenn die kursgebundenen Beratungen aus der Analyse ausgeschlossen werden, bleiben Wien, Salzburg und Vorarlberg die Bundesländer, welche in Verbindung von Instrument 1 und Instrument 2 das dichteste Bildungsberatungsangebot umsetzen (siehe Abbildung 62).

Abbildung 62: Teilnahme-unabhängige Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen nach Bundesland

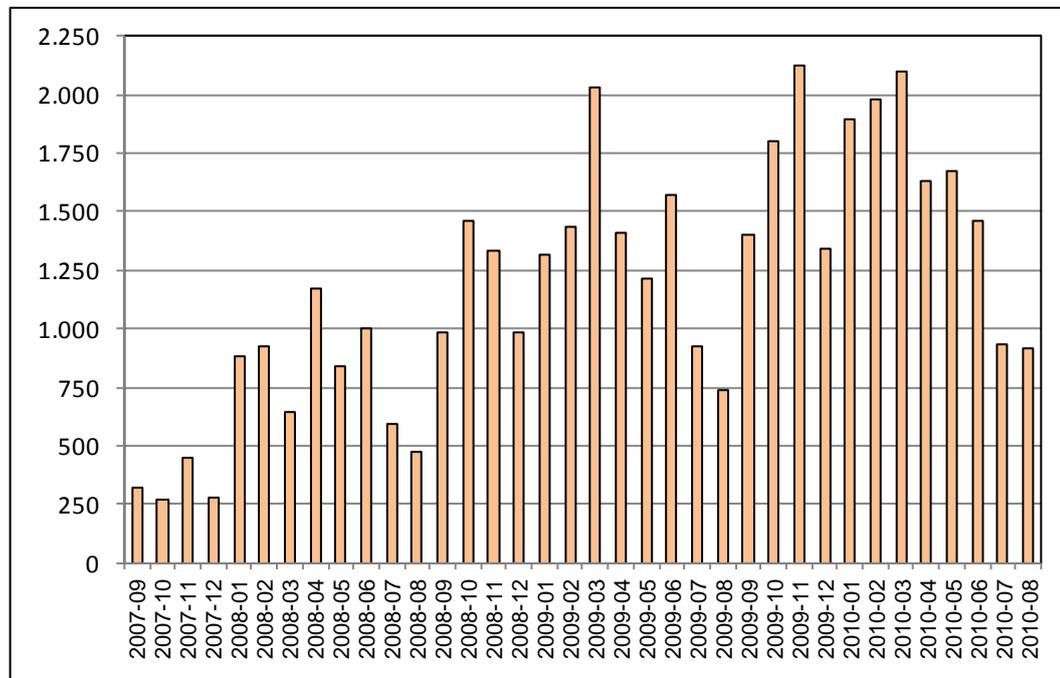


Quelle: öibf, RegioGraph®, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS;

Im Folgenden beziehen sich (wegen der umfangreicheren Datenbasis auf Individualebene) die Analysen nur mehr auf Personen, die im Rahmen des Instruments 2 eine Bildungsberatung in Anspruch nahmen.

Seit dem Start der ESF-geförderten anbieterübergreifenden Bildungsberatung stieg mit jedem Jahr die Zahl der Beratenen: von 7.837 im Schuljahr 2007/08, über 15.410 im Schuljahr 2008/09 bis zu 19.260 Beratenen im zuletzt abgelaufenen Schuljahr.<sup>73</sup> Dieser Anstieg verläuft jedoch nicht linear, sondern ist Zyklen unterworfen. So werden jeweils in den Sommermonaten Juli und August relativ wenige Beratungen durchgeführt während im März und April sowie Oktober und November die Bildungsberatung Hochsaison hat.

Abbildung 63: Anzahl der beratenen Personen in Instrument 2



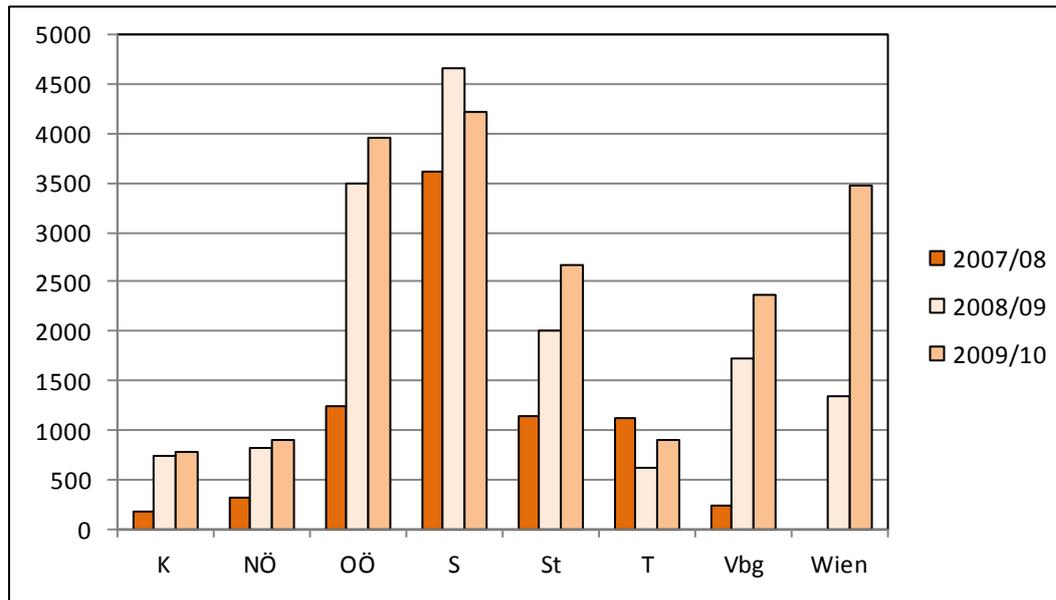
Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: >99%.

## 12.2 Flächendeckende Beratung durch Instrument 2

Im Rahmen des Instruments 2 wurden von Herbst 2007 bis Sommer 2010 über 42.500 Beratungsfälle dokumentiert. Die mit Abstand meisten Personen wurden in Salzburg beraten, gefolgt von Oberösterreich, der Steiermark, Wien und Vorarlberg (siehe Abbildung 64). Die größte Steigerung im letzten Jahr schaffte Wien, aber auch in Vorarlberg, in der Steiermark und in Oberösterreich gibt es noch immer beachtliche Zuwächse.

<sup>73</sup> Die Summe dieser 3 Jahresdaten ist nicht – wie weiter oben – 44.114, weil diese Darstellung streng der Schuljahrdefinition (September bis August) folgt und demnach nicht mehr die Beratungszahlen für September 2010 inkludiert. Davor wurden die Zahlen in Übereinstimmung mit dem Aktivitätenmonitoring quartalsweise zusammengefasst.

Abbildung 64: Anzahl der beratenen Personen nach Bundesländern und Schuljahr

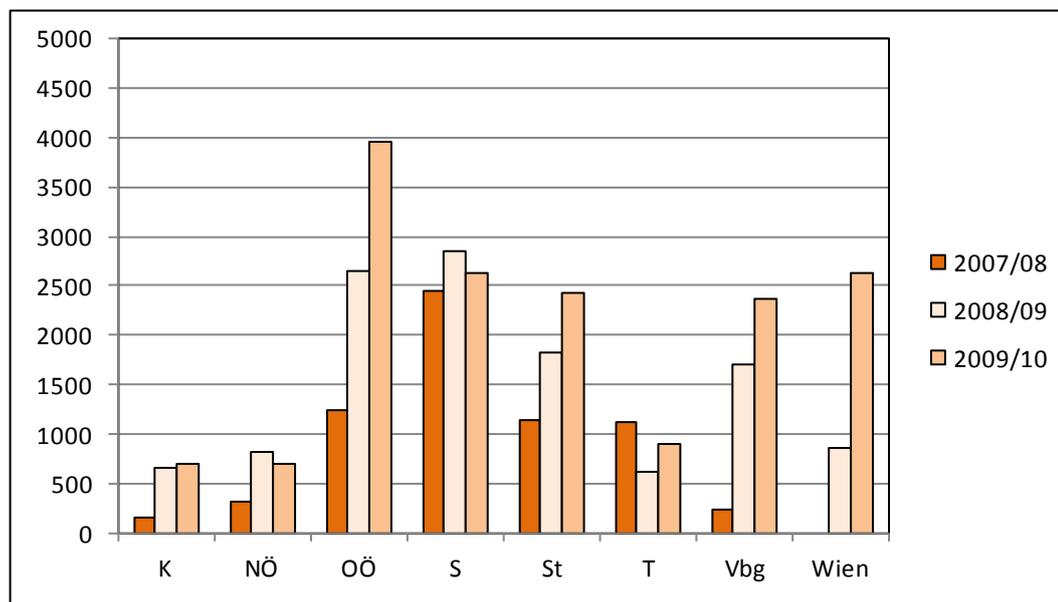


Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: >99%

Die Beratungen unterscheiden sich u.a. nach Beratungsform und -dauer, die entsprechenden Analysen sind weiter unten (Kapitel 12.4 und 12.5) zu finden. An dieser Stelle soll aber schon vorab der Frage nachgegangen werden, ob sich die Relationen zwischen den Bundesländern verschieben, wenn nur intensivere Beratungen in die Untersuchung eingehen. In Abbildung 65 werden daher nur jene dokumentierten Beratungen berücksichtigt, die länger als eine Viertelstunde dauern und nicht in einer Gruppe<sup>74</sup> stattfinden. Dabei zeigt sich, dass zwar in Summe Salzburg noch voran liegt. Wird aber nur das letzte Jahr betrachtet, geht die Vorrangstellung von Salzburg verloren, es liegt im Jahr 2009/10 in etwa gleich auf mit der Steiermark, mit Vorarlberg und mit Wien, während die meisten intensiveren Beratungen in Oberösterreich stattfanden.

<sup>74</sup> D.h. Gruppenberatungen und Minikurse wurden aus dieser Analyse ausgeschlossen.

Abbildung 65: Anzahl der Individualberatungen, die länger als 15 Minuten dauern



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 82%.

Im Schnitt wurden bisher in der ESF-geförderten Bildungsberatung 5,3 Personen pro 1.000 EinwohnerInnen beraten (siehe Tabelle 153). Diese Beratungsdichte variiert jedoch stark je nach Bundesland: Während in Salzburg 23,6 Personen pro Tausend EinwohnerInnen beraten wurden, ist es in Niederösterreich bloß ein Bruchteil davon, nämlich 1,3 Personen. Auch in Wien, Kärnten, Tirol und Steiermark wurden im Instrument 2 in der ersten ESF-Halbzeit weniger als fünf Beratungen pro 1.000 EinwohnerInnen durchgeführt. Mit 11,9 Beratern pro Tausend EinwohnerInnen erreicht Vorarlberg hingegen eine vergleichsweise hohe Beratungsdichte.

Tabelle 153: Flächendeckung: Beratungen nach Bundesland (bis inkl. 08/2010)

	EinwohnerInnen in Tsd.	Beratene pro Tsd. EinwohnerInnen
Kärnten	560	2,98
Niederösterreich	1590	1,29
Oberösterreich	1406	6,17
Salzburg	530	23,58
Steiermark	1204	4,83
Tirol	700	3,79
Vorarlberg	365	11,90
Wien	1664	2,96
gesamt	8019	5,32

Quelle: öibf, RegioGraph®; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 82%.

Das Monitoring der Beratungsmaßnahmen ermöglicht nicht nur eine Lokalisierung nach Bundesländern entsprechend des Standorts der Beratungsorganisationen, sondern auch eine regionale Zuordnung der Beratenen nach ihrem Wohnsitz.<sup>75</sup> Abbildung 66 stellt die bisherige regionale Durchdringung der Bildungsberatung nach Wohnsitzbezirk dar. Demnach wird zum einen – wie schon oben – sichtbar, dass Salzburg, Oberösterreich und Vorarlberg bisher am besten mit Bildungsberatung versorgt sind. Aber es wird auch deutlich, dass die Bildungsberatung in den einzelnen Bundesländern nicht landesweit gleich weit ausgebaut ist. Dies gilt insbesondere für die Steiermark und Tirol, wo es sowohl Bezirke mit weniger als einer beratenen Person pro 1.000 EinwohnerInnen als auch Bezirke mit mehr als vier beratenen Personen pro 1.000 EinwohnerInnen gibt.

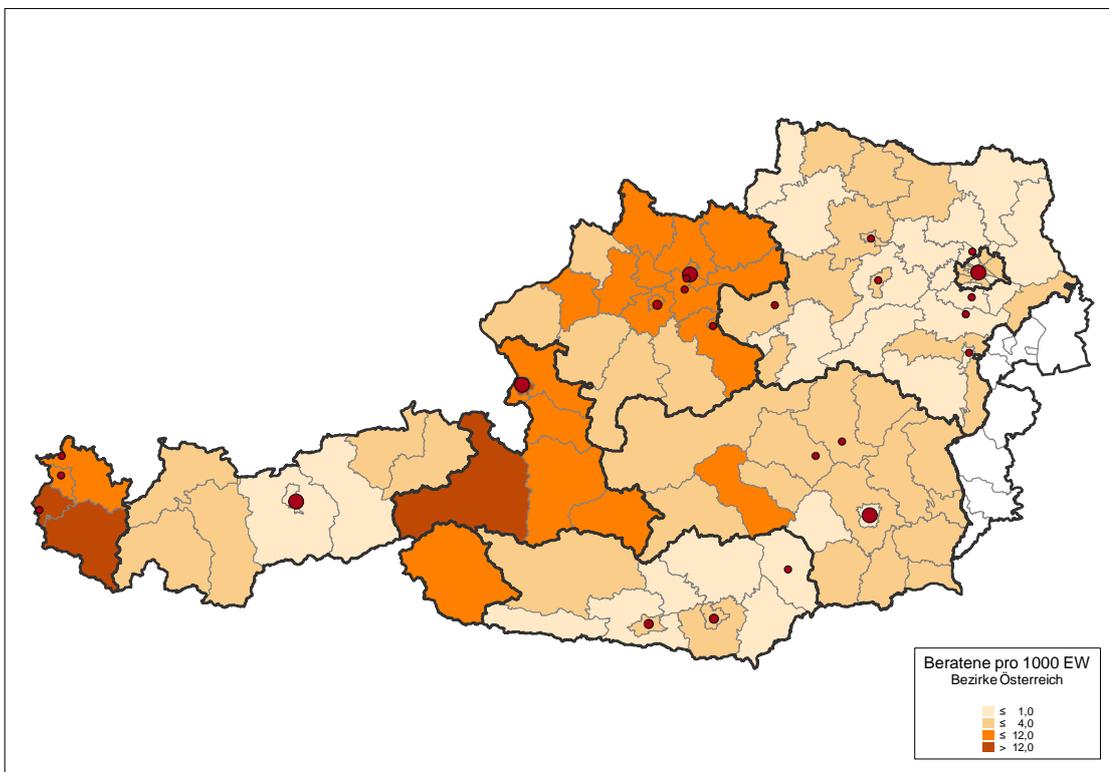
Weiters kann untersucht werden, ob die Bildungsberatung überwiegend von Personen aus den urbanen Zentren in Anspruch genommen wird, oder ob auch Personen aus peripheren Regionen Bildungsberatung nützen. Aus Abbildung 66 ist ablesbar, dass die Bildungsberatung tatsächlich nicht nur von BewohnerInnen der größeren Städte<sup>76</sup> genützt wird, sondern auch periphere Gebiete von der ESF-geförderten Bildungsberatung profitieren. Es gibt keinen Bezirk, in dem nicht mindestens eine Person bereits die ESF-Bildungsberatung in Anspruch genommen hat.

---

<sup>75</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 Teil fehlt die Wohnortangabe. Die jeweiligen Angaben wurden, soweit sie eindeutig identifiziert werden konnten, den österreichischen Verwaltungsbezirken zugeordnet. Auf diese Weise konnten 68% der Fälle ein Wohnsitz-Bezirk zugeordnet werden.

<sup>76</sup> Es wurden alle Städte Österreichs mit mehr als 20.000 EinwohnerInnen eingezeichnet.

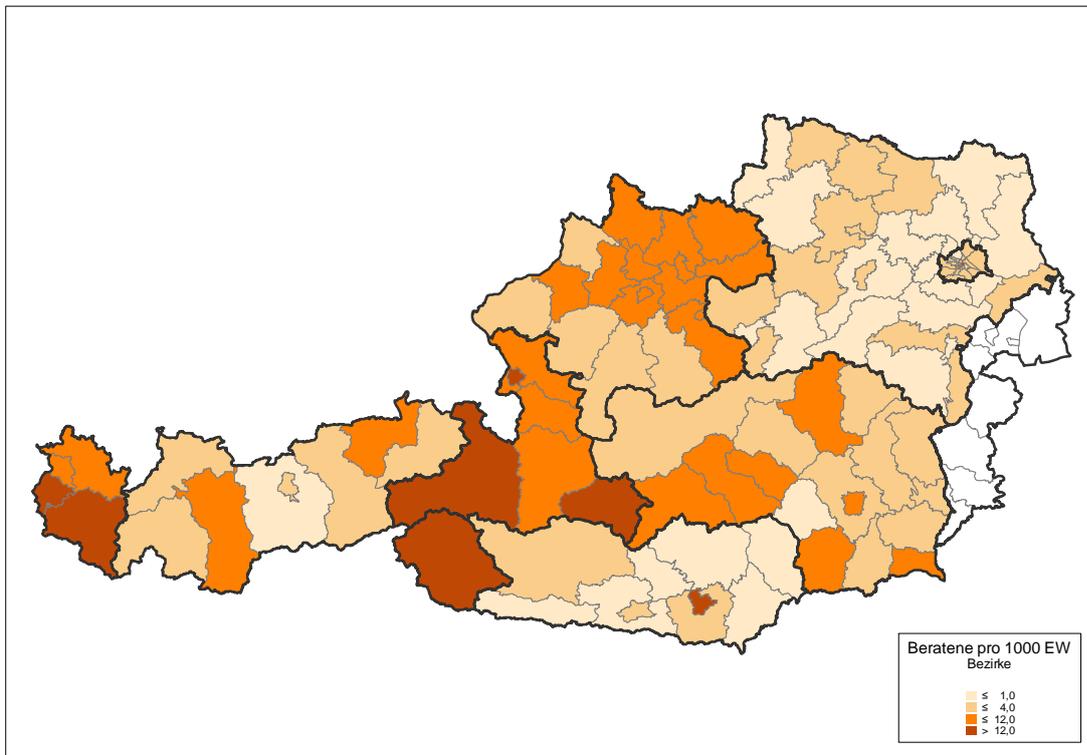
Abbildung 66: Flächendeckung: Beratungen nach Wohnbezirk (bis inkl. 08/2010)



Quelle: öibf, RegioGraph®; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 68%.

Da nur in 68% der Fälle Angaben zum Wohnort vorhanden sind, wird die Analyse nun erweitert, indem gegebenenfalls vorhandene Angaben zum Beratungsort einen fehlenden Wohnort ersetzen. Dadurch kann die Ausschöpfung um 20%-Punkte auf 88% erhöht werden, wenn auch die Ergebnisse etwas in Richtung Bezirke mit Beratungsstandorten verzerrt werden. Die mit über zwölf beratenen Personen pro 1000 EinwohnerInnen höchsten Beratungsdichten sind demnach (außerhalb der Landeshauptstädte) in den Bezirken Feldkirch, Bludenz, Zell am See, Lienz und Tamsweg auszumachen. Sehr geringe Beratungsdichten von einem/r Beratenen pro 1000 EinwohnerInnen sind vor allem in Niederösterreich und Kärnten zu finden, aber auch die BewohnerInnen der Bezirke Innsbruck-Land in Tirol und Voitsberg in der Steiermark profitierten vom ESF-Bildungsberatungsangebot bisher nur minimal.

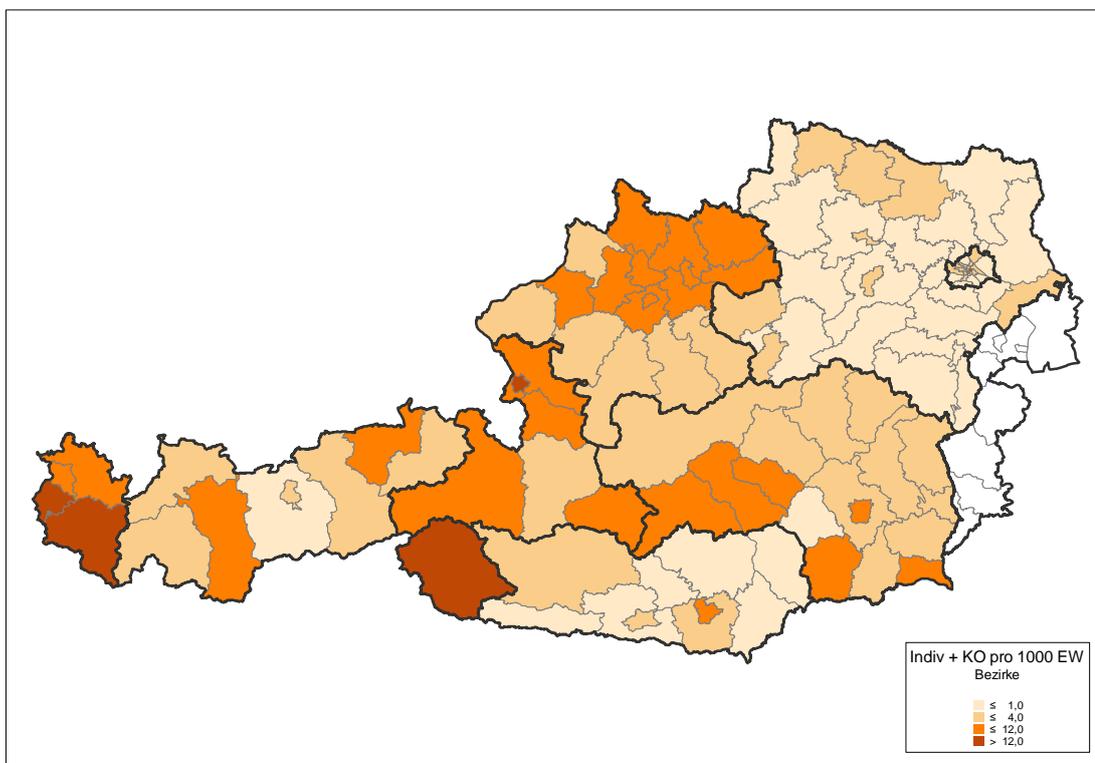
Abbildung 67: Flächendeckung: Beratungen (bis inkl. 08/2010)



Quelle: öibf, RegioGraph®; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: Wohnorte 68%, inkl. ergänzende Beratungsorte 88%.

Werden nur Individualberatungen und Kompetenzfeststellungen in die Analyse miteinbezogen, werden Teile des Bildes heller, d.h. einige Bezirke steigen um eine Kategorie in der Beratungsdichte ab. Aber die obigen Befunde, dass in der Steiermark und in Tirol die Versorgung mit Bildungsberatungsdienstleistungen regional sehr unterschiedlich ist und dass zahlreiche Bezirke in Niederösterreich und Kärnten mit Beratungsleistungen unterversorgt sind, bleiben.

Abbildung 68: Flächendeckung: Individualberatungen (inkl. Kompetenzfeststellung, bis inkl. 08/2010)



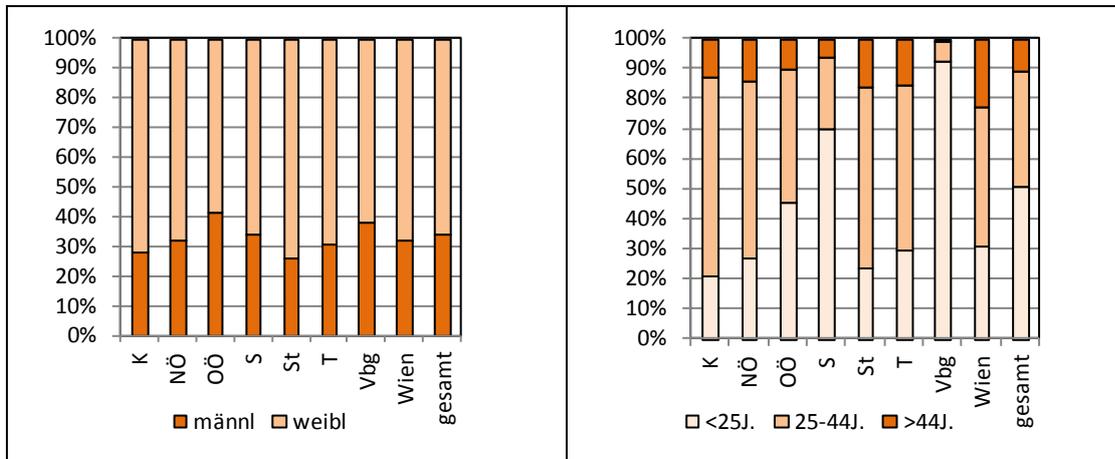
Quelle: öibf, RegioGraph®; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: Wohnorte 68%, inkl. ergänzende Beratungsorte 88%.

### 12.3 Soziodemographische Struktur und benachteiligte Zielgruppen

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 69 macht deutlich, dass in allen Bundesländern Bildungsberatung von Frauen viel stärker genutzt wird als von Männern. Im Schnitt sind 66% der Beratenen Frauen.

Auch eine Differenzierung der Altersgruppen nach Bundesländern lohnt: Während im Schnitt die Hälfte (51%) der Befragten unter 25 Jahre alt sind, sind es in Kärnten bloß 20%, in Vorarlberg hingegen 93%. Außer in Salzburg und Vorarlberg, wo überdurchschnittlich viele Jugendliche bzw. junge Erwachsene beraten werden, liegt der Schwerpunkt in der ESF-Bildungsberatung auf den 25- bis 44-Jährigen. Diese Gruppe bildet in Kärnten 67%, in der Steiermark 61%, in Niederösterreich 59% und in Tirol 55% der Beratenen. Die Über-44-Jährigen nehmen nur 11% der Beratenen ein. In Wien ist der Anteil dieser Älteren mit 23% mehr als doppelt so hoch – v.a. die nur in Wien angebotenen Minikurse (siehe S.253f.) werden von den Älteren in Anspruch genommen.

Abbildung 69: Alter und Geschlecht der Beratenen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 87%.

Der Frauenüberhang ist auch bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen evident, aber nicht so stark wie bei den älteren Gruppen (siehe Tabelle 154). Diese Ungleichverteilung könnte damit zu tun haben, dass Frauen, entsprechend traditioneller Arbeitsteilung, Betreuungsaufgaben in der Familie übernehmen und somit häufiger ihre Karriere unterbrechen und so für den Wiedereinstieg ein Bedarf an Neuorientierung, Bildungs- und Berufsberatung entsteht. Auf der anderen Seite ist nur bei 2% der Beratungen explizit Wiedereinstieg als Thema der Beratung dokumentiert (siehe Tabelle 159, S.256). Ein höherer Bedarf für Bildungs- und Berufsberatung scheint bei Frauen auch in Anbetracht der empirisch auffindbaren engen Berufswahl gegeben.<sup>77</sup>

Dennoch sollte in Anbetracht des Befundes, dass Männer Bildungsberatungsdienstleistungen deutlich weniger in Anspruch nehmen als Frauen – und zwar lebensphasenunabhängig – darüber diskutiert werden, ob Männer tatsächlich weniger Bedarf an Bildungsberatung aufweisen, oder ob das Beratungsangebot Männer weniger anspricht.

Tabelle 154: Geschlechtsverteilung nach Alter

	männl	weibl	Summe	n
<25J.	38%	62%	100%	18724
25-44J.	30%	70%	100%	14129
>44J.	34%	66%	100%	3997
gesamt	34%	66%	100%	36850

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 86%.

<sup>77</sup>Ablesbar u.a. an der aktuellen Lehrlingsstatistik: Mehr als die Hälfte aller weiblichen Lehrlinge sind in nur 4 Lehrberufen zu finden (Einzelhandel, Bürokauffrau, Friseurin und Restaurantfachfrau), bei den Burschen ist die Lehrberufswahl – obgleich auch konzentriert (die Hälfte der männlichen Lehrlinge ist in 9 Berufen zu finden) – doch differenzierter (vgl. <http://www.wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf>).

Differenziert nach dem Erwerbsstatus bilden die unselbständig Erwerbstätigen mit 40% die größte Gruppe (siehe Tabelle 155). Auch arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen nutzen das ESF-Beratungsangebot, gemeinsam bilden sie ein Fünftel der Beratenen. Die Untergruppe der Langzeitarbeitslosen konnte mit einem Anteil von nur 1% bisher kaum angesprochen werden.

Ein großer Teil (36%) der im Rahmen von Schwerpunkt 4 „Erwachsenenbildung“ durch das Instrument 2 geförderten Bildungsberatung wird von Personen in Anspruch genommen, die sich noch oder wieder in Ausbildung befinden. Es ist davon auszugehen, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil davon noch eine Schule besucht und es stellt sich die Frage, ob SchülerInnen nicht bevorzugt mit Mitteln aus dem ESF-Förderbereich „Schule“ unterstützt werden sollten.

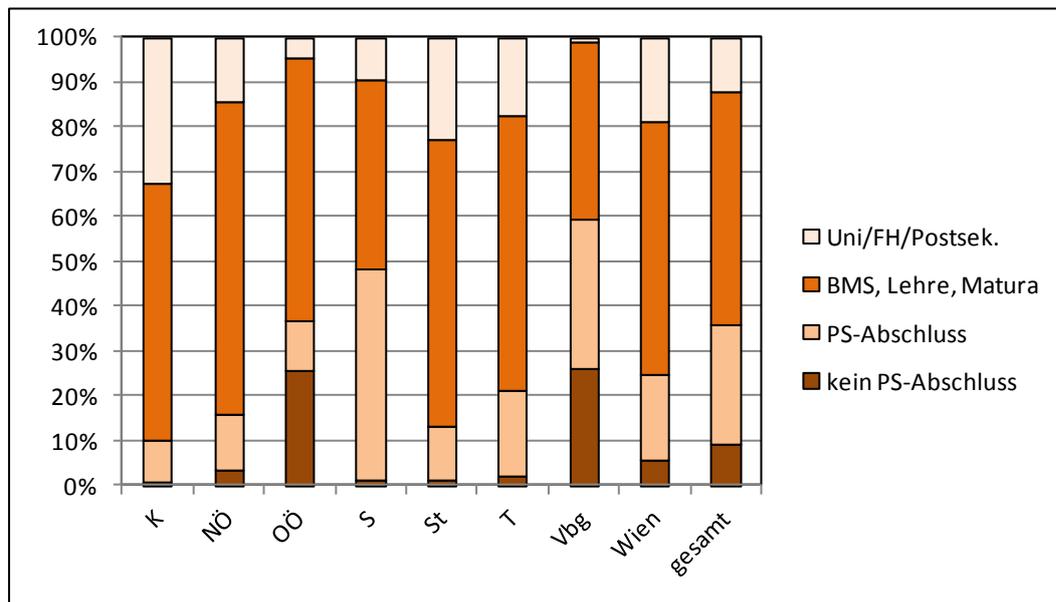
Tabelle 155: Erwerbsstatus

	2007/08	2008/09	2009/10	gesamt
unselbständig	46%	38%	39%	40%
selbständig	1%	1%	2%	2%
arbeitslos	13%	12%	15%	14%
LZA	1%	1%	1%	1%
nicht erwerbstätig	4%	8%	6%	6%
in Ausbildung	34%	39%	37%	36%
sonstiges	1%	1%	0%	1%
Summe	100%	100%	100%	100%
n	7.514	14.133	17.983	40.990

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 93%.

Der formale Bildungsabschluss ist der wichtigste Indikator zur Operationalisierung der Zielgruppe „Niedrigqualifizierte“. 9% der beratenen Personen verfügen über keinen Pflichtschulabschluss, weitere 27% über nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss. 52% der Beratenen haben einen Lehrabschluss, eine BMS oder Matura als höchsten Abschluss, 12% haben eine postsekundäre oder tertiäre Ausbildung absolviert. Diese Bildungsstruktur der Beratenen unterscheidet sich allerdings nach Bundesland: So ist in Oberösterreich und in Vorarlberg mit jeweils 26% der Anteil der Personen ohne jeglichen formalen Abschluss sehr hoch, in den anderen Bundesländern allerdings nur marginal. In Salzburg ist mit 47% der Anteil der Personen mit Pflichtschul-, aber ohne weiterführenden Abschluss sehr hoch. Kärnten (33%) und Steiermark (23%) haben wiederum einen sehr hohen AkademikerInnenanteil unter den Beratenen, während dieser in Vorarlberg mit nur 1% sehr gering ist.

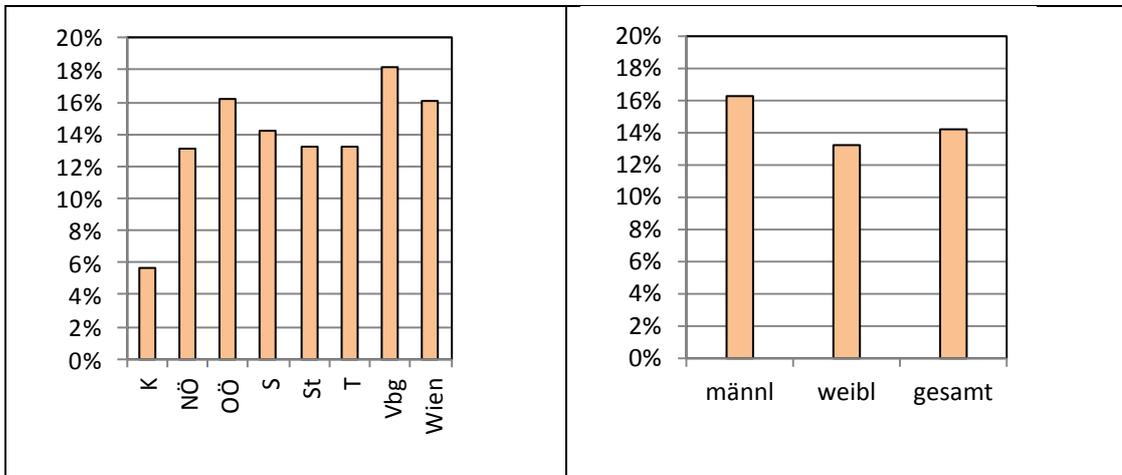
Abbildung 70: Höchster Bildungsabschluss der Beratenen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:84%.

Jugendliche unter 20 Jahren haben ihre Ausbildung häufig noch nicht abgeschlossen, ihr höchster Bildungsabschluss ist daher wenig aussagekräftig. Daher wird nun untersucht, wie groß der Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe ist, wobei Unter-20-Jährige (soweit das Alter bekannt ist) aus der Analyse ausgenommen werden. Während unter allen Beratenen 36% keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss haben – siehe oben – sinkt der Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe bei Herausnahme der Jugendlichen auf 14%, wobei sich wieder signifikante Unterschiede der Bundesländer zeigen (siehe Abbildung 71). Bei Männern liegt der Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe mit 16% etwas über dem Vergleichswert der Frauen (13%).

Abbildung 71: Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe (ohne Jugendliche unter 20 Jahre)



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 84%.

Im Jahr 2008 verfügten 20% der 20-64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs maximal über einen Pflichtschulabschluss, 67% über einen Abschluss in der oberen Sekundarstufe, 13% hatten einen postsekundären oder tertiären Abschluss.<sup>78</sup> Demgegenüber hatten 14% der über-19-jährigen Beratenen maximal einen Pflichtschulabschluss, 68% einen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe und 18% einen über die Matura hinausgehenden Abschluss. Dies bedeutet, dass Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe in der ESF-Bildungsberatung unterrepräsentiert und AkademikerInnen überrepräsentiert sind. Das Ziel, ein Beratungsservice für Geringqualifizierte aufzubauen, ist somit noch nicht erreicht. Dies gilt im Besonderen für Kärnten.

Der Ausbau der Bildungsberatung mit ESF-Mitteln zielt insbesondere auf benachteiligte Zielgruppen ab. Die Projekte der beiden Bildungsberatungsverbände richten sich prinzipiell an alle Personen, die einen Bildungsberatungsbedarf aufweisen, darüber hinaus werden unterschiedliche Zielgruppen-Schwerpunkte gesetzt. Im Monitoring werden bestimmte Benachteiligungen explizit dokumentiert: Migrationshintergrund, geringe Deutschkenntnisse, Behinderung, sonstige Benachteiligung. Gut ein Achtel der BeratungskundInnen wurde bisher denn auch als „benachteiligt“ eingestuft, d.h. dass eine oder mehrere der genannten Benachteiligungen auf sie zutrifft.<sup>79</sup> Personen mit Migrationshintergrund sind, mit etwa 9%,

<sup>78</sup> Quelle: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/bildungsstand\\_der\\_bevoelkerung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html); Berechnungen IHS.

<sup>79</sup> 13% der untersuchten Fälle haben eine Benachteiligung dokumentiert, bei den restlichen Fällen ist entweder dokumentiert, dass keine Benachteiligung besteht oder es werden keine Angaben gemacht. Da nicht klar ist, ob ‚keine Angabe‘ bedeutet, dass keine Benachteiligung vorliegt oder diese Variable nicht erhoben und dokumentiert wurde, können Fälle ohne Angaben zur Benachteiligung und jene, die ‚keine Benachteiligung‘ angeben, nicht ausgewertet werden. D.h. die oben genannten 13% sind ein Minimalwert, der sich auf alle Fälle bezieht, nicht nur auf jene, welche überhaupt Angaben zur Benachteiligung liefern.

die größte Benachteiligten-Gruppe. Bei einem Bevölkerungsanteil von 17%<sup>80</sup> sind allerdings Personen mit Migrationshintergrund in der Bildungsberatung deutlich unterrepräsentiert. Darauf deutet auch der niedrige Anteil an Beratern mit geringen Deutschkenntnissen hin. Für weitere 3% wurden ‚sonstige Benachteiligungen‘ dokumentiert, darunter werden (laut öibf-Dokumentation) regional benachteiligte Personen, einkommensschwache Personen, Personen ohne Pflichtschulabschluss sowie ältere ArbeitnehmerInnen (ab 50 Jahre) subsummiert.

*Tabelle 156: Personen mit Benachteiligungen*

	2007/08	2008/09	2009/10	gesamt
Migrationshintergrund	7%	7%	11%	9%
Geringe Deutschkenntnisse	<1%	1%	1%	1%
Behinderung	<1%	2%	2%	2%
Sonstige Benachteiligung	2%	3%	3%	3%
Keine Benachteiligung oder keine Angabe	90%	88%	84%	87%
Summe	100%	100%	100%	100%
n	7837	15410	19260	42507

Quelle: öibf; Berechnungen IHS.

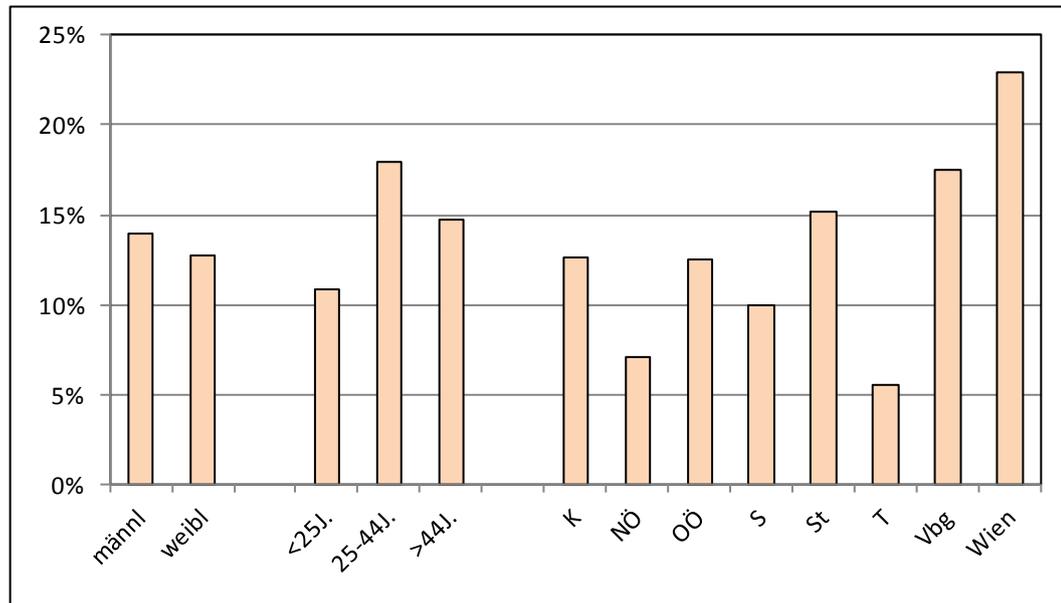
Abbildung 72 stellt Benachteiligtenanteile diverser Gruppen dar: Insgesamt sind gut 13% der Beratern als „benachteiligt“ eingestuft. Demgegenüber ist der Anteil an Benachteiligten unter Männern (14%), unter 25-44-Jährigen (18%) und unter Personen über 44 Jahren (15%) etwas höher. In Tirol (6%), Niederösterreich (7%) und Salzburg (10%) ist jeweils der Anteil an Benachteiligten unter den Beratern unterdurchschnittlich, in Wien (23%) und Vorarlberg (18%) überdurchschnittlich hoch ausgeprägt. Unter der Prämisse, dass v.a. benachteiligte Personen von ESF-Maßnahmen profitieren sollten, sind jedoch die durchschnittlichen 13% als nur bescheidener Erfolg zu werten. Immerhin weist der Trend in die richtige Richtung: Während im Jahr 2007/08 nur 10% der Beratern als benachteiligt eingestuft wurden, waren es im Jahr darauf 12% und 2009/10 schon 16% der Fälle.<sup>81</sup>

<sup>80</sup> Quelle: Statistik Austria:

[http://www.statistik.at/web\\_de/static/ergebnisse\\_im\\_ueberblick\\_migrationshintergrund\\_033240.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_migrationshintergrund_033240.pdf).

<sup>81</sup> Unter Umständen ist dieser „Trend“ aber auch bloß ein statistisches Artefakt, welches durch die Verbesserung der Dokumentation während der Projektlaufzeit hervorgerufen wird.

Abbildung 72: Anteil der BeraterInnen mit einer oder mehreren Benachteiligungen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS.

## 12.4 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 die Hälfte der Beratungen erfolgen im klassischen face-to-face-Setting, etwa ein Fünftel der Beratungen sind als „Distant Counselling“ einzustufen (persönliche Beratung/Information per Telefon, Post oder E-Mail). Seit dem Jahr 2008/09 sind auch persönliche Beratungen, die im Rahmen von Veranstaltungen, Messen oder externen Sprechtagen durchgeführt werden, dokumentiert (5%) sowie die nur in Wien durchgeführten Minikurse (3%). Kompetenzfeststellende Beratungsformen weisen häufig ein gemischtes Setting von Einzelberatungen und Gruppenphasen auf, ein kleiner aber steigender Anteil der Beratungen lässt sich dieser Beratungsform zuordnen (4%). Einen großen Anteil nimmt hingegen die Gruppenberatung ein, nämlich 14% der dokumentierten Beratungsfälle.

Tabelle 157: Form der Beratung nach Schuljahr

	2007/08		2008/09		2009/10		gesamt	
face-to-face	5.021	64%	7.799	51%	10.271	54%	23.091	55%
Telefon	1.040	13%	1.587	10%	2.448	13%	5.075	12%
Post/E-Mail	546	7%	897	6%	1.323	7%	2.766	7%
Gruppenberatung	1.163	15%	2.855	19%	1.927	10%	5.945	14%
Messen/Veranstaltungen	-	-	1.115	7%	1.035	5%	2.150	5%
Kompetenzfeststellung	62	1%	586	4%	1.219	6%	1.867	4%
Minikurse	-	-	459	3%	765	4%	1.224	3%
Summe	7.832	100%	15.298	100%	18.988	100%	42.118	100%

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 99%.

Bezüglich der Geschlechter gibt es kaum Unterschiede in den eingesetzten Beratungsformen (siehe Tabelle 158): Frauen nutzen etwas häufiger Distant Counselling, Männer sind etwas häufiger in Gruppenberatungen zu finden. Während letztere bei Erwachsenen (>24 Jahre) kaum eingesetzt wird, werden Jugendliche häufig in Gruppen informiert und beraten. Minikurse werden hingegen fast ausschließlich von Älteren besucht.

Tabelle 158: Form der Beratung

	männl		weibl		<25J.		25-44J.		>44J.	
face-to-face	8223	56%	15747	54%	10958	57%	9502	65%	2277	55%
Telefon	1582	11%	3817	13%	1094	6%	1850	13%	477	12%
Post/E-Mail	799	5%	2088	7%	603	3%	1046	7%	200	5%
Gruppenberatung	2301	16%	3652	13%	3829	20%	472	3%	131	3%
Messen/Veranstalt.	796	5%	1445	5%	1292	7%	671	5%	187	5%
Kompetenzfeststellung	723	5%	1180	4%	1200	6%	561	4%	91	2%
Minikurse	349	2%	969	3%	82	0%	451	3%	755	18%
Summe	14773	100%	28898	100%	19058	100%	14553	100%	4118	100%

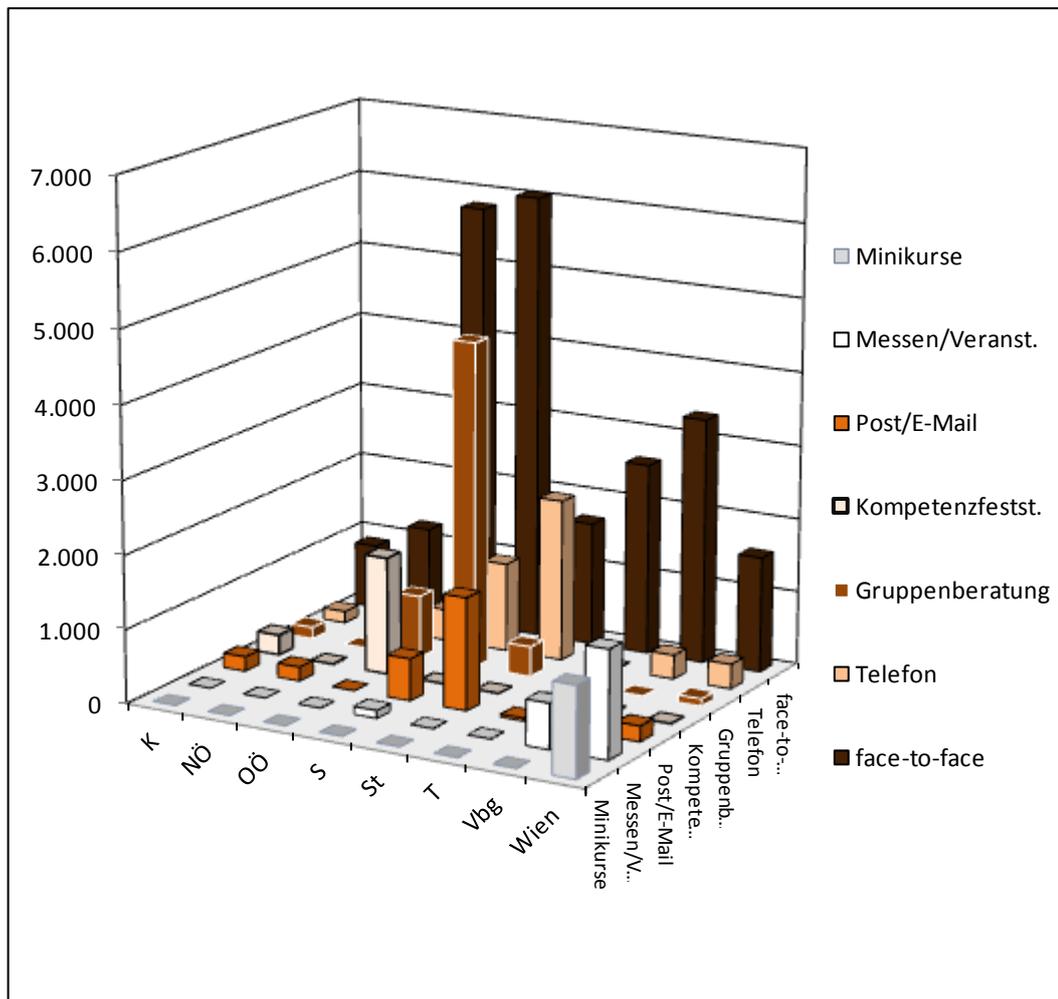
Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 86%.

Erhebliche Differenzen in den Interventionsformen zeigen sich im Vergleich der Bundesländer (siehe Abbildung 73). Mit Ausnahme der Steiermark, die sehr viel Distant Counselling betreibt, ist überall das face-to-face-Setting die häufigste Beratungsform. In Tirol werden sogar fast ausschließlich persönliche Einzelberatungen durchgeführt, in Salzburg finden überdurchschnittlich häufig Gruppenberatungen statt, aber auch sehr viele telefonische Beratungen. Persönliche Beratungen bei Veranstaltungen, Messen und Sprechtagen sind für Wien und in Vorarlberg häufig, sonst fast nicht dokumentiert.

Kompetenzfeststellungsverfahren werden nur in Kärnten und Oberösterreich angewendet.<sup>82</sup> Minikurse werden ausschließlich in Wien angeboten.

Die Topografie des Beratungssettings macht deutlich, dass nicht an allen Standorten den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungsformen angeboten wird, diese können somit auch nicht je nach individuellem Bedürfnis der/des Ratsuchenden eingesetzt werden. Hier gibt es noch Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere sollte angestrebt werden, Kompetenzfeststellungen an allen Standorten anzubieten.

Abbildung 73: Topografie der Beratungsformen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:99%.

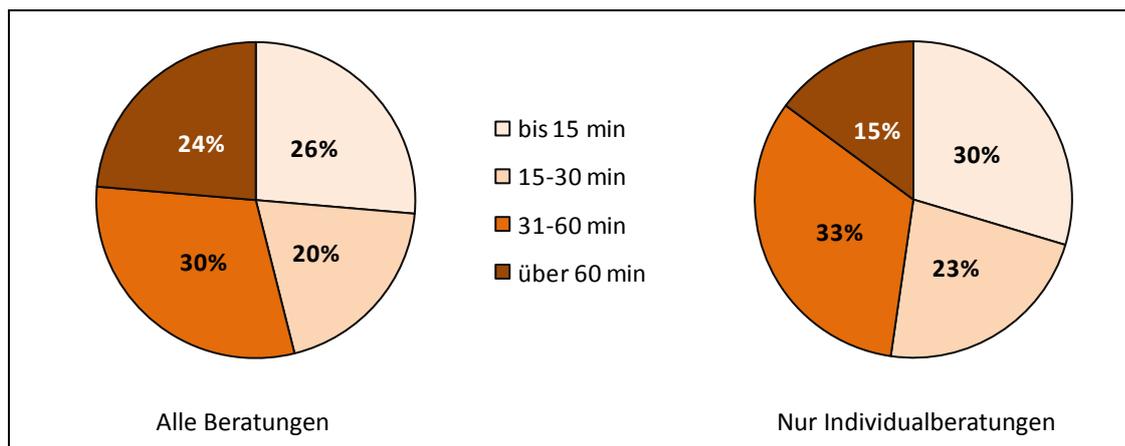
<sup>82</sup> Die stark kompetenzbasierte Bildungsberatung in Tirol wird offensichtlich als „normale“ face-to-face-Beratung dokumentiert.

## 12.5 Beratungsdauer

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 konkrete Informationen brauchen, ist für andere eine umfassende Neuorientierung mit entsprechendem Aufwand notwendig. Dementsprechend unterscheidet sich auch die Beratungsdauer pro Fall (siehe Abbildung 74): 26% der Beratungen dauern weniger als eine Viertelstunde – mehrheitlich werden dies wohl eher Kurzinformationen denn Beratungen im engeren Sinne sein. 20% dauern zwischen einer Viertel- und einer halben Stunde, weitere 30% bis zu einer Stunde. Der Anteil von Beratungen, die über eine Stunde in Anspruch nehmen, liegt bei 24%.

Werden nur Einzelberatungen und Kompetenzfeststellungen betrachtet, verschieben sich die Anteile in Richtung der kürzeren Kategorien: 30% dieser Individualberatungen dauern kürzer als eine Viertelstunde und nur mehr 15% länger als eine Stunde.

Abbildung 74: Beratungsdauer

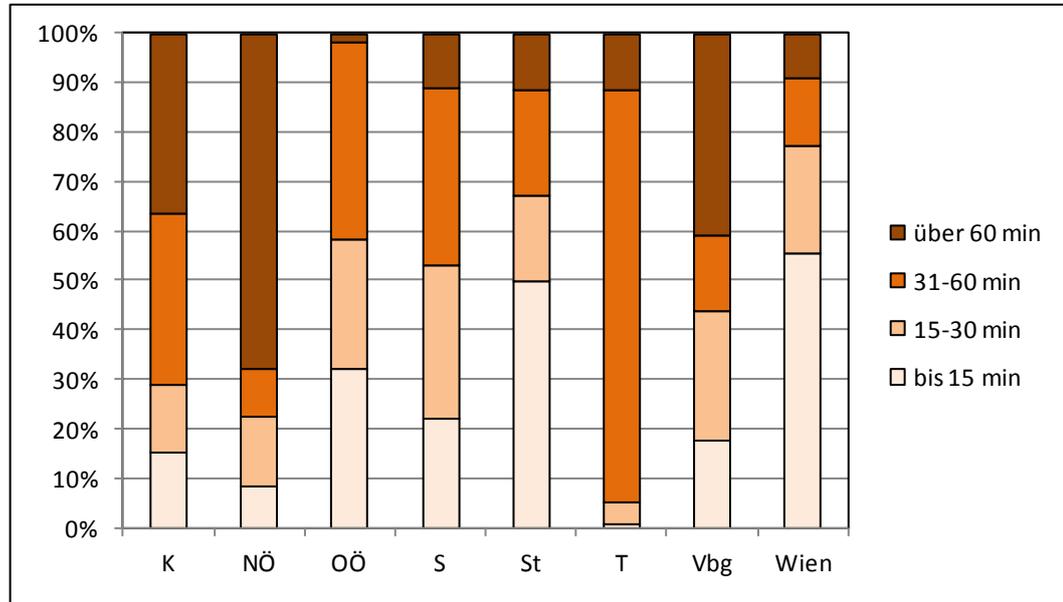


Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:90%.

Im Vergleich der Bundesländer stechen v.a. Tirol, Niederösterreich und Wien heraus (siehe Abbildung 75): In Tirol gibt es kaum Kurzberatungen, die meisten Beratungen (83%) dauern dort zwischen einer halben und einer Stunde. Während in Niederösterreich über 68% der Beratungen länger als eine Stunde in Anspruch nehmen, sind solche länger dauernden Beratungen in Salzburg, der Steiermark, Tirol und Wien eher der Ausnahmefall (jeweils um die 10%). In Wien dauern 56% der Individualberatungen nur weniger als eine Viertelstunde. Dieser Überhang an Kurzberatungen in Wien kann mit dem hohen Anteil an Beratungen bei Veranstaltungen und im öffentlichen Raum zum Teil erklärt werden. Allerdings ist zu bezweifeln, ob derart kurze Beratungen hinsichtlich der Interventionsziele wirksam werden können (vgl. Steiner et al. 2010:159f). Auf der anderen Seite erleichtern diese Settings den Zugang zu bildungsfernen Zielgruppen. Inwieweit diese Kurzberatungen als

Kontaktanbahnung anzusehen sind und weitere, intensivere, Beratungen folgen, ist aus der Dokumentation nicht ablesbar.

Abbildung 75: Beratungsdauer nach Bundesland (nur Individualberatungen)



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:91%.

## 12.6 Thema der Beratung

Die Wünsche und Erwartungen der Personen, welche eine Bildungsberatung aufsuchen, lassen sich zwar typisieren (vgl. Steiner et al. 2010:167), sind in Summe jedoch sehr heterogen. Dementsprechend werden auch unterschiedliche Themen im Beratungsgespräch bearbeitet. 44% der Beratungen behandeln die Themen Berufe und Arbeitsmarkt, berufliche Orientierung und/oder berufliche Weiterbildung. Weitere größere Themenbereiche sind Studienberatung (20%), Schulen und Bildungssystem (11%) und finanzielle Förderungen (12%). Letzteres wurde zuletzt immer häufiger thematisiert (vgl. Tabelle 159). Auch individuelle Kompetenzen werden immer häufiger zum Inhalt der Beratung (zuletzt 9%).

Tabelle 159: Thema der Beratung

	2007/08	2008/09	2009/10	gesamt
Berufe und Arbeitsmarkt	23%	23%	26%	24%
Schulen, Bildungssystem	3%	14%	13%	11%
FH, Uni	24%	25%	15%	20%
Nachholen von Abschlüssen	8%	9%	10%	9%
Allgemeine und politische Weiterbildung	8%	3%	4%	5%
Berufliche Weiterbildung	11%	12%	13%	12%
Internationales	1%	1%	1%	1%
Förderungen	10%	11%	15%	12%
Wiedereinstieg	2%	2%	2%	2%
Individuelle Kompetenzen	2%	6%	9%	7%
Fragen des Lernens	1%	1%	1%	1%
Deutsch als Fremdsprache	2%	1%	1%	1%
Berufliche Orientierung	17%	14%	20%	17%
Andere Themen	5%	9%	10%	9%
n	7.252	14.097	16.618	37.967

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 89%.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Beratungsthemen sind kaum auszumachen (vgl. Tabelle 160), altersgruppenspezifische Differenzen hingegen schon. So betreffen Beratungen zum Bildungssystem, zu Schulen und Hochschulen hauptsächlich Jugendliche. Für das Nachholen von Bildungsabschlüssen interessiert sich vor allem die mittlere Altersgruppe. Auch berufliche Weiterbildung und finanzielle Förderungen werden vermehrt von der mittleren Altersgruppe angesprochen. Ältere (>44 Jahre) wiederum fragen sehr häufig (27%) andere Themen nach, als dokumentiert werden. Diese Heterogenität an Fragestellungen bedeutet, dass die BildungsberaterInnen ein breit gestreutes Wissen und unterschiedliche Kompetenzen mitbringen, gegebenenfalls aber auch an andere ExpertInnen weiterverweisen können müssen.

Tabelle 160: Thema der Beratung nach Geschlecht und Alter

	männl	weibl	<25J.	25-44J.	>44J.	gesamt
Berufe und Arbeitsmarkt	24%	25%	27%	22%	21%	24%
Schulen, Bildungssystem	14%	10%	23%	3%	2%	11%
FH, Uni	19%	21%	33%	8%	3%	20%
Nachholen von Abschlüssen	11%	8%	8%	13%	6%	9%
Allgemeine und politische Weiterbildung	4%	5%	2%	5%	6%	5%
Berufliche Weiterbildung	11%	13%	7%	19%	14%	12%
Internationales	1%	1%	1%	2%	2%	1%
Förderungen	12%	12%	5%	18%	15%	12%
Wiedereinstieg	1%	3%	<1%	5%	3%	2%
Individuelle Kompetenzen	5%	7%	6%	9%	7%	7%
Fragen des Lernens	1%	1%	1%	1%	2%	1%
Deutsch als Fremdsprache	2%	1%	<1%	2%	2%	1%
Berufliche Orientierung	17%	17%	17%	20%	18%	17%
Andere Themen	8%	9%	5%	10%	27%	9%
n	12.850	25.172	16.044	13.090	3.756	37.967

Quelle:öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 77%

Zum Teil ist im Beratungsmonitoring das Alter nicht in Form einer Zuordnung zu Altersgruppen angegeben, sondern direkt als Zahl. Werden diese Alterszahlen analysiert, zeigt sich, dass bei den Unter-25-Jährigen die 17-Jährigen mit großem Abstand vor den 18-Jährigen dominieren. Dies deutet darauf hin, dass viele (angehende) MaturantInnen die ESF-Bildungsberatung aufsuchen. Bestätigt wird diese Hypothese damit, dass in dieser Alterskohorte 68% eine Studienberatung in Anspruch nehmen.

## 12.7 Zwischenresümee Bildungsberatungsmonitoring

Im Operationellen Programm werden 70.000 Beratungen als Zielwert der Bildungsberatung genannt (BMASK 2009:108). Dieser Wert wurde bereits zur Halbzeit erreicht und weit überschritten, wenn man alle Bildungsberatungen zählt, unabhängig davon, in Rahmen welchen Instruments sie durchgeführt wurden und welche Zielgruppen beraten wurden. Da das hier relevante spezifische Ziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung im OP den Aus- und Aufbau der *überinstitutionellen* Bildungsberatung vorsieht, sollte angestrebt werden, den Zielwert von 70.000 Beratungen alleine mittels der im Instrument 2 („Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“) geförderten Beratungsinstitutionen zu erreichen. Sollten bis zum Ende der Förderperiode die Beratungszahlen nicht einbrechen, kann dies bis zum Ende der ESF-Periode im Jahr 2013 auch durchaus erreicht werden.

Nur die Beratungen im Instrument 2 unterliegen dem Beratungsmonitoring und wurden detaillierter untersucht. Werden die beratenen Personen Verwaltungsbezirken zugeordnet, zeigt sich, dass die regionale Versorgung mit Beratungsdienstleistungen recht unterschiedlich ist. So sind, außerhalb der Landeshauptstädte, v.a. die Bezirke Feldkirch, Bludenz, Zell am See, Lienz und Tamsweg gut versorgt, während sich in Niederösterreich und Kärnten– im Vergleich – unterversorgte Bezirke häufen. Die Daten zeigen, dass von einer Konzentration der Bildungsberatung im Instrument 2 auf städtische Regionen *nicht* gesprochen werden kann, während sich in Instrument 1 mehr als die Hälfte der Beratungen allein auf Wien konzentrieren.

Laut OP bezieht sich der Zielwert von 70.000 Beratungen 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 zeigt, dass 9% der beratenen Personen über keinen Pflichtschulabschluss verfügen, weitere 27% über keine abgeschlossene Berufsausbildung oder Matura. Werden nur die Über-20-Jährigen in die Analyse einbezogen sinkt der Anteil dieser niedrigqualifizierter Personen auf 14%. Damit sind niedrigqualifizierte Personen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert, hier werden also Ungleichheitsstrukturen, wie sie aus der Weiterbildungsbeteiligung bekannt sind (vgl. Lassnigg et al. 2006), in der ESF-geförderten Bildungsberatung reproduziert, anstatt sie abzubauen. Dasselbe gilt für Personen mit Migrationshintergrund, die mit einem Anteil von 9% ebenfalls unterrepräsentiert sind. Frauen werden hingegen sehr gut erreicht, sie bilden 66% der Beratenen.

Für 2% der Beratenen wurde eine Behinderung dokumentiert, für 3% eine ‚sonstige‘ Benachteiligung. Insgesamt wurden für 13% der Beratenen eine dieser beiden Benachteiligungen, oder Migrationshintergrund bzw. geringe Deutschkenntnisse dokumentiert. Benachteiligte Gruppen – und auf diese sollte sich die ESF-Bildungsberatung konzentrieren – werden (mit Ausnahme der Frauen) somit zu wenig erreicht.

55% der Beratungen finden face-to-face statt, 19% laufen über Telefon oder E-Mail, 14% sind Gruppenberatungen, 5% finden auf Messen oder Veranstaltungen statt, 4% der Beratenen unterziehen sich einer Kompetenzfeststellungen, der Rest besucht Mini-Kurse. Allerdings zeigen sich im Vergleich der Bundesländer erhebliche Differenzen, d.h. dass nicht an allen Standorten den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungsformen angeboten wird, diese somit auch nicht je nach individuellem Bedürfnis des/der Ratsuchenden eingesetzt werden können. Hier gibt es noch Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere sollte angestrebt werden, Kompetenzfeststellungen an allen Standorten anzubieten.

30% der Individualberatungen dauern kürzer als eine Viertelstunde und nur 15% länger als eine Stunde, wobei sich auch hier starke Unterschiede nach Bundesland zeigen. Da nicht anzunehmen ist, dass sich die Bedürfnisse der Ratsuchenden nach Bundesland stark unterscheiden, ist der Unterschied in der Beratungsdauer wohl institutionell begründet und insofern noch bedürfnisgerechter gestaltbar.

Die Wünsche und Erwartungen der Personen, welche eine Bildungsberatung aufsuchen, sind sehr heterogen. Dementsprechend werden auch unterschiedliche Themen im Beratungsgespräch bearbeitet. 44% der Beratungen behandeln die Themen Berufe und Arbeitsmarkt, berufliche Orientierung und/oder berufliche Weiterbildung. Weitere größere Themenbereiche sind Studienberatung (20%), Schulen und Bildungssystem (11%) und finanzielle Förderungen (12%) und individuelle Kompetenzen (7%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind diesbezüglich kaum auszumachen sind, allerdings bestehen große altersgruppenspezifische Differenzen.

## 13 Kostenanalyse

Dieses abschließende Kapitel ist nun der Analyse der Förderungen und Kosten im Bereich Erwachsenenbildung gewidmet. Dabei geht es zum einen darum, die Ausschöpfung der Fördermittel nach Ablauf der ersten Halbzeit 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.

In einem ersten Schritt (Kapitel 13.1.1) wird auf Basis von Daten des BMUKK die aktuelle Ausschöpfung sowie die Verteilung der Fördermittel dargestellt. Diese Daten beziehen sich auf *alle* bisher genehmigten Projekte (Stand April 2011). Ab Kapitel 13.1.2 werden Daten aus dem EUREKA-Finanzmonitoring analysiert. Diese Monitoringdaten beziehen sich nur auf die *erste Projektphase*, d.h. auf jene Projekte, die 2007 oder 2008 starteten. Folgeprojekte, die im Laufe des Jahres 2010 starteten, werden nicht berücksichtigt.<sup>83</sup>

Die Monitoringdaten wurden nach Schuljahren von 2007/08 bis 2009/10 ausgewertet.<sup>84</sup> Es werden die zum Stichtag 17. März 2011 im Monitoring enthaltenen Daten analysiert. Aufgrund einer verlängerten Abrechnungsfrist für manche Träger wurde allerdings das Jahr 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet. Die im vorliegenden Bericht genannten Kosten sind diejenigen, welche bereits abgerechnet wurden, unabhängig davon, ob sie auch schon geprüft und anerkannt sind. Insofern können sich noch Änderungen ergeben.

### 13.1 Ausschöpfung und Verteilung der Fördermittel

#### 13.1.1 Förderbudget und bisher genehmigte Mittel

Für den Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 stehen nach Umschichtungen der Mittel derzeit 67,911 Mio Euro für die gesamte Förderperiode (2007-2013) zur Verfügung.<sup>85</sup> Bis April 2011 wurden bereits 92% dieser Fördermittel für Projekte genehmigt.

<sup>83</sup> Vgl. Anmerkungen zur Datenqualität im Anhang, S.276.

<sup>84</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>85</sup> Stand Juni 2011.

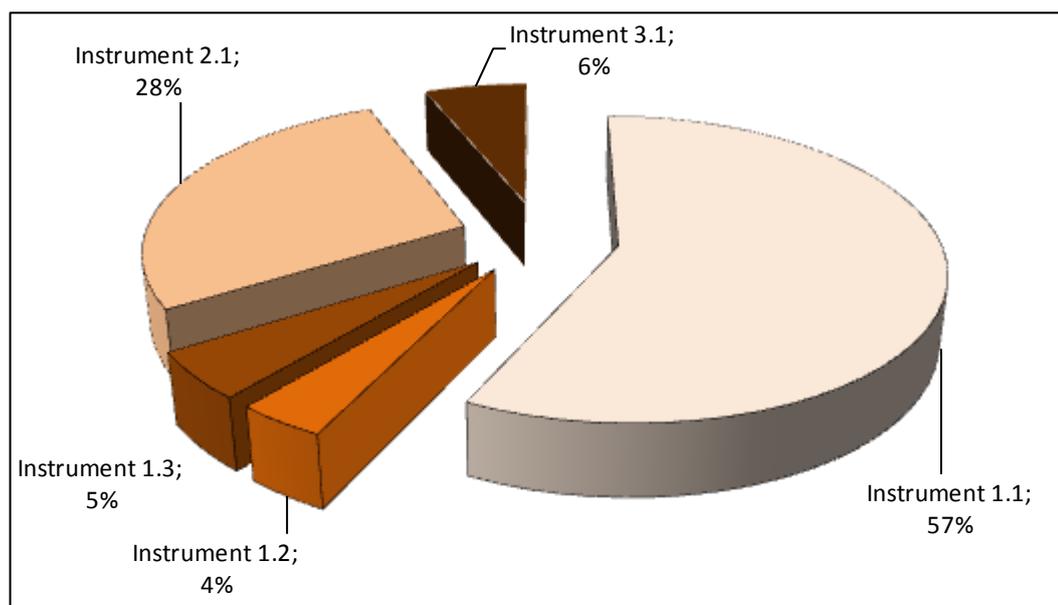
Tabelle 161: Ausschöpfung des Förderbudgets \*)

	Fördermittel [Tausend €]	bisher genehmigte förderfähige Kosten [Tausend €]	[% an Fördermitteln]
Instrument 1.1	37.811	35.568	94%
Instrument 1.2	5.400	2.382	44%
Instrument 1.3	3.100	3.104	100%
Instrument 2.1	17.800	17.291	97%
Instrument 3.1	3.800	3.806	100%
gesamt	67.911	62.150	92%

\*) Exklusive Einnahmen und Eigenmittel, inklusive Folgeprojekte.  
Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS;

57% der bisher genehmigten förderfähigen Kosten fließen in das Instrument 1.1 (siehe Abbildung 76), das sind wie erwähnt überwiegend Kurse zur Basisbildung, zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Mit 28% des Budgets etwa halb so hoch dotiert ist die anbieterübergreifende Bildungsberatung im Instrument 2.1. 6% des Budgets wurden für das Instrument 3.1 genehmigt. Dabei versammelt sich unter dem Projekttitel „Kooperatives System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ – Kurzbezeichnung „Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung“ – ein kleines Bündel an verschiedenen Projekten, das Hauptprojekt ist allerdings die Implementierung der Weiterbildungsakademie (WBA). Die restlichen Fördermittel wurden auf das Instrument 1.2 (Basisbildung für MigrantInnen, 4%) und Instrument 1.3 (Qualifizierung für Frauen, 5%) aufgeteilt.

Abbildung 76: Verteilung der genehmigten Mittel \*)



\*) Exklusive Einnahmen und Eigenmittel, inklusive Folgeprojekte.  
Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS

### 13.1.2 Realisierte Mittel der ersten Projektphase<sup>86</sup>

ESF-Mittel und nationale Mittel werden in den einzelnen Projekten zum Teil ergänzt mit Eigenmitteln und Einnahmen. Die einzelnen Projektbudgets bilden sich daher aus der Summe von Projekteinnahmen (z.B. Teilnahmegebühren), Eigenmittel, ESF-Mittel, Landesmittel, BMUKK-Mittel und sonstige Förderungen. Die Summen aus den bisher realisierten Projektbudgets der ersten Projektphase sind in Tabelle 162 abzulesen: Bisher wurden 40,4 Mio Euro an Kosten abgerechnet, und zwar 12,5 Mio Euro im Jahr 2007/08 und jeweils rund 14 Mio Euro im Jahr 2008/09 und im Jahr 2009/10, wobei im letzten Untersuchungsjahr noch nicht alle Träger vollständig abgerechnet haben, d.h. es ist zu erwarten, dass sich hier die realisierten Summen noch erhöhen. Unter dieser Prämisse ist von einem leichten jährlichen Anstieg der verausgabten Mittel im Laufe der bisher abgelaufenen Förderperiode auszugehen.<sup>87</sup>

Tabelle 162: Realisiertes Gesamtbudget der ersten Projektphase \*)

	Ist-Ausgaben **)				Genehmigte Ausgaben [Tsd. €]	Anteil nicht realisiert
	realisiert 2007/08 [Tsd. €]	realisiert 2008/09 [Tsd. €]	realisiert 2009/10 [Tsd. €]	realisiert Summe [Tsd. €]		
Instrument 1.1	8.928	9.427	9.957	28.312	32.884	14%
Instrument 1.2	315	668	740	1.724	2.560	33%
Instrument 1.3	761	597	203	1.561	1.576	1%
Instrument 2.1	1.359	2.445	2.729	6.533	8.325	22%
Instrument 3.1	1.141	817	333	2.290	2.385	4%
Summe	12.504	13.955	13.962	40.421	47.730	15%

\*) Budget inklusive Einnahmen und Eigenmittel, exklusive Folgeprojekte; Stand 17.3.2011

\*\*) Status 02 und 2; Kosten für 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS;

Wie schon an mehreren Stellen im Bericht erläutert, sind die Maßnahmen, die sich im Instrument 1.1 ansammeln, recht heterogen. Je nach Untersuchungsziel und Datenlage wurden sie im Zuge der Evaluierung verschieden stark differenziert analysiert. Der Fördergeber kategorisiert die Qualifizierungsmaßnahmen in Basisbildung, Hauptschulkurse und BRP-Lehrgänge. Leider ist es nicht ohne weiteres möglich nachzuvollziehen, welche Summen in diese drei Qualifizierungsbereiche fließen, weil zum einen die Projekte in der Regel aus mehreren Modulen bestehen und/oder sogar verschiedene Kursarten über eine einzige Projektnummer abgewickelt werden. Zum anderen müssen die Kostenpositionen im Finanzmonitoring nicht den Maßnahmen zugeordnet werden. Unter gewissen Vorbehalten<sup>88</sup>

<sup>86</sup> Im Gegensatz zur Darstellung in Kapitel 13.1.1 stammen die folgenden Zahlen nun aus dem Finanzmonitoring, sie beziehen sich ausschließlich auf die erste Projektphase und außerdem sind hier Einnahmen und Eigenmittel der Projektträger inkludiert.

<sup>87</sup> Die Projekte in Instrument 3.1 liefen bis Ende 2009, jene in Instrument 1.3 bis Ende Jänner 2010. Die Folgeprojekte konnten hier noch nicht berücksichtigt werden.

<sup>88</sup> Detailliertere Information zur Berechnung können dem Kapitel zur Datenqualität (im Anhang) entnommen werden.

können jedoch 28,7 Mio Euro, das sind 87% der Kosten für Instrument 1.1, den einzelnen Maßnahmen zugeordnet werden. Davon fließen 36% in die Basisbildung, 39% in das Nachholen von Hauptschulabschlüssen und 25% in die BRP.<sup>89</sup>

### 13.2 Förderstruktur<sup>90</sup>

In Summe werden im ESF-Bereich Erwachsenenbildung etwa ein Zehntel der Projektbudgets aus Einnahmen lukriert, wobei Instrument 3.1 ein Fünftel des Budgets mit Einnahmen, z.B. aus Gebühren für Standortbestimmung und Zertifizierung durch die Weiterbildungsakademie, abdeckt, während im Instrument 1.3 (Qualifizierung für Frauen) kaum Teilnahmegebühren eingehoben werden (siehe Tabelle 163). Der Beitrag an Eigenmittel ist minimal.

46% der förderfähigen Kosten werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest wird national kofinanziert, wobei der Großteil (ebenfalls gut 46%) der Mittel im Bereich Erwachsenenbildung aus dem BMUKK stammt, des weiteren kommen Landesmittel (6%) und andere öffentliche Mittel (z.B. AMS, Gemeinden) zum Einsatz.

Tabelle 163: Förderstruktur (Genehmigt) \*)

	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
Instrument 1.1	12,9%	1,9%	85,1%	100%	46,0%	5,3%	1,6%	47,1%	100%
Instrument 1.2	4,1%	2,1%	93,7%	100%	46,0%	15,6%	3,7%	34,7%	100%
Instrument 1.3	0,0%	0,0%	100,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
Instrument 2.1	0,6%	3,1%	96,3%	100%	46,0%	8,3%	0,6%	45,2%	100%
Instrument 3.1	20,8%	0,0%	79,2%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
gesamt	10,3%	2,0%	87,7%	100%	46,0%	6,0%	1,4%	46,6%	100%

\*) exklusive Folgeprojekte; Stand 17.3.2011

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS

<sup>89</sup> Eine nach Maßnahmen getrennte Nachvollziehung der Kosten ist insbesondere für die in der Endphase der Evaluierung geplanten Effizienzanalysen von Relevanz. Ziel dieser Effizienzanalysen ist es u.a., Kosten pro TeilnehmerIn bzw. pro Abschluss berechnen zu können.

<sup>90</sup> Die hier analysierten Daten stammen aus dem Finanzmonitoring, sie beziehen sich ausschließlich auf die erste Projektphase.

Auch die Instrumente 1.1 und 1.2 lukrieren einen nennenswerten Teil des Budgets durch Einnahmen. Da Teilnahmegebühren die Schwelligkeit von Qualifizierungsmaßnahmen, die sich im ESF eigentlich an Benachteiligte richten sollten, erhöhen, wird im Folgenden die Förderstruktur der Instrumente 1.1 und 1.2 auf Einzelprojektebene genauer untersucht.

### **Förderstruktur von Basisbildungs<sup>91</sup>-, Hauptschulabschluss- und Berufsreifeprüfungskursen<sup>92</sup>**

Gut die Hälfte der untersuchten Basisbildungskurse lukriert keine eigenen Einnahmen, d.h. es wird keine Teilnahmegebühr eingehoben. Im Schnitt werden 1,7% des Gesamtbudgets in der Basisbildung aus Einnahmen finanziert (siehe Tabelle 164). Ähnlich ist die Situation bei den Hauptschulkursen, die ebenfalls größtenteils für die TeilnehmerInnen gratis sind. Ganz anders hingegen bei der Berufsreifeprüfung: Hier werden im Schnitt der untersuchten Projekte 56% des Budgets durch Teilnahmegebühren lukriert, wobei die Spanne von 47% bis 63% reicht. Doch auch ESF-geförderte BRP-Lehrgängen sollten sich – innerhalb der gesetzlich definierten Zielgruppe – an Benachteiligte richten. Daher sollte auch bei diesen nicht – wie in der Vergangenheit gängige Praxis – ein großer Teil des Budgets durch Teilnahmegebühren lukriert werden. Da die BRP im Rahmen der Follow-Up-Projekte nicht mehr ESF-gefördert sind, erübrigen sich hier jedoch Schlussfolgerungen für die Zukunft.

---

<sup>91</sup> Basisbildung enthält Grundbildungs-, DaZ-, und VB-Kurse sowie zum Teil flankierende und berufsvorbereitende Maßnahmen.

<sup>92</sup> Genehmigungen und Abrechnungen im Finanzmonitoring beziehen sich jeweils auf Projektnummern. Im Folgenden werden nur Projekte mit TeilnehmerInnen analysiert, also keine Projekte, die *ausschließlich* koordinieren, evaluieren, entwickeln etc.; Die Darstellung beschränkt sich auf Projekte, die je nur *eine* (und nicht mehrere zugleich) der drei folgenden Maßnahmen anbieten: Basisbildungskurs (Instrument 1.1 und Instrument 1.2), Hauptschulabschlusskurs (Instrument 1.1) oder Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (Instrument 1.1)

Tabelle 164: Förderstruktur Kurse (Genehmigt) \*)

	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
BaB-Kurse	5,2%	6,9%	87,9%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	3,3%	0,0%	96,7%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	1,7%	0,0%	98,3%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	3,0%	97,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	18,0%	82,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,4%	0,0%	99,6%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	3,1%	2,9%	94,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	6,0%	2,9%	91,1%	100,0%	46,0%	24,2%	8,7%	21,1%	100,0%
4,2%	2,1%	93,7%	100,0%	46,0%	30,8%	3,9%	19,3%	100,0%	
BaB gesamt	1,7%	2,3%	96,0%	100,0%	46,0%	6,5%	1,5%	46,0%	100,0%
HS-Kurse	2,1%	0,0%	97,9%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
HS gesamt	0,3%	0,0%	99,7%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
BRP-Kurse	57,9%	1,3%	40,9%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	63,1%	0,0%	36,9%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
	47,2%	2,6%	50,2%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%
BRP gesamt	56,1%	1,2%	42,7%	100,0%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100,0%

\*) exklusive Folgeprojekte; Stand 17.3.2011  
 Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS

Nur wenigen Projekten gelang es, bei den zuständigen Landesstellen finanzielle Mittel zu akquirieren. Finanzielle Beiträge aus ‚sonstigen‘ Quellen sind genauso selten. Eigenmittel sind für ESF-Projekte prinzipiell nicht vorgeschrieben und werden auch kaum aufgebracht. Ein Träger bringt allerdings 18% des Budgets an Eigenmittel ein, nähere Erläuterungen dazu sind dem Förderantrag nicht zu entnehmen.

### 13.3 Kostenanalyse<sup>93</sup>

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 (internen) Fachpersonalkosten variieren sehr stark nach Instrument von minimal 40% bis maximal 82% (siehe Tabelle 165). Diese hohe Varianz liegt vor allem daran, dass die Auslagerung an externes Fachpersonal (TrainerInnen/Lehrende/BeraterInnen) sehr unterschiedlich ist. Hier reichen nämlich die Anteile an den Gesamtkosten von knapp über 0% beim Instrument 1.3 bis zu fast 36% beim Instrument 3.1. Im Schnitt gehen 16,5% der Gesamtkosten an externes Fachpersonal, das ist mehr als ein Fünftel der Kosten für Fachpersonal.<sup>94</sup> Auch die Sachkostenanteile sind recht unterschiedlich und reichen von knapp 8% bei Instrument 1.2 bis zu fast 24% in der Bildungsberatung.

*Tabelle 165: Kostenanalyse (Ist) der ersten Projektphase \*)*

	Anteil realisierter an gen. Ausgaben	Anteil int. Fachpersonalkosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonalkosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamtkosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Ges.kosten
Instrument 1.1	86,1%	53,7%	18,5%	72,2%	18,7%
Instrument 1.2	67,3%	81,6%	3,4%	85,0%	7,9%
Instrument 1.3	99,1%	68,8%	0,2%	69,0%	22,2%
Instrument 2.1	78,5%	60,8%	8,9%	69,7%	23,7%
Instrument 3.1	96,1%	39,6%	35,6%	75,2%	22,3%
gesamt	84,7%	55,8%	16,5%	72,4%	19,4%

\*) exklusive Folgeprojekte; Stand 17.3.2011

Status 02 und 2; Kosten für 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS;

Bei Instrument 1.2 und Instrument 2.1 ist der Anteil realisierter Ausgaben an den genehmigten Ausgaben noch relativ gering, hier sind dementsprechende Verschiebungen in der Ausgabenstruktur noch möglich.

Die nächste Tabelle folgt demselben Schema wie Tabelle 165, nun allerdings auf Ebene der Einzelprojekte. Ziel ist, für funktional vergleichbare Qualifizierungsmaßnahmen die Kostenstruktur zu durchleuchten. Die Darstellung beschränkt sich daher wieder auf Projekte,

<sup>93</sup> Die hier analysierten Daten stammen aus dem Finanzmonitoring, sie beziehen sich ausschließlich auf die erste Projektphase.

<sup>94</sup> Als Fachpersonal werden hier folgende Budgetposten subsumiert: Projektleitung, ProjektmitarbeiterInnen, Ausbildungspersonal; nicht inkludiert sind Administration und sonstige MitarbeiterInnen.

die nur eine der drei folgenden Maßnahmen anbieten und nicht mehrere zugleich: Basisbildungskurse, Hauptschulabschlusskurse und Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

Die wichtigste aus Tabelle 166 ableitbare Erkenntnis ist, dass sich Basisbildungs-, HS- und BRP-Kurse sehr stark in ihren Ausgaben für externes Fachpersonal unterscheiden. Während bei den untersuchten Basisbildungskursen der Anteil der Kosten für externe TrainerInnen im Schnitt bei 9% liegt, ist es bei den HS-Kursen mit knapp 18% schon fast doppelt so viel und bei den BRP-Projekten liegt der Anteil sogar bei über 40%. Hier übersteigen die Kosten für externe Lehrende jene für das angestellte Fachpersonal. Allerdings gibt es in allen drei Qualifizierungsbereichen Ausreißer: So reicht der Anteil der Kosten für externe TrainerInnen in der Basisbildung von 0% bis knapp 47%, bei den Hauptschulkursen von 0% bis 72% und bei den BRP-Projekten von 8% bis 58%. Diese hohe Varianz zeigt, dass es prinzipiell in allen drei Kursarten organisatorisch möglich ist, einem hohen Teil des Lehrpersonals eine Anstellung anzubieten.

Tabelle 166: Kostenanalyse Kurse der ersten Projektphase \*)

	Anteil realisierter an genehm. Ausgaben	Anteil int. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamtkosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
BaB-Kurse	88,1%	86,3%	0,3%	86,7%	13,3%
	97,7%	25,2%	46,7%	71,9%	28,1%
	99,5%	23,9%	44,2%	68,1%	17,7%
	100,1%	69,2%	1,7%	70,9%	9,8%
	80,0%	65,5%	16,2%	81,7%	14,2%
	97,0%	78,8%	0,0%	78,8%	21,2%
	100,0%	60,2%	7,1%	67,3%	19,0%
	54,6%	71,6%	0,5%	72,1%	19,9%
	90,3%	50,3%	21,7%	72,1%	9,2%
	99,7%	66,3%	2,7%	69,0%	16,0%
	94,4%	55,5%	21,3%	76,8%	11,3%
	94,1%	50,2%	16,0%	66,2%	12,6%
	98,9%	64,9%	1,3%	66,2%	23,9%
	49,6%	74,3%	0,0%	74,3%	20,2%
	64,7%	65,0%	4,5%	69,6%	14,5%
	72,8%	88,9%	2,2%	91,1%	1,6%
	71,4%	84,0%	2,9%	86,9%	8,6%
	81,2%	62,0%	11,1%	73,1%	16,0%
71,2%	84,1%	2,7%	86,9%	6,0%	
BaB gesamt	78,3%	67,6%	9,0%	76,6%	13,4%

	Anteil realisierter an genehm. Ausgaben	Anteil int. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamt-kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
HS-Kurse	93,2%	14,9%	71,9%	86,8%	13,2%
	93,9%	34,8%	20,0%	54,7%	23,3%
	93,6%	67,6%	2,0%	69,5%	23,1%
	95,8%	58,8%	0,0%	58,8%	20,3%
	102,9%	71,5%	3,4%	74,9%	21,2%
	59,9%	36,2%	30,6%	66,8%	26,3%
	52,0%	92,1%	0,0%	92,1%	7,9%
HS gesamt	90,0%	52,1%	17,8%	69,8%	20,5%
BRP-Kurse	103,2%	15,0%	58,3%	73,3%	17,1%
	100,3%	19,2%	55,0%	74,2%	15,8%
	67,5%	70,6%	8,0%	78,6%	1,8%
BRP gesamt	87,9%	33,9%	41,5%	75,3%	11,8%

\*) exklusive Folgeprojekte; Stand 17.3.2011

Status 02 und 2; Kosten für 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS;

Die Projekte unterscheiden sich in hohem Ausmaß darin, wieweit sie die genehmigten Ausgaben auch schon abgerechnet haben. Insoferne ist auch hier wieder mit Verschiebungen zu rechnen, insbesondere wohl bei den Sachkosten.

### 13.4 Zusammenfassung

Seit der Erstellung des ersten Zwischenberichtes veränderte sich durch die Aufstockung des Budgets für den Bereich Erwachsenenbildung die Ausgangsbasis für die Analyse des Finanzmonitorings. Das Fördervolumen liegt nun bei 67.911.000 Euro. Bis zum April 2011 wurden 92% davon bereits für Projekte genehmigt. Die Fördermittel verteilen sich zu 66% auf das Instrument 1 (Zugang zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte), zu 28% auf Instrument 2 (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf), und die restlichen 6% fließen in Instrument 3 (Train the Trainer).

46% der förderfähigen Kosten werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest wird national kofinanziert, wobei der Großteil der Mittel im Bereich Erwachsenenbildung aus dem BMUKK stammt, des weiteren kommen Landesmittel und andere öffentliche Mittel zum Einsatz. Dieses Förderbudget kann durch Eigenmittel oder Einnahmen, welche sich aus Teilnahmegebühren lukrieren, aufgestockt werden. Instrument 3 deckt fast ein Viertel des Budgets mit Einnahmen ab, auch die Instrumente 1.1 (11%) und 1.2 (5%) lukrieren einen nennenswerten Teil des Budgets durch Teilnahmegebühren. Dies ist insofern bedenklich, als sich die Maßnahmen an Benachteiligte richten sollen und Teilnahmegebühren den Zugang für Benachteiligte weiter erschweren. Bei Basisbildungskursen und Kursen zum Nachholen

des Hauptschulabschlusses sollte man generell auf substanzielle Teilnahmegebühren verzichten, dies wird großteils auch eingehalten. D.h. die meisten Einnahmen in Instrument 1.1 stammen aus Teilnahmegebühren für BRP-Lehrgänge, die aber in Zukunft ohnehin nicht mehr ESF-gefördert sind.

Die Projekte der ersten Projektphase konnten bereits 85% des genehmigten Budgets realisieren. Die Kostenanalyse zeigt – wie auch die TrainerInnenbefragung – dass der Anteil an externem Lehrpersonal (WerkvertragsnehmerInnen) von der Basisbildung, über die Hauptschulkurse bis zu den BRP-Lehrgängen stetig steigt. Allerdings ist die Varianz innerhalb dieser drei Maßnahmen hoch. Ob sich die Performance von Projekten mit vielen von jenen mit wenigen externen Lehrenden unterscheidet, wird in der Endphase der Evaluierung zu untersuchen sein.

## 14 Schlussresümee

Diese abschließenden Betrachtungen, deren Anspruch es ist, die generellen Linien, die sich in der Vielzahl der präsentierten Evaluationsergebnisse zeigen, herauszuarbeiten, können auf drei Themenstellungen zugespitzt werden. Es sind dies:

- Die Umsetzung des Gesamtprogramms,
- der Beitrag zum Abbau von Diskriminierungen sowie
- Ausmaß und Wirkungen der Umsetzung von LLL-Prinzipien.

Die *Umsetzung des Gesamtprogramms* ‚ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung‘ ist zum Zeitpunkt der Halbzeitbewertung gut vorangeschritten. So wurden bisher 92% der Fördermittel für konkrete Projekte genehmigt (inklusive Folgeprojekte) und 85% der genehmigten Ausgaben aus der ersten Projektphase sind bereits realisiert. Aufgrund dieser sehr guten Performance-Werte erscheint es gerechtfertigt, eine zusätzliche Umschichtung von Finanzmitteln zum Bereich Erwachsenenbildung vorzunehmen und es braucht keinerlei Zweifel daran gehegt werden, dass auch diese Zusatzmittel innerhalb der Programmlaufzeit verausgabt werden können. Abgesehen von der reinen Verausgabung der Mittel zeichnet sich auch jetzt bereits ab, dass die selbst und durchaus hoch angesetzten Zielwerte in Hinblick auf die Anzahl zu qualifizierender und beratenen Personen erreicht werden können. So konnten bisher 64% der geplanten Qualifizierungen (bzw. noch mehr, wenn Teilnahmen gerechnet werden) und bereits 190% der geplanten Beratungen (davon ein Drittel im Instrument 2) erreicht werden.

Obwohl die Zielwerte aller Voraussicht nach erreicht werden, ist es z.B. bezogen auf den Bereich Basisbildung und Vorbereitungskurse zum HS-Abschluss derart nur möglich 3% der Zielgruppe abzudecken. Daraus kann ein weiteres Argument für die Sinnhaftigkeit der Umschichtung von Finanzmittel hin zum Bereich Erwachsenenbildung gewonnen werden. Bei der an sich wünschenswerten Ausweitung des Angebots ist es empfehlenswert bestimmte Bundesländer bevorzugt zu behandeln, da sich in der regionalen Verteilung durchaus erwähnenswerte Schief lagen zeigen. Salzburg, Tirol und Vorarlberg sollten hierbei bei den Qualifizierungsmaßnahmen an erster Stelle stehen.

Das Ziel des ESF ist es, benachteiligte Zielgruppen prioritär zu fördern. In diesem Kontext kann der Schluss gezogen werden, dass der ‚ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung‘ einen nennenswerten *Beitrag zum Abbau von Diskriminierungen* leistet. Diese Feststellung gründet auf drei verschiedenen Säulen. So ist einmal der Anteil von MigrantInnen sowie jener aus bildungsfernen Elternhäusern innerhalb der Qualifizierungsmaßnahmen deutlich erhöht, wodurch den an sich sehr diskriminierenden Selektionsmechanismen innerhalb des österreichischen Bildungssystems entgegengewirkt wird. Andererseits ist auch der Frauenanteil in Führungspositionen von ESF-Projekten mit 70% deutlich höher, wie unter allen Beschäftigten in Führungspositionen in Österreich an sich (28%, zit. nach Fuchshuber

2006). Schließlich geben auch drei Viertel der Träger an, dass im Rahmen des eigenen Angebots Geschlechtsstereotypen reflektiert werden und mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen stimmen der Aussage zu, dass im Kurs eigene Diskriminierungserfahrungen thematisiert wurden und sie jetzt besser damit umgehen können als zuvor. Diesen Befund etwas einschränkend müssen jedoch auch die relativ geringen Anteile bildungsferner Personen sowie von Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen der Beratungsprojekte Erwähnung finden. Hier zeigt sich Optimierungsbedarf.

Schließlich gilt es die *LLL-Prinzipien* (Förderung der Teilnahme am LLL, Lifelong Guidance, Lernende im Mittelpunkt, Kompetenzorientierung sowie Lebensphasenorientierung), die im operationellen Programm als Grundlagen und Leitlinie des Angebots hervor gestrichen wurden, hinsichtlich ihrer Umsetzung sowie der damit erzielten Wirkungen zu thematisieren. Grundsätzlich kann einmal festgestellt werden, dass die im operationellen Programm formulierten LLL-Prinzipien durchaus ihren Niederschlag in den einzelnen Maßnahmen und Projekten vor Ort gefunden haben, wiewohl das Ausmaß ein deutlich unterschiedliches ist. Allen voran liegen die Basisbildungsangebote. Diesen folgen die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss. Am wenigsten Niederschlag dieser Prinzipien ist innerhalb der Berufsreifeprüfungskurse festzustellen. Dieser generelle Befund zeigt sich auf drei verschiedenen Ebenen. So geben zunächst die Träger in Abhängigkeit von der Angebotsart in deutlich unterschiedlichem Ausmaß an, dass die LLL-Prinzipien die Richtschnur für die Umsetzung des Angebots bilden. Dieser unterschiedliche Umsetzungsanspruch korrespondiert deutlich mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Förderung der Teilnahme am LLL, Lifelong Guidance, Lernende im Mittelpunkt und Kompetenzorientierung, das die TeilnehmerInnen wahrnehmen. Schließlich ist auch das Qualifikationsausmaß der TrainerInnen im Bereich der LLL-Prinzipien parallel zum Umsetzungsanspruch und parallel zur wahrgenommenen Umsetzung seitens der TeilnehmerInnen in der Basisbildung am höchsten und in den Berufsreifeprüfungskursen am geringsten.

Dass es durchaus nicht irrelevant ist, ob und in welchem Ausmaß die LLL-Prinzipien umgesetzt werden, zeigen sowohl der Bedarf als auch die festgestellten Wirkungen und das jeweils wiederum in mehreren Bereichen. So ist zunächst einmal festzustellen, dass der Kursplatzandrang dort am höchsten ist, wo die LLL-Prinzipien am besten umgesetzt werden. Diese Angebote werden von den Lernenden also nachgefragt und gewünscht, nachgefragt in einem Ausmaß, welches das Angebot deutlich übersteigt, sprich, es besteht ein ungedeckter Bedarf danach. Was in weiterer Folge die Umsetzung der Angebote betrifft, so werden von den TeilnehmerInnen sowohl das Kursklima als auch die Kurszufriedenheit deutlich höher bewertet, je mehr die LLL-Prinzipien beim jeweiligen Angebot die Grundlage bilden. Der dritte Bereich schließlich ist jener der Wirkung, wobei sich sowohl auf subjektiver als auch auf objektiver Ebene ein klarer Zusammenhang zeigt: Je mehr die Lernenden im Mittelpunkt stehen, je mehr die Kompetenzorientierung die Grundlage bildet, je stärker die Teilnahme am LLL gefördert wird und je deutlicher Lifelong Guidance Berücksichtigung findet, desto höher ist die mit dem jeweiligen Angebot erzielte Wirkung. Dementsprechend schätzen sowohl die TeilnehmerInnen die subjektiv empfundene Wirkung höher ein, als sich auch

höhere Anteile beim stärksten zur Verfügung stehenden Wirkungsindikator, dem der Prüfungserfolgsquoten dort zeigen, wo die LLL-Prinzipien die Umsetzung beherrschen.

Die Argumente dafür Angebote mit stärkerer Berücksichtigung der LLL-Prinzipien zu fördern, sind demnach zahlreich und sollten die Grundlage für den weiteren Ausbau bzw. die Umsetzung in der zweiten Hälfte der Programmlaufzeit bilden.

## 15 Literatur

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

BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien: BMUKK.

Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe, Krems, Donauuniversität Krems.

Fuchshuber Eva (2006): Auf Erfolgskurs – Die Repräsentanz von Frauen in Führungspositionen in österreichischen Unternehmen sowie in der Selbstverwaltung, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen, Wien.

Gruber Elke et al. (2007): Qualitätsentwicklung und –sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007. Wien.

Gruber Elke und Peter Schlögl (2011): Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. 12/2011. Wien. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (28-03-2011).

Knittler Käthe (2011): Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern, Statistische Nachrichten 4/2011, Wien.

Lassnigg Lorenz, Vogtenhuber Stefan und Peter Steiner (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Studie im Auftrag der AK-Wien. Wien.

Steiner Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Specht W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: S. 141-160.

Steiner Mario (2011, im Erscheinen): Empirische Analyse der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Schulsystem, in: Biffel Gudrun (Hg.): Handbuch für Migrationsmanagement, Band 1, Wien.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Wagner Elfriede und Plate Marc (2010): Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht. Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.

Steiner Mario, Wagner Elfriede und Pessl Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des BMBWK. Wien.

## 16 Anhang

### 16.1 Datenqualität

#### TeilnehmerInnenregistratursystem

- Die im ersten Zwischenbericht noch stark bemängelte Datenqualität im TeilnehmerInnenregistratursystem hat sich mittlerweile deutlich gebessert. Waren vor einem Jahr noch 25% fehlende Angaben bei den Erfolgs- bzw. Abbruchangaben festzustellen, hat sich dieser Anteil mittlerweile auf unter 10% reduziert.
- Was nun diesen Gesamtanteil von fehlenden Angaben betrifft, so konzentriert sich dieser zu einem Gutteil auf nur 4 Träger (mit 6 Teilprojekten), die zum Teil bis zu 100% fehlende Angaben aufzuweisen haben. Hier gilt es klärende Gespräche zu führen.
- Deutlich verbesserungswürdig ist nach wie vor die Zuordnung des eigenen Angebots zu Kursarten. Hier bedienen sich die Projektträger in einem exzessiven Ausmaß der Kategorie ‚anderer Kurs‘, wiewohl es ihnen relativ einfach möglich sein müsste ihr Angebot einer der Hauptangebotsarten zuzuordnen. Diese Situation erfordert umfangreich Recodierungsarbeiten im Vorfeld der Analyse und hat auch zur Konsequenz, dass viele Angebote in die Gruppe der ‚sonstigen Qualifizierungen‘ eingeordnet werden müssen, wo eine nachträglich Zuordnung zu den Hauptformen nicht zweifelsfrei vorgenommen werden kann. Da sich derart die Gruppe der ‚sonstigen Qualifizierungen‘ aus TeilnehmerInnen aller verschiedenen Hauptangebotsarten zusammensetzt, ist eine sinnvolle Interpretation der Ergebnisse in vielen Fällen nicht möglich und müssen daher ca. 20% der TeilnehmerInnen oft ausgeblendet werden.
- Erhebliches Optimierungspotential in der Datenstruktur bietet der Bereich der Kursdefinitionen. Manche Träger definieren einen gesamten Kurs zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss als Kurs, andere Träger aber jedes einzelne absolvierte Fach. Dies hätte zur Konsequenz, dass Träger mit einer fachweisen Kursdefinition in einem deutlich übergewichtigen Ausmaß in die Berechnung z.B. von Erfolgsquoten einfließen würden, wenn nicht durch eine relativ komplexe Definition von ‚Gewichten‘ im Vorfeld der Analyse diese Ungleichheiten ausgeglichen werden würden. Dies hat auch zur Konsequenz, dass für das laufende Monitoring der Programmumsetzung wichtige Variablen nicht einfach verfügbar sind, sondern eines langen Vorlaufs bedürfen. Daran wird sich für die laufende Periode kaum mehr etwas ändern lassen. Für Nachfolgeprogramme erscheint es jedoch essentiell, dass hier eine Vereinheitlichung stattfindet.
- Schließlich bleibt festzustellen, dass die Analyse der Daten ohne Angaben zu den Follow-Up-Projekten stattfinden musste, weil verabsäumt wurde den EvaluatorInnen zeitgerecht Zugang dazu einzuräumen.

### TeilnehmerInnenmonitoring Beratungsprojekte

- Die Datenqualität zum TeilnehmerInnenmonitoring für Bildungsberatungsmaßnahmen ist je nach Bundesland bzw. Institution sehr unterschiedlich, nach Auskunft der koordinierenden Organisation sind insbesondere vor dem Jahr 2009 erhobene Daten „mit Vorsicht zu bewerten“.
- Ein genauerer Blick auf die Daten liefert Indizien, dass die Beratungsträger die durchgeführten Beratungen nicht einheitlich dokumentieren. Unterschiedliches Vorgehen ist beispielsweise zu vermuten bezüglich der Frage, welche Fälle überhaupt zu dokumentieren sind (z.B. auch nur sehr kurze Anrufe?) und wie der höchste Bildungsabschluss dokumentiert wird (wird für jemanden, der kurz vor einem Abschluss steht, dieser Abschluss in der Dokumentation schon vorweggenommen?).
- Der Indikator Benachteiligung ist schwierig zu interpretieren, weil zwischen „keine Benachteiligung“ und „keine Angabe“ nicht immer differenziert werden kann.
- Angaben zum Wohn- und Beratungsort fehlen häufig. Die regionale Zuordnung – auch wenn Angaben dazu vorhanden sind – ist darüber hinaus nicht immer eindeutig möglich. So orientieren sich Postleitzahlengebiete nicht immer an den Bezirksgrenzen, v.a. große Stadtbezirke und ihre Umgebungsbezirke haben überschneidende Postleitzahlengebiete (z.B. 8010 kann sowohl zu Graz als auch zu Graz-Umgebung gehören).<sup>95</sup> Wegen uneindeutiger Zuordnung wurden für die Darstellung auf Bezirksebene die Bezirke Wels und Steyr jeweils mit ihrem Umgebungsbezirk verschmolzen.
- Die Beratungsdauer wird abhängig vom Träger recht unterschiedlich durchgehend dokumentiert, so fehlen in Summe 9% der Werte, in Vorarlberg fehlen 27%, in NÖ sogar 30%. Darüber hinaus fehlen Angaben zur Beratungsdauer häufig bei Gruppenberatungen. Des Weiteren ist unklar, was jeweils in die Beratungsdauer einfließt: Nur die Dauer der Beratung im engeren Sinne, oder der Zeitaufwand für den/die BeraterIn (Recherche und Nachsenden weiterer Informationen für den/die KlientIn, Fahrtzeit bei mobiler Beratung etc.).
- Für das Quartal 4/2009 wurde der Evaluierung nur ein aufbereiteter Datensatz zur Verfügung gestellt, dem einige Variablen des Rohdatensatzes fehlten. Es erhöhten sich dadurch die Missings bei den Ortsangaben und bei der Dauer der Beratung.
- 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

<sup>95</sup> Die Statistik Austria schreibt dazu: „Die Postleitzahlen für Österreich sind generell vierstellig. Ein Zusammenhang zwischen der Gliederung in Bundesländer, Politische Bezirke und Gemeinden bzw. den Postbereichen besteht nicht. Die Abgrenzung der Zustellbereiche erfolgt großteils nach der geographischen Gliederung Österreichs. So kann es innerhalb einer Gemeinde bis zu 17 Postleitzahlen (Graz) geben, andererseits kann eine Postleitzahl auch in mehreren benachbarten Gemeinden vorkommen.“

([http://www.statistik.at/web\\_de/klassifikationen/regionale\\_gliederungen/postleitzahlengebiete/index.html](http://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/postleitzahlengebiete/index.html))

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).

### **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. Es wurden die bis zum Stichtag 15. März von der First-Level-Kontrolle übermittelten Daten bis inkl. Quartal 3/2010 ausgewertet.

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. Bei gemischten Zuordnungen wurden mangels genauerer Angaben die Hälfte der Beratungen als teilnahmegebunden und die zweite Hälfte als teilnahmeunabhängig eingestuft. Sozialpädagogische Betreuung und Coachings wurden prinzipiell als teilnahmegebunden betrachtet.

### **Finanzmonitoring**

- Die Analyse der Förderungen und Kosten greift auf zwei verschiedene Datenquellen zurück: Zum einen stellte das BMUKK die vom ESF Begleitausschuss genehmigten Fördersummen (Stand Juni 2011) und die bis April 2011 vom BMUKK für Projekte genehmigten Fördersummen zur Verfügung. Zum anderen wurde das EUREKA-Finanzmonitoring analysiert. Während die BMUKK-Daten sich auf alle bisher genehmigten Projekte beziehen, beziehen sich die Daten aus dem Finanzmonitoring nur auf die erste Projektphase, d.h. nur jene Projekte, die 2007 oder 2008 starteten. Die Folgeprojekte waren zum Stichtag 17. März 2011 im EUREKA-Finanzmonitoring für die EvaluatorInnen noch nicht zugänglich und wurden daher in die Analysen nicht miteinbezogen. Dies bedeutet, dass die realisierten Beträge nicht ganz aktuell sind, gleiches gilt für die Analyse der Förderungen- und Kostenstrukturen.
- Das Fehlen der Follow-Up- bzw. Folgeprojekte ist insbesondere bei der Interpretation der Ergebnisse für die ESF-Instrumenten 1.3 und 3 zu beachten, da hier die Folgeprojekte schon früher, nämlich im ersten Quartal 2010, starteten, während ein großer Teil der anderen Follow-Up-Projekte erst im Herbst 2010 begann.
- Für die Halbzeitbewertung wurden die Monitoringdaten nach Schuljahren von 2007/08 bis 2009/10 ausgewertet. Aufgrund einer verlängerten Abrechnungsfrist für manche

Träger wurde das Jahr 2009/10 allerdings noch nicht vollständig abgerechnet. Die im vorliegenden Bericht genannten Kosten sind diejenigen, welche bereits abgerechnet wurden, unabhängig davon, ob sie auch schon geprüft und anerkannt sind. Insofern können sich noch Änderungen ergeben.

- Die Daten im Finanzmonitoring sind nach Projektnummern gegliedert, jede Projektnummer kann einem Instrument zugeordnet werden. In zahlreichen Fällen verbergen sich jedoch hinter einer Projektnummer mehrere Maßnahmen, z.B. Basisbildung und Hauptschulkurs, die beide dem Instrument 1.1 zugerechnet werden. Da darüber hinaus die Kostenpositionen nicht den Maßnahmen zugeordnet werden müssen, ist eine rechnerische Abgrenzung der Maßnahmen auf Basis der Monitoringdaten in diesen Fällen nicht möglich.

Um dennoch eine rechnerische Abgrenzung vornehmen zu können, wurden von der First-Level-Kontrolle die genehmigten Follow-up-Projekte den Maßnahmen Basisbildung, HS-Kurse und BRP zugeordnet und über dem Fördergeber der Evaluierung zur Verfügung gestellt. Unter der Annahme, dass die Relationen zwischen den drei Kursarten über die Zeit konstant blieben, wurden die Verteilungen auf die Vergangenheit rückbezogen. Auf diese Weise können die Aufwendungen für Basisbildung, HS-Kurse und BRP auch für zahlreiche Projekte geschätzt werden, die mehrere Maßnahmen anbieten. Einschränkend ist anzumerken, dass die derart berechneten Summen nicht die reinen Kurskosten abbilden, sondern häufig auch Kosten für Koordination, Entwicklungsarbeit, Evaluierungen etc. enthalten. Diese sind mangels weiterer Informationen entsprechend des vorhin erläuterten Schlüssels auf die durchgeführten Maßnahmen verteilt.

## 16.2 Trägerfragebogen

### FRAGEBOGEN

#### *Träger/ProjektleiterInnen*

Dieser Fragebogen richtet sich im Rahmen der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung an die Träger von Maßnahmen bzw. an die LeiterInnen der einzelnen Projekte. Die Fragen konzentrieren sich einerseits auf das Angebot vor Ort andererseits werden Sie gebeten das ESF-Programm und die Bedingungen für die Maßnahmendurchführung zu beurteilen. Ziel der Erhebung ist es einerseits einen Überblick zu den ESF geförderten Maßnahmen zu erhalten sowie andererseits Ansatzpunkte für die Verbesserung des Programms zu gewinnen. Da in diesem Zusammenhang Ihre Erfahrungen unverzichtbar sind, bitten wir Sie, sich an der Befragung zu beteiligen. Das Ausfüllen wird ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen.

Sollten Sie persönlich mehrere verschiedene Projekte leiten, dann bitten wir Sie für jedes dieser Projekte einen eigenen Fragebogen jeweils unter der Perspektive eines Projektes bis zur Frage 23 zu beantworten. Die Fragen ab 24 sind nicht projektspezifisch, beziehen sich v.a. auf das ESF-Programm und brauchen daher nur einmal beantwortet werden.

Bitte füllen Sie den Fragebogen für folgendes Angebot aus:

- Basisbildung – Grundkompetenzen/Alphabetisierung
- Basisbildung – Deutsch als Fremdsprache
- Basisbildung – Vorbereitungsqualifikation (auf Abschlusskurse)
- Basisbildung – Kombination der vorigen Angebote (z.B. DaF & Grundkompetenzen)
- Kurse zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss
- Berufsreifepfückungskurse/Studienberechtigung
- Train the Trainer Angebote
- Stütz-, Begleit- und sonstige Qualifizierungsangebote (z.B. Nachhilfe, ...)
- Bildungsberatungsangebot
- Entwicklung, Koordination, Evaluation (bitte setzen sie bei Frage 14 fort!)

1) Welche Maßnahmen setzen Sie um die Zielgruppe/InteressentInnen an Ihrem Angebot zu erreichen bzw. über welche Kanäle kommen die TeilnehmerInnen zu Ihnen? (Mehrfachantworten möglich)

- Bezahlte Inserate in Zeitungen/Zeitschriften
- PR-Artikel in Zeitungen/Zeitschriften
- Öffentlichkeitsarbeit im Internet: Homepage, web2.0 etc.
- Muttersprachliches Informationsmaterial, muttersprachliche Homepage
- Vernetzung mit MultiplikatorInnen, Veranstaltung für MultiplikatorInnen
- Bewerbung des Angebots mit Unterstützung von regionalen PartnerInnen
- Zusammenarbeit mit anderen Beratungsangeboten, um bestimmte Zielgruppen anzusprechen, z.B. Frauenberatungsstellen, MigrantInnenberatung
- Kooperation mit Projekten, die bereits mit bildungsbenachteiligten/geringqualifizierten Personen arbeiten
- Aufsuchen im öffentlichen Raum (Park, Büchereien etc.).
- Bildungsberatung
- Veranstaltungen
- Give-aways
- Sonstige: \_\_\_\_\_

2) Welche Verfahrensweise haben Sie für die Aufnahme von TeilnehmerInnen vorgesehen? (Mehrfachantworten möglich)

- Aufnahmeprüfung
- Einstufungstest
- Informationsgespräch mit den InteressentInnen
- Probezeit/Schnuppern
- Sonstige: \_\_\_\_\_
- Keine

3) Welche Kriterien legen Sie der Aufnahmeentscheidung zugrunde (abgesehen von den rechtlichen Voraussetzungen)? (Mehrfachantworten möglich)

- Ausreichende Motivation der InteressentInnen
- Gruppenzusammensetzung
- Ausreichende Vorkenntnisse
- Bevorzugung von schwer Benachteiligten
- Ausreichende Deutschkenntnisse
- Ausreichende psycho-soziale Stabilität
- Keine

4) Inwieweit treffen die folgenden Eigenschaften auf Ihr Angebot zu? Beantworten Sie die einzelnen Fragen bitte auf einer Skala von 1 = trifft sehr zu, bis 5 = trifft gar nicht zu.

		sehr	eher	teils- teils	kaum	gar nicht
		1	2	3	4	5
a.	Das Angebot ist stark modulmäßig aufgebaut.	0	0	0	0	0
b.	Der Kursein- oder Wiedereinstieg ist jederzeit flexibel möglich.	0	0	0	0	0
c.	Es besteht große Flexibilität hinsichtlich Kurszeit und Kursort.	0	0	0	0	0
d.	Die vermittelten Inhalte orientieren sich sehr stark an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen.	0	0	0	0	0
e.	Das Angebot ist sehr stark individualisiert und orientiert sich am jeweiligen Bedarf der einzelnen.	0	0	0	0	0
f.	Es werden wenn immer möglich Methoden und Kompetenzen zur Selbsthilfe vermittelt.	0	0	0	0	0
g.	Die TeilnehmerInnen erhalten in hohem Maße berufliche Orientierungshilfe.	0	0	0	0	0
h.	Die TeilnehmerInnen erhalten in hohem Maße sozialpädagogische Unterstützung.	0	0	0	0	0
i.	Kompetenzfeststellungsverfahren (nicht Prüfungen) bilden einen integralen Bestandteil des Angebots.	0	0	0	0	0
j.	Die Stärken und Ressourcen der TeilnehmerInnen bilden sehr stark die Grundlage des Angebots.	0	0	0	0	0
k.	Personale und soziale Kompetenzen der TeilnehmerInnen werden wann immer möglich gefördert.	0	0	0	0	0
l.	Die Förderung der Bildungsmotivation ist ein explizites und sehr wichtiges Ziel.	0	0	0	0	0
m.	Es ist uns sehr wichtig die TeilnehmerInnen nach dem Abschluss weiterzuvermitteln (Outplacement)	0	0	0	0	0
n.	Wir betreiben für die Zielgruppe stark maßgeschneiderte Öffentlichkeitsarbeit.	0	0	0	0	0
o.	Die Reflexion von Geschlechtsstereotypen ist zentral für das Angebot.	0	0	0	0	0

5) Wieviel zahlen die TeilnehmerInnen durchschnittlich für den Kurs?

(Formel: Summe der Einnahmen durch TeilnehmerInnenbeiträge dividiert durch die Anzahl der TeilnehmerInnen)

➤ \_\_\_\_\_ €

6) Welche Funktion erfüllen bei Ihrem Angebot die finanziellen TeilnehmerInnen-Beiträge?  
(Mehrfachantworten möglich)

- Notwendige Beiträge zur Finanzierung des Gesamtangebots
- Mittel zur Erhöhung der Motivation der TeilnehmerInnen
- Mittel zur Aufrechterhaltung von Kontinuität am Weiterbildungsmarkt
- Sonstige: \_\_\_\_\_
- Es sind keine Beiträge vorgesehen

7) Wieviele Personen konnten im Wintersemester 2009/10 teilnehmen und wieviele BewerberInnen mussten auf eine Warteliste gesetzt (bzw. wegen voller Belegung abgelehnt) werden?  
(Bei der Möglichkeit kontinuierlicher Einstiege: Wieviele Personen haben Sie aktuell auf der Warteliste?)

- \_\_\_\_\_ TeilnehmerInnen im WS 2009/10
- \_\_\_\_\_ Personen auf der Warteliste bzw. abgelehnt

8) Wieviele verschiedene Personen sind insgesamt für/mit der Umsetzung des Angebots (von der Administration bis zur Lehre) beschäftigt, wieviele mit Werkvertrag/freiem Dienstvertrag engagiert, wie hoch ist dabei der Frauenanteil und wieviele Wochenarbeitsstunden erbringen diese in einer durchschnittlichen Woche in Summe?

- Beschäftigt: \_\_\_\_\_ Personen, Frauenanteil: \_\_\_\_\_ %, in Summe im Schnitt erbrachte Wochenarbeitsstunden aller Beschäftigten: \_\_\_\_\_
- Freier DV/WV: \_\_\_\_\_ Personen, Frauenanteil: \_\_\_\_\_ %, in Summe im Schnitt erbrachte Wochenarbeitsstunden aller WV/DV-NehmerInnen: \_\_\_\_\_

9) Wie verteilt sich die von allen MitarbeiterInnen bezahlt geleistete Arbeitszeit prozentuell (ungefähr) auf folgende Aufgabenbereiche?

a.	Administration/TeilnehmerInnen-Verwaltung	%
b.	Koordination/Leitung	%
c.	Training/Qualifizierung	%
d.	Bildungsberatung	%
e.	Sozialpädagogische Betreuung/Sozialarbeit	%
f.	Eigene Weiterbildung	%
g.	Vernetzungstätigkeit	%
h.	Sonstiges	%
<b>SUMME</b>		<b>100%</b>

10) Wieviele der MitarbeiterInnen und freien DienstnehmerInnen bzw. WerkvertragnehmerInnen verfügen über Qualifikationen in den folgenden Bereichen?

a.	Lehramt (nicht ‚nur‘ Fachstudium)	
b.	Deutsch als Fremd-/Zweitsprache	
c.	Erwachsenenbildungs-Didaktik	
d.	Beratungsmethoden	
e.	Kompetenzfeststellung	
f.	Krisenintervention/Mediation	
g.	Konfliktmanagement	
h.	Sozialpädagogik/Sozialarbeit	
i.	Ressourcenorientierte Didaktik	
j.	Zielgruppenspezifische Kenntnisse ⇒ Wenn ja, welche? _____ _____	

11) Wieviele Ihrer TrainerInnen/BeraterInnen (angestellt oder mit freiem DV/WV) weisen einen Migrationshintergrund (mit nicht-deutscher Muttersprache in erster oder zweiter Generation) auf?

➤ \_\_\_\_\_ TrainerInnen/BeraterInnen

12) Wieviele Ihrer TrainerInnen/BeraterInnen sind Frauen?

➤ \_\_\_\_\_ Frauen

13) Wird an Ihrem Standort Kinderbetreuung für TeilnehmerInnen und/oder TrainerInnen angeboten?

- ja
- nein

Thema VERNETZUNG: Im Rahmen des ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung ist es erforderlich, das Angebot in einer Projektgemeinschaft/-partnerschaft durchzuführen. Wir bitten Sie nun, uns einige Angaben darüber zu machen, wie Sie diese einschätzen.

14) Wie häufig werden innerhalb Ihrer Projektpartnerschaft folgende Aktivitäten gemeinsam durchgeführt? Beantworten Sie die einzelnen Aktivitäten bitte auf einer Skala von 1 = sehr häufig, bis 4 = nie.

		sehr häufig	häufig	selten	nie
		1	2	3	4
a.	Reflexion der aktuellen Situation im Projekt/Verbund	0	0	0	0
b.	Gemeinsamer inhaltlicher Austausch zu Fachthemen	0	0	0	0
c.	Gegenseitige Zuweisung und gemeinsame Qualifizierung von TeilnehmerInnen.	0	0	0	0
d.	Gemeinsame Entwicklung, Weiterentwicklung und/oder Qualitätssicherung von Konzepten & Angeboten	0	0	0	0

15) Worin liegt aus Ihrer Sicht der Nutzen, den Sie aus der Vernetzung mit Ihren Partnerorganisationen ziehen können? Beantworten Sie die einzelnen Fragen bitte auf einer Skala von 1 = trifft sehr zu, bis 4 = trifft gar nicht zu.

		sehr	eher	kaum	gar nicht
		1	2	3	4
a.	Informationsaustausch zu administrativen Belangen	0	0	0	0
b.	Strategieentwicklung im Umgang mit den ESF-Rahmenbedingungen	0	0	0	0
c.	Inhaltlich voneinander Lernen	0	0	0	0
d.	Bessere Zielgruppenerreichung	0	0	0	0
e.	Erzielen von Synergieeffekten	0	0	0	0
f.	Gemeinsame Zukunftsplanung	0	0	0	0

16) Mit welchen Problemen waren Sie im Rahmen der Projektgemeinschaft konfrontiert? Beantworten Sie die Fragen bitte auf einer Skala von 1 = trifft sehr zu, bis 4 = trifft gar nicht zu.

		sehr	eher	kaum	gar nicht
		1	2	3	4
a.	Hohe Zeitbelastung durch Kooperation	0	0	0	0
b.	Kooperationsunwillen der PartnerInnen	0	0	0	0
c.	Meinungsdifferenzen bis hin zu Richtungsstreitigkeiten	0	0	0	0
d.	Abgrenzung/Identitätswahrung gegenüber den anderen ProjektpartnerInnen	0	0	0	0
e.	Unklarheit über den Kooperationszweck (wozu?)	0	0	0	0
f.	Zweifel am Kooperationsnutzen (was hab ich davon?)	0	0	0	0

17) Mit welchen PartnerInnen stehen Sie über die ESF-Partnerschaft hinaus in regelmäßigen Kooperations- und Austauschbeziehungen im Rahmen des ESF-Angebots?

- AMS/Bundessozialamt (...)
- Gemeinden/Bildungsbeauftragte von Gemeinden (...)
- Schulen/Weiterbildungseinrichtungen (...)
- Zielgruppenorganisationen (MigrantInnenvereine, Jugendzentren, Frauenberatungsstellen...)
- Sonstige: \_\_\_\_\_

18) Haben Sie – unabhängig von der Möglichkeit der Umsetzung – Bedarf nach internationalem Austausch im Rahmen des ESF-Angebots?

- ja
- nein

Wenn ja, worin besteht der Bedarf?

- Gemeinsame Durchführung von Projekten
- Studienbesuche
- ExpertInnen einladen
- Internationale Workshops/Tagungen

Thema QUALITÄTSSICHERUNG: Dieses stellt eine Querschnittsmaterie im Rahmen des ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung dar. Aus diesem Grund bitten wir Sie, uns einige Angaben darüber zu machen, welchen Weg Sie gewählt haben.

19) Wurden in Ihrer Einrichtung zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme implementiert (z.B. ISO 9000f)?

- ja
- nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

20) Werden im Rahmen des ESF-geförderten Angebots überinstitutionelle Qualitätsstandards akzeptiert bzw. erfolgt eine Beteiligung an Gütesiegelgemeinschaften?

- ja
- nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

(z.B. Oberösterreichisches Qualitätssiegel)?

21) Werden eigene Evaluierungen/Messungen des Projekterfolgs durchgeführt?

- ja
- nein

Wenn ja, welche der folgenden Elemente umfasst diese? (Mehrfachantworten möglich)

- Berechnung von Erfolgsquoten
- Erhebung von TeilnehmerInnen-Feedback
- Untersuchung der Gründe für Drop-out
- Untersuchung des Verbleibs der TeilnehmerInnen eine gewisse Zeit nach Maßnahmenaustritt

22) Werden die Konzepte systematisch auf Basis von Feedback, Evaluierungen und der Überprüfung der Zielerreichung adaptiert und weiterentwickelt?

- ja
- nein

Wenn ja, sind in diesen Verbesserungsprozess auch TeilnehmerInnen aktiv-gestaltend eingebunden?

- ja
- nein

23) Wie definieren Sie Drop-out? Welche der folgenden Möglichkeiten trifft am ehesten auf Ihr Verständnis zu?

- Drop-outs sind von der ersten Minute weg alle Personen, die das Angebot aus welchem Grund auch immer noch vor einem Abschluss verlassen.
- Drop-out kann erst nach ein paar Wochen der Umsetzung sinnvoll gemessen werden, dann nämlich, wenn jene bereits weggefallen sind, für die das Angebot nicht passend ist oder die sich zu viel vorgenommen haben.
- Drop-out kann nie wirklich bestimmt werden, da die TeilnehmerInnen später zurückkehren oder im Rahmen anderer Angebote zu einem Abschluss gelangen könnten.

Schließlich bitten wir Sie nun, einige Fragen zum ESF-Programm und den Umsetzungsstrukturen dieses Programms zu beantworten, die darauf abzielen für die zweite Umsetzungsperiode bzw. etwaige neue Programmauflagen zu lernen.

24) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für folgende Elemente der Ausschreibung bzw. des Antragsprozesses im Rahmen der laufenden ESF-Periode:

		1	2	3	4	5
a.	Bekanntmachung und Ausschreibung	0	0	0	0	0
b.	Gestaltung und Verständlichkeit der Antragsformulare	0	0	0	0	0
c.	Begutachtung und Bewilligungsprozess (inhaltlich)	0	0	0	0	0
d.	Dauer und Abwicklung des Begutachtungs-/Bewilligungsprozesses	0	0	0	0	0
e.	Informationen zur korrekten Angebotsgestaltung	0	0	0	0	0
f.	Unterstützung bei der Antragstellung durch Stützstruktur	0	0	0	0	0

25) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für folgende Elemente des formalen Rahmens im Rahmen der laufenden ESF-Periode:

		1	2	3	4	5
a.	Vertragslaufzeit	0	0	0	0	0
b.	Inhaltliche Gestaltung des Vertrages	0	0	0	0	0
c.	Informationslage & -klarheit von Rahmenbedingungen	0	0	0	0	0
d.	Falls zutreffend: Nachträgliche Änderungen des Vertrages	0	0	0	0	0

26) In welchen der folgenden Bereiche bestehen für Sie Unklarheiten darüber, wie sie exakt geregelt sind?

- MindestteilnehmerInnenzahlen,
- Anwesenheitsquoten,
- Rückzahlung von Förderungen.

27) Bewerten Sie bitte einzelne Quellen/Grundlagen danach, wie relevant und richtungsweisend sie zur Antragsstellung für Sie gewesen sind auf einer Skala von 1 = sehr relevant, bis 4 = gar nicht relevant.

		sehr	eher	kaum	gar nicht
		1	2	3	4
a.	Eigene Vorstellungen u. Erfahrungen mit der Zielgruppe	0	0	0	0
b.	Von ProjektpartnerInnen eingebrachte Expertise	0	0	0	0
c.	Programmplanungsdokument des BMUKK	0	0	0	0
d.	EU-Dokumente/Internationale Policy Dokumente	0	0	0	0
e.	Wissenschaftliche Literatur	0	0	0	0
f.	Entwicklungen im Rahmen vorangegangener Projekte	0	0	0	0
g.	Eigene wissenschaftliche Forschungsergebnisse	0	0	0	0

28) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für folgende Elemente der finanziellen Situation im Rahmen der laufenden ESF-Periode:

		1	2	3	4	5
a.	Finanzierungshöhe an sich	0	0	0	0	0
b.	Zeitpunkt der Zahlungen durch Fördergeber	0	0	0	0	0
c.	Budgetflexibilität im Rahmen des eigenen Projekts	0	0	0	0	0
d.	Eigener Abrechnungsaufwand	0	0	0	0	0
e.	Klarheit der Abrechnungsbestimmungen	0	0	0	0	0
f.	Dauer der Abrechnungsprüfung durch Stützstruktur	0	0	0	0	0

29) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für folgende Elemente der aktuellen Stützstruktur im Rahmen der laufenden ESF-Periode:

		1	2	3	4	5	trifft nicht zu
a.	Beantwortung von Anfragen	0	0	0	0	0	0
b.	Kommunikation von (An-)forderungen an die Träger	0	0	0	0	0	0
c.	Änderungsanträge (Flexibilität/Kompromissfähigkeit)	0	0	0	0	0	0
d.	Professionalität der Unterstützung	0	0	0	0	0	0
e.	Rückmeldungen aus dem Finanzcontrolling	0	0	0	0	0	0
f.	Unterstützung bei der inhaltlichen Planung	0	0	0	0	0	0
g.	Vorschläge zum Ausmaß quantitativer Aktivitätsziele	0	0	0	0	0	0
h.	Ratschläge zur internen Aufteilung zwischen Partnern	0	0	0	0	0	0

30) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für die **inhaltliche Ausgestaltung** folgender Elemente des Dokumentationssystems:

		1	2	3	4	5
a.	Aktivitätenmonitoring	0	0	0	0	0
b.	Finanzmonitoring	0	0	0	0	0
c.	Stammdatenblätter	0	0	0	0	0
d.	TeilnehmerInnen Registratursystem (TRS)	0	0	0	0	0

31) Vergeben Sie nun bitte Schulnoten (von 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend) für die **Handhabung und den verbundenen Aufwand** folgender Elemente des Dokumentationssystems:

		1	2	3	4	5
a.	Aktivitätenmonitoring	0	0	0	0	0
b.	Finanzmonitoring	0	0	0	0	0
c.	Stammdatenblätter	0	0	0	0	0
d.	TeilnehmerInnen Registratursystem (TRS)	0	0	0	0	0

32) Liegen Sie im Aktivitätenmonitoring im Plan mit den Zielsetzungen?

- Großteils über Plan
- Großteils im Plan
- Großteils unter Plan
- Weiß nicht

33) Erhalten Sie Rückmeldungen zum Umsetzungsstand innerhalb des Aktivitätenmonitorings?

- ja
- nein

34) Nun bitten wir Sie um eine Bewertung des ESF-Programms in Summe, indem Sie die vorgegebenen Aussagen auf einer Skala von 1 = trifft sehr zu, bis 4 = trifft gar nicht zu bewerten:

		sehr	eher	kaum	gar nicht
		1	2	3	4
a.	Die ESF-Förderung hat die Weiterentwicklung bestehender Konzepte erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	Die ESF-Förderung hat die Entwicklung und/oder Umsetzung ganz neuer Konzepte erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	Die ESF-Förderung hebt sich von den formalen und finanziellen Rahmenbedingungen ab betrachtet positiv von anderen Programmen ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	Die ESF-Förderung in ihrer gegebenen Struktur erlaubt es, sich benachteiligten Zielgruppen zu widmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	Der inhaltlich-konzeptionelle Anspruch im Rahmen von ESF-Förderungen ist verglichen zu anderen Programmen deutlich höher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35) Was es sonst noch über das ESF-Programm „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung zu sagen gibt: \_\_\_\_\_

---



---

Abschließend bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person:

36) Ihr Geschlecht?

- männlich       weiblich

37) Wieviele Jahre Berufserfahrung in Ihrem jetzigen Berufsbereich haben Sie insgesamt?

➤ \_\_\_\_\_ Jahre

38) Weisen Sie persönlich einen Migrationshintergrund (in erster oder zweiter Generation mit nicht deutscher Muttersprache) auf?

- ja       nein

## 16.3 TrainerInnenfragebogen

### Fragebogen TrainerInnen

Zunächst bitten wir Sie, uns einige **Angaben zu Ihrer Person** zu machen. Füllen Sie dafür bitte die entsprechenden Felder aus oder kreuzen Sie die zutreffenden Punkte an!

- 1 Wie alt sind Sie? ..... Jahre
- 2 Ihr Geschlecht?                       männlich     weiblich
- 3 Besitzen Sie die österreichische Staatsbürgerschaft?                       ja     nein
- 4 Ist Deutsch Ihre Muttersprache?                       ja     nein
- 5 Welche Sprachen sprechen Sie aktuell mindestens auf Niveau B1 (außer Deutsch)?  
[Niveau B1 bedeutet, dass Sie sich in dieser Sprache relativ problemlos im Alltag und im eigenen Sachgebiet verständigen können; fließendes Sprechen oder grammatikalische Korrektheit ist hier noch nicht gefordert.]
  - Englisch
  - Französisch
  - Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
  - Türkisch
  - Arabisch
  - Russisch
  - Sonstige, und zwar: .....
- 6 Was ist Ihr höchster **formaler** Bildungsabschluss?
  - Pflichtschule
  - Lehre, BMS (z.B. Handelsschule, Hotelfachschule), sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...)
  - Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...)
  - Fachhochschule, PädAk, SozAk, Hochschule, Universität

7) Welche (sozial)pädagogische oder psychologische Ausbildung(en) haben Sie absolviert?  
(mehrere Antworten möglich)

- BMS mit sozialpädagogischem oder psychologischem Schwerpunkt (Fachschule für Sozialdienste oder Sozialberufe, Schulen für Sozialbetreuungsberufe,...)
- BHS mit sozialpädagogischem oder psychologischem Schwerpunkt (Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik,...)
- Pädagogische Akademie, Pädagogische Hochschule, Lehramt-Studium
- Psychologie-Studium, Psychotherapie-Ausbildung
- Akademie für Sozialarbeit, Fachhochschule für Soziale Arbeit
- Universitätsstudium in Erwachsenenpädagogik (z.B.: Erwachsenen- und Berufsbildung der Uni Klagenfurt, Masterstudium Weiterbildung der Uni Graz etc.)
- Universitätsstudium in Bildungsberatung (z.B. Universitätslehrgang „Career Management“ der Uni Klagenfurt etc.)
- Sonstige akademische Ausbildungen, Universitätslehrgänge oder Lehrgänge Universitären Charakters (z.B. DaF, Bildungs- und Berufsberatungslehrgang am bifeb, Alphabetisierung und Basisbildung am bifeb, Sozialpädagogik, Lebens- und Sozialberatung, Psychosoziale Beratung, Mediation, Konfliktregelung, Supervision, Traumatherapie,...)
- Sonstige nicht-akademische Lehrgänge (z.B. DaF, Berufs- und Bildungsberatungs-Ausbildung vom WIFI, Lebens- und Sozialberatung, Psychosoziale Beratung,...)
- WBA-Zertifikat
- WBA-Diplom
- Sonstige: .....
- Keine

8) Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie im Bereich der **Erwachsenenbildung** [= Bildungsmaßnahmen für Personen nach Erreichen der Schulpflicht, außerhalb des formalen Bildungssystems]?

..... Jahre, davon ..... Jahre hauptberuflich.

9) Seit wann sind Sie beim derzeitigen Kursträger tätig?

Seit ..... (Monat/Jahr).

10) Bei wie vielen verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen (bzw. Standorten) sind Sie aktuell beschäftigt?

Bei ..... Einrichtungen.

11) Welchen Beruf üben Sie sonst noch aus?

- keinen
- Unterricht an einer Hauptschule oder Polytechnische Schule
- Unterricht an einer BMS oder Berufsschule
- Unterricht an einer Höheren Schule
- Sonstiges, und zwar: .....

12) Was für einen Arbeitsvertrag haben Sie hier?

- eine zeitlich unbefristete Anstellung
- eine zeitlich befristete Anstellung
- einen freien Dienstvertrag
- einen Werkvertrag
- sonstiges: .....

13) Wie viele Stunden pro Woche sind Sie aktuell in der Erwachsenenbildung tätig? (inkl. Vor- und Nachbereitung)

..... Stunden, davon ..... Stunden bei dieser Einrichtung (bzw. diesem Standort).

14) Wie zufrieden sind Sie aktuell mit:

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher nicht zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden
Ihrer Entlohnung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Art Ihres Vertrages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inhalten Ihres Vertrages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihren sonstigen Arbeitsbedingungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Zusammenhang mit Ihrer Arbeit zu?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich fühle mich hier bei diesem Träger „zu Hause“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für meine Tätigkeit fehlt mir eigentlich die korrekte Ausbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hochmotiviert, mich für meine Tätigkeit mehr weiterzubilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in meiner Arbeit die Möglichkeit, mich weiterzubilden und weiterzuentwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlt einfach die Zeit, um mich regelmäßig fortzubilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine bisher absolvierten Fortbildungen werden von den für mich relevanten Erwachsenenbildungseinrichtungen zu wenig anerkannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann regelmäßig und kostenlos Supervision oder Intervention nützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genderkompetenz ist wichtig für meine Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe ausreichend Erfahrung im Umgang mit unseren Zielgruppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Sommerferien bin ich regelmäßig arbeitslos / ohne Auftrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verrichte hier regelmäßig Arbeit, die nicht bezahlt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Was sind Ihre hauptsächlichen Tätigkeitsbereiche hier? (mehrere Antworten möglich)

- Lehren
- Bildungs-und Berufsberatung
- Projektkonzeptionierung (inkl. Curriculumserstellung)
- Projektmanagement
- Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation
- Sozialpädagogische Betreuung; Förderung sozialen Lernens
- Mediation, Supervision

17) Zu welchen Themen haben Sie sich bisher aus- oder fortgebildet (durch formales Lernen, Selbststudium, informelles Lernen)?  
(mehrere Antworten möglich)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Bildungstheorie  | <input type="radio"/> Diversity, interkulturelles Lernen                             |
| <input type="radio"/> feministische Bildungsarbeit   | <input type="radio"/> Gender Mainstreaming   |
| <input type="radio"/> Biographiearbeit   | <input type="radio"/> zielgruppengerechte Bildungsarbeit                             |
| <input type="radio"/> Gestaltung von Lernarrangements  | <input type="radio"/> Alphabetisierung, Basisbildung                                 |
| <input type="radio"/> Legasthenie, Dyslexie  | <input type="radio"/> erwachsenengerechte Didaktik                                   |
| <input type="radio"/> individualisierter Unterricht  | <input type="radio"/> E-Didaktik   |
| <input type="radio"/> Kompetenzfeststellungsverfahren  | <input type="radio"/> web 2.0, wiki, Lernplattformen                                 |
| <input type="radio"/> Beratungsmethoden  | <input type="radio"/> EDV  |
| <input type="radio"/> Coaching   | <input type="radio"/> Wissensmanagement  |
| <input type="radio"/> Supervision  | <input type="radio"/> Selbstmanagement   |
| <input type="radio"/> Fremdsprachen  | <input type="radio"/> Networking   |
| <input type="radio"/> Öffentlichkeitsarbeit, milieuspezifisches Marketing  | <input type="radio"/> kompetenzorientierte/ressourcenorientierte Didaktik            |
| <input type="radio"/> Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation   | <input type="radio"/> Sozialpädagogik, Gruppendynamik, Konfliktmanagement, Mediation |
| <input type="radio"/> Bildungsmanagement, Projektmanagement, Projektakquise, Kalkulation, Controlling, Förderungen | <input type="radio"/> Kreativitätstechniken, innovative Seminar-methoden, Moderation |
| <input type="radio"/> Sonstiges und zwar: .....  |  |

18) Bitte schätzen Sie, in welchem zeitlichen Ausmaß Sie sich in den letzten 3 Jahren für Ihre Arbeit **weiter**gebildet haben (formal und non-formal, d.h. kursförmig, ohne Selbststudium).

..... Stunden insgesamt

davon a) ..... Stunden während der Arbeitszeit, Kurs vom Dienstgeber finanziert

und b) ..... Stunden während der Arbeitszeit, aber Kurs selbst finanziert

und c) ..... Stunden in der Freizeit, aber Kurs vom Dienstgeber finanziert

und d) ..... Stunden in der Freizeit und selbst finanziert

Anmerkung: a + b + c + d sollten in Summe die erstgenannten Stunden insgesamt ergeben

19) Welche Formen der Fortbildung waren in den letzten 3 Jahren bei Ihnen sehr relevant, welche überhaupt nicht relevant?

	Sehr relevant	Eher relevant	Eher nicht relevant	Überhaupt nicht relevant
Selbststudium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und Wissensmanagement mit <i>internen</i> KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und Wissensmanagement mit <i>externen</i> KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungsakademie (WBA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universität, FH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Workshops, Seminare, Kurse, Lehrgänge außerhalb der WBA und außerhalb einer Universität oder FH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) Wo müssten Ihrer Ansicht nach Veränderungen erfolgen, damit für Sie Fortbildung leichter möglich wird? Bitte nummerieren Sie folgende Statements derart, welche Änderung die wichtigste (1), welche die zweitwichtigste (2) und welche die dritt wichtigste (3) wäre!

- ..... Fortbildungsanbieter müssten mehr Abendkurse anbieten
- ..... Fortbildungsanbieter müssten mehr Tageskurse anbieten, abends habe ich keine Zeit
- ..... Wochenendangebote müssten ausgebaut werden
- ..... Kinderbetreuung müsste mitangeboten werden
- ..... Fernlernen bzw. E-Learning-Angebote müsste ausgebaut werden
- ..... Kurse müssten näher an meinem Wohnort angeboten werden
- ..... Es müssten Kurse, Seminare etc. am Arbeitsplatz angeboten werden
- ..... Dienstgeber müssten häufiger frei stellen
- ..... Dienstgeber müssten die Finanzierung übernehmen
- ..... In den Projektanträgen müsste dafür ausreichend Budget vorgesehen werden

21) Zu welchen Themen würden Sie noch Weiterbildung für Ihre Arbeit brauchen? (mehrere Antworten möglich)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Bildungstheorie  | <input type="radio"/> Diversity, interkulturelles Lernen                             |
| <input type="radio"/> feministische Bildungsarbeit   | <input type="radio"/> Gender Mainstreaming   |
| <input type="radio"/> Biographiearbeit   | <input type="radio"/> zielgruppengerechte Bildungsarbeit                             |
| <input type="radio"/> Gestaltung von Lernarrangements  | <input type="radio"/> Alphabetisierung, Basisbildung                                 |
| <input type="radio"/> Legasthenie, Dyslexie  | <input type="radio"/> erwachsenengerechte Didaktik                                   |
| <input type="radio"/> individualisierter Unterricht  | <input type="radio"/> E-Didaktik   |
| <input type="radio"/> Kompetenzfeststellungsverfahren  | <input type="radio"/> web 2.0, wiki, Lernplattformen                                 |
| <input type="radio"/> Beratungsmethoden  | <input type="radio"/> EDV  |
| <input type="radio"/> Coaching   | <input type="radio"/> Wissensmanagement  |
| <input type="radio"/> Supervision  | <input type="radio"/> Selbstmanagement   |
| <input type="radio"/> Fremdsprachen  | <input type="radio"/> Networking   |
| <input type="radio"/> Öffentlichkeitsarbeit, milieuspezifisches Marketing  | <input type="radio"/> kompetenzorientierte/ressourcenorientierte Didaktik            |
| <input type="radio"/> Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation   | <input type="radio"/> Sozialpädagogik, Gruppendynamik, Konfliktmanagement, Mediation |
| <input type="radio"/> Bildungsmanagement, Projektmanagement, Projektakquise, Kalkulation, Controlling, Förderungen | <input type="radio"/> Kreativitätstechniken, innovative Seminar-methoden, Moderation |
| <input type="radio"/> Sonstiges und zwar: .....  |  |

Die **WBA** (Weiterbildungsakademie) bietet modulare Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren für Erwachsenenbildner/innen an. Sie wird vom ESF konfinanziert. Daher bitten wir Sie uns Fragen zur WBA zu beantworten. Bitte kreuzen Sie wieder die für Sie zutreffenden Punkte an!

22) Kennen Sie die WBA?

- Nein ⇒ **Bitte machen Sie bei der nächsten Frage weiter.**
- Ja ⇒ **Bitte machen Sie bei Frage 24 weiter.**

23) Wie sehr stimmen Sie folgenden Statements zu?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Meine Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung habe ich größtenteils informell erworben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde gerne über meine bereits absolvierten Fortbildungen zu einem breit anerkannten Abschluss gelangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wäre schön, wenn meine Kompetenzen, die ich im Beruf einsetze, zu einem allgemein anerkannten Zertifikat gebündelt werden könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der österreichischen Erwachsenenbildung fehlt eine gemeinsame Professionalisierungsstrategie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sie sind mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens nun fertig.

**Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung!**

24) Planen Sie, sich durch die WBA zertifizieren zu lassen, bzw., haben Sie sich schon durch die WBA zertifizieren lassen?

- Nein ⇒ **Bitte machen Sie bei Frage 25 weiter!**
- Ja ⇒ **Bitte machen Sie bei Frage 28 weiter!**

25) Was sind die Gründe dafür, warum Sie sich noch nicht für eine Zertifizierung durch die WBA entschieden haben? Wie sehr treffen folgende Statements für Sie zu?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich hab zwar von der WBA gehört, aber mich noch nicht damit auseinandergesetzt, was sie für mich bringen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erfülle die Voraussetzungen für die WBA nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Zertifikat bringt mir beruflich nicht viel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bereits ausreichend qualifiziert für meine Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe bereits eine höherwertige formale Ausbildung abgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir die Kursgebühren zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen nicht leisten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die WBA-Gebühren sind für mich zu teuer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen wäre zu aufwändig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kurse zum Erwerb der noch fehlenden Kompetenzen finden zu selten, zu ungünstigen Terminen bzw. zu weit von meinem Wohnort entfernt statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die in der WBA gefragten Kompetenzen sind für meine Arbeit nicht relevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekomme zu wenig Unterstützung durch meinen Dienstgeber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Verdienstentgang durch den Zeitaufwand wäre zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da ich nicht hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig bin, rentiert sich die WBA für mich nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich alternativ für eine besser geeignete Fortbildung entschieden und zwar: .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26) Gibt es weitere, bisher nicht genannte Gründe, warum Sie sich gegen eine Zertifizierung durch die WBA entscheiden könnten / entschieden haben?

- nein
- ja, und zwar: .....  
.....

27) Was könnte Sie motivieren, sich bei der WBA zertifizieren zu lassen?

.....  
.....

Sie sind mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens nun fertig.  
**Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung!**

28) Warum haben Sie sich für eine Zertifizierung durch die WBA entschieden? Wie sehr waren folgende **Beweggründe** für Sie relevant?

Anmerkung: Es geht nicht darum, ob die folgenden Punkte der Realität entsprechen, sondern darum, wie relevant diese Punkte für Sie persönlich bei der Entscheidung für eine WBA-Zertifizierung waren.

	Sehr relevant	Eher relevant	Eher nicht relevant	Überhaupt nicht relevant
Integration meiner bisherigen Weiterbildungsaktivitäten in ein allgemein anerkanntes Zertifikat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anerkennung und Aufwertung meiner Berufserfahrung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anerkennung meiner im Ausland erworbenen Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufliche Besserstellung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anerkennung als 10-Punkte-TrainerIn beim AMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anforderung des BMUKK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbesserung der persönlichen Chancen im Wettbewerb um Aufträge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufforderung durch den Dienstgeber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung durch den Dienstgeber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessante Inhalte der akkreditierten Weiterbildungsangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontakte mit externen KollegInnen aufbauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ermunterung durch KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachholen eines formalen Abschlusses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anerkennung des WBA-Diploms für ein einschlägiges Masterstudium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war von meiner Auftragslage/Arbeitszeit her gerade günstig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein WBA-Zertifikat könnte wichtig für meine Karriere sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fand den ganzen WBA-Prozess von vornherein interessant und hilfreich zur Selbstreflexion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die WBA ist wichtig für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich – das wollte ich unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich brauche in meiner Arbeit die in der WBA zu erwerbenden Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29) Gibt es weitere, bisher nicht genannte Gründe, warum Sie sich für eine Zertifizierung durch die WBA entschieden haben?

nein

ja, und zwar:

.....  
.....

30) Empfehlen Sie die WBA aktiv weiter?

nein

ja

Sie sind mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens nun fertig.  
**Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung!**

## 16.4 TeilnehmerInnenfragebogen

### Fragebogen zum Kurs

Wir wollen, dass die Kurse noch besser werden. Mit Ihren Antworten unterstützen Sie uns dabei. Sagen Sie uns bitte Ihre Meinung! Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch, es geht einzig darum, was Sie über den Kurs denken. Die Befragung findet anonym statt.

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an.

#### Abschnitt 1

#### 1. Wann haben Sie mit Ihrem Kurs angefangen?

Monat: _____	Jahr: _____
--------------	-------------

#### 2. Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet?

	Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
Der Kurs wurde mir von meiner Familie/von meinen Eltern empfohlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Kurs wurde mir von meinem Betreuer/Berater (z.B. AMS, Sozialarbeiter ...) empfohlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte bessere Jobchancen haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte einfach etwas lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte zeigen, dass ICH das schaffe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte so schnell wie möglich mein Zeugnis bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte neue Leute kennen lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3) Auf welchem Weg sind Sie auf den Kurs aufmerksam geworden? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Durch jemanden aus der <b>Familie</b> .	<input type="radio"/>
Durch jemanden aus dem <b>Bekanntkreis</b> .	<input type="radio"/>
Durch die <b>Arbeitsstelle</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information in <b>Zeitung, Zeitschrift ...</b>	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information auf <b>Plakaten</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information im <b>Internet</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information aus dem <b>Fernsehen</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information aus dem <b>Radio</b> .	<input type="radio"/>
Durch <b>Beratungsstellen</b> wie z.B. AMS, Bildungsberatung, Frauenberatung, Migrant/-innen-Verein ...	<input type="radio"/>
Durch einem <b>Informationsstand</b> z.B. auf einer Messe, auf einem öffentlichen Platz...	<input type="radio"/>

Jetzt geht es um die Zeit, als Sie sich für diesen Kurs angemeldet haben. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

4) Bei der Anmeldung musste ich viele wichtige Informationen selbst herausfinden.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Die Gespräche bei der Anmeldung haben mir sehr geholfen.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so	Ich hatte keine Gespräche bei der Anmeldung
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Ich habe damals Beratung bekommen: zu den Kurszielen und was ich danach machen kann.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Was ich HIER alles machen musste, bis ich aufgenommen war, fand ich ziemlich anstrengend.

Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ende Abschnitt 1

**Abschnitt 2**

**8) Haben Sie seit Kursbeginn folgende Stunden auch schon besucht?  
Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Stunden, bei denen ich besser Deutsch lernte.	<input type="radio"/>
Stunden, die mir zeigten, wie ich besser lernen kann.	<input type="radio"/>
Stunden, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung...) halfen.	<input type="radio"/>
Stunden, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekam.	<input type="radio"/>
Stunden, die mir zeigten, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.	<input type="radio"/>
Keine davon.	<input type="radio"/>

**9) Welche der Bereiche im Kurs passen, so wie sie sind? Wovon gibt es zu wenig und wovon zu viel?**

	<b>Passt</b>	<b>Gibt es zu wenig</b>	<b>Gibt es zu viel</b>	<b>Brauche ich nicht</b>
Stunden, bei denen ich besser Deutsch lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stunden, die mir zeigen, wie ich besser lernen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stunden, die mir bei privaten Themen (z.B. zu Familie, Geld, Rechtsberatung ...) helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stunden, bei denen ich eine Berufsberatung oder Bildungsberatung bekomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stunden, die mir zeigen, wie ich mich erfolgreich bewerben kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10) Die Betreuung meiner Kinder hier vor Ort...**

<b>Passt</b>	<b>Ist zu wenig</b>	<b>Brauche ich nicht/ habe keine Kinder</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11) Die Kurszeiten sind so, dass ich nebenbei problemlos arbeiten kann.**

<b>Stimmt voll und ganz</b>	<b>Stimmt eher schon</b>	<b>Stimmt eher nicht</b>	<b>Stimmt überhaupt nicht</b>	<b>Habe im Moment keine Arbeit</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12) Die Kurszeiten sind so, dass genug Zeit für mein Privatleben bleibt.**

<b>Stimmt voll und ganz</b>	<b>Stimmt eher schon</b>	<b>Stimmt eher nicht</b>	<b>Stimmt überhaupt nicht</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13) Es kostet mich viel Zeit oder Geld, um hierher zu fahren.**

<b>Stimmt voll und ganz</b>	<b>Stimmt eher schon</b>	<b>Stimmt eher nicht</b>	<b>Stimmt überhaupt nicht</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14) Wie finden Sie ...**

	<b>sehr gut</b>	<b>eher gut</b>	<b>weniger gut</b>	<b>nicht gut</b>
das Gebäude?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Klassenzimmer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernmaterial, Schulbücher, Skripten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Ausstattung (z.B. Video, Computer, Internet)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ende Abschnitt 2**

**Abschnitt 3**

**Jetzt geht es um Ihre Meinung zu den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) und zum Unterricht.**

**15) Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

	Das ist <b>ganz genau</b> so	Das ist <b>eher schon</b> so	Das ist <b>eher nicht</b> so	Das ist <b>überhaupt nicht</b> so
Mit den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) geht es mir sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit den anderen Teilnehmern/-innen geht es mir sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Kurs fühle ich mich sehr wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann in meinem eigenen Tempo lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) können gut erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16) Die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) verstehen meine Lebenssituation oder meine Probleme ...**

sehr gut	eher gut	weniger gut	Nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17) Ich bin den Trainern/-innen (Lehrern/-innen) ...**

sehr wichtig	eher wichtig	wenig wichtig	nicht wichtig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18) Wenn ich etwas weiß oder gut kann, sehen das die Trainer/-innen (Lehrer/-innen) ...**

oft	Manchmal	Nie
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19) Wir haben im Kurs über negative Erfahrungen mit dem Lernen geredet.**

Oft	manchmal	nie	Ich habe keine negativen Erfahrungen mit dem Lernen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**20) Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

	Das ist ganz genau so	Das ist eher schon so	Das ist eher nicht so	Das ist überhaupt nicht so
Am Ende vom Unterricht habe ich oft Fragen, die nicht beantwortet wurden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was wir im Unterricht lernen, kann ich in meinem Leben gut gebrauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Themen, die wir im Unterricht behandeln, sind für mich persönlich interessant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Stärken (was ich weiß und gut kann) kann ich im Unterricht zeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im Kurs negative Erfahrungen mit dem Lernen gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Wir haben im Kurs darüber geredet: Wie manche von uns in ihrem bisherigen Leben als Menschen ungerecht behandelt wurden.

Oft	manchmal	Nie
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) Ich bin jetzt stärker und kann besser damit fertig werden, wenn ich als Mensch ungerecht behandelt werde.

Das ist ganz genau so	Das ist eher so	Das ist überhaupt nicht so	Ich bin nie als Mensch ungerecht behandelt worden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jetzt geht es darum, wie gut Sie hier Wünsche und Kritik äußern können.

23) Ich werde von den Personen, die den Kurs durchführen, gefragt, wie ich mit dem Kurs zufrieden bin (z.B. Fragebogen, mündliches Feedback ...)

oft	manchmal	nie
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24) Ich habe die Möglichkeit, den Personen, die den Kurs durchführen, meine Wünsche zu sagen.

oft	manchmal	nie
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**25) Wenn ich einmal unzufrieden war ...**

Habe ich das gesagt <input type="radio"/>		Habe ich das <b>nicht</b> gesagt <input type="radio"/>		Ich war bis heute nicht unzufrieden. <input type="radio"/>
↓		↓		
Es hat genutzt und wurde besser.  <input type="radio"/>	Es hat aber nicht genutzt, es war alles wie vorher.  <input type="radio"/>	...weil es nichts bringt.  <input type="radio"/>	...weil es nicht so wichtig für mich war.  <input type="radio"/>	

**Ende Abschnitt 3**

**Abschnitt 4**

**26) Zu wie vielen Prüfungen sind Sie schon angetreten? Es ist egal, ob Sie diese geschafft haben.**

_____ Prüfungen	Bei uns gibt es keine Prüfungen
	<input type="radio"/>

**27) Wie viele davon haben Sie geschafft?**

_____ Prüfungen	Bei uns gibt es keine Prüfungen
	<input type="radio"/>

**28) Jetzt haben Sie die Möglichkeit, den ganzen Kurs zu beurteilen. Insgesamt gesehen, welche Note würden Sie ihm geben?**

<b>1</b> (sehr gut)	<b>2</b> (gut)	<b>3</b> (befriedigend)	<b>4</b> (genügend)	<b>5</b> (nicht genügend)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29) Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?**

	Das ist <b>ganz genau</b> so	Das ist <b>eher schon</b> so	Das ist <b>eher nicht</b> so	Das ist <b>überhaupt nicht</b> so
Ich habe viel gelernt, das ich auch in der Zukunft nutzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigentlich habe ich wenig Neues gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde den Kurs auf jeden Fall weiter empfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon sehr gute Ideen, was ich nach dem Kurs machen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir ganz sicher, dass ich nun bessere Möglichkeiten für meine Zukunft habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Im Vergleich zu Ihrer Zeit VOR dem Kurs: Was hat sich verändert?**

**30) Alleine lernen:**

Kann ich nun <b>viel besser</b>	Kann ich nun <b>etwas besser</b>	Kann ich <b>genauso gut</b> wie vorher	Kann ich nun <b>etwas weniger</b>	Kann ich nun <b>viel weniger</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31) Meine Zeit organisieren:**

Kann ich nun <b>viel besser</b>	Kann ich nun <b>etwas besser</b>	Kann ich <b>genauso gut</b> wie vorher	Kann ich nun <b>etwas weniger</b>	Kann ich nun <b>viel weniger</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**32) Wie viel ich mir selbst zutraue:**

Ist nun <b>viel mehr</b>	Ist nun <b>etwas mehr</b>	Ist <b>genauso viel</b> wie vorher	Ist nun <b>etwas weniger</b>	Ist nun <b>viel weniger</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**33) Hilfe von anderen:**

Brauche ich nun <b>viel mehr</b>	Brauche ich nun <b>etwas mehr</b>	Brauche ich <b>genauso</b> häufig wie vorher	Brauche ich nun <b>etwas weniger</b>	Brauche ich nun <b>viel weniger</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**34) Was ich gut kann:**

Weiß ich nun <b>viel besser</b>	Weiß ich nun <b>etwas besser</b>	Weiß ich <b>genauso</b> gut wie vorher	Weiß ich nun <b>etwas weniger</b>	Weiß ich nun <b>viel weniger</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**35) Meine Freude am Lernen:**

Ist nun <b>viel höher</b>	Ist nun <b>etwas höher</b>	Ist <b>genauso</b> wie vorher	Ist nun <b>etwas geringer</b>	Ist nun <b>viel geringer</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Jetzt geht es um die Kurskosten.**

**36) Was man für meinen Kurs bezahlen muss ...**

finde ich richtig	ist zu viel, der Kurs ist zu teuer	der Kurs, den ich besuche, ist gratis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**37) Das Geld für den Kursbesuch zu bezahlen ...**

ist kein Problem für mich	ist schwierig für mich	der Kurs, den ich besuche, ist gratis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**38) Haben Sie Informationen über finanzielle Unterstützung (z.B. vom Land, Sozialamt, Arbeiterkammer ...) erhalten?**

ich habe viele Informationen erhalten	ich habe zwar Informationen erhalten, aber zu wenig	ich habe keine Informationen erhalten	ich habe keine Informationen gebraucht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**39) Haben Sie für die Teilnahme am Kurs Geld vom AMS erhalten?**

ja	nein
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ende Abschnitt 4**

**Abschnitt 5**

**Zuletzt ein paar Fragen zu ihrer Person.**

**40) Sie sind:**

männlich	weiblich
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**41) In welchem Jahr wurden Sie geboren?**

_____
-------

**42) Wie viele Jahre haben Sie eine Schule besucht?**

_____ Jahre
-------------

**43) Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung? Es ist egal, in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss.	<input type="radio"/>
Pflichtschule <b>mit einem Abschluss.</b>	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule.	<input type="radio"/>

**44) In welchem Land wurden Sie geboren?**

_____
-------

**45) Wie viele Stunden pro Woche sind Sie derzeit im Kurs?**

Etwa _____ Stunden pro Woche
------------------------------

**46) Wie viele Stunden pro Woche bereiten Sie derzeit den Kurs vor (lernen, üben ...)?**

Etwa _____ Stunden pro Woche	Ich muss den Kurs nicht vorbereiten
	<input type="radio"/>

**47) Wie viele Stunden arbeiten Sie derzeit in Ihrem Job?**

Etwa _____ Stunden pro Woche	Im Moment arbeite ich nicht
	<input type="radio"/>

**48) Müssen Sie jemanden aus Ihrer Familie (z.B. Kinder oder Großeltern ...) regelmäßig betreuen?**

Ja	Nein
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**49) Welche der folgenden Aussagen trifft derzeit auf Sie zu?**

Ich bin derzeit beim AMS gemeldet (arbeits- oder lehrstellensuchend).	<input type="radio"/>
Ich bin derzeit berufstätig.	<input type="radio"/>
Ich bin derzeit ausschließlich im Haushalt tätig / in Karenz.	<input type="radio"/>
Nichts davon.	<input type="radio"/>

Nun 2 Fragen zu Ihrer Mutter.

50) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter?  
Es ist egal, in welchem Land das war.

Kein Schulabschluss.	<input type="radio"/>
Pflichtschule <b>mit einem Abschluss</b> .	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule.	<input type="radio"/>
Weiß nicht	<input type="radio"/>

51) In welchem Land wurde Ihre Mutter geboren?

_____
-------

Nun 2 Fragen zu ihrem Vater.

**52) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters?  
Es ist egal, in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss.	<input type="radio"/>
<b>Pflichtschule mit einem Abschluss.</b>	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...).	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...).	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule.	<input type="radio"/>
Weiß nicht	<input type="radio"/>

**53) In welchem Land wurde Ihr Vater geboren?**

\_\_\_\_\_

**54) In welcher Sprache reden Sie die meiste Zeit zuhause?**

\_\_\_\_\_

**Ende des Fragebogens!**

☺ Vielen Dank für Ihre Mitarbeit ☺

## 16.5 Fragebogen an BeratungskundInnen

### Fragebogen zur Bildungsberatung

Wir wollen, dass die Beratungen noch besser werden. Mit Ihren Antworten unterstützen Sie uns dabei. Sagen Sie uns bitte Ihre Meinung! Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch, es geht einzig darum, was Sie über die Beratung denken.

Selbstverständlich werden Ihre Antworten vertraulich behandelt.

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an. ☒

#### 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Beratung entschieden?

	Das war voll und ganz so	Das war eher schon so	Das war eher nicht so	Das war überhaupt nicht so
Die Beratung wurde mir von meiner Familie/Eltern empfohlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beratung wurde mir von meinem Betreuer/Berater (z.B. AMS, Sozialarbeiter ...) empfohlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war meine Idee, zur Bildungsberatung zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2) Was haben Sie sich von der Beratung erwartet? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Beratung, welche Weiterbildung für mich passt	<input type="radio"/>
Informationen, wo ich einen bestimmten Kurs machen kann	<input type="radio"/>
Einen Überblick über mögliche Weiterbildungen	<input type="radio"/>
Auskunft über finanzielle Förderungen	<input type="radio"/>
Tipps für den Wiedereinstieg nach der Babypause	<input type="radio"/>
Überblick über für mich geeignete Berufe	<input type="radio"/>
Entwickeln neuer Berufsperspektiven	<input type="radio"/>
Tipps, wie ich schneller einen guten Job finde	<input type="radio"/>
Unterstützung bei der Suche nach einer Lehrstelle	<input type="radio"/>
Herausfinden, was ich gut kann	<input type="radio"/>

**3) Auf welchem Weg sind Sie auf die Beratung aufmerksam geworden? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Durch jemanden aus der <b>Familie</b> .	<input type="radio"/>
Durch jemanden aus dem <b>Bekanntenzirkel</b> .	<input type="radio"/>
Durch die <b>Arbeitsstelle</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information in <b>Zeitung, Zeitschrift,...</b>	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information auf <b>Plakaten</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information im <b>Internet</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information aus dem <b>Fernsehen</b> .	<input type="radio"/>
Durch Werbung/Information aus dem <b>Radio</b> .	<input type="radio"/>
Durch <b>Beratungsstellen</b> und Vereine wie z.B. AMS, andere Bildungsberatungen, Frauenberatungsstellen, Migrant/-innenvereine,...	<input type="radio"/>
Durch einen <b>Informationsstand</b> z.B. auf einer Messe, auf einem öffentlichen Platz,...	<input type="radio"/>

Jetzt geht es um Ihren letzten Beratungstermin.

**4) Wie lange dauerte die Beratung?**

Ungefähr ..... Minuten

**5) War dies Ihre erste Beratung hier?**

ja

nein ⇒ Ich hatte vorher schon ..... Beratungen

**6) Wurden weitere Beratungen vereinbart (egal ob telefonische oder persönliche Beratung)?**

ja

nein

**7) Was würden Sie sagen, welche Art von Beratung haben Sie erhalten? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.**

Überblick über mögliche Weiterbildungen	<input type="radio"/>
Überblick über mögliche Berufe oder Berufsfelder	<input type="radio"/>
Einzelberatung	<input type="radio"/>
Beratung in der Gruppe	<input type="radio"/>
Feststellung meiner Interessen	<input type="radio"/>
Analyse meiner Stärken und Schwächen, Potenziale oder Kompetenzen	<input type="radio"/>
Anderes, und zwar: .....	<input type="radio"/>

Jetzt geht es darum, wovon Sie sich bei der Beratung mehr oder weniger gewünscht hätten.

### 8) Welche der Bereiche haben gepasst, so wie sie waren? Wovon gab es zu wenig und wovon zu viel?

	Passt	Gab es zu wenig	Gab es zu viel	Brauche ich nicht
Information über mögliche Weiterbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information über Förderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information über mögliche Berufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung zu meinen <i>persönlichen</i> Weiterbildungs- und Berufsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feststellung meiner Interessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyse meiner Stärken und Schwächen, Potenziale oder Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hilfe bei privaten Themen (z.B. Kinderbetreuung, Familie, Geld, Rechtsfragen ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schriftliche Unterlagen zum Mitnehmen (z.B. Info-Material, Dokumentation des Gesprächs, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 9) Die Betreuung meiner Kinder hier vor Ort ...

Passt	Ist zu wenig	Brauche ich nicht/ habe keine Kinder
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 10) Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Stimmt voll und ganz	Stimmt eher schon	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
Die Beratungstermin war gut mit meinen sonstigen Verpflichtungen (Beruf, Kinderbetreuung,...) vereinbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kostet mich viel Zeit oder Geld, um zur Beratung zu fahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Wartezeit auf einen Beratungstermin ist zu lang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte teilen Sie uns nun mit, wie zufrieden Sie mit der Beratung sind.

11) Insgesamt gesehen, welche Note würden Sie der Beratung geben?

<b>1</b> (sehr gut)	<b>2</b> (gut)	<b>3</b> (befriedigend)	<b>4</b> (genügend)	<b>5</b> (nicht genügend)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Stimmt voll und ganz	Stimmt eher schon	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
Die Beraterin/der Berater hat sich genug Zeit für mich genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beraterin/der Berater wirkte kompetent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte gut meine Wünsche äußern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich beim Gespräch wohl gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde die Beratung auf jeden Fall weiter empfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beratung hat mir weitergeholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beraterin/der Berater hat mein Problem verstanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war mehr ein Verkaufsgespräch als eine Beratung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Tipps bekommen, wie ich schneller oder besser lernen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß nun, was meine nächsten Schritte sein werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viel erfahren, das ich auch in der Zukunft nutzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe sehr gute Ideen bekommen, was ich nun machen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigentlich habe ich wenig Neues erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zuletzt ein paar Fragen zu Ihrer Person:

**13) Sie sind**

männlich	weiblich
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14) In welchem Jahr wurden Sie geboren?**

_____
-------

**15) Wie viele Jahre haben Sie eine Schule besucht?**

_____ Jahre
-------------

**16) Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung? Es ist egal, in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss	<input type="radio"/>
Pflichtschule <b>mit einem Abschluss</b>	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...)	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...)	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule	<input type="radio"/>

**17) Was ist Ihre aktuelle berufliche Situation? Bitte nur eine Antwort ankreuzen.**

Beschäftigt (unselbständig oder selbständig)	<input type="radio"/>
SchülerIn	<input type="radio"/>
StudentIn	<input type="radio"/>
Lehrling	<input type="radio"/>
Arbeitslos	<input type="radio"/>
WiedereinsteigerIn in den Beruf / in Karenz	<input type="radio"/>
Bundesheer / Zivildienst	<input type="radio"/>

**Nun zwei Fragen zu Ihrer Mutter:****18) In welchem Land wurde Ihre Mutter geboren?**

_____
-------

**19) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter? Es ist egal in welchem Land das war.**

Kein Schulabschluss	<input type="radio"/>
<b>Pflichtschule mit einem Abschluss</b>	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...)	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...)	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule	<input type="radio"/>
Weiß nicht	<input type="radio"/>

**Nun zwei Fragen zu Ihrem Vater:**

20) In welchem Land wurde Ihr Vater geboren?

21) Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters? Es ist egal in welchem Land das war.

Kein Schulabschluss	<input type="radio"/>
Pflichtschule <b>mit einem Abschluss</b>	<input type="radio"/>
Lehre oder sonstige Berufsausbildung ohne Matura (z.B. Handelsschule, Pflegehilfe, Diplomkrankenpflege,...)	<input type="radio"/>
Matura (Gymnasium, HAK, HTL, Kollegs,...)	<input type="radio"/>
Universität, Fachhochschule	<input type="radio"/>
Weiß nicht	<input type="radio"/>

22) In welcher Sprache reden Sie die meiste Zeit zuhause?

☺ Vielen Dank für Ihre Mitarbeit ☺

Mit Ihren Antworten haben Sie uns sehr geholfen!

Die Auswertung der Fragebögen wird anonymisiert vom Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur vorgenommen.

---

AutorInnen: Mario Steiner, Gabriele Pessl und Elfriede Wagner (unter Mitarbeit von Marc Plate)

Titel: ESF Beschäftigung | Österreich 2007 – 2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK

© 2011 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 Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung  
Erwachsenenbildung II/5  
A – 1014 Wien, Minoritenplatz 5

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

Herstellung | Digitales Druckzentrum des BMUKK

---