

Projektbericht
Research Report

Dezember 2023

Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung Endbericht

Mario Steiner

Gabriele Pessl-Falkensteiner, Maria Köpping, Isabella Juen, Katarina Spoljaric

Studie im Auftrag

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Autor:innen

Mario Steiner, Gabriele Pessl-Falkensteiner, Maria Köpping, Isabella Juen, Katarina Spoljaric

Titel

Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung | Endbericht

Kontakt

T +43 1 59991-219

E msteiner@ihs.ac.at

Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Interventionsbedarf & Rahmenbedingungen	8
3	Ausmaß und Struktur der Teilnehmenden	15
3.1	Teilnehmer:innen und Teilnahmen	16
3.2	Soziodemographische Zusammensetzung.....	18
4	Zielgruppenerreichung.....	24
4.1	Methodisches Vorgehen.....	25
4.2	Hintergründe der Interviewpersonen.....	26
4.3	Der Weg zum Kurs: Erfahrungen der Teilnehmenden.....	27
4.4	Strategien einer gelungenen Zielgruppenerreichung.....	33
5	Umsetzungsevaluation	36
5.1	Dauer der Kursteilnahme.....	37
5.2	Abschluss und Abbruch.....	42
6	Erfahrungen in und nach der Kursteilnahme.....	50
6.1	Methodisches Vorgehen.....	51
6.2	Ergebnisse der Teilnehmer:innenbefragung	54
6.2.1	Stichprobenbeschreibung	54
6.2.2	Beweggründe zur Teilnahme am Kursangebot	56
6.2.3	Kurserfahrungen	59
6.2.4	Erwartungen an die Zeit nach der Kursteilnahme.....	62
6.3	Ergebnisse der „Absolvent:innen“-Befragung	66
6.3.1	Stichprobenbeschreibung	66
6.3.2	Tätigkeit(en) neben oder nach der Kursteilnahme	67
6.3.3	Kurserfahrungen und Lernfortschritte.....	69
6.3.4	Zukunftserwartungen.....	72
7	Nachhaltigkeit	78
7.1	Methodisches Vorgehen.....	79
7.2	Analyse von Zukunftserwartungen Teilnehmender zu Kursende.....	81
7.2.1	Gute Arbeit.....	82
7.2.2	Weiterbildung: Deutsch, digitale Kompetenzen und formale Qualifikationen.....	83
7.2.3	Gesellschaftliche Integration: Leben in der Gesellschaft und mit der Familie.....	86
7.2.4	Barrieren & Copingstrategien	89

7.3	Narrative Beispielkarrieren von Absolvent:innen.....	90
7.3.1	Typ 1: „Schnell und direkt ans Ziel“	91
7.3.2	Typ 2: „Mit Ausdauer Richtung Ziel“	93
7.3.3	Typ 3: „Aus der Bahn geworfen“	97
7.4	Wie kann die Nachhaltigkeit der IEB erhöht werden?.....	100
8	Faktoren für gelingendes Lernen	103
8.1	Methodisches Vorgehen.....	104
8.2	Bewährte Ansätze und Methoden.....	106
8.2.1	Basisbildung	106
8.2.2	Pflichtschulabschlusskurse.....	108
8.2.3	Erfahrungen mit digitalem Unterricht und Online-Tools in BaB und PSA.....	110
8.3	Aktuelle Herausforderungen und Spannungsfelder	112
8.3.1	Basisbildung	112
8.3.2	Pflichtschulabschlusskurse.....	115
8.4	Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen.....	118
8.4.1	Förderbedingungen: Stabilität, Planbarkeit und ausreichende Finanzierung der Projekte.....	118
8.4.2	Sichere Beschäftigungsverhältnisse und gute Arbeitsbedingungen für Trainer:innen.....	121
8.4.3	Systemische Anerkennung und Positionierung im Kontext einer breiteren Maßnahmen- und Akteur:innenlandschaft.....	124
9	Fazit.....	128
10	Anhang.....	131
11	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	135
12	Literatur	138

1 Einleitung

Unterschiedliche empirische Befunde verweisen auf die positiven Auswirkungen von Qualifikationen und Ausbildungen auf Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe. Demnach hat ein Mehr an Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf die Zugangschancen zum Arbeitsmarkt, den Verbleib im Arbeitsmarkt aber auch auf die soziale Integration (OECD 2021, Steiner et al. 2016). Um Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung des schulischen Ausbildungsweges einen Zugang zum Erwerb von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen zu ermöglichen, wurde im Jahr 2012 die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) geschaffen. Die Initiative Erwachsenenbildung ist eine Länder-Bund-Initiative, welche Fördermittel zur Realisierung von Bildungsangeboten in den Bereichen Basisbildung (BaB) und Pflichtschulabschluss (PSA) zur Verfügung stellt (Initiative EB 2023).

Im Rahmen dieser externen Evaluierung werden das IEB-Programm und seine Kurse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen die Aspekte der Zielgruppenerreichung, Meinungen der Teilnehmenden, Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahmen und Faktoren für gelingendes Lernen. Um der Breite der Forschungsfragen zu entsprechen, beruht das Evaluierungskonzept auf unterschiedlichen Methoden mit ineinandergreifenden quantitativen und qualitativen Elementen. Sie werden in Abbildung 1 zusammengefasst.

Der vorliegende Endbericht ist nach Themen gegliedert und fasst die Ergebnisse aller Erhebungen und Analysen zusammen. Den Ausgangspunkt (Kapitel 2) bildet eine auf sekundärstatistischen Daten basierende Analyse aktueller gesellschaftlicher Problemlagen und Rahmenbedingungen. Dabei wird eine Annäherung an das Ausmaß und die Struktur der für die IEB relevanten Zielgruppen vorgenommen und der Bedarf nach Interventionen, wie sie die IEB darstellt, erörtert. Daran anknüpfend wird in Kapitel 3 anhand von Daten des IEB-Monitorings beleuchtet, wie viele Personen mit den Maßnahmen der IEB erreicht wurden und welche Struktur die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer soziodemographischen Zusammensetzung aufweisen. Kapitel 4 greift die Frage der Zielgruppenerreichung mit qualitativen Interviews auf und fokussiert dabei auf eine spezifische Subgruppe, die bisher nicht dem Ausmaß ihrer Betroffenheit entsprechend erreicht werden konnte, und zwar Inländer:innen mit Basisbildungs- und Alphabetisierungsbedarf. Die quantitative Umsetzungsevaluation der Maßnahmen ist Gegenstand von Kapitel 5. Es werden wiederum Daten aus dem IEB-Monitoring herangezogen, um – nach soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden und teilweise auch nach Trägereinrichtungen differenzierte – Aussagen über die Dauer der Kursteilnahmen sowie Abschluss- bzw. Abbruchquoten zu treffen.

Die darauffolgenden Kapitel stellen die Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmenden ins Zentrum, wobei insbesondere der Frage der Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahmen nachgegangen wird. Die umfassende empirische Grundlage dafür liefern einerseits eine quantitative Online-Befragung und eine sechs Monate später durchgeführte Folgebefragung von Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung kurz vor dem Ende ihres Basisbildungs- oder Pflichtschulabschlusskurses standen (Kapitel 6). Andererseits wurden Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden zum Thema Zukunftserwartungen durchgeführt und in einem zweiten Schritt narrative Beispielkarrieren von Teilnehmer:innen erhoben, um vertiefte Einblicke in die Nachkarrieren und subjektiven Wahrnehmungen eines kleinen Segments von Teilnehmenden zu gewinnen (Kapitel 7). Schließlich wird in Kapitel 8 die Perspektive derer beleuchtet, die die Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse der IEB planen und umsetzen. Auf Grundlage mehrerer Gruppendiskussionen mit Projektleitungen und Trainer:innen wird herausgearbeitet, mit welchen Ansätzen und Methoden und unter welchen Voraussetzungen es gelingt, Lernerfolge in den Basisbildungs- und PSA-Kursen zu erzielen. Im abschließenden Fazit (Kapitel 9) werden vor dem Hintergrund zentraler Erkenntnisse der einzelnen Module mehrere Entwicklungsbereiche der IEB aufgezeigt.

Abbildung 1: Konzept der Evaluierung der Initiative Erwachsenenbildung



Quelle: eigene Darstellung.

2 Interventionsbedarf & Rahmenbedingungen

Zielsetzung dieses Abschnitts ist es, den Bedarf nach Interventionen wie sie die Initiative Erwachsenenbildung darstellt zu diskutieren. Um diesem Ziel gerecht zu werden ist es notwendig, die aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen und Rahmenbedingungen zu analysieren.

Zentrale Ergebnisse

- Für die Zielgruppe der Initiative Erwachsenenbildung kann aus den Analysen sekundärstatistischer Quellen abgeleitet werden, dass der Unterstützungsbedarf bei jungen Männern und bei jungen Migrant:innen überproportional ausgeprägt ist und daher auch eine Überrepräsentation dieser Gruppen innerhalb der Maßnahmen der gesellschaftlichen Problemlage angemessen ist. Darüber hinaus besteht ein besonderer Unterstützungsbedarf für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Vorarlberg und Oberösterreich.
- Erhöhter Unterstützungsbedarf besteht auch bei geringqualifizierten Erwachsenen, ein Bedarf, der zudem im Zeitverlauf steigt.
- Gerade in Österreich besteht ein Bedarf nach Qualifizierungsmaßnahmen, wie sie die IEB bietet, da hierzulande die Bedeutung von Bildung am Arbeitsmarkt überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist.

Die Idealvariante einer derartigen Analyse bestünde darin, sowohl Ausmaß als auch (soziodemographische) Struktur der Zielgruppe in der Gesellschaft zu beschreiben. Im Vergleich zum Ausmaß und zur Struktur der Teilnehmer:innen könnten so Abdeckungsquoten und Selektionen beim Maßnahmenzugang aufgezeigt werden. Diese „Idealvariante“ findet ihre Begrenzung darin, dass sich einerseits die Zielgruppe statistisch nicht so deutlich anhand konkreter Merkmale abbilden lässt und dass andererseits Daten (noch) nicht zur Verfügung stehen (s.u.).

Die Bedarfslagen nach Maßnahmen der Initiative Erwachsenenbildung sind divers. Die Bandbreite erstreckt sich hier von geringqualifizierten Personen mit autochthonem Hintergrund, die Basisbildungsbedarf aufweisen, bis hin zu höher qualifizierten Personen mit Migrationshintergrund, deren Bedarf darin besteht, Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache zu erlernen. Die Zielgruppe lässt sich also nicht eindeutig durch „Geringqualifizierte“ bestimmen. Diese „Geringqualifizierten“ wiederum lassen sich statistisch nicht im notwendigen Ausmaß bestimmen oder vorhandene Daten müssen

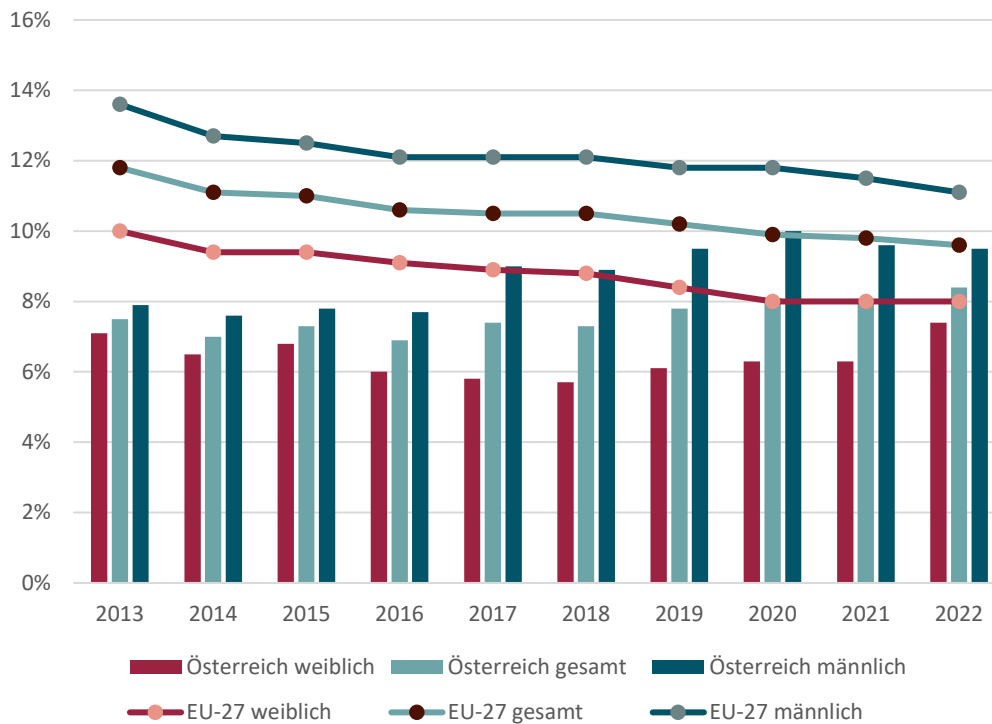
als veraltet eingeschätzt werden. So werden beispielsweise Personen ohne Pflichtschulabschluss – also die klassische Zielgruppe der Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses – in den einschlägigen Datenbanken der Statistik Austria statistisch nicht mehr ausgewiesen. Personen mit geringen Qualifikationen bzw. Kompetenzen (um einen anderen definitorischen Zugang zur „Geringqualifikation“ und somit zum Nachweis des Basisbildungsbedarfs zu wählen) wären durch die PIAAC-Erhebungen (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)¹ abgedeckt. Die PIAAC-Daten sind inzwischen jedoch mehr als 10 Jahre alt und die Ergebnisse der neuen Erhebungswelle erst in einigen Monaten zu erwarten. Die entsprechenden Bedarfsabschätzungen auf diesen Datengrundlagen sind im vorangegangenen Evaluationsbericht nachzulesen (Steiner et al. 2017: 11ff).

Eine Annäherung an die aktuelle Problemlage in Österreich erfolgt somit im Anschluss durch die Analyse von aktuellen Daten zu den Early School Leavers, der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener sowie dem Arbeitslosigkeitsrisiko. Dabei wird – wo das angebracht ist – eine Differenzierung nach Bildungsniveau, Geschlecht und Migrationshintergrund vorgenommen.

Als „Early School Leaver“ (ESL) oder „Frühe Ausbildungsabbrecher:innen“ (FABA) werden Personen im Alter von 15 bzw. 18 bis 24 Jahren definiert, die sich nicht mehr in Aus- oder Weiterbildung befinden und über keinen Schulabschluss verfügen, der über die Pflichtschule hinausreicht. Es handelt sich dabei um einen klassischen Indikator zur Messung des Ausmaßes der bildungsbenachteiligten bzw. geringqualifizierten Jugendlichen und damit bis zu einem gewissen Ausmaß auch um einen Indikator für die Bestimmung der Zielgruppe der Initiative Erwachsenenbildung. Der ESL-Anteil beträgt 2022 in Österreich unter den 18- bis 24-Jährigen 8,4% und ist damit nur geringfügig unter dem Durchschnittswert von 9,6% in der EU (siehe Abbildung 2). Dabei hatte der Abstand Österreichs zum Wert der EU-27 vor 10 Jahren noch 4,3 Prozentpunkte betragen. Diese Entwicklung ist auch der Tatsache geschuldet, dass der Anteil in Österreich während der Corona-Jahre gestiegen ist, während auf europäischer Ebene ein stetiger Rückgang zu verzeichnen war. Sowohl im Fall von Österreich als auch für die gesamte EU ist festzustellen, dass männliche Jugendliche mit einem bis zu 3 Prozentpunkte höherem Niveau deutlich stärker vom frühen Bildungsabbruch betroffen sind.

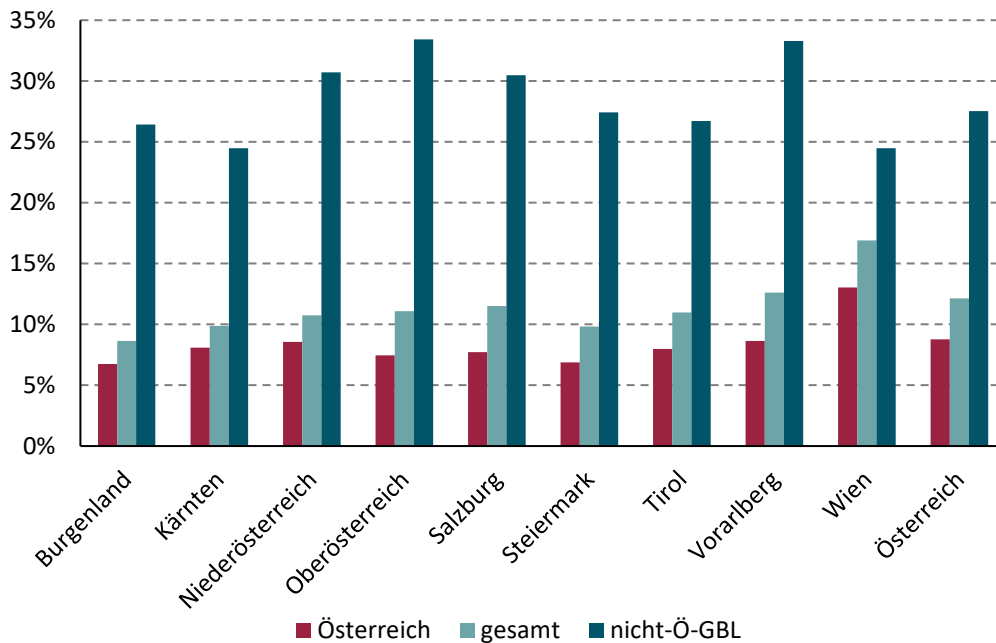
¹ <https://www.statistik.at/ueber-uns/erhebungen/personen-und-haushalterhebungen/piaac-schluessselkompetenzen-von-erwachsenen>

Abbildung 2: Anteil ESL nach Geschlecht im Vergleich AT / EU-27



Quelle: EUROSTAT

Das gleiche Phänomen auf Grundlage einer anderen Datenbasis (Administrativ- anstelle von Umfragedaten) misst der FABA-Indikator, wie er in Abbildung 3 dargestellt wird. Im Jahr 2019 beträgt das Ausmaß von FABA unter den 15- bis 24-Jährigen 12,1% und liegt damit vom Niveau her nochmal deutlich über dem ESL-Wert des gleichen Jahres (7,8%). Da bei Administrativdaten die soziale Erwünschtheit des Antwortverhaltens wegfällt, die das Umfrageergebnisse beeinflusst und zudem von Schwankungsbreiten abgesehen werden kann, da den Ergebnissen keine Stichprobe, sondern die gesamte Kohorte zugrunde liegt, spricht einige Evidenz dafür, dass das gesellschaftliche Problemausmaß ein (deutlich) größeres ist, als es im ESL-Indikator zum Ausdruck kommt.

Abbildung 3: Anteil FABA in Österreich nach Geburtsland und Bundesländer 2019

Quelle: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring

Wird der FABA-Indikator darüber hinaus nach Geburtsland (GBL) differenziert, treten enorme Unterschiede zutage. Demnach beträgt der FABA-Anteil unter den Personen mit Geburtsland Österreich „nur“ 8,8%, wohingegen er für jene mit einem Geburtsland außerhalb Österreichs (das entspricht der ersten Generation) bei 27,5% liegt. Jugendliche mit Migrationshintergrund in erster Generation sind demnach mit einem mehr als dreifachen Risiko von Bildungsarmut betroffen. Dabei variieren innerhalb von Österreich sowohl der Anteil an FABA als auch die „Risiko-Exposure“ von jungen Migrant:innen sehr stark über die Bundesländer. Der FABA-Gesamtanteil variiert von 6,9% im Burgenland und in der Steiermark bis hin zu 16,9% in Wien. Der höchste Wert unter Jugendlichen mit einem Geburtsland außerhalb von Österreich liegt bei 33,3%, der in Oberösterreich und Vorarlberg erreicht wird. Wird diese Ungleichheit in relative Risiken der einen Gruppe gegenüber der anderen umgerechnet, reicht für Jugendliche mit Migrationshintergrund die Spanne vom 1,9-fachen Risiko in Wien bis zum 4,5-fachen Risiko in Oberösterreich.

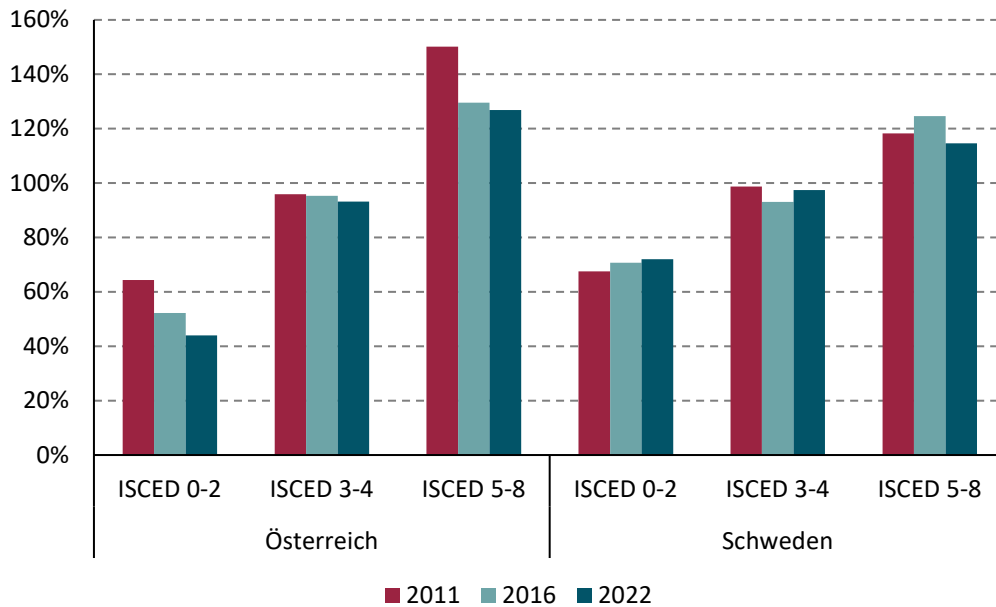
Für die Zielgruppe der Initiative Erwachsenenbildung kann aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden, dass der Unterstützungsbedarf bei jungen Männern und bei jungen Migrant:innen überproportional ausgeprägt ist und daher auch eine Überrepräsentation dieser Gruppen innerhalb der Maßnahmen der gesellschaftlichen Problemlage angemessen ist. Darüber hinaus besteht ein besonderer Unterstützungsbedarf für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Vorarlberg und Oberösterreich.

Bei der Initiative Erwachsenenbildung handelt es sich um ein Second-Chance-Bildungsangebot, das sich explizit auch an Erwachsene richtet. Daher ist es zur Bestimmung der Rahmenbedingungen notwendig, auch eine Analyse der Weiterbildungsbeteiligung dieser Personengruppe vorzunehmen. Entsprechend der Angaben im „Adult Education Survey“ (AES) haben in den letzten 12 Monaten vor der Befragung im Jahr 2022 von den geringqualifizierten Personen (ISCED 0-2)² im Alter von 25 bis 64 Jahren 25,7% an Bildung oder Weiterbildung teilgenommen. Bei den Personen mit einem mittleren Abschluss (ISCED 3-4) waren es 54,4% und von den Hochgebildeten (ISCED 5-8) sogar 74,1%. Dies ergibt im Durchschnitt eine Aus- und Weiterbildungsbeteiligung dieser Altersgruppe von 58,4%. Der Durchschnittswert für Schweden liegt bei 73,9%, wobei die Spanne in diesem Land von 53,2% bei den Geringqualifizierten bis zu 84,7% bei den Hochqualifizierten reicht. Im Beobachtungszeitraum von 2011 bis 2022 ist die insgesamt Aus- und Weiterbildungsbeteiligung in Österreich von 48,2% auf 58,4% gestiegen, während Schweden einen Zuwachs von 71,8% im Jahr 2011 auf 73,9% im Jahr 2022 verzeichnet. In Abbildung 4 werden die entsprechenden Ergebnisse für Österreich differenziert nach Bildungsniveau und im Vergleich zum europäischen Top-Performer Schweden relativ zum Durchschnitt sowie im Zeitverlauf dargestellt. Dabei zeigt sich für Österreich zunächst ein starkes Treppennmuster nach Bildung, insofern die Chance auf Aus- und Weiterbildung mit der Höhe des Bildungsniveaus stark steigt. Dieses Muster ist zwar auch in Schweden zu beobachten, dort aber bei weitem nicht so stark ausgeprägt. Hierzulande entscheidet demnach die Höhe der Erstausbildung viel stärker über eine Weiterbildungsbeteiligung im Erwachsenenalter. Darüber hinaus hat in Österreich über den Beobachtungszeitraum von 2011 bis 2022 hinweg die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter relativ zum Durchschnitt kontinuierlich (von 0,64 bis 0,44 bezogen auf den Durchschnitt von 1,00) abgenommen, während sie in Schweden im gleichen Zeitraum (von 0,68 auf 0,72) gestiegen ist.

Bezogen auf die IEB kann aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden, dass der Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen bei geringqualifizierten Erwachsenen deutlich stärker ausgeprägt ist und dieser Bedarf zudem im Zeitverlauf gestiegen ist.

² ISCED: International Standard Classification of Education. Für nähere Informationen dazu vergleiche: <https://www.bildungssystem.at/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen>

Abbildung 4: Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten relativ zum Durchschnitt nach Bildung und im Ländervergleich



Quelle: EUROSTAT - AES

Tabelle 1: Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht

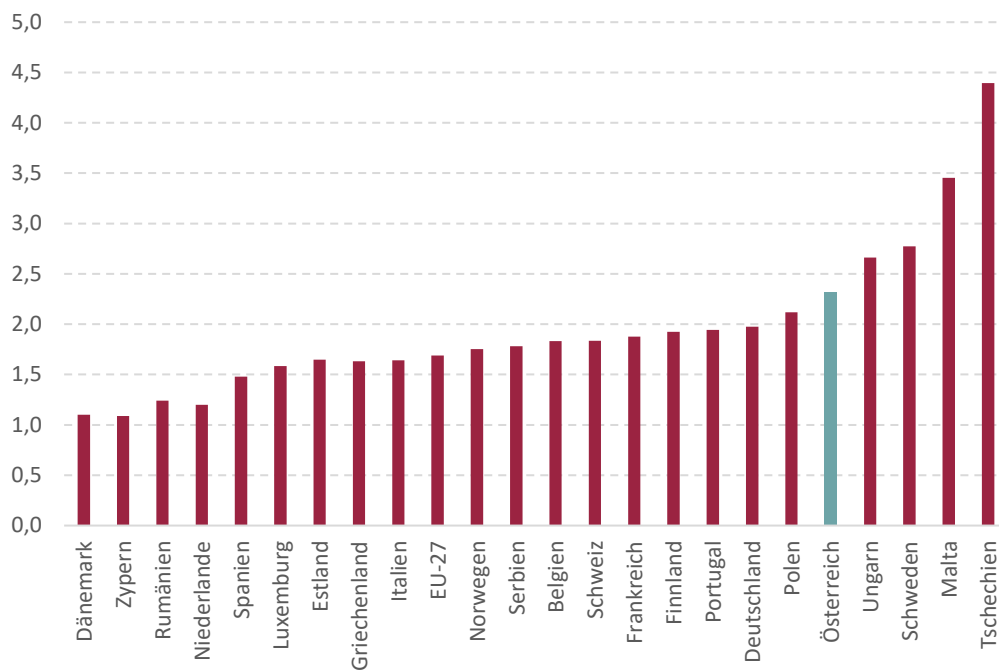
		2011	2016	2022
Österreich	weiblich	47,6%	58,8%	58,8%
	männlich	48,7%	61,1%	58,0%
	gesamt	48,2%	59,9%	58,4%
Schweden	weiblich	74,4%	68,2%	76,8%
	männlich	69,2%	59,5%	71,2%
	gesamt	71,8%	63,8%	73,9%

Quelle: EUROSTAT - AES

Weniger deutlich unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht. Während Frauen in Österreich in der Periode von 2011 bis 2016 leicht unterrepräsentiert waren (2011: Frauen 47,6%; Männer 48,7% Beteiligung), haben sie zum letzten Beobachtungszeitpunkt 2022 die Männer leicht überholt (Frauen 58,8%; Männer 58% Beteiligung). Damit stellt sich in Österreich eine Verteilung nach Geschlecht ein, die in Schweden schon die letzte Dekade über – noch dazu in viel deutlicherem Ausmaß und auf höherem Niveau – Realität gewesen ist (vergleiche Tabelle 1).

Der Aus- und Weiterbildung kommt eine entscheidende Bedeutung am Arbeitsmarkt zu. Die Beschäftigungs- und Karrierechancen stehen dabei in einem starken Zusammenhang mit dem Bildungsniveau. Beispielhaft deutlich wird dies in Abbildung 5 anhand des Arbeitslosigkeitsrisikos von geringqualifizierten Jugendlichen relativ zu den Jugendlichen, die über einen Abschluss aus der Sekundarstufe II verfügen. Das Arbeitslosigkeitsrisiko der FABA in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen ist demnach um das 2,3-Fache erhöht. Dieses Ergebnis für Österreich wird nur noch von vier weiteren EU-Staaten (Ungarn, Malta, Schweden, Tschechien) „übertroffen“, während der entsprechende Durchschnittswert für die EU-27 bei 1,7 liegt. Damit wird deutlich, dass der Qualifikation für einen Erfolg am österreichischen Arbeitsmarkt eine überdurchschnittliche Bedeutung zukommt. Deutlich wird damit aber auch, dass es gerade in Österreich wichtig ist, eine Maßnahme wie die Initiative Erwachsenenbildung umzusetzen.

Abbildung 5: Relatives ALO-Risiko unter den 20-24-Jährigen von FABA gegenüber Sek-II-Absolvent:innen 2022



Quelle: EUROSTAT, Berechnungen: IHS

3 Ausmaß und Struktur der Teilnehmenden

In diesem Abschnitt gilt es zwei Fragestellungen zu klären: wie groß ist die Intervention (Initiative Erwachsenenbildung), also wie viele Personen wurden damit erreicht und welche Struktur weisen die Teilnehmer:innen in Hinblick auf ihre soziodemographische Zusammensetzung auf. Damit wird die Grundlage dafür aufbereitet, die Intervention in Hinblick auf das gesellschaftliche Problemausmaß einzuschätzen und mögliche Selektionen und Unterschiede beim Maßnahmenzugang zu erkennen.

Zentrale Ergebnisse

- Ein Vergleich der Anzahl geringqualifizierter Personen sowie Personen mit geringen Kompetenzen mit der Anzahl an IEB-Teilnehmer:innen lässt erkennen, dass durch die Initiative Erwachsenenbildung nur geringe Anteile der gesellschaftlichen Problemgruppen abgedeckt werden können und der Bedarf nach einem Ausbau der IEB groß ist.
- Beim Maßnahmenausbau sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, auch die Benachteiligung von Burschen und Männern im Kontext vieler Bildungsindikatoren ins Zentrum zu rücken sowie spezifische Angebote zu fördern, die sich diesen Herausforderungen widmen. Das Ziel des Ausbaus sollte sein, mehr männliche Teilnehmer in Basisbildungskurse zu integrieren.
- Der Anteil „Geringqualifizierter“ unter den Teilnehmer:innen ist sehr hoch, was darauf hindeutet, dass die Teilnehmer:innenauswahl über weite Strecken bedarfsadäquat erfolgt und nicht durch „Creaming“ bestimmt wird. Jedoch ist bei einzelnen Trägern zu hinterfragen, inwieweit die Qualifikationsstruktur der Teilnehmenden jener der (definierten) Zielgruppe des Angebots entspricht.
- Eine Überrepräsentation von Personen mit Migrationshintergrund unter den Teilnehmer:innen entspricht dem Bedarf. Jedoch ist der Anteil der Teilnehmer:innen ohne Migrationshintergrund gering – und zwar so gering, dass darin die Bedarfslage der autochthonen Bevölkerung nach den Unterstützungen, wie die IEB sie bietet, nicht ausreichend zum Ausdruck kommt.
- Niederösterreich, Oberösterreich und v.a. die Steiermark bleiben hinter ihrem Bedarf zurück und zeigen auf diese Weise Potenzial für einen Ausbau der Initiative Erwachsenenbildung auf.

Die Grundlage für die in diesem Kapitel wie auch in Kapitel 5 dargestellten Analysen bildet das Monitoring der IEB, wie es dem Evaluationsteam von der Geschäftsstelle der Initiative Erwachsenenbildung mit Stand Mai 2023 zur Verfügung gestellt worden ist. Bei den Analysen werden Kursanfänger:innen in/aus den Jahren 2018 bis 2022 betrachtet. Die herangezogene Grundgesamtheit ist demnach nicht mit der Summe an qualifizierten Personen gleichzusetzen, vielmehr liegt der Fokus (abgesehen von dem nun gleich folgenden Abschnitt) also auf den Teilnahmen und nicht primär auf den Teilnehmer:innen. Dementsprechend kann eine Person mehrfach in die Analysen einfließen, wenn sie mehrere Kursbesuche aufweist. Kursbesuche wiederum werden jedoch (wenn sie beispielweise übers Kalenderjahr stattfinden) nicht doppelt gezählt, sondern das beobachtete Ereignis ist der (einmalige) Kurseintritt.

3.1 Teilnehmer:innen und Teilnahmen

Im Evaluationszeitraum von 2018 bis 2022 haben über beide Programmbereiche (BaB, PSA) hinweg 44 866 Kurseintritte von 23 801 Personen stattgefunden (vergleiche Tabelle 2). Von diesen 23 801 Personen haben 14 499 oder knapp 61% „nur“ einen Kurs besucht. Gut ein Drittel (exakt waren es 9 302 Personen) hat hingegen an mehreren Kursen teilgenommen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 2: Teilnehmer:innen und Teilnahmen 2018 – 2022 (Kurseintritte)

Teilnehmer:innen / Personen	23 801
Teilnahmen	44 866

Quelle: IEB-Monitoring

Tabelle 3: Ein- und Mehrfach-Teilnehmer:innen 2018 – 2022 (Kurseintritte)

Teilnehmer:innen mit nur einem Kurseintritt	14 499	60,9%
Teilnehmer:innen mit mehrfachen Kurseintritten	9 302	39,1%
SUMME	23 801	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring

Die meisten Personen mit Mehrfachteilnahmen (9 302) weisen bis zu 6 Kurseintritte auf (8 255 Teilnehmer:innen). Es findet sich jedoch auch eine kleine Minderheit von knapp 200 Personen, die über 10 Kurseintritte aufweist. Das Maximum liegt bei 22 Kursbesuchen, was einer fast durchgängigen Kursteilnahme über den Beobachtungszeitraum gleichkommt (vergleiche Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der Kurseintritte pro Teilnehmer:in

Teilnehmer:innen mit nur einem Kurseintritt	14 499	60,9%
Teilnehmer:innen mit 2 - 3 Kurseintritten	4 368	18,4%
Teilnehmer:innen mit 4 - 6 Kurseintritten	3 887	16,3%
Teilnehmer:innen mit 7 - 10 Kurseintritten	858	3,6%
Teilnehmer:innen mit 11 - 15 Kurseintritten	163	0,7%
Teilnehmer:innen mit 16 - 22 Kurseintritten	26	0,1%
SUMME	23 801	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring

Die mehrfache Kursteilnahme ist ein für die Basisbildung viel typischeres Phänomen als für die Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Während in der Basisbildung auf 15 971 Personen 34 899 Kurseintritte entfallen (siehe Tabelle 5) sind es bei den PSA-Kursen 7 830 Personen, die 9 977 Teilnahmen realisiert haben (siehe Tabelle 6). Demnach entfallen im Durchschnitt in der Basisbildung 2,2 Kurseintritte auf eine Person, während es bei den Pflichtschulabschlusskursen nur 1,3 Kurseintritte sind.

Tabelle 5: Teilnehmer:innen und Teilnahmen (Kurseintritte) in Basisbildung

	Teilnehmer:innen / Kurseintretende	Teilnahmen / Kurseintritte
2018	5 181	8 733
2019	3 297	6 986
2020	2 227	6 011
2021	2 266	5 745
2022	3 000	7 414
SUMME	15 971	34 889

Quelle: IEB-Monitoring

Im Zeitverlauf ist in der Basisbildung ein starker Rückgang in den Corona-Jahren zu beobachten, wobei jedoch auch das Jahr 2019 in Relation zu 2018 ein deutlich reduziertes Volumen aufweist. Interessanterweise ist dieser Rückgang bei den Personen viel stärker ausgeprägt als bei den Kurseintritten. So beträgt das Minus bei den Teilnehmer:innen aus Basisbildungskursen in Relation von 2018 zu 2021 rund 56%, wohingegen der Rückgang bei den Kurseintritten mit 34% moderater ausfällt. Eine merkbare Erholung auf Ebene der Teilnehmer:innen und Kurseintritte ist sodann von 2021 auf 2022 erkennbar, wobei die Umsetzungsaktivität von 2018 auch im Jahr 2022 noch deutlich unterschritten wird.

Bei den PSA-Kursen fällt der Rückgang deutlich geringer aus und liegt bei den Teilnehmer:innen im Vergleich der Jahre 2018 und 2021 bei knapp 35% und bei den Kurseintritten bei gut 25%.

Tabelle 6: Teilnehmer:innen & Teilnahmen (Kurseintritte) beim Pflichtschulabschluss

	Teilnehmer:innen / Kurseintretende	Teilnahmen / Kurseintritte
2018	1 984	2 297
2019	1 532	1 918
2020	1 438	1 950
2021	1 292	1 712
2022	1 584	2 100
SUMME	7 830	9 977

Quelle: IEB-Monitoring

Für eine Diskussion der Abdeckung des gesellschaftlichen Problemausmaßes in Relation zur Größe der Intervention ist es erforderlich, die Teilnehmer:innen und nicht die Anzahl der Kurseintritte heranzuziehen. Das relevante Volumen beträgt demnach 23 801 Personen innerhalb eines Zeitraums von fünf Umsetzungsjahren. Abdeckungsquoten zu berechnen ist nicht möglich, weil die quantitative Bestimmung der Zielgruppe nur sehr annäherungsweise erfolgen kann (vergleiche Kapitel 2). Aber alleine die Tatsache, dass sich die Anzahl der frühen Ausbildungsabbrecher:innen unter den Jugendlichen (im Alter von 15 bis 24 Jahre) im Jahr 2019 auf 116 000 Personen beläuft und sich zusätzlich die Anzahl der Erwachsenen mit so geringen Kompetenzen, dass sie nicht einmal die Kompetenzstufe 1 erreichen, im Rahmen der PIAAC-Erhebungen im Jahr 2011 auf rund 215 000 Personen (ab einem Alter von 25 Jahren) summiert (vergleiche Steiner et al. 2017: 13), lässt erkennen, dass durch die Initiative Erwachsenenbildung nur geringe Anteile der gesellschaftlichen Problemgruppen abgedeckt werden können und der Bedarf nach einem Ausbau der IEB groß ist.

3.2 Soziodemographische Zusammensetzung

Die Analyse der soziodemographischen Zusammensetzung der Teilnehmer:innen dient primär dazu, einen Vergleich zur Struktur der Zielgruppe, die in Kapitel 2 dargestellt worden ist, zu ermöglichen. Durch einen Vergleich der Struktur von Ziel- und Interventionsgruppe können Schlussfolgerungen gezogen werden, inwieweit die Umsetzung der Initiative Erwachsenenbildung „qualitativ“ dem Bedarf entspricht. Grundlage für die Analysen sind alle Teilnahmen der IEB-Teilnehmer:innen, die in den Jahren 2018-2022 begonnen wurden.

Begonnen beim Geschlecht zeigt sich unter den Teilnehmer:innen insgesamt ein 60:40-Überhang von Frauen. Dieser unterscheidet sich jedoch nach Programmbereich. Während die Männer mit 59% die Mehrheit unter den PSA-Teilnehmer:innen stellen, sind es mit 65% die Frauen unter den BaB-Teilnehmer:innen. Damit entspricht die Struktur der Teilnehmer:innen der Zielgruppenstruktur nur partiell. Es wäre unreflektiert, allein auf der Grundlage von Bildungs(-beteiligungs-)indikatoren die Forderung aufzustellen, bei bestehenden Angeboten die Quote männlicher Teilnehmer zu erhöhen und jene von Frauen zu reduzieren, da es in der IEB auch frauenspezifische Maßnahmen gibt, die auf einen dringenden Bedarf und die strukturelle Benachteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt hin ausgerichtet sind. Beim Maßnahmenausbau sollte aber ein Augenmerk darauf gelegt werden, auch die Benachteiligung von Burschen und Männern im Kontext vieler Bildungsindikatoren ins Zentrum zu rücken sowie spezifische Angebote zu fördern, die sich diesen Herausforderungen widmen. Das Ziel des Ausbaus sollte sein, mehr männliche Teilnehmer in Basisbildungskurse zu integrieren.

Tabelle 7: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Geschlecht

	BaB	PSA	gesamt
männlich	35,4%	58,6%	40,6%
weiblich	64,5%	41,2%	59,3%
divers	0,0%	0,2%	0,1%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 803 (ohne unbekannt)

Tabelle 8: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Altersgruppen

	BaB	PSA	gesamt
bis 19-Jährige	24,2%	50,2%	30,0%
20-24-Jährige	13,9%	23,2%	15,9%
25-29-Jährige	11,2%	11,1%	11,1%
30-39-Jährige	23,3%	12,1%	20,8%
40-49-Jährige	14,8%	2,9%	12,1%
50-Jährige und älter	12,7%	0,5%	10,0%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 866

Die Altersstruktur der IEB-Teilnehmer:innen unterstreicht eindrucksvoll, wie sehr die Bezeichnung Initiative Erwachsenenbildung zutrifft. So stellt – wie man in Tabelle 8 erkennen kann – die Gruppe der ab 25-Jährigen mit 54% die Mehrheit und 10% der

Teilnehmer:innen sind sogar 50 Jahre alt oder älter. Dabei unterscheiden sich die beiden Programmbereiche sehr stark. Während der Anteil Jugendlicher bzw. junger Erwachsener (bis 24 Jahre) in den PSA-Kursen bei 73% liegt, erreicht der Erwachsenenanteil in der Basisbildung ganze 62% und mehr als ein Viertel der Teilnehmer:innen ist 40 Jahre oder älter.

Was das Qualifikationsniveau der IEB-Teilnehmer:innen betrifft dominieren keine oder nur niedrige Abschlüsse. 71,4% konnten bislang keinen Abschluss der ISCED-Ebene 2 (gleichbedeutend mit der Pflichtschule) erlangen. Rechnet man jene mit Abschluss der Pflichtschule noch hinzu, so erhöht sich der Anteil auf knapp 86%, die in der offiziellen Statistik als „Early School Leaver“ bzw. „Frühe Bildungsabbrecher:innen“ gelten. Der Anteil „Geringqualifizierter“ ist demnach sehr hoch (Tabelle 9) und es kann der Schluss gezogen werden, dass die Teilnehmer:innenauswahl über weite Strecken bedarfsadäquat erfolgt und nicht durch „Creaming“ bestimmt wird.³

Tabelle 9: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach höchstem Bildungsabschluss

	BaB	PSA	gesamt
ISCED 0 – kein Schulbesuch	19,0%	5,9%	16,1%
ISCED 1	13,6%	15,0%	13,9%
ISCED 2 ohne Abschluss	35,6%	61,8%	41,4%
ISCED 2 mit Abschluss	15,9%	9,7%	14,5%
ISCED 3-4	11,7%	5,8%	10,4%
ISCED 5-8	4,3%	1,8%	3,7%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 368 (ohne unbekannt)

Dennoch verfügen 16% der BaB-Teilnehmer:innen und 7,6% der PSA-Teilnehmer:innen über einen höchsten Bildungsabschluss auf Ebene ISCED 3 oder gar noch darüber hinaus. Bei diesen Höherqualifizierten handelt es sich oft um Personen, die ihre Abschlüsse im Ausland erworben haben, die in Österreich aber oft nicht anerkannt werden oder im Fall der Basisbildung auch um Personen, die im Kontext der IEB Deutschkenntnisse erwerben. Werden die Analysen darüber hinausgehend auch noch differenziert nach Trägern vorgenommen, treten in Tabelle 30 im Anhang (siehe Seite 131) deutliche Unterschiede zu Tage. So schwankt der Anteil Geringqualifizierter (ISCED 0-1) bei den

³ Das Phänomen des "Creaming" wird in der Evaluation klassisch anhand von Merkmalen wie Qualifikationsstruktur und Migrationshintergrund eingeschätzt. Dass die Bevorzugung bestimmter Teilnehmer:innengruppen (und damit direkt verbunden die Benachteiligung anderer Teile der Zielgruppe) beim Maßnahmeneintritt durchaus auch anders verstanden werden kann, wird in Kapitel 8 (Faktoren für gelingendes Lernen) deutlich, wo vielfältige individuelle Probleme wie psychische Belastungen, Drogenabhängigkeit oder prekäre Lebensumstände ins Spiel gebracht werden.

Trägern, die BaB-Kurse anbieten, zwischen 3% und 80%. Gleichzeitig bewegt sich der Anteil von hochqualifizierten Teilnehmer:innen (ISCED 5-8) in einem Range von 0% und 43%. Ähnlich gestalten sich die Unterschiede bei den PSA-Kursen. Der Anteil Geringqualifizierter schwankt hier zwischen 0% und 53%, jener der Hochqualifizierten zwischen 0% und 12%. Dies deutet auf unterschiedliche Strategien der Träger bei der Aufnahme von Teilnehmenden hin und lässt auch vermuten, dass die Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe, mit denen die einzelnen Träger konfrontiert sind, sich durchaus unterschiedlich gestalten. Bei einzelnen Trägern ist zudem zu hinterfragen, inwieweit die Qualifikationsstruktur der Teilnehmenden jener der (definierten) Zielgruppe des Angebots entspricht.

Der Anteil der Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund ist – wie in Tabelle 10 dargestellt – sehr hoch, beträgt in Summe 89,5% und bewegt sich in einer Spanne von 85,1% bei den PSA-Kursen und 90,8% in der Basisbildung. Eine Überrepräsentation von Personen mit Migrationshintergrund unter den Teilnehmer:innen entspricht dem Bedarf, da das Risiko geringer(er) Qualifikationen bzw. Kompetenzen bei dieser Bevölkerungsgruppe überproportional ausgeprägt ist. Entsprechend der oben präsentierten Zahlen ist der Anteil der Teilnehmer:innen ohne Migrationshintergrund gering – und zwar so gering, dass darin die Bedarfslage der autochthonen Bevölkerung nach den Unterstützungen, wie die IEB sie bietet, nicht ausreichend zum Ausdruck kommt. Die Ursachen dafür sind einerseits unterschiedliche Motivationsstrukturen, die Angebote in Anspruch zu nehmen, aber andererseits auch spezifische Hürden für eine Teilnahme, denen sich „einheimische“ Personen gegenübersehen. Die Schwierigkeiten der Personen ohne Migrationshintergrund für eine IEB-Teilnahme wurden bislang in der wissenschaftlichen Diskussion nur selten beleuchtet und werden daher im folgenden Kapitel 4 (Zielgruppenerreichung) gesondert thematisiert.

Tabelle 10: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Migrationshintergrund

	BaB	PSA	gesamt
ohne Migrationshintergrund	9,2%	14,9%	10,5%
mit Migrationshintergrund	90,8%	85,1%	89,5%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 615 (ohne unbekannt)

Was die Herkunft der IEB-Teilnehmer:innen gemessen am Geburtsland betrifft, dominiert mit mehr als 55% der arabische Raum (Nordafrika & Naher Osten). Auf Europa (inkl. Österreich) entfallen knapp 30%. Alle anderen Länder vereinen rund 15% auf sich.

Tabelle 11: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Geburtsland

	BaB	PSA	gesamt
Österreich	10,7%	21,4%	13,1%
EU-Staat / EWR außer AT	5,6%	5,0%	5,4%
Europa außerhalb der EU	12,3%	5,6%	10,8%
Arabischer Raum: Nordafrika & Naher Osten	55,3%	55,9%	55,4%
Alle anderen Länder (Rest der Welt)	16,1%	12,1%	15,2%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 405 (ohne unbekannt)

Der Anteil von Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund schwankt darüber hinaus nach Trägereinrichtungen sehr stark. Bei den Basisbildungskursen reicht der Anteil von 13,3% bis 100%, bei den Pflichtschulabschlusskursen ist die Schwankung weniger stark und reicht von 72,5% bis 100%. Details können Tabelle 31 im Anhang auf Seite 133 entnommen werden. Variationen in diesem Bereich können auf unterschiedliche Zielgruppenausrichtungen der einzelnen Angebote oder auch unterschiedliche regionale Strukturen zurückzuführen sein und deuten per se noch nicht auf Selektivität und Zugangshürden für einzelne Teile der Zielgruppe hin.

Letztlich bleibt im Rahmen der Diskussion der soziodemographischen Struktur noch die Frage nach der regionalen Herkunft zu klären. Zunächst einmal kann in Tabelle 12 mit 70,4% ein deutliches Schwergewicht auf Teilnehmer:innen, die in Städten (über 50 000 Einwohner:innen) leben, festgemacht werden.

Tabelle 12: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Wohnort

	BaB	PSA	gesamt
Stadt	72,2%	64,2%	70,4%
Land	27,8%	35,8%	29,6%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 866

Differenziert nach Bundesländern sticht in Tabelle 13 Wien mit einem Anteil von 52% aller IEB-Teilnehmer:innen deutlich hervor. Unterstrichen wird diese dominante Stellung Wiens auch durch einen Vergleich des Bevölkerungsanteils (die 15- bis 64-Jährigen im Jahr 2022 dienen als Grundlage) eines Bundeslandes zum Anteil an Teilnehmer:innen der Initiative Erwachsenenbildung aus diesem Bundesland, wie sie in Tabelle 13 dargestellt wird. Hierbei stellt Wien mehr als doppelt so viele IEB-Teilnehmer:innen. An der

Wohnbevölkerung gemessen kleinere Bundesländer erreichen entsprechend weniger Teilnehmer:innen.

Tabelle 13: Teilnehmer:innen nach Bundesland

	BaB	PSA	gesamt	Bev. Anteil
Burgenland	2,2%	7,8%	3,5%	3,2%
Kärnten	4,9%	3,7%	4,6%	6,1%
Niederösterreich	13,0%	6,2%	11,5%	18,5%
Oberösterreich	9,9%	10,5%	10,0%	16,6%
Salzburg	5,3%	8,5%	6,0%	6,2%
Steiermark	2,7%	9,3%	4,1%	13,8%
Tirol	5,3%	7,5%	5,8%	8,5%
Vorarlberg	2,4%	2,5%	2,5%	4,5%
Wien	54,3%	44,1%	52,0%	22,6%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 866 & Statistik Austria – StatCube

Die IEB ist im Burgenland und in Salzburg so weit ausgebaut, wie es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht. In den anderen Bundesländern gibt es Abweichungen. Jedoch sind in den präsentierten Zahlen nur Maßnahmen abgebildet, die im Rahmen des IEB-Monitorings erfasst sind, nicht jedoch allfällige spezifische Maßnahmen einzelner Bundesländer. Insgesamt zeigt sich ein Potenzial für einen Ausbau der Initiative Erwachsenenbildung.⁴

⁴ Der überproportionale Ausbau der IEB und damit die dominante Stellung von Wien beeinflusst rein arithmetisch den IEB-Anteil der anderen Bundesländer und damit die Aussagen zur Über- und Unterrepräsentation gemessen an der Bevölkerungszahl. Reduziert man rein rechnerisch die Wiener Teilnehmer:innen auf die Hälfte, bleibt die Aussage der Unterrepräsentation in einigen Bundesländern (wenn auch auf geringerem Niveau) dennoch bestehen. Gleichzeitig entwickeln sich in diesem Szenario das Burgenland und Salzburg zu „Übererfüllern“ ihres theoretischen Anteils.

4 Zielgruppenerreichung

Dieses Kapitel fokussiert auf eine Teilnehmer:innengruppe, die beim Eintritt in eine Bildungsmaßnahme auf bedeutende Hindernisse stößt und – wie die statistischen Analysen im vorangegangenen Kapitel gezeigt haben – bisher nicht dem Ausmaß ihrer Betroffenheit entsprechend erreicht werden konnte. Dies sind Inländer:innen bzw. Personen ohne Migrationshintergrund, die über gute mündliche, aber geringe schriftsprachliche Deutschkompetenzen verfügen und einen Basisbildungsbedarf aufweisen. Das Kapitel widmet sich insbesondere der Fragestellung, welche Hürden den eilnehmenden gegenüberstehen und wie diese überwunden werden können, da die Zielgruppenerreichung ein wesentliches Element für eine erfolgreiche Umsetzung der Initiative Erwachsenenbildung ist. Erfahrungsberichte der Teilnehmenden werden ins Zentrum gestellt, um Barrieren des Zugangs aufzuzeigen und weiters darzustellen, wie die Teilnehmenden es geschafft haben, in eine IEB-Maßnahme zu gelangen.

Zentrale Ergebnisse

- Die unterrepräsentierte Zielgruppe von Inländer:innen, die über gute mündliche, aber geringe schriftsprachliche Deutschkompetenzen verfügen, ist auf dem Weg in die BaB-Kurse mit vielerlei Zugangsbarrieren konfrontiert. Dazu zählen mangelnde Kenntnisse über das Bildungsangebot, Stigmatisierung und sozialer Druck im Erwachsenenalter, negative Erfahrungen im Schulsystem, örtliche Barrieren, persönliche Umstände und fehlende digitale Kompetenzen.
- Kursteilnehmende erleben durch ein positives Lernumfeld und erzielte Fortschritte eine für sie erfreulich empfundene Entwicklung in ihren Lebenssituationen. Aus der Perspektive der Interviewpersonen werden in den Kursen ein Gemeinschaftsgefühl und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft entwickelt, was zur erlebten gesellschaftlichen und sozialen Integration beiträgt und damit jene Barrieren thematisiert und bearbeitet, die zuvor den Zugang erschwert haben.
- Aus den erlebten Erfahrungen der Interviewpersonen lassen sich mehrere Ansätze und Strategien ableiten, die den Zugang zu den Kursen erleichtern können. Diese umfassen:
 - Niederschwelligkeit durch einfach formulierte Sprache und insbesondere individuelle Beratungsgespräche,

Zentrale Ergebnisse

- ein Mentor:innensystem, in dem Teilnehmer:innen als Mentor:innen bzw. Berater:innen agieren und für persönlichen Austausch zur Verfügung stehen,
- die Verbreitung von Informationen und Angeboten über persönliche Empfehlungen (Mundpropaganda),
- Berater:innen anderer Institutionen, die betroffene Personen auf relevante Kursangebote aufmerksam machen,
- gezielte Öffentlichkeitsarbeit zur Steigerung der Bekanntheit der IEB-Angebote, wobei auch (ehemalige) Teilnehmer:innen involviert werden können,

4.1 Methodisches Vorgehen

Insgesamt sechs Personen, die über gute mündliche, aber geringe schriftsprachliche Deutschkompetenzen verfügen und einen Basisbildungsbedarf aufweisen, wurden im Frühjahr 2023 mithilfe von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) nach ihren Erfahrungen befragt. Alle interviewten Personen haben Deutsch als ihre Erstsprache und keinen Migrationshintergrund. Zudem wurde eine Zusammensetzung der Interviewpersonen berücksichtigt, die die Dimensionen von Stadt und Land widerspiegelt. Die Kontaktaufnahme erfolgte über Trainer:innen ausgewählter Träger. Da diese Personen einer besonders schwer zu erreichenden Zielgruppe angehören und über ein geringes formales Bildungsniveau verfügen, wurde besonders darauf geachtet, auf möglichst niederschwelligem Weg an sie heranzutreten sowie auch eine Vertrauensbasis für sensible Themen zu schaffen. Es wurde berücksichtigt, eine einfache Sprache zu verwenden und ein längeres Vorgespräch zu führen, um Unsicherheiten oder Fragen zu klären. Zudem wurde die Möglichkeit geboten, in Fällen von sensiblen oder unangenehmen Themen das Tonaufnahmegerät auszuschalten.

Um der Frage nachzugehen, welche Zugangs- und Nutzungshürden den Weg in die Maßnahmen aus dem Bereich Basisbildung erschweren oder verunmöglichen und wie diese überwunden werden können, wurde diese spezifische Subgruppe danach gefragt, was sie auf ihrem Weg bis hin zur Kursteilnahme erlebt hat. Darüber hinaus wurden Themen wie Unterstützungssysteme, Netzwerke und Kontakte im persönlichen Umfeld, über die Teilnehmende auf das Angebot Basisbildung aufmerksam wurden, Motive und Bedarfe, die für die Entscheidung zur Teilnahme an Kursen der Basisbildung

ausschlaggebend waren und die Erfahrungen der Teilnehmenden zu Barrieren in den Gesprächen berücksichtigt.

Die Einzelgespräche wurden aufgezeichnet und auf Grundlage einer Tonaufnahme wortgetreu transkribiert. Die Transkripte bildeten den Ausgangspunkt für die weitere Analyse, die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010), im Zuge derer Einzelerfahrungen und Aussagen der Interviewpartner:innen entlang zentraler Themen strukturiert, ausgewertet und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet wurden. Auf dieser Grundlage konnten zentrale Herausforderungen und Barrieren der Zielgruppenerreichung abgeleitet, wie auch auf Strategien, die Zielgruppe besser zu erreichen, geschlossen werden.

4.2 Hintergründe der Interviewpersonen

Die Vertreter:innen der Zielgruppe stammen aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten. Jakob⁵ studiert zum Zeitpunkt des Interviews an einer Universität und seine Familiengeschichte ist in Universitätskreisen eingebettet. Er stammt aus einem Akademiker:innenhaushalt und mehrere Generationen derselben Familie haben bereits studiert, eine Professur oder sind eng mit der Institution der Universität verbunden. Den Wechsel zwischen dem Universitätsleben und dem Basisbildungskursbesuch empfindet er als gute gegenseitige Ergänzung. Trotz wiederkehrender grammatikalischer Schwierigkeiten und Rechtschreibfehlern ist es sein Wunsch, im Studium Fortschritte zu machen.

Aufgrund eines Unfalles hat Martha eine psychische Erkrankung davongetragen, die mit einem längeren Aufenthalt in der Psychiatrie verbunden war. Die Zeit vor ihrem Kursbesuch beschreibt sie als ein tiefes Loch, aus dem sie nur mühsam herauskam. Alltägliche Situationen hat sie zu dieser Zeit gemieden und war stark auf ein Unterstützungsnetzwerk in ihrem sozialen Umfeld angewiesen, was sie zunehmend belastete. Trotzdem kämpfte sie sich beharrlich voran, um ihr Leben wieder in den Griff zu bekommen.

Petra bezeichnet sich selbst als Botschafterin des Trägers, weil sie viel Öffentlichkeitsarbeit im Fernsehen und Radio macht. Trotz einer herausfordernden Vergangenheit, die von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie schweren emotionalen Belastungen geprägt war, setzt sie sich heute dafür ein, anderen in ähnlichen Situationen zu helfen.

Brigitte, im Ruhestand und ehemals als Zimmermädchen tätig, stand oft vor Herausforderungen in der Arbeit, was dazu führte, dass Kolleg:innen Aufgaben

⁵ Bei den Namen der Personen handelt es sich nicht um die wirklichen Namen der Gesprächspartner:innen, sondern um Pseudonyme.

übernahmen. Sie suchte während der Arbeit Schutz, versteckte sich und mied nach Möglichkeit direkte Interaktionen mit Gästen oder das Entgegennehmen von Telefonaten. Noch heute belasten sie alltägliche Schwierigkeiten aufgrund fehlender Lese- und Rechtschreibkenntnisse und wie Martha greift sie immer wieder auf ein soziales Unterstützungsnetzwerk zurück. Nachdem sie den Besuch eines BaB-Kurses lange hinauszögerte, erlebt sie nun einen neuen Ausblick und eine Chance auf Veränderung.

Johanna ist Mitglied eines freizeitpädagogischen Vereins und dort als Jugendleiterin aktiv. Diesen Verein sieht sie als bedeutende soziale Gruppe und unterstützende Gemeinschaft in ihrem Leben. Ähnlich wie Petra wurde auch sie von den Medien interviewt, um Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Durch epileptische Anfälle hat sie während ihrer Schulzeit oft gefehlt, was zu Lernlücken führte. Den Kurs empfindet sie als nicht übermäßig schwierig, doch ist sie bestrebt, ihre vorhandenen Lernlücken zu schließen.

Eva arbeitet seit 22 Jahren bei der Stadtgemeinde und kann den Kurs sehr gut mit der Arbeit vereinbaren. Allerdings kämpft sie mit Rechtschreibproblemen und Dysgraphie. Während ihrer Arbeit wurde sie oft mit diesen Herausforderungen konfrontiert und von Kolleg:innen verspottet, wenn Fehler in ihren Notizen auffielen. Der Kurs ist ein wichtiger Bestandteil in ihrem Leben und sie fokussiert sich auf ihre eigenen Lernerfolge.

Wenn man nun einen tieferen Blick auf den gesellschaftlichen Kontext der Interviewpartner:innen wirft, wird deutlich, dass sie aus diversen sozialen Milieus stammen und ein facettenreiches Abbild der Zielgruppe darstellen. Interessant ist nun darzustellen, wie sie ihren Weg zum Kurs beschreiben und welchen Herausforderungen sie dabei gegenüberstanden.

4.3 Der Weg zum Kurs: Erfahrungen der Teilnehmenden

Der Weg in ein Bildungsangebot kann durch verschiedene Hürden erschwert werden. Die Vielschichtigkeit des Problems basiert auf der herausfordernden Realität von Personen mit geringen oder keinen Lese- und Rechtschreibkompetenzen, die Einschränkungen ihrer Möglichkeiten, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, umfasst und gleichzeitig auch Schwierigkeiten beinhaltet, Zugang zu wichtigen Bereichen und (Bildungs-)Informationen zu erhalten. Die Entscheidung der Zielgruppe, an einem Kurs teilzunehmen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, wird daher von strukturellen und sozialen Erschwernissen beeinflusst.

Meist vermeiden betroffene Personen, sich viel unter Menschen zu begeben sowie auch alltägliche Situationen, die das Lesen oder Schreiben erfordern. Beschriebene Situationen aus den Interviews zeigen, wie versucht wird, die eigenen Schwächen zu

verstecken, um damit nicht konfrontiert zu werden. So wird beispielsweise davon berichtet, sich selbst die Hand eingeklemmt zu haben, um einen Verband zu erhalten und damit zu vermeiden, schreiben zu müssen. Eine andere Erfahrung lautet, im Restaurant das gleiche Essen wie die Personen am Nebentisch zu wählen, um sich selbst zu schützen und Schwierigkeiten beim Lesen der Speisekarte zu verbergen. Oft wählen Betroffene aus Angst, dass andere von ihren mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten erfahren könnten, den schwierigsten Weg und bleiben in ihren eigenen Versteckspielen gefangen. Sie werden jedoch wiederholt mit ihren eigenen Schwierigkeiten konfrontiert und können wichtige Situationen wie Behördengänge nur schwer umgehen. Häufig greifen sie auf ein Unterstützungsnetzwerk aus Personen in ihrem sozialen Kreis zurück, um ihren Alltag zu bewältigen. Doch letztendlich konfrontieren sie sich fortwährend mit ihrer eigenen Situation, was zu einer Belastung derselben führt.

Auf dem Weg in die IEB-Maßnahmen wurden mehrere der Interviewten durch Personen im Umfeld auf das Angebot Basisbildung aufmerksam, kurzum über Mundpropaganda. Interviewpartner:innen berichten beispielsweise, von Arbeitskolleg:innen, die selbst an Kursen teilnahmen, oder Betreuer:innen in psychiatrischen Einrichtungen auf die Angebote hingewiesen worden zu sein. Eine andere Erfahrung lautet, selbst die Initiative ergriffen und sich bei einer Bildungsinstitution erkundigt zu haben, wobei die telefonische Kontaktaufnahme mit den zuständigen Trägern und Personen aus Betroffenen­sicht mit einem längeren Zögern und Zweifeln verbunden war. Ein weiterer Weg in die Angebote ist schließlich der rein zufällige Erstkontakt mit einem Bildungskurs: So wird davon berichtet, das Bildungsangebot auf einem öffentlichen Platz entdeckt zu haben oder bei einem Amtsbesuch auf eine Informationstafel gestoßen zu sein, die einen Aushang zum Bildungskurs enthielt.

Den Aspekt der zufälligen Begegnung bringen die Personen in den einzelnen Interviews auf und führen ihre Unwissenheit über die Existenz eines solchen Bildungskurses an. Die Befragten erzählen, dass sie sich zuvor mühsam durch ihre Situation navigierten und keine Kenntnis von der Existenz solcher Unterstützungsmaßnahmen hatten, obwohl sie diese in Anspruch genommen hätten. Informationsbarrieren können ebenso durch den Bekanntheitsgrad eines Trägers entstehen. Kleinere unbekannte Träger würden weniger durch Mundpropaganda kommuniziert werden und so geschieht es, dass Teilnehmende unwissend über einen Bildungskurs in örtlicher Nähe bleiben.

Davon abgesehen beginnt der zufällige erste Kontakt mit dem Angebot mit meist unzureichender Informationsvermittlung. Wichtig ist zu erwähnen, dass schriftliche Informationen, sei es auf Informationstafeln oder in Broschüren, nicht das größte Hindernis darstellen, da die Vertreter:innen der Zielgruppe zwar geringe Lese- und Rechtschreibfähigkeiten haben, aber dennoch einfach formulierte Informationen mit Bildmaterialien (und ggf. mit Hilfe ihres Unterstützungsnetzwerks) lesen können.

Vielmehr braucht es zusätzlich einen persönlichen Austausch, um Informationslücken zu schließen oder Unsicherheiten entgegenzuwirken. Bei Präsentationen von Kursen im öffentlichen Raum oder Aushängen in Ämtern bleibt wenig Raum für nähere Informationen oder individuelle Beratungen, um Zweifeln entgegenzuwirken. Dies wiederum führt zu Missverständnissen und lässt aus Sicht der Zielgruppe Bedenken an der eigenen Eignung aufkommen. Die Unsicherheit darüber, was die Teilnehmer:innen im Kurs erwartet, stellt eine bedeutende Hürde dar. Eine verbesserte Strukturierung der Informationsbereitstellung und zusätzliche persönliche Beratungen könnten dazu beitragen, solchen Barrieren beim Zugang entgegenzuwirken.

Abgeleitet aus den Erfahrungen der Interviewpersonen ergibt sich eine weitere zentrale Zugangsbarriere durch die Stigmatisierung in der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang sind mangelnde Kenntnisse und Unverständnis anderer Personen in Bezug auf Menschen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu nennen und werden von den Interviewpartner:innen wiederholt angesprochen. Das Unwissen über Personen, die Nachholbedarf in grundlegenden Kompetenzen haben, und über die Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen Menschen mit geringem formalem Bildungsniveau konfrontiert sind, führt zu Missverständnissen und Vorurteilen. Betroffene hören des Öfteren abfällige Bemerkungen zu ihrer eigenen Situation und Problematik, wie „du bist nicht mal so viel wert, dass du zur Sonderschule gehen kannst“ (Petra)⁶. Infolge der Stigmatisierung durch Mitmenschen entwickelt sich ein Empfinden des sozialen Ausschlusses, das bewirkt, dass sich Betroffene selbst von vornherein von Bildungsmöglichkeiten ausschließen. Zudem wird der Ausschluss von anhaltenden Schamgefühlen im Zusammenhang mit ihrem geringen formalen Bildungsniveau begleitet. Die Notwendigkeit eines Basisbildungskurses wird so aus Scham negiert und die eigenen Lese- und Rechtschreibprobleme werden vor anderen verborgen.

Im Zusammenhang mit Stigmatisierung werden insbesondere Personen im Erwachsenenalter mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert. Dabei stellt insbesondere das Umfeld im Erwachsenenalter eine Zugangshürde dar: In diesem Umfeld wird der Wunsch, etwas neu zu lernen, oft verspottet und Basiswissen wird als etwas betrachtet, das eigentlich selbstverständlich sein sollte. Den Erfahrungen der Interviewpartner:innen zufolge scheint es im Erwachsenenalter einen spürbaren Druck durch gesellschaftliche Normen zu geben, die die Teilnehmenden dazu drängen, bereits erlernte – wenngleich wenig erlernte – Fähigkeiten beizubehalten, anstatt sich auf neue Lernprozesse einzulassen. Dieser soziale Druck kann es schwierig machen, den Mut aufzubringen, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben und den Weiterbildungsmöglichkeiten zu öffnen. Diese Ambivalenz und Unsicherheit bringt eine

⁶ Die in diesem Kapitel angeführten Zitate entstammen den wortgetreuen Transkripten der Einzelinterviews, die im Mai 2023 mit Teilnehmenden der Basisbildungskurse geführt wurden.

interviewte Person beispielhaft auf den Punkt, indem sie nahebringt, dass sie einen Platz in einem Kurs belegt, der für die berufliche Entwicklung junger Menschen von größerer Bedeutung sein könnte. Sie ist bereit, den Platz für jüngere Personen freizugeben, um das Potenzial der Arbeitswelt nicht zu "hemmen".

Die Teilnehmenden äußern darüber hinaus die Wahrnehmung ungleicher Chancenverteilungen, die auf unterschiedliche soziale Hintergründe zurückzuführen sind. Hierbei werden insbesondere frühere finanzielle Unterstützungen, wie beispielsweise für Nachhilfestunden während der Schulzeit, genannt. Gewünschte Lernfortschritte konnten daher nicht realisiert werden. Darüber hinaus wird auf ein Umfeld hingewiesen, in dem ein mangelndes Interesse an Bildung herrschte. Diese Faktoren führten zu ungleichen Voraussetzungen, da einige Teilnehmende über ein weniger ausgeprägtes Netzwerk an Personen verfügen, das mit Bildungsthemen vertraut ist. Es fehlt an einer unterstützenden Struktur, die ihnen Zugang zu relevanten Informationen und Ressourcen im Bildungsbereich verschaffen könnte. Diese Diskrepanzen prägen ihre Möglichkeiten, ein Weiterbildungsangebot wahrzunehmen.

Schließlich ist es auch ein fehlendes Vertrauen in das Bildungssystem aufgrund von bisherigen negativen Schulerfahrungen, das dazu führen kann, dass sich betroffene Personen gegen Bildungsangebote entscheiden. Aus Sicht der Interviewpartner:innen lassen sich Zugangsbarrieren häufig auf Erfahrungen wie Mobbing oder mangelnde Förderung bei persönlichen Defiziten zurückführen. Sie erlebten in der Schule Verspottung, verstecken sich vor den Schulkolleg:innen und drängten ihre eigenen Potenziale zurück. Dadurch entwickelte sich ein negatives Bild vom Lernen insgesamt, das sie davon abhält, neue Lernmöglichkeiten zu ergreifen. Geprägt werden sie von langanhaltenden negativen Selbstbildern aus der Vergangenheit, Angst und emotionalen Belastungen.

Von Zweifel zu Mut: Überwindung formt den Weg

Der erste Schritt zur Überwindung dieser Barrieren besteht darin, die eigenen Kompetenzdefizite anzuerkennen und konkrete Schritte zur Verbesserung zu unternehmen. Rückblickend schildern Personen, dass sie sich tatsächlich selbst im Weg gestanden seien, da sie aufgrund negativer Erfahrungen oder durch eigene Selbstabwertung Schwierigkeiten haben, den ersten Schritt zu unternehmen. Es bedarf eines gewissen Maßes an Mut, um die eigenen Limitationen zu überwinden und Eigeninitiative zu ergreifen. Die Schwierigkeit liegt nicht so sehr in der Handhabung der Kursregistrierung, denn diese wird wiederholt als einfach geregelt bezeichnet und auf Nachfrage erhalten sie Unterstützung, sondern eher im ersten Schritt, den Kurs überhaupt in Betracht zu ziehen und sich dafür zu entscheiden. Es wird als eine Herausforderung gesehen, sich auf das Unbekannte einzulassen und die anfängliche Unsicherheit zu überwinden. Aller Anfang ist schwer, doch nach der Entscheidung zur

Teilnahme erleben die Interviewpersonen oft eine erfreuliche Überraschung durch das positive Lernumfeld und die erzielten Fortschritte. Von diesem Zeitpunkt an werden kontinuierliche Verbesserungen der eigenen Lebenssituationen wahrgenommen.

Die Motive und Bedarfe, die für die Entscheidung zur Teilnahme an Kursen der Basisbildung ausschlaggebend waren, sind vorwiegend Leseschwierigkeiten und Deutschschreibfähigkeiten zu verbessern oder Wissen zu erweitern. Zum einen streben sie dadurch an, Alltagsituationen besser zu bewältigen sowie ihr Unbehagen beim Umgang mit Menschen überwinden und die korrekte Aussprache beherrschen zu können. Zum anderen erhoffen sie sich Unabhängigkeit von anderen Personen, um Herausforderungen im Alltag oder am Arbeitsplatz, die sie bisher nicht bewältigen konnten, eigenständig anzugehen. Darüber hinaus sehen sie den Erwerb digitaler Fähigkeiten als hilfreich an, um ihren Alltag zu erleichtern und sich den persönlichen Herausforderungen im Umgang mit Computern zu stellen.

Im Kurs erleben die Interviewpersonen breite Unterstützung beim Ausfüllen oder Lesen von behördlichen Dokumenten, sowie auch eine Struktur und Abwechslung in ihrem Alltag. Eine individuelle Anpassung der Lerninhalte seitens der Trainer:innen und eine auf die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen zugeschnittene Herangehensweise werden besonders gelobt. Dadurch kann das jeweils individuell verspürte „Defizit“ überwunden werden. Gleichzeitig wird das gegenseitige Helfen und damit verbunden ein Gemeinschaftsgefühl im Kurs sehr positiv wahrgenommen. Abgerundet wird dies durch das Empfinden einer guten und persönlichen Beziehung zu den Trainer:innen. Durch die Teilnahme am BaB-Kurs gewinnen die Teilnehmenden an Selbstvertrauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Diese Wahrnehmungen einer durch die Kursteilnahme geförderten gesellschaftlichen und sozialen Integration decken sich mit den Sichtweisen von Projektleitungen und Trainer:innen, die in Kapitel 8 (Faktoren für gelingendes Lernen) ausgeführt werden. Früher hätten sich die Teilnehmenden in sozialen Situationen eher zurückgezogen, aber nun fühlen sie sich als wertvoll und für soziale Situationen teilhabefähig. Eine Interviewperson drückt dies so aus:

Weißt, so Selbstvertrauen und viel mehr Stärke. Dass ich mich nicht wie eine Schnecke irgendwo verkriechen muss oder dass man (3) auch wenn man irgendwie das nie so ausdrücken und schreiben kann, genauso ein wertvoller Mensch ist. Des. (Brigitte)

Rechtschreibung und Lesen als Work in Progress

Die Kursteilnehmenden empfinden, dass sich ihre Fähigkeiten zunehmend entwickeln und verbessern, sich aber noch nicht auf dem gewünschten Niveau befinden. Sie machen Fortschritte, brauchen jedoch weiterhin Unterstützung und Zeit, um ihre Fähigkeiten zu festigen. Dabei ist ein Raum, in dem man sich nicht allein fühlt und gegenseitig ermutigen kann sehr wichtig: Im Rahmen der Kurse kommen Gleichgesinnte zusammen, um voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen und über

Alltagssituationen oder Schwierigkeiten auszutauschen. Dies ermöglicht es den Teilnehmer:innen, von den Erfahrungen anderer zu profitieren und Fragen zu stellen, ohne Angst vor Urteilen zu haben. Die interviewten Personen erleben den Kurs als einen Ort der Unterstützung und eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Weiterbildungsmöglichkeit. Inzwischen setzen die Teilnehmenden alle Anstrengungen ein, um sicherzustellen, dass sie zum Bildungskurs erscheinen:

Es gibt keinen Tag wo, außer ich bin krank, dass ich nicht komm, aber sonst komm ich mit Krücken und allem daher. Weil ich einfach den Kurs für mich selber mache. (Petra)

Ängste vor Stigmatisierung bei Besuch eines Kurses treten allerdings dennoch auf und Teilnehmende sorgen sich darum, von Bekannten „entdeckt“ zu werden, wenn sie vor Ort erscheinen. Ein Großteil fürchtet die Entdeckung ihrer Schwächen und hat Angst vor dem Urteil anderer. Die Möglichkeit, mehrere Kurse bei dem Träger zu besuchen, erleichtert ihnen die Teilnahme, da sie sich im Notfall auf einen anderen Kurs berufen können. Wohnen die Teilnehmenden in städtischen Gebieten, dann wird daher die Anonymität positiv wahrgenommen, weil hier weniger persönliche Beziehungen bestehen und die Teilnehmenden weniger Angst haben, von Personen aus ihrem Bekanntenkreis „entdeckt“ zu werden.

Der Zugang und die Partizipation am (weiterführenden) Bildungssystem werden insgesamt auch von örtlichen Barrieren strukturiert. Die Tatsache, dass Interviewpartner:innen oftmals in unmittelbarer Nähe zum Kurs leben, verdeutlicht, dass die begrenzte Zugänglichkeit bestimmter Zielgruppen auch auf eine regional variierende Kursverfügbarkeit zurückzuführen sein kann. Eine Mehrheit der Interviewteilnehmer:innen lebt in unmittelbarer Nähe zum Kurs, was darauf schließen lässt, dass die begrenzte Zugänglichkeit bestimmter Zielgruppen auch auf die regional variierende Kursverfügbarkeit zurückzuführen ist. Somit spielen die städtische oder ländliche Struktur und die physische Erreichbarkeit des Kursortes eine bedeutsame Rolle. Im Falle jener mit längeren Anfahrtswegen reagieren Träger den Erfahrungen der Interviewpersonen zufolge verständnisvoll und ermöglichen beispielsweise, früher zu gehen, um rechtzeitig nach Hause zu kommen.

Zusätzlich können individuelle Lebensumstände den Zugang zu Bildungsmaßnahmen erschweren. Dabei werden berufliche Verpflichtungen genannt, ebenso wie traumatische Ereignisse wie Autounfälle und der Verlust von Kindern, welche zu psychischen Erkrankungen geführt haben. Die psychische Gesundheit der Betroffenen wird als stark beeinträchtigt beschrieben, was sich durch Gefühle der Ausgrenzung, Ablehnung, Unfähigkeit sowie durch Erfahrungen von Mobbing äußert. Mitunter werden auch Selbstmordgedanken hingedeutet, was die Bedeutung dieser persönlichen Belastungen für den Bildungszugang unterstreicht.

Digitale Teilhabe: Herausforderungen im Umgang mit Computern

In der heutigen Informations- und Netzwerkgesellschaft scheint es immer wichtiger zu werden, über Technologien zu verfügen, um an dem sich schnell verändernden gesellschaftlichen Leben teilzunehmen sowie bessere Kenntnisse zu haben, um Technologien auch zu nutzen. Gesellschaftliche Teilhabe kann dabei auch als Teilhabe in digitaler Form verstanden werden und um überhaupt weiter an der Gesellschaft partizipieren zu können, sind letztgenannte zwei Kriterien entscheidend. Die Teilhabe scheint zwar vorausgesetzt zu werden, aber es wird kaum beachtet, dass sie vielen verwehrt bleibt. Dies betrifft insbesondere die befragten Personen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, die bereits von gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen sind und nun noch weiter von der digitalen gesellschaftlichen Teilnahme ausgeschlossen werden (Onlinetools, etc.). Kursteilnehmende berichten von einer neuen Last, die durch Corona-Zeiten verstärkt wurde und die sie bewältigen müssen, indem sie Kompetenzen im Bereich Technologie erlernen und sich anpassen müssen. Ohne die Teilnahme am Kurs wäre eine Anpassung allerdings nicht möglich, weil sie mangelnde Kenntnisse aufweisen und Scham verspüren, wenn es darum geht, in ihrem sozialen Umfeld um Hilfe zu bitten. Online-Anmeldungen sind aus diesem Grund zu meiden, da digitale Kenntnisse erforderlich sind. In manchen Kursen wurden daher bereits erfolgreich Unterstützungssysteme wie Computer und das Verwenden von KI implementiert, die neue Möglichkeiten für die Teilnehmenden eröffnen.

Insgesamt beeinträchtigt das Fehlen grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten nicht nur das individuelle Leben, sondern wirkt sich auch auf die Gesellschaft aus, indem es Menschen von wichtigen Aspekten des täglichen Lebens ausschließt. Eine gelungene Maßnahmenumsetzung von IEB-Kursen liegt erst dann vor, wenn auch diese Zielgruppe erreicht wird. Im anschließenden Abschnitt richtet sich der Blick auf die Strategien zu einer gelungenen Erreichung.

4.4 Strategien einer gelungenen Zielgruppenerreichung

Die Erfahrungen der Teilnehmer:innen weisen auf mehrere Zugangsbarrieren hin. Erstens eine mangelnde Kenntnis und Zufälligkeit der Informationen über das Bildungsangebot, wobei diese *Informationslücken* zu Unsicherheit und Zweifel führen. Zweitens die *Stigmatisierung* und gesellschaftliche Vorurteile sowie der soziale Druck im Erwachsenenalter, der das Eingeständnis von Bildungsbedarf hindert. Drittens die Ungleichheit durch *soziale Hintergründe*, die weitere Bildungswegentscheidungen beeinflusst. Viertens *negative Erfahrungen im Schulsystem* wie unter anderem Mobbing, was zu einem negativen Bild vom Lernen insgesamt führt. Fünftens *örtliche Barrieren* wie die regionale Verfügbarkeit von Kursen oder lange Anfahrtswege und sechstens *persönliche Lebensumstände* wie psychische Probleme oder berufliche Verpflichtungen.

Schließlich erschweren auch mangelnde Kenntnisse im Umgang mit Computern und *digitalen Werkzeugen* den Weg in die Kursteilnahme. Basierend auf den Erfahrungsberichten der Teilnehmer:innen und den Hürden, die sie beim Zugang zu den Maßnahmen erfahren, können (weitere) Strategien abgeleitet werden, um die Erreichbarkeit der Teilnehmer:innen zu verbessern.

Zunächst machen die in den Interviews geschilderten Erfahrungen den Bedarf nach einer niederschweligen Herangehensweise an die Kursteilnehmenden deutlich. Es handelt sich bei den interviewten Personen um keine Analphabet:innen und die Erreichung in schriftlicher Form ist möglich, jedoch nicht ausreichend und Niederschwelligkeit sollte gewährleistet sein. Eine öffentliche Werbung an gut platzierten Orten oder das Anbieten von Informationen auf lokalen Anzeigetafeln bzw. an Orten, die von vielen besucht werden, empfinden Teilnehmende als eine effektive Methode. Allerdings beurteilen sie im selben Zug die Informationsvermittlung und Kommunikation in schriftlicher Form kritisch und betonen, dass mündliche Anleitungen und Erklärungen sowie individuelle Gespräche dazugehören. Bei der Breite an interessierten Personen, die an einem BaB-Kurs teilnehmen möchten, ist es wichtig, persönliche Gespräche zu führen, ein auf das Bedürfnis zugeschnittenes Angebot aufzuzeigen und Bedenken entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang sind Unterstützungen bei der Vermittlung und der Kontaktaufnahme sowie das Potenzial der Einbindung anbieterübergreifender Bildungsberatungsnetzwerke zu nennen. Auch während der Kursteilnahme sollten persönliche Gespräche mit den Teilnehmenden geführt werden, um potenzielle Schwierigkeiten zu identifizieren und Abbrüchen aufgrund verschiedener persönlicher Gründe vorzubeugen. Die sozialpädagogische Betreuung und die kontinuierliche Bildungsberatung sind demnach bedeutsame Strategien und erfordern ein aktives Engagement, um die schwer zu erreichende Zielgruppe anzusprechen und positive Veränderungen in verschiedenen Dimensionen herbeizuführen.

Auf institutioneller Ebene ist es entscheidend, dass potenzielle Teilnehmer:innen aktiv auf die Existenz und die Vorteile dieser Bildungsangebote aufmerksam gemacht werden. Dies erfordert eine verstärkte Kommunikation seitens Berater:innen und relevanter Institutionen. Die geringe Bekanntheit dieser Angebote könnte als Teil einer Frage der Anerkennung und Sichtbarkeit innerhalb der Interventionslandschaft betrachtet werden, weshalb diese Strategie von Bedeutung ist.

Weiterhin ist ein Mentor:innensystem eine effektive Strategie, um potentielle Personen zu einer Kursteilnahme zu überzeugen. Personen, die es in einen BaB-Kurs geschafft haben, könnten hierbei für einen persönlichen Austausch zur Verfügung stehen und von ihren Erfahrungen berichten. Die Vertreter:innen der Zielgruppe bieten dies sogar in den einzelnen Interviews von sich aus an. Auch die Öffentlichkeitsarbeit wird wiederholt von den Interviewpersonen angesprochen, wobei ein Teil der interviewten Personen selbst

in dieser Tätigkeit involviert sind. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass diese Art der Arbeit für die Teilzielgruppe mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nicht selbstverständlich ist. Dennoch wird sie als Mittel betrachtet, um eine breite Öffentlichkeit zu erreichen und den Menschen Mut zu machen:

Für mich war das befreiend. Und diese ganze Öffentlichkeitsarbeit sag ich immer, wenn ich nur einen krieg, dass er einen Kurs besucht, dass er besser lesen und schreiben kann, ist für mich meine Arbeit schon getan. (Petra)

Entgegen den Anlaufschwierigkeiten auf dem Weg in die Kursteilnahme erweist sich auch Mundpropaganda als ein bewährtes und weiterhin effektives Mittel. Persönliche Empfehlungen stellen eine gute Möglichkeit dar, um auf den Kurs aufmerksam zu machen. Das soziale Netzwerk, sei es der Freundes- oder Bekanntenkreis, fungiert dabei als ein bedeutendes Kommunikationsmedium, um Informationen über Bildungsangebote weiterzugeben. Gleichzeitig wird diesem Informationsfluss ein höheres Maß an Vertrauenswürdigkeit zugeschrieben, zumindest mehr als dem Informationsfluss an öffentlichen Plätzen.

Letztendlich ist auch der Abbau von Stigmatisierung eine bedeutende und entscheidende Strategie, um die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten für Personen zu verbessern und diese zur Teilnahme zu bewegen. Hier können Aufklärungsarbeiten oder Sensibilisierungskampagnen die ersten Schritte sein.

5 Umsetzungsevaluation

Im Rahmen der Umsetzungsevaluation stehen in diesem Abschnitt drei Fragestellungen im Zentrum, die teilweise auch differenziert nach einzelnen Trägereinrichtungen analysiert werden: Das ist zunächst die Frage nach der soziodemographisch differenzierten Dauer der Kursteilnahme. Dem folgt eine Analyse von Abbruchquoten, die noch durch ein Regressionsmodell zur Erklärung des Abbruchs ergänzt wird.

Zentrale Ergebnisse

- Bei einer Analyse der durchschnittlichen Kursdauer nach Bildung kann die Conclusio gezogen werden, dass die längsten und damit wohl intensivsten Kursteilnahmen (mit Ausnahme der Personengruppe ohne Schulbesuch) dort zu finden sind, wo der Bedarf danach entsprechend hoch ist. Das ist ein Hinweis auf eine bedarfsadäquate Umsetzung der IEB-Angebote.
- Kurse können sehr unterschiedlich angelegt sein und unterschiedlichste Inhalte zum Thema haben, aber gerade im Fall von PSA-Kursen ist aufgrund des geteilten Ziels eines Pflichtschulabschlusses die Varianz doch etwas mehr eingeschränkt. Aus evaluatorischer Sicht empfiehlt sich für den Fördergeber daher, ein Augenmerk auf die doch sehr unterschiedlichen Kursdauern im Vergleich der Träger untereinander zu werfen und Ursachen sowie Auswirkungen dieser Unterschiede zu ergründen.
- Die durchschnittliche Abbruchquote über alle Kurse hinweg liegt bei 19,3%. Die Unterschiede in den Abbruchquoten nach Migrationshintergrund fallen moderat aus und sind v.a. bei jener Gruppe der Teilnehmer:innen, die wegen ihres Migrationshintergrunds (gesellschaftlich) oftmals Benachteiligungen ausgesetzt ist, bemerkenswerter Weise geringer ausgeprägt. Dies kann als ermutigendes Ergebnis interpretiert werden, da Migrant:innen bei (formaler) Bildung oft mit deutlich höherer Selektivität konfrontiert sind.
- Es ist aus evaluatorischer Sicht dringend anzuraten, der Problematik hoher Abbruchraten bei einzelnen Trägern auf den Grund zu gehen, da Abbruchanteile von rund der Hälfte schlicht nicht akzeptiert werden können und dürfen. Denn abgesehen von einer in diesen Fällen ineffizienten Ressourcenverwendung sind Abbrüche im Rahmen von „Second Chance“ Angeboten in einem gewissen Umfang zwar unvermeidlich aber auch besonders kritisch, da Erfahrungen des Scheiterns und der Exklusion aus der Primärausbildung dadurch aktualisiert werden können und entsprechend negative Auswirkungen auf die (wiedererlangte) Bildungsmotivation haben.

5.1 Dauer der Kursteilnahme

Die durchschnittliche Dauer der Kurse, die im Zeitraum von 2018 bis 2022 begonnen und auch bereits (erfolgreich) abgeschlossen wurden⁷, liegt bei rund 151 Tagen, wobei die Spanne mit 114 Tagen bei BaB-Kursen und 300 Tagen bei PSA-Kursen sehr hoch ist (siehe Tabelle 14). Auch innerhalb der einzelnen Programmbereiche ist die Streuung hoch, was durch die jeweiligen Standardabweichungen zum Ausdruck gebracht wird.⁸

Tabelle 14: Kursdauer nach Programmbereich

	N	Minimum	Maximum	Mittel	Standardabw.
BaB	28 226	1,0	682,0	113,94	69,43
PSA	7 034	10,0	959,0	299,51	102,85
gesamt	35 260	1,0	959,0	150,96	107,09

Quelle: IEB-Monitoring

Ein knappes Drittel der (abgeschlossenen) Kurse weist eine Dauer bis zu 3 Monaten auf, nicht ganz 20% eine Dauer von über 9 Monaten. Bei den BaB-Kursen sind es 38% (mit einer Dauer bis zu drei Monaten) und 5% (über 9 Monate). Die entsprechenden Anteile bei den PSA-Kursen liegen bei 4% bzw. 74%. Weiterführende Details können Tabelle 15 entnommen werden.

Tabelle 15: Kursdauer bei Abschluss

	BaB	PSA	gesamt
bis 1 Monat	5,3%	0,3%	4,3%
bis 3 Monate	33,1%	3,1%	27,1%
bis 6 Monate	49,2%	12,7%	41,9%
bis 9 Monate	7,3%	9,8%	7,8%
über 9 Monate	5,2%	74,1%	18,9%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 35 260

Bis ein Abbruch des Kurses stattfindet, dauert es „naturgemäß“ viel weniger lang als für einen Abschluss. Demnach erfolgen 28% aller Abbrüche bereits im ersten Monat (32%

⁷ Abbrecher:innen gehen in diese Berechnungen nicht ein.

⁸ Eine Standardabweichung von knapp 103 bei den PSA-Kursen bedeutet, dass zwei Drittel aller Absolvent:innen eine Teildauer zwischen 197 Tagen (300 – 103) und 403 Tagen (300 + 103) aufweisen.

bei der BaB und 15% beim PSA) und nur 3% nach mehr als 9 Monaten Teilnahmedauer (1% bei der BaB und 10% beim PSA).

Tabelle 16: Kursdauer bei Abbruch

	BaB	PSA	gesamt
bis 1 Monat	32,2%	14,6%	28,0%
bis 3 Monate	42,7%	25,5%	38,6%
bis 6 Monate	20,5%	30,2%	22,8%
bis 9 Monate	3,9%	19,7%	7,6%
über 9 Monate	0,7%	10,1%	2,9%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 8 436

Differenziert nach Geschlecht ist die durchschnittliche Kursdauer von Männern mit 167 Tagen deutlich länger als die durchschnittliche Teilnahmedauer von Frauen, die bei 140 Tagen liegt (vergleiche Tabelle 17). Dieser Unterschied ist auch der deutlich unterschiedlichen Zusammensetzung der einzelnen Programmbereiche nach Geschlecht geschuldet, wo die Frauen eine Mehrheit in den kürzeren BaB-Kursen und die Männer eine Mehrheit in den längeren PSA-Kursen stellen.

Die Unterschiede nach Migrationshintergrund in Tabelle 18 sind nochmal deutlicher ausgeprägt als die Unterschiede nach Geschlecht es sind. So liegt die durchschnittliche Kursdauer bei Personen ohne Migrationshintergrund bei rund 195 Tagen und jene von Personen mit Migrationshintergrund bei rund 146 Tagen.

Tabelle 17: Kursdauer nach Geschlecht

	N	Minimum	Maximum	Mittel	Standardabw.
männlich	13 735	2,0	959,0	167,25	119,95
weiblich	21 454	1,0	878,0	140,40	96,49
divers	17	27,0	399,0	209,24	127,57
gesamt	35 206	1,0	959,0	150,91	107,08

Quelle: IEB-Monitoring

Nun ist zwar die Beteiligung von Migrant:innen in der Basisbildung nochmal etwas höher (rund 5 Prozentpunkte) als bei den PSA-Kursen, das alleine reicht jedoch nicht aus, um die großen Unterschiede in der Kursdauer zu erklären. Vielmehr ist das ein Indiz dafür, dass zwischen den beiden Personengruppen strukturell und inhaltlich unterschiedliche Bildungsangebote besucht und abgeschlossen werden, wobei bei Personen mit

Migrationshintergrund (kürzere) Kurse für Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache eine bedeutende Rolle spielen.

Tabelle 18: Kursdauer nach Migrationshintergrund

	N	Minimum	Maximum	Mittel	Standardabw.
ohne Mig.-HG	3 464	2,0	959,0	194,59	110,05
mit Mig.-HG	30 857	1,0	878,0	145,54	105,20

Quelle: IEB-Monitoring

Wie unterschiedlich lange unterschiedliche Kursangebote dauern, wird auch anhand der Differenzierung von Kursdauern nach Trägern in Tabelle 19 (in Form einer vollkommen anonymisierten Darstellung) deutlich. Hier bewegt sich bei den BaB-Kursen die Spanne zwischen 44 Tagen im Fall von Träger 5 und 247 Tagen im Fall von Träger 25, was einem Faktor mehr als 5 gleichkommt. Nominell an der Anzahl von Durchschnittstagen gemessen noch größer ist der Unterschied zwischen den Trägern bei den PSA-Kursen. Träger 10 markiert mit 141 Tagen Durchschnittsdauer von Kursen bei den Teilnehmer:innen, die den Kurs positiv abgeschlossen haben, das untere Ende der Verteilungsskala, Träger 7 mit 487 Tagen das obere Ende. Diese Varianz wirft auf den ersten Blick die Frage auf, ob damit auch Qualitätsunterschiede verbunden sind. Diese sind zwar nicht auszuschließen, dürften aufgrund eines für alle Angebote verbindlichen Rahmens und eines elaborierten Akkreditierungsprozesses für Bildungsangebote von geringerer Relevanz sein. Die Varianz in der Dauer kann auch als Zeichen von Vielfalt der Angebote für unterschiedlichste Bedarfslagen interpretiert werden. Diese Interpretation liegt für BaB-Kurse auf der Hand, aber gerade im Fall von PSA-Kursen ist aufgrund des geteilten Ziels des PSA-Abschlusses die Varianz doch etwas mehr eingeschränkt. Hier liegt die Ursache darin, dass es sich bei den eher kürzeren Maßnahmen um Brückenkurse handelt, die zu den eigentlichen PSA-Kursen hinführen sollen. Betrachte man die PSA-Kurse alleine für sich, reduziert sich die Varianz in der durchschnittlichen Dauer nach Trägern deutlich.

Tabelle 19: Durchschnittliche Kursdauer in Tagen nach Träger und Programmbereich

Träger	BaB		PSA	
	DS	St. Abw.	DS	St. Abw.
Träger 1	96	18	289	18
Träger 2	133	43	315	40
Träger 3	134	22		
Träger 4	192	85		
Träger 5	44	9		
Träger 6	102	23	342	42
Träger 7	140	49	487	0
Träger 8	132	42	405	112
Träger 9	100	13	357	33
Träger 10	61	25	141	10
Träger 11	176	93	317	7
Träger 12	112	33		
Träger 13	134	83		
Träger 14	70	27	266	173
Träger 15	112	39		
Träger 16	118	49		
Träger 17	180	92	318	29
Träger 18	88	47	378	180
Träger 19			305	47
Träger 20			343	51
Träger 21	178	53		
Träger 22	117	45		
Träger 23			302	35
Träger 24	124	70		
Träger 25	247	123	353	48
Träger 26			313	61
Träger 27	114	28		
Träger 28	145	49		
Träger 29	90	39		
Träger 30	113	48		
Träger 31	90	37		

Träger	BaB		PSA	
	DS	St. Abw.	DS	St. Abw.
Träger 32	235	102		
Träger 33	97	23		
Träger 34	82	46		
Träger 35			328	16
Träger 36	117	30	297	7
Träger 37	195	94	345	35
Träger 38	95	49		
Träger 39	127	21		
Träger 40	129	53	306	131
Träger 41	131	33		
Träger 42	89	64		
Träger 43	91	21		
Träger 44	161	94		
Träger 45	103	23		
Träger 46	163	71		
Träger 47	98	21	348	89
Träger 48	133	8		
Träger 49	206	139	331	48
Träger 50	125	51	415	140
Träger 51	123	55	308	81
Träger 52	106	78		
Träger 53	111	42	301	37
Träger 54				
Träger 55			453	164
Träger 56			251	30
Träger 57	124	37	237	60
gesamt	114	69	300	103

Quelle: IEB-Monitoring / n= 35 260

Wird schließlich die Kursdauer nach höchstem Bildungsabschluss der Analyse unterzogen, zeigt sich in Tabelle 20 kein linearer Zusammenhang zwischen Kursdauer und Bildungsniveau. Vielmehr ist die Kursdauer an den „Rändern“ (d.h. sowohl bei den vergleichsweise geringqualifizierten als auch den vergleichsweise hochqualifizierten

Teilnehmenden) mit 132 bzw. 138 Tagen unterdurchschnittlich lang. Die höchsten Kursdauern können demgegenüber bei Personen mit ISCED 1 Abschluss (155 Tage) bzw. mit einem Schulbesuch auf ISCED 2-Ebene ohne Abschluss (162 Tage) beobachtet werden. Gepaart mit der Beobachtung, dass die in der Hierarchie nächsten beiden Qualifikationsniveaus (ISCED 2 mit Abschluss und ISCED 3-4) bereits wieder abnehmende Kursdauern aufweisen, kann die Conclusio gezogen werden, dass die längsten und damit wohl intensivsten Kursteilnahmen (mit Ausnahme der Personengruppe ohne Schulbesuch) dort zu finden sind, wo der Bedarf danach entsprechend hoch ist.

Tabelle 20: Kursdauer nach höchstem Bildungsabschluss

	N	Minimum	Maximum	Mittel	Standardabw.
ISCED 0 - kein Schulbesuch	5 687	1,0	711,0	131,51	88,82
ISCED 1	4 891	2,0	868,0	154,94	110,68
ISCED 2 ohne Abschluss	14 094	1,0	959,0	162,08	114,44
ISCED 2 mit Abschluss	5 219	2,0	878,0	146,75	101,34
ISCED 3-4	3 726	2,0	868,0	142,60	100,74
ISCED 5-8	1 318	6,0	709,0	137,59	107,53

Quelle: IEB-Monitoring

5.2 Abschluss und Abbruch

Einer der wichtigsten Indikatoren im Zusammenhang mit der Umsetzung von Interventionsangeboten ist der Anteil der Abbrecher:innen bzw. im Umkehrschluss die Quote der erfolgreichen Absolvent:innen. Dieser Anteil liegt bezogen auf alle Kursteilnahmen, die zwischen 2018 und 2022 begonnen und inzwischen auch schon wieder beendet wurden im Fall der Initiative Erwachsenenbildung bei 80,7% erfolgreichen Absolvent:innen und 19,3% vorzeitigen Abbrecher:innen. Der Abbruchanteil ist in der Basisbildung mit 18,6% etwas geringer als bei den Pflichtschulabschlusskursen mit 22,1% (siehe Tabelle 21).

Die vordringlichsten Abbruchgründe sind die Aufnahme und der Besuch anderer Bildungsmaßnahmen (26,1%) und dann schon mit deutlichem Abstand die Aufnahme einer Beschäftigung, die in 11,9% der Fälle die Ursache für den Abbruch gewesen ist (vergleiche Tabelle 22). Individuellen Problemen (im kognitiven, psychischen oder sozialen Bereich) kommt mit zusammengerechnet nicht einmal 15% eine untergeordnete Rolle zu. Die Struktur der Abbruchgründe mit der dominanten Stellung von Abbrüchen aufgrund des (oftmals als fremdbestimmt empfundenen) Besuchs

anderer Bildungsmaßnahmen verweist auf eine Problemlage, die in Kapitel 8.4 im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen diskutiert wird.

Tabelle 21: Absolvent:innen nach Beendigungsarten

	BaB	PSA	gesamt
Abschluss	81,4%	77,9%	80,7%
Abbruch	18,6%	22,1%	19,3%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 696 (BaB: 34 662 / PSA: 9 034)

Tabelle 22: Austrittsgründe von Abbrecher:innen

	BaB	PSA	gesamt
andere Bildungsmaßnahme	31,6%	8,1%	26,1%
Beschäftigung	12,1%	11,1%	11,9%
familiäre Gründe	10,5%	6,2%	9,5%
Krankheit	8,0%	4,8%	7,2%
Ortswechsel	7,5%	15,2%	9,3%
Probleme im kognitiven Bereich	1,8%	5,2%	2,6%
Probleme im psychischen Bereich	5,4%	23,8%	9,8%
Probleme im sozialen Bereich	1,8%	3,4%	2,2%
Sonstiges	21,3%	22,1%	21,5%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 7 634 (ohne unbekannt)

Tabelle 23: Abbrüche nach Geschlecht

	Abschluss	Abbruch	SUMME
männlich	77,8%	22,2%	100,0%
weiblich	82,7%	17,3%	100,0%
divers	53,1%	46,9%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 633 (ohne unbekannt)

Werden die Abbrüche nach soziodemographischen Merkmalen differenziert fällt in Tabelle 23 auf, dass die Abbruchquote der Männer rund 5 Prozentpunkte höher liegt als jene der Frauen. Dies führt dazu, dass die bereits beim Kursbeginn ausgewiesene Überrepräsentation von Frauen beim Kursabschluss nochmals deutlicher hervortritt. Die

Kombination beider Ergebnisse sollte Anlass dafür sein, dem Zugang und Verbleib von Männern in den Angeboten entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Unterschiede in den Abbruchquoten nach Migrationshintergrund fallen im Vergleich dazu nur moderat aus und sind v.a. bei jener Gruppe der Teilnehmer:innen, die wegen ihres Migrationshintergrunds (gesellschaftlich) oftmals Benachteiligungen ausgesetzt ist, bemerkenswerter Weise geringer ausgeprägt. Dies kann durchaus als ermutigendes Ergebnis interpretiert werden, da Migrant:innen im (formalen) Bildungskontext oftmals mit deutlich höherer Selektivität konfrontiert sind (vgl. Steiner 2023).

Tabelle 24: Abbrüche nach Migrationshintergrund

	Abschluss	Abbruch	SUMME
ohne Migrationshintergrund	79,4%	20,6%	100,0%
mit Migrationshintergrund	81,0%	19,0%	100,0%
gesamt	80,7%	19,3%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 42 477 (ohne unbekannt)

Tabelle 25: Abbrüche nach höchstem Bildungsabschluss

	Abschluss	Abbruch	SUMME
ISCED 0 - kein Schulbesuch	80,2%	19,8%	100,0%
ISCED 1	80,8%	19,2%	100,0%
ISCED 2 ohne Abschluss	79,7%	20,3%	100,0%
ISCED 2 mit Abschluss	83,0%	17,0%	100,0%
ISCED 3-4	82,9%	17,1%	100,0%
ISCED 5-8	82,7%	17,3%	100,0%
gesamt	80,7%	19,3%	100,0%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 203 (ohne unbekannt)

Die Abbrüche nach höchstem Bildungsabschluss (vergleiche Tabelle 25) schwanken zwischen 17% (bei den Personen auf ISCED-Stufe 2 ohne Abschluss) und 20,3% (bei Personen auf ISCED-Stufe 2 mit Abschluss) und damit etwas mehr als nach Migrationshintergrund aber doch deutlich weniger als nach Geschlecht.

Tabelle 26: Abbruchanteile nach Träger und Programmbereich

Träger	BaB: % Abbruch	PSA: % Abbruch
Träger 1	9,2%	24,9%
Träger 2	23,1%	30,2%
Träger 3	7,8%	
Träger 4	9,2%	
Träger 5	11,0%	
Träger 6	14,5%	14,2%
Träger 7		57,4%
Träger 8	19,8%	21,3%
Träger 9	25,2%	41,2%
Träger 10	15,6%	10,3%
Träger 11	11,1%	4,0%
Träger 12	17,9%	
Träger 13	26,0%	
Träger 14	20,9%	32,4%
Träger 15	9,5%	
Träger 16	24,7%	
Träger 17	16,0%	14,9%
Träger 18	46,8%	19,7%
Träger 19	18,0%	23,6%
Träger 20		20,4%
Träger 21	50,0%	
Träger 22	18,2%	
Träger 23		0,5%
Träger 24	15,6%	
Träger 25	34,4%	18,8%
Träger 26		36,7%
Träger 27	5,8%	
Träger 28	33,1%	
Träger 29	6,2%	
Träger 30	12,4%	
Träger 31	13,7%	
Träger 32	20,3%	

Träger	BaB: % Abbruch	PSA: % Abbruch
Träger 33	6,4%	
Träger 34	23,6%	
Träger 35		10,3%
Träger 36	9,0%	5,9%
Träger 37	32,0%	27,8%
Träger 38	12,9%	
Träger 39	23,8%	
Träger 40	16,3%	25,2%
Träger 41	13,7%	
Träger 42	32,5%	
Träger 43	15,8%	
Träger 44	11,4%	
Träger 45	11,4%	
Träger 46	38,2%	
Träger 47	13,1%	28,9%
Träger 48	0,0%	k.A.
Träger 49	32,6%	8,5%
Träger 50	26,9%	28,9%
Träger 51	26,3%	44,6%
Träger 52	24,6%	
Träger 53	18,0%	28,3%
Träger 54		k.A.
Träger 55		27,5%
Träger 56		32,6%
Träger 57	25,3%	14,7%
gesamt	18,6%	22,1%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 696

Tendenziell kommen insgesamt die Abbrüche bei Teilnehmer:innen mit niedrigeren Abschlüssen etwas häufiger vor als bei Personen mit höheren Abschlüssen. Das Ausmaß der Unterschiede bewegt sich jedoch in einem Bereich, der den Schluss nicht zulässt, dass Niedrigqualifizierte in der Initiative Erwachsenenbildung systematisch geringere Abschlusschancen in einem Ausmaß hätten, der eine Kurskorrektur erfordert.

Die Beschreibung von Unterschieden bei den Abbruchquoten komplettiert eine Differenzierung nach Trägern, wie sie in Tabelle 26 dargestellt wird. Dabei zeigt sich bei den Basisbildungskursen eine Spanne von 0% Abbruch (Träger 48) bis hin zu 46,8% Abbruch (Träger 18) und sogar 50% Abbruch (Träger 21). Bei den Trägern von PSA-Kursen ist die Spanne sogar noch etwas größer und reicht von 0,5% Abbruch (Träger 23) bis hin zu 57,4% Abbruch bei Träger 7. Der Weg zu diesem „Spitzenwert“ führt jedoch über nicht viel weniger hohe Abbruchanteile bei Träger 9 (41,2%) und Träger 51 (44,6%). Diese Diskrepanzen fordern heraus und sollten daher hinterfragt werden. Erhöhte Abbruchanteile könnten auf die „Schwierigkeit des Klientels“ zurückgeführt werden. Wenn beispielsweise ein Träger sich einer besonders herausfordernden Zielgruppe widmet, könnte darin eine Ursache für höhere Abbruchquoten liegen. Für diesen „Quercheck“ stehen der Anteil an Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund und der Anteil Geringqualifizierter zur Verfügung. Bei diesen beiden Variablen weisen die oben genannten Träger mit den hohen Abbruchquoten keine Besonderheiten auf, die nicht auch bei anderen Trägern anzutreffen wären und scheiden daher als Erklärungsgrundlage aus. Als Ansatzpunkte für weitere Erklärungen können sowohl Problemlagen in den Rahmenbedingungen (vergleiche Kapitel 8.4) als auch Probleme in der Umsetzung vor Ort in Betracht kommen. Auch wenn die Ursachen an dieser Stelle mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht geklärt werden können, ist es aus evaluatorischer Sicht dringend anzuraten, der Problematik auf den Grund zu gehen, da Abbruchanteile von annähernd oder gar über der Hälfte schlicht nicht akzeptiert werden können und dürfen. Denn abgesehen von einer in diesen Fällen ineffizienten Ressourcenverwendung sind Abbrüche im Rahmen von „Second Chance“ Angeboten in einem gewissen Umfang zwar unvermeidlich aber auch besonders kritisch, da Erfahrungen des Scheiterns und der Exklusion aus der Primärausbildung – wie sie auch in Kapitel 7 beschrieben werden – dadurch aktualisiert werden können und entsprechend negative Auswirkungen auf die (wiedererlangte) Bildungsmotivation haben.

Abschließend werden nun die verfügbaren Variablen in ein Regressionsmodell integriert, um damit den „singulären“ Einfluss einzelner Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, ein IEB-Bildungsangebot abzubrechen, zu testen. Der Vorteil dieser Analyseverfahren besteht also darin, dass intervenierende Variablen sowie Effekte der Zusammensetzung des Samples kontrolliert werden können und jenes Ausmaß an Einfluss auf den Abbruch berechnet werden kann, das im Rahmen der zur Verfügung stehenden Variablen „einzig und alleine“ auf dieses Merkmal zurückzuführen ist. Ein klassisches Beispiel dafür sind sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund. Beide wirken für sich genommen auf den Bildungserfolg und in Kombination miteinander umso mehr. Da nun Migrant:innen oft auch sozioökonomisch benachteiligt sind, treten bei Analysen nach Migrationshintergrund hohe (deskriptive) Unterschiede zu Tage, wobei von diesen

Unterschieden eben nicht alles nur auf den Migrationshintergrund zurückzuführen ist, sondern ein Teil davon auch auf den sozioökonomischen Hintergrund. Die Regressionsanalyse ist nun eine Methode, die beides auseinanderhalten und den jeweiligen Beitrag berechnen kann.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse werden in Tabelle 27 dargestellt. Dementsprechend wirken sich abgesehen vom Migrationshintergrund alle Variablen im Modell signifikant auf den Abbruch einer IEB-Maßnahme aus. Es sind dies Alter, Wohnort, Geschlecht, höchste Ausbildung, der Programmbereich sowie die Teilnahme an den Angeboten der Träger 7, 9, 18, 21 und 51. Die Richtung der Wirkung auf den Abbruch ist dabei in den meisten Fällen eine „vermehrende“, was sich in der Spalte Exp(B) durch eine Zahl über 1,0 ausdrückt. Fällt die Zahl in dieser Spalte unter 1,0 wird dadurch ein „verringender“ Effekt signalisiert. Begonnen bei der Variable Alter bedeutet der Wert von 0,99, dass die Abbruchanteile um ein Prozent sinken, wenn das Alter um ein Jahr ansteigt.

Tabelle 27: Regressionsmodell zur Erklärung des Abbruchs

	B	S.E.	Exp(B)
Constant	-1,29	0,09	0,27***
Alter	-0,01	0,00	0,99***
Wohnort-TN am Land	0,12	0,03	1,13***
Geschlecht = weiblich	-0,13	0,03	0,87***
Migrationshintergrund (= nein)	0,08	0,04	1,08
Höchste Ausbildung	-0,05	0,01	0,95***
Programmbereich = PSA	0,08	0,03	1,09*
TN ist TN bei Träger 7	0,87	0,11	2,39***
TN ist TN bei Träger 9	1,64	0,35	5,17***
TN ist TN bei Träger 18	0,76	0,12	2,14***
TN ist TN bei Träger 21	1,21	0,05	3,34***
TN ist TN bei Träger 51	1,52	0,30	4,59***
Gesamtmodell: Nagelkerke R ²			0,04***

*** p<= 0,001 / ** p<= 0,01 / * p<= 0,05

Um die in der Tabelle angegebene Wirkung in Abhängigkeit vom Wohnort (differenziert nach Stadt – Land) interpretieren zu können, muss man wissen, wie die Variable codiert worden ist. In diesem Fall stand die Zahl 1 für einen Wohnort in der Stadt⁹ und die Zahl

⁹ Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohner:innen wurden als Stadt definiert.

2 für einen Wohnort am Land. Wenn nun die Variable Wohnort um eine Ausprägung ansteigt (d.h. sich von Stadt in Richtung Land bewegt), dann steigt die Abbruchwahrscheinlichkeit um 13% an. Dieses Ergebnis ist gleichbedeutend damit, dass Abbrüche bei einem Wohnort in der Stadt signifikant seltener und bei einem ländlichen Wohnort signifikant häufiger sind. Beim Geschlecht ist männlich mit 1 und weiblich mit 2 codiert, weshalb das Ergebnis in der Tabelle bedeutet, dass Männer eine signifikant höhere Abbruchneigung aufweisen. Mit steigender Bildung sinkt das Abbruchsrisiko, was in Tabelle 27 durch den Koeffizienten von 0,95 in der Spalte Exp(B) zum Ausdruck gebracht wird. Mit jeder Bildungsstufe sinkt demnach das Risiko um 5%. Und schließlich ist bereits aus den deskriptiven Analysen bekannt und nunmehr auch durch ein Regressionsmodell bestätigt, dass die Abbruchneigung bei den PSA-Kursen eine höhere ist als in der Basisbildung. Letztlich zeigen alle 5 Trägervariablen in die gleiche Richtung und weisen Einflusswerte in einer Höhe auf, die durch alle soziodemographischen und sonstigen Variablen nicht im Ansatz erreicht werden. Teilnehmer:innen beim Träger 18 haben demnach das 2,14-fache Risiko auf einen Kursabbruch bis hin zu den Teilnehmer:innen bei Träger 9, die dem 5,17-fachen Risiko ausgesetzt sind. Dieses Ergebnis unterstreicht nochmals die Notwendigkeit, dieser Problemlage auf den Grund zu gehen.

Das Gesamtmodell kann 4% der den Abbruch betreffenden Varianz erklären (ausgedrückt durch Nagelkerke R^2). Dies ist ein eher geringer Wert, der darauf hindeutet, dass noch viele andere (aber leider unbeobachtete) Variablen ebenso den Abbruch erklären können, sich aber nicht im Modell befinden (weil sie auch nicht im Monitoring-Datensatz vorhanden sind).

6 Erfahrungen in und nach der Kursteilnahme

Die vorliegenden Ergebnisse dieses Kapitels basieren einerseits auf einer Onlinebefragung von Teilnehmenden, die sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung in Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen befanden und kurz vor dem Abschluss standen. Andererseits stützen sie sich auf die Folgebefragung von Teilnehmenden aus der ersten Befragung sowie weiteren (ehemaligen) Teilnehmenden eines IEB-Kurses. Ziel der ersten Befragung war es die Beweggründe zur Teilnahme am Kursangebot, Erfahrungen während der Kurse und Erwartungen an die Zeit nach der Kursteilnahme zu erheben. Die Zielsetzung der Folgebefragung lag darin zu erheben, welche Erfahrungen die potenziellen Absolvent:innen nach Ende ihrer Kursteilnahme sammeln konnten. Darüber hinaus wurden auch weitere Zukunftsaussichten und -pläne erhoben.

Zentrale Ergebnisse

- Die wichtigsten Informationsquellen für den Zugang zu Basisbildungskursen und Pflichtschulabschlusskursen sind Freund:innen oder die Familie. Weitere wichtige Informationsquellen sind das AMS und Beratungseinrichtungen.
- Der Wissenserwerb und die Zugehörigkeit zur Gesellschaft stellen für Befragte sowohl in Basisbildungs- als auch in Pflichtschulabschlusskursen wichtige Motive für die Kursteilnahme dar. Weitere genannte Motive sind das Knüpfen neuer Kontakte, die Verbesserung der Deutschkenntnisse aber auch die Erhöhung beruflicher und wirtschaftlicher Chancen.
- Teilnehmer:innen in Pflichtschulabschlusskursen und Personen mit nicht-österreichischem Geburtsland berichten häufiger von Herausforderungen, welche einen regelmäßigen Kursbesuch erschweren. Dazu zählen Kinderbetreuungspflichten, eingeschränkte zeitliche Ressourcen und gesundheitliche Probleme.
- Mit dem Kursangebot und den Trainer:innen sind die Befragten sehr zufrieden. Auch werden die Kursinhalte, die sozialen Rahmenbedingungen und die Wertschätzung, die den Teilnehmenden vonseiten der Trainer:innen entgegengebracht wird, sehr positiv bewertet.
- Viele Teilnehmende in Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen geben an, nach Abschluss der Kurse weitere Aus- oder Weiterbildungen anzustreben.

Zentrale Ergebnisse

- Rund sechs Monate nach der ersten Befragung geben Absolvent:innen von Basisbildungskursen eher an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, als Absolvent:innen von PSA-Kursen. Zweitgenannte zielen eher auf weiterführende (Aus-)Bildungsmaßnahmen ab. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der ersten Befragung.
- Die Ergebnisse der „Absolvent:innen“-Befragung verdeutlichen weiters, dass durch die Kursteilnahmen sowohl die fachlichen als auch die sozialen Kompetenzen gefördert werden konnten. So stimmt ein Großteil der Befragten zu, dass sich ihre Deutsch- und Computerkenntnisse verbessert haben. Im Allgemeinen wurden die Kurse als bereichernd wahrgenommen, wobei die (ehemaligen) Teilnehmer:innen nicht nur Spaß hatten, sondern auch neue Erkenntnisse gewinnen konnten.
- Wie sich bereits bei der ersten Befragung gezeigt hat, spielen auch weiterhin zukunftsbezogene Aspekte, welche die persönliche Weiterentwicklung (u. a. Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, weiterlernen) bzw. die soziale Integration betreffen eine bedeutende Rolle.
- Trotz beobachteter Herausforderungen und Hürden blickt weit mehr als die Hälfte der Befragten sehr optimistisch in die Zukunft.

6.1 Methodisches Vorgehen

Der Erhebungszeitraum der *ersten Onlinebefragung* erstreckte sich von Mitte Dezember 2022 bis Ende Februar 2023. An der Befragung konnten Kursteilnehmer:innen aus Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen teilnehmen, die sich möglichst am Ende ihres Kursbesuches befanden. Die Wahl des Durchführungszeitpunktes wurde deshalb so gewählt, da die Teilnehmer:innen einerseits bereits längere Zeit im Kurs verbrachten und somit Erfahrungen sammelten. Andererseits diente die erste Erhebung als Ausgangspunkt für die Folgebefragung, welche sechs Monate später durchgeführt wurde.

Für die Erreichung der Zielgruppe wurden jene Trägerorganisationen kontaktiert und informiert, deren Kurse Ende des Jahres 2022 bzw. zu Jahresbeginn 2023 endeten¹⁰. Im Rahmen dieser Vorgangsweise wurde eine Online-Fragestunde angeboten, in der die

¹⁰ Uns wurde hierfür ein Auszug aus den Monitoringdaten zur Verfügung gestellt.

Projektleitungen und Trainer:innen über die geplanten Erhebungsschritte sowie die Online-Befragung aufgeklärt wurden. Daran anschließend erhielten die Teilnehmenden der Online-Fragestunde sowie auch alle bereits kontaktierten Trägerorganisationen ein Informationsblatt und ein Erklärvideo, welche für die Zielgruppe möglichst niederschwellig zur Verfügung gestellt wurden. Auf dem Informationsblatt befand sich ein QR-Code bzw. ein Link, der direkt zur Online-Befragung führte. Zusätzlich enthielt das Schreiben auch weitere Informationen zur Studie im Allgemeinen und zum Datenschutz. Die Trainer:innen wurden gebeten, den Teilnehmer:innen in den Kursen das Informationsblatt auszuhändigen. Außerdem wurden sie informiert, dass es für die Forschung von großer Bedeutung wäre, wenn die Kursteilnehmer:innen die Fragebögen möglichst eigenständig ausfüllen und darum ersucht, ihre Unterstützung lediglich bei aufkommenden Fragen und Unklarheiten anzubieten.

Vor dem Hintergrund diverser Herausforderungen bei der Befragung, mitunter geringe Deutschkenntnisse sowie schriftsprachliche Kompetenzen der Teilnehmer:innen als auch wenig Erfahrungen mit der Teilnahme an Onlinebefragungen, wurde sowohl bei der Konzipierung der Inhalte als auch beim Zugang auf Niederschwelligkeit geachtet. Um einen niederschweligen Zugang zu ermöglichen, wurde ein kurzer Fragebogen mit Formulierungen in einfacher Sprache erstellt, der in vier Sprachen angeboten (Deutsch, Englisch, Farsi und Arabisch) wurde. Zudem konnten Fragen und Antwortmöglichkeiten deutschsprachig vorgelesen werden. Neben den genannten Punkten wurde ein Erklärvideo in einfacher Sprache zur Verfügung gestellt, welches die wesentlichen Eckpunkte der Befragung und insbesondere den Aufbau des Fragebogens umriss. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, um jedoch die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen und insbesondere für die erneute Teilnahme an der geplanten Folgebefragung zu werben, wurden unter allen Teilnehmenden fünf Gutscheine zu je 25 Euro verlost. Der Fragebogen wurde vor der Erhebung im Feld einem Pre-Test unterzogen, um mögliche Verständnis- oder auch technische Probleme zu eruieren, aufzuklären und somit den Fragebogen zu verbessern.

Im Rahmen der Befragung wurden keine personenbezogenen Daten (Namen, Trägereinrichtung etc.) erhoben. Auch wurde den Teilnehmenden der Online-Befragung die Möglichkeit eingeräumt, die Fragen des Fragebogens nach eigenem Ermessen zu beantworten. Vor diesem Hintergrund war es möglich, dass die Beantwortung fast aller Fragen auf freiwilliger Basis beruhte und Fragen übersprungen werden konnten. Diese Herangehensweise ermöglichte den Teilnehmenden, nur jene Fragestellungen zu beantworten, welche sie auch beantworten wollten. Dies führte aber auch dazu, dass nicht alle Fragestellungen von allen Personen beantwortet wurden. In den Tabellen und Abbildungen im Ergebnisteil werden daher die prozentuellen Anteile an den jeweils gültigen Antworten (ohne fehlende Werte) ausgewiesen.

Für die Verlosung der Gutscheine bzw. die Kontaktaufnahme zur Folgebefragung war es notwendig, dass uns die Teilnehmenden eine Kontaktmöglichkeit zur Verfügung stellten. In diesem Zusammenhang wurden die Teilnehmenden am Ende des Fragebogens gefragt, ob Sie nochmal an einer Befragung teilnehmen möchten und uns hierfür eine Kontaktmöglichkeit hinterlassen wollen. Erst nach der erneuten Aufklärung über ihre Datenschutzrechte und der Einwilligung zur Datenverarbeitung konnte eine E-Mail-Adresse oder Telefonnummer angegeben werden. Diese Kontaktdaten wurden nach der Kontaktaufnahme zur Folgebefragung gelöscht.

Nach der abgeschlossenen Feldphase wurden die gewonnen Rohdaten einer Bereinigung unterzogen. Im Zuge dessen wurden zum Beispiel jene Fälle ausgeschlossen, die den Fragebogen im ersten Drittel abgebrochen haben. Auch wurden jene Antworten, die in Englisch, Farsi oder Arabisch abgegeben wurden, ins Deutsche übersetzt. Durch die Bereinigung der Daten ergab sich schlussendlich eine Gesamtzahl von 474 Befragungsteilnehmer:innen, womit die angestrebte Mindestteilnehmer:innenzahl von rund 200 Personen deutlich überschritten werden konnte.

Für die *Folgebefragung* wurden jene Teilnehmenden, die im Rahmen der ersten Onlinebefragung ihre Einwilligung zur erneuten Kontaktaufnahme gegeben hatten, sechs Monate später (im Juni 2023) nochmals kontaktiert. Von den 269 Personen haben 60 Teilnehmende (nach Bereinigung der Daten) erneut an der Befragung teilgenommen, was einer Rücklaufquote von etwa 22%¹¹ entspricht. Um noch mehr ehemalige Kursteilnehmende zu erreichen, wurden die Trägerorganisationen, welche sich bereits an der ersten Befragung beteiligt hatten, im Sommer 2023 nochmals schriftlich kontaktiert und darum gebeten, weitere ehemalige Teilnehmende auf unsere Umfrage aufmerksam zu machen. Mit dieser Vorgehensweise erhöhte sich die Anzahl der Teilnehmenden an der Folgebefragung um 46 Personen (nach Bereinigung der Daten) auf insgesamt 106 Personen.

Wie bereits bei der ersten Onlinebefragung wurde auch bei der Folgebefragung sowohl bei der Konzipierung der Inhalte als auch beim Zugang zum Fragebogen auf Niederschwelligkeit geachtet. Es wurde wiederum ein kurzer Fragebogen mit Formulierungen in einfacher Sprache erstellt, der in drei Sprachen (Deutsch, Arabisch, Englisch) angeboten wurde. Zudem konnten die Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten deutschsprachig vorgelesen werden. Auch war es wiederum möglich, einzelne Fragen im Fragebogen zu überspringen, daher sind auch im Ergebnisteil der Folgebefragung in den Tabellen und Abbildungen nur die Prozentanteile der jeweils gültigen Antworten ausgewiesen. Als Anreiz zur Teilnahme an der

¹¹ Was für diese Zielgruppe einer durchwegs guten Rücklaufquote entspricht.

Folgebefragung wurden wieder unter allen Teilnehmenden fünf Gutscheine zu je 25 Euro verlost.

Nach der Feldphase, die sich von Juni bis September 2023 erstreckte, wurden die Daten der Folgebefragung einer Bereinigung unterzogen und einige Fälle ausgeschlossen (Doppelungen, Abbruch des Fragebogens etc.). Des Weiteren wurden Antworten in Englisch und Arabisch ins Deutsche übersetzt. Insgesamt ergab sich bei der Folgebefragung eine Gesamtzahl von 106 Befragungsteilnehmer:innen.

6.2 Ergebnisse der Teilnehmer:innenbefragung

6.2.1 Stichprobenbeschreibung

Von den 474 Befragten beläuft sich der Anteil jener, die einen Basisbildungskurs besuchen auf 63%, jener in Pflichtschulabschlusskursen auf 37%. Verglichen mit den Kurseintritten im Evaluationszeitraum 2018 bis 2022, in dem 33% auf die PSA-Kurse und 67% auf die Basisbildung entfallen, zeigt sich in der Stichprobe eine annähernd gleiche Verteilung (siehe hierzu Kapitel Teilnehmer:innen und Teilnahmen). Tabelle 28 gibt einen ersten Überblick über die Merkmale der befragten IEB-Kursteilnehmer:innen.

Tabelle 28: Merkmale befragter IEB-Kursteilnehmer:innen

	Insgesamt		BaB	PSA
	Absolut	in %	in %	in %
Geschlecht				
Männlich	162	36	32	42
Weiblich	287	64	68	58
Geburtsland				
Österreich	111	25	28	19
Nicht-Österreich	335	75	72	81
Umgangssprache				
Deutsch	101	22	27	13
Nicht-Deutsch/Deutsch und andere Sprache	361	78	73	87
Bildungsabschluss				
kein Abschluss	144	33	30	37
Pflichtschule	144	33	27	42
Lehre	43	10	14	2
Andere Ausbildung ohne Matura	29	7	8	4
Matura/Studienberechtigungsprüfung	42	10	10	9
Hochschulabschluss (Universität/Fachhochschule)	40	9	11	5
Alter				
15 bis 25 Jahre	192	45	31	69
26 bis 35 Jahre	95	22	24	19
36 bis 45 Jahre	59	14	17	9
46+ Jahre	83	19	28	4
Befragte Teilnehmer:innen	474	100	63	37

Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung.

Differenziert nach Geschlecht dominieren in der Teilnehmer:innenbefragung Frauen mit 64%, was etwas über ihrem Anteil in der Grundgesamtheit (59%) liegt. Mit Blick auf die einzelnen Programmbereiche zeigt sich in der Stichprobe im Unterschied zur Grundgesamtheit eine umgekehrte Geschlechterverteilung bei den Teilnehmenden in Pflichtschulabschlusskursen (siehe hierzu Kapitel 3.2, Soziodemographische Zusammensetzung).

75% der befragten IEB-Kursteilnehmer:innen sind nicht in Österreich geboren und geben ein anderes Herkunftsland an. Diese Gruppe überwiegt sowohl in den Basisbildungs- als auch in den Pflichtschulabschlusskursen, wobei sie in zweiterer Gruppe nochmals deutlich stärker vertreten ist. Hinsichtlich des Geburtslandes zeigt sich im Vergleich zu den Eintritten in der Stichprobe insbesondere bei Teilnehmer:innen in Basisbildungskursen eine Überrepräsentation von Befragten ohne Migrationshintergrund (siehe hierzu Kapitel 3.2, Soziodemographische Zusammensetzung). Der Anteil jener Befragten, die Deutsch als ausschließliche Umgangssprache angeben, liegt in der Stichprobe bei 22%. Hingegen nennen 78% eine andere Umgangssprache oder eine weitere Sprache neben Deutsch. Zwischen den Kurstypen zeigen sich diesbezüglich große Unterschiede: So liegt der Anteil an Personen mit deutscher Umgangssprache in BaB-Kursen bei 27% und bei PSA-Kursen bei nur rund 13%. Außerdem verweisen 81% aller Befragten darauf, dass entweder ihre Mutter oder ihr Vater nicht in Österreich geboren wurde.

Mit Blick auf das Bildungsniveau der befragten IEB-Kursteilnehmer:innen zeigt sich, dass 33% über keinen Bildungsabschluss verfügen (BaB-Kurse 30%, PSA-Kurse 37%). Zudem geben knapp 44% der Befragten an, dass ihr Schulabschluss in Österreich nicht anerkannt wurde bzw. ist. Im Durchschnitt liegt das Alter der Kursteilnehmer:innen in der Stichprobe bei 32 Jahren, wobei sich hier ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den zwei Kurstypen zeigen: Befragte in Pflichtschulabschlusskursen sind mit durchschnittlich 24 Jahren rund 12 Jahre jünger als die Befragten in Basisbildungskursen (36 Jahre). Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Altersverteilung in der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit ein deutlich höherer Anteil an jüngeren Befragten (bis 25 Jahren).

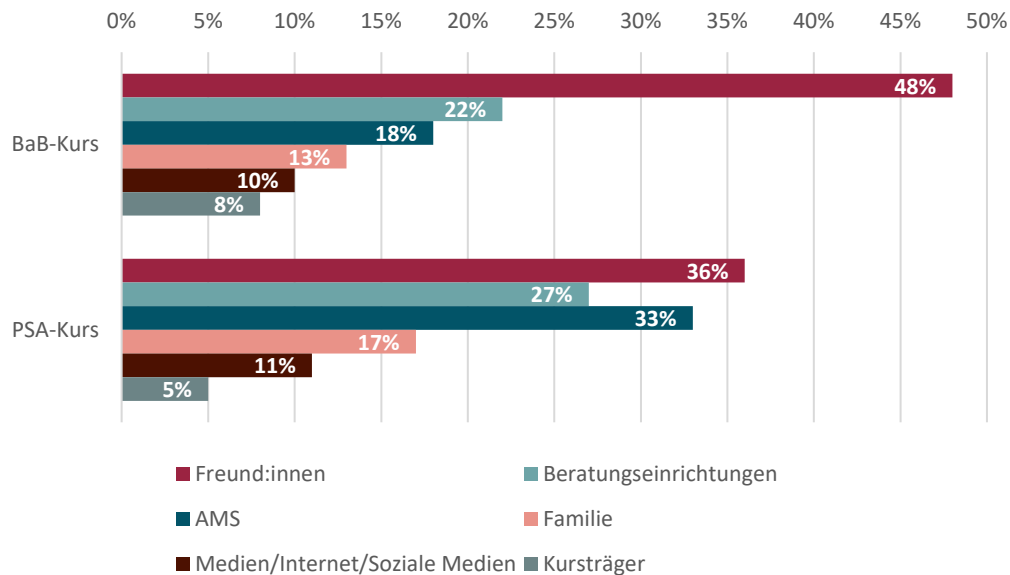
Im Hinblick auf die aktuelle Beschäftigungssituation teilen 21% der Befragten mit, dass sie derzeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Unter den Befragten, die derzeit keine Erwerbsarbeit ausüben (79%), sind 22% auf der Suche nach einer Beschäftigung und 46% auf der Suche nach einer Ausbildung. Darüber hinaus befinden sich in dieser Gruppe 9% bereits in Pension, 8% sind im Haushalt tätig (zu Hause) und weitere 2% sind derzeit in Karenz.

6.2.2 Beweggründe zur Teilnahme am Kursangebot

Für den Zugang zu den beiden Kursangeboten stellen jeweils Freund:innen oder die Familie die wichtigste Informationsquelle dar (siehe hierzu Abbildung 6). So geben mehr als die Hälfte der Teilnehmer:innen in Basisbildungskursen als Antwort an, Informationen über das Kursangebot von Freund:innen oder der Familie erhalten zu haben. Des Weiteren entfallen bei dieser Gruppe 22% aller Antworten auf Beratungseinrichtungen und 18% auf das Arbeitsmarktservice (AMS). Bei Befragten in Pflichtschulabschlusskursen sind die Antworten wie folgt verteilt: 53% geben

Freund:innen/Familie als vorrangige Informationsquelle an, 33% das AMS und 27% Beratungseinrichtungen. Kursträger, Medien, Internet und soziale Medien spielen als Informationsquellen eine geringere Rolle.

Abbildung 6: Kursinformation (Quelle)



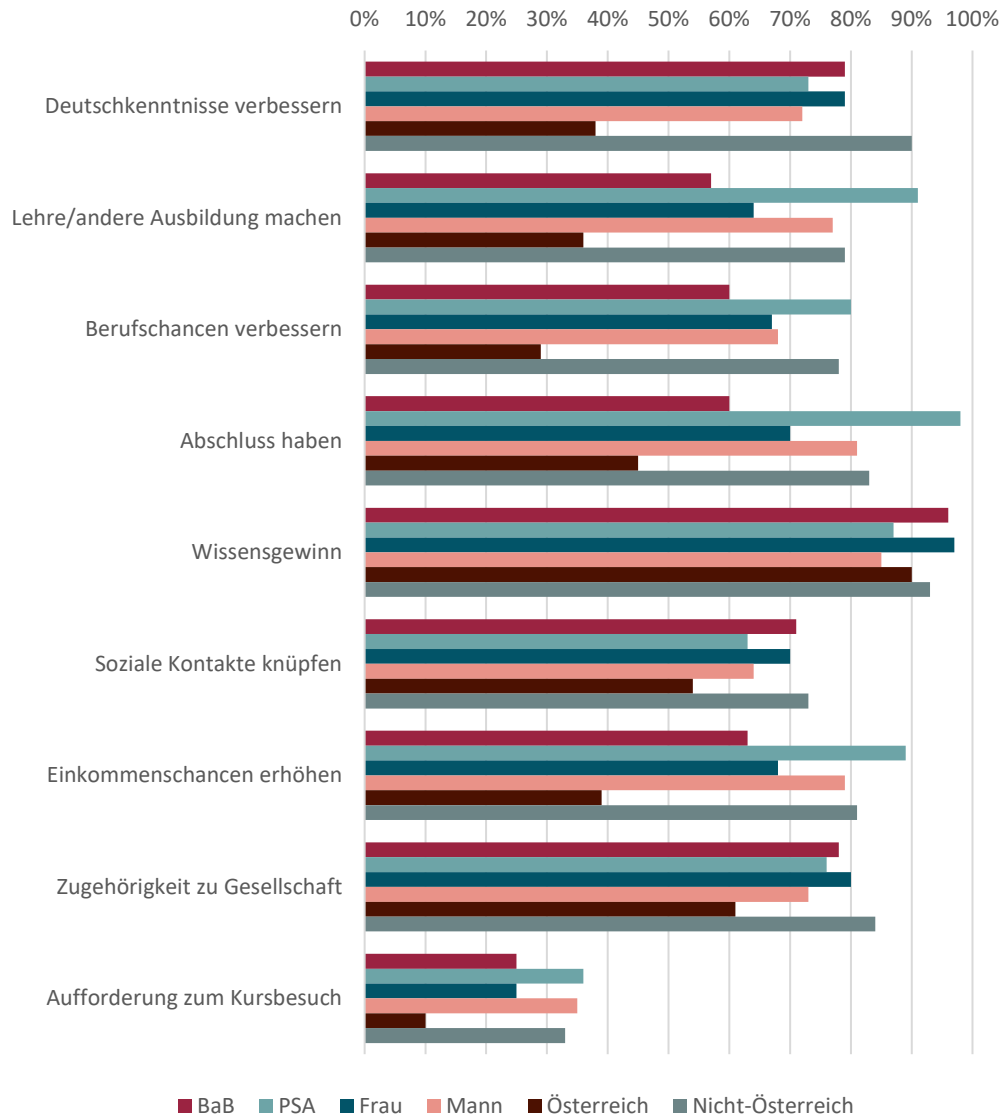
Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Mehrfachnennungen. Antworten = 567. n = 461.

Eine der Fragestellungen der Teilnehmer:innenbefragung ist, warum sich die Befragten für einen Kurs angemeldet haben. Insbesondere der Wissenserwerb ist für Teilnehmende sowohl aus Basisbildungs- als auch Pflichtschulabschlusskursen von großer Bedeutung (Abbildung 7). Auch spielt die Zugehörigkeit zur Gesellschaft für alle Befragten eine große Rolle.

Als wichtigste Anmelde-/ bzw. Teilnahmegründe geben Teilnehmer:innen in Basisbildungskursen die Zugehörigkeit zur Gesellschaft, das Knüpfen neuer Kontakte sowie die Verbesserung der Deutschkenntnisse an. Befragte in Pflichtschulabschlusskursen nennen als zusätzliche Motive berufliche und wirtschaftliche Chancen, wie zum Beispiel die Erhöhung der Einkommens-/ Berufschancen, den Erwerb eines Abschlusses oder das Absolvieren einer Lehre oder anderen Ausbildung. Eine extrinsisch motivierte Kursteilnahme (die Aufforderung zur Kursteilnahme) wird von der Mehrheit der Befragten nicht als entscheidend bewertet. Betrachtet nach dem Geburtsland der Befragten zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Anmelde- bzw. Teilnahmemotive: So sind für Personen mit nicht-österreichischem Geburtsland die Anmelde- und Teilnahmemotive eher breit gefächert. Es spielen sowohl Karriereaspekte (Berufschancen verbessern, Abschluss haben etc.) als auch die soziale Integration eine bedeutende Rolle. In Österreich Geborene geben hingegen

insbesondere die Zugehörigkeit zur Gesellschaft und das Knüpfen sozialer Kontakte als für sie wichtige Motive an.

Abbildung 7: Anmelde-/Teilnahmemotive (Anteile Antwort: stimmt)

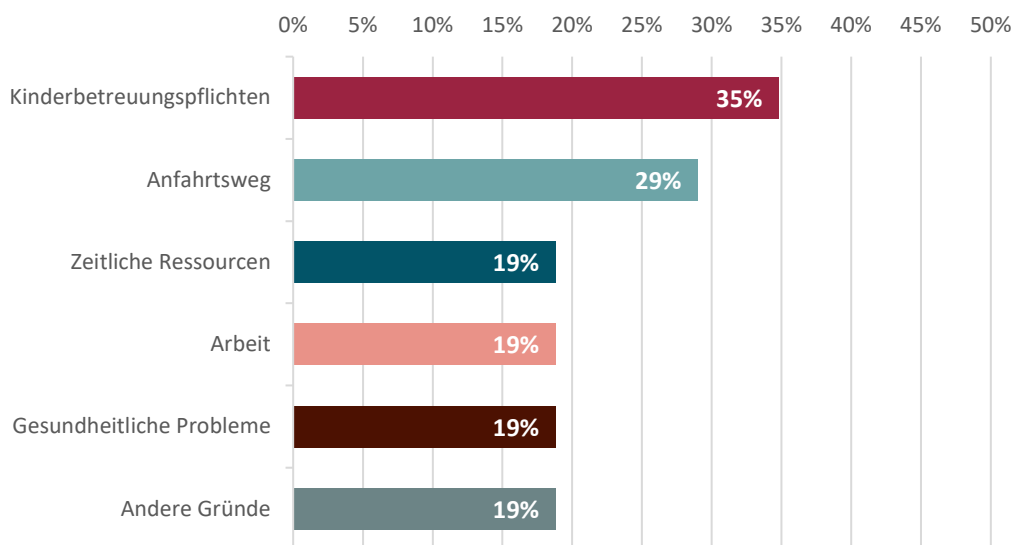


Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwortmöglichkeiten: Stimmt/Stimmt eher/Stimmt eher nicht/Stimmt gar nicht. Antwort: Stimmt. n ≥ 432.

6.2.3 Kurserfahrungen

Lediglich etwa 15% der befragten Kursteilnehmer:innen geben Herausforderungen an, welche sich auf einen regelmäßigen Kursbesuch auswirken. Wenn derartige Schwierigkeiten genannt werden, dann kommen solche häufiger bei Teilnehmenden in Pflichtschulabschlusskursen und in der Gruppe der Befragten mit nicht-österreichischem Geburtsland vor. Als Gründe werden beispielsweise Kinderbetreuungspflichten, ein langer Anfahrtsweg, eingeschränkte zeitliche Ressourcen, die Berufstätigkeit neben der Kursteilnahme oder gesundheitliche Probleme genannt (Abbildung 8).

Abbildung 8: Herausforderungen regelmäßiger Kursbesuch



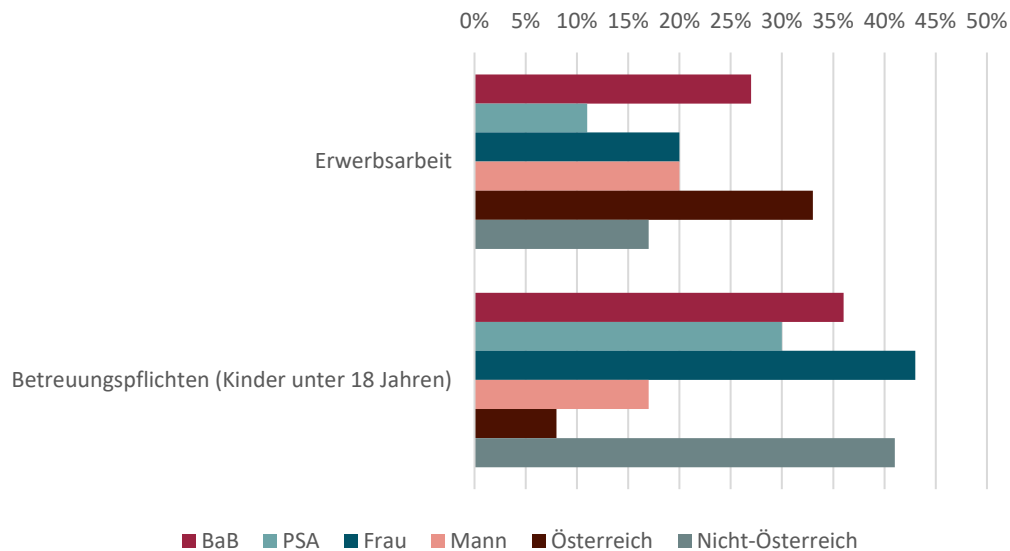
Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Mehrfachnennungen. Antworten = 96. n = 69.

Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, die Beschäftigungssituation und die Betreuungspflichten (Kinder unter 18 Jahren) der Teilnehmer:innen näher zu untersuchen (Abbildung 9). Etwa 21% der Befragten geben an, dass sie neben dem Kursbesuch einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, wobei der Anteil unter den Befragten in Basisbildungskursen deutlich höher ist als unter den Teilnehmenden in Pflichtschulabschlusskursen (BaB 27%, PSA 11%). Auch geben in Österreich geborene Teilnehmer:innen häufiger eine Erwerbstätigkeit neben dem Kursbesuch an als Befragte, die nicht in Österreich geboren worden sind (AT geboren 33%, nicht in AT geboren 17%). Unter all jenen Befragten, die berufstätig sind, gibt etwa ein Viertel an, weniger als 10 Stunden pro Woche zu arbeiten, während 20% zwischen 11 und 20 Stunden arbeiten, 31% zwischen 21 und 30 Stunden und 21% zwischen 31 und 40 Stunden.

Auf rund ein Drittel der befragten Teilnehmenden trifft zu, dass sie Kinder unter 18 Jahren haben und somit einer Betreuungspflicht nachkommen müssen. Dabei geben

mehr Frauen sowie Teilnehmer:innen mit einem anderen Geburtsland als Österreich an, dass sie Kinder unter 18 Jahren zu betreuen haben (Abbildung 9).

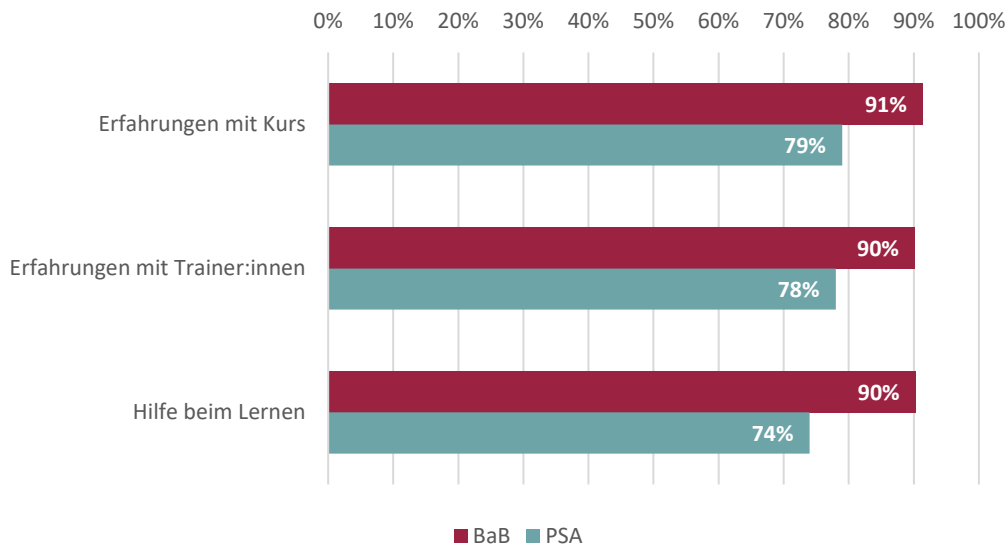
Abbildung 9: Erwerbsarbeit und Betreuungspflichten neben dem Kursbesuch



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwort: Ja. n ≥ 452.

Im Hinblick auf die Bewertung des Kursbesuches lässt sich ein hohes Ausmaß an Zufriedenheit unter den befragten Teilnehmer:innen sowohl in Basisbildungs- als auch Pflichtschulabschlusskursen erkennen (Abbildung 10). Die Erfahrungen mit den Kursen im Allgemeinen und mit den Trainer:innen im Speziellen werden sehr positiv bewertet. Auch die Hilfe beim Lernen ist aus Sicht der befragten Teilnehmer:innen gegeben und wird insbesondere von Personen in Basisbildungskursen als sehr gut wahrgenommen. Zudem war die Teilnahme am Kursangebot in beiden Kursformen vorwiegend auch online möglich. Rund 65% der befragten Teilnehmer:innen in Basisbildungskursen und 69% in Pflichtschulabschlusskursen geben an, dass sie am Kursangebot über den Computer oder das Handy teilnehmen konnten bzw. können.

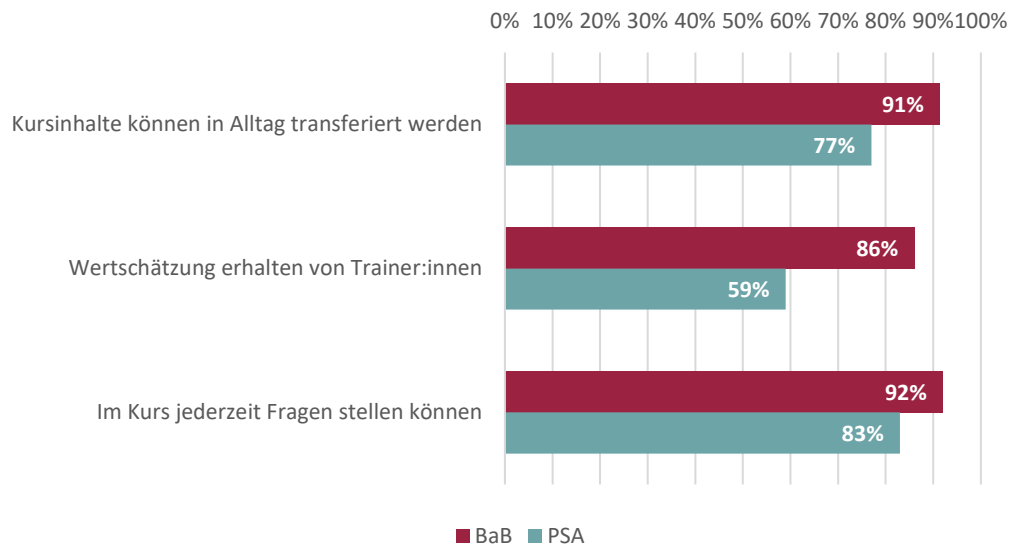
Abbildung 10: Sehr gute Erfahrungen im Kurs



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwortmöglichkeiten: Sehr gut/Eher gut/Eher schlecht/Sehr schlecht.
 Antwort: Sehr gut. n = ≥ 461.

Die Ergebnisse der Teilnehmer:innenbefragung zeigen außerdem, dass neben den generellen Erfahrungen des Kursbesuches auch die Kursinhalte und die Unterstützung durch die Trainer:innen von den befragten Kursteilnehmenden sehr positiv bewertet werden (Abbildung 11). Auf die Frage, ob die gelernten Kursinhalte auch im alltäglichen Leben gebraucht werden können, stimmen 91% der Teilnehmer:innen aus BaB-Kursen und 77% der PSA-Kursteilnehmer:innen sehr zu. Mit Blick auf die Beziehungen zu den Trainer:innen zeigen die Ergebnisse, dass Teilnehmende in Basisbildungs- als auch Pflichtschulabschlusskursen die Wertschätzung von Seiten der Trainer:innen als sehr positiv bewerten, wobei hier bei Teilnehmenden in Basisbildungskursen ein noch höheres Maß an Zustimmung beobachtet werden kann (BaB 86%, PSA 59%). Ein möglicher Grund hierfür könnte die unterschiedliche Gruppengröße der beiden Kursarten sein. Basierend auf den Angaben der befragten Kursteilnehmer:innen beläuft sich die Gruppengröße im Mittel in Basisbildungskursen auf 7 Personen und in Pflichtschulabschlusskursen auf 12 oder mehr Personen. Obwohl Unterschiede in der wahrgenommenen Wertschätzung durch die Trainer:innen festgestellt werden können, geben die Teilnehmer:innen beider Kursarten an, dass sie jederzeit im Kurs Fragen stellen können.

Abbildung 11: Einschätzungen zu den Kursen



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwortmöglichkeiten: Stimmt/Stimmt eher/Stimmt eher nicht/Stimmt gar nicht. Antwort: Stimmt. n ≥ 450.

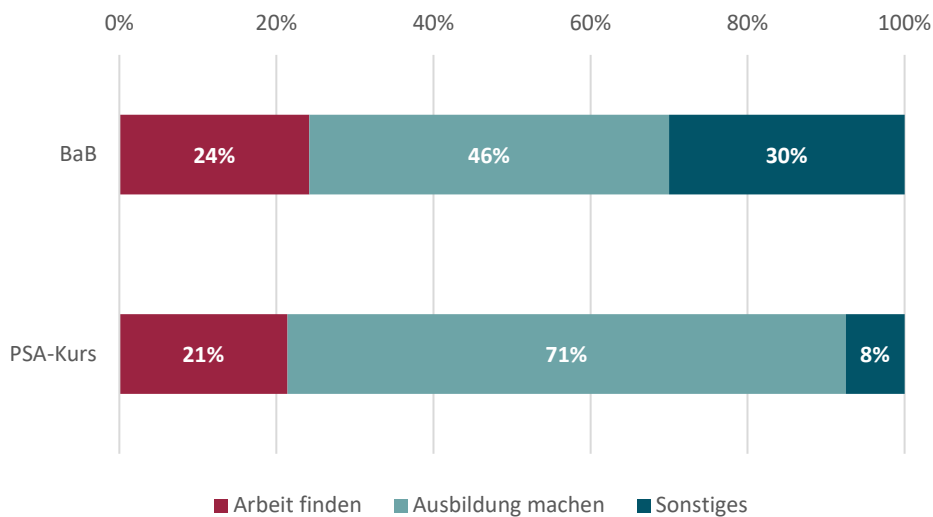
6.2.4 Erwartungen an die Zeit nach der Kursteilnahme

Im Rahmen der ersten Befragung wird ein Fokus auf die Erwartungen an die Zeit nach der Kursteilnahme der Befragten gelegt. Diese ersten Ergebnisse dienen als Ausgangspunkt für die Folgebefragung der „Absolvent:innen“ (Kapitel 6.3), die sich eingehender mit den Nachkarrieren der ehemaligen Kursteilnehmer:innen auseinandersetzt.

Auf die Frage, welche Schritte die Teilnehmer:innen nach dem Abschluss ihres Kurses unternehmen wollen, geben 23% aller Befragten an, dass sie nach einer Arbeit suchen möchten. Die Bandbreite der angestrebten Berufsfelder ist umfangreich und umfasst Tätigkeiten im Gesundheitswesen (Pflege), Handwerk (Elektrik, KFZ) als auch im Bildungsbereich (Pädagogik). Darüber hinaus geben 56% der Befragten an, dass sie eine Ausbildung oder Lehre absolvieren möchten. Auch hier zeigt sich ein breites Spektrum an Ausbildungs- und Lehrberufsfeldern. Die verbleibenden 21% (Sonstiges) planen andere Schritte wie zum Beispiel den Besuch von Deutschkursen/Verbesserung des Deutschniveaus, die Verbesserung oder Vertiefung von Computer-/Handykenntnissen oder den Besuch weiterer Kurse (Abbildung 12). Betrachtet nach den zwei Kursarten zeigen die Ergebnisse, dass Teilnehmer:innen in Pflichtschulabschlusskursen nach Abschluss ihres Kurses tendenziell eher eine Ausbildung anstreben als Personen in Basisbildungskursen. In der zweiten Gruppe liegt der Fokus neben dem Ziel, eine

Ausbildung zu machen, auch auf weiteren Kursteilnahmen bzw. der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nach Beendigung der Kursteilnahme sowohl im Basisbildungs- als auch im Pflichtschulabschlussbereich eher die Weiterbildung angestrebt wird als ein Einstieg in den Arbeitsmarkt.

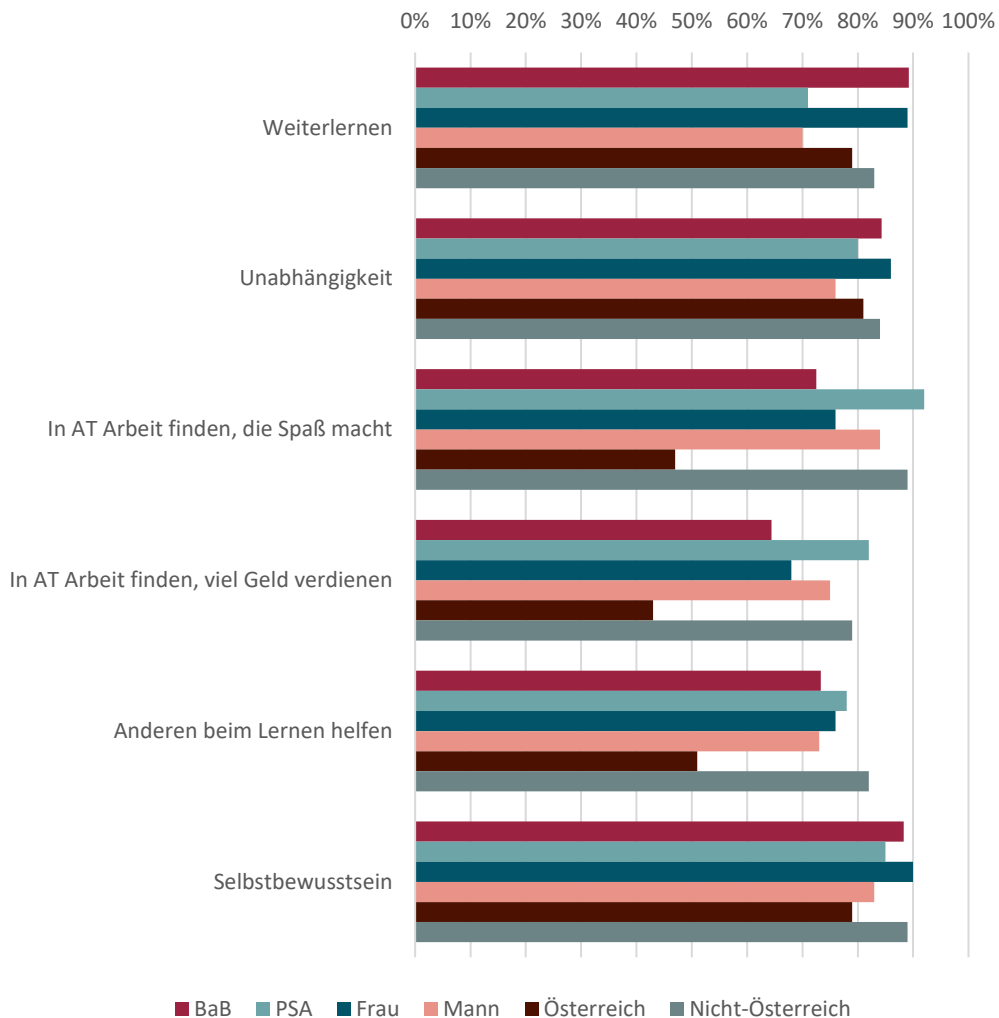
Abbildung 12: Berufs- oder Ausbildungsziel nach der Kursteilnahme



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. n ≥ 434.

Im Rahmen der Befragung der Kursteilnehmer:innen wurden neben der konkreten Frage nach ihren Berufs- und Ausbildungszielen auch weitere Zukunftsaspekte erhoben. Hierbei wurden unter anderem Dimensionen wie Selbstbewusstsein, Autonomie aber auch die Bedeutung von Weiterbildung und die persönliche Einschätzung einer guten Arbeit abgefragt (Abbildung 13). Für sämtliche befragte Kursteilnehmer:innen haben zukunftsbezogene Aspekte, welche ihre persönliche Weiterentwicklung betreffen, einen hohen Stellenwert. Nahezu 90% der Befragten in Basisbildungskursen geben an, dass sie auch über die Kurszeit hinaus weiterlernen möchten. Darüber hinaus ist es für eine große Mehrheit der Befragten relevant, ihre Selbstständigkeit und Selbstsicherheit zu steigern sowie anderen beim Lernen zu helfen. Zwischen den Geschlechtern zeigen sich Unterschiede bei der Selbstständigkeit und der Selbstsicherheit: Unter den weiblichen Befragten lassen sich hier nochmals höhere Zustimmungswerte finden. Eine Arbeit zu finden, die Spaß macht bzw. eine Arbeit zu finden, bei der viel Geld verdient werden kann wird insbesondere von Personen in Pflichtschulabschlusskursen, von männlichen Befragten und von Befragten, die nicht in Österreich geboren worden sind, als wichtig erachtet.

Abbildung 13: Zukunftsaspekte nach der Kursteilnahme (Anteile Antwort: Stimmt)



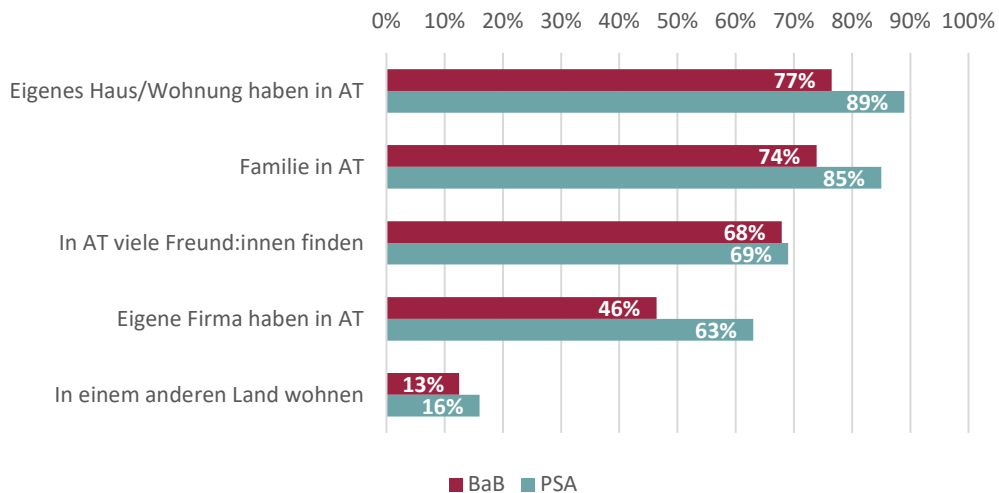
Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwortmöglichkeiten: Stimmt/Stimmt eher/Stimmt eher nicht/Stimmt gar nicht. Antwort: Stimmt. n ≥ 436.

Im Rahmen der IEB-Teilnehmer:innenbefragung wurden darüber hinaus noch weitere Zukunftserwartungen abgefragt, die im Speziellen auf die Lebensgestaltung der Befragten abzielen. Allerdings soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass ältere Befragte diese Fragestellung womöglich nicht unmittelbar auf ihre eigene Zukunft beziehen, sondern ihre Lebensgestaltung (Familienplanung, Wohnsituation) bereits weitestgehend festgelegt sein könnte.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass die gesellschaftliche Integration in Österreich für alle befragten Teilnehmenden von großer Bedeutung ist. Sowohl das Gründen einer Familie als auch der Besitz eines eigenen Hauses oder einer eigenen Wohnung erfahren breite Zustimmung unter den Befragten (Abbildung 14). Ebenso

spielt ein großer Freundeskreis für einen großen Teil der Teilnehmenden eine wichtige Rolle. Des Weiteren geben 63% der Befragten in Pflichtschulabschlusskursen und 46% in Basisbildungskursen an, dass sie den Wunsch haben, eine eigene Firma in Österreich zu gründen.

Abbildung 14: Zukunftserwartungen/Lebensgestaltung



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwort: Stimmt. n ≥ 430.

Mit Blick in die Zukunft zeigen sich die befragten Kursteilnehmer:innen im Allgemeinen optimistisch. 69% der Befragten zeigen sich sehr optimistisch, wenn sie an ihre eigene Zukunft denken, während 27% eher optimistisch sind. Lediglich 3% sind eher nicht optimistisch und 2% blicken gar nicht optimistisch in die Zukunft. Betrachtet nach dem Geburtsland zeigt sich, dass Personen, die nicht in Österreich geboren wurden, noch etwas optimistischer in die Zukunft blicken als in Österreich geborene Befragte¹².

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Teilnehmer:innenbefragung ein insgesamt hohes Maß an Zufriedenheit sowohl mit den Basisbildungs- als auch mit den Pflichtschulabschlusskursen zum Ausdruck gebracht wird. Auch werden die Kursinhalte und die sozialen Rahmenbedingungen sowie die Wertschätzung seitens der Trainer:innen positiv bewertet. Mit Blick in die Zukunft zeigen sich die befragten Teilnehmer:innen sehr optimistisch, sowohl was die Ausbildungs- und Berufsziele als auch die persönlichen zukunftsbezogenen Aspekte betrifft. Wie sich die Nachkarrieren entwickeln und welche Erfahrungen die Teilnehmenden nach dem Kursende sammeln konnte wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

¹² Sehr optimistisch: nicht in Österreich geborene Befragte 74%, in Österreich geborene Befragte 50%; eher optimistisch: nicht in Österreich geborene Befragte 22%, in Österreich geborene Befragte 43%;

6.3 Ergebnisse der „Absolvent:innen“-Befragung

6.3.1 Stichprobenbeschreibung

Von den insgesamt 106 Teilnehmer:innen an der Folgebefragung beläuft sich der Anteil jener, die einen Basisbildungskurs besuchen oder besucht haben auf 49%, jener in Pflichtschulabschlusskursen auf 51%. Des Weiteren gaben 54% der Befragten an, dass sie zum Zeitpunkt der Folgebefragung bereits einen Kurs abgeschlossen hatten. Hingegen befanden sich 46% noch in einer Kursmaßnahme, wobei diese Befragte durchwegs auch schon einen Kurs abgeschlossen oder an einem anderen Kurs teilgenommen haben könnten. Denn wie die Analysen der IEB-Monitoringdaten zeigen, haben gut ein Drittel der IEB-Kursteilnehmer:innen bereits an mehreren Kursen teilgenommen (siehe hierzu auch Kapitel 3.1 Teilnehmer:innen und Teilnahmen). Vor diesem Hintergrund, und weil differenzierte Analysen keine nennenswerte Unterschiede gezeigt haben, werden im folgenden Kapitel beide Subgruppen (Absolvent:innen und Teilnehmer:innen) zusammengefasst und gemeinsam analysiert.

Tabelle 29 gibt einen ersten Überblick über ausgewählte soziodemographische Merkmale der (ehemaligen) IEB-Kursteilnehmer:innen, die an der Folgebefragung teilgenommen haben.

Mit Blick auf die Geschlechterverteilung der (ehemaligen) Teilnehmer:innen zeigt sich, dass Frauen mit einem Anteil von 66% in der Stichprobe dominieren, was über dem Anteil in der Grundgesamtheit und der ersten Befragung liegt. Zwar passt dieser höhere Frauenanteil von der Tendenz her zur Überrepräsentation von Frauen in der Basisbildung (siehe hierzu Kapitel 3.2, Soziodemographische Zusammensetzung), nicht aber zum Anteil in Pflichtschulabschlusskursen, wo laut Monitoring nur 41% der Teilnehmenden weiblich sind. 77% geben an, dass sie nicht in Österreich geboren sind, wobei dieser Anteil bei Pflichtschulabschlusskursen nochmals etwas höher liegt als in den Basisbildungskursen. Im Hinblick auf die Altersstruktur überwiegen mit 42% Befragte im Alter zwischen 15 und 25 Jahren. 20% geben an 26 bis 35 Jahre zu sein, 16% sind zwischen 26 und 45 Jahre und 22% über 46 Jahre alt.

Tabelle 29: Merkmale befragter (ehemaliger) IEB-Kursteilnehmer:innen, Gesamt

	Insgesamt		BaB	PSA
	Absolut	in %	in %	in %
Geschlecht				
Männlich	35	34	24	44
Weiblich	67	66	76	56
Geburtsland				
Österreich	24	24	28	19
Nicht-Österreich	78	77	72	81
Umgangssprache				
Deutsch	27	26	30	22
Nicht-Deutsch/Deutsch und andere Sprache	77	74	70	78
Bildungsabschluss				
kein Abschluss	25	24	34	15
Pflichtschule	38	37	14	57
Lehre/andere Ausbildung ohne Matura	20	19	28	11
Höhere Bildung (ab Matura)	21	20	24	17
Alter				
15 bis 25 Jahre	39	42	28	54
26 bis 35 Jahre	19	20	15	25
36 bis 45 Jahre	15	16	17	15
46+ Jahre	21	22	39	6
Befragte Teilnehmer:innen	106	100	49	51

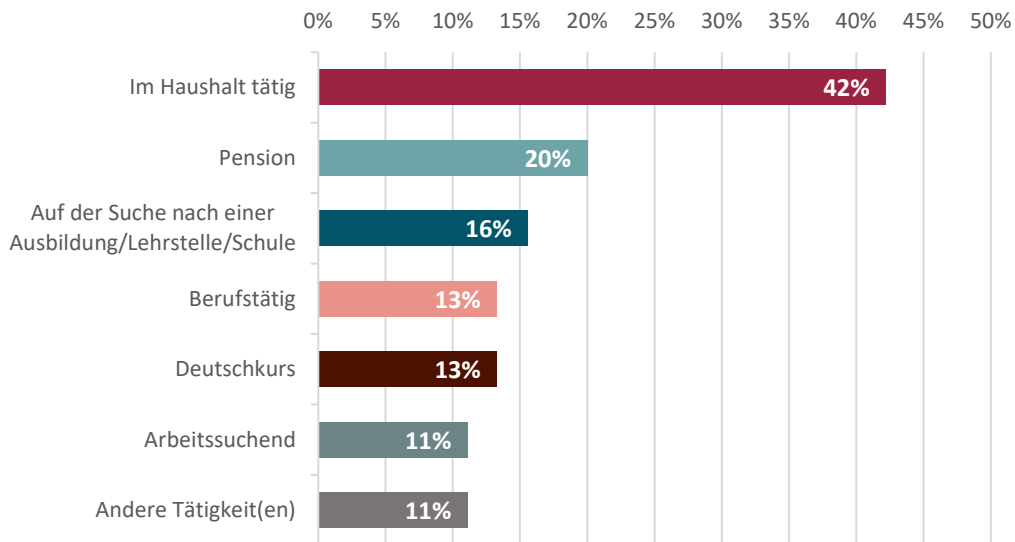
Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung.

6.3.2 Tätigkeit(en) neben oder nach der Kursteilnahme

Jene Befragte, die angegeben haben, dass sie sich zur Zeit der Befragung noch in einem IEB-Kurs befunden haben, wurden gefragt, ob sie neben des Kursbesuches noch einer oder mehreren anderen Tätigkeit/en nachgehen. Abbildung 15 gibt einen Überblick über die Tätigkeiten(en) der Befragten neben ihrer Kursteilnahme. Von allen genannten Antworten entfallen 42% auf die Tätigkeit im Haushalt sowie 20% auf die Pension. Des Weiteren verteilen sich 16% der Antworten auf die Suche nach einer Ausbildung,

Lehrstelle oder Schule, jeweils 13% auf eine Berufstätigkeit und auf den Besuch eines Deutschkurses und 11% auf die Suche nach einer Arbeitsstelle.

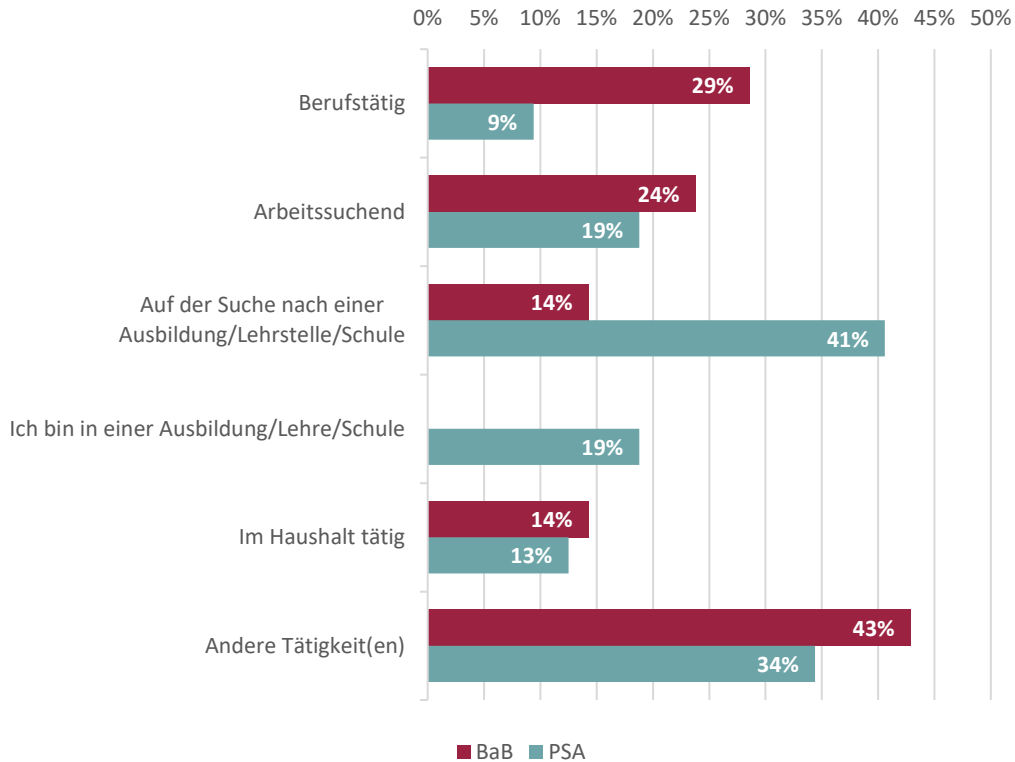
Abbildung 15: Tätigkeit(en) neben Kursbesuch Basisbildung oder Pflichtschulabschluss



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung. Fragestellung: „Machen Sie neben dem Kursbesuch noch etwas anderes?“ Mehrfachnennungen. Antworten = 57. n = 45.

Auch die Absolvent:innen wurden nach ihrer/n derzeitigen Tätigkeit/en befragt. Auf die Frage, welcher/n Tätigkeit/en Absolvent:innen eines Basisbildungskurses zum Zeitpunkt der Folgebefragung nachgegangen sind, entfallen 29% der Antworten auf die Berufstätigkeit. Des Weiteren verteilen sich 24% der Antworten auf die derzeitige Suche nach einem Arbeitsplatz und 14% aller Antworten auf die Suche nach einer Ausbildung/Lehrstelle oder Schule (Abbildung 16). Im Unterschied zu den Absolvent:innen eines Basisbildungskurses fallen die Antworten auf die Frage nach der derzeitigen Tätigkeit bei Pflichtschulabschlusskurs-Absolvent:innen eher auf Weiterbildungsmaßnahmen als auf eine Erwerbstätigkeit. Es dominiert die Suche nach einer Ausbildungs-/Lehrstelle oder Schule mit einem Anteil von 41%. Mit 19% folgt die Arbeitssuche und mit ebenfalls 19% die Angabe, derzeit in einer Ausbildung/Lehre oder Schule zu sein. Nur rund 9% aller Antworten entfallen auf eine Berufstätigkeit. Die Bandbreite an angestrebten Berufsfeldern bzw. Ausbildungen ist umfangreich und umfasst unter anderem Tätigkeiten im Gesundheitswesen (Pflege), Handwerk aber auch im pädagogischen Bereich.

Abbildung 16: Tätigkeit(en) nach Abschluss Basisbildungs- oder Pflichtschulabschlusskurs



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung. Fragestellung: „Was machen Sie derzeit?“ Mehrfachnennungen möglich. Antworten = 69. n = 53.

Zusammenfassend kann anhand dieser Ergebnisse abgeleitet werden, dass Befragte, welche einen Basisbildungskurs absolviert haben, eher angeben einer Erwerbstätigkeit nachzugehen oder aktiv eine Arbeitsstelle zu suchen, als Absolvent:innen von Pflichtschulabschlusskursen. Letztgenannte streben hingegen eher eine weiterführenden (Aus-)Bildungsmaßnahme an, was sich am hohen Anteil derer zeigt, die nach der Kursteilnahme auf der Suche nach entweder einer Arbeit oder Ausbildung/Lehre/Schule sind. Dies deckt sich mit den Erwartungen aus der letzten Befragung, die in Kapitel 6.2.4 (Erwartungen an die Zeit nach der Kursteilnahme) dargestellt wurden.

6.3.3 Kurserfahrungen und Lernfortschritte

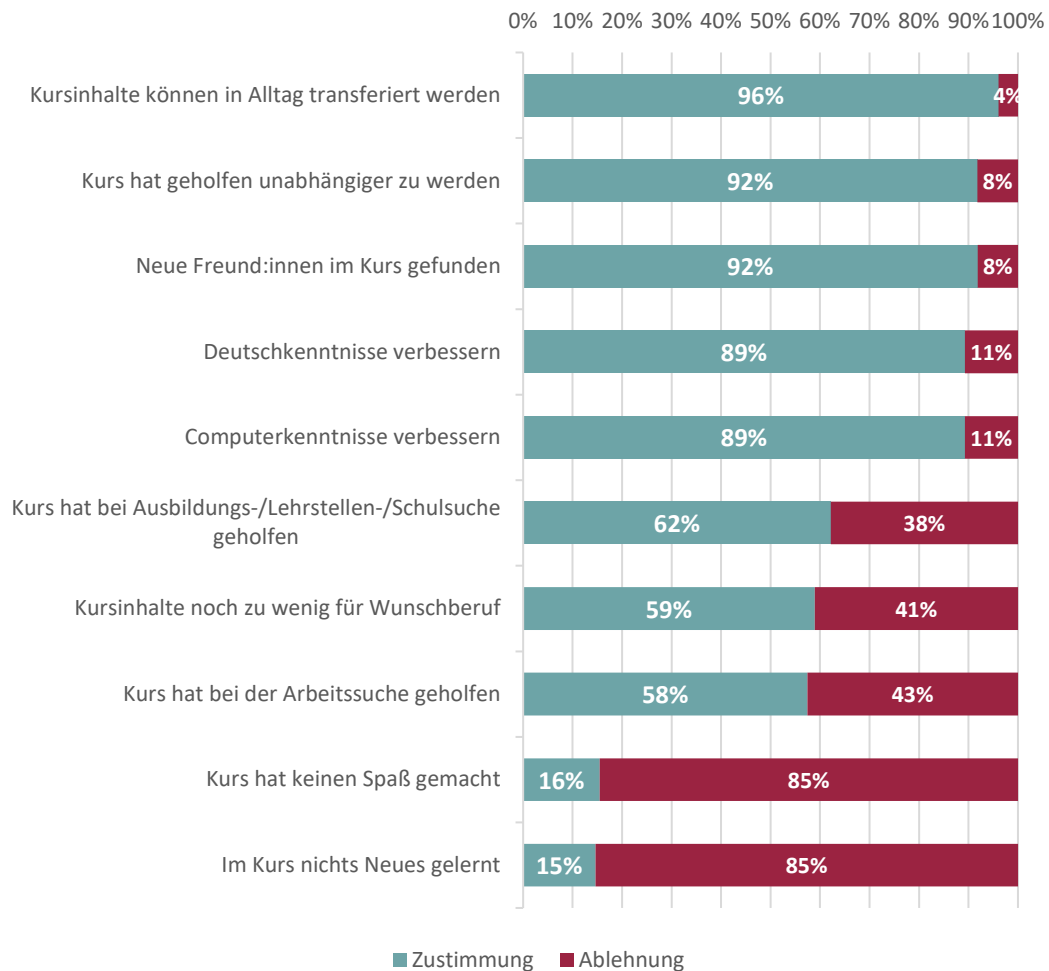
Im Rahmen der Folgebefragung wurden die (ehemaligen) Teilnehmer:innen auch gefragt, was sie in den Kursen lernen konnten. Dabei wurden sowohl die fachlichen als auch persönlichen Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Kursteilnahme erwerben konnten, erhoben. Hinsichtlich der persönlichen Erfahrungen lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die soziale Integration gefördert werden konnten. So stimmen

92% der Befragten der Aussage zu, dass sie durch den Kurs neue Freundschaften schließen konnten. Darüber hinaus zeigt sich auch eine große Zustimmung auf die Frage, ob ihnen der Kurs dabei geholfen habe, unabhängiger zu werden (Abbildung 17). Die Kurse wurde von den (ehemaligen) Teilnehmer:innen als bereichernd wahrgenommen, wobei sie nicht nur Spaß hatten, sondern auch neue Erkenntnisse gewinnen konnten.

Die fachlichen Kompetenzen betreffend zeigen sich ebenfalls deutliche, subjektiv wahrgenommene Erfolge, welche die (ehemaligen) Teilnehmer:innen erzielen konnten. Auf die Frage, ob die gelernten Kursinhalte auch im alltäglichen Leben Anwendung finden können, stimmen 96% der Befragten zu. Auch geben rund 89% aller Befragten an, dass sich ihre Deutschkenntnisse durch die Teilnahme an einer IEB-Maßnahme, sowohl was die Lese- und Schreibkompetenzen als auch die sprachlichen Fähigkeiten betrifft, verbessert haben. Hingegen geben nur rund 11% der Befragten an, dass sie diesbezüglich keine Verbesserungen wahrgenommen haben. Auch in Bezug auf die Computerkenntnisse nimmt ein hoher Anteil der Befragten Verbesserungen der eigenen Fähigkeiten wahr.

Weniger Zustimmung finden die Aussagen, dass die Kurse bei der Suche nach Arbeit oder Suche nach einer Ausbildung, Lehrstelle oder Schule geholfen haben. Das lässt darauf schließen, dass es in dieser Hinsicht noch Verbesserungspotenzial gibt. Nichtsdestotrotz verweist immer noch mehr als die Hälfte aller Befragten darauf hin, diesbezüglich positive Erfahrungen gesammelt zu haben. An dieser Stelle soll jedoch noch angemerkt werden, dass sich hier Unterschiede zwischen den IEB-Maßnahmen zeigen: So besteht hier aus Sicht von (ehemaligen) Teilnehmer:innen aus Basisbildungskursen eher einer Verbesserungsbedarf als dies bei Teilnehmer:innen aus PSA-Kursen der Fall war. Hier gibt ein geringer Anteil an, zu wenig Hilfe bei der Suche erfahren zu haben. Ein weiterer Ausbau dieses Angebotes (insbesondere im Basisbildungsbereich) könnte dazu beitragen, hier noch besser auf die Bedürfnisse und Wünsche der (ehemaligen) Kursteilnehmer:innen eingehen zu können.

Abbildung 17: Lernfortschritte und -erfolge in BaB- und PSA-Kursen



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung, n ≥ 90. Antworten: Zustimmung: Stimmt/Stimmt eher. Ablehnung: Stimmt eher nicht/Stimmt gar nicht.

Ein weiteres Thema war das Matching der Kursinhalte mit dem angestrebten Wunschberuf. Hier stimmten 59% der Befragten der Aussage zu, dass das Erlernete aus den Kursen noch zu wenig für den Wunschberuf sei. Im Rahmen der Folgebefragung wurde mittels einer offenen Fragestellung zudem erhoben, was der Wunschberuf der Befragten sei. Unter den genannten Berufen finden sich beispielsweise Friseur:in, Augenoptiker:in, Kindergärtner:in, aber auch Tischler:in, Krankenpfleger:in und Ärzt:in. Die (ehemaligen) Teilnehmer:innen wurden außerdem gebeten, zu erläutern was aus ihrer Sicht noch zu tun ist, damit sie in den genannten Wunschberufen arbeiten können. In diesem Zusammenhang wiesen die Befragten insbesondere auf noch ausstehende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie auf noch nicht ausreichende Deutschkenntnisse hin.

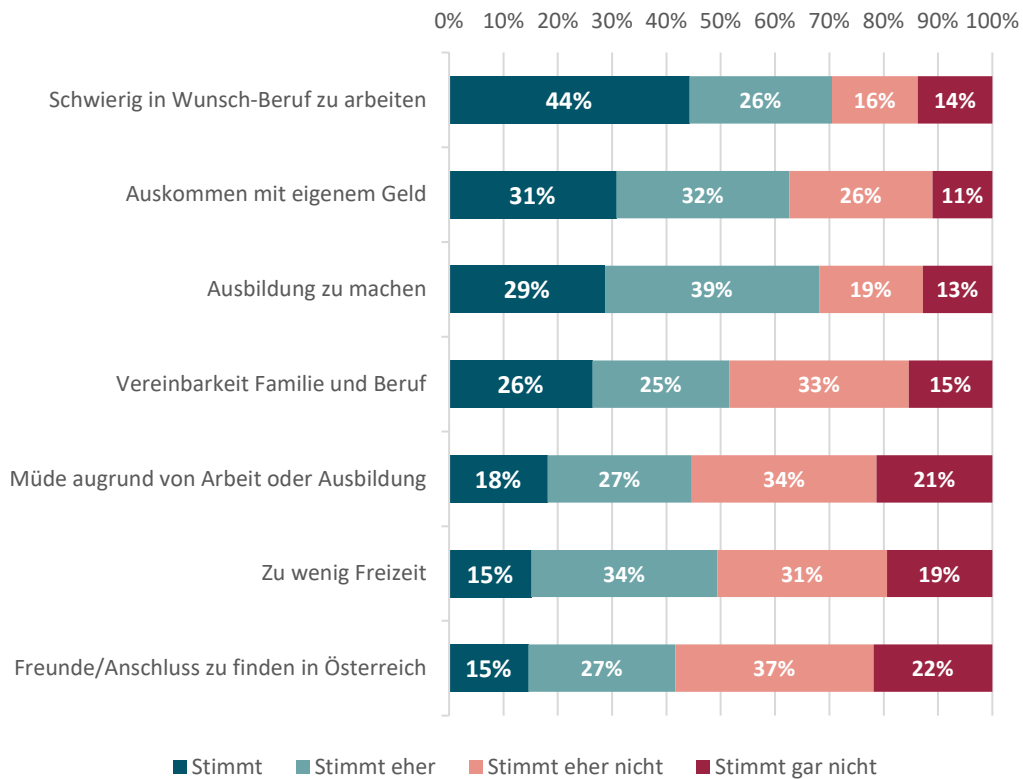
6.3.4 Zukunftserwartungen

Wie bereits bei der ersten Onlinebefragung wurden auch im Rahmen der Folgebefragung unterschiedliche Zukunftsaspekte erhoben. Einerseits wurde die persönliche Einstellung zu verschiedenen Herausforderungen abgefragt, darunter unter anderem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das finanzielle Auskommen aber auch das Matching von Ausbildung und Berufsvorstellung. Andererseits wurden weitere Dimensionen wie Selbstbewusstsein, Autonomie aber auch die Planung der zukünftigen Lebensgestaltung erhoben. Diese breite Palette an Zukunftserwartungen ermöglicht es, einen Einblick in die persönlichen Einstellungen und Lebensplanungen von (ehemaligen) Kursteilnehmenden zu gewinnen.

Sieht man sich nun die Herausforderungen näher an, zeigen die Ergebnisse der Folgebefragung, dass 70% der Befragten davon ausgehen, dass es in ihrem Leben schwierig werden wird, in ihren Wunschberufen zu arbeiten (Abbildung 18). Insbesondere mangelnde oder fehlende Deutschkenntnisse werden diesbezüglich als Hindernis wahrgenommen. Auch stimmen rund 68% der Befragten der Aussage zu, dass es schwierig sei, eine Ausbildung zu machen. Eine Analyse dieser Gründe erfolgt später in diesem Kapitel.

Für 63% der Befragten wird es im (zukünftigen) Leben laut eigener Angabe schwierig, mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln auszukommen. Auch gibt jeweils knapp die Hälfte der (ehemaligen) Kursteilnehmer:innen an, dass die Vereinbarkeit von Familie und Arbeit mit Herausforderungen verbunden sei bzw. es an genügend Freizeit fehle. Im Gegensatz dazu werden das Knüpfen sozialer Kontakte und die Suche nach Freundschaften als weniger herausfordernd wahrgenommen.

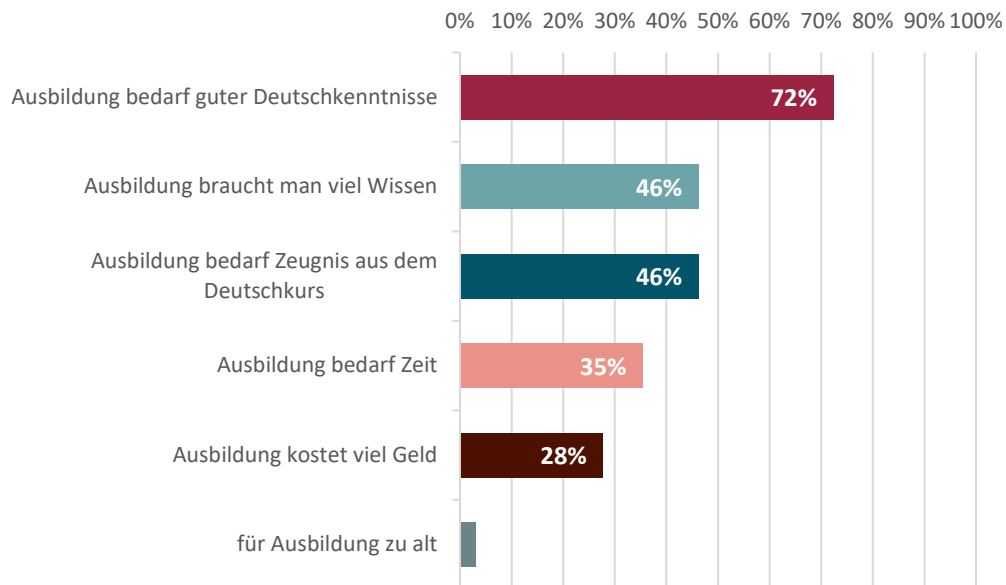
Abbildung 18: Herausforderungen/Schwierigkeiten im zukünftigen Leben



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung, n ≥ 91.

Jene Befragte, die angaben, dass das Absolvieren einer Ausbildung mit (großen) Herausforderungen verbunden sei, wurden gefragt, warum dies aus ihrer Sicht schwierig sei. Wie in Abbildung 19 ersichtlich dominiert dabei deutlich der Bedarf an guten Deutschkenntnissen mit einem Anteil von 72% an allen genannten Gründen. Mit jeweils 46% folgen der Bedarf eines Zeugnisses aus einem Deutschkurs und der Bedarf ausreichenden Wissens.

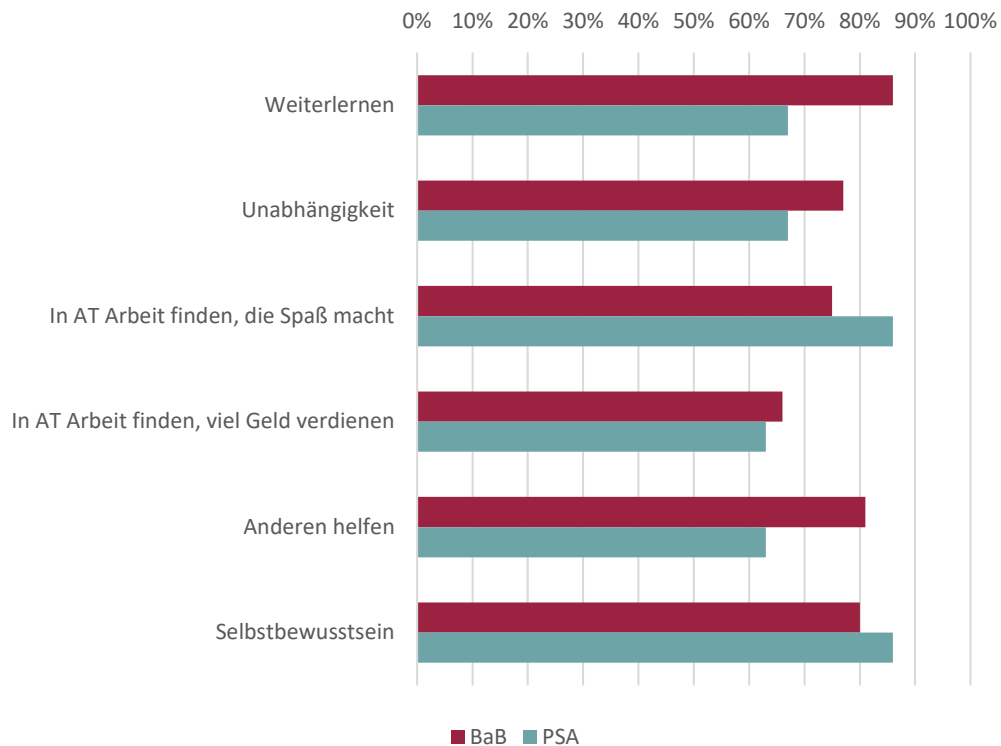
Abbildung 19: Gründe, warum eine Ausbildung schwierig ist



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung. Mehrfachnennungen. Antworten = 150. n = 65.

Neben den zu erwartenden Herausforderungen wurden, wie bereits in der ersten Onlinebefragung, weitere zukunftsgerichtete Aspekte untersucht. Dabei wurden Dimensionen wie Selbstbewusstsein, Autonomie aber auch die Bedeutung von Weiterbildung und die Einschätzung einer guten Arbeit erneut abgefragt. Die Analysen der Folgebefragung bekräftigen die Ergebnisse der ersten Erhebung. Es wird deutlich, dass zukunftsbezogene Aspekte, die die persönliche Weiterentwicklung der Befragten betreffen, auch nach sechs Monaten eine hohe Relevanz besitzen (Abbildung 20). Auch wird der Bedeutung einer Arbeit, die Spaß macht, insbesondere von (ehemaligen) Teilnehmer:innen von Pflichtschulabschlusskursen, ein hoher Stellenwert beigemessen.

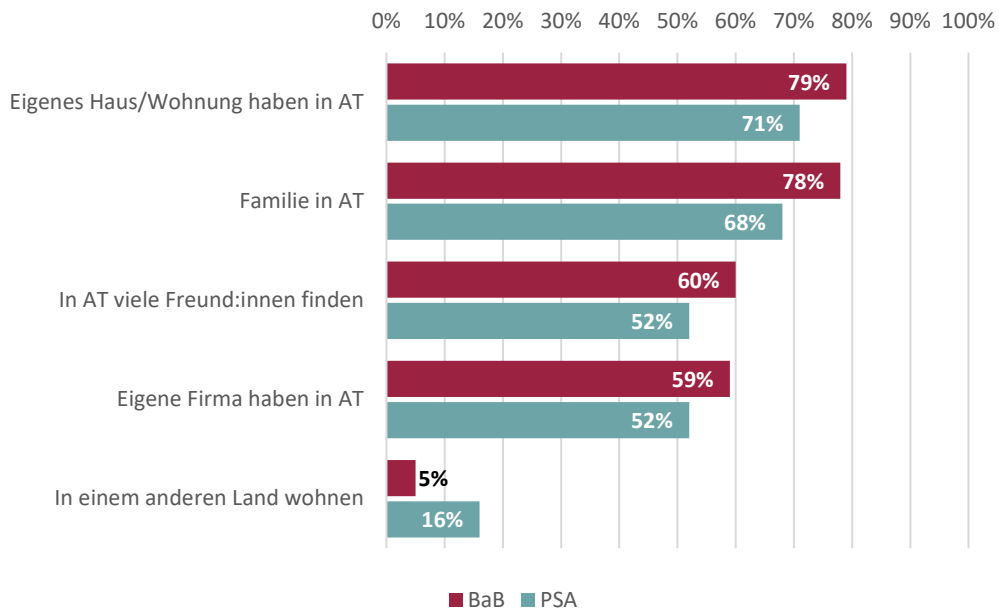
Abbildung 20: Zukunftsaspekte (Anteile Antwort: Stimmt)



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenbefragung. Antwortmöglichkeiten: Stimmt/Stimmt eher/Stimmt eher nicht/Stimmt gar nicht. Antwort: Stimmt. n ≥ 436.

Neben den oben angeführten Zukunftserwartungen wurden weitere Aspekte abgefragt, die insbesondere auf die Lebensgestaltung der Befragten abzielen. Wie bereits bei der vergangenen Befragung bestärken die Ergebnisse der Folgebefragung, dass die gesellschaftliche Integration in Österreich für die Befragten von großer Bedeutung ist (Abbildung 21). Sowohl der Besitz eines eigenen Hauses oder einer Wohnung als auch die Bedeutung einer Familie und Freundschaften erfahren unter den (ehemaligen) Kursteilnehmer:innen breite Zustimmung. Der Wegzug aus Österreich hingegen spielt für den Großteil der Befragten keine Rolle. Was interessant ist und sich bereits bei der ersten Befragung gezeigt hat ist, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten gerne eine eigene Firma gründen möchte.

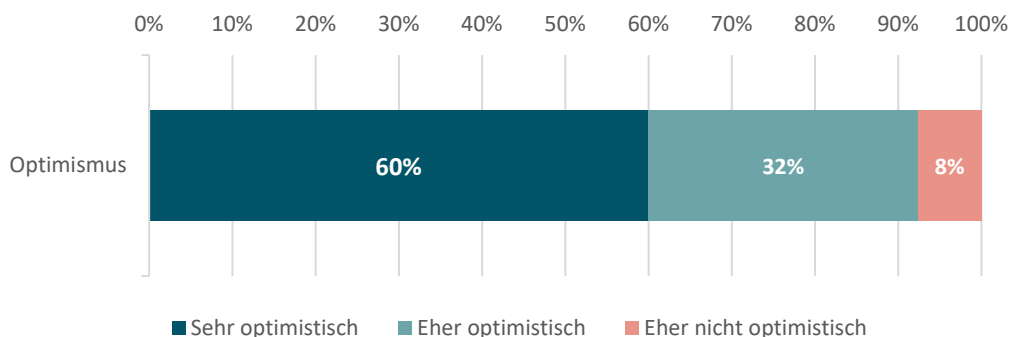
Abbildung 21: Zukunftserwartungen/Lebensgestaltung



Quelle IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung. Fragestellung: „Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor?“ Antwort: Stimmt. n ≥ 87.

Wie bereits bei der ersten Befragung ersichtlich, zeigt sich, nun auch mehr als sechs Monate später, in den Ergebnissen der Folgebefragung ein anhaltend optimistischer Blick in die Zukunft. 60% der Befragten schauen äußerst optimistisch und 32% eher optimistisch auf ihre persönliche Zukunft. Lediglich 8% blicken eher pessimistisch in die kommende Zeit (Abbildung 22).

Abbildung 22: Optimistischer Blick in die Zukunft



Quelle: IHS-Teilnehmer:innenfolgebefragung. n = 105.

Wie die Befragungsergebnisse unter Teilnehmer:innen und Absolvent:innen insgesamt zeigen, herrscht unter den Befragten eine positive Grundstimmung vor. Dies wird nicht nur durch die positiven Kurserfahrungen und die Lernerfolge deutlich, sondern auch durch die Fortschritte, die von den Befragten bereits erzielt werden konnten. Auch lässt sich ein hohes Maß an Optimismus und Motivation beobachten, was insbesondere bemerkenswert ist, da es sich bei der Zielgruppe der IEB-Maßnahmen oftmals um eine Gruppe an Personen handelt, die sich schon mit unterschiedlichen Herausforderungen (u.a. Fluchterfahrungen, Sprachbarrieren, Abbrüchen) und damit verbunden negativen Erfahrungen konfrontiert sah.

Insgesamt lassen die vorliegenden Ergebnisse den Schluss zu, dass die IEB-Maßnahmen nicht nur als fachliche und berufliche Qualifikationen betrachtet werden sollten, sondern auch als Instrumente, die dazu beitragen können, eine Entwicklung auf persönlicher und sozialer Ebene zu fördern. So legen die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung nahe, dass die Maßnahmen über die fachliche Kompetenzkomponente hinaus auch einen positiven Einfluss auf die Einstellungen, die Motivation, den Selbstwert und das Selbstvertrauen als auch auf die Zukunftsperspektiven der (ehemaligen) Teilnehmer:innen haben.

7 Nachhaltigkeit

Dieses Kapitel analysiert die Frage nach der Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen des Programms mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns. Das methodische Vorgehen umfasst hierbei zwei Erhebungen: In einem ersten Schritt wurden die Zukunftserwartungen von Teilnehmenden im Rahmen von Gruppendiskussionen erhoben. Im zweiten Schritt wurden die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen sechs Monate später kontaktiert und es wurde mit ihnen besprochen, wo sie zu diesem Zeitpunkt stehen und inwiefern sie ihre Pläne (bereits) realisieren konnten. Schließlich wurden acht Einzelinterviews mit Personen, die möglichst unterschiedliche Karrieremuster aufweisen, geführt und die Inhalte zu narrativen Beispielkarrieren verdichtet.

Zentrale Ergebnisse

- Am Ende der Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse planen Absolvent:innen, eine gute Arbeit zu finden, sich weiterzubilden und sie haben Erwartungen, was gesellschaftliche Integration betrifft. Je nach Lebenssituation spielen alle diese Aspekte oder einer davon eine Rolle.
- Die Kurse eröffnen aus der Perspektive der Teilnehmenden in allen drei Bereichen ihre Möglichkeiten für die Zukunft.
- Abschlüsse und Kompetenzen, besonders Deutsch und digitale Kompetenzen, gelten in einer zunehmend digitalisierten Leistungsgesellschaft als Schlüssel für den Zugang zum Arbeitsmarkt.
- Die Weiterbildungspläne umfassen formale Höherqualifizierung ebenso wie non-formales und informelles Lernen. In den Kursen wurde der Grundstein für das (selbständige) Weiterlernen gelegt.
- Absolvent:innen nehmen durch den Zuwachs an Wissen, Selbstwirksamkeit und die Aussicht auf gute Arbeit oder Höherqualifizierung eine Stärkung ihrer Rolle in ihren Familien und der Gesellschaft wahr.
- Den ehrgeizigen Zukunftsplänen gegenüber stehen Barrieren wie bürokratische Hürden, die den Weg in die Weiterbildung erschweren; die Finanzierung von Weiterbildung im Kontext der Inflation; und Mehrfachbelastungen durch Betreuungspflichten und die Kombination von Arbeit und Weiterbildung. Dementsprechend werden Copingstrategien entwickelt, um mit multiplen Belastungen umzugehen.

- Nach Abschluss des Kurses weisen die Zukunftserwartungen der Teilnehmenden im Vergleich zu den anfänglich gesetzten ehrgeizigen Zielen eine gewisse Dämpfung auf, was jedoch im Kontext der diskutierten Barrieren nicht unerwartet ist.
- Diese Entwicklung zeigt sich in der Analyse anhand von drei Fällen bzw. Typen: In der Realisierung von Zielen, in der Anpassung an Umstände und Umsetzung von Zwischenschritten in Richtung der Ziele sowie dem Nichterreichen von Zielen.
- Ein verstärktes Outplacement und die Integration von Lifelong Guidance zur Unterstützung der Absolvent:innen können die Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahmen steigern.
- Interaktive Lernansätze tragen maßgeblich zum Lernfortschritt der Teilnehmenden bei.
- Die Einbeziehung externer Institutionen zur Bewältigung verschiedener Belastungen der Teilnehmenden kristallisiert sich als Kernaspekt zur Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen heraus.

7.1 Methodisches Vorgehen

Zeitgleich mit der ersten Onlinebefragung (Kapitel 6.2) wurden im Dezember 2022 und Jänner 2023 sieben Gruppendiskussionen in drei Pflichtschulabschluss- und vier Basisbildungskursen durchgeführt. Um die Forschungsfrage zu beantworten, was typische Erwartungen von Teilnehmer:innen kurz vor dem Abschluss des Kurses sind, wurde diskutiert, wie sie sich die Zeit nach dem Kurs vorstellen, was dabei für sie wichtig ist und was sie sich wünschen. Um einen offenen Gesprächsrahmen anzuregen, der zum Austausch untereinander motiviert und in dem sich die Forscherinnen möglichst zurückhalten, wurden die Diskussionsteilnehmer:innen zu Beginn gebeten, als Gruppe eine bestimmte Anzahl an Kärtchen auszuwählen, auf denen unterschiedliche Zukunftsaspekte notiert waren: zum Beispiel Weiterlernen, Familie, mehr Chancen, Wunschberuf oder unabhängig sein. Die Zukunftsaspekte wurden unter Berücksichtigung vorangegangener Evaluierungen (Steiner et al. 2015; Steiner et al. 2017) so gewählt, dass sie breite Wirkungsdimensionen abbilden, die für die Absolvent:innen aus der IEB relevant sein können. Unterstützt wurden die Diskussionen von den Trägern, die ihre Teilnehmer:innen informiert und zum Mitmachen motiviert haben. Vor jeder Diskussion haben die Forscherinnen die Rahmenbedingungen der

Studie und den Umgang mit den Daten erläutert und um ein schriftliches Einverständnis zur Teilnahme gebeten. 45 Personen haben sich an den Diskussionen beteiligt und ein Großteil von ihnen hat sich für die Kontaktaufnahme einige Monate später bereit erklärt. Die geplanten Zahlen von vier bis sechs Personen pro Diskussion wurden also auch in diesem Modul übertroffen. Die Diskussionen wurden wortgetreu transkribiert und das mehr als achtstündige Material einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Nach den Gruppendiskussionen wurden jene 41 Teilnehmenden, die uns ihre Kontaktdaten hinterlassen hatten, sechs Monate später nochmals kontaktiert. Erreicht wurden 24 Absolvent:innen. Sie wurden in Telefongesprächen oder Nachrichten über WhatsApp, Signal oder SMS gefragt, wie es nach dem Kurs weiterging und was sie heute machten. Auf Basis einer Zusammenschau dieser Informationen und ihren Erwartungen gegen Kursende wurden acht Absolvent:innen nochmals für Einzelinterviews kontaktiert. Dabei wurde ein Sample möglichst unterschiedlicher Karrieremuster einbezogen (z.B. problemloser vs. problematischer Übergang in den nächsten Ausbildungsschritt). Darüber hinaus wurde eine heterogene Zusammensetzung der Interviewpersonen berücksichtigt, die Dimensionen wie Alter, Geschlecht und Stadt/Land, mit und ohne Migrationshintergrund inkludiert. Dies dient dazu, sich bei der Auswahl der Personen nicht auf bestimmte Erfahrungen zu fokussieren, sondern eine Bandbreite an Lebensgeschichten miteinzubeziehen. Fünf der Interviewpartner:innen haben im Winter den PSA-Kurs abgeschlossen, drei einen Basisbildungskurs.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wie die PSA- und BAB-Kurse nachhaltige Veränderungen oder Verbesserungen erzeugen können, wurden die Absolvent:innen gebeten, ihren Bildungs- bzw. Berufsweg zu erzählen. Im Vordergrund standen somit nicht nur die Erfahrungen im Kurs und nach dem Kurs, sondern auch, was sie in der Zeit davor im Zusammenhang mit Schule, Bildung, Lernen oder Arbeit erlebt hatten.

Die durchschnittlich gut einstündigen Einzelgespräche wurden aufgezeichnet und wortgetreu transkribiert. Die Transkriptionen bildeten den Ausgangspunkt für die Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003), im Zuge derer die Auswahl der Themen, deren Zusammenhänge und die Besonderheiten der Themendarstellung pro Interview analysiert wurden. Durch den Vergleich der Einzelfallanalysen wurden drei Idealtypen bezüglich narrativer Beispielkarrieren unterschieden, die sich hinsichtlich der Struktur der Bildungs- bzw. Berufswege voneinander unterscheiden und deren Repräsentant:innen jeweils strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Damit ist es möglich, ein Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen zu skizzieren und zu diskutieren, welche Rolle die IEB-geförderten Bildungsangebote in diesem Kontext spielen.

7.2 Analyse von Zukunftserwartungen Teilnehmender zu Kursende

Ganz generell betrachtet erwarten sich Teilnehmende am Ende von Basisbildungs- und PSA-Kursen mehr Möglichkeiten durch die Kursteilnahme: Wenn sie an ihre Zukunft denken, wünschen sie sich erstens eine gute Arbeit, planen sie zweitens, sich weiterzubilden und haben sie drittens Vorstellungen zu zufriedenstellender gesellschaftlicher Integration. Je nach persönlicher Situation spielen alle drei Bereiche eine Rolle oder hat einer davon gegenwärtig einen größeren Stellenwert. Die Kurse eröffnen ihrem Eindruck nach in allen Bereichen ihre Perspektiven für die Zukunft: So wird ein Pflichtschulabschluss als Schlüssel für weiterführende Ausbildung bezeichnet, gelten Deutsch- und Computerkenntnisse als Voraussetzungen für den Zugang zu Beschäftigung und Ausbildung, während eine Höherqualifizierung mitunter als notwendiger Schritt für einen guten Arbeitsmarkteinstieg bewertet wird. Darüber hinaus ermöglichen digitale Kompetenzen Zugang zu wichtigen Dienstleistungen. Abgesehen davon komme man von der Position, auf die Unterstützung anderer Personen oder staatlicher Förderung angewiesen zu sein, zu mehr Selbständigkeit und Unabhängigkeit und könne anderen Hilfe anbieten oder „der“ Gesellschaft etwas zurückgeben. Schließlich liegt die Erfahrung vor, dass Lernen die Basis für weiteres Lernen darstellt: Sei es, da man die Voraussetzungen für selbständiges Lernen erworben habe, sei es, da man ganz einfach durch die positiven Lernerfahrungen im Kurs neugierig und motiviert fürs Weiterlernen geworden sei oder sich nun mehr zutraue.

Dieser Eröffnung von Zukunftsperspektiven gegenüber reflektieren die Absolvent:innen auch Barrieren, die eine Realisierung der Pläne erschweren oder ganz unmöglich machen. Darunter fallen Mehrfachbelastungen und eigene Grenzen; die Inflation, die das Leben teurer macht und den Freiraum für die Weiterbildung statt oder neben einer Erwerbstätigkeit einschränkt; Ausschlüsse und Diskriminierung am Arbeitsmarkt sowie bürokratische Hürden: Zertifikate sind in Österreich für den Zugang zu weiterführenden Ausbildungen, Beruf und aufenthaltsrelevanten Titeln aus Teilnehmendensicht unabdingbar. Welche Zertifikate für welche Zukunftsoptionen konkret notwendig sind, wird dabei sehr unterschiedlich eingeschätzt. Grosso modo erscheinen den Teilnehmenden die Regelungen undurchsichtig und überzogen. Diese wahrgenommenen Einschränkungen dämpfen allzu optimistische Erwartungen und es werden Strategien entwickelt, um mit der Kluft zwischen eigenem Wunsch für die Zukunft und der Realität umzugehen (siehe Abschnitt 7.2.4, Barrieren & Copingstrategien).

7.2.1 Gute Arbeit

Eine gute Arbeit steht weit oben auf der Wunschliste für die eigene Zukunft. Eine Ausnahme stellen Kursteilnehmende in der nachberuflichen Phase dar, hier steht das informelle Weiterlernen im Fokus. Für jüngere Teilnehmer:innen, die noch nie gearbeitet haben, ist es typisch, den Einstieg in Beschäftigung längerfristig über weitere Ausbildungsschritte zu planen, während Personen, die etwas älter sind und schon gearbeitet haben, mitunter unmittelbar nach dem Kurs eine Arbeit aufnehmen möchten¹³. Andere kombinieren ihre Teilnahme am Kurs bereits mit einer Erwerbstätigkeit und planen einen Jobwechsel. Von Arbeitslosigkeit betroffene Personen erhoffen sich bessere Chancen beim Wiedereinstieg. Allen gemeinsam ist die Betonung guter Beschäftigungsqualität, wobei sich mehrere Dimensionen unterscheiden lassen: Finanzielle Sicherheit, also ein Einkommen, das einem den Lebensunterhalt sichert und den Genuss von Urlaub sowie die Unterstützung von Familienmitgliedern ermöglicht, ist zentral, besonders in Zeiten hoher Inflation. Gutes Wirtschaften in der beruflichen Selbständigkeit gehört mitunter auch zu den Vorstellungen von Beschäftigungsqualität: Kompetenter Computernutzung wird hierbei ein großer Stellenwert zugeschrieben, da man etwa für einen eigenen Betrieb online günstiger einkaufen kann. Wichtig ist weiters, dass der Beruf den eigenen Interessen entspricht und an Erfahrungen und Stärken anknüpfen kann: Teilnehmende wünschen sich, in der Arbeit wertgeschätzt zu werden und sich mit der beruflichen Tätigkeit identifizieren zu können. Gute Arbeit bedeutet darüber hinaus ein gutes Arbeitsklima und damit verbunden die Möglichkeit zu Austausch sowie, weiter Deutsch zu lernen.

Während ein Teil der Absolvent:innen bereits gearbeitet hat, haben alle über die Erfahrungen anderer einen Einblick in die Arbeitswelt und ihre Logiken. Vor diesem Hintergrund wurde in den Diskussionen ein negativer Gegenhorizont zu den eigenen Erwartungen skizziert, von dem man sich mit seinen Zukunftsvorstellungen abgrenzt oder mit dem man sich als Realität arrangieren müsse. Zuallererst ist damit der generelle Ausschluss vom Arbeitsmarkt angesprochen, legitimiert über fehlende Abschlüsse, geringe Deutschkenntnisse, Alter (50+), längere Arbeitslosigkeit und gesundheitliche Beeinträchtigungen. Die Gestaltung von Bewerbungsprozessen in einer digitalisierten Gesellschaft schließt Personen ohne digitale Kompetenzen und Infrastruktur (z.B. Computer, Emailadresse) davon aus. Besonders bitter ist in dem Zusammenhang neben fehlenden Antworten auf Bewerbungsschreiben die Erfahrung, selbst von Hilfstätigkeiten ausgeschlossen zu werden, für die eigentlich keine besonderen

¹³ Dieser Eindruck kann anhand der Onlinebefragung bestätigt werden. Ein Vergleich nach Altersgruppen zeigt, dass unter 25-Jährige zu 74% eine Ausbildung und zu 17% eine Arbeit anstreben, unter den 26- bis 35-Jährigen möchte etwa ein Drittel eine Arbeit und etwa die Hälfte eine Ausbildung finden. Der Anteil derjenigen, die Arbeit finden möchten, bleibt bei den über 35-Jährigen auf einem ähnlichen Niveau, während der Anteil, der eine Ausbildung anstrebt, weiter sinkt (siehe dazu Kapitel 6.2.4).

Qualifikationen notwendig seien, sowie erlebte Diskriminierung. Die Konfrontation damit, weg vom Fenster zu sein, wenn man (aus Arbeitgeber:innensicht) nicht zu 110% fit oder leistungsfähig sei, frustriert und verärgert. Damit in Zusammenhang wird den optimistischen Zukunftsvorstellungen entgegengehalten, in einem solchen Kontext könne man sich auch nach Abschluss des Kurses keinen Beruf „wünschen“, sondern müsse versuchen, prinzipiell irgendeine Beschäftigung zu ergreifen. Die österreichische Arbeitswelt wird von den Absolvent:innen als nach kulturellem Kapital hierarchisch strukturiert wahrgenommen, wobei gering qualifizierten Personen oft die körperlich schwierigsten Tätigkeiten zugeteilt würden. Zudem habe man im Hilfsarbeitssegment typischerweise wenig Handlungsspielraum und sei vom Wohlwollen von Vorgesetzten und Kolleg:innen abhängig. In anderen Gruppen wurde argumentiert, dass eine Hilfsarbeit oder körperlich anstrengende Tätigkeit gängigen Vorurteilen zum Trotz nicht per se schlecht sei, und es wurde von eigenen positiven Erfahrungen damit berichtet.

Darüber hinaus wird kritisiert, dass ein steigendes Ausmaß an bürokratischen Tätigkeiten am Arbeitsplatz die Zeit von der Arbeit mit Menschen abziehe. So zentral eine Arbeit im eigenen Zukunftsentwurf auch ist, wird es schließlich als wenig erstrebenswerte Option gesehen, nur für das Arbeiten zu leben. Untermauert wird diese Beobachtung mit langen Regelarbeitszeiten von bis zu zwölf Stunden am Tag, wie sie in einigen arabischen Ländern sowie der Türkei üblich seien sowie mit Personen, die bis auf ihre Kolleg:innen keine sozialen Kontakte hätten. Eine gut bezahlte, sinnstiftende, sozial erfüllende Arbeit ist für die Teilnehmenden erstrebenswert – aber nicht um jeden Preis.

7.2.2 Weiterbildung: Deutsch, digitale Kompetenzen und formale Qualifikationen

Neben einer guten Beschäftigung spielen heterogene *Weiterbildungspläne* eine Rolle im Zukunftshorizont der Absolvent:innen: Die einen wollen weiter einen Basisbildungs-, Deutsch- oder Computerkurs besuchen, die anderen von der Basisbildung in einen Pflichtschulabschlusskurs wechseln, andere streben eine formale Höherqualifizierung über eine Lehre oder maturaführende Schule an und für andere spielt das Weiterlernen außerhalb formaler Kontexte eine Rolle (siehe Abbildung 12). Wie die Weiterbildungspläne realisiert werden sollen, fällt ebenfalls unterschiedlich aus: Ein Teil möchte gleich damit starten, ein anderer Teil erst durch Arbeit die finanziellen Ressourcen dafür lukrieren, während ein dritter Teil eine Kombination aus Arbeit und Weiterbildung plant und andere sich schließlich erst eine Pause gönnen möchten, bevor sie mit dem nächsten Weiterbildungsschritt starten. Typischerweise planen finanziell gut situierte oder familiär unterstützte sowie jüngere Teilnehmende die Fortsetzung der Ausbildung gleich im Anschluss. Demgegenüber optieren Personen, die auf sich gestellt sind und über weniger finanzielle Ressourcen verfügen, für eine Kombination aus Ausbildung und Arbeit oder dafür, erst zu arbeiten und ein Einkommen zu erzielen, um

im nächsten Schritt eine Ausbildung aufzunehmen. Aus der Erfahrung von Arbeitslosigkeit heraus wird der Bereitschaft für das Weiterlernen eine große Bedeutung im Sinne einer „Jobgarantie“ zugeschrieben. Absolvent:innen mit Betreuungspflichten sind weniger optimistisch, was Kombinationsmöglichkeiten betrifft. Da Teilnehmende aus IEB-Kursen unterschiedliche Voraussetzungen für formale Bildung mitbringen, bedeutet eine Höherqualifizierung bei den einen, von Null beginnen zu müssen, da sie noch keine Abschlüsse erworben haben oder ihre ausländische Ausbildung nicht anerkannt wird, während andere eine Nostrifizierung planen.

Informelles Lernen spielt neben Qualifikationen eine wichtige Rolle für die Zukunft. Die Motivation lautet, weiter zu lernen, um in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft am Ball zu bleiben, besonders, wenn man bereits älter sei. Hier ist die Erfahrung zentral, dass durch den Erwerb digitaler Kompetenzen im Zuge der Basisbildung aus einer ehemaligen „Wunderwelt Computer“ eine Welt wurde, in der sich die Absolvent:innen auskennen, und die anfänglichen Unsicherheiten Selbstvertrauen und Kompetenzerleben gewichen sind. Die als beachtlich wahrgenommenen Lernfortschritte prägen entsprechende Pläne zum Weiterlernen, da es bei IT immer etwas Neues gebe, man mit dem gesellschaftlichen Wandel Schritt halten müsse oder, indem der Computer künftig als Arbeitsgerät für Onlinebildungsangebote genutzt werden soll. Allerdings will man digitale Medien reflektiert nutzen und selbst entscheiden, wie viel Zeit man ins Surfen investiert, auf Datenschutz achten oder bestimmte digitale Angebote gezielt *nicht* nutzen.

Neben dem Erwerb weiterer digitaler Kompetenzen, aber auch von weiterer Allgemeinbildung, für die im PSA- oder Basisbildungskurs ein Grundstein gelegt wurde, und dem eigenständigen Weiterlernen durch die Erfahrung, lernen gelernt zu haben, drehen sich die Diskussionen v.a. ums *Deutschlernen*. Deutsch wird eine große Alltagsrelevanz in der Kommunikation mit Menschen in Österreich, für das Verständnis amtlicher Dokumente und Formulare, am Arbeitsplatz und in einer weiterführenden Ausbildung bis hin zum Besuch bei Ärzt:innen zugeschrieben. Die konkreten Ziele divergieren wieder: So möchten sich die einen im Alltag ausdrücken und angstfrei sprechen können, streben andere korrekte Grammatik und Geschäftskommunikation an, während die Dritten Wert auf einen umfassenden Kompetenzerwerb in Hinblick auf Lesen, Schreiben und Sprechen legen.

Als Gemeinsamkeit liegt den Erfahrungen mit dem Deutschlernen und dem Erwerb digitaler Kompetenzen zugrunde, dass die Basisbildungs- und PSA-Kurse Lernmöglichkeiten besonders über die mündliche Kommunikation mit anderen und das eigenständige Ausprobieren am Computer eröffnet hätten. Man lerne nicht aus Büchern allein und es komme auf eine Kombination aus Grammatik und viel Praxis im Kurs, aber auch Praxis am Arbeitsplatz, in der Ausbildung oder auf der Straße an. Mitunter wurden

auch soziale Medien fürs Deutschlernen genutzt. Auch was digitale Kompetenzen betrifft, ist die Alltagsrelevanz von großer Bedeutung: Sehr geschätzt wird, das Gelernte sogleich zuhause anwenden zu können, da das Üben für einen nachhaltigen Lernfortschritt sorgt. Neben viel Praxis spiele für den Kompetenzerwerb – unabhängig vom Lerninhalt – ein Klima von angstfreiem Lernen und Trainer:innen, die mit Herz dabei und geduldig sind, sich allen Teilnehmenden respektvoll zuwenden, aber durchaus fordern, eine wichtige Rolle, aber auch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Umgekehrt erweisen sich Unsicherheit, die Angst, Fragen zu stellen oder etwas falsch zu machen sowie negative Schulerfahrungen als hinderlich beim Lernen und es liegt teils auch die Erfahrung vor, im Lockdown mit dem Lernen im Alleingang überfordert gewesen zu sein. Die diskutierten Erfahrungen der Absolvent:innen decken sich mit der Sichtweise von Trainer:innen und Projektleitungen auf ihr Kursangebot (siehe Bewährte Ansätze und Methoden).

Ein nicht unerheblicher Hintergrund zu den geplanten Qualifizierungen insbesondere in Deutsch im Anschluss an einen IEB-geförderten Kurs ist die für Österreich typische Zertifikatsorientierung. In erster Linie sind damit Deutschnachweise auf den Levels B1 bis C1 angesprochen, die der Erfahrung der Absolvent:innen nach eine wichtige Zugangsvoraussetzung für Ausbildungen darstellen, aber auch aufenthaltsrechtlich relevant sind. Hinderlich sei in diesem Zusammenhang, wenn die notwendigen Kurse – beispielsweise Deutschkurse – teuer sind, aber nicht öffentlich finanziert werden. Darüber hinaus kursieren unter den Teilnehmenden unterschiedliche Einschätzungen darüber, welches Zertifikat für welchen Ausbildungsschritt vorausgesetzt wird und wie die Zugänge zu Weiterbildungen grundsätzlich geregelt sind. So wurde u.a. davon berichtet, dass ab einem Alter von 25 Jahren keine Abendmatura mehr möglich, sondern nur die Option Lehre mit Matura verfügbar sei. Diese Vorstellungen verdeutlichen, dass die Regelungen aus Teilnehmer:innenperspektive undurchsichtig sind und dass es am Ende der Bildungsmaßnahmen durchaus Beratungsbedarf in Bezug auf Weiterbildung gibt. Als besonders einschränkend wird erlebt, wenn der Besuch eines IEB-geförderten Bildungsangebots nicht mit einer AMS-Vormerkung kombinierbar sei. Diese Erfahrung teilen nicht alle, aber einige Teilnehmer:innen. Andere erhalten während ihres Kursbesuchs AMS-Unterstützung und wieder andere mussten sich ihren Berater:innen gegenüber erst durchsetzen.

Insgesamt zeigt sich in den Diskussionen die Vorstellung von einer Leistungsgesellschaft, in der ein Abschluss ein positives Signal besonders am Arbeitsmarkt darstellt. Im Zusammenhang mit der Leistungsorientierung sehen etwas ältere Teilnehmer:innen die Uhr für ihre Weiterbildungs- und Karrierepläne ticken, wobei Personen bereits ab 25 Jahren tendenziell weniger Weiterbildungschancen zugeschrieben werden. Arbeitslose Kursteilnehmer:innen hingegen berichten von einem starken Druck, so schnell als möglich wieder erwerbstätig zu sein, da längere Phasen von Arbeitslosigkeit künftigen

Arbeitgeber:innen gegenüber ein negatives Signal darstellen. Ein weiterer Aspekt der Leistungsgesellschaft ist, dass Personen, die sich einem ständigen Weiterlernen verweigern, typischerweise rasch auf Kündigungslisten landen würden. Eine zunehmende Verlagerung der Verantwortung auf die lernenden Individuen weg von Systemen staatlicher Sicherung wird mitunter sehr kritisch kommentiert. Allerdings wird das österreichische Bildungssystem auch als „demokratisch“ bezeichnet, da einem prinzipiell ein breites Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stünde, die über die Lebenszeit hinweg genutzt werden können und zumindest teilweise öffentlich finanziert seien. Als negative Gegenbeispiele dazu gelten Länder, die Bevölkerungsgruppen vom Lernen ausschließen (Frauen in Afghanistan), wo durch Krieg Bildungsinfrastruktur zerstört wurde (Syrien) oder es kein lebensbegleitendes Lernen gibt, da man als Kind die Schule besucht, danach eine Ausbildung absolviert und dann arbeitet (Iran). Ältere Diskussionsteilnehmer:innen ergänzen, dass die Ausbildungsmöglichkeiten in ihrer eigenen Schulzeit im Vergleich zu heute eingeschränkt und weniger lernförderlich gewesen seien.

7.2.3 Gesellschaftliche Integration: Leben in der Gesellschaft und mit der Familie

Neben einer guten Beschäftigung und Weiterbildungsplänen diskutieren die Absolvent:innen Zukunftsziele, bei denen es darum geht, wie sie sich im Kontext unterschiedlicher Generationen und in ihrer Beziehung zum Staat verorten. Zum einen planen insbesondere diejenigen, die eigene Kinder haben oder eine Familie gründen möchten, ihre Kinder künftig (besser) beim Lernen zu unterstützen, indem sie sich selbst weiterbilden oder höher qualifizieren. Darüber hinaus möchten sie ihren Kindern eine gute Ausbildung finanzieren. Im Kontext begrenzter finanzieller Ressourcen lautet die Strategie mitunter, erst einmal in die Kinder und nicht in die eigene Weiterbildung zu investieren und damit einen Bildungsaufstieg über die nächste Generation zu realisieren. Ebenso zentral ist für einen Teil der Absolvent:innen, andere Familienmitglieder zu unterstützen, womit primär im Kontext von Migration eine finanzielle Unterstützung für Eltern, die im Herkunftsland leben, angesprochen wird. Ihre individuellen Karrierepläne hängen also auch mit diesem Aspekt zusammen.

In vielen Diskussionen wurde der hohe Stellenwert von Familie hervorgehoben. Sie unterstützt einige Absolvent:innen finanziell und ermöglicht damit die Teilnahme an Weiterbildung, vor allem aber unterstützt sie emotional und sorgt damit in Krisenzeiten für Stabilität. Demgegenüber berichten Teilnehmende ohne Familie (in Österreich) von Einsamkeit, aber auch davon, finanziell auf sich gestellt zu sein. Damit hängt wiederum die Möglichkeit zusammen, eigene Weiterbildungspläne zu realisieren oder Abstriche zu machen. Das Fehlen von finanzieller Unterstützung durch die Familie hat bei einigen zur Konsequenz, von staatlicher Unterstützung abhängig zu sein (siehe folgender Absatz).

Was die Erfahrung von Einsamkeit betrifft, werden auch der Kurs bzw. dessen Teilnehmende als „Familie“ bezeichnet, man fühle sich hier sozial gut eingebettet und erlebe, mit seinen Sorgen nicht allein zu sein. Vor diesem Hintergrund kann die IEB also unmittelbar positive Wirkungen auf die gesellschaftliche Integration (vgl. Steiner et al. 2015: 90f) erreichen, neben indirekten Wirkungen über Weiterbildung, Beschäftigung oder die Stellung innerhalb der Familie.

In die Diskussionen wurde eingebracht, durch die Teilnahme am IEB-Bildungsangebot Wissen erworben zu haben, das man in seiner Familie nutzen und weitergeben könne: Dabei handelt es sich einerseits wieder im Kontext von Migration um systemrelevantes Wissen über das österreichische Bildungssystem oder Behördenwege und um Deutschkenntnisse. Im Kontext des digital divide, wonach im Zuge der steigenden Relevanz von digitalen Kompetenzen ältere Personen und insbesondere ältere Frauen benachteiligt werden, berichten die Absolvent:innen von Basisbildungsangeboten mit Fokus auf digitale Kompetenzen mit Stolz von einer Stärkung ihrer Position im Familiengefüge, mitunter auch im weiteren sozialen Netzwerk. So könnten sie durch die erworbenen Kompetenzen gegenüber Enkel:innen oder Partnern zeitweise sogar die Rolle von Expert:innen in IT-Fragen einnehmen. Demgegenüber seien sie bisher bei Problemen mit Computer oder Handy auf deren Hilfe angewiesen und damit waren die Selbstbestimmungsmöglichkeiten begrenzt. Wenn die Hilfe aus der Familie unwillig oder mitleidig erfolge, sei dies nicht nur beschämend, sondern auch wenig nachhaltig, da durch knappe Erklärungen nichts gelernt werden könne. Unabhängigkeit, eine zeitgemäße Position in der digitalisierten Gesellschaft sowie Kompetenzerleben sind wesentliche Wirkungen entsprechender Bildungsangebote.

Auf der Ebene des staatlichen Unterstützungssystems beobachten oder erwarten sich Absolvent:innen künftig eine Veränderung ihrer Position als Hilfsempfänger:innen zu einer Position, von der aus sie ihren Beitrag leisten und mehr Respekt erfahren. Es wird geschätzt, dass einem in Österreich prinzipiell die Möglichkeit offensteht, an Bildung zu partizipieren, und dass diese öffentlich gefördert wird, nicht zuletzt die Teilnahme an Basisbildung und PSA-Kursen. Eine solche Förderung könne die oben angesprochene fehlende Unterstützung durch Familien mitunter kompensieren. Die Kehrseite dieser Unterstützung ist ein Gefühl von Abhängigkeit und Unbehagen. So ist mit dem Ziel, eine gute Arbeit zu finden, auch verbunden, seinen Lebensunterhalt selbst bestreiten zu können und wird vereinzelt geäußert, dem Staat durch Steuern etwas zurückgeben zu wollen. Eine fehlende Aussicht auf die Unabhängigkeit von staatlicher Unterstützung wird hingegen als belastend erlebt ebenso wie die Erfahrung, zu einem möglichst raschen Wiedereinstieg in den Beruf gedrängt zu werden, wenn dieser durch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen erschwert wird.

Mit Blick auf die eigene Zukunft ist Familie für viele der Absolvent:innen wie angesprochen zentral, besonders für die jüngeren. Die konkreten Vorstellungen unterscheiden sich jedoch und es wurden unterschiedliche Sichtweisen auf Familie diskutiert. Unterscheiden lässt sich ein Familienmodell, nach dem die Eltern möglichst viel Zeit mit ihren (kleinen) Kindern verbringen sollen. Primär werden Frauen in dieser Rolle gesehen. Mitunter wird von Teilnehmer:innen damit in Zusammenhang der Schritt einer Familienplanung in die Zukunft verschoben, man möchte zuerst die Ausbildung abschließen oder erwerbstätig sein. Manche Teilnehmer planen eine entsprechende Rolle als Alleinverdiener. Gemäß diesem Familienmodell wird tendenziell in Österreich ein bröckelnder Generationenvertrag kritisiert, sprich, dass sich Eltern nicht genug Zeit für ihre Kinder nehmen und von diesen nicht unterstützt, sondern im Stich gelassen werden, wenn sie im Alter auf deren Hilfe angewiesen sind. Ein alternatives Familienmodell lässt sich anhand der Diskussionen so skizzieren, dass Frauen über die Weiterbildung und spätere Erwerbstätigkeit eine Emanzipation von familiären Zuständigkeiten anstreben. Zum einen stehen diesem Wunsch Erfahrungen gegenüber, wonach Frauen der Zugang zu Bildung versperrt oder im Kontext konservativer Geschlechterrollen eingeschränkt wird. Auf Kinder verzichten möchten die Teilnehmenden in der Regel jedoch nicht: Die einen planen parallel zur angestrebten Weiterbildung oder Erwerbstätigkeit eine Familiengründung oder sind bereits in dieser Position, wie im nächsten Abschnitt ausgeführt wird. Einige teilen sich (bereits) die Verantwortung für Kinder mit ihren Partnern oder planen das für ihre Zukunft.

Zusammenfassend kann man davon sprechen, dass sich Teilnehmende für ihre Zukunft erwarten, sich (weiterhin) als kompetente Gesellschaftsmitglieder zu erleben, die sich im System zurechtfinden und Anerkennung erhalten. Ein negativer Gegenhorizont zu diesen Vorstellungen wurde ebenfalls in die Diskussionen eingebracht. Ein Teil der Diskussionspartner:innen berichtete von Isolations- und Einsamkeitserfahrungen über den bereits angesprochenen Familienbereich hinaus, wie im Kontext von Migration, bei Rückzug im Zusammenhang mit psychischen Problemen oder, weil einem durch die Arbeit zu wenig Zeit für soziale Kontakte bleibt. Exklusion betrifft schließlich Personen ohne digitale Kompetenzen, da sie im digitalisierten Alltag von wesentlichen Dienstleistungen (wie Gesundheitsdienste, Behörden, AMS, Mobilität, Bankgeschäfte) ausgeschlossen werden. Sie betrifft aber auch Personen, die am Arbeitsmarkt Diskriminierung erlebt haben sowie Schüler:innen, die Ähnliches in der Schule erleben, da ihre Eltern weder über hohe Abschlüsse verfügten noch einen guten Job hätten. Schließlich werden wiederholt auch die negativen Seiten der Digitalisierung in die Diskussionen eingebracht, die das Zusammenleben negativ verändere, wenn durch Online-Kommunikation die soziale Distanz zunehme oder soziale Kontakte verloren gehen. Aber auch der Trend, Menschen durch Maschinen zu ersetzen, stelle nicht nur Personen ohne digitale Kompetenzen vor eine schwierige Situation, sondern sei generell

zu hinterfragen. Schließlich wird der Zwang zu ständiger Erreichbarkeit über das Handy kritisiert.

7.2.4 Barrieren & Copingstrategien

Einige der Absolvent:innen sind bereits während ihrer Teilnahme an PSA- oder Basisbildungskursbesuchen von Mehrfachbelastungen betroffen, andere reflektieren, wie sie Weiterbildung, Arbeitssuche, Arbeit und Betreuungspflichten künftig unter einen Hut bringen sollen. Die Devise lautet, dass Lernen Ruhe braucht und die Summe der Anforderungen im jeweiligen Lebensbereich an die Substanz geht. Angesichts der Erfahrungen und Erwartungen wurden mehrere Copingstrategien diskutiert: Eine Strategie lautet, bei Weiterbildung und Beruf Abstriche zu machen, die berufliche Perspektive an Care-Arbeit anzupassen, Teilzeit zu arbeiten oder Weiterbildungspläne aufzuschieben. Andere verschieben hingegen, wie bereits erwähnt, ihre Familienplanung in die spätere Zukunft. Neben herausforderndem Zeitmanagement und körperlichen Grenzen gehe es auch darum, ein Gleichgewicht zwischen der Verantwortung für die (geplante) Familie und der eigenen Unabhängigkeit herzustellen, die beide aus der Perspektive von Teilnehmenden einen Wert darstellen. Eine Entlastung stellen Weiterbildungsangebote der IEB dar, die Kinderbetreuung anbieten, während mitunter von der Erfahrung berichtet wurde, dass die Teilnahme am Kurs schwer mit Kinderbetreuung zu vereinbaren war. Aber auch die Einbindung von Familienmitgliedern sowie dem weiteren sozialen Netzwerk ist eine Strategie, auf die manche zurückgreifen oder dies planen – vorausgesetzt, sie haben eine Familie oder Freund:innen und diese verfügen auch über die zeitlichen Ressourcen. So wurde angesprochen, dass ältere Kinder, die auf die jüngeren Geschwister aufpassen könnten, selbst mit Schule und Lernen ausgelastet seien. Neben diesen Belastungen erschweren eine unsichere Aufenthaltsperspektive, existenzielle Krisen oder Krankheiten die Teilnahme an Weiterbildung oder den Berufseinstieg. Gerade für Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen gestalten sich Berufseinstieg oder Wiedereinstieg oder der Erhalt der Beschäftigung generell als besonders schwierig, wobei der Druck durch die Anforderung ständigen informellen Lernens am Arbeitsplatz sowie die Notwendigkeit höherer Qualifikationen noch erhöht wird. Vereinzelt wurde in diesem Zusammenhang davon berichtet, sich den Weg in eine Frühpension auf rechtlichem Weg erstritten zu haben. Für die Mehrheit gilt es jedoch, diesen Anforderungen durch Leistungsbereitschaft möglichst gerecht zu werden: Es gilt, sich durchzukämpfen.

Einer Realisierung von ehrgeizigen Weiterbildungsplänen steht mitunter die Einschätzung gegenüber, dass die *Anforderungen der Wunschausbildung* nicht erfüllt werden können. Ein Pflichtschulabschluss gilt unter den Absolvent:innen gemeinhin als Türöffner, aber bestimmte Ausbildungen, etwa maturaführende Schulen, verlangen viel mehr an Kompetenzen. Die einen folgern, man könne eben nicht jede Ausbildung

schaffen, und revidieren ihre Ziele nach unten. Die anderen sind optimistischer und betonen, dass man für das eigene Ziel eben kämpfen müsse. Auch als Kind von Eltern, die keine höhere Ausbildung abgeschlossen haben, oder als jemand, die oder der vorerst nicht die Chance auf eine Schulkarriere hatte, könne man einen Bildungsaufstieg realisieren.

Die *Finanzierung von Weiterbildung* im Kontext einer hohen Inflation und Armutsbetroffenheit ist schließlich für einen Teil der Absolvent:innen nur schwer zu bewältigen. Ausgaben für Kinder oder andere Familienmitglieder schränken das Budget zusätzlich ein. Diese Barriere wurde typischerweise von Absolvent:innen aus PSA-Kursen eingebracht, was vermutlich damit zusammenhängt, dass für sie der nächste Ausbildungsschritt näher ist als für Absolvent:innen der Basisbildung. Eine Strategie lautet – entsprechend der Devise, für sein Ziel kämpfen zu müssen – Weiterbildung und Erwerbstätigkeit zu kombinieren und durchzubeißen. Andere schlagen die Strategie der kleinen Schritte ein und planen erst die Sicherung eines Einkommens und eine anschließende Weiterbildung oder optieren für eine Lehre mit Matura anstelle eines Schulbesuchs. Wiederum andere sind der Auffassung, man könne beim materiellen Wohlstand Abstriche machen, umsichtig einkaufen und auf neue Handymodelle oder Markenkleidung verzichten. Auch hier wurde die Relevanz von Computerkenntnissen eingebracht, da über das Internet günstiger eingekauft, aber auch gebrauchte Gegenstände verkauft werden könnten. Beides sind Strategien, um das Budget zu schonen oder aufzubessern.

Zusammenfassend lässt sich am Ende von IEB-geförderten Kursen ein breites Erwartungsspektrum ausmachen. Den Kursen wird prinzipiell zugeschrieben, die Perspektiven für gute Arbeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Integration zu öffnen. Allerdings ist nicht für alle Absolvent:innen alles gleich relevant und den ehrgeizigen Plänen steht eine Reflexion von Barrieren gegenüber, vor die sie bereits zum Zeitpunkt ihrer Kursteilnahme gestellt sind oder die sie sich für ihre Zukunft erwarten. Die folgenden Ergebnisse aus den Interviews mit Absolvent:innen erlauben einen Blick in die Zeit sechs Monate nach Kursabschluss.

7.3 Narrative Beispielkarrieren von Absolvent:innen

Im Vergleich zu den ehrgeizigen Zielen zu Kursende fallen die Zukunftserwartungen der Absolvent:innen sechs Monate später etwas gedämpfter aus, was aber angesichts der Barrieren, die ebenfalls diskutiert wurden, nicht unerwartet ist. Während es einem Teil der Absolvent:innen gelungen ist, ihre Pläne bereits zu realisieren, setzt ein zweiter Teil Zwischenschritte auf dem Weg zum Ziel um, ein dritter Teil hat die eigenen Ziele an die Umstände angepasst und einem vierten Teil ist die Realisierung der Ziele nicht gelungen. Wenn im Folgenden der Begriff „Karriere“ verwendet wird, ist damit weniger das

Streben nach beruflichem oder sozialem Aufstieg gemeint, sondern typischerweise der Wunsch nach Absicherung über eine gute Arbeit bzw. eine weiterführende Ausbildung. Der Begriff wird synonym zu Bildungs- oder Berufslaufbahn verwendet.

Die acht interviewten Personen repräsentieren, wie in Methodisches Vorgehen dargestellt, unterschiedliche Bildungs- oder Berufswege. Alle acht Fälle verbindet jedoch die Erfahrung, dass es im Lauf ihres Lebens durch Schicksalsschläge, Krieg, Verfolgung, Flucht oder Selektionsprozesse am Arbeitsmarkt zu fremdbestimmten Umbrüchen gekommen ist, die die Fortsetzung der bisherigen Bildungs- oder Berufslaufbahn verunmöglichen. Was das konkret bedeutet und welche Umgangsweisen damit entwickelt wurden, wird in den folgenden Abschnitten ausgeführt. Die heterogenen Erfahrungen wurden im Zuge der thematischen Analyse zu einer Typologie verdichtet. Insgesamt 3 Typen konnten herausgearbeitet werden: Typ 1 zeichnet sich durch eine Kontinuität in der Bildungslaufbahn aus. Typ 2 gelangt trotz Rückschlägen durch mehrere Etappen zum Ziel und Typ 3 zeichnet sich durch eine Rückkehr in eine stabile Ausbildungs- oder Beschäftigungslaufbahn aus, nachdem er aus einer solchen herausgefallen ist. Wenn in der Darstellung Namen genannt werden, handelt es sich nicht um die wirklichen Namen unserer Gesprächspartner:innen, sondern um Pseudonyme.

7.3.1 Typ 1: „Schnell und direkt ans Ziel“

Der zuvor erwähnte Umbruch in der Laufbahn trifft auch auf jene beiden Fälle zu, die dem Typ „Schnell und direkt ans Ziel“ zugerechnet wurden. In diesen Fällen kam es im Kontext politischer Repression bzw. von Flucht dazu, dass sie ihre Schul- oder Berufskarriere im Herkunftsland abbrechen mussten. Diese Brüche erfolgten in dem einen Fall noch während der Pflichtschulzeit und damit vor der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildungsrichtung, im anderen Fall kurz nach Studienabschluss zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs. Beide Absolvent:innen waren zum Zeitpunkt der Interviews Anfang bis Mitte zwanzig.

Das Typische an ihren weiteren Erfahrungen in Österreich und den entwickelten Handlungsmustern – und wodurch sie sich von den anderen beiden Typen unterscheiden – ist nun, dass sie trotz dieser Brüche eine Kontinuität in ihren Bildungslaufbahnen aufrechterhalten wollen und ihnen das auch gelingt. Ihre Lebenssituation erfordert jedoch eine Neuorientierung:

Amir musste das lateinische Alphabet und danach Deutsch als seine vierte Sprache erlernen, bevor er einen Kurs besuchte, der ihn auf den Pflichtschulabschluss vorbereitete, um schließlich den PSA-Kurs absolvieren zu können. Der Schritt in eine Berufsausbildung, der zum Interviewzeitpunkt unmittelbar bevorstand, hat sich also um einige Jahre hinausgezögert im Vergleich zum Szenario, dass er in seinem Herkunftsland

die Pflichtschule abgeschlossen und mit einer weiterführenden Bildung gestartet hätte. Amirs Ausbildung schließt an sein intrinsisches Interesse an dem Beruf, frühere Erfahrungen und Vorbilder aus seiner Familie an. Er strebt nach dem Abschluss zusätzliche Qualifikationen und später den Schritt in die Selbständigkeit an, womit der Wunsch nach einem sozialen Aufstieg verbunden ist.

Akila hingegen erlebte den Bruch bereits im Herkunftsland, wo sie aufgrund der politischen Situation ihren Beruf nicht mehr fortführen konnte. Nach einer mehrere Monate dauernden Flucht kam sie in Österreich an, erlernte innerhalb kurzer Zeit Deutsch, machte den Pflichtschulabschluss und startete unmittelbar danach eine weiterführende Ausbildung in einem neuen Ausbildungsfeld, die ihr gute Jobchancen und Arbeitsbedingungen bietet und eine langfristige Verankerung in Österreich ermöglichen soll, wozu auch die Gründung einer Familie gehört.

Die erlebten Umbrüche verlangen in beiden Fällen also eine Adaption der Bildungs- und Berufswege, sie führen aber nicht zu einem langfristigen Bruch und werden auch nicht als Krise erlebt. Den Vertreter:innen des Typs „Schnell und direkt ans Ziel“ gelingt es, kontinuierlich ihre – neuen oder an die neuen Umstände angepassten – Bildungswege in Österreich fortzusetzen. Akila betont, dass ihr der Einstieg in die weiterführende Ausbildung in kürzester Zeit gelungen sei, was sie auf ihre Hartnäckigkeit, ihre Motivation und ihre außergewöhnlichen Leistungen zurückführt, wie sie bereits in ihrer früheren Schulzeit typisch gewesen seien. Aus der Sicht von Amir bildeten die verschiedenen Kurse logische, konsekutive Etappen auf dem Weg zu seinem Ziel und so hadert er etwa auch nicht mit verlorener Zeit oder einem für ihn undurchschaubaren System von Kursen und Weiterbildungen, im Unterschied zu Typ 3. Er beschreibt sich als fleißigen Schüler in Österreich und daran hat sich im Vergleich zu seinen früheren Schulerfahrungen nichts geändert.

Auch im Hinblick darauf, wie sich die Absolvent:innen in ihrer Bildungslaufbahn selbst erleben, ist für den Typ 1 eine Kontinuität zwischen den Erfahrungen in Österreich und den frühen Bildungserfahrungen im Herkunftsland kennzeichnend – trotz Umbrüchen und Neuorientierung. Die beiden Absolvent:innen haben früh die Erfahrung gemacht, dass ihre Bildungsanstrengungen mit Erfolg belohnt werden. Ein meritokratisches Bildungsideal zieht sich als Orientierung von der Schulzeit bis zu den Kursen und Ausbildungen in Österreich durch. Damit verbunden ist ein weiteres typisches Muster, nämlich das Beibehalten von Handlungsmacht angesichts schwieriger Erlebnisse.

Akila hat in ihrem Herkunftsland die Erfahrung gemacht, schon früh auf sich gestellt zu sein und sich mit lebensbedrohlichen Situationen arrangieren zu müssen. Amir hingegen erzählt im Interview von Rückschlägen im Kontext seiner Bildungslaufbahn, wie Schwierigkeiten beim Lernen besonders in der Anfangszeit in Österreich oder einer negativen Praktikumserfahrung. Anders als beim Typ 3 verfestigt sich in diesem Kontext

das Gefühl von Hilfslosigkeit jedoch nicht, sondern es dominiert die Erfahrung, die Schwierigkeiten jeweils bewältigt zu haben. Eine Rolle spielt dabei die wahrgenommene Unterstützung durch andere Menschen und dies auch im Zusammenhang mit den besuchten IEB-Bildungsangeboten. Typisch ist, dass sie hilfsbereite und unterstützende Trainer:innen bzw. Projektleiter:innen wahrnehmen. Ganz generell werden die Rahmenbedingungen der Kurse und die vermittelten Anforderungen als Chance für die jeweilige Bildungslaufbahn und als wertvolle Tipps zum Lernen gedeutet. Hier zeigt sich ein weiterer Unterschied zum Typ 3: Dieser nimmt entsprechende Rahmenbedingungen mitunter auch als kontraproduktive Zumutung wahr. Die positive Sichtweise von Typ 1 hängt vermutlich mit den früheren, bestärkenden Schulerfahrungen sowie dem meritokratischen Bildungsideal zusammen, wonach sich Bildungsanstrengungen lohnen. Typisch für den Typ „Schnell und direkt ans Ziel“ ist es demnach, dass die institutionellen Strukturen der Second Chance Education zu ihren Bildungsentwürfen passen und auch als passende Gelegenheiten wahrgenommen werden, um ihre Ziele rasch zu erreichen. Die Unterstützung durch die Mitarbeiter:innen in den entsprechenden Kursen ist Teil dieser Gelegenheitsstruktur.

Für den Typ 1 kann der Besuch der IEB-geförderten Bildungsangebote als *notwendiger, integraler Bestandteil einer Bildungslaufbahn* interpretiert werden, die trotz Umbrüchen und Neuorientierung in Österreich fortgesetzt und womit eine *Kontinuität* zu den früheren Bildungserfahrungen angestrebt und realisiert wird. Für Amir ist der PSA-Kurs ebenso wie die zuvor absolvierten DaZ-Kurse ein logischer Bestandteil in einer Kette an Bildungsetappen, über die es ihm gelungen ist, seine Lernkarriere fortzusetzen und der ihn seinem Ausbildungsziel näherbringt. Er evaluiert den Kurs äußerst positiv. Eine ebenfalls positive Sichtweise äußert sich bei Akila darin, dass sie den Kurs als wesentlichen Schritt in Richtung eines rasch erfolgten, beruflichen Neubeginns ohne unnötige Wartezeit erlebt hat. Sie evaluiert den Kurs als ungemein sinnvoll, da sie bei weitem nicht nur ihre Deutschkenntnisse verbessert hätte, sondern durch den Fachunterricht eine Basis geschaffen worden wäre, auf die sie in ihrer weiterführenden Ausbildung in einem deutschsprachigen Lernumfeld aufbauen könne.

Insofern hat sich zwischen dem Zeitpunkt der Gruppendiskussionen und jenem der Interviews für die Vertreter:innen des Typs 1 wenig in Bezug auf die nächsten geplanten Schritte geändert: Sie haben ihre damaligen Zielsetzungen bereits realisiert oder stehen unmittelbar bevor und schauen optimistisch in ihre weitere Zukunft. Darin zeigt sich ein Unterschied zum folgenden Typ 2 „Mit Ausdauer Richtung Ziel“, wo sich die Realisierung der Bildungs- und Berufsziele durchaus langwieriger und mühseliger gestaltet.

7.3.2 Typ 2: „Mit Ausdauer Richtung Ziel“

Die drei Vertreter:innen des Typs „Mit Ausdauer Richtung Ziel“ sind ebenfalls mit *problematischen Ereignissen* in verschiedenen Lebensphasen konfrontiert, die sich als

Barrieren erweisen und sich auf dem Lebensweg laufend wiederholen. Zu diesen Ereignissen zählen der Schulabbruch im Heimatland, der negative Asylbescheid oder die Situation, keine Arbeit zu finden. Typischerweise handelt es sich dabei um Herausforderungen, die die Konzentration auf die eigenen Lebensziele einschränken und ein Gefühl der Unsicherheit und Hilflosigkeit auslösen.

Kennzeichnend für die Handlungsstrategie der Vertreter:innen von Typ 2 ist, trotz der Barrieren immer wieder in Richtung einer stabilen Ausbildungs- oder Berufslaufbahn zurückzukehren und die Hilflosigkeit zu bewältigen. Dadurch geht das Ziel einer beruflichen Stabilität und Selbständigkeit nicht verloren. Es kann von einem verflochtenen und langwierigen Pfad gesprochen werden, der dennoch beibehalten wird und schließlich zur Erreichung des Ziels führt. Dabei ist eine pragmatische Anpassung typisch, die im weiteren Verlauf deutlich wird.

Die Lebenssituationen der drei Vertreter:innen gestalten sich unterschiedlich, nicht zuletzt aufgrund des unterschiedlichen Alters (19 bis 35 Jahre) wobei sich ähnliche Muster erkennen lassen. Ein Fluchthintergrund ist allen drei Personen gemein und der Bildungshintergrund ist von frühen Schulabbrüchen gekennzeichnet. Anoush ist vor mehreren Jahren aus Afghanistan geflohen, arbeitet derzeit als Reinigungskraft, aber ihr langfristiges Ziel ist es, im pädagogischen Bereich zu arbeiten, was eine Weiterbildung erfordert. Sie durchläuft mehrere Etappen, wie Praktika oder Vorbereitungskurse, um am Ball zu bleiben. Dabei ist ihr Weg von Herausforderungen und der Anpassung an verschiedene Lebensumstände geprägt, während sie ihre Bildung und berufliche Zukunft in Österreich vorantreibt, um Stabilität zu erreichen. Die folgenden Herausforderungen beeinflussen das Vorantreiben:

Zum einen die Wartezeit auf den Asylbescheid, die als zermürend beschrieben wird und die Konzentration auf das Lernen beeinträchtigt. Zum zweiten gesundheitliche Probleme. Diese beeinträchtigen das erfolgreiche Absolvieren der B1-Prüfung, was wiederum ihre beruflichen Möglichkeiten einschränkt. Zum dritten steht Anoush vor der Herausforderung, ihre eigene Berufskarriere mit der Verantwortung für die Bildung und Betreuung ihrer Kinder in Einklang zu bringen. Es erfordert eine Anpassung und deshalb stellt sich Anoush die Frage, welche Ausbildung sich überhaupt mit Kinderbetreuung vereinbaren lässt. Darüber hinaus muss sie sich an weitere Umstände anpassen und wechselt aufgrund des Schichtdienstes ihres Mannes den PSA-Kurs.

Auch Djamal erlebt Herausforderungen und muss sich pragmatisch an verschiedene Situationen anpassen. Die Anfangszeit in Österreich wird als schwierig beschrieben, geprägt von Heimweh, Sprachproblemen und der Schwierigkeit, in Österreich anzukommen. Davon abgesehen machte er negative Erfahrungen im Kurs, die zu einem vorübergehenden Rückzug führten. Er berichtet, dass er im Kursunterricht oft wegen seiner Aussprache ausgelacht wurde und dadurch eine Angst zu sprechen entwickelt hat.

Dennoch gibt er nicht auf und besucht weitere Kurse, in denen er mit anderen auf Deutsch kommuniziert und weiterlernt. Seine Zielstrebigkeit und sein schulischer Erfolg prägen seinen Lebensweg positiv. Er entwickelt sich zu einem Schüler, der nicht nur seine eigenen Ziele verfolgt, sondern auch seinen Vater bei Behördenwegen unterstützt. Der Wunsch eine BHS abzuschließen und danach selbstständig zu werden, den er nach Abschluss des BAB-Kurses hatte, kann im Moment nicht erfüllt werden. Er schätzt die Erfolgsaussichten für beides als zu gering ein und zudem fehlen ihm finanzielle Ressourcen. Daher passt er sich an diese Situation an und entscheidet sich für eine Lehre im Bereich Elektrik.

Auch der Lebensweg von Asif ist durch eine Abfolge von bruchhaften Situationen und ständigen Veränderungen geprägt, die immer wieder eine Anpassung erfordern. Insbesondere nach der problematischen Flucht nach Österreich, die er unter prekären Bedingungen und lebensgefährlichen Situationen durchgemacht hat, möchte er in Österreich endlich Stabilität erlangen. Die pragmatische Anpassung findet sich unter anderem in Hinblick auf seinen Wunsch, Elektriker zu werden, wieder. Er hat sich – wegen Vorgaben des AMS und im Bewusstsein geringer Erfolgsaussichten, da er zu dem Zeitpunkt keinen Pflichtschulabschluss aufwies – auf etwa 40 Stellen als Elektriker beworben, jedoch ohne Erfolg und gab diesen Wunschberuf schließlich auf. Während der Wartezeit nach dem PSA-Kurs, aber auch schon früher während der Wartezeit auf den Asylbescheid versuchte er, sinnvolle Tätigkeiten zu finden, um das Gefühl des Nichtstuns zu kompensieren. Selbst während eines Unfalls am Fuß nutzte er die Zeit, um für die theoretische Führerscheinprüfung zu lernen. Ein Beratungsgespräch zur Weiterbildung beim Träger hat Asif zu einer Neuausrichtung seiner beruflichen Ziele inspiriert. Er plant nun, eine Ausbildung als Krankenpfleger zu suchen und später als Fachassistent zu arbeiten. Da er hierfür Deutschkenntnisse auf B2-Niveau benötigt, besucht er einen Deutschkurs und bringt dabei ein hohes Maß an Selbstmotivation zum Ausdruck, indem er Lernmaterialien überall in seiner Wohnung verteilt, um das Lernen in seinen Alltag zu integrieren. Bei ihm äußern sich beständige Bemühungen und eine *Nicht-Aufgeben-Mentalität*, auch wenn er immer wieder mit Barrieren konfrontiert wird.

Insgesamt verbinden alle drei Fälle die Zwischenschritte auf dem Weg zum Ziel: Durch mehrere kleine, aber wesentliche Schritte bleiben sie auf dem Weg in Richtung einer Höherqualifizierung. Die schrittweise Vorgehensweise ermöglicht es ihnen, Fähigkeiten und Kenntnisse auf dem Lebensweg aufzubauen, die sie langfristig voranbringen. In anderen Worten liegt ihr Fokus nicht nur auf dem Endziel, sondern auch auf dem Weg dorthin. Trotz sich wiederholender Barrieren und Herausforderungen, die oftmals von Ängsten und Zweifeln begleitet werden, kämpfen sie sich durch und bewahren ihre Ausdauer. Anstatt großer Sprünge, konzentriert sich die Handlungsstrategie bei diesen Personen auf kleine, aber erreichbare Schritte.

So repräsentieren mehrere Etappen trotz Rückschlägen und Neuausrichtungen den Fortschritt in der Bildungs- und Berufslaufbahn vom Typ 2, im Gegensatz zu Typ 1, der eine konstante Gerade durchläuft. Allgemein scheint ein starker Druck gegeben, so schnell als möglich (wieder) erwerbstätig zu sein oder den nächsten Schritt zu wagen, da ein Stillstand einen negativen Einschnitt in den Bildungs- oder Berufsverlauf bedeutet. Dabei gibt Typ 2 nicht auf, bleibt optimistisch und entschlossen. Eine weitere Gemeinsamkeit der Fälle ist die Strategie, sich durch Andere unterstützen zu lassen. Anoush organisiert Unterstützung von Bildungseinrichtungen und anderen Personen in ihrem Umfeld. Diese Unterstützung spielt eine entscheidende Rolle bei ihrer beruflichen Entwicklung und Realisierung ihrer Bildungsetappen. Auch die anderen beiden Fälle holen sich Hilfe bei Institutionen, um sich über den nächsten Karriereschritt zu informieren. Damit greifen sie auf ein Bildungsnetzwerk zurück und können ggf. zu anderen Bildungsinstitutionen vermittelt werden.

Hinter dem Wunsch, ständig weiter zu lernen, steht die Annahme einer Garantie auf eine bessere Zukunft. Hinzu kommt das Nutzen eines breiten Angebots an Weiterbildungsmöglichkeiten, um dem Berufswunsch einen Schritt näher zu kommen, was zuvor aufgrund der Gegebenheiten in den jeweiligen Herkunftsländern nicht möglich war. Grundsätzlich handelt es sich bei den Bildungs- oder Berufsaspirationen weniger um den Wunsch nach Aufstieg als vielmehr um Absicherung. Optimistische Erwartungen werden gedämpft und realistische Lebenswege, die die Absolvent:innen als erreichbar einschätzen, rücken in den Vordergrund. Im Vergleich zu den Zukunftsplänen am Ende des Kurses wurden die Ziele mittlerweile an die Umstände eines eingeschränkten Möglichkeitsspektrums angepasst. Die Absolvent:innen sind auf sich gestellt und verfügen über wenige finanzielle Ressourcen, auf die sie zurückgreifen könnten. Außerdem ist es für sie schwierig, weil sie neu in Österreich angekommen sind und nicht selbstverständlich über einen Überblick oder Erfahrungswerte über das System verfügen. Wesentlich ist, dass durch die pragmatische Adaption keine Krise hervorgerufen wird, sondern sie mit der Unbeständigkeit umgehen, die Situation akzeptieren und ihren künftigen Bildungs- und Berufsweg neu strukturieren. Sie bleiben handlungsfähig und das unterscheidet diesen Typ von Typ 3.

Mit dem Kursbesuch geht eine deutliche Verbesserung der Sprach- und fachlichen Kenntnisse einher, die ein Gefühl von Sicherheit und Selbstbewusstsein bewirkt. Das wirkt einem Ohnmachtsgefühl durch Sprachbarrieren entgegen, das vor allem Djamal erlebte. Die Absolvent:innen berichten von einem gestärkten Selbstwertgefühl und nutzen das erworbene Wissen, um es weiterzugeben, sei es an die Familie, Kinder oder auch an Freund:innen.

Auch nach dem abgeschlossenen IEB-geförderten Kurs ist das Deutschlernen nicht beendet, sondern wird fortgesetzt und in alltäglichen Situationen, bei Bewerbungen und

Behördenwegen als hilfreich erlebt sowie als eine Bedingung für bessere Aussichten auf eine gute Zukunft eingeschätzt. Angesichts der in den Fällen von Typ 2 erlebten Fluchterfahrung und Migrationsgeschichte werden die Kurse als Starthilfe und als Chance gesehen, sich in die österreichische Gesellschaft zu integrieren und ein soziales Netzwerk zu bilden. Ein gutes Deutsch hilft ihrer Erfahrung nach, sich auch mit Österreicher:innen zu unterhalten, wobei die Kontaktherstellung zu Österreicher:innen nicht immer als ganz einfach eingeschätzt wird. Vor diesem Hintergrund besucht Asif zum Beispiel die Kirche als sozialen Treffpunkt.

Der PSA-Kurs gilt als Wegbereiter für weitere Ausbildungen und durch die Teilnahme am Kurs wird ein Voranschreiten in Richtung ihrer Ziele ermöglicht. Im Kontext ihrer Lebens- und Fluchterfahrungen wurde Bildung oft als „Luxusgut“ gesehen und der Fokus richtete sich vielmehr auf andere Bereiche wie das Überleben oder Erwerbstätigkeiten. In diesem Zusammenhang kann eine weitere Wirkung der IEB-Kurse darin gesehen werden, dass Bildung als Wert an sich an Bedeutung gewonnen hat. Denn obwohl Djamal lieber arbeitet als zu lernen, erkennt er die Bedeutung von Bildung in Österreich für seinen beruflichen Fortschritt.

Die Erfahrungen des zweiten Typs verdeutlichen, dass durch den Besuch der IEB-geförderten Bildungsangebote vielfältige positive Wirkungen auch auf einer psychosozialen Ebene erreicht werden. Allerdings zeigt sich bei Typ 2, dass die Kurse die problematischen Lebenshintergründe nicht abfangen und komplexen Belastungen wie gesundheitlichen Beeinträchtigungen, psychischen Probleme oder Traumata im Zusammenhang mit der Flucht oder auch finanziellen Problemen nicht umfassend entgegenwirken können. Solche Grenzen der Intervention werden auch beim dritten Typ „Aus der Bahn geworfen“ sichtbar, der im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

7.3.3 Typ 3: „Aus der Bahn geworfen“

Die Repräsentant:innen dieses Typs sind zum Teil älter als jene der anderen Typen und blicken daher auf bereits längere Lebensgeschichten zurück. Die hinter ihnen liegenden Schul-, Ausbildungs- oder Berufslaufbahnen waren durchwachsen: Typischerweise waren sie von Schwierigkeiten auf der Ebene sozialer Beziehungen oder einer defizitären Eigenwahrnehmung gekennzeichnet oder die Rahmenbedingungen haben sich sukzessiv verschlechtert. Aber sie waren auch mit schönen Erfahrungen verbunden wie der Lust am Lernen oder Anerkennung und Autonomie am Arbeitsplatz. Von heute aus ist der Blick zurück auf diese Vergangenheit von Wehmut gekennzeichnet: Denn für den Typ „Aus der Bahn geworfen“ ist die Rückkehr in eine stabile Ausbildungs- oder Beschäftigungslaufbahn der zentrale Zukunftswunsch, nachdem sie aus einer solchen herausgefallen sind. Diese negativen Wendepunkte liegen bereits mehrere Jahre zurück.

Das einschneidende Erlebnis im Fall von Sarya war ein fremdbestimmter Schulabbruch in der patriarchalen Gesellschaft ihres Herkunftslandes. Sie wurde auf ihre Rolle in der Ehe und im Haushalt eingeschränkt und nimmt die ihr als Mädchen verwehrtten Möglichkeiten auf höhere Bildung, aber auch den Erwerb sportlicher Fertigkeiten als große Ungerechtigkeit wahr. Die beiden anderen Fälle teilen die Erfahrung einer fremdbestimmten Kündigung nach jahrelanger Berufstätigkeit, die im Kontext von Konflikten am Arbeitsplatz bzw. einer gesundheitlichen Krise erfolgte. Diese Erfahrung wird als ungerecht und unmenschlich bewertet, verbunden mit einem Gefühl von Ohnmacht. In allen drei Fällen ist es bis dato nicht gelungen, zu einer stabilen Ausbildungs- oder Berufslaufbahn zurückzukehren, sprich, die Karriere fortzusetzen.

Nach dem Wendepunkt befinden sich die Vertreter:innen von Typ 3 im Unterschied zu den beiden anderen Typen über mehrere Jahre hinweg außerhalb vom Bildungssystem und erstem Arbeitsmarkt oder docken nur punktuell wieder an diese an. Dabei unterscheiden sich die konkreten Umstände innerhalb von Typ 3: Für zwei Absolvent:innen ist eine längerfristige Rückkehr in den Arbeitsmarkt aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigung, Altersdiskriminierung oder gestiegener Qualifikationsanforderungen bis dato nicht realisiert worden. Die Erfahrung, am Arbeitsmarkt aussortiert worden zu sein, beeinträchtigt auch die Selbstsicht: So entstehen Zweifel am eigenen Können und das Vertrauen in die eigenen Stärken schwindet. Simona beschreibt, dass sie im Zuge dieser Erfahrungen die Fähigkeit, zu arbeiten, grundsätzlich verloren hätte.

Im Unterschied dazu ist für Sarya die Aufenthaltsperspektive nach ihrer Flucht nach Österreich über mehrere Jahre hinweg ungesichert und eine begonnene Teilnahme an Bildungsangeboten wird, ihrem sich einstellenden Motivationsverlust geschuldet, schließlich abgebrochen. Damit geht ein Verlust bereits erworbener Kompetenzen einher. Das wiederum gestaltet sich insofern als besonders kritisch, da sie die Bildungsmöglichkeiten nicht nutzen kann, die ihr als Frau in Österreich im Unterschied zu ihrem Herkunftsland offenstehen würden.

In allen drei Fällen kommen im Laufe der Jahre außerhalb einer (stabilen) Ausbildungs- und Berufslaufbahn weitere, zum Teil mehrfache Krisenerfahrungen auf einer gesundheitlichen, familiären oder existenziellen Ebene dazu. Typisch ist, dass im Zusammenhang mit einer solchen Exklusionsbiografie nicht nur um die psychische Stabilität gekämpft wird, sondern auch um die soziale Absicherung. Dabei sind die Vertreter:innen von Typ 3 auf Institutionen angewiesen: In dem einen Fall auf das Rechtssystem für die formale Anerkennung des Asylstatus, in den anderen Fällen auf das Gesundheitssystem. Schließlich wird das AMS in allen drei Fällen relevant. Sie erleben sich dabei nicht in einer handlungsmächtigen Position, sondern empfinden Ohnmacht gegenüber diesen Institutionen, ihren Logiken und zuweilen der Willkür der dort tätigen

Personen. So schildert Roman das Erlebnis, dass sein Antrag auf Frühpension vor Gericht abgewiesen wurde, als einschneidend. Er hätte bei der Verhandlung gar nicht verstanden, was gesprochen wurde und wurde einfach mit der negativen Entscheidung konfrontiert. An diesem Punkt zeigt sich der für seine Lebensgeschichte typische Verlust seiner früheren Selbstbestimmungsmöglichkeiten besonders deutlich. Simona hingegen schildert, wie ihr in einer Phase geringfügiger Erwerbstätigkeit nahegelegt wurde, sich um eine Teilzeitstelle zu bemühen. Das interpretiert sie als fehlende Rücksichtnahme auf ihre labile (psychische) Situation, kann aber in der Situation nicht für ihre Interessen eintreten. Insofern ist ein Verlust von Handlungsfähigkeit im Kontext der Erfahrung, beständig an Grenzen zu stoßen, charakteristisch für Typ 3 im Unterschied zu den beiden anderen Typen. Die Probleme auf den unterschiedlichen Ebenen sind stark präsent und erscheinen den Absolvent:innen mitunter unlösbar. In diesem Kontext zeichnet sich als typisches Handlungsmuster ein Hin und Her zwischen Resignation und einem Weiterkämpfen um die Überwindung der Krisen und die Rückkehr in die abgebrochene Karriere neben der sozialen Absicherung ab. Während auch für Typ 2 ein ständiges Weiterkämpfen angesichts von Rückschlägen und Barrieren charakteristisch ist, gibt es Unterschiede im Umgang damit. So folgt Typ 2 der zukunftsgerichteten Orientierung, dass man im Leben eben für seine Ziele kämpfen müsse. Die Vertreter:innen von Typ 3 blicken im Unterschied dazu wehmütig oder reuevoll in ihre Vergangenheit zurück, was Ausdruck einer mitunter fatalistischen Orientierung interpretiert werden kann.

Mit dem Besuch IEB-geförderter Kurse erleben die Absolvent:innen auf der einen Seite relevante Veränderungen, die angesichts der Lebensgeschichten jeweils eine unterschiedliche Bedeutung aufweisen und an die früheren Erfahrungen geknüpft sind. So gewinnt Roman durch den Erwerb von Basisbildung einen Teil seiner Selbstbestimmungsmöglichkeiten zurück, die im Zuge der langjährigen Exklusion vom Arbeitsmarkt weggefallen sind. Er kann sich ein Stück weit vom Angewiesensein auf die Hilfe und das Wohlwollen anderer Personen emanzipieren. Simona macht die Erfahrung, erfolgreich für ihre Ziele gekämpft zu haben, als sie sich den Kursbesuch erstritten hat: Gemäß der Förderlogik hätte sie den Kurs eigentlich abbrechen und ein anderes Bildungsangebot ergreifen sollen. Mit dieser Erfahrung verändert sich jedoch Simona's Position gegenüber den Institutionen, auf die sie angewiesen ist, ein wenig in Richtung Selbstbestimmung.

Die Bedeutung des Kursbesuchs fällt im Fall von Sarya wieder anders aus. Sie kann nach langer Zeit im Rahmen des PSA-Kurses die Bildung nachholen, die ihr als junger Frau verwehrt wurde und endlich die Möglichkeiten nutzen, die einer Frau in Österreich offenstehen. Die früher erlebte ungerechte Behandlung in der Schule wird aus ihrer Sicht durch nette und verständnisvolle Trainer:innen ausgeglichen, die sie umsorgen.

Die besuchten Basisbildungs- und PSA-Kurse *verbessern die Situation* aus der Sicht der Absolvent:innen also ein Stück weit, sind *aber nicht ausreichend für die Realisierung ihrer Ziele*, nämlich die Rückkehr in die angestrebte stabile Bildungs- oder Berufslaufbahn. Der Abschluss bzw. die erworbenen Kompetenzen gelten zwar als notwendige Voraussetzung für weiterführende Ausbildung oder die Reintegration am ersten Arbeitsmarkt, aber sie sind aus Sicht der Interviewpersonen nicht hinreichend. Entweder gibt es sechs Monate nach Kursabschluss trotz fortgesetzter Anstrengungen keine Aussicht auf eine Beschäftigung oder es gibt zwar eine Ausbildungsperspektive, hinter der jedoch eine mehrmalige Revision des Bildungsziels steht. Hier zeigt sich nun eine weitere Gemeinsamkeit der Fälle innerhalb von Typ 3: Die Absolvent:innen erleben sich weiterhin als wenig handlungsmächtig und auf das Wohlwollen von Institutionen oder Betrieben, in ihrer Rolle als Arbeitgeber oder als Ausbildungsplatz, angewiesen. Wenn sie die Teilnahme am Kurs evaluieren, steht bei den einen eher der Aspekt der Verbesserung der persönlichen Situation, bei den anderen der Aspekt der nicht erfolgten Zielverwirklichung im Vordergrund und ihre Bewertungen fallen dementsprechend von positiv bis verhalten aus.

7.4 Wie kann die Nachhaltigkeit der IEB erhöht werden?

Was bereits in früheren Studien zu Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen festgehalten wurde, zeigt auch die qualitative Analyse in der gegenständlichen Evaluierung: Die Kurse können Wirkungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen entfalten. Das sind zum einen Lernerfolge und die Aufnahme weiterführender Ausbildung, zum anderen die Integration ins Erwerbssystem (vgl. Steiner et al. 2017: 78f). Darüber hinaus erreichen sie Wirkungen auf der psycho-sozialen Ebene wie mehr Autonomie, eine sinkende Abhängigkeit von anderen Personen oder die Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten (ebd.: 79; Steiner et al. 2015: 94). Solche bestärkenden Erfahrungen stehen in Zusammenhang mit einer positiven Veränderung des Selbstbilds. Schließlich werden die Kurse typischerweise auch als Ort gesellschaftlicher Teilhabe erlebt, was angesichts vorangegangener Exklusions- oder Isolationserfahrungen ebenfalls eine zentrale Wirkungsdimension darstellt (Steiner et al. 2015: 88). Ein Aspekt kommt in der aktuellen Analyse dazu, nämlich eine Position gegenüber dem Staat zu erlangen, von der aus ehemalige Kursteilnehmer:innen ihren Beitrag leisten und mehr Respekt erfahren (siehe Abschnitt 7.2.3).

Die Bildungsangebote und ihre Interventionsmöglichkeiten stoßen jedoch auch an Grenzen. Teilnehmende und später die Absolvent:innen müssen oft mehrere Belastungen austarieren, also Bildung, die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, Kinderbetreuung, gesundheitliche Probleme oder existenzielle Krisen unter einen Hut bringen. Eine ungesicherte Aufenthaltsperspektive kann mit Motivationsverlust einhergehen und sich negativ auf den Kursbesuch auswirken. Die Kurse können

schließlich gesellschaftliche Strukturen wie exkludierende Logiken von Bildungssystem und Arbeitsmarkt bis hin zu struktureller Diskriminierung nicht ändern, was die Analyse von Typ 3 am eindrucklichsten zeigt, aber auch anhand der anderen beiden Typen evident wird (vgl. dazu auch Steiner et al. 2010: 65). Hinzu kommt ein aus Absolvent:innensicht manchmal undurchschaubares Weiterbildungssystem verbunden mit ebenso undurchschaubaren Zugangs- und Förderlogiken sowie die mitunter fehlende Anerkennung der IEB-Kurse.

An dieser Stelle geht es nun um eine Diskussion, wie die Nachhaltigkeit der Bildungsangebote in diesem Kontext erhöht und wie Absolvent:innen beim Übergang in eine weiterführende Ausbildung oder in Erwerbstätigkeit noch besser unterstützt werden könnten. Dabei werden im Rahmen früherer Studien formulierte Vorschläge eines verstärkten Outplacement (Steiner et al. 2015: 97) sowie einer Integration von Lifelong Guidance in die Kurse (ebd.; Steiner et al. 2012: 120) erneut aufgegriffen und anhand der Ergebnisse der Analyse narrativer Beispielskarrieren inhaltlich vertieft.

Vernetzung/Zusammenarbeit mit externen Institutionen: IEB-geförderte Angebote können nicht für all die vielfältigen Belastungen ihrer Teilnehmer:innen (gesundheitlich, rechtlich, existenziell...) kursintern Lösungen bieten, obwohl etwa eine Kinderbetreuung vor Ort die kontinuierliche Teilnahme von Personen mit Betreuungspflichten erleichtert oder punktuell/unsystematisch auf die Expertise und Unterstützung von Trainer:innen und anderen Mitarbeiter:innen zurückgegriffen werden kann. Eine stärkere Vernetzung mit relevanten Institutionen und die gemeinsame Entwicklung von Lösungsvorschlägen oder Ansätzen könnte die Teilnahme im Kontext dieser vielfältigen Belastungen fördern, ohne eigene Zusatzangebote setzen zu müssen.

Wird einer Kursteilnahme eine geringe Bedeutung durch andere Institutionen oder dem Umfeld beigemessen oder gelten nach dem Pflichtschulabschluss weitere Zertifikate als notwendig, stehen die Absolvent:innen diesem Umstand typischerweise als Einzelkämpfer:innen und Lai:innen gegenüber, haben wenig Handlungsmacht und sind mitunter überfordert. Dadurch kann einerseits Motivation verloren gehen, andererseits wird eine rasche Umsetzung der Bildungs- oder beruflichen Ziele erschwert und im schlimmsten Fall kommt es zu einem fremdbestimmten Kursabbruch.

Aktives und systematisches Outplacement: Unsere Analysen haben gezeigt, dass manche Kursteilnehmer:innen von sich aus den Kontakt zu den Mitarbeiter:innen des jeweiligen Trägers suchen, wenn sie karrierebezogene Anliegen für die Zeit nach dem Kursabschluss haben oder Informationen benötigen. Es gibt zahlreiche Beispiele erfolgreicher Unterstützung, was auch dem Ansatz der IEB-Angebote geschuldet ist, wonach individuell auf die Teilnehmenden und deren Lebenssituation eingegangen wird. Ein anderer Teil allerdings kann die eigenen Anliegen nicht so selbstverständlich und selbstbewusst kommunizieren und benötigt ein aktiveres Zugehen. Vor diesem

Hintergrund könnten niederschwellige Angebote nach Kursabschluss der Erfahrung entgegenwirken, einem komplizierten Weiterbildungs- oder Beschäftigungssystem allein, mit wenig Handlungsmacht und überfordert gegenüberzustehen.

Ein mögliches niederschwelliges Format wären Treffen zwischen Absolvent:innen und Mitarbeiter:innen des Trägers beispielsweise während der ersten Monate nach Kursabschluss. Dabei könnten sich die Absolvent:innen über die Realisierung ihrer Zukunftspläne austauschen, Enttäuschungen könnten in der Gruppe reflektiert und Handlungsstrategien entwickelt werden. Die Mitarbeiter:innen könnten darüber hinaus Informationsbedürfnisse abfangen, Fragen soweit möglich beantworten oder die Absolvent:innen im Rahmen ihrer Vernetzung mit einschlägigen Institutionen unterstützen.

Beibehalten werden sollten jedenfalls die interaktiven Lernansätze, die aus der Sicht von Absolvent:innen zu einem nachhaltigen Lernfortschritt beigetragen haben. Dieser Aspekt dürfte damit in Zusammenhang stehen, dass unsere Diskussions- und Interviewpartner:innen während ihrer Teilnahme an IEB-geförderten (oder anderen) Kursen von den Lockdowns im Zuge der Corona-Pandemie betroffen waren. Dabei haben sie die Erfahrung gemacht, beim Lernen auf sich gestellt zu sein und mitunter wurde bereits erworbenes Wissen wieder vergessen. Die Möglichkeit, sich aktiv in die Gruppen einzubringen, wird überaus geschätzt und verbessert aus ihrer Sicht nicht nur, aber besonders das Erlernen von Deutsch.

Beibehalten oder verstärkt integriert werden sollte der *Erwerb digitaler Kompetenzen* über die spezifischen Basisbildungsangebote hinaus, um dem digital divide – das entscheidend für die Teilhabemöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen ist – entgegenzuwirken. Solche Kompetenzen werden spätestens dann relevant, wenn es um den Zugang zum Beschäftigungssystem geht und sie bei Bewerbungsprozessen vorausgesetzt werden.

8 Faktoren für gelingendes Lernen

Im Zentrum dieses Moduls steht die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen es gelingt, Lernerfolge in den Basisbildungs- und PSA-Kursen zu erzielen. Der Fokus liegt damit bewusst auf den Erfolgen, bewährten Ansätzen und Methoden engagierter Trägerorganisationen und Trainer:innen, welche die Potenziale der IEB-Maßnahmen aufzeigen und auf Erfolgsfaktoren für deren Umsetzung schließen lassen. Die empirische Grundlage der Analysen sind fünf Gruppendiskussionen mit Projektleitenden und Trainer:innen sowie ergänzende Interviews mit drei Personen, die auf Bundes- oder Landesebene an der Steuerung und Administration des Programms beteiligt sind. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind somit als *Einblick in die Praxis erfolgreicher Maßnahmen* zu verstehen und nicht mit einer alle Projekte, deren Erfolge und Herausforderungen umfassenden Umsetzungsevaluation zu verwechseln.

Zentrale Ergebnisse

- Mithilfe vielfältiger pädagogisch-didaktischer Ansätze und Konzepte können in den Basisbildungs- und PSA-Kursen breite Wirkungen erzielt werden, zu denen neben Kompetenzzuwächsen beispielsweise auch die Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit, der Abbau von Ängsten und die psychosoziale Stabilisierung zählen.
- Ein ganzheitlicher und individueller Ansatz der Unterstützung sowie auch die Möglichkeit, flexibel auf die Interessen und Bedürfnisse von Teilnehmenden einzugehen, werden von Projektleitenden und Trainer:innen maßnahmenübergreifend als zentrale Stärken der IEB-Kurse gesehen.
- Auch das soziale Miteinander, eine von gegenseitigem Respekt, Vertrauen und der Begegnung auf Augenhöhe geprägte, positive Atmosphäre in den Kursen und die aktive Mitbestimmung der Teilnehmenden gelten als wichtige Faktoren für gelingendes Lernen und Lehren.
- Weitere Erfolgsfaktoren sehen Projektleitende und Trainer:innen darin, dass Lernziele und -erfolge gemeinsam reflektiert, der Umgang mit und die Akzeptanz von Fehlern gelernt und ein wahrgenommener Leistungsdruck aufseiten der Teilnehmenden abgebaut werden.

- Vor dem Hintergrund aktuell wahrgenommener Spannungsfelder und Herausforderungen aus der Kurspraxis kristallisieren sich eine ausreichende Finanzierung und die mittelfristige finanzielle Planungssicherheit als wichtige Voraussetzungen dafür heraus, dass bewährte Konzepte erfolgreich umgesetzt und Teilnehmende gut betreut werden können. Die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen der Trainer:innen spielen hierfür ebenfalls eine wichtige Rolle.
- Um die generell hohe pädagogische Qualität des Angebots weiter aufrecht erhalten zu können, bedarf es aus evaluatorischer Sicht einer Erhöhung der Kostensätze (Inflationsanpassung) sowie einer Nachschärfung bei Vorgaben zur Beschäftigungssituation der Trainer:innen.
- Schließlich hängt gelingendes Lernen und Lehren in der IEB auch von der Bekanntheit und Anerkennung im System der Unterstützungsmaßnahmen ab. Aus evaluatorischer Sicht besteht im Zusammenhang mit fremdbestimmten Kursabbrüchen Handlungsbedarf und braucht es einen Anerkennungs- und Akkreditierungsprozess für das Programm im Rahmen der Interventionslandschaft.

8.1 Methodisches Vorgehen

In diesem Modul werden die Erfahrungen und Meinungen der Kursteilnehmenden um die Perspektive derer ergänzt, die die Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse der IEB in der Praxis umsetzen bzw. leiten. Dafür wurden im Zeitraum von 20. Februar bis 6. März 2023 *fünf Gruppendiskussionen mit Projektleitungen und Trainer:innen* geführt, bei denen Vertreter:innen unterschiedlicher Projekte in Austausch traten und ihre Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich der Voraussetzungen und Konzepte für gelingendes Lernen und Lehren diskutierten. Der Kreis der Teilnehmenden umfasste Vertreter:innen von jeweils sechs bis acht verschiedenen Projekten, wobei an jeder Gruppendiskussion sowohl Projektleitungen als auch Trainer:innen teilnahmen. Der Schwerpunkt der Diskussionen lag jeweils entweder auf dem Bereich der Basisbildung (drei Diskussionen) oder auf Erfahrungen aus den Pflichtschulabschlusskursen (zwei Diskussionen).

Insgesamt konnten im Rahmen der Gruppendiskussionen die Erfahrungen von *35 Personen (BaB: 22, PSA: 13) aus 31 Projekten (BaB: 20, PSA: 11)* erhoben werden. Dabei waren Projekte aus allen Bundesländern vertreten und konnte hinsichtlich der Größe, Zielgruppenspezialisierung und Dauer ihres Bestehens ein heterogenes Spektrum

unterschiedlicher Trägerorganisationen bzw. Projekte abgedeckt werden. Die schriftliche Einwilligung zur freiwilligen Teilnahme an der Erhebung erfolgte mit der Unterzeichnung einer Einverständniserklärung, in der alle Diskussionsteilnehmenden über ihre Datenschutzrechte und die Ziele der Erhebung aufgeklärt wurden.

Die Diskussionen wurden virtuell über Microsoft Teams abgehalten, von jeweils zwei Forscherinnen moderiert und mit einem *flexiblen Leitfaden* strukturiert. Einen wichtigen Ausgangspunkt für die Planung der einzelnen Diskussionen bildeten kurze *schriftliche Inputs zu aktuellen Erfolgserlebnissen und Herausforderungen* aus der Praxis, die im Vorfeld der Diskussionen von allen Diskussionsteilnehmenden eingeholt und von den Forscherinnen gesichtet wurden. Mithilfe dieser Inputs war es möglich, die Fragestellungen nach den konkreten Erfahrungen der Diskussionsteilnehmenden auszurichten und in den Diskussionen die Themen aufzugreifen, die den jeweils teilnehmenden Projektleitungen und Trainer:innen selbst die wichtigsten Anliegen sind.

Die fünf Gespräche wurden aufgezeichnet und auf Grundlage einer Tonaufnahme wortgetreu transkribiert. Die Transkripte von insgesamt knapp 500 Minuten Interviewmaterial bildeten den Materialkorpus für die inhaltlich strukturierende Analyse nach Kuckartz (2018), im Zuge derer die Interviewaussagen anhand von Themen und Subthemen strukturiert (codiert) und ausgewertet wurden.

Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach bewährten Ansätzen und Konzepten wie auch den erforderlichen Rahmenbedingungen, die das Lernen und Lehren in den Basisbildungs- und Pflichtschulabschlussangeboten ermöglichen. Dafür wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen und Erfahrungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden herausgearbeitet und daraus abgeleitet, welche Ansätze und Konzepte sich in der Praxis bewährt haben (Kapitel 8.2) und welche Herausforderungen und Spannungsfelder die Projektleitungen und Trainer:innen aktuell beschäftigen (Kapitel 8.3). Schließlich wurde auch der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen die Projektleitenden und Trainer:innen für das gelingende Lernen und Lehren in ihren Kursen als notwendig erachten (Kapitel 8.4).

Um die Frage nach den Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen inhaltlich zu vertiefen und unterschiedliche Perspektiven auf die in diesem Zusammenhang aufgekommenen Themen miteinzubeziehen, wurden im Mai 2023 zwei ergänzende Interviews geführt. Befragt wurden insgesamt drei Personen, die auf Bundes- oder Landesebene an der *Steuerung und Administration des Programms* beteiligt sind. Diese Interviews wurden online oder persönlich geführt und ebenfalls aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Die mit diesen ergänzenden Interviews erhobenen Einschätzungen und Erfahrungen sind insbesondere im Hinblick auf die Frage nach den Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen relevant und fließen somit in das Kapitel 8.4 ein.

8.2 Bewährte Ansätze und Methoden

8.2.1 Basisbildung

Die breiten Wirkungen, die in der Basisbildung erzielt werden, gehen weit über die Alphabetisierung und die Vermittlung von Deutschkenntnissen oder Grundkompetenzen hinaus. Projektleitungen und Trainer:innen beobachten, dass es im Rahmen ihrer Maßnahmen gelinge, das *Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit* der Teilnehmenden zu stärken und deren *gesellschaftliche Teilhabe* zu fördern.

Das ist eigentlich für mich das Schöne bei der Basisbildung, weil die Leute irgendwie erkennen, was sie eigentlich selbst können, wo sie gar nicht wussten, dass sie es können, und wenn sie dann irgendwie selbst gestärkt sind und dann einmal zu suchen beginnen, wo könnte es denn hingehen, und dann bekommen sie Unterstützung und ja, dann läuft es. (BaB-3)¹⁴

In den Diskussionen wird diese Dimension positiver Wirkungen anhand von Erfolgsbeispielen verdeutlicht, in denen sich Teilnehmende – geprägt von früheren Erfahrungen von Scheitern und Ablehnung – zunächst wenig zutrauen, im Laufe der Kurse dann aber Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln und Herausforderungen erfolgreich meistern. Auch werden vielfältige Anwendungsfelder neu erworbener Fähigkeiten – vom Erwerb des Zugtickets über die Führerscheinprüfung bis hin zur Nutzung von Online-Portalen – aufgezeigt, hinsichtlich derer es gelinge, Hemmschwellen abzubauen und Teilnehmenden damit neue Möglichkeiten zu eröffnen bzw. die Bewältigung des Alltags zu erleichtern. Im Hinblick auf Teilnehmende, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden oder von persönlichen (beispielsweise psychischen) Belastungen betroffen sind, gelten auch die *psychosoziale Unterstützung und Stabilisierung* als wichtige Erfolge der Kurse.

Die Ansätze und Elemente der Basisbildung, die ebendiese breiten Wirkungen und Erfolge ermöglichen, sind vielfältig und können an dieser Stelle nur überblicksartig skizziert werden. Einen wesentlichen Erfolgsfaktor ihrer Kurse sehen die Projektleitungen und Trainer:innen im Ansatz, Lerninhalte und Methoden an die *Bedürfnisse der Teilnehmenden* anzupassen und auf deren Interessen einzugehen. Im Unterschied zum Schulsystem sei es durch die Gruppengröße und mit dem Curriculum der Basisbildung möglich, *individuell und flexibel*, fernab von einer Struktur des Frontalunterrichts mit den Teilnehmenden zu arbeiten und dabei auch tagesaktuelle Themen oder Problemstellungen aufzugreifen, die beispielsweise im Rahmen morgendlicher Austauschrunden erhoben und besprochen werden können. Wichtig sei auch, dass in den Kursen nicht die Bewertung von Leistungen im Vordergrund stehe.

¹⁴ Die in diesem Kapitel angeführten Zitate entstammen den wortgetreuen Transkripten der Gruppendiskussionen. Zur verbesserten Lesbarkeit wurden Wortwiederholungen entfernt und grammatikalische Fehler korrigiert, ohne dabei den Inhalt der Aussagen zu verändern.

Vielmehr gehe es darum, eine Atmosphäre zu schaffen, in der *ohne Druck*, dafür mit Freude, den *individuellen Voraussetzungen und Zielen entsprechend* und im eigenen Tempo gelernt werden könne.

Dem *sozialen Miteinander und Austausch* innerhalb der Kursgruppe wird für die Motivation und Lernerfolge der Teilnehmenden ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. Aus der Sicht von Projektleitungen und Trainer:innen zeichnen sich die Angebote der Basisbildung durch eine positive Atmosphäre aus, in welcher die Teilnehmenden gerne und *miteinander* (auch: voneinander) lernen. Der *Haltung und dem Selbstverständnis der Trainer:innen* komme für die Etablierung eines solchen Klimas eine entscheidende Rolle zu: Der Erfolgsfaktor liege darin, Teilnehmenden stets wertschätzend, offen und auf Augenhöhe zu begegnen und den Spaß am Lernen nicht zu kurz kommen zu lassen. Methodisch werde auf Gruppenarbeiten und vielfältige kreative Aufgabenstellungen und Formate gesetzt, bei denen Teilnehmende sich austauschen, gemeinsam an Aufgaben arbeiten oder sich gegenseitig unterstützen können. Hervorgehoben wird im Hinblick auf das soziale Miteinander auch die Notwendigkeit, eine Phase des Ankommens, des gegenseitigen Kennenlernens und der Gruppenbildung zuzulassen. Die *kleine, überschaubare Größe und die Kontinuität der Gruppe* gelten als wichtige Voraussetzungen dafür, Vertrauen unter den Teilnehmenden wie auch zwischen Teilnehmenden und Trainer:innen aufzubauen und damit schlussendlich jene *Beziehungsarbeit* zu leisten, welche die Basisbildung auszeichnet und positive Wirkungen im Sinne der Teilnehmenden ermöglicht.

Dass die Teilnehmenden im Rahmen der Kurse *Erfolgserlebnisse erzielen* und diese auch als solche wahrgenommen und anerkannt werden, wird in den Gruppendiskussionen als maßgeblicher Faktor für die Lernmotivation der Teilnehmenden genannt. Eine regelmäßige *Reflexion von Zielen und Erfolgen* gilt in diesem Zusammenhang als wichtiges Element der Basisbildung, welches methodisch beispielsweise in Form gemeinsamer Austauschrunden, aber auch in der individuellen Beratung und Begleitung der Teilnehmenden umgesetzt wird. Die Trainer:innen betonen, ressourcenorientiert zu arbeiten und bereits vorhandenes Wissen und Fähigkeiten anzuerkennen, indem zum Beispiel darauf gesetzt wird, Lernende bewusst eine Rolle als Tutor:innen einnehmen und ihr Wissen innerhalb der Gruppe an andere weitergeben zu lassen. Zugleich sehen die Projektleitungen und Trainer:innen einen wichtigen Erfolg ihrer Kurse darin, dass Teilnehmende lernen, mit Scheitern und Fehlern umzugehen und diese zu akzeptieren. Diese *Fehlerkultur* werde in den Kursen unter anderem damit befördert, dass die Trainer:innen selbst zu ihren Fehlern stehen und gegebenenfalls auch Teilnehmende um Hilfe bitten.

Insgesamt zeichnen sich die Basisbildungsangebote für die Projektleitungen und Trainer:innen schließlich auch dadurch aus, dass Teilnehmende *im Sinne eines*

ganzheitlichen Ansatzes begleitet und betreut werden. In diesem Zusammenhang wird auf den Stellenwert von *Beratung und Coaching in Einzel- und Gruppensettings* hingewiesen und auch die Bedeutung begleitender Angebote wie *Kinderbetreuung* oder *sozialpädagogischer Unterstützung*, die trägerspezifisch in unterschiedlicher Form und unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung gestellt werden können, betont. Hinsichtlich der Rolle der Trainer:innen kommt in den Gruppendiskussionen ein *Selbstverständnis als Ansprechpersonen, Unterstützer:innen und Motivator:innen* zum Ausdruck, die den Teilnehmenden in vielfältiger Hinsicht zur Seite stehen und ihre Arbeit in der Basisbildung mit großem *Engagement und intrinsischer Motivation* leisten.

8.2.2 Pflichtschulabschlusskurse

Ebenso wie für den Bereich der Basisbildung werden auch im Hinblick auf die Pflichtschulabschlusskurse vielfältige Erfolge und breite Wirkungen beschrieben, die – über die Vermittlung von prüfungsrelevantem Wissen und Kompetenzen hinausgehend – im Sinne der Teilnehmenden erzielt werden. Projektleitungen und Trainer:innen beobachten, dass Teilnehmende im Laufe ihrer Kursteilnahme ein größeres *Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten* entwickeln, sich in den Gruppen zunehmend öffnen und ihre mit Schule und Prüfungen verbundenen Ängste ablegen. Als Erfolgsbeispiele hervorgehoben werden auch Erfahrungen mit Teilnehmenden, die in den Kursen erstmals oder nach langer Zeit wieder *Freude am Lernen finden* und mitunter sogar große Begeisterung für jene Fächer entwickeln, die sie zuvor am wenigsten mochten oder am meisten gefürchtet haben.

Das ist vor allem bei den österreichischen Schulabbrecher:innen oft so, die kommen zu uns und das Erste, was sie sagen ist, ich hasse Mathematik, es ist furchtbar und schlimm und dies. Und dann haben sie bei uns das Mathe-Training und so nach ein paar Wochen sind sie plötzlich irgendwie total enthusiastisch, ja, und dann, ich verstehe es und die machen das so toll die Trainerinnen. [...] Also es sind wirklich viele, die nach dem Kurs sagen, auch beim Feedback ein Erfolgserlebnis, das wir haben, wir lieben Mathematik. (PSA-2)

Geht es um die bewährten Ansätze und Methoden, die das erfolgreiche Lernen für den Pflichtschulabschluss ermöglichen, dann schreiben die Projektleitungen und Trainer:innen der von *gegenseitigem Respekt, Vertrauen* und der *Begegnung auf Augenhöhe* geprägten, *positiven Atmosphäre* in den Kursen einen besonders großen Stellenwert zu. Die Motivation der Teilnehmenden werde in der Praxis in entscheidendem Maße davon beeinflusst, inwieweit es den Trainer:innen gelingt, eine gute *Beziehung zu den Lernenden* aufzubauen, diese auf der persönlichen Ebene abzuholen und Begeisterung für die Fächer und Lerninhalte zu vermitteln.

Ein wichtiger Anspruch und Mehrwert ihrer Kurse liegt für die Projektleitungen und Trainer:innen darin, auf *Mitbestimmung und Eigenverantwortung* zu setzen. Des Weiteren versuche man, die Bewertung, Konkurrenz und den Vergleich von Leistungen in den Kursen weitestmöglich auszublenden und Teilnehmende stattdessen möglichst

individuell dort abzuholen und zu unterstützen, wo sie stehen. Der Einbindung der Teilnehmenden in die Themenwahl, regelmäßigen Rückkopplungsschleifen und der *gemeinsamen Reflexion von Bildungserfahrungen, Lernzielen und -fortschritten* wird hierfür eine wichtige Rolle zugeschrieben. Weiters wird auf Gruppenarbeiten und individuelles Feedback gesetzt. Ein weiterer Ansatz für die erfolgreiche Gestaltung ihres Unterrichts besteht für die Vertreter:innen aus dem PSA-Bereich darin, dass in den Kursen an vorhandenes Wissen angeknüpft und *fächerübergreifend Bezüge zwischen Themen- und Kompetenzbereichen* hergestellt werden. Unter der Voraussetzung einer guten Kooperation und Absprache innerhalb des Trainer:innenteams sei es damit möglich, vernetztes Denken zu fördern und Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Die *Einbindung von Peers* (beispielsweise ehemaligen Teilnehmer:innen) und *Externen* (beispielsweise Vertreter:innen anderer Einrichtungen) werden ebenfalls als bewährte Konzepte genannt, mit denen es gelinge, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und die Motivation der Teilnehmenden zu fördern.

In den Gruppendiskussionen mitunter explizit von den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten des Schulsystems abgegrenzt, sehen die Projektleitungen und Trainer:innen einen entscheidenden Erfolgsfaktor der PSA-Kurse darin, dass man anders mit den Teilnehmenden arbeiten könne, als dies im Kontext der Rahmenbedingungen des Schulsystems möglich sei. So werde großer Wert daraufgelegt, *Teilnehmende ganzheitlich mit all ihren Bedürfnissen und Erfahrungen* wahrzunehmen und dementsprechend bestmöglich zu unterstützen. Dieser persönliche und wertschätzende Umgang und ein verglichen mit dem Schulsystem familiäres Umfeld werde vonseiten der Zielgruppe geschätzt und trage maßgeblich zu deren Lernerfolgen bei. *Stabilität, klare Regeln und Kontinuität* wie auch eine *überschaubare Gruppengröße* werden als wichtige Voraussetzungen dafür genannt, diese Beziehungsarbeit zu leisten und positive Wirkungen im Sinne der Teilnehmenden zu erzielen.

Auch die *Gruppendynamik* und das *Miteinander zwischen den Kursteilnehmenden* werden in den Gruppendiskussionen als wichtige Erfolgsfaktoren gelingenden Lernens hervorgehoben. Im besten Fall entstehe eine Dynamik, in der sich die Teilnehmenden gegenseitig unterstützen, motivieren und gemeinsam auf das Ziel des Pflichtschulabschlusses hinarbeiten. Eine in manchen Kursen große *Heterogenität unter den Teilnehmenden* – etwa was deren Alter und das Vorhandensein schulischer Vorerfahrungen betrifft – wird in dieser Hinsicht als potenzielle Bereicherung für die Kurse genannt, von der idealerweise alle Beteiligten profitieren können. Dass die Etablierung des dafür erforderlichen, gut funktionierenden Gruppensettings bei Weitem keine Selbstverständlichkeit ist, sondern in der Praxis eine große Herausforderung darstellen kann, wird in Kapitel 8.3.2 thematisiert.

8.2.3 Erfahrungen mit digitalem Unterricht und Online-Tools in BaB und PSA

Auf ihre Erfahrungen mit Distanzunterricht, Online- und Hybridformaten im Kontext pandemiebedingter Lockdowns angesprochen, überwiegt in den Schilderungen der Projektleitungen und Trainer:innen eine große Erleichterung, mittlerweile in den Präsenzbetrieb zurückgekehrt zu sein. Dies wird in den Gruppendiskussionen – sowohl für die Basisbildung als auch für den Pflichtschulbereich – primär damit begründet, dass das Gemeinsame, der *Austausch und damit auch die Präsenz vor Ort* maßgeblichen Anteil an den Erfolgen der Kurse habe. Die geteilte Einschätzung lautet, dass der „echte“ Kontakt gefehlt habe und die vorübergehende Verlagerung der Kurse in den virtuellen Raum für alle Beteiligten mit erheblichen Anstrengungen verbunden gewesen sei. Nichtsdestotrotz habe man in den vergangenen Jahren einiges dazulernen, hilfreiche Tools implementieren und erfolgreiche Konzepte entwickeln können, die man in Zukunft zumindest teilweise beibehalten wolle.

Die rückblickend berichteten, individuellen Erfahrungen mit der virtuellen Durchführung der Kurse während der Lockdowns gehen auseinander: Das Spektrum reicht von jenen, bei denen es teilweise gut funktioniert habe bis hin zu Trainer:innen, die berichten, dass der Distanzunterricht durchwegs nicht zufriedenstellend funktioniert habe oder in der Retrospektive Bedauern über geringe Lernfortschritte der Teilnehmenden zum Ausdruck bringen. Schwierigkeiten mit der Umsetzung des Distanzunterrichts habe es unter anderem deshalb gegeben, weil die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer technischen Ausstattung und Wohnsituation wie auch ihrer Vorerfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und/oder selbständigem Lernen teilweise *schlechte Voraussetzungen für den Distanzunterricht* mitgebracht hätten. Positiv hervorgehoben wird auf der anderen Seite, dass Teilnehmende im Kontext der Pandemie ihre *digitalen Kompetenzen erweitert* hätten. Ebenfalls positiv hervorgehoben wird insbesondere im Hinblick auf den Basisbildungsbereich, dass die Kurse und Trainer:innen für die Teilnehmenden während der Lockdowns wichtige Funktionen – etwa die Aufrechterhaltung von sozialem Kontakt und Zugang zu wichtigen Informationen – erfüllt und diese damit in entscheidender Weise unterstützt hätten.

Im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung ihrer Kurse sehen die Projektleitungen und Trainer:innen das Potenzial von Online-Tools vor allem darin, den Präsenzunterricht im Sinne eines „Add-Ons“ neuer, zusätzlicher Möglichkeiten in sinnvoller Weise zu unterstützen. So werden beispielsweise nunmehr *etablierte Kommunikationskanäle und Plattformen* wie Discord, Padlet, Moodle oder Signal weiterhin genutzt, um auf niederschwelligem Weg mit den Teilnehmenden zu kommunizieren, begleitende Materialien oder audiovisuelle Medien zu teilen oder Stundenpläne und Termine bekanntzugeben. Trainer:innen berichten, für *individuelle Vertiefungsmöglichkeiten*

oder kleinere Kompensationsaufgaben auf Online-Material zurückzugreifen oder Lernpakete aus der Corona-Zeit weiterhin als unterstützendes Zusatzmaterial zur Verfügung zu stellen. Auch der Einsatz von Learning Apps und kreative Aufgaben wie Video-Challenges werden als bewährte Ansätze genannt, Lernprozesse zu unterstützen und vielseitig zu gestalten.

Projektleitungen und Trainer:innen vertreten die Ansicht, dass ein virtuelles Setting die Vorteile des persönlichen Kontakts niemals gänzlich ersetzen könne. Ein hybrider Zugang oder der vereinzelt Einsatz von Online-Settings könne am ehesten dann funktionieren, wenn sich eine Gruppe bereits kenne, gemeinsame Voraussetzungen geschaffen worden seien und es – Richtung Ende eines Kurses – zum Beispiel darum gehe, zur individuellen Vertiefung und selbständigen Erarbeitung von Inhalten anzuregen. Ein großes Potenzial sehen die Gruppendiskussionsteilnehmenden hingegen darin, dass *einzelne* Teilnehmende in Ausnahmefällen, wenn es die individuellen Umstände erfordern, *virtuell an einer Kurseinheit oder einem Coachinggespräch* teilnehmen können. Auch erleichtere es die Nutzung der zuvor genannten Kanäle und Plattformen, sich einen Teil des Lernstoffes selbst zu erschließen bzw. Versäumtes zuhause nachzuholen, wenn Teilnehmende einer Einheit fernbleiben. Diesen Möglichkeiten wird insbesondere im Hinblick auf Personen mit Betreuungspflichten oder sonstigen familiären Verpflichtungen, aber auch beispielsweise Personen mit Angststörungen, ein besonderes Potenzial für die erleichterte, kontinuierliche Teilhabe an den Kursen zugeschrieben.

Unabhängig von den Erfahrungen der pandemiebedingten Lockdowns hat das Ziel, Teilnehmenden *digitale Grundkompetenzen* zu vermitteln, in manchen Basisbildungsangeboten einen hohen Stellenwert. Eine Beobachtung aus der Praxis lautet, dass Teilnehmende in immer mehr Bereichen ihres Alltags auf die Nutzung digitaler Endgeräte und Online-Applikationen angewiesen seien. Die diesbezüglich genannten Beispiele reichen von der Abfrage eines Online-Fahrplans über die Jobsuche, das eAMS-Konto und die Erstellung von Bewerbungsunterlagen bis hin zur Anmeldung für einen Impftermin oder die Beantragung des Energiebonus. Damit entstehe seitens der Teilnehmenden eine Fülle an Lernbedürfnissen und -wünschen, welche insbesondere aus der Sicht jener Angebote, bei denen andere Kompetenzbereiche (bspw. Alphabetisierung) im Fokus stehen, nicht zur Gänze abgedeckt werden können und deshalb zum Beispiel in die Beratung ausgelagert werden.

Auf der anderen Seite gibt es auch Basisbildungskurse, die sehr gezielt auf Bedarfe nach digitaler Grundbildung eingehen (können): Berichtet wird in den Gruppendiskussionen etwa von Schwerpunktsetzungen und Modulen, die die Entwicklung digitaler Kompetenzen in den Fokus stellen sowie Unterrichtseinheiten, die im EDV-Raum durchgeführt werden. Auch gibt es Projekte, die ihren Teilnehmenden Leihgeräte zur

Verfügung stellen oder – teilweise in Kooperation mit anderen Vereinen und Projekten – an der Etablierung neuer Unterstützungsformate für die Bewältigung digitaler Herausforderungen arbeiten. Als bewährte Praxis aus den Kursen kann festgehalten werden, dass *digitale Grundkompetenzen praxisnah und anhand alltagsrelevanter Beispiele erarbeitet und erprobt* werden, um den Teilnehmenden damit eine Hilfestellung für die Bewältigung des Alltags zu bieten. Wichtig sei auch, die Voraussetzungen der (oftmals auf ein Smartphone beschränkten) technischen Ausstattung aufseiten der Teilnehmenden zu berücksichtigen.

8.3 Aktuelle Herausforderungen und Spannungsfelder

8.3.1 Basisbildung

Vor dem Hintergrund der Erzählungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden lassen sich mehrere Spannungsfelder und Herausforderungen skizzieren, welche die Projektleitungen und Trainer:innen aktuell beschäftigen und die Umsetzung bewährter Ansätze und Konzepte in der Praxis erschweren (können). In der Basisbildung ist dies erstens die Schwierigkeit, den *Anspruch eines „Lernens ohne Druck“* mit den *oftmals ambitionierten Erwartungen* der Teilnehmenden bzw. dem *Wunsch, möglichst schnell voranzukommen*, zu vereinbaren. So sei es unter gegebenen Voraussetzungen und innerhalb der relativ kurzen Kursdauer beispielsweise nicht immer möglich bzw. realistisch, dass Teilnehmende direkt am Ende des Basisbildungskurses in ein Angebot zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss übergehen können. Demgegenüber stehen ein wahrgenommener Zeitdruck und Vorstellungen einer Leistungsgesellschaft, die in den Zukunftserwartungen der Teilnehmenden eine wichtige Rolle spielen (siehe dazu auch Kapitel 7). Umso wichtiger ist es den Trainer:innen zufolge, realistische Ziele zu setzen, diese gemeinsam zu reflektieren und in den Kursen die individuellen Fortschritte und Lernerfolge der Teilnehmenden in den Fokus zu rücken, um die Motivation der Teilnehmenden aufrechtzuhalten. Auch seien Geduld und eine gute Absprache innerhalb des Trainer:innenteams gefragt. Manche Trägervereine, die mehrere Angebote unter ihrem Dach vereinen, setzen auf Brückenkurse oder individuelle Maßnahmenempfehlungen anstelle von Einstiegstests, um den Weg vom Basisbildungs- in den Pflichtschulbereich zu erleichtern und damit Druck abzubauen.

Angesichts heterogener Sprach- und Kompetenzniveaus und damit einhergehend unterschiedlicher Lernziele der Teilnehmenden wird in den Diskussionen zweitens ein *Spagat zwischen Individualisierung und kooperativem Lernen* deutlich. In den Gruppendiskussionen werden unterschiedliche methodische Ansätze geschildert, deren Ziel es ist, binnendifferenziert zu arbeiten und Teilnehmende individuell zu fördern. Dazu zählt, Aufgabenstellungen an individuelle Voraussetzungen und Interessen anzupassen und jenen, deren Kompetenzen sich bereits auf einem fortgeschritteneren Niveau

befinden, weiterführende Materialien zur Verfügung zu stellen. Ein weiterer, bewährter Ansatz lautet, die heterogenen Wissensstände und Voraussetzungen dafür zu nutzen, dass die Teilnehmenden in unterschiedlichen Kleingruppensettings Wissen austauschen oder sich gegenseitig Dinge erklären können. Dass der erfolgreiche Umgang mit heterogenen Voraussetzungen bereits bei der Gruppenbildung für die Basisbildungskurse beginnt und es – bei allem Anspruch, individuell auf die Teilnehmenden einzugehen – als wichtig erachtet wird, auch das Gemeinsame der Gruppe im Auge zu behalten, verdeutlicht die folgende Aussage einer Diskussionsteilnehmenden mit Projektleitungsfunktion:

Das ist so meine Perspektive als Projektleiterin auch, dass ich manchmal das Gefühl habe, man muss da irgendwo schon auch einen Rahmen ziehen, oder eine Grenze einziehen, wo es nicht dazu führt, dass die Trainerin mit sechs Personen komplett verschiedene Programme machen soll. Das ist nicht schaffbar. Sondern es geht drum zu sagen, okay, ja, da differenzieren wir in der Gruppe und da macht die Gruppe jetzt auch wieder was gemeinsam. Und den größten Teil macht sie aber trotzdem gemeinsam, weil sonst, eigentlich müsste jede Person allein was tun oder die Trainerin müsste sich allen Personen gleichzeitig widmen können und diese Oktopus-Möglichkeiten hat die Trainerin nicht. Und das ist glaube ich auch sehr, sehr anstrengend für Trainerinnen dann, wenn das zu weit auseinander geht. [...] Ja, da müssen wir einfach drauf schauen, wen nehmen wir in die Gruppe auch auf, wir müssen vorher abklären, was können die Leute und was wollen die Leute und wir können vielleicht auch nicht einfach alle, die gerade kommen in eine Gruppe tun. (BaB-3)

Eine dritte Herausforderung lässt sich als *Spannungsfeld zwischen Stabilisierung und Unterricht* zusammenfassen. Die Projektleitungen und Trainer:innen nehmen im Hinblick auf ihre Zielgruppen eine Betroffenheit von vielfältigen persönlichen Problemlagen und Bedarfe nach psychosozialer Unterstützung wahr, welche zumindest teilweise über die Möglichkeiten dessen, was im Rahmen der Kurse bewältigt werden kann, hinausgehen. Dass die Trainer:innen ihre Einheiten nicht starr vorausplanen, sondern sehr genau darauf achten und berücksichtigen, wie es den Teilnehmenden tagesaktuell geht, wird als wichtiger Ansatz genannt, um mit diesen persönlichen Problemen umzugehen und ihnen bei Bedarf auch Raum zu geben. Für die Trainer:innen ergibt sich jedoch auch die Herausforderung, sich persönlich abzugrenzen und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu definieren, damit der Anspruch, Teilnehmende bestmöglich zu unterstützen, nicht in persönlichen Belastungen und einem unverhältnismäßigen Arbeitsaufwand in der Freizeit mündet. Hausinterne, zusätzliche Angebote und Unterstützungspersonal gelten als wertvolle Ressourcen, die jedoch nicht in allen Trägervereinen zur Verfügung stehen. Aus einer systemischen Perspektive unterstreicht dies die Notwendigkeit vielfältiger und gut aufeinander abgestimmter Unterstützungsangebote, zu denen etwa leistbare Therapieplätze und existenzsichernde finanzielle Unterstützung zählen.

Viertens wird in den Gruppendiskussionen ein Problemfeld aufgezeigt, dessen Ursachen in den breiteren Rahmenbedingungen und der Zusammenarbeit mit außenstehenden Institutionen begründet liegen. Mehrere Projekte machen die Erfahrung, dass Teilnehmende ihrer Kurse noch innerhalb der Kurslaufzeit frühzeitig abbrechen, um in andere Kurse – beispielsweise des AMS oder des ÖIF – zu wechseln. Diese Wechsel werden als *fremdbestimmte Abbrüche* interpretiert, die den Teilnehmenden vonseiten anderer Institutionen nahegelegt oder unter Androhung der Streichung finanzieller Unterstützung wie beispielsweise der Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes oder der Bedarfsorientierten Mindestsicherung sogar vorgeschrieben würden. Für die Teilnehmenden sei dies in mehrerer Hinsicht problematisch, weil über ihren Kopf hinweg entschieden würde und sie aus dem vertrauten Umfeld des IEB-Angebots herausgerissen würden. Schlimmstenfalls hätte dies zur Folge, dass die ehemaligen Basisbildungsteilnehmenden die Anforderungen der neuen Angebote nicht erfüllen und deshalb neuerliche Erfahrungen von Scheitern und Ablehnung machen, ehe sie schlussendlich doch wieder in die Basisbildung zurückkehren. Für die Basisbildungskurse selbst ergebe sich durch die in letzter Zeit vermehrt beobachteten, fremdbestimmenden Abbrüche eine *erhebliche Fluktuation*, welche der für die Lernerfolge und Stabilisierung der Teilnehmenden erforderlichen Kontinuität zuwiderlaufe und negative Folgen für die Gruppendynamik und die Motivation der verbleibenden Teilnehmenden nach sich ziehe. Schlussendlich sehen sich die Trainer:innen durch die frühzeitigen Abbrüche mit einem erhöhten Arbeitsaufwand konfrontiert, der sowohl durch die administrative Abwicklung von Abbrüchen und Neuzugängen als auch durch die Bewältigung der mit der Fluktuation verbundenen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen entstehe.

Große Herausforderungen orten die Gruppendiskussionsteilnehmenden schließlich auch im Hinblick auf die *Finanzierung und Förderbedingungen der Basisbildung*. Die Vertreter:innen der Projekte sehen ihre Angebote mit insgesamt als zu gering empfundenen, seit mehreren Jahren nicht mehr valorisierten Fördersummen konfrontiert. Auch sei der mit der Dokumentation und Abrechnung verbundene Arbeitsaufwand hoch und fehle es an Planungssicherheit über die langfristige Finanzierung der Angebote. In der Praxis sei man aufgrund dieser Umstände gezwungen, *gewisse Abstriche zu machen oder einzelne Elemente der Angebote gar nicht mehr anzubieten*. Beispiele sind hierfür etwa die Entscheidung, die als überaus sinnvoll und wichtig erachteten Elemente des Teamteaching oder der Kinderbetreuung am Standort einzuschränken, weil das Risiko, die dafür erforderlichen Personalressourcen im Falle kurzfristiger Absagen an einem Kurstag nicht abrechnen zu können, zu hoch sei. Auch ein flexibles Zusatzangebot nach dem Drop-In-Prinzip habe eingestellt werden müssen, weil man die Anforderung der für die Abrechnung erforderlichen Dokumentation einer

festen Gruppe von Teilnehmenden damit nicht erfüllen hätte können.¹⁵ Für die *Trainer:innen* ergebe sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen die schwierige und belastende Situation einer Unsicherheit über die eigene (langfristige) Beschäftigungsperspektive und knapper zeitlicher Ressourcen bei gleichzeitig in der Wahrnehmung der Gruppendiskussionsteilnehmenden tendenziell steigendem Administrativaufwand in einem insgesamt anspruchsvollen und persönlich fordernden Arbeitsfeld. Diese Thematik wird im Abschnitt Rahmenbedingungen (Kapitel 8.4) aufgegriffen und näher ausgeführt.

8.3.2 Pflichtschulabschlusskurse

Auf aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen in ihrem Kursalltag angesprochen, berichten auch die Vertreter:innen aus dem PSA-Bereich von einer großen Vielfalt individueller Problemlagen und schwieriger Lebenssituationen aufseiten ihrer Teilnehmenden, welche sich im Kursalltag beispielsweise in Konzentrationsproblemen oder wiederholtem Fernbleiben, teilweise aber auch in gruppenstörendem Verhalten manifestieren können. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass es sich bei den Teilnehmenden der Pflichtschulabschlusskurse oftmals um – ihre Voraussetzungen und Vorkenntnisse betreffend – äußerst heterogene Gruppen handle. Die Wahrnehmung, dass diese Umstände mit Herausforderungen für die Umsetzung der Kurse und mitunter als belastend empfundenen Arbeitsbedingungen für die *Trainer:innen* einhergehen, wird in den Gruppendiskussionen primär mit den Rahmenbedingungen begründet, unter denen die PSA-Kurse aktuell umgesetzt werden.¹⁶ Angesichts der gegebenen Förderbedingungen sei es schwierig, das Ziel einer individuellen und bedarfsorientierten Unterstützung mit dem Anspruch, die Kursgruppe als Ganzes innerhalb relativ kurzer Zeit auf die anspruchsvolle Pflichtschulabschlussprüfung vorzubereiten, zu vereinbaren:

Wenn man den Menschen in den Mittelpunkt stellt und sagt, okay, wo kann ich dich gut an der Hand nehmen, wo kann ich dich geleiten, so dass es für dich und für mich ein guter Prozess ist. Was meiner Meinung nach, aus Trainingsicht, eigentlich das Hauptziel ist,

¹⁵ Der Hintergrund dieser wahrgenommenen Herausforderung ist, dass bei der Abrechnung nach dem Modell der Standardeinheitskosten nur die Kosten für jene Unterrichtseinheiten (UE) geltend gemacht werden können, die tatsächlich durchgeführt und von einer Mindestanzahl von Teilnehmenden in Anspruch genommen wurden. Um dies zu belegen, muss u.a. für jede UE eine unterzeichnete Anwesenheitsliste vorgelegt werden. Die sieben verschiedenen Normkostensätze variieren anhand der Parameter der Anzahl der *Trainer:innen*, des Angebots einer Kinderbetreuung und des Sitzes des Bildungsträgers zwischen 110 und 190 Euro je durchgeführter Unterrichtseinheit. Detaillierte Informationen können dem [Programmplanungsdokument der Steuerungsgruppe der Initiative EB \(2019\)](#) und dem [FLC-Handbuch für den Bereich der Basisbildung](#) entnommen werden.

¹⁶ Im Fokus dieses Abschnitts stehen die Herausforderungen, die die PSA-*Trainer:innen* und Projektleitenden in ihren Kursen aktuell wahrnehmen und die Frage, wie in der Praxis bzw. dem Kursalltag mit diesen Herausforderungen umgegangen wird. Auf die breiteren Rahmenbedingungen und insbesondere die Förderbedingungen, im Kontext derer diese Herausforderungen entstehen, wird im folgenden Kapitel 8.4 8.4näher eingegangen, wobei die Erfahrungen aus den Bereichen der Basisbildung und der PSA-Kurse zusammengeführt und um die Perspektive der Steuerung und Administration erweitert werden.

wenn wir in Folge dann lebenslanges Lernen erreichen möchten, dann finde ich es ein bisschen hinderlich, leider Gottes, wenn es heißt am Kursende, [...] musst du 20 Teilnehmende abschließen können, die haben bitte auf jeden Fall zu sechs Prüfungen angetreten zu sein. [...] Das ist, also das ist schon ein bisschen so ein Spagat. Die Finanzierung und die Vorgabe, und andererseits das sich verändernde dynamische Teilnehmenden-Feld. (PSA-1)

Das Spektrum der in den Gruppendiskussionen angesprochenen Beispiele diagnostizierter und nicht diagnostizierter psychischer Probleme und belastender Lebensumstände sowie damit verbundener Verhaltensauffälligkeiten ist breit und kann und soll an dieser Stelle nicht vertiefend analysiert werden. Festgehalten werden kann jedoch eine projektübergreifende Wahrnehmung von – in ihrer Quantität und Intensität tendenziell zunehmenden – individuellen Problemlagen und Unterstützungsbedarfen aufseiten der Teilnehmenden, die über das, was im Kursalltag bewältigbar ist, hinausgehen. Eine These der Gruppendiskussionsteilnehmenden lautet, dass psychische Belastungen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten aufseiten der Zielgruppen der Kurse im Kontext der Pandemie in den vergangenen Jahren tendenziell noch zugenommen hätten: Derzeit unterrichtete man im PSA-Bereich unter anderem jene Personen, die in den herausfordernden Phasen der Lockdowns aus dem Schulsystem ausgeschieden seien, in den vergangenen Jahren unter massiven persönlichen Belastungen gelitten hätten und es teilweise nicht mehr gewöhnt seien, in Gruppen zu arbeiten. Eng mit den individuellen Problemlagen der Teilnehmenden verknüpft sehen sich die Trainer:innen mitunter auch mit gruppenstörenden bis hin zu aggressiven Verhalten konfrontiert, welche das gemeinsame Miteinander innerhalb der Kursgruppe und die Lernerfolge anderer Teilnehmender zu gefährden drohen.

Die Strategien, mit solchen Fällen und Situationen umzugehen, sind den Erzählungen aus den Gruppendiskussionen zufolge vielfältig und je nach Trainer:in und Teilnehmer:in individuell unterschiedlich. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, die Gruppendynamik zwischen den Teilnehmenden von Kursbeginn an aktiv zu fördern, auf das respektvolle Miteinander zu achten und dabei auch durchaus bestimmte Regeln und Grenzen aufzuzeigen und Verbindlichkeit einzufordern. Gleichzeitig sei es mitunter wichtig und hilfreich, Teilnehmenden in angespannten oder überfordernden Situationen den Raum zu geben, sich zurückzuziehen oder den Kursraum zu verlassen. Des Weiteren berichten die Trainer:innen von intensiven, klärenden Gesprächen mit ihren Teilnehmenden, in die teilweise auch Personen aus dem familiären Umfeld (beispielsweise die Erziehungsberechtigten jugendlicher Teilnehmender) miteinbezogen werden. Eine weitere Strategie lautet, externe Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen bzw. Teilnehmende an andere Institutionen weiter zu verweisen, wenn persönliche oder psychische Problemlagen die Kompetenzen und/oder zeitlichen Ressourcen der Trainer:innen übersteigen. Insgesamt ergibt sich in den Gruppendiskussionen ein Bild engagierter Trainer:innen, die über das Unterrichten im

Sinne einer Vermittlung von PSA-relevantem Wissen und Kompetenzen hinausgehend darum bemüht sind, auf einzelne Teilnehmende einzugehen, diese bestmöglich zu unterstützen und Probleme verschiedenster Art zu lösen. Nichtsdestotrotz gebe es auch einzelne Teilnehmende, im Falle derer man an einem gewissen Punkt akzeptieren müsse, dass diese (noch) nicht für das Angebot bereit und dementsprechend in einem anderen Unterstützungsangebot oder Kurs besser aufgehoben seien.

Eine entscheidende Hürde sehen Projektleitungen und Trainer:innen im Hinblick auf die nun skizzierten Problemstellungen und Strategien darin, dass die Finanzierung ihrer Kursangebote daran geknüpft ist, wie viele Teilnehmende die Kurse absolvieren und am Ende zu den vorgesehenen PSA-Prüfungen antreten.¹⁷ Diese Bedingung der sogenannten Pro-Kopf-Förderung bedeute, dass sich jegliche Kursabmeldungen bzw. Abbrüche unmittelbar negativ auf die Finanzierung der Angebote auswirken und jeweils erst am Ende eines Kurses Sicherheit über die tatsächliche Höhe der Fördersumme bestünde. Für das gelingende Lernen in den Kursen sei dies insofern hinderlich, als man unter den gegebenen Voraussetzungen gezwungen sei, tendenziell eine möglichst große Anzahl von Personen in die Kurse aufzunehmen, um die Kosten der Kurse selbst im Falle vereinzelter, frühzeitiger Abbrüche noch decken zu können.

Darüber hinaus hätte die finanzielle Abhängigkeit von der Anzahl der Teilnehmenden zur Folge, dass man es sich aus Angebotssicht kaum erlauben könne, einzelne Teilnehmende von einem Kurs abzumelden, wenn diese die Teilnahme am Unterricht gänzlich verweigern oder Verhaltensweisen an den Tag legen, die den Lernerfolg der restlichen Teilnehmenden beeinträchtigen. Kritisch aufgezeigt wird schließlich auch, dass man aus einer reinen Projektfinanzierungslogik betrachtet, eigentlich schon bei der Auswahl der Teilnehmenden selektiv sein und abwägen müsste, wer die Kurse tatsächlich erfolgreich abschließen könne. Dies laufe dem Anspruch, vulnerablen Zielgruppen und Personen in schwierigen Lebenssituationen eine Chance zu geben, zuwider. Entscheide man sich, ebensolche Personen in den Kurs aufzunehmen, dann stelle dies aus Projektsicht ein finanzielles Risiko dar:

Diese rein und raus Springer:innen, oder Menschen, die aus einer Drogensucht oder in einer Drogensucht zu uns kommen, oder Menschen, die zu uns kommen, während die Familie gerade zerbricht, irgendwie, ja, das sind so diese Lebenssituationen, in denen eine Kursteilnahme ganz schwierig ist. [...] Wir versuchen dann schon oft zu sagen, ja, probieren wir es, wir haben eine intensive Bezugsbetreuung, wir haben eine gute Pädagogik, wir haben ein gutes Regelkonstrukt, womit wir das eigentlich schaffen

¹⁷ Während in der Basisbildung nach Standardeinheitskosten abgerechnet wird, ist die Förderhöhe für die Durchführung der PSA-Kurse davon abhängig, ob es sich um ein Angebot für den gesamten oder Teile des Pflichtschulabschlusses handelt und wie viele Teilnehmer:innen einen Kurs besuchen und zu den erforderlichen Prüfungen antreten. Nähere Informationen zu den Kalkulationsgrundlagen finden sich im [Programmplanungsdokument der Steuerungsgruppe der Initiative EB](#) (2019).

könnten, wenn, wenn, wenn. Am Ende der Abrechnung stehen dann ganz viele Betreuungsstunden und Beratungsstunden und sehr viel erstellte Materialien, sehr viel Team-Besprechungszeit, über genau diese Jugendlichen, die eh nie da sind [...]. Diese Abbrüche, wo wir eigentlich 150 Prozent unserer Arbeit leisten und dann irgendwie unter Umständen 0 Prozent unseres Geldes bekommen. Das finde ich ganz, ganz schwierig. (PSA-1)

8.4 Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen

Ein ganzheitlicher und individueller Ansatz der Unterstützung sowie die Möglichkeit, flexibel auf die Interessen und Bedürfnisse von Teilnehmenden einzugehen, haben sich in den vorangegangenen Abschnitten maßnahmenübergreifend als zentrale, wahrgenommene Stärken der IEB-Kurse herauskristallisiert. Aus der Sicht der Projektleitungen und Trainer:innen erfordert die erfolgreiche Arbeit mit den Zielgruppen ihrer Kurse damit *großes Engagement und ein hohes Maß zeitlicher und personeller Ressourcen*. Vielfach hervorgehoben wird auch, dass es *Kontinuität, Stabilität* und eine *überschaubare Gruppengröße* brauche, um Lernerfolge und breite Wirkungen im Sinne der Teilnehmenden zu erzielen.

Vor diesem Hintergrund nehmen die Rahmenbedingungen, unter denen die IEB-Maßnahmen umgesetzt werden, in den Gruppendiskussionen einen zentralen Stellenwert ein. Dabei kristallisieren sich mehrere kritische Aspekte heraus, denen für das gelingende Lernen in den Kursen eine entscheidende Rolle zukommt: Dies sind *erstens* die Förderbedingungen, wobei es aus der Projektsicht insbesondere auf die Planbarkeit und eine stabile, ausreichende Finanzierung ankommt. Eng mit der Finanzierung verknüpft, werden *zweitens* die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen der Trainer:innen als wichtige Faktoren für gelingendes Lernen erachtet. *Drittens* sehen die umsetzenden Personen Verbesserungsbedarfe darin, die Bekanntheit und Anerkennung der IEB-Angebote zu steigern und die Abstimmung mit anderen Institutionen wie beispielsweise dem AMS und ÖIF zu verbessern. Im Folgenden werden projektseitig wahrgenommene Herausforderungen und damit verbundene Bedürfnisse und Wünsche der Trainer:innen und Projektleitungen dargestellt und um die – im Zuge zweier zusätzlicher Interviews erhobener – Perspektive der Steuerung und Administration des Programms ergänzt.

8.4.1 Förderbedingungen: Stabilität, Planbarkeit und ausreichende Finanzierung der Projekte

Die ausreichende Finanzierung und eine möglichst langfristige Planungsperspektive der Projekte stellen aus der Sicht von Projektleitungen und Trainer:innen wichtige Voraussetzungen dafür da, die bewährten Ansätze und Konzepte der Basisbildungs- und

PSA-Kurse bestmöglich umsetzen zu können. Nur wenn *ausreichend finanzielle Mittel* zur Verfügung stehen, sei es möglich, den für einen qualitativ hochwertigen Unterricht und die bedarfsadäquate Betreuung der Teilnehmenden erforderlichen Zeit- und Personalaufwand zu decken. Der finanziellen *Planungssicherheit und Kontinuität im Angebot* wird sowohl für die Beschäftigungsverhältnisse der am Standort tätigen Personen als auch im Hinblick auf Strategien der Zielgruppenerreichung, welche auf ein durchgehend verfügbares Angebot und die Mundpropaganda unter (potenziellen) Teilnehmenden angewiesenen seien, eine entscheidende Rolle zugeschrieben.

Die aktuelle Finanzierungssituation der Projekte wird von Vertreter:innen sowohl der Basisbildungs- als auch der PSA-Kurse jedoch als *angespannt und belastend* beschrieben. Eine besonders große Herausforderung bestehe aktuell darin, dass die *Höhe der Förderungen* seit dem Beginn der laufenden Programmperiode nicht valorisiert worden ist und damit bei Weitem nicht mehr die tatsächlichen Kosten für beispielsweise Personal oder Fahrtkosten widerspiegle. In der Basisbildung sehen sich Projekte angesichts der als zu gering empfundenen Höhe der Förderungen gepaart mit der Sorge, Personalkosten für eine:n zweite:n Trainer:in oder die begleitende Kinderbetreuung im Falle kurzfristiger Absagen von Teilnehmenden in den Kursen nicht mit den entsprechenden Kostensätzen abrechnen zu können, gezwungen, Elemente wie Teamteaching oder zusätzliche Unterstützungsangebote einzuschränken (vergleiche Kapitel 8.3.1). Für den PSA-Bereich lautet ein zentraler Wunsch der Vertreter:innen der Projekte, die Fördersumme von der Anzahl der Teilnehmenden in den Kursen und deren Antritt zu den erforderlichen Prüfungen zu entkoppeln, um den damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen entgegenzuwirken und die finanzielle Planungssicherheit für die Projekte zu erhöhen (vergleiche Kapitel 8.3.2).

Ein weiteres, trägerseitig formuliertes Anliegen betreffend die Förderbedingungen lautet, dass der *Aufwand für die Dokumentation, Abrechnung und Prüfungen nicht überborden* dürfe und es diesbezüglich *verlässliche Vorgaben* brauche. Dabei handelt es sich um ein Bündel von Kritikpunkten bzw. Anliegen, die primär auf den ESF und seine Vorgaben abzielen.¹⁸ Wenngleich in den Gruppendiskussionen ein grundsätzliches Verständnis für die mit den Förderungen aus ESF-Geldern verbundenen Nachweispflichten geäußert wird, werden auch *Wünsche nach Vereinfachungen* formuliert. Dabei entsteht das Bild, dass es den Projektleitenden und Trainer:innen um die Verhältnismäßigkeit der Anforderungen und Kontrollen geht. Vonseiten der prüfenden Stellen wünschen sich die umsetzenden Personen, dass diese ihnen mit Wertschätzung und Vertrauen entgentreten und Termine mit ausreichend Vorlaufzeit kommuniziert werden, um die Organisation und Vorbereitung der Prüfbesuche zu

¹⁸ Die an dieser Stelle nur in Kürze skizzierten Kritikpunkte bzw. Anliegen wurden auch im Rahmen der begleitenden Evaluierung des ESF-Programms (2014-2020) thematisiert und in den dazugehörigen Berichten näher beleuchtet (vgl. Lutz et al. 2019; Lutz et al. 2022).

erleichtern. Insgesamt komme es darauf an, Projekten bei aller notwendigen Genauigkeit und Sorgfalt eine gewisse Flexibilität und ausreichend Zeit für die Arbeit mit den Teilnehmenden und die inhaltliche Weiterentwicklung zu überlassen.

Das aus der Perspektive der Projektleitenden und Trainer:innen pressierende Anliegen einer zeitnahen Erhöhung bzw. Valorisierung der Kostensätze wird auch auf der *Ebene der Programmsteuerung und -administration* wahrgenommen. Die Einschätzung der Interviewpartner:innen lautet, dass sich die Projekte angesichts der aktuellen Teuerungen in einer finanziell äußerst angespannten Situation befänden. Mit einem Umlaufbeschluss der Steuerungsgruppe der Initiative EB habe man die Standardeinheitskostensätze für die Basisbildung – mit Geltung für jene Calls, die ab dem Frühjahr 2023 veröffentlicht werden – um jeweils 10€ erhöht.¹⁹ Eine weitere Erhöhung innerhalb der noch laufenden Förderperiode sei aus der Sicht der Steuerung des Programms jedoch nicht möglich, weil dafür weder finanzielle Mittel verfügbar seien noch die Möglichkeit bestünde, die Kostensätze über den in der Bund-Länder-Vereinbarung definierten Rahmen zu erhöhen.

Was die allgemeinen Förderbedingungen betrifft, bringen die Vertreter:innen der Programmsteuerung und -administration ein grundsätzliches Problembewusstsein und Verständnis für die Anliegen der Träger zum Ausdruck. Dies gilt insbesondere für die als aufwändig empfundenen Aufgaben der mit einer ESF-Förderung einhergehenden *Dokumentations- und Nachweispflichten* und den Wunsch nach (mehr) *Planungssicherheit*. Hervorgehoben wird diesbezüglich, dass die *ESF-Kofinanzierung* zwar einige Herausforderungen für die Umsetzung berge, durch die beträchtliche Erhöhung der insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel aber auch einen großen (finanziellen) Mehrwert für die Initiative Erwachsenenbildung habe. Dass gegen Ende der laufenden Förderperiode vereinzelt relativ kurzfristig bekanntgegebene Calls mit kürzeren Laufzeiten veröffentlicht wurden, wird von den Vertreter:innen der Steuerung und Administration damit begründet, dass innerhalb der Periode zusätzliche Mittel verfügbar geworden seien, die noch ausgeschöpft werden konnten und mussten. Dies habe zwar zusätzliche Projekte ermöglicht, aufseiten der Trägerorganisationen jedoch auch zur Wahrnehmung von Unsicherheiten und fehlender Planbarkeit beigetragen.

¹⁹ Bisher wurden Unterrichtseinheiten in der Basisbildung mit je 110€ bis 190€ gefördert. Die Erhöhung der Normkostensätze um je 10€ entspricht damit einer Erhöhung um 5 bis knapp 9 Prozent.

Mit dem Blick auf die kommende Periode²⁰ sei man bemüht und auch zuversichtlich, wieder *längere Projektlaufzeiten* ausschreiben zu können und damit die wahrgenommene Planungssicherheit auf Projektebene zu erhöhen. Hinsichtlich der Abrechnungsbedingungen sei das Ziel, im Rahmen der eigenen Handlungsmöglichkeiten *Vereinfachungen und Verbesserungen im Sinne der Träger* zu erwirken. Für den PSA-Bereich sei angedacht, anstelle der derzeit geltenden Pro-Kopf-Förderung ein mit den Standardeinheitskosten in der Basisbildung vergleichbares Modell zu etablieren. Eine solche *Harmonisierung der Abrechnungsbedingungen* der beiden Programmbereiche wird von den Vertreter:innen der Perspektive der Steuerung und Administration als wünschenswert erachtet, weil es die Bedingungen für die Träger vereinfachen und Fehlerquellen in der ESF-Abrechnung minimieren könne.

Zusammenfassend bleibt angesichts der Ergebnisse der Gruppendiskussionen und Interviews festzuhalten, dass sowohl für die Basisbildung als auch den PSA-Bereich eine deutliche Erhöhung der Kostensätze gefragt ist, um die Fortführung bewährter pädagogisch-didaktischer Ansätze zu ermöglichen und Qualitätsverluste in den Angeboten zu verhindern. Die Etablierung eines Abrechnungsmodells mit Standardeinheitskosten für die PSA-Kurse würde der Ressourcenplanung und pädagogisch-didaktischen Praxis der Projekte zugutekommen, weil damit jeweils schon am Beginn des Kurses Klarheit über die Höhe der Fördersumme bestünde. Auch würde dem vorgebeugt, dass Träger sich unter Umständen gezwungen sehen, bei der Auswahl ihrer Teilnehmenden selektiv zu sein oder ihre Kurse über die als gut funktionierend erachtete Gruppengröße hinaus zu füllen, um eine ausreichende Finanzierung sicherzustellen.

8.4.2 Sichere Beschäftigungsverhältnisse und gute Arbeitsbedingungen für Trainer:innen

Die *Arbeitsbedingungen und Beschäftigungsverhältnisse der Trainer:innen* sind in den Gruppendiskussionen ein großes Thema. Vonseiten Projektleitender wird hervorgehoben, dass man großen Wert darauf lege, Trainer:innen eine *sichere Beschäftigung mit adäquater Bezahlung* (inklusive Gehaltsvorrückungen nach BABE-Kollektivvertrag) zu bieten und *qualifiziertes Personal damit langfristig am Standort zu halten*. Dieser Anspruch stoße jedoch zunehmend an Grenzen der dafür nicht ausreichenden Fördersummen wie auch einer fehlenden Sicherheit darüber, ob und in

²⁰ Parallel zu unseren Erhebungen liefen im Frühling 2023 die Vorbereitungen für die vierte Programmperiode der Initiative Erwachsenenbildung. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Endberichts im Dezember 2023 liegt ein Entwurf des Programmplanungsdokuments vor, das in der Version vom 10.11.2023 unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/downloads> abrufbar ist und die Ausgestaltung der Förderbedingungen für die künftige Programmperiode skizziert. Die Verhandlungen über die neue Bund-Länder-Vereinbarung und die neuen Kostensätze befinden sich in der Phase der finalen Abstimmung und sind damit Gegenstand eines noch laufenden Verhandlungsprozesses, dessen Ziel es ist, planmäßig mit 1.1.2024 in die neue Periode zu starten.

welchem Ausmaß Angebote über den Zeitrahmen des jeweils aktuellen Calls hinausgehend bestehen werden können. Konkret habe dies in den vergangenen Monaten und Jahren bedeutet, dass man auf finanzielle Zuschüsse der übergeordneten Trägervereine angewiesen sei, erfahrene Mitarbeiter:innen Stunden hätten reduzieren müssen oder man sogar gezwungen gewesen sei, Personal zu kündigen, wenn Projekte vorübergehend nicht mehr gefördert wurden. Im Kontext der als schwierig empfundenen Finanzierungssituation ergebe sich damit eine Beschäftigungssituation, die weder dem Wohle der einzelnen Trainer:innen noch der inhaltlichen Qualität der Projekte und der Attraktivität des Berufsfeldes Basisbildung und Pflichtschulabschluss förderlich sei:

Wir reden von, was machen wir, um gelingendes Lernen in unseren Kursen zu ermöglichen. Die Trainerinnen sollten sich nicht Sorgen machen müssen, habe ich nächsten Monat noch meinen Arbeitsplatz, wie wird es weitergehen. Wenn ich diese Ängste habe, dann kann ich auch das Berufsfeld Basisbildnerin nicht attraktiv gestalten und werde auch langfristig ein Personalproblem bekommen. Das heißt, diese Dinge sollten eigentlich nicht zur Diskussion stehen. Wir haben andere Themen, die sehr, sehr herausfordernd sind, was die Zielgruppe, die Gestaltung des Unterrichts usw. betrifft, ja. Aber dieser finanzielle Deckmantel, der uns ständig begleitet, ist absolut hinderlich, ja. (BaB-2)

Diese aus Projektleitungssicht getroffene Einschätzung spiegelt sich auch in den Erzählungen von Trainer:innen wieder, die von *knappen zeitlichen Ressourcen* und *Unsicherheiten über die eigenen Beschäftigungsperspektiven* berichten und die aktuellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Kurse als *persönlich belastend empfinden*. Eine große Herausforderung liege darin, im Kontext der Projektfinanzierungslogik noch ausreichend Zeit für die *inhaltliche Vor- und Nachbereitung der Kurseinheiten* zu finden. Die Schilderungen aus den Gruppendiskussionen lassen darauf schließen, dass dies in der Praxis von Träger zu Träger unterschiedlich gehandhabt wird und den Trainer:innen somit unterschiedlich viel (in einzelnen Fällen auch: gar keine) bezahlte Arbeitszeit für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung steht.

Im Hinblick auf das (hohe) Arbeitspensum und damit verbundene Belastungen aufseiten der Trainer:innen wird auf *zeitintensive Administrations- und Dokumentationsaufgaben* hingewiesen und für den Bereich der Basisbildung hervorgehoben, dass auch die Erstellung von Zertifikaten und die Einarbeitung in ein neues Curriculum mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden seien. Für den PSA-Bereich wird überdies die teilweise bereits als zu groß empfundene Gruppengröße thematisiert, aufgrund welcher es zunehmend schwierig und mitunter belastend sei, auf individuelle Probleme und Bedarfe einzelner Teilnehmender einzugehen und gruppenspezifische Herausforderungen zu lösen. Projektleitende und Trainer:innen heben in diesem Zusammenhang ihre hohe intrinsische Motivation für die Arbeit mit den Zielgruppen

hervor, bekräftigen aber auch den Wunsch nach besseren Rahmenbedingungen und einer höheren gesellschaftlichen wie auch monetären Anerkennung, um diese Arbeit auf lange Sicht fortführen zu können.

Dass Trainer:innen mit einem „ordentlichen“ Beschäftigungsverhältnis angestellt und adäquat entlohnt werden und ihnen ausreichend Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihrer Kurseinheiten zur Verfügung steht, ist auch aus der *Perspektive jener, die mit der Steuerung und Administration des IEB-Programms betraut sind*, ein wichtiges Anliegen. Die Verantwortung, dies zu gewährleisten, liege jedoch primär bei den Trägern. Die Rolle der Steuerungsebene und des Programms beschränke sich in dieser Hinsicht darauf, Erwartungen zu formulieren und an die Träger zu appellieren. So mache man die Träger regelmäßig darauf aufmerksam, dass auf „ordentliche“ Beschäftigungsverhältnisse Wert zu legen sei. Mit der Veröffentlichung des neuen *Qualifikationsprofils für die Basisbildung*²¹ habe man das Ziel verfolgt, das Berufsbild Basisbildung zu stärken und aufzuwerten. Auf der Grundlage ihrer ausschnitthaften Einblicke und dem Kontakt mit den Trägerorganisationen lautet der Eindruck von Vertreter:innen der Steuerungsebene, dass die Trainer:innen in den IEB-Kursen in einem großen und tendenziell steigenden Ausmaß angestellt seien. Im Zuge der vonseiten der Geschäftsstelle durchgeführten Vor-Ort-Besuche werde nach den Anstellungsverhältnissen der Trainer:innen im Projekt gefragt, diese werden jedoch nicht im Sinne eines bundesweiten, projektübergreifenden Monitorings dokumentiert. Auch hinsichtlich der Frage, ob und in welchem Ausmaß die Vor- und Nachbereitungszeiten für Kurseinheiten abgegolten werden, gebe es keine projektübergreifenden Aufzeichnungen. Dies sei auch nicht Gegenstand der First-Level-Control und damit letzten Endes im Ermessen der Trägervereine.

Die Personalsituation der Trainer:innen in der Basisbildung und den PSA-Kursen war schon vor 13 Jahren ein Thema (Steiner et al. 2010; Steiner et al. 2011) und ist es auch heute noch. Wenngleich die Erkenntnisse früherer Evaluierungen auf eine Tendenz deutlicher Verbesserungen im Zeitverlauf schließen lassen (Steiner et al. 2017)²², zeigen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Projektleitenden und Trainer:innen, dass es hier auch im Jahr 2023 noch Raum für Verbesserungen gibt. Aus evaluatorischer Sicht lässt sich hieraus erstens die *Notwendigkeit einer aktuellen Bestandsaufnahme* ableiten, die in Form eines standardisierten Monitorings oder einer extern durchgeführten,

²¹ Das *Qualifikationsprofil Basisbildung* wurde im April 2022 veröffentlicht und beschreibt die Kompetenzen von Trainer:innen, die in Basisbildungskursen unterrichten.

²² In einer bundesweiten Erhebung für die Evaluierung der vergangenen Programmperiode gaben im Bereich der Basisbildung rund 80% der Träger und für die Pflichtschulabschlusskurse rund 50% der Träger an, dass ihre Trainer:innen fest angestellte Beschäftigte sind, was einer deutlichen Verbesserung im Vergleich zur vorangegangenen Programmperiode entsprach (vgl. Steiner et al. 2017: 52-56). Angesichts eines weiterhin nennenswerten Anteils an nicht festen/befristeten Arbeitsverhältnissen wurde in dieser Evaluierung die Empfehlung ausgesprochen, die Arbeitsbedingungen und Entlohnung der Trainer:innen einem regelmäßigen Controlling zu unterziehen. Für die laufende Periode gibt es mangels eines standardisierten Monitorings keine bundesweiten, aktuellen Zahlen.

bundesweiten Befragung der Trainer:innen umgesetzt werden könnte und kontinuierlich fortgeführt (Monitoring) oder in regelmäßigen Abständen wiederholt (Befragung) werden sollte. Zielführend scheint zweitens ein *über Appelle hinausgehendes, steuerndes Eingreifen*, das klare Mindeststandards hinsichtlich der Beschäftigungsverhältnisse wie auch der Abgeltung von Vor- und Nachbereitungszeit definiert und diese auch einfordert. Drittens bleibt schließlich festzuhalten, dass die Verantwortung für eine gute Personalsituation nicht nur in der Verantwortung der Trägerorganisationen liegen kann, sondern von den Rahmenbedingungen der Projektfinanzierung abhängt. Nur wenn eine mittelfristige Planungssicherheit und ausreichende finanzielle Mittel gegeben sind, ist es möglich, den Trainer:innen in den Projekten sichere Beschäftigungsperspektiven zu bieten und auch langjährigen Mitarbeiter:innen ein ihrer Berufserfahrung angemessenes KV-Gehalt zu bezahlen.

8.4.3 Systemische Anerkennung und Positionierung im Kontext einer breiteren Maßnahmen- und Akteur:innenlandschaft

Vor dem Hintergrund der trägerseitig geschilderten Herausforderungen und Wünsche erweisen sich schließlich auch die *systemische Anerkennung der IEB-Maßnahmen* und deren *Abstimmung mit anderen Institutionen* als wichtige Faktoren für gelingendes Lernen. Projektleitende und Trainer:innen treffen die Einschätzung, dass es – sowohl aufseiten anderer Institutionen als auch in der breiteren Gesellschaft – teilweise an Bewusstsein und Anerkennung dafür fehle, was die IEB-Angebote für ihre Teilnehmenden leisten. Dementsprechend gebe es großen Bedarf und Entwicklungspotenzial dahingehend, Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung für den Mehrwert der IEB-Kurse zu leisten und die Sichtbarkeit und Bekanntheit der Angebote zu erhöhen. Ein Vorschlag lautet diesbezüglich, die Öffentlichkeitsarbeit zu intensivieren und in Form einer über die Anstrengungen einzelner Projekte hinausgehenden, österreichweiten Kampagne zu koordinieren.

Eine Erfahrung aus der Praxis der umsetzenden Personen lautet, dass man sich gegenüber Ämtern und Kooperationspartner:innen immer wieder neu positionieren und über den im Vergleich zu einem Deutschkurs gegebenen Mehrwert der Basisbildung aufklären müsse:

Wir merken es ja selber, wir gehen zu den Ämtern, wir gehen zu unseren Kooperationspartnern, wir stellen uns immer wieder vor. Dann haben die wieder einen Wechsel, und wir sind jetzt nicht unbedingt die wichtigste Institution im Land [...]. Ja, wir sind schon alle sehr wichtig, aber dann kommt der Nächste und bei der Übergabe geht dann genau dieser Basisbildungskurs unter. Dann kommt der Nächste, dann fängst du wieder von vorne an. Dann ah, ihr seid ein Deutschkurs, ich habe da jemanden mit A0. Nein, wir sind kein Deutschkurs, das ist die Basisbildung. Was ist das? Diese kaputte Schallplatte, dieses immer wieder repetieren. (BaB-2)

Eine Herausforderung aus der Praxis, die mit der wahrgenommenen fehlenden Bekanntheit und Anerkennung der IEB-Angebote in Zusammenhang gebracht wird, ist jene der als *fremdbestimmt interpretierten, frühzeitigen Abbrüche der IEB-Kurse* (vergleiche Kapitel 8.3.1). Dass Kursteilnehmende innerhalb der Laufzeit ihres IEB-Kurses in ein Angebot des AMS oder ÖIF wechseln (müssen), wird in den Gruppendiskussionen unter anderem darauf zurückgeführt, dass es aufseiten dieser Institutionen am Bewusstsein für den Mehrwert der IEB-Maßnahmen fehle und/oder die Kurse der IEB von manchen Berater:innen dieser Institutionen nicht ausreichend anerkannt seien. Während die Problematik fremdbestimmter Abbrüche bei einigen Projekten aktuell ein großes Thema ist, haben andere bisher keine solchen Erfahrungen gemacht. In der Zusammenschau der Erfahrungen unterschiedlicher Träger ergibt sich damit das Bild, dass sich das Gelingen der Zusammenarbeit mit diesen Institutionen von Projekt zu Projekt unterschiedlich gestaltet und mitunter auch von einzelnen handelnden Personen abhängt. Der Wunsch der Träger lautet, dass es eine Lösung auf der politischen Ebene brauche, um Gewissheit zu haben, Frustration in der Zusammenarbeit zu vermeiden und kontinuierlich mit Personen aus der Zielgruppe arbeiten zu können.

Die projektseitig getroffene Einschätzung, der zufolge die Verankerung und Bekanntheit der IEB wie auch ihre Abstimmung mit anderen Institutionen durchaus noch ausbaufähig seien, findet in den *Interviews mit Vertreter:innen der Perspektive von Steuerung und Administration* Bestätigung. Hinsichtlich der Problematik der als fremdbestimmt interpretierten Abbrüche lautet die Wahrnehmung der Interviewpartner:innen mit Zuständigkeiten auf Landes- und Bundesebene, dass die *Abstimmung trägerspezifisch unterschiedlich gut oder weniger gut funktioniere* und es in der Praxis tatsächlich auf einzelne handelnde Berater:innen aufseiten des AMS oder ÖIF ankomme, die die Angebote der IEB kennen und anerkennen müssen, um frühzeitige Abzüge von Teilnehmenden aus den IEB-Kursen zu vermeiden. In individuellen Fällen hätten die Trägerinstitutionen bevorstehende Abzüge von Teilnehmenden zum Teil dadurch verhindern können, dass sie direkt mit beispielsweise zuständigen AMS-Berater:innen Kontakt aufgenommen, diese über die IEB informiert und letzten Endes eine individuelle Lösung gefunden hätten. Dementsprechend liege ein Knackpunkt für zukünftige Strategien zur Verbesserung bzw. eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung darin, die Bekanntheit der IEB zu steigern und sicherzustellen, dass relevante Informationen auf alle Ebenen – und damit zu jeder einzelnen Beraterin und jedem einzelnen Berater – durchsickern.

Die Gesprächsbasis mit den Vertreter:innen der Partnerinstitutionen auf Bundes- und Landesebene wird von den Interviewpartner:innen aus Steuerung und Administration grundsätzlich als gut eingeschätzt. Sowohl auf Bundes- als auch Landesebene gebe es – beispielsweise im Zusammenhang mit der Ausbildungspflicht – verschiedene Settings, die einen *Austausch zwischen den Akteur:innen auf höheren Ebenen* ermöglichen.

Nichtsdestotrotz liege eine Herausforderung darin, dass mit AMS, ÖIF und IEB drei *Systeme mit unterschiedlichen Logiken* aufeinandertreffen, die jeweils unterschiedliche Ziele für ihre Zielgruppen bzw. Teilnehmenden verfolgen. Aus der Sicht der IEB liege die besondere Herausforderung darin, dass man mit dem AMS und dem ÖIF zwei starken Systemen mit einer gesetzlichen Verankerung gegenüberstehe, deren Angebote – anders als jene der IEB – eine Voraussetzung für den Erhalt finanzieller Mittel bzw. die Erfüllung der Auflagen einer Integrationsvereinbarung darstellen können. Gerade der Zweck und Mehrwert der Basisbildung seien mangels eines anerkannten Abschlusses aus der Sicht von AMS- oder ÖIF-Berater:innen womöglich nicht eindeutig greifbar, wenn ihnen Informationen über die Angebote fehlen.

Vor diesem Hintergrund sehen die Vertreter:innen der Perspektive der Steuerung und Administration den ersten Schritt in Richtung einer zufriedenstellenden Lösung der trägerseitig wahrgenommenen Problematik fremdbestimmter Abbrüche darin, den *Kontakt zu diesen Institutionen* zu suchen bzw. zu intensivieren und *Klarheit über die Zuständigkeiten, Abläufe und geltenden Vorgaben* zu schaffen, auf Grundlage derer Empfehlungen ausgesprochen bzw. Teilnehmende in bestimmte Angebote geschickt werden. Im zweiten Schritt sei – auch in Anbetracht der föderalen Struktur des AMS – entscheidend, dass *Informationen innerhalb der Partnerinstitutionen* und damit auch auf die *Ebene der Berater:innen* verbreitet werden, um Unklarheiten und Unstimmigkeiten vorzubeugen.

Zusammenfassend hat sich die Problematik fremdbestimmter Abbrüche bzw. Abzüge aus den IEB-Kursen als wichtiges Thema herauskristallisiert, das insbesondere in den Basisbildungsprojekten wahrgenommen wird und aus der Sicht der Projektleitenden und Trainer:innen sowohl dem Interesse der individuellen Teilnehmenden als auch der Dynamik in den Kursen zuwiderläuft. Wenngleich auf der Grundlage der für diese Evaluierung durchgeführten Erhebungen keine Aussagen über das quantitative Ausmaß dieses Phänomens getroffen werden können²³, lässt sich aus den Gruppendiskussionen und Interviews ableiten, dass es sich hierbei um ein in nennenswertem Ausmaß auftretendes Problem handelt, das Trägerorganisationen in mehreren Bundesländern mit tendenziell zunehmender Häufigkeit betrifft. Aus evaluatorischer Sicht besteht hier Handlungsbedarf und braucht es einen *Anerkennungs- und Akkreditierungsprozess für das Programm im Rahmen der Interventionslandschaft*. Damit die Möglichkeit, an einem IEB-Kurs teilzunehmen bzw. diesen fortzusetzen nicht von der Entscheidung einzelner Berater:innen abhängt, sollte das Ziel eines solchen Prozesses lauten, die systemische

²³ Im Monitoring werden zwar unterschiedliche Kategorien von Abbruchursachen der Kurse erfasst, gibt es jedoch keine spezifische Kategorie für das, was hier als „fremdbestimmter“ Abbruch bzw. Wechsel in eine andere Maßnahme beschrieben wird.

Anerkennung der IEB-Kurse auf allen Ebenen zu stärken sowie klare Abläufe und gute Informationsflüsse mit Institutionen wie dem AMS und dem ÖIF zu gewährleisten.

9 Fazit

Die Initiative Erwachsenenbildung zielt auf eine gesellschaftliche Herausforderung und Problemlage ab, die in unserer wissensbasierten Gegenwartsgesellschaft zunehmende Bedeutung erlangt: die Geringqualifikation bzw. ein Mangel an Kompetenzen. Die Problematik beginnt bei einem Anteil von 12% Jugendlicher, die ihre Bildungslaufbahn vorzeitig abgebrochen haben und setzt sich fort bei einem Anteil von 25% unter den 15-jährigen Pflichtschüler:innen, die entsprechend der jüngsten PISA-Ergebnisse (OECD 2023) nicht sinnerfassend lesen können. Das sind hohe Anteile, die in Zeiten des Fachkräftemangels makroökonomisch von ganz besonderer Bedeutung sind, weil großes Potenzial verloren geht. Die wachsende damit verbundene Herausforderung besteht nicht darin, dass der Anteil dieser Personengruppen steigen würde, sondern darin, dass diese Personen zunehmender sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung ausgesetzt sind und einer Beeinträchtigung ihrer individuellen Entwicklungschancen gegenüberstehen. Gerade in Zeiten von Krisen (begonnen bei der Corona-Pandemie, über die aktuellen kriegerischen Auseinandersetzungen bis hin zur Inflation) tendiert sich die Schere sozialer Disparitäten zu öffnen. Dies kann beispielhaft am Arbeitslosigkeitsrisiko Geringqualifizierter aber auch an der sozialen Zusammensetzung von benachteiligten Gruppen abgelesen werden (Steiner 2022).

Die Initiative Erwachsenenbildung ist nun ein Interventionsprogramm, das sich diesen gesellschaftlichen Problembereich zum Gegenstand nimmt, womit der Bedarf danach allein schon auf der Grundlage gesamtgesellschaftlicher Dynamiken deutlich hervorgestrichen wird. Vergegenwärtigt man sich die Problemgruppengrößen in Relation zum Interventionsausmaß ist darüber hinaus nicht nur der Bedarf an der IEB, sondern auch deren deutlicher Ausbau von der Datenlage her abgesichert. Schließlich können auch aus der bedarfsadäquaten Umsetzung und den erzielten Wirkungen weitere Argumente gewonnen werden, die die Schlussfolgerung untermauern. So sind kaum Disparitäten zwischen der Struktur der Zielgruppe und jener der Teilnehmer:innen erkennbar, was darauf hindeutet, dass die Zielgruppenerreichung über weite Strecken gut funktioniert. Beim angezeigten Ausbau der IEB sollte jedoch darauf geachtet werden, auch (junge) Männer und Personen ohne Migrationshintergrund stärker in (Basis-)Bildungsangebote zu integrieren. Die Wirkung der Interventionen schließlich reicht weit über den Kompetenzaufbau hinaus und umfasst auch die soziale Integration. Bei den Wirkungen besonders hervorzuheben ist zudem der optimistische Blick der Teilnehmer:innen in die Zukunft, der auch nach Beendigung der Maßnahmen festzustellen ist. Dies ist angesichts der oben skizzierten gesamtgesellschaftlichen Dynamiken ganz besonders bemerkenswert.

Der Wichtigkeit der IEB als Maßnahme steht ihre teilweise mangelnde Anerkennung, Etablierung und Integration in der österreichischen Interventionslandschaft diametral

entgegen. Es ist ein inakzeptables Unding, wenn Teilnehmer:innen an der IEB ihre Kurse abbrechen und in andere Angebote wechseln müssen, nur weil das Programm von einzelnen relevanten Stakeholdern und Fördergebern (oder ihren handelnden Vertreter:innen) nicht anerkannt wird. Hier ist ein grundlegender Perspektivenwechsel vorzunehmen, der als Handlungsauftrag der gesamten Förderlandschaft erkannt werden sollte. Es gilt, die Teilnehmer:innen und ihren Bedarf ins Zentrum zu stellen und zugleich die Finanztopf- und Fördergeberlogik zu überwinden. In alle Stakeholder umfassenden Steuerungsgremien sollten Abstimmungen vorgenommen und Prozesse definiert werden, die ihren Imperativ aus der bestmöglichen gemeinsamen Unterstützung der Teilnehmer:innen ableiten und dem sich institutionelle Prozesse der einzelnen Stakeholder und Organisationen unterordnen sollten.

Was letztlich die Entwicklungsbereiche der IEB selbst betrifft, sollte dreien erhöhte Aufmerksamkeit zuteilwerden: fördernde Rahmenbedingungen, die Varianz unter den Trägern sowie Schnittstellen und Übergänge.

- Die fördernden Rahmenbedingungen drücken sich gerade in Zeiten hoher Inflation in ausreichender Finanzierung und in gehobenen Standards für die beschäftigten Trainer:innen aus. Hier wurde bereits viel erreicht, aber das Diskussionsstadium, ob beispielsweise Vor- und Nachbereitungszeiten finanziert und bezahlt werden, sollte längst bei allen Trägern überwunden sein. Die entscheidende Kraft beim Gelingen der Maßnahme sind (nicht nur intrinsisch) motivierte Träger und ihre Trainer:innen. Dieser herausragenden Rolle entsprechend ist es der genau falsche Ort an dieser Stelle zu sparen, zumal sich Ausgaben in Bildung- und Weiterbildung vielfach rentieren.
- Mit einer ausgeweiteten Finanzierung lässt sich zudem ein Angebot umsetzen, wo die Teilnehmer:innen aktuell noch einen Mangel erkennen: an den Schnittstellen und Übergängen. Die Palette reicht hier von einer Übergangsberatung bis hin zu einem aktiven Outplacement. Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse sind notwendige aber oft nicht hinreichende Qualifizierungsmaßnahmen. Umso mehr Bedeutung erlangt die Fortsetzung der Qualifizierungslaufbahn, die sich im Anschluss an ein Angebot viel leichter und effizienter umsetzen lässt, als bei einem individualisierten Prozess einen Drop-Out zu riskieren und Teilnehmer:innen zur Fortsetzung später erst wieder aufwendig gewinnen zu müssen.
- Die Diversität des Angebots in der IEB kann zu ihren Stärken gezählt werden. Auf diese Weise wird es möglich, verschiedensten Zielgruppen mit verschiedensten Angeboten gerecht zu werden. Es gibt jedoch auch Grenzen, wo es notwendig erscheint, Varianzen in der Umsetzung zu hinterfragen. Eine dieser Grenzen sind Abbruchquoten von annähernd oder sogar mehr als der Hälfte der Teilnehmer:innen. Abbruch wird sich nie gänzlich verhindern lassen und liegt

teilweise auch nicht im Einflussbereich der Maßnahme, aber derart hohe Werte, wie sie in einzelnen Fällen beobachtet werden können, dürfen schlichtweg nicht hingenommen werden. Auch wenn hohe Abbruchquoten in Einzelfällen Rahmenbedingungen geschuldet oder mit anderen Umständen erklärbar sein mögen, ist es aus evaluatorischer Sicht jedenfalls dringend geboten, diesen auf den Grund zu gehen und entgegenzuwirken. Bei der Zielgruppe der IEB handelt es sich in vielen Fällen um vulnerable Personen, die oft Erfahrungen des Scheiterns mit entsprechend negativen Auswirkungen auf Selbstwert, Selbstvertrauen und Motivation aus der Primärausbildung mitbringen. Eine vielleicht mühsam wiedererlangte Integration sollte nicht durch neue Erfahrungen des Scheiterns gefährdet, sondern durch Erfahrungen von Kompetenz und Selbstwirksamkeit unterstützt werden. Wie sehr dies der IEB insgesamt gelingt, zeigen die Befragungsergebnisse bei Teilnehmer:innen und Absolvent:innen sehr eindrucksvoll.

10 Anhang

Tabelle 30: Qualifikationsstruktur der Teilnehmer:innen differenziert nach Träger

Träger	BaB		PSA	
	ISCED 0 - 1	ISCED 5-8	ISCED 0 - 1	ISCED 5-8
Träger 1	34%	2%	21%	1%
Träger 2	25%	25%	25%	0%
Träger 3	29%	19%		
Träger 4	6%	9%		
Träger 5	13%	20%		
Träger 6	32%	3%	19%	2%
Träger 7			27%	2%
Träger 8	33%	7%	26%	4%
Träger 9	28%	4%	22%	2%
Träger 10	29%	1%	21%	2%
Träger 11	29%	6%	45%	1%
Träger 12	17%	11%		
Träger 13	10%	43%		
Träger 14	35%	3%	34%	1%
Träger 15	68%	7%		
Träger 16	26%	8%		
Träger 17	71%	3%	38%	4%
Träger 18	42%	4%	14%	10%
Träger 19	36%	2%	15%	0%
Träger 20			7%	1%
Träger 21	25%	16%		
Träger 22	69%	2%		
Träger 23			38%	1%
Träger 24	30%	0%		
Träger 25	30%	24%	20%	2%
Träger 26			47%	2%
Träger 27	23%	4%		
Träger 28	16%	0%		
Träger 29	41%	2%		

Träger	BaB		PSA	
	ISCED 0 - 1	ISCED 5-8	ISCED 0 - 1	ISCED 5-8
Träger 30	80%	0%		
Träger 31	24%	14%		
Träger 32	39%	0%		
Träger 33	26%	0%		
Träger 34	32%	0%		
Träger 35			30%	0%
Träger 36	25%	12%	53%	0%
Träger 37	55%	11%	18%	1%
Träger 38	10%	0%		
Träger 39	70%	2%		
Träger 40	64%	0%	17%	3%
Träger 41	3%	6%		
Träger 42	39%	3%		
Träger 43	58%	2%		
Träger 44	48%	14%		
Träger 45	20%	0%		
Träger 46	27%	4%		
Träger 47	69%	2%	27%	12%
Träger 48	30%	0%	22%	3%
Träger 49	50%	0%	17%	3%
Träger 50	33%	2%	12%	0%
Träger 51	55%	6%	28%	9%
Träger 52	55%	1%		
Träger 53	13%	1%	4%	0%
Träger 54			0%	0%
Träger 55			26%	2%
Träger 56			31%	3%
Träger 57	30%	0%	1%	0%
gesamt	33%	4%	21%	2%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 44 368

Tabelle 31: Migrationshintergrund der Teilnehmer:innen differenziert nach Träger

Träger	BaB-Mig.-HG-ja	PSA-Mig.-HG-ja
Träger 1	96,3%	72,5%
Träger 2	95,4%	74,3%
Träger 3	100,0%	
Träger 4	30,9%	
Träger 5	99,7%	
Träger 6	97,8%	83,4%
Träger 7		90,9%
Träger 8	100,0%	90,2%
Träger 9	100,0%	83,1%
Träger 10	100,0%	88,1%
Träger 11	89,8%	92,0%
Träger 12	64,4%	
Träger 13	100,0%	
Träger 14	86,0%	88,1%
Träger 15	100,0%	
Träger 16	100,0%	
Träger 17	100,0%	98,9%
Träger 18	86,3%	81,9%
Träger 19	96,9%	83,5%
Träger 20		77,2%
Träger 21	100,0%	
Träger 22	100,0%	
Träger 23		96,2%
Träger 24	99,9%	
Träger 25	78,2%	86,2%
Träger 26		84,2%
Träger 27	99,3%	
Träger 28	89,1%	
Träger 29	100,0%	
Träger 30	100,0%	
Träger 31	100,0%	
Träger 32	58,0%	

Träger	BaB-Mig.-HG-ja	PSA-Mig.-HG-ja
Träger 33	100,0%	
Träger 34	100,0%	
Träger 35		99,5%
Träger 36	100,0%	100,0%
Träger 37	100,0%	79,6%
Träger 38	66,1%	
Träger 39	100,0%	
Träger 40	100,0%	98,3%
Träger 41	13,3%	
Träger 42	100,0%	
Träger 43	100,0%	
Träger 44	100,0%	
Träger 45	100,0%	
Träger 46	53,9%	
Träger 47	100,0%	98,7%
Träger 48	100,0%	100,0%
Träger 49	95,6%	81,3%
Träger 50	84,9%	85,7%
Träger 51	92,5%	96,7%
Träger 52	95,5%	
Träger 53	70,3%	73,8%
Träger 54		60,0%
Träger 55		82,2%
Träger 56		76,1%
Träger 57	96,4%	74,9%
gesamt	90,8%	85,1%

Quelle: IEB-Monitoring / n= 43 615

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Konzept der Evaluierung der Initiative Erwachsenenbildung.....	7
Abbildung 2: Anteil ESL nach Geschlecht im Vergleich AT / EU-27.....	10
Abbildung 3: Anteil FABA in Österreich nach Geburtsland und Bundesländer 2019	11
Abbildung 4: Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten relativ zum Durchschnitt nach Bildung und im Ländervergleich.....	13
Abbildung 5: Relatives ALO-Risiko unter den 20-24-Jährigen von FABA gegenüber Sek-II-Absolvent:innen 2022.....	14
Abbildung 6: Kursinformation (Quelle).....	57
Abbildung 7: Anmelde-/Teilnahmemotive (Anteile Antwort: stimmt).....	58
Abbildung 8: Herausforderungen regelmäßiger Kursbesuch	59
Abbildung 9: Erwerbsarbeit und Betreuungspflichten neben dem Kursbesuch.....	60
Abbildung 10: Sehr gute Erfahrungen im Kurs	61
Abbildung 11: Einschätzungen zu den Kursen.....	62
Abbildung 12: Berufs- oder Ausbildungsziel nach der Kursteilnahme.....	63
Abbildung 13: Zukunftsaspekte nach der Kursteilnahme (Anteile Antwort: Stimmt)	64
Abbildung 14: Zukunftserwartungen/Lebensgestaltung	65
Abbildung 15: Tätigkeit(en) neben Kursbesuch Basisbildung oder Pflichtschulabschluss.....	68
Abbildung 16: Tätigkeit(en) nach Abschluss Basisbildungs- oder Pflichtschulabschlusskurs	69
Abbildung 17: Lernfortschritte und -erfolge in BaB- und PSA-Kursen.....	71
Abbildung 18: Herausforderungen/Schwierigkeiten im zukünftigen Leben.....	73
Abbildung 19: Gründe, warum eine Ausbildung schwierig ist.....	74
Abbildung 20: Zukunftsaspekte (Anteile Antwort: Stimmt)	75
Abbildung 21: Zukunftserwartungen/Lebensgestaltung	76
Abbildung 22: Optimistischer Blick in die Zukunft.....	76

Tabelle 1: Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht.....	13
Tabelle 2: Teilnehmer:innen und Teilnahmen 2018 – 2022 (Kurseintritte)	16
Tabelle 3: Ein- und Mehrfach-Teilnehmer:innen 2018 – 2022 (Kurseintritte)	16
Tabelle 4: Anzahl der Kurseintritte pro Teilnehmer:in	17
Tabelle 5: Teilnehmer:innen und Teilnahmen (Kurseintritte) in Basisbildung	17
Tabelle 6: Teilnehmer:innen & Teilnahmen (Kurseintritte) beim Pflichtschulabschluss.....	18
Tabelle 7: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Geschlecht	19
Tabelle 8: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Altersgruppen.....	19
Tabelle 9: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach höchstem Bildungsabschluss.....	20
Tabelle 10: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Migrationshintergrund	21
Tabelle 11: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Geburtsland.....	22
Tabelle 12: Teilnehmer:innen (Eintritte) nach Wohnort	22
Tabelle 13: Teilnehmer:innen nach Bundesland	23
Tabelle 14: Kursdauer nach Programmbereich	37
Tabelle 15: Kursdauer bei Abschluss	37
Tabelle 16: Kursdauer bei Abbruch	38
Tabelle 17: Kursdauer nach Geschlecht.....	38
Tabelle 18: Kursdauer nach Migrationshintergrund.....	39
Tabelle 19: Durchschnittliche Kursdauer in Tagen nach Träger und Programmbereich	40
Tabelle 20: Kursdauer nach höchstem Bildungsabschluss	42
Tabelle 21: Absolvent:innen nach Beendigungsarten	43
Tabelle 22: Austrittsgründe von Abbrecher:innen	43
Tabelle 23: Abbrüche nach Geschlecht	43
Tabelle 24: Abbrüche nach Migrationshintergrund.....	44
Tabelle 25: Abbrüche nach höchstem Bildungsabschluss	44
Tabelle 26: Abbruchanteile nach Träger und Programmbereich.....	45
Tabelle 27: Regressionsmodell zur Erklärung des Abbruchs	48

Tabelle 28: Merkmale befragter IEB-Kursteilnehmer:innen.....	55
Tabelle 29: Merkmale befragter (ehemaliger) IEB-Kursteilnehmer:innen, Gesamt	67
Tabelle 30: Qualifikationsstruktur der Teilnehmer:innen differenziert nach Träger.....	131
Tabelle 31: Migrationshintergrund der Teilnehmer:innen differenziert nach Träger	133

12 Literatur

- Froschauer, Ulrike & Lueger, Margarete. 2003. *Das qualitative Interview*. Wien: WUV.
- Initiative EB. 2023. *Was und wer ist die Initiative Erwachsenenbildung?* <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ieb/wer-was-ist-die-ieb>. Zugegriffen: 19.05.2023.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lutz, Hedwig; Juen, Isabella; Köpping, Maria; Leitner, Andrea; Steiner, Mario; Lechner, Ferdinand; Reichert, Helga & Sorger, Claudia. 2019. *Das Operationelle Programm Beschäftigung des Europäischen Sozialfonds – Österreich 2014-2020. Bericht der Begleitenden Evaluierung zu Konzeption und Umsetzung*. Wien.
- Lutz, Hedwig; Köpping, Maria; Leitner, Andrea; Steiner, Mario; Vakavlieva, Zora; Reichert, Helga; Riesenfelder, Andreas; Sorger, Claudia & Willsberger, Barbara. 2022. *Das Operationelle Programm „Beschäftigung Österreich 2014 bis 2020“ des Europäischen Sozialfonds. Endbericht der begleitenden Evaluierung*. Wien.
- Mayring, Philipp. 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- OECD. 2021. *Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media.
- OECD. 2023. *PISA 2022 Ergebnisse. Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Band I*. Bielefeld: wbv Media.
- Steiner, Mario. 2023. *Wie im Bildungsverlauf aus Diversität Homogenität wird und welche Rolle dabei der Berufsbildung zukommt*. In: *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, hrsg. v. Albert, S./Heinrichs, K./Hotarek, I./Zenz, S., 1-22.
- Steiner, Mario. 2022. *NEETs in Österreich und der Steiermark: Wie groß ist die Herausforderung und wie wirksam sind Interventionen?* Keynote auf der NEET-Fachtagung des Regionalmanagement Steirischer Zentralraum, Graz, 23.11.2022.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele & Karaszek, Johannes. 2016. *Ausbildung bis 18: Grundlagenanalyse zum Bedarf von und Angeboten für die Zielgruppe*. Sozialpolitische Studienreihe Nr. 20. Wien.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Wagner, Elfriede & Plate, Marc. 2010. *Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung*. Wien.

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele & Wagner, Elfriede. 2011. *ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK*. Wien.

Steiner, Mario; Wagner, Elfriede & Pessl, Gabriele. 2015. *ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Synthesebericht*. Wien.

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Kuschej, Hermann; Egger-Steiner, Maria & Metzler, Barbara. 2017. *Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien.

Steuerungsgruppe der Initiative EB. 2019. *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018-2021, Stand Mai 2019*.

https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/PPD_2018-2021_Version_Mai_2019.pdf. Zugegriffen: 24.05.2023.

Witzel, Andreas. 2000. *Das problemzentrierte Interview*. In W. F. Kempf & K. H. Loch (Hrsg.), *Praxisfelder qualitativer Forschung: Studien zu einem neuen Forschungsstil*. München: Psychologie Verlags Union.