

Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial- und bildungsbenachteiligte Erwachsene

Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung

**August Gächter
Caroline Manahl
Juliet Tschank**

Zentrum für Soziale Innovation

November 2014

Inhalt

Zusammenfassung	3
Einleitung	4
Wissenschaftliche Begleitung	5
Interviews mit TrainerInnen und BildungsberaterInnen	7
Fragebogen	7
Durchführung	7
Ergebnisse	7
Befragung von KursteilnehmerInnen	9
Fragebogen	9
Durchführung	9
Ergebnisse	9
Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen.....	42
Fragebogen	42
Durchführung	42
Ergebnisse	42
Erfolgreicher Abschluss der BRP	49
Ergebnisse	49
Methodendiskussion.....	66
Workshops für ProjektpartnerInnen	67
Workshop 1: „Erreichen von potentiellen TeilnehmerInnen für die BRP“.....	67
Workshop 2: „Drop Outs: Gründe für Ausbildungsabbruch und mögliche Gegenstrategien“	68
Workshop 3: „Präsentation der Evaluierungsergebnisse und Erarbeitung von Strategien gegen Ausbildungsabbruch“	69
 Anhang 1: Interviewleitfaden.....	 70
Anhang 2: Fragebogen zur Befragung der TeilnehmerInnen des Pilotmodells	75
Anhang 3: Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Kursverlauf	75

Zusammenfassung

Ziel des Projekts war es, die Berufsreifeprüfung (BRP) sozial- und bildungsbenachteiligten Personen zugänglich zu machen und dabei speziell Frauen, MigrantInnen und Roma anzusprechen. Dazu wurde ein kompaktes Kursangebot entwickelt, das es den TeilnehmerInnen ermöglicht, innerhalb eines Jahres die Mathematik-, Deutsch- und Englischmatura abzulegen und gleichzeitig deutlich mehr Unterrichtseinheiten und Unterstützungsangebote als reguläre BRP-Kurse beinhaltet.

Es ist tendenziell gelungen, verstärkt Frauen für die BRP zu gewinnen und besonders Personen mit Migrationsbezug, die in BRP-Kursen gewöhnlich wenig präsent sind, waren stark im Kurs vertreten. Die Akquise von Roma gestaltete sich hingegen sehr schwierig. Bei Personen mit Migrationsbezug zeigte sich auch, dass vor allem Personen mit vergleichsweise besseren Ausgangsbedingungen in Bezug auf den Bildungshintergrund der Familie am Kurs teilnahmen.

Als große Barriere für die KursteilnehmerInnen erwies sich die finanzielle Absicherung. Nur 25% der TeilnehmerInnen reichte ihr Einkommen für den Lebensunterhalt. Gleichzeitig lag für die Personen im Kurs der erwartete Nutzen der Berufsreifeprüfung gerade in der beruflichen und finanziellen Absicherung.

Von insgesamt 29 Personen zu Kursbeginn hat im Projektverlauf nur eine Person den Kurs verlassen. Wenngleich in den Daten, die im Kursverlauf erhoben wurden, kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den einzelnen Unterstützungsangeboten und dem Prüfungserfolg festgestellt werden konnte, spricht die geringe Abbruchrate für das gewählte Kursformat. 27 TeilnehmerInnen sind im ersten Halbjahr 2014 zur Deutsch-, Englisch und Mathematikmatura angetreten. 63% davon haben alle drei Prüfungen bestanden und damit das Kursziel erreicht, bis Projektende die Matura in den drei Fächern abzulegen. Einige Personen sind im Herbst 2014 zu weiteren Prüfungen angetreten.

In Bezug auf bestandene Prüfungen gab es keinen Unterschied zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug in den einzelnen Fächern. Allerdings haben Frauen in den Fächern Deutsch und Englisch die Matura häufiger bestanden als Männer.

Der positive Verlauf des Kurses und das Abschneiden der TeilnehmerInnen bei den Prüfungen führte auch dazu, dass einige TrainerInnen, die dem Kursmodell anfangs skeptisch gegenüber standen, zu Kursende mit Überzeugung für diese Form von BRP-Kursen eintraten.

Einleitung

Das ESF-Projekt „Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene“ wurde im Zeitraum von März 2013 bis August 2014¹ umgesetzt. Die Finanzierung erfolgte aus Mitteln des ESF und des Bundesministeriums für Frauen und Bildung. Projektpartner waren ISOP – Innovative Sozialprojekte, das BFI Steiermark und das ZSI – Zentrum für Soziale Innovation.

Das Projekt verfolgte das Ziel, Menschen, die aufgrund ihrer lebensweltlichen sozio-ökonomischen Situation keine chancengleichen Möglichkeiten in Hinblick auf die Partizipation an höherer Bildung haben, den Zugang zur Berufsreifeprüfung und damit den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Im Speziellen sprach das Projekt Frauen, MigrantInnen und Roma an.

Das ZSI – Zentrum für Soziale Innovation war im Rahmen des Projekts für die wissenschaftliche Begleitung zuständig.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, die Projektpartner im Projektverlauf bei der Umsetzung zu unterstützen, indem - basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen - Lösungsvorschläge bei Herausforderungen und Problemen angeboten wurden.

Eine zentrale Aufgabe des ZSI bestand darin, den ProjektpartnerInnen einschlägige Forschungsergebnisse zu Barrieren und Hindernissen beim Zugang zu höherer Bildung, wie sie von sozial Benachteiligten erfahren werden, aufzubereiten und zugänglich zu machen. Dies erfolgte in Form von drei Workshops, die sich an TrainerInnen, BildungsberaterInnen und Projektverantwortliche von ISOP und dem BFI Steiermark richteten. In den Workshops wurden Forschungsergebnisse in Hinblick auf ihre Bedeutung für den steirischen Kontext und das Projekt diskutiert.

Zudem wurde überprüft, ob ...

1. ... durch das Modellprojekt die genannten Zielgruppen besser erreicht werden konnten als durch reguläre BRP-Kurse und
2. ... die TeilnehmerInnen des Modellprojekts auch zu einem erfolgreichen Abschluss geführt werden konnten.

Die Überprüfung der Zielerreichung erfolgte durch die Analyse von Daten, die im Projektverlauf gesammelt wurden. Eine Kontrollgruppe ermöglichte es, die Zielgruppenerreichung zu überprüfen.

Dieser Bericht stellt die Ergebnisse der Datenauswertung dar und beschreibt die verwendeten Methoden. Die Workshops werden kurz beschrieben, aber nicht detailliert dargestellt. Die Daten jener Personen, die nur das Bildungscoaching in Anspruch nahmen, aber den Pilotkurs nicht besuchten, sind nicht Teil dieser Auswertung.

¹ Für den Projektpartner ISOP wurde die Laufzeit bis Ende Dezember 2014 verlängert.

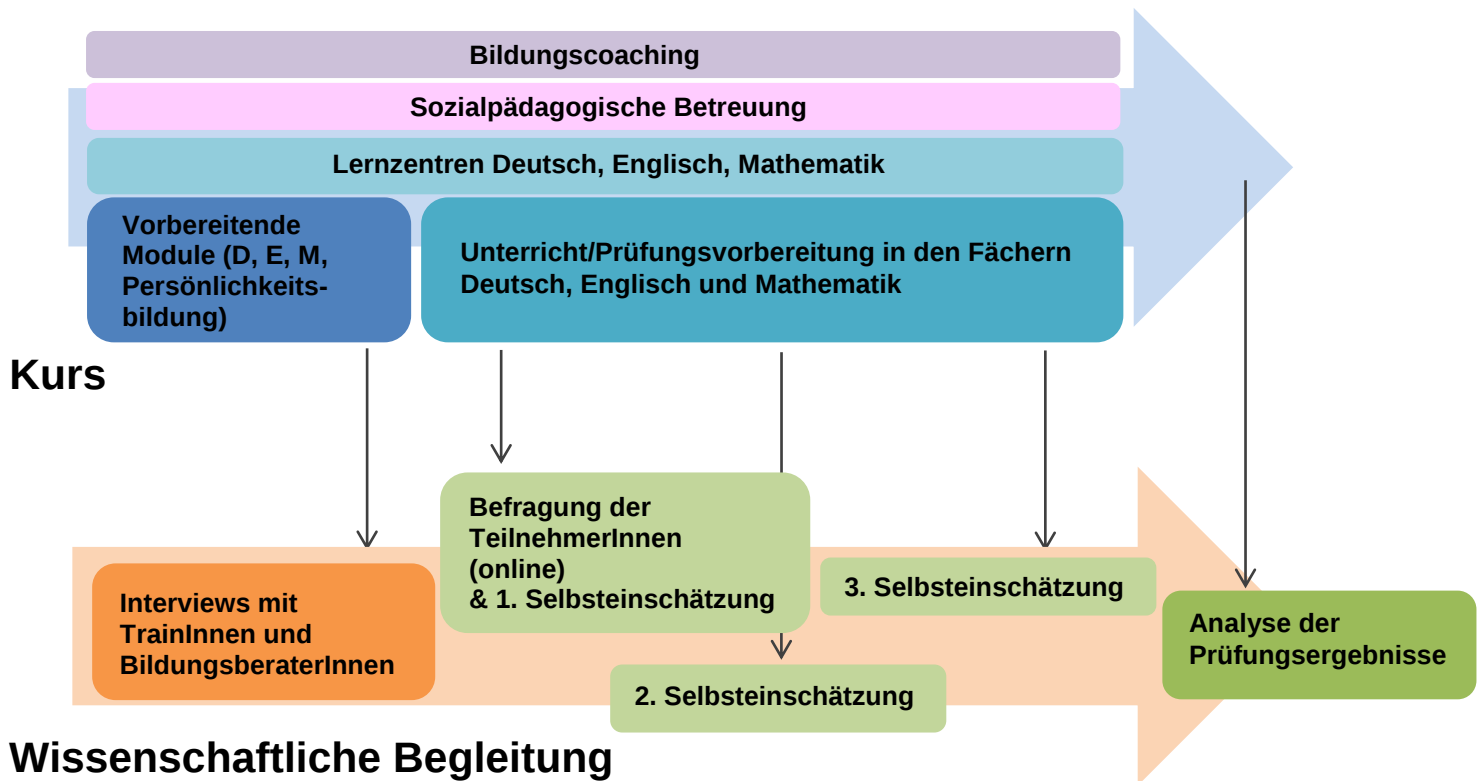
Wissenschaftliche Begleitung

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung wurden folgende qualitativen und quantitativen Methoden eingesetzt:

- Qualitative Interviews mit TrainerInnen und BildungsberaterInnen
- Befragung der KursteilnehmerInnen mittels Online-Fragebogen und Befragung einer Kontrollgruppe
- Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre Kenntnisse in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch und in ihrem Fachbereich zu drei Zeitpunkten
- Ergänzung dieser Daten durch die Prüfungsergebnisse der Deutsch-, Englisch- und Mathematikmatura.

Diese Methoden wurden zu unterschiedlichen Phasen des Projekts eingesetzt:

Verwendete Evaluierungsmethoden im Kursverlauf:



Das Bildungscoaching war die erste Andockstelle für Personen, die sich für den Lehrgang interessierten. Das Bildungscoaching diente zu Projektbeginn der Auswahl der TeilnehmerInnen, stand im Projektverlauf aber auch Personen offen, die sich für höhere Bildung interessieren, aber nicht am Pilotkurs teilnahmen.

TeilnehmerInnen, die sich schon früh für die Kursteilnahme entschieden, hatten im Sommer 2013 die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in den Vormodulen Mathematik, Deutsch und Englisch aufzufrischen. Zudem wurde das Vormodul „Persönlichkeitsbildung“ angeboten (Inhalte: Lernen lernen, Lernkompetenz, Lernorganisation & Zeitmanagement, Kompetenzorientiertes Empowerment, Teambuilding, Kommunikation und Konfliktmanagement). Die vier

Vormodule wurden über 10 Wochen im Umfang von insgesamt 20 Stunden pro Woche angeboten.²

Der Pilotlehrgang selbst startete in den Fächern Mathematik und Deutsch im Oktober 2013. Der Unterricht im Fach Englisch begann im Jänner 2014. Der Unterricht fand im Umfang von 25 Wochenstunden statt und wurde vormittags abgehalten. Der Lehrgang umfasst insgesamt 300 Unterrichtseinheiten pro Fach.

Während des gesamten Projekts stand den TeilnehmerInnen das Zusatzangebot sozialpädagogische Betreuung zur Verfügung. Zudem wurden während der gesamten Projektlaufzeit Lernzentren in Mathematik, Englisch und Deutsch angeboten, in denen Lerninhalte wiederholt und vertieft wurden. Die Lernzentren in den verschiedenen Fächern wurden von den TeilnehmerInnen unterschiedlich stark nachgefragt und das angebotene Stundenausmaß an die Nachfrage angepasst.³

Die wissenschaftliche Begleitung des Lehrgangs startete mit leitfadengestützten Interviews jener TrainerInnen und BildungsberaterInnen, die bereits im Sommer 2013 ins Projekt involviert waren (im Rahmen der Akquise, der Bildungsberatung, von Vormodulen oder Lernzentren).

Zu Beginn des Lehrgangs wurden alle TeilnehmerInnen schriftlich befragt. Zudem wurden zwei reguläre BRP-Kurse des BFI in Graz befragt, die in der Analyse als Kontrollgruppe dienten. Im Zuge der Befragung fand auch die erste Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen in den Prüfungsfächern statt. Diese Selbsteinschätzung wurde im Abstand von ca. 3 Monaten zwei Mal wiederholt. Zu Projektende wurden die gesammelten TeilnehmerInnendaten mit den Prüfungsergebnissen ergänzt.

Die folgenden Kapitel stellen die Ergebnisse der Datenauswertung dar.

² Eine Ausnahme bildeten zwei der zehn Wochen, in denen das Stundenausmaß nur 10 Stunden betrug.

³ Das Ausmaß in Mathematik variierte zwischen 4 Stunden (am Beginn des Lehrgangs) und ca. 10 Stunden (am Ende des Lehrgangs) pro Woche; in Englisch zwischen 4 Stunden (am Beginn des Lehrgangs) und 0 Stunden (am Ende des Lehrgangs) pro Woche und in Deutsch zwischen 4 Stunden (am Beginn des Lehrgangs) und 4 Stunden (am Ende des Lehrgangs) pro Woche.

Interviews mit TrainerInnen und BildungsberaterInnen

Interviews mit TrainerInnen und BildungsberaterInnen, die in den ersten Projektmonaten in das Projekt eingebunden waren (z.B. im Rahmen der Akquise, der Vormodule, des Bildungscoachings oder der sozialpädagogischen Betreuung), hatten das Ziel, bisher aufgetauchte Schwierigkeiten und Unklarheiten in der Projektumsetzung aufzuzeigen, um vor Lehrgangsstart im Oktober 2013 Adaptionen vornehmen zu können. Außerdem sollte die Diskussion der Interviewergebnisse mit den ProjektpartnerInnen dazu beitragen, ein gemeinsames Verständnis über Projektziele und Inhalte zu schaffen.

Fragebogen

Ein Interviewleitfaden wurde entwickelt, der sich in Fragen zur Akquise, zum Bildungscoaching, zur sozialpädagogischen Begleitung, zum Vormodul „Persönlichkeitsbildung“ und zu den Lernzentren gliederte. Diese Projektinhalte befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews in Umsetzung oder waren bereits abgeschlossen. Die Fragen bezogen sich auf bisherige Erfahrungen in der Projektumsetzung und aufgetauchte Schwierigkeiten.

Der Leitfaden befindet sich in Anhang 1.

Durchführung

Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt und dauerten zwischen 20 und 75 Minuten. Interviewt wurden sechs Personen (fünf Mitarbeiterinnen von ISOP und ein Mitarbeiter des BFI Steiermark).

Ergebnisse

In den Interviews wurden bisherige Umsetzungserfahrungen und aufgetauchte Probleme besprochen. Folgende Unklarheiten und Schwierigkeiten wurden so deutlich:

Abgrenzung von Projektteilen:

In den Interviews wurden Unklarheiten bei der Abgrenzung verschiedener Projektteile deutlich. Dies betraf insbesondere die Abgrenzung zwischen Bildungscoaching und sozialpädagogischer Begleitung.

Akquise:

In Bezug auf die Akquise zeigte sich, dass nicht alle Strategien zur Erreichung der Zielgruppen des Projekts (Frauen, MigrantInnen, Roma) gleich erfolgreich waren. Vor allem die Anstrengungen zur Erreichung von Roma haben nicht zum gewünschten Erfolg geführt. Das wurde später durch die Befragung der TeilnehmerInnen bestätigt. Bei der Akquise wurden folgende Barrieren potentieller TeilnehmerInnen sichtbar: Finanzierung,⁴ Kinderbetreuung, gesundheitliche Gründe, fehlende Zeugnisse, fehlende

⁴ Der Lehrgang war kostenlos. Es wurde aber nur in einzelnen Fällen die Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes durch das AMS gewährt. Einige TeilnehmerInnen nahmen die Bildungskarenz in Anspruch.

Anerkennung von ausländischen Abschlüssen, fehlende oder geringe Englischkenntnisse (vor allem bei MigrantInnen) und die Entfernung vom Lernort.

Vormodul „Persönlichkeitsbildung“:

Die Teilnahme am Vormodul „Persönlichkeitsbildung“⁵ war – wie auch bei den anderen Vormodulen - nicht verpflichtend und die zu diesem Zeitpunkt angemeldeten Personen erschienen nicht regelmäßig. Das hing u.a. damit zusammen, dass manche TeilnehmerInnen zu diesem Zeitpunkt noch beschäftigt waren, die Bildungskarenz erst abklären mussten oder Urlaube bereits gebucht waren. 21 Personen waren angemeldet aber nur zwischen 6 und 15 Personen waren bei den einzelnen Terminen anwesend. Laut Einschätzung der TrainerInnen wurde das Vormodul „Persönlichkeitsbildung“ wenig ernst genommen, da die Anwesenheit nicht verpflichtend war. Möglicherweise hätten auch Termine in regelmäßigeren Abständen die Teilnahme erhöht.

Lernzentren:

Die Lernzentren wurden im Sommer vor dem Lehrgang von zwei bis acht TeilnehmerInnen besucht. Pro Woche wurde ein Lernzentrum pro Fach (Deutsch, Englisch, Mathematik) angeboten. Die Dauer betrug drei Stunden. Die Lernzentren waren eher in Form von klassischer Nachhilfe bzw. Unterricht organisiert als im Sinne selbstorganisierten Lernens und gemeinsamen Problemlösens.

Lernzentren und Vormodule waren zudem laut TrainerInnen zeitlich wenig auf einander abgestimmt. Die Vormodule fanden geblockt statt, die Lernzentren hingegen wöchentlich. So konnten die Inhalte laut TrainerInnen schlecht in Bezug zueinander gesetzt werden.

Die Ergebnisse der Interviews wurden mit den ProjektpartnerInnen vor Lehrgangsstart im Zuge eines Projektmeetings diskutiert. Von Seiten des Evaluationsteams wurden Anregungen gegeben, wie solche Schwierigkeiten zukünftig vermieden werden könnten. Die Akquise und Vormodule waren zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen. Verbesserungsmöglichkeiten bei den Lernzentren und die Abgrenzung zwischen Bildungskoaching und sozialpädagogischer Betreuung wurden besprochen. Die Organisation der Lernzentren wurde in einem Workshop mit TrainerInnen und Projektverantwortlichen am 12. November 2013 nochmals vertieft behandelt.

⁵ Inhalte: Lernen lernen, Lernkompetenz, Lernorganisation & Zeitmanagement, Kompetenzorientiertes Empowerment, Teambuilding, Kommunikation und Konfliktmanagement.

Befragung von KursteilnehmerInnen

Zielsetzung des Projekts war es, Personen die aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation keine chancengleichen Partizipationsmöglichkeiten an höherer Bildung haben, den Zugang zur Berufsreifeprüfung zu ermöglichen. Insbesondere angesprochen werden sollten MigrantInnen, Frauen und Roma.

Zur Überprüfung der Zielgruppenerreichung wurden neben den Personen im Pilotprojekt auch TeilnehmerInnen zweier regulärer BRP-Kurse des BFI Steiermark befragt. Die beiden Gruppen „Pilotgruppe“ und „Kontrollgruppe“ werden in Folge miteinander verglichen. Die Auswertung erfolgt angesichts der kleinen Fallzahl deskriptiv.

Fragebogen

Der Fragebogen enthielt Fragen zu folgenden Bereichen:

- Demographische Angaben zur Person
- Information zur Teilnahme am Pilotkurs (Bildungscoaching, Vormodule, Lernzentren)
- *nur für TeilnehmerInnen der Pilotgruppe*
- Einschätzung von Nutzen und Kosten der BRP
- Kursteilnahme: Unterstützung und Barrieren
- Schulbildung und Ausbildung
- Angaben zum letzten Beruf
- Angaben zu den Eltern
- fächerbezogene Selbsteinschätzung - *nur für TeilnehmerInnen der Pilotgruppe*

Der Fragebogen befindet sich in Anhang 2.

Durchführung

Die Befragung wurde als Online-Befragung mittels Lime Survey Anfang November 2013 umgesetzt.

Ergebnisse

In der Pilotgruppe (PG) haben 24 Personen (von 29 Personen⁶) den Fragebogen beantwortet. Fünf Personen im Pilotkurs konnten aufgrund wiederholter Abwesenheit nicht erreicht werden. Die Kontrollgruppe (KG) bestand aus 23 Personen.

Zu den TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe:

Der Großteil der Personen hat die Berufsreifeprüfung erst im Jahr 2013 begonnen (74%). Dementsprechend wurden von den TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe bis November 2013

⁶ Zu Kursbeginn gab es 29 Personen im Kurs. Im Projektverlauf hat eine Person den Kurs frühzeitig verlassen. Ursachen dafür waren laut TrainerInnen private Umbrüche die mit finanziellen Problemen einher gingen und somit den weiteren Kursbesuch verunmöglichten.

auch noch wenige Prüfungen abgelegt. 65% der TeilnehmerInnen in der Kontrollgruppe hatten noch keine Prüfung abgelegt. 17% der TeilnehmerInnen hatten bereits eine Prüfung abgelegt, und jeweils 9% hatten zwei bzw. drei Prüfungen abgelegt (siehe Tabelle 1).

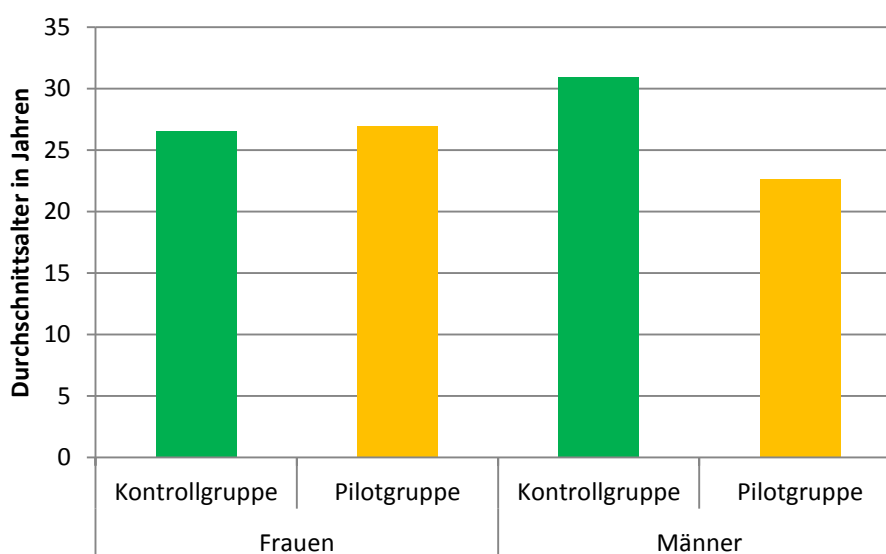
Tabelle 1: TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe nach bisher abgelegten Prüfungen

	N	Prozent
keine Prüfung abgelegt	15	65,2%
eine Prüfung abgelegt	4	17,4%
zwei Prüfungen abgelegt	2	8,7%
drei Prüfungen abgelegt	2	8,7%
Gesamt	23	100,0%

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe stand also wie die Personen in der Pilotgruppe noch am Anfang der Vorbereitungen auf die Berufsreifeprüfung. Im Gegensatz zur Pilotgruppe besuchten die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe jedoch kein Tagesangebot sondern einen berufsbegleitenden Kurs, der abends stattfand. Die Dauer der Prüfungsvorbereitung ist in solchen Kursen mit ca. 18 Monaten pro Fach wesentlich länger als in der Pilotgruppe, das Stundenausmaß jedoch mit 180 Einheiten in Deutsch und 210 Einheiten in Mathematik und Englisch niedriger.⁷ Üblicherweise bereiten sich die TeilnehmerInnen berufsbegleitender Kurse nicht auf alle Fächer gleichzeitig vor.

Zielgruppenerreichung

Die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe waren durchschnittlich jünger als die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe (Mittelwert Pilotgruppe = 26 Jahre, Mittelwert Kontrollgruppe = 29 Jahre). In der Pilotgruppe waren die Männer deutlich jünger als die Frauen. In der Kontrollgruppe war es umgekehrt. Der Altersunterschied zwischen den beiden Gruppen lässt sich daher auf den Altersunterschied zwischen den Männern zurückführen (siehe Grafik 1 und Tabelle 2).



Grafik 1: Altersdurchschnitt nach Geschlecht (N Frauen PG=15, N Männer PG=9, N Frauen KG=12, N Männer KG=11)

⁷ Im Pilotkurs: 300 Einheiten pro Fach.

Tabelle 2: TeilnehmerInnen von Pilot- und Kontrollgruppe nach durchschnittlichem Alter (N Frauen PG=15, N Männer PG=9, N Frauen KG=12, N Männer KG=11)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
durchschnittliches Alter Männer	23 Jahre	31 Jahre
durchschnittliches Alter Frauen	27 Jahre	27 Jahre

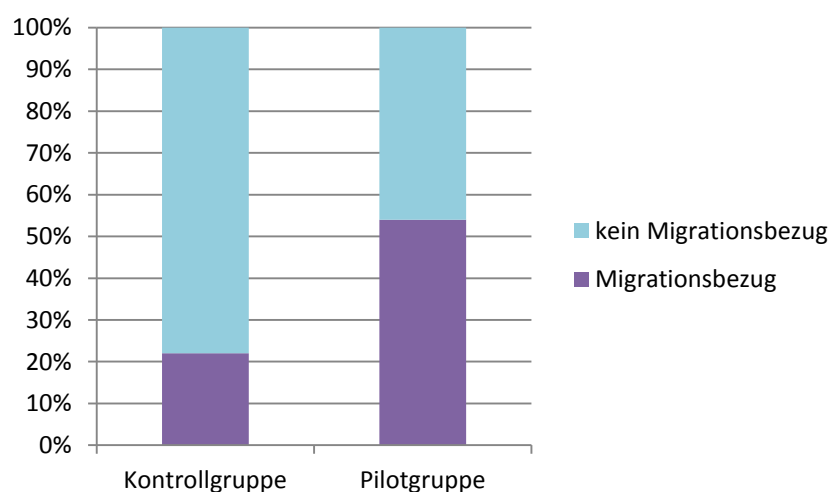
Mit 63% sind Frauen in der Pilotgruppe stärker repräsentiert als Männer. In der Kontrollgruppe sind 52% der TeilnehmerInnen Frauen - das Verhältnis zwischen Männern und Frauen ist somit ausgeglichen (siehe Tabelle 3). Das Ziel, speziell Frauen anzusprechen, wurde somit tendenziell erreicht. Das muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass in der Gesamtbevölkerung in dieser Altersgruppe Männer noch überwiegen.

Tabelle 3: TeilnehmerInnen von Pilot- (N=24) und Kontrollgruppe (N=23) nach Geschlecht

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
männlich	37,5 %	47,8 %
weiblich	62,5 %	52,2 %
Gesamt	100,0%	100,0%

71% der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe sind in Österreich geboren. In der Kontrollgruppe stammen 78% der TeilnehmerInnen aus Österreich. Neben Österreich ist Bosnien-Herzegowina in beiden Gruppen das häufigste Geburtsland (von vier Personen in der Pilotgruppe und von zwei Personen in der Kontrollgruppe). Weitere Geburtsländer werden in beiden Gruppen von nur einer Person genannt (Bulgarien, Niederlande, Polen, Serbien/ Kosovo/Montenegro/Mazedonien, Türkei).

18 von 23 Personen in der Kontrollgruppe sind in Österreich geboren und auch beide Elternteile sind aus Österreich. 78% der TeilnehmerInnen haben also keinen Migrationsbezug.⁸ Hingegen haben nur 11 von 24 TeilnehmerInnen der Pilotgruppe keinen Migrationsbezug (46%, siehe Grafik 2 und Tabelle 4). Das migrationsbezogene Ziel wurde also ebenfalls erreicht.



Grafik 2: Migrationsbezug (N PG=24, N KG=23)

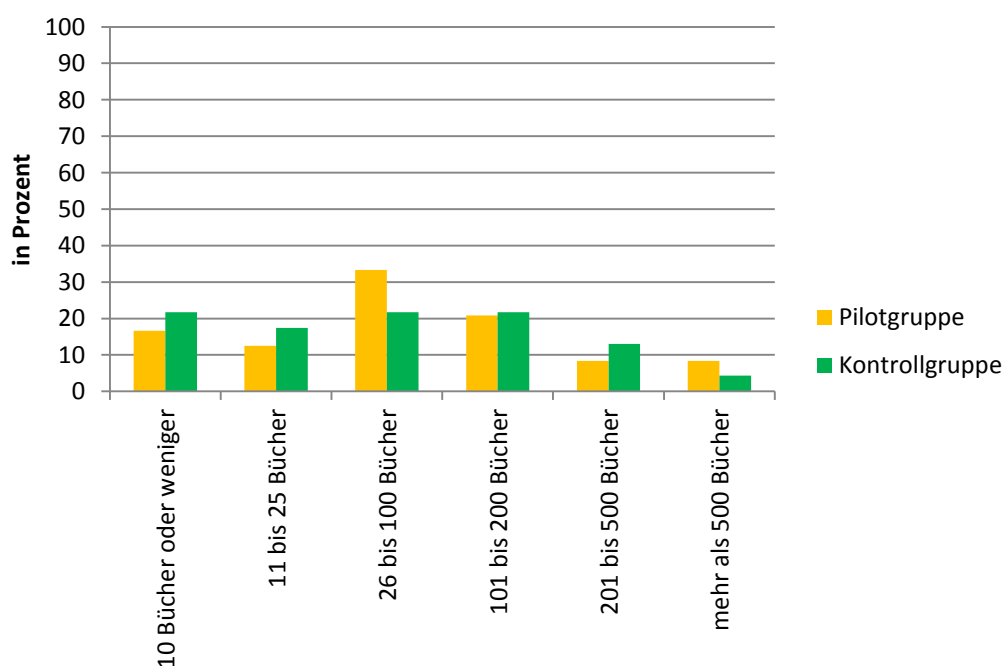
⁸ Die TeilnehmerInnen selbst oder mindestens einer der Elternteile sind im Ausland geboren.

Tabelle 4: TeilnehmerInnen von Pilot- (N=24) und Kontrollgruppe (N=23) nach Migrationsbezug

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
kein Migrationsbezug	45,8%	78,3%
Migrationsbezug	54,2%	21,7%
Gesamt	100,0%	100,0%

Zum Vergleich des sozioökonomischen Hintergrunds der TeilnehmerInnen in Pilot- und Kontrollgruppe wurde die Anzahl der Bücher im Haushalt (im Alter von 14 Jahren) und der Bildungshintergrund der Eltern heran gezogen.

TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe geben häufiger als TeilnehmerInnen der Pilotgruppe an, mit weniger als 26 Büchern im Haushalt aufgewachsen zu sein. In der Pilotgruppe ist die am häufigsten genannte Bücherzahl 26 bis 100 (von 1/3 der TeilnehmerInnen genannt) (siehe Grafik 3 und Tabelle 5).



Grafik 3: Anzahl der Bücher im Haushalt im Alter von 14 Jahren (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 5: Anzahl der Bücher im Haushalt im Alter von 14 Jahren (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
10 Bücher oder weniger	16,7%	21,7%
11 bis 25 Bücher	12,5%	17,4%
26 bis 100 Bücher	33,3%	21,7%
101 bis 200 Bücher	20,8%	21,7%
201 bis 500 Bücher	8,3%	13,0%
mehr als 500 Bücher	8,3%	4,3%
Gesamt	100,0%	100,0%

25% der Mütter der TeilnehmerInnen im Pilotkurs haben höchstens einen Pflichtschulabschluss. Dem gegenüber stehen 17% der Mütter der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe. 57% der Mütter der Personen in der Kontrollgruppe haben entweder eine Lehre oder BMS als höchsten Abschluss. Das trifft auf 50% der Mütter der Personen in der Pilotgruppe zu. Bei AHS/BHS oder höheren Abschlüssen gibt es keine nennenswerten Unterschiede (siehe Tabelle 6).

Werden die Abschlüsse in Schulstufen umgerechnet,⁹ die für einen Abschluss benötigt werden, ergeben sich im Durchschnitt keine Unterschiede zwischen den Müttern der Pilot- und KontrollgruppenteilnehmerInnen (10,6 Schulstufen in der Kontrollgruppe und 10,4 Schulstufen in der Pilotgruppe, siehe Grafik 4).

Es gibt also keine bedeutenden Unterschiede im Bildungsniveau zwischen Müttern von Personen in der Pilotgruppe und Müttern von Personen in der Kontrollgruppe.

Tabelle 6: Höchster Bildungsabschluss der Mütter im Vergleich (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
kein Abschluss	8,3%	0,0%
Pflichtschule	16,7%	17,4%
Lehre	25,0%	47,8%
BMS	25,0%	8,7%
AHS/BHS	16,7%	17,4%
Kolleg, Akademie, andere Ausbildung nach der Matura	0,0%	0,0%
Studium an Universität oder Hochschule	4,2%	4,3%
weiß nicht	4,2%	4,3%
Gesamt	100,0%	100%

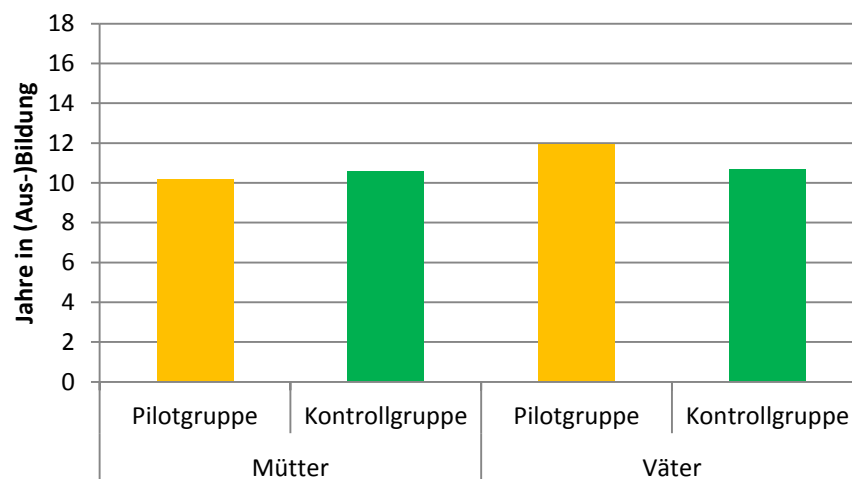
Die Bildungsabschlüsse der Väter in beiden Gruppen sind deutlich höher: Nur 13% der Väter der TeilnehmerInnen der Pilot- bzw. Kontrollgruppe haben keinen höheren Abschluss als die Pflichtschule. Mittlere Abschlüsse (Lehre oder BMS) sind bei den Vätern der Kontrollgruppe stärker verbreitet als bei den Vätern der Pilotgruppe (57% im Vgl. zu 38%). Dafür haben Väter der PilotgruppenteilnehmerInnen häufiger als Väter der KontrollgruppenteilnehmerInnen eine Ausbildung nach der Matura abgeschlossen (29% im Vgl. zu 9%) (siehe Tabelle 7).

Werden die Bildungsabschlüsse wiederum in Schulstufen umgerechnet, waren die Väter der PilotgruppenteilnehmerInnen durchschnittlich 11,9 Jahre in (Aus)Bildung, die der KontrollgruppenteilnehmerInnen hingegen nur 10,6 Jahre (siehe Grafik 4).

⁹ Die Umrechnung geschah wie folgt: kein Abschluss = 7 Schulstufen, Pflichtschule = 9 Schulstufen, Lehre = 10 Schulstufen, BMS = 11 Schulstufen, Meister = 11 Schulstufen, AHS/BHS = 12 Schulstufen, Kolleg, Akademie, andere Ausbildung nach der Matura = 15 Schulstufen, Studium = 16 Schulstufen. Die Angaben „weiß nicht“ wurden nicht berücksichtigt.

Tabelle 7: Höchster Bildungsabschluss der Väter im Vergleich (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
kein Abschluss	4,2%	8,7%
Pflichtschule	8,3%	4,3%
Lehre	29,2%	52,2%
BMS	8,3%	4,3%
Meister	0,0%	4,3%
AHS/BHS	12,5%	17,4%
Kolleg, Akademie, andere Ausbildung nach der Matura	12,5%	4,3%
Studium an Universität oder Hochschule	16,7%	4,3%
weiß nicht	8,3%	0,0%
Gesamt	100,0%	100,0%



Grafik 4: Durchschnittliche Ausbildungsdauer der Eltern in Jahren (Mütter: N PG=23, N KG=22 / Väter: N PG=22, N KG=23)

Die Bildungsunterschiede zwischen den Elternteilen sind somit in der Pilotgruppe ausgeprägter als in der Kontrollgruppe. Während der Unterschied in der Pilotgruppe zwischen null und acht Jahren variiert, variiert er in der Kontrollgruppe nur zwischen null und drei Jahren (N=22). Der durchschnittliche Unterschied beträgt 2,0 Jahre in der Pilotgruppe und 1,1 Jahre in der Kontrollgruppe.

Von jenen Personen, deren Mütter einen Bildungsabschluss gemacht haben, geben in der Pilotgruppe 59% an, dass dieser Abschluss in Österreich gemacht wurde. Immerhin sechs Mütter der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe haben ihren höchsten Abschluss in Bosnien-Herzegowina erworben (=25%). Das ist bei den Vätern ähnlich: 65% haben den Abschluss in Österreich erworben und fünf Väter (21%) in Bosnien. In der Kontrollgruppe haben 78% der Mütter und 81% der Väter den höchsten Abschluss in Österreich gemacht. Aber auch in dieser Gruppe machten jeweils zwei Väter und zwei Mütter (=9%) den Abschluss in Bosnien. Jeweils 86% der Eltern der TeilnehmerInnen in Pilot- und Kontrollgruppe machten ihren höchsten Abschluss im selben Land.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass in der Pilotgruppe ca. 10% mehr Frauen vertreten sind als in der Kontrollgruppe. Auch MigrantInnen sind häufiger in der Pilot- als in der

Kontrollgruppe zu finden. Wird zusätzlich das Geburtsland der Eltern berücksichtigt, haben über die Hälfte der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe Migrationsbezug. Vor allem Personen mit Bezug zu Bosnien-Herzegowina konnten erreicht werden, zur Türkei hingegen kaum. Das Ziel, Roma verstärkt anzusprechen, konnte nicht erfüllt werden. Wird der sozioökonomische Hintergrund der TeilnehmerInnen anhand der Bildungsabschlüsse der Eltern und anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt verglichen, zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe etwas besser gestellt sein dürften als die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe.

Erreichung der Zielgruppen im Vergleich zu anderen BRP-Kursen österreichweit

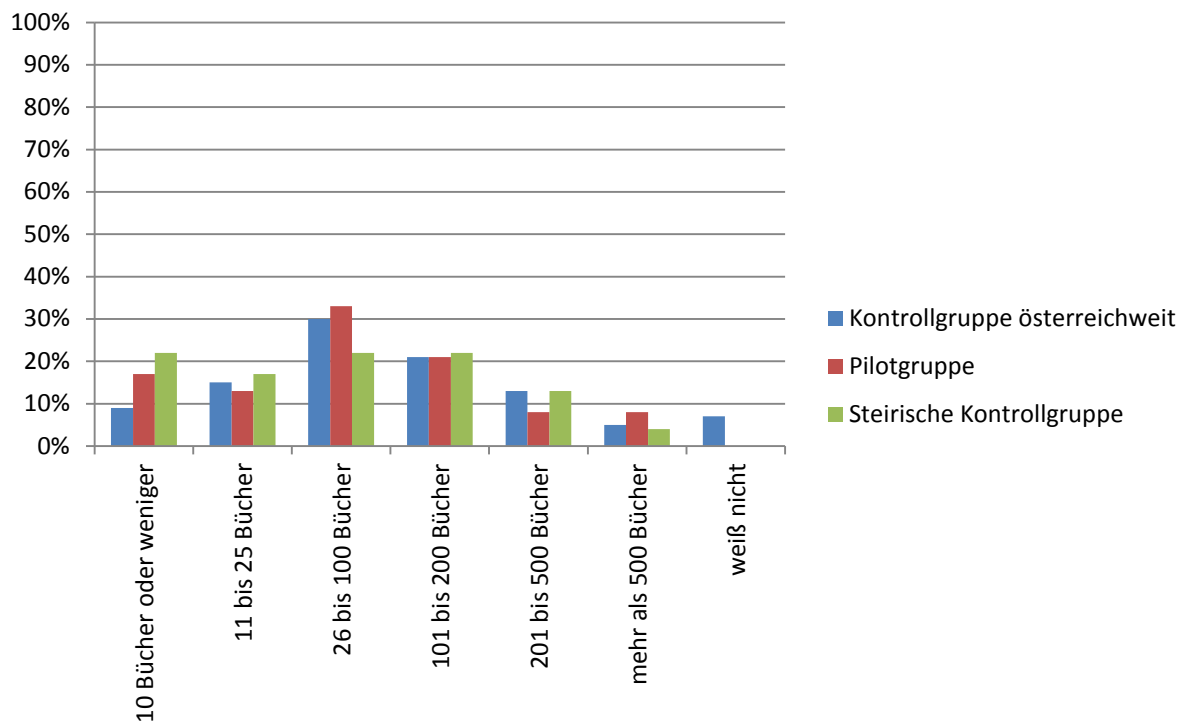
Im Rahmen des ESF-Projekts „PerspektivenBildung Österreich“ wurden Anfang 2014 österreichweit Personen befragt, die sich am zweiten Bildungsweg befinden. Darunter befanden sich auch 246 Personen, die sich derzeit auf die Berufsreifeprüfung vorbereiten. Diese Personen besuchten Kurse in Tirol, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, der Steiermark und dem Burgenland. Die Angaben dieser Personen werden als weitere Kontrollgruppe - in Folge als „österreichweite Kontrollgruppe“ bezeichnet - herangezogen, um die Zielgruppenerreichung im Pilotkurs anhand einer größeren Vergleichsgruppe zu überprüfen. Auch in dieser österreichweiten Kontrollgruppe sind Frauen überrepräsentiert. Mit 59% sind es nur geringfügig weniger Frauen als in der Pilotgruppe mit 63%. Es ergibt sich also auch hier das Bild, dass im Pilotkurs die Zielgruppe Frauen zwar gut erreicht werden konnte, Frauen gegenwärtig aber auch generell in BRP-Kursen stark repräsentiert sind. Roma sind auch in dieser größeren Kontrollgruppe von 246 Personen wenig vertreten. Es geben 3,3% (=8 Personen) an, Romani bzw. Romanes zu verstehen. Dabei handelt es sich um Personen, die in Niederösterreich, Tirol oder Wien die BRP absolvieren.

In den Daten des Projekts „PerspektivenBildung Österreich“ stehen keine Angaben zum Geburtsland der Befragten zur Verfügung. Ein Vergleich mit der Pilotgruppe kann daher nur auf Basis der Angaben zur Staatsbürgerschaft der Befragten und dem Herkunftsland der Eltern erfolgen.

In der österreichweiten Kontrollgruppe haben 97% der Personen die österreichische Staatsbürgerschaft. In der Pilotgruppe sind es nur 68%. In der österreichweiten Kontrollgruppe sind in 81% der Fälle beide Elternteile in Österreich geboren. In Kombination mit der geringen Anzahl an nicht-österreichischen Staatsbürgerschaften kann also davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Mehrheit der Personen in der österreichweiten Kontrollgruppe keinen Migrationsbezug hat. Wie bereits dargestellt, haben in der Pilotgruppe hingegen nur 46% der TeilnehmerInnen keinen Migrationsbezug. Das bestätigt, dass im Pilotkurs Personen mit Migrationsbezug deutlich besser erreicht werden konnten als in regulären BRP-Kursen.

Im Gegensatz zum Vergleich mit der Kontrollgruppe bestehend aus zwei regulären steirischen BRP-Kursen zeigen sich kaum Unterschiede zwischen der Pilotgruppe und der österreichweiten Kontrollgruppe in Bezug auf die Anzahl der Bücher im Haushalt. Wie erwähnt, dient die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator für die sozioökonomische Situation der Familie.

Der größte Unterschied ist mit 8 Prozentpunkten in der Kategorie „10 Bücher oder weniger“ zu beobachten. In dieser Kategorie unterscheiden sich auch die steirische und die österreichweite Kontrollgruppe besonders stark (siehe Grafik 5 und Tabelle 8).



Grafik 5: Anzahl der Bücher im Haushalt im Vergleich (N Kontrollgruppe österreichweit=246, N Pilotgruppe=24, N Steirische Kontrollgruppe=23)

Tabelle 8: Anzahl der Bücher im Haushalt im Vergleich

	Kontrollgruppe österreichweit (N=246)	Pilotgruppe (N=24)	Steirische Kontrollgruppe (N=23)
10 Bücher oder weniger	9%	17%	22%
11 bis 25 Bücher	15%	13%	17%
26 bis 100 Bücher	30%	33%	22%
101 bis 200 Bücher	21%	21%	22%
201 bis 500 Bücher	13%	8%	13%
mehr als 500 Bücher	5%	8%	4%
weiß nicht	7%	0%	0%
Gesamt	100%	100%	100%

In der Pilotgruppe haben 25% der Mütter der TeilnehmerInnen keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss. In der österreichweiten Kontrollgruppe trifft das auf 30% der Mütter von KursteilnehmerInnen zu. Weitere 48% haben einen Lehrabschluss oder eine BMS abgeschlossen. In der Pilotgruppe sind es mit 50% ähnlich viele. Einen BHS- oder AHS-Abschluss haben 17% der Mütter von PilotgruppenteilnehmerInnen, hingegen nur 7% der Mütter der österreichweiten Kontrollgruppe. Bei über die Matura hinaus gehenden Abschlüssen zeigen sich kaum Unterschiede (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Höchster Bildungsabschluss der Mütter im Vergleich

	Kontrollgruppe österreichweit (N=246)	Pilotgruppe (N=24)	Steirische Kontrollgruppe (N=23)
kein Abschluss	3,7%	8,3%	0,0%
Pflichtschule	26,4%	16,7%	17,4%
Lehre/BMS	48,4%	50,0%	56,5%
AHS/BHS	7,3%	16,7%	17,4%
Kolleg, Akademie, andere Ausbildung nach der Matura	2,0%	0,0%	0,0%
Studium an Universität oder Hochschule	2,8%	4,2%	4,3%
weiß nicht	9,3%	4,2%	4,3%
Gesamt	99,9%	100,0%	100%

18% der Väter der österreichweiten Kontrollgruppe haben keinen höheren Abschluss als die Pflichtschule. In der Pilotgruppe sind es mit 13% etwas weniger. Mittlere Abschlüsse (Lehre oder BMS) haben 54% der Väter in der österreichweiten Kontrollgruppe. Das sind deutlich mehr als in der Pilotgruppe (38%). Hingegen haben Väter in der Pilotgruppe häufiger eine Ausbildung nach der Matura (29%) als Väter in der österreichweiten Kontrollgruppe (8%) (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Höchster Bildungsabschluss der Väter im Vergleich

	Kontrollgruppe österreichweit (N=246)	Pilotgruppe (N=24)	Steirische Kontrollgruppe (N=23)
kein Abschluss	1,6%	4,2%	8,7%
Pflichtschule	15,9%	8,3%	4,3%
Lehre/BMS	54,1%	37,5%	56,5%
AHS/BHS	8,5%	12,5%	17,4%
Kolleg, Akademie, andere Ausbildung nach der Matura	3,3%	12,5%	4,3%
Studium an Universität oder Hochschule	4,5%	16,7%	4,3%
weiß nicht	12,2%	8,3%	4,3%
Gesamt	100,1%	100,0%	100,0%

Während im Vergleich mit der steirischen Kontrollgruppe (bestehend aus zwei regulären BRP Kursen in der Steiermark) die Anzahl der Bücher im Haushalt auf eine vergleichsweise sozioökonomische Besserstellung der Pilotgruppe hinweist, ist das im Vergleich der Pilotgruppe mit der österreichweiten Kontrollgruppe nicht sichtbar. Aber auch hier belegt der Vergleich der Bildungsabschlüsse der Eltern, dass im Pilotkurs Personen erreicht wurden, die aus Familien mit stärkerem Bildungsbezug stammen, als das bei TeilnehmerInnen in regulären BRP-Kursen der Fall ist.

Frauen sind auch in regulären BRP-Kursen in der Überzahl. Im Pilotkurs wurden zwar deutlich mehr Personen mit Migrationsbezug erreicht. Dabei handelte es sich jedoch um Personen mit vergleichsweise besseren Ausgangsbedingungen. Daraus ergibt sich die Frage, warum diese Personen die Matura nicht bereits am ersten Bildungsweg erreicht haben und warum sie auch am zweiten Bildungsweg erst mit einem Spezialangebot angesprochen

werden konnten. Mögliche Ursachen könnten sein, dass die Eltern von Personen mit Migrationsbezug ihre im Ausland erworbene Bildung in Österreich nicht adäquat verwerten können. Auch Traumatisierung (z.B. bei Flüchtlingen) könnte ein Grund sein, warum Bildungskarrieren frühzeitig abgebrochen wurden und jetzt Abschlüsse am zweiten Bildungsweg nachgeholt werden.

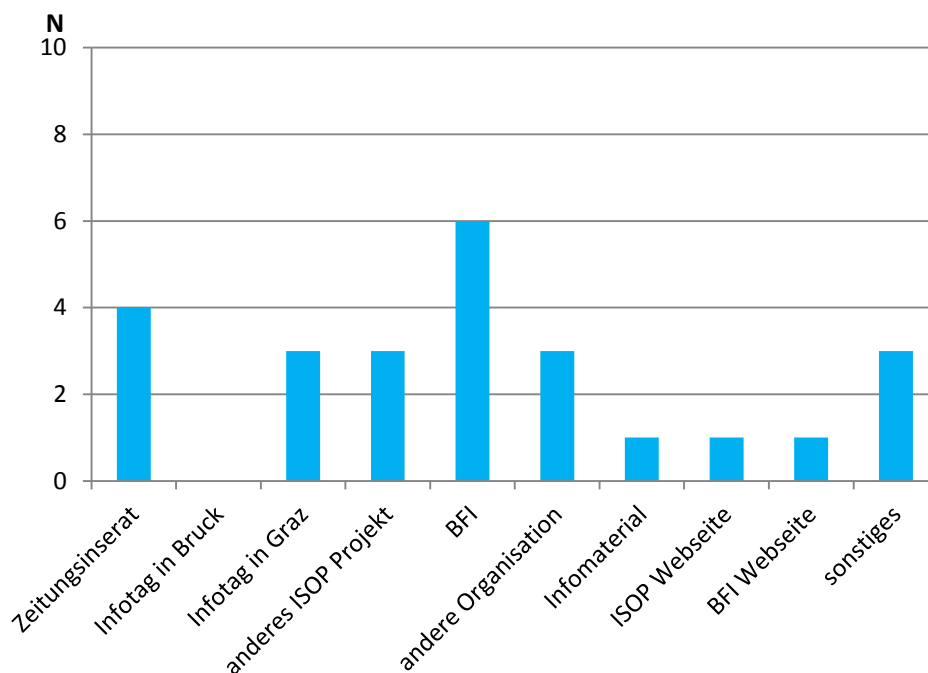
Zudem bleibt unklar, wie ein Angebot gestaltet sein müsste, um benachteiligte Personen mit Migrationsbezug anzusprechen und welche Barrieren dieser Zielgruppe die Teilnahme an solchen Kursen erschweren.

Das Pilotmodell

Der Fragebogen für die TeilnehmerInnen des Pilotkurses enthielt einen Fragenblock, der sich auf Kursspezifika des Pilotmodells bezog und daher von den TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe nicht beantwortet wurde. Die folgende Ergebnisdarstellung bezieht sich daher auf die Personen im Pilotkurs.

Akquise:

Die meisten TN der Pilotgruppe haben über das BFI, Zeitungsinserate, ISOP oder über andere Organisationen bzw. den Infotag in Graz vom Kurs erfahren.



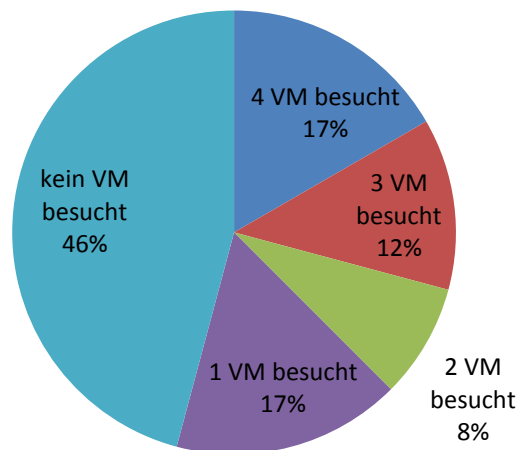
Grafik 6: Information über Kursangebot (Mehrfachnennungen möglich)

Über das BFI konnten stärker Personen ohne Migrationsbezug angesprochen werden. Dasselbe gilt für Zeitungsinserate. Personen mit Migrationsbezug konnten stärker über andere ISOP-Projekte, den Infotag in Graz bzw. andere Organisationen gewonnen werden. Das deutet darauf hin, dass für die Akquise von Personen mit Migrationsbezug ein gewisses Vertrauensverhältnis zu ISOP oder einer anderen Organisation, die den Kurs empfiehlt, von Bedeutung war. Eine Kooperation etablierter Bildungsanbieter mit Organisationen, die bestimmte Zielgruppen ansprechen, kann also entscheidend sein, um Zugang zu bestimmten Personengruppen zu bekommen.

Vormodule:

Im Sommer 2013 (vor Start des Lehrganges) wurden einige vorbereitende Module angeboten, die von den TeilnehmerInnen auf freiwilliger Basis besucht wurden. Sie dienten dazu, noch vor Kursstart das Wissen in verschiedenen Fächern aufzufrischen und die Lernkompetenzen der TeilnehmerInnen zu fördern. Zehn Personen besuchten das Vormodul Deutsch, neun Personen besuchten das Vormodul Englisch, acht Personen besuchten das Vormodul Mathematik und sechs Personen das Vormodul Persönlichkeitsbildung (Inhalte: Lernen lernen, Lernkompetenz, Lernorganisation & Zeitmanagement, Kompetenzorientiertes Empowerment, Teambuilding, Kommunikation und Konfliktmanagement). Elf Personen besuchten im Sommer kein Vormodul.

Bei letzteren handelte es sich um jene Personen, die sich erst im Herbst für die Kursteilnahme entschieden. 17% der TeilnehmerInnen haben im Sommer ein Vormodul besucht, 8% der TeilnehmerInnen besuchten zwei Vormodule, 12% der TeilnehmerInnen besuchten drei Vormodule, und 17% nahmen an allen Vormodulen teil (siehe Grafik 7).



Grafik 7: Anzahl der besuchten Vormodule (VM) in Prozent (N=24)

Lernzentren:

Im Sommer 2013 wurden bereits Lernzentren angeboten. Diese wurden im Vergleich zu den Vormodulen deutlich weniger genutzt. Nur drei Personen haben das Lernzentrum Deutsch im Sommer mindestens einmal besucht (zwei davon besuchten es regelmäßig¹⁰). Auch das Lernzentrum Englisch wurde von nur sechs Personen mindestens einmal besucht (drei davon besuchten es regelmäßig). Sieben Personen besuchten mindestens einmal das Lernzentrum Mathematik im Sommer (vier davon regelmäßig).

Die Befragung wurde ca. ein Monat nach Kursstart umgesetzt. Zu diesem Zeitpunkt gaben nur zwei Personen an, das Lernzentrum Deutsch seit Kursstart besucht zu haben. Immerhin 14 Personen gaben an, das Lernzentrum Mathematik seit Kursstart besucht zu haben. Das Lernzentrum Englisch wurde zu Kursbeginn nicht angeboten. Personen, die erst im Herbst in das Projekt eingestiegen sind, nutzen die Lernzentren in ähnlichem Ausmaß wie Personen, die schon an der Vorbereitungsphase im Sommer 2013 teilgenommen hatten.

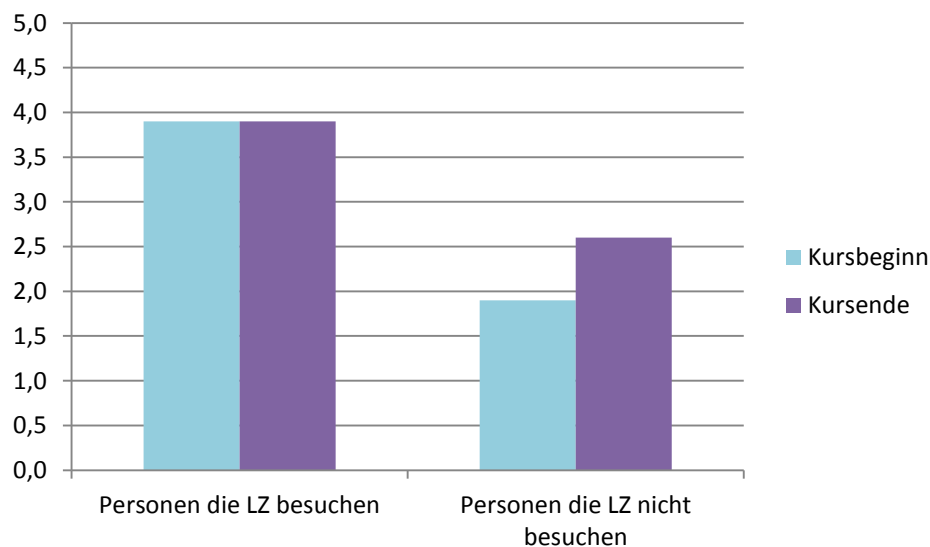
Auf einer Skala von 0 bis 5 (0 = „zusätzliche Belastung“ und 5 = „zusätzliche Unterstützung“) schätzten die TeilnehmerInnen die Lernzentren durchschnittlich mit einem Wert von 3,0 ein. Das ist der positivere der beiden mittleren Werte.

Es gab allerdings Unterschiede zwischen jenen, die die Lernzentren im ersten Kursmonat jemals besucht hatten, und jenen, die das nicht taten. Jene TeilnehmerInnen, die angaben,

¹⁰ alle zwei Wochen oder öfters

mindestens ein Lernzentrum besucht zu haben, bewerteten die Lernzentren durchschnittlich mit 3,9 Punkten. Jene TeilnehmerInnen, die kein Lernzentrum besuchten, bewerteten die Lernzentren mit nur 1,9 Punkten. Die TeilnehmerInnen, die die Lernzentren im ersten Kursmonat nutzten, schätzten den zeitlichen Aufwand der BRP deutlich höher ein, als die TeilnehmerInnen, die die Lernzentren nicht nutzten (4,1 im Vergleich zu 2,7 auf einer Skala von 0 bis 5). Allerdings gaben TeilnehmerInnen, die kein Lernzentrum besuchten, häufiger als die anderen Personen an, dass ungünstige Kurszeiten ihnen die Kursteilnahme erschweren (20% im Vergleich zu 8% nannten dieses Hindernis).

Zusammen mit der dritten Selbsteinschätzung im April 2014 wurde erneut die Frage gestellt, ob Lernzentren als zusätzliche Unterstützung oder zusätzliche Belastung wahrgenommen werden. Die Frage wurde von 19 Personen beantwortet. Der Mittelwert lag gegen Kursende bei 3,7 und hat sich somit seit Kursbeginn verbessert (+0,7 Punkte einer Skala von 0 bis 5). 17 dieser 19 Personen haben auch Angaben dazu gemacht, wie häufig sie die Lernzentren seit Kursbeginn besuchten. Vier der 17 Personen haben nie ein Lernzentrum besucht. Diese Personen schätzen den Nutzen der Lernzentren mit 2,6 Punkten (auf einer Skala von 0 bis 5) durchschnittlich schlechter ein als jene 13 TeilnehmerInnen, die mindestens ein Lernzentrum besucht haben mit 3,9 Punkten (siehe Grafik 8).



Grafik 8: Durchschnittliche Einschätzung der Lernzentren zu Kursbeginn (N=24) und Kursende (N=19) im Vergleich (0=„zusätzliche Belastung“ und 5= „zusätzliche Unterstützung“)

Auch gegen Kursende wurde das Lernzentrum Mathematik am häufigsten und das Lernzentrum Englisch am wenigsten besucht. Nur eine von 20 Personen (=5%) gab an, das Lernzentrum Englisch einmal im Monat besucht zu haben. Einmal im Monat oder häufiger besuchten zwei von 20 Personen (=10%) das Lernzentrum Deutsch und zwölf von 22 Personen (=55%) das Lernzentrum Mathematik. Von neun Personen (=41%) wurde das Lernzentrum Mathematik sogar einmal in der Woche genutzt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Häufigkeit der Nutzung der Lernzentren

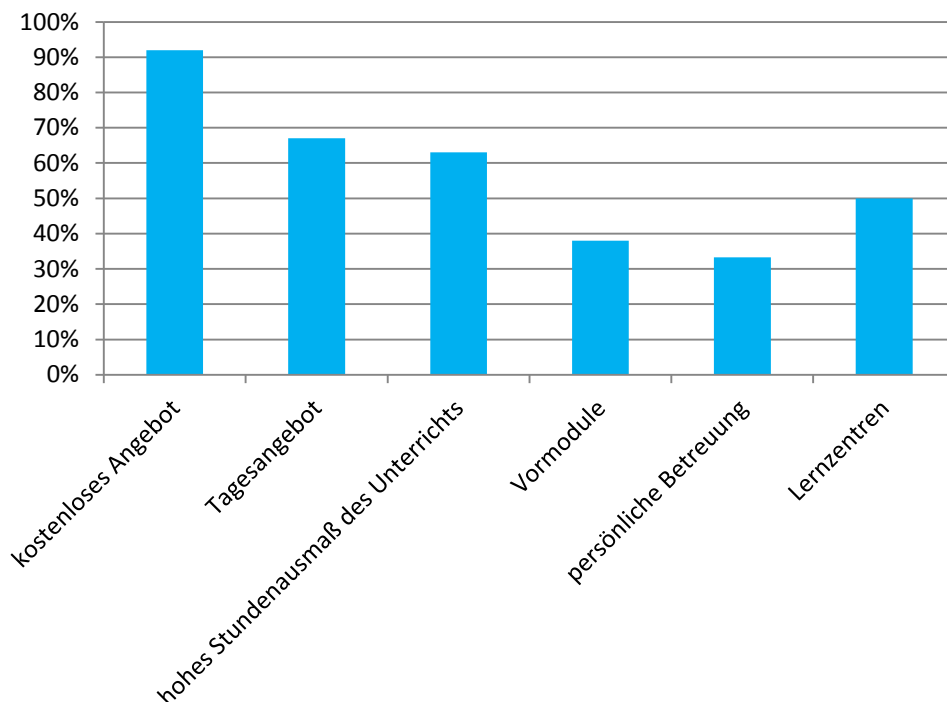
	LZ Englisch (N)	LZ Mathematik (N)	LZ Deutsch (N)
einmal in der Woche	0	9	1
einmal in zwei Wochen	0	1	1
einmal im Monat	1	2	0
seltener	3	4	2
nie	16	6	16
Gesamt	20	22	20

Die TeilnehmerInnen wurden zu Kursbeginn zudem gefragt, zu welchem Zweck sie die Lernzentren bevorzugt nutzen möchten. Hier waren Mehrfachnennungen möglich. 83% gaben an, die Lernzentren u.a. zur Vertiefung des Unterrichtsstoffs nutzen zu wollen. 42% wollen die Lernzentren u.a. zum Austausch von Mitschriften nutzen. 29% ging es u.a. um Ruhe und Ungestörtheit. Für nur 25% waren die dort zur Verfügung gestellten Materialien wichtig.

Attraktivität des Pilotkurses

Nach den Gründen gefragt, die für die Entscheidung für die Teilnahme am Pilotkurs entscheidend waren, nannten 92% der TeilnehmerInnen u.a. die Tatsache, dass das Angebot gratis war. Für 67% war das Angebot in Form eines Tagesangebotes mitentscheidend und für 63% das hohe Stundenausmaß des Unterrichts. Immerhin 50% der TeilnehmerInnen nannten die Lernzentren als Mitgrund für die Entscheidung für dieses Kursangebot. Weniger ausschlaggebend war die persönliche Betreuung (33%).

Nur ca. die Hälfte der TeilnehmerInnen hatte im Sommer 2013 die Möglichkeit, die Vormodule zu besuchen (die andere Hälfte entschied sich erst im Herbst 2013 für die Kursteilnahme). Dennoch nannten ca. 38% der TeilnehmerInnen die Vormodule als einen Grund für die Entscheidung für das Kursmodell (siehe Grafik 9).



Grafik 9: Gründe für die Entscheidung für den Kurs (N=24, Mehrfachnennungen möglich)

79% der PilotgruppenteilnehmerInnen hätten das Angebot des Pilotkurses schon früher in Anspruch genommen, hätte es ein solches Angebot gegeben.

Danach gefragt, ob auch alternative Kursangebote für die TeilnehmerInnen interessant gewesen wären, gaben nur 21% der Personen in der Pilotgruppe an, kein alternatives Angebot in Betracht gezogen zu haben. 46% der PilotgruppenteilnehmerInnen zogen die berufsbegleitende BRP in Betracht und immerhin 33% die Studienberechtigungsprüfung. Für eine Person der Pilotgruppe war die Krankenpflegeschule als Alternative eine Überlegung wert.

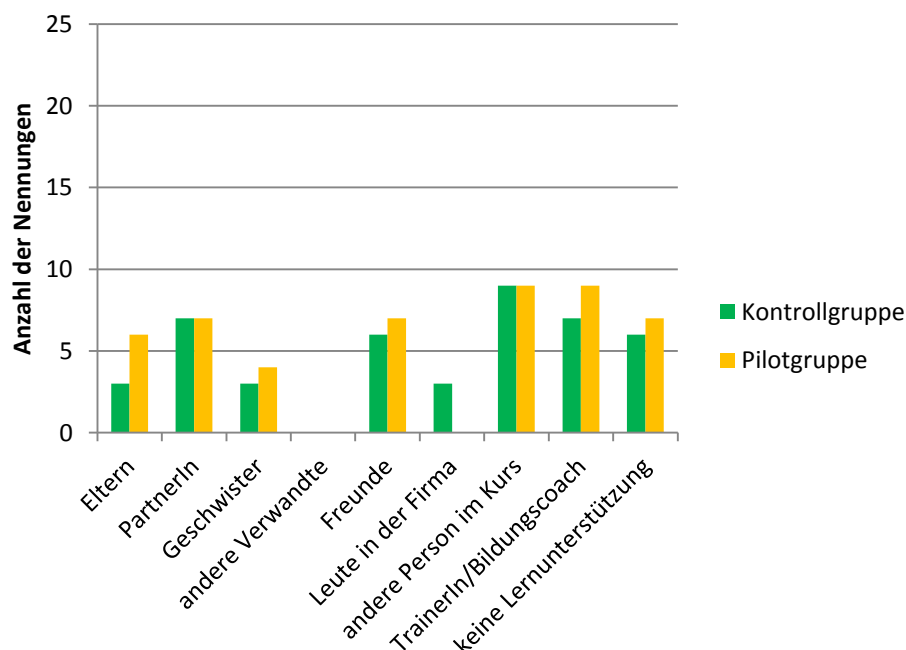
Diese Frage wurde auch den TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe gestellt. 60% der Personen in der Kontrollgruppe zogen kein alternatives Angebot in Betracht. Nur 9% der Personen in der Kontrollgruppe erwogen einen anderen BRP-Kurs. Aber auch in der Kontrollgruppe war für 30% der Personen die Studienberechtigungsprüfung eine mögliche Alternative und für immerhin 17% ein HTL-Kolleg oder Ähnliches.

Die Studienberechtigungsprüfung war somit in Pilot- und Kontrollgruppe für ca. 1/3 der TeilnehmerInnen eine mögliche Alternative zur BRP.

Unterstützung und Barrieren bei der BRP

Die TeilnehmerInnen von Pilot- und Kontrollgruppe wurden gefragt, auf welche Lernunterstützung sie zurückgreifen können. Verschiedene Antwortmöglichkeiten wurden vorgegeben (Eltern, PartnerIn, Freunde, TrainerInnen, Leute in der Firma, etc.) und konnten ggf. ergänzt werden. Durchschnittlich machten die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe 1,8 Nennungen und die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe 1,7 Nennungen. Personen in der Kontrollgruppe werden häufiger von Leuten in der Firma unterstützt als die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe. Das erklärt sich wohl daraus, dass der Pilotkurs ein Tagesangebot ist und die TeilnehmerInnen weniger häufig beschäftigt sind als die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe, die ein berufsbegleitendes Angebot besuchen.

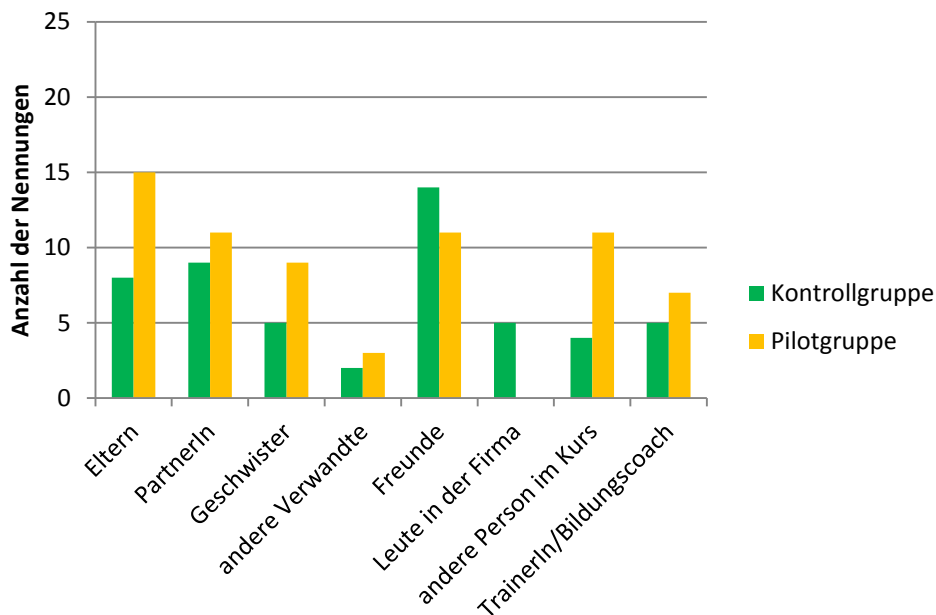
Die Personen in der Pilotgruppe geben häufiger als die Personen in der Kontrollgruppe an, von den Eltern oder Geschwistern beim Lernen unterstützt zu werden. Auch TrainerInnen und andere Unterstützungsstrukturen im Projekt spielten bei TeilnehmerInnen in der Pilotgruppe eine größere Rolle als in der Kontrollgruppe (siehe Grafik 10). In beiden Gruppen geben 25-30 % der TeilnehmerInnen an, von niemandem beim Lernen unterstützt zu werden.



Grafik 10: Lernunterstützung (Mehrfachnennungen möglich) (N PG=24, N KG=23)

Wird verglichen, wer die TeilnehmerInnen für die Ausbildung motiviert, zeigt sich, dass die Personen in der Pilotgruppe häufiger vom familiären Umfeld für die Ausbildung motiviert werden; TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe hingegen stärker von Freunden oder Personen in der Firma. Darin spiegelt sich die unterschiedliche Lebenssituation. Auch Personen im Kurs (andere TeilnehmerInnen und TrainerInnen) stellen für Personen im Pilotkurs eine stärkere Motivation dar als für Personen in der Kontrollgruppe. Drei Personen in der Pilot- und vier Personen in der Kontrollgruppe gaben zusätzlich an, sich selbst zu motivieren. Durchschnittlich nennen TeilnehmerInnen der Pilotgruppe 2,8 Personen, die sie motivieren, und TeilnehmerInnen in der Kontrollgruppe 2,3 Personen (siehe Grafik 11). TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe können somit auf geringfügig weniger Unterstützung (in Form von Lernhilfe oder Motivation) zurückgreifen als Personen im Pilotkurs. Es ist denkbar, dass die Befragten in der Kontrollgruppe aufgrund der häufigeren Berufstätigkeit auch weniger Zeit haben, sich von Familienmitgliedern motivieren zu lassen. Da nur gefragt wurde, von wem

man motiviert werde, aber nicht wie stark, ist zudem auch denkbar, dass weniger häufige durch intensivere Motivation aufgewogen wird.



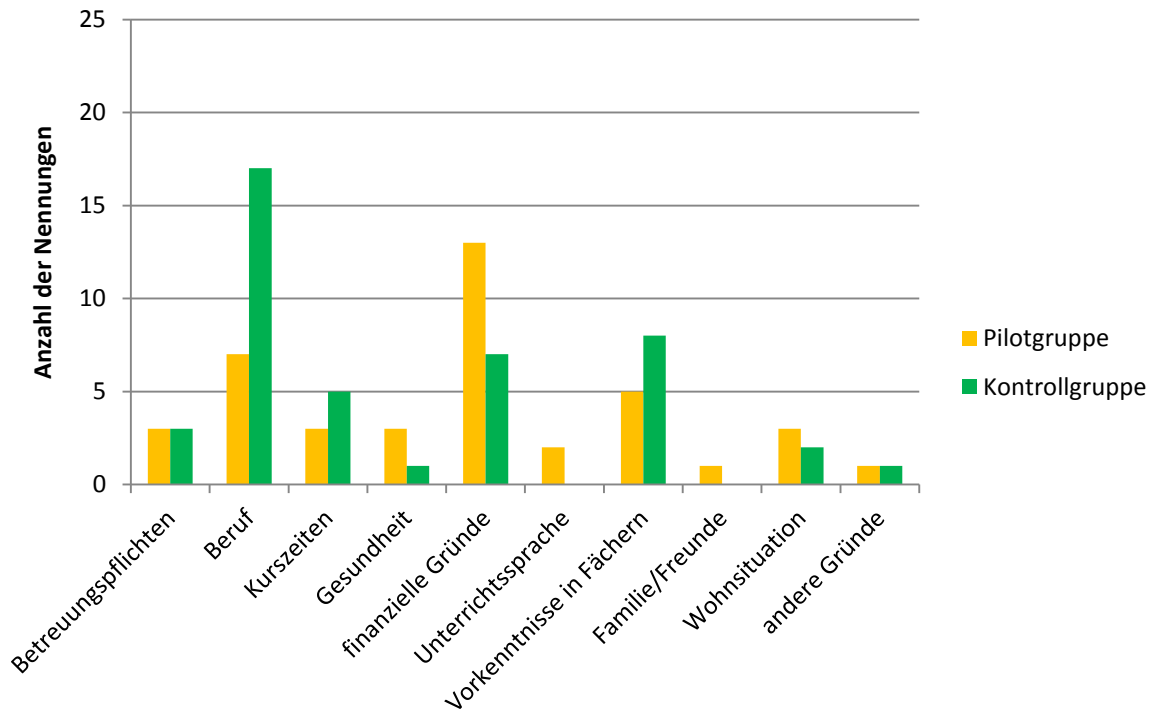
Grafik 11: Motivation für die Ausbildung (Mehrfachnennungen möglich) (N PG=24, N KG=23)

Nach Gründen gefragt, die die Teilnahme am BRP-Kurs zum Befragungszeitpunkt¹¹ erschweren, nannten die TeilnehmerInnen der Pilot- und Kontrollgruppe durchschnittlich zwei Gründe. Der Beruf war für 74% der KontrollgruppenteilnehmerInnen ein Erschwernis, aber für nur 29% der Personen in der Pilotgruppe. Finanzielle Erschwernisse spielten bei der Pilotgruppe eine größere Rolle als bei der Kontrollgruppe (54% im Vergleich zu 30%). In beidem wirkt sich die häufigere Berufstätigkeit in der Kontrollgruppe sichtlich aus. Berufliche und finanzielle Gründe waren mit Abstand die am häufigsten genannten Erschwernisse. Zwei PilotgruppenteilnehmerInnen (8%) nannten zudem ihre Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache als Hindernis.

Auch die Angaben der Personen in der Pilotgruppe zur Sprache, in der sie sich am leichtesten tun, lassen vermuten, dass für manche Personen Deutschkenntnisse eine Hürde darstellten. Sowohl in der Pilot- als auch in der Kontrollgruppe geben die TeilnehmerInnen Deutsch mit überwiegender Mehrheit als jene Sprache an, in der sie sich am leichtesten tun. In der Pilotgruppe trifft das aber mit 88% auf weniger Personen zu als in der Kontrollgruppe mit 96%.

Für die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe waren zudem Kurszeiten und Vorkenntnisse in den Unterrichtsfächern ein größeres Hindernis als für die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe. Gesundheitliche Probleme sind in beiden Gruppen schwach vertreten. Sie belasten eine Person in der Kontrollgruppe und 3 Personen in der Pilotgruppe. Betreuungspflichten belasten in beiden Gruppen je drei Personen (siehe Grafik 12).

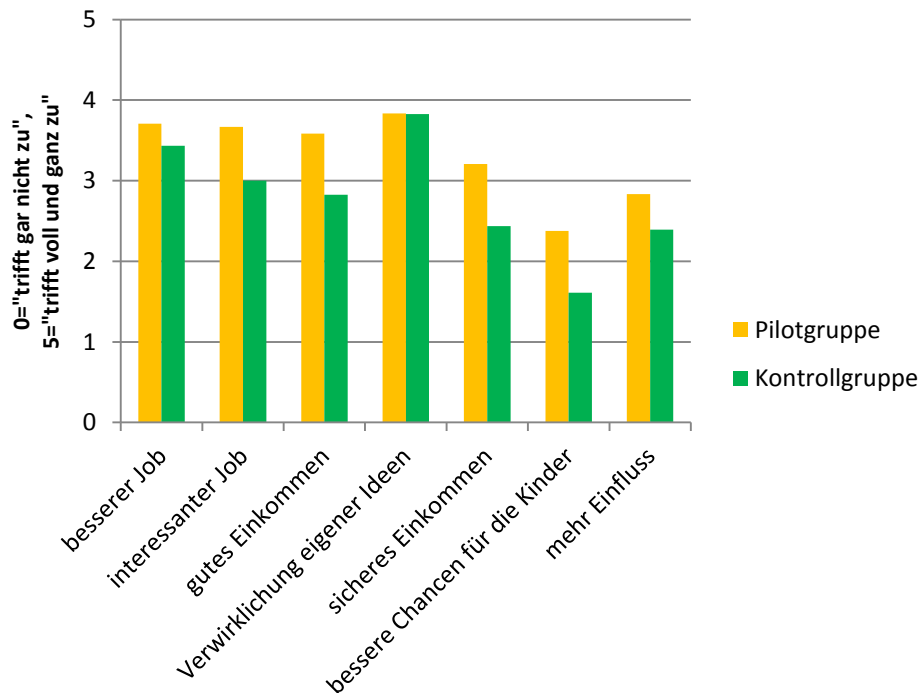
¹¹ Gegen Kursbeginn im November 2014



Grafik 12: Barrieren, die die Kursteilnahme erschweren (N PG=24, N KG=23)

Nutzen und Kosten einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung

Die TeilnehmerInnen von Pilot- und Kontrollgruppe wurden gebeten, den Nutzen einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung auf einer Skala von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“) einzuschätzen. Der Nutzen wurde dabei in Bezug auf verschiedene Bereiche beurteilt: einen besseren Job, einen interessanten Job, ein gutes Einkommen, die Verwirklichung von eigenen Vorstellungen und Ideen, ein sicheres Einkommen und bessere Chancen für die Kinder. In beiden Gruppen erachteten die Befragten den Nutzen der BRP in Bezug auf die Verwirklichung der eigenen Ideen am höchsten. Hier gab es keine Abweichung zwischen Pilot- und Kontrollgruppe. Der Unterschied zwischen Pilot- und Kontrollgruppe war betreffend ein gutes Einkommen, ein sicheres Einkommen und bessere Chancen für die Kinder am größten. Das legt nahe, dass die Personen in der Kontrollgruppe eine berufliche Absicherung tendenziell schon in ihrem derzeitigen Beruf erreicht haben, die Personen in der Pilotgruppe sich diese Absicherung durch die BRP und für sich und ihre Kinder hingegen erst erhoffen (siehe Grafik 13 und Tabelle 12). Von da her wäre es sicherlich angebracht gewesen, wenn das AMS in mehr als nur zwei Fällen eine finanzielle Unterstützung gewährt hätte.

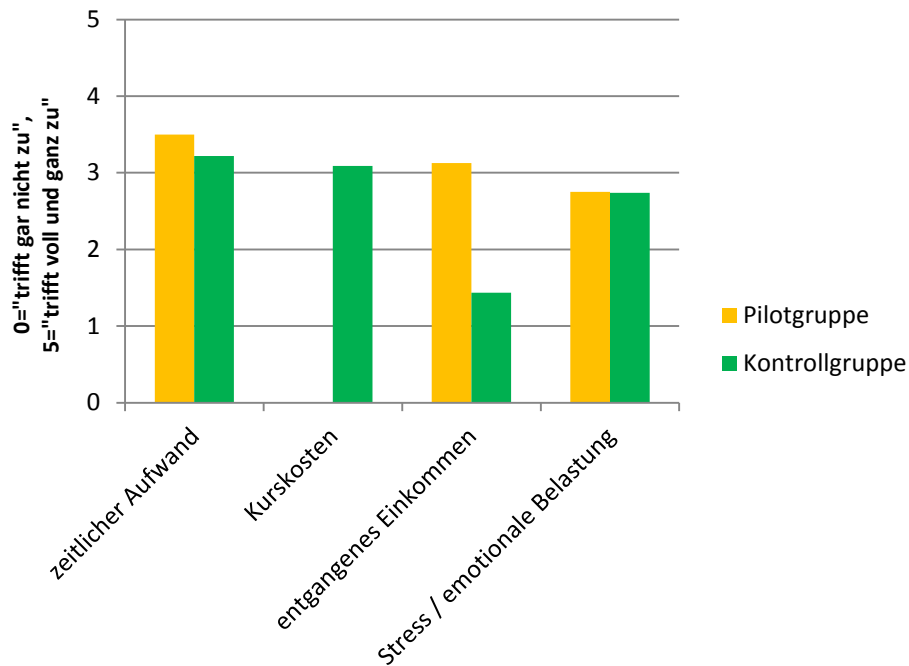


Grafik 13: Durchschnittlicher Nutzen einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 12: Durchschnittlicher Nutzen einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung (Skala 0 bis 5, N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe	Differenz
besserer Job	3,7	3,4	0,3
interessanter Job	3,7	3,0	0,7
gutes Einkommen	3,6	2,8	0,8
Verwirklichung eigener Ideen	3,8	3,8	0,0
sicheres Einkommen	3,2	2,4	0,8
bessere Chancen für die Kinder	2,4	1,6	0,8
mehr Einfluss	2,8	2,4	0,4

Auf derselben Skala beurteilten die TeilnehmerInnen auch die Kosten einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung. Diese wurden in Bezug auf den zeitlichen Aufwand einer BRP, die Kurskosten, das entgangene Einkommen und den Stress bzw. die emotionale Belastung bewertet. Da der Pilotkurs kostenlos war, wurde die Frage nach den Kurskosten nur den KontrollgruppenteilnehmerInnen gestellt. Unterschiede sind vor allem beim entgangenen Einkommen zu beobachten. Diesbezüglich schätzen die Personen in der Pilotgruppe die Kosten deutlich höher ein als die Personen in der Kontrollgruppe. Das dürfte sich wiederum daraus erklären, dass die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe ein berufsbegleitendes BRP-Angebot besuchen. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Pilotgruppe, den Tageskurs wählten, obwohl er für sie starke Einbußen beim Einkommen bedeutete. Die Kosten in Bezug auf Stress bzw. emotionale Belastung und zeitlichen Aufwand wurden von Personen in der Pilot- und Kontrollgruppe etwa gleich eingeschätzt (siehe Grafik 14 und Tabelle 13).



Grafik 14: Kosten einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 13: Durchschnittliche Kosten einer abgeschlossenen Berufsreifeprüfung (Skala 0 bis 5, N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
zeitlicher Aufwand	3,5	3,2
Kurskosten	-	3,1
entgangenes Einkommen	3,1	1,4
Stress / emotionale Belastung	2,8	2,7

Finanzielle Absicherung

Des Weiteren wurde die Frage gestellt, ob die TeilnehmerInnen über ein eigenes Einkommen verfügen. Einkommen wurde definiert als Einkommen aus Beschäftigung, Kindergeld, Familienbeihilfe, Arbeitslosengeld, Mindestsicherung, Bildungskarenz, anderen Beihilfen oder Stipendien, etc.

79% der TeilnehmerInnen in der Pilotgruppe und 91% der Personen in der Kontrollgruppe gaben an, ein eigenes Einkommen zu haben. Dadurch scheint eine Absicherung des Lebensunterhalts jedoch nicht immer gewährleistet.

Von jenen TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe, die ein eigenes Einkommen haben, gaben auch 81% an, dass dieses Einkommen zum Befragungszeitpunkt für den Lebensunterhalt reiche. Somit waren $\frac{3}{4}$ der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe durch ein eigenes Einkommen finanziell abgesichert.

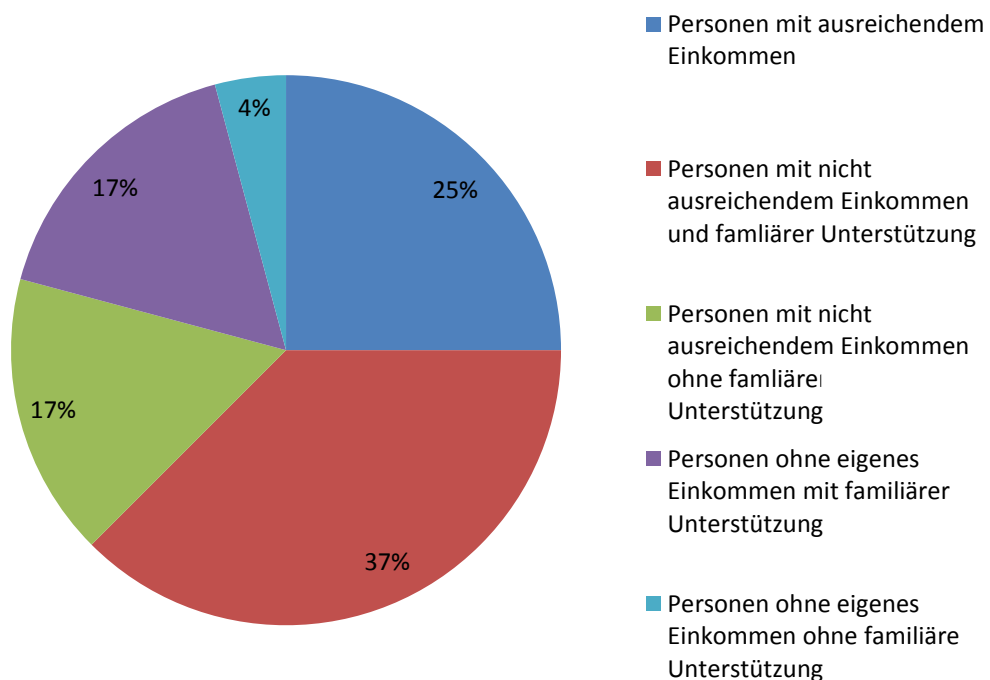
Bei der Pilotgruppe traf das auf deutlich weniger Personen zu. Nur 32% jener Personen, die ein Einkommen bezogen, gaben an, es reiche für den Lebensunterhalt. Somit war nur $\frac{1}{4}$ der Personen in der Pilotgruppe zum Befragungszeitpunkt durch das eigene Einkommen finanziell abgesichert.

Zudem konnten 61% der Personen in der Kontrollgruppe mit Bestimmtheit sagen, dass ihr Einkommen auch bis Ende der Ausbildung für den Lebensunterhalt reichen wird. Das traf auf keine der Personen in der Pilotgruppe zu (siehe Tabelle 14).

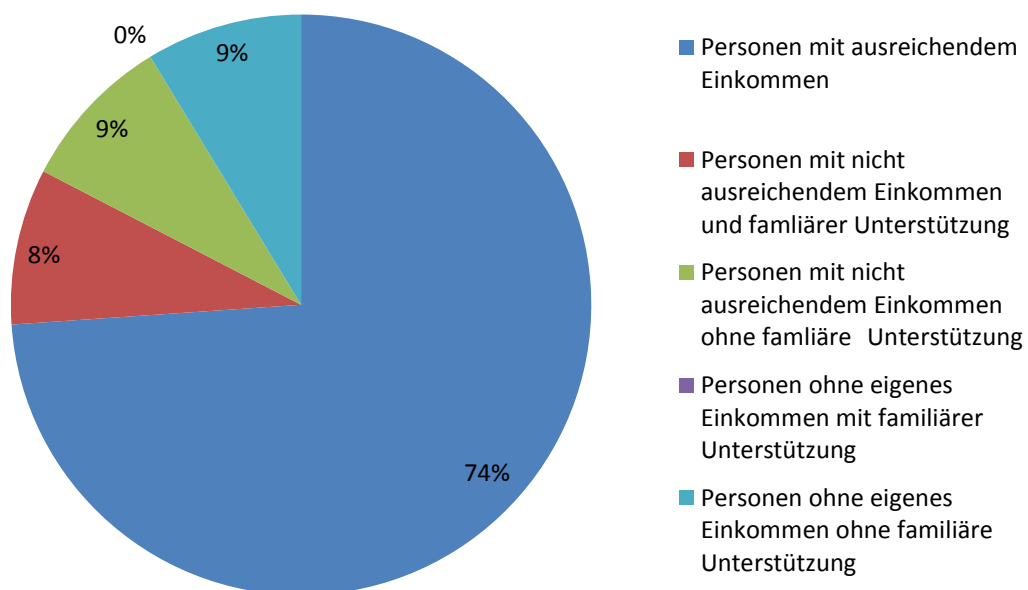
Tabelle 14: Einkommen und finanzielles Auskommen

	Pilotgruppe (N=24)	Kontrollgruppe (N=23)
eigenes Einkommen	19	21
Einkommen reicht momentan für den Lebensunterhalt	6	17
Einkommen reicht bis zum Ende der Ausbildung für den Lebensunterhalt	0	14

Die Personen in der Pilotgruppe scheinen also größtenteils finanziell von privater Unterstützung abhängig und/oder in prekärer finanzieller Situation gewesen zu sein. Möglicherweise finanzierten sie sich ihren Lebensunterhalt auch teilweise über Ersparnisse oder Kredite. Jene Personen, die in der Pilotgruppe über kein oder kein ausreichendes Einkommen verfügten, gaben zu 70% an, von den Eltern oder dem/der PartnerIn finanziell unterstützt zu werden. Dies traf auf nur 30% der TeilnehmerInnen in der Kontrollgruppe zu, die über kein oder kein ausreichendes Einkommen verfügten. Somit bleiben in der Pilotgruppe 1/5 der TeilnehmerInnen und in der Kontrollgruppe ca. 1/6 der TeilnehmerInnen übrig, die weder ein ausreichendes Einkommen haben, noch von Eltern oder PartnerIn finanzielle Unterstützung erhielten. In beiden Gruppen sind davon überwiegend Frauen betroffen. Wie schon erwähnt, ist der familiäre Bildungshintergrund der PilotgruppenteilnehmerInnen günstiger als bei Personen in der Kontrollgruppe. Das scheint sich aber nicht in einer besseren finanziellen Situation und damit in einer besseren finanziellen Absicherung der TeilnehmerInnen zu spiegeln.



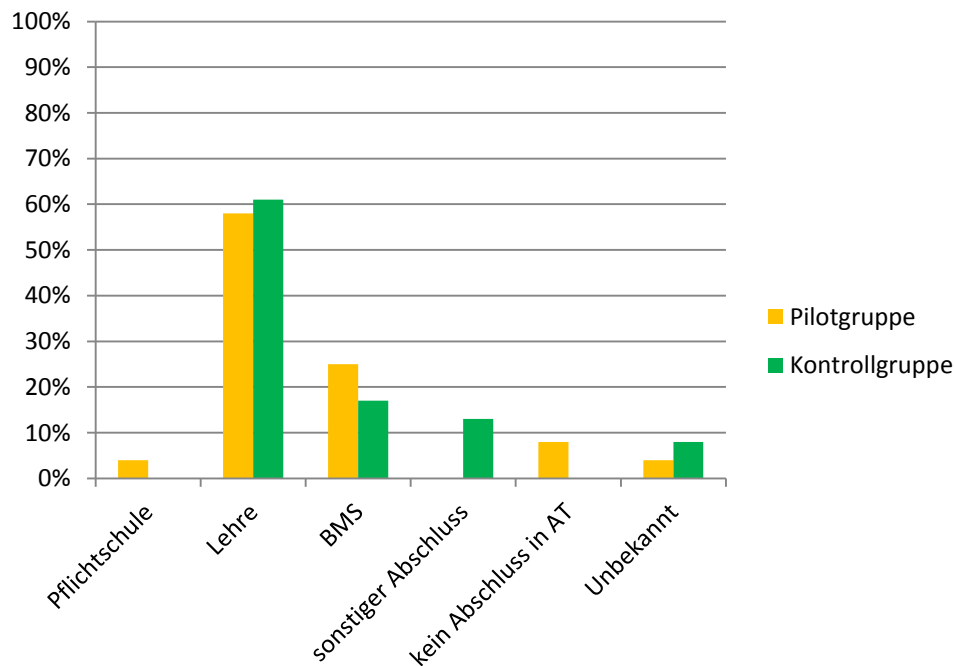
Grafik 15: Einkommen und familiäre Unterstützung in der Pilotgruppe (N=24)



Grafik 16: Einkommen und familiäre Unterstützung in der Kontrollgruppe (N=23)

Bildungshintergrund

Die höchste in Österreich abgeschlossene Ausbildung von 58% der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe ist eine Lehre. Das trifft auf 61% der Personen in der Kontrollgruppe zu. 25% der TeilnehmerInnen in der Pilotgruppe haben eine Berufsbildende Mittlere Schule abgeschlossen hingegen nur 17% der Personen in der Kontrollgruppe. Zwei TeilnehmerInnen der Pilotgruppe hatten keinen Abschluss in Österreich und eine Person stand zu Kursbeginn kurz vor dem Lehrabschluss. In der Kontrollgruppe hatte eine Person die Meisterprüfung abgelegt, eine Person die Krankenpflegeschule absolviert und eine Person eine Fachakademie beendet (in Grafik 17 und Tabelle 15 „sonstiger Abschluss“).

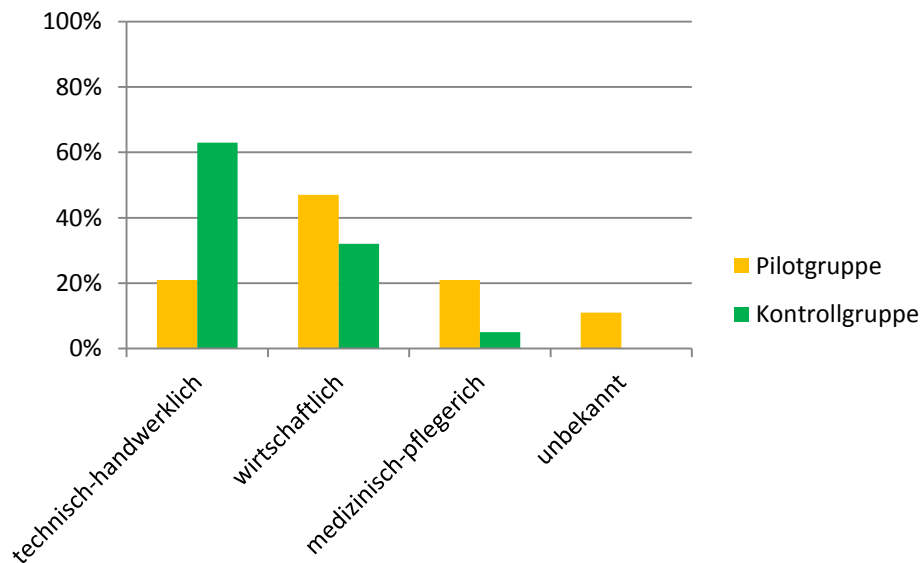


Grafik 17: TeilnehmerInnen nach höchstem Bildungsabschluss (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 15: TeilnehmerInnen nach höchstem Bildungsabschluss (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
Pflichtschule	4%	0%
Lehre	58%	61%
BMS	25%	17%
sonstiger Abschluss	0%	13%
kein Abschluss in AT	8%	0%
unbekannt	4%	8%

Die Unterschiede zwischen Pilotgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf den höchsten Bildungsabschluss sind zwar eher gering; bezogen auf die Fachrichtung der Ausbildung sind sie aber ausgeprägter. TeilnehmerInnen der Pilotgruppe hatten deutlich weniger häufig (Unterschied von 42 Prozentpunkten) einen technisch-handwerklichen Abschluss als TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe. Dafür kamen in der Pilotgruppe wirtschaftliche und medizinisch-pflegerische Abschlüsse öfters vor. Zwei TeilnehmerInnen der Pilotgruppe konnten keine Zuordnung treffen (siehe Grafik 18 und Tabelle 16).



Grafik 18: Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 16: Fachrichtung des höchsten Bildungsabschlusses (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
technisch-handwerklich	21%	63%
wirtschaftlich	47%	32%
medizinisch-pflegerisch	21%	5%
unbekannt	11%	0%
Gesamt	100%	100%

Werden die Bildungsabschlüsse zwischen Teilnehmerinnen in Pilot- und Kontrollgruppe und ihrer Mütter verglichen, zeigt sich, dass die Frauen in beiden Gruppen zum Befragungszeitpunkt zu etwa gleichen Teilen noch niedrigere Abschlüsse hatten als ihre Mütter (ca. 14-17%). Teilnehmerinnen in der Pilotgruppe hatten um etwa 10 Prozentpunkte häufiger als Frauen in der Kontrollgruppe bereits höhere Abschlüsse als ihre Mütter erreicht. Der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen beider Gruppen hatte zum Befragungszeitpunkt das gleiche Bildungsniveau wie ihre Mütter (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Höchste Abschlüsse von Müttern und Töchtern im Vergleich

	Pilotgruppe (N=14)	Kontrollgruppe (N=12)
Mutter hat niedrigeren Abschluss als Tochter	28,6%	16,7%
Mutter und Tochter haben gleichen Abschluss (mittlere Bildung)	57,1%	66,7%
Mutter hat höheren Abschluss als Tochter	14,3%	16,7%
Gesamt	100,0%	100,0%

Werden die Bildungsabschlüsse zwischen Vätern und Söhnen mit einander verglichen, zeigen sich stärkere Unterschiede zwischen den Gruppen. 75% der Teilnehmer der Pilotgruppe hatten zur Kursbeginn noch ein niedrigeres Bildungsniveau als ihr Vater. In der Kontrollgruppe traf das auf 36% der Personen zu. In der Kontrollgruppe hatten die Teilnehmer auch bereits häufiger als in der Pilotgruppe einen höheren Abschluss als ihr Vater erreicht (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Höchste Abschlüsse von Vätern und Söhnen im Vergleich

	Pilotgruppe (N=8)	Kontrollgruppe (N=11)
Vater hat niedrigerer Abschluss als Sohn	12,5%	18,2%
Vater und Sohn haben gleichen Abschluss (mittlere Bildung)	12,5%	45,5%
Vater hat höheren Abschluss als Sohn	75,0%	36,4%
Gesamt	100,0%	100,0%

Das Abschlussjahr der höchsten (Aus-)Bildung der KursteilnehmerInnen lag im Pilotkurs durchschnittlich 5,1 Jahre zurück. In der Kontrollgruppe war der Abstand zur derzeitigen Ausbildung mit 7,7 Jahren länger. Dies erklärt sich vermutlich durch den Altersunterschied der TeilnehmerInnen von Pilot- und Kontrollgruppe.

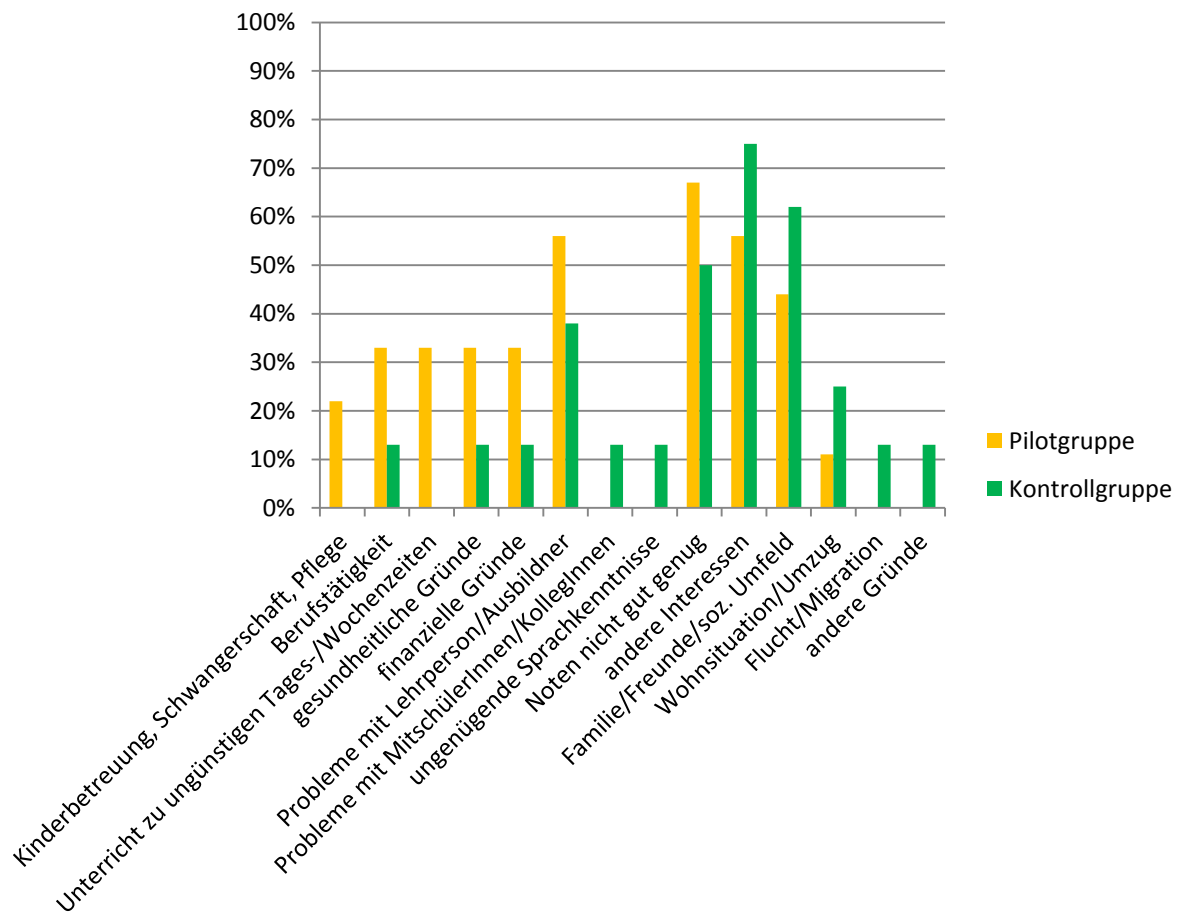
Je zwei Personen in Pilot- und Kontrollgruppe haben eine Ausbildung im Ausland abgeschlossen. In der Pilotgruppe handelt es sich dabei um die beiden Personen ohne Abschluss in Österreich. In der Kontrollgruppe hatte eine dieser Personen auch einen Lehrabschluss in Österreich. Nur der Abschluss einer Person in der Pilotgruppe wurde in Österreich anerkannt. Bei zwei Abschlüssen wurde kein Antrag gestellt und bei einem Abschluss (in der Kontrollgruppe) wurde die Anerkennung abgelehnt.

Ähnlich viele TeilnehmerInnen in Pilot- und Kontrollgruppe hatten in ihrer Bildungsbiographie bereits eine Ausbildung abgebrochen (35% der Personen in der Kontrollgruppe und 38% der Personen in der Pilotgruppe). Dies betraf in beiden Gruppen weibliche und männliche TeilnehmerInnen gleichermaßen.

Dabei handelte es sich hauptsächlich um Abbrüche einer Schule, die zur Matura geführt hätte (sieben Abbrüche in der Kontroll- und sechs Abbrüche in der Pilotgruppe). In der Pilotgruppe haben somit schon 25% der TeilnehmerInnen versucht, die Matura im Regelschulwesen zu machen. In der Kontrollgruppe versuchten es bereits 30% der TeilnehmerInnen. Zwei Personen in der Kontrollgruppe brachen zudem eine Lehre ab, sowie eine Person eine Berufsbildende Mittlere Schule. In der Pilotgruppe brach eine Person ein Kolleg ab, eine Person eine Abendschule, die zum HAK-Abschluss führt, und eine Person eine Lehre.

Der am häufigsten genannte Grund für den Ausbildungsabbruch steht bei den TeilnehmerInnen der Pilotgruppe in Zusammenhang mit Schulleistungen (nicht bestandene Prüfungen oder schlechte Noten) gefolgt von Problemen mit der Lehrperson bzw. dem/der AusbilderIn und gewechselten Interessen. Ebenfalls von Bedeutung sind das familiäre und soziale Umfeld, Berufstätigkeit, ungünstige Unterrichtszeiten, gesundheitliche und finanzielle Gründe, Kinderbetreuung bzw. Schwangerschaft oder Pflege von Angehörigen. In der Kontrollgruppe stand der Ausbildungsabbruch vor allem in Zusammenhang mit Interessenswechsel, dem familiären bzw. sozialen Umfeld, schlechten Noten und Problemen mit Lehrpersonen bzw. den AusbilderInnen. Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen und ungünstige Unterrichtszeiten spielten im Gegensatz zur Pilotgruppe keine Rolle. Die

Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollgruppe betragen bei allen Abbruchgründen 13 Prozentpunkte oder mehr. Besonders ausgeprägt (20 Prozentpunkte oder mehr) sind sie in Bezug auf Kinderbetreuung/Pflege, Berufstätigkeit, Unterrichtszeiten sowie gesundheitliche und finanzielle Gründe (siehe Grafik 19 und Tabelle 19).



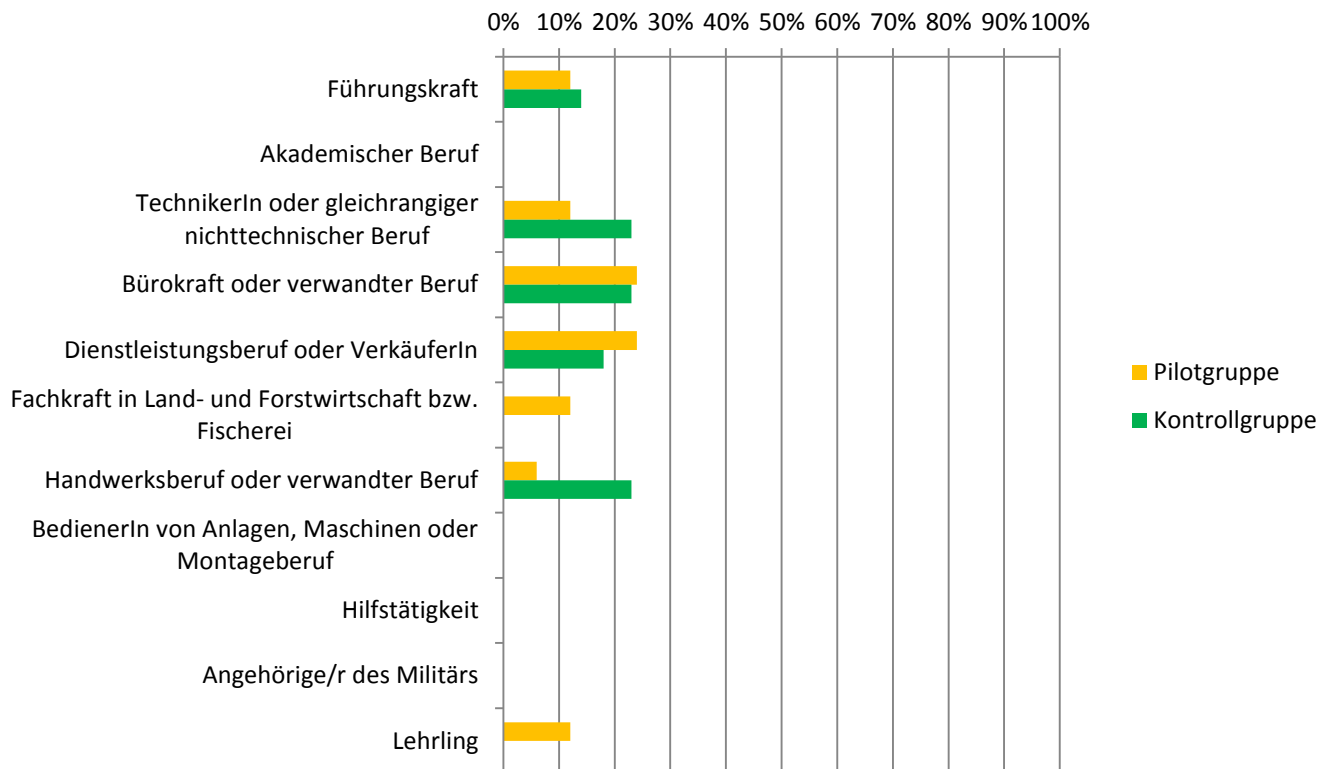
Grafik 19: Gründe für Ausbildungsabbruch (Mehrfachnennungen möglich) (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 19: Gründe für Ausbildungsabbruch (Mehrfachnennungen möglich) (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
Kinderbetreuung, Schwangerschaft, Pflege	22%	0%
Berufstätigkeit	33%	13%
Unterricht zu ungünstigen Tages-/Wochenzeiten	33%	0%
gesundheitliche Gründe	33%	13%
finanzielle Gründe	33%	13%
Probleme mit Lehrperson/Ausbildner	56%	38%
Probleme mit MitschülerInnen/KollegInnen	0%	13%
ungenügende Sprachkenntnisse	0%	13%
Noten nicht gut genug	67%	50%
andere Interessen	56%	75%
Familie/Freunde/soz. Umfeld	44%	62%
Wohnsituation/Umzug	11%	25%
Flucht/Migration	0%	13%
andere Gründe	0%	13%

Berufstätigkeit

In der Pilotgruppe waren 71% der TeilnehmerInnen zu Kursbeginn oder in den zwei Jahren zuvor beschäftigt. In der Kontrollgruppe waren mit 96% deutlich mehr Personen beschäftigt. Die beruflichen Positionen, in denen die TeilnehmerInnen beschäftigt waren, unterschieden sich zwischen Pilot- und Kontrollgruppe. Die am häufigsten genannten Positionen in der Pilotgruppe waren Dienstleistungsberufe oder (Büro-)Angestelltenberufe. Zudem gab es TeilnehmerInnen, deren letztes Dienstverhältnis eine Lehre war. In der Kontrollgruppe waren neben Dienstleistungs- und Angestelltenberufen auch technische (oder gleichrangige nichttechnische) sowie handwerkliche (oder ähnliche) Berufe von Bedeutung. In beiden Gruppen gab es mehrere Personen, die angaben, als Führungskraft beschäftigt gewesen zu sein (siehe Grafik 20 und Tabelle 20).



Grafik 20: Berufliche Positionen laut ISCO + Lehrlinge (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 20: Berufliche Positionen laut ISCO + Lehrlinge (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
Führungskraft	12%	14%
Akademischer Beruf	0%	0%
TechnikerIn oder gleichrangiger nichttechnischer Beruf	12%	23%
Bürokräft oder verwandter Beruf	24%	23%
Dienstleistungsberuf oder VerkäuferIn	24%	18%
Fachkraft in Land- und Forstwirtschaft bzw. Fischerei	12%	0%
Handwerksberuf oder verwandter Beruf	6%	23%
BedienerIn von Anlagen, Maschinen oder Montageberuf	0%	0%
Hilfstätigkeit	0%	0%
Angehörige/r des Militärs	0%	0%
Lehrling	12%	0%

Werden die Berufspositionen in (Aus-)Bildungsjahre, die in etwa nötig sind, um einen Beruf auszuüben, umgerechnet, ergeben sich keine Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollgruppe. Beide Gruppen gaben durchschnittlich an, Berufe auszuüben, die etwa 11-12 Jahre (Aus-)Bildung benötigen.

Beschäftigte Personen in der Kontrollgruppe waren mit 54% deutlich häufiger in der Position eines/einer Vorgesetzte/n anzutreffen als beschäftigte TeilnehmerInnen der Pilotgruppe mit 24%.

Zudem ist auffallend, dass die Personen in der Pilotgruppe in wesentlich kleineren Betrieben beschäftigt waren als die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe. Die Angaben in der Kontrollgruppe variieren zwischen 7 und 30.000 MitarbeiterInnen; in der Pilotgruppe zwischen 4 und 400 MitarbeiterInnen. In der Kontrollgruppe liegt der Median bei 185 MitarbeiterInnen. In der Pilotgruppe liegt er mit 20 MitarbeiterInnen sehr deutlich darunter.

In der Pilotgruppe gaben 65% der beschäftigten Personen an, die Arbeit entsprach ihren Qualifikationen. Das sind um sechs Prozentpunkte mehr als in der Kontrollgruppe. Personen in der Pilotgruppe fühlten sich auch geringfügig häufiger für ihre Arbeit überqualifiziert als Personen in der Kontrollgruppe (plus fünf Prozentpunkte, siehe Tabelle 21). Aufgrund der geringen Fallzahl handelt es sich dabei um keine nennenswerten Unterschiede.

Tabelle 21: Über- und Unterqualifizierung in Pilot- und Kontrollgruppe

	Pilotgruppe (N=17)	Kontrollgruppe (N=22)
Arbeit entsprach den Qualifikationen	64,7%	59,1%
TN war überqualifiziert	23,5%	18,2%
TN war nicht ausreichend qualifiziert	11,8%	13,6%
weiß nicht	0,0%	9,1%
Gesamt	100,0%	100,0%

Herkunft und Beruf der Eltern

63% der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe nennen Österreich als Geburtsland der Mutter. Dies trifft auf 78% der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe zu. Das am zweithäufigsten genannte Land war in beiden Gruppen Bosnien-Herzegowina (25% der Personen in der Pilotgruppe und 9% der Personen in der Kontrollgruppe nannten Bosnien als Geburtsland der Mutter). In Pilot- und Kontrollgruppe hatte jeweils eine Person eine Mutter, die in der Türkei geboren wurde. Eine Person in Pilot- oder Kontrollgruppe nannte zudem die Länder Deutschland, Kolumbien und Polen als Geburtsland der Mutter (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Herkunft der Mütter der TeilnehmerInnen

	Pilotgruppe (N=24)	Kontrollgruppe (N=23)
Österreich	62,5%	78,3%
Bosnien & Herzegowina	25,0%	8,7%
Deutschland	4,2%	0,0%
Türkei	4,2%	4,3%
Polen	0,0%	4,3%
sonstiges	4,2%	4,3%
Gesamt	100,0%	100,0%

Hingegen sind in der Pilotgruppe nur 50% der Väter der TeilnehmerInnen in Österreich geboren (also um 13 Prozentpunkte weniger als die Mütter der TeilnehmerInnen). In der Kontrollgruppe sind genauso viele Väter wie Mütter der TeilnehmerInnen in Österreich geboren (78%).

21% der Väter der Pilotgruppe und 9% der Väter der Kontrollgruppe sind in Bosnien-Herzegowina geboren. In der Pilotgruppe nannten zudem zwei Personen Deutschland als

Geburtsland des Vaters. In Pilot- und Kontrollgruppe stammten jeweils ein Vater aus Russland und ein Vater aus der Türkei. Weitere Einzelnennungen in der Pilotgruppe sind Indien, die Niederlande und Ägypten. Beide Elternteile einer Person in der Kontrollgruppe sind in einem anderen Land als Österreich geboren. Es wurden aber keine genaueren Angaben zum Land gemacht (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Herkunft der Väter der TeilnehmerInnen

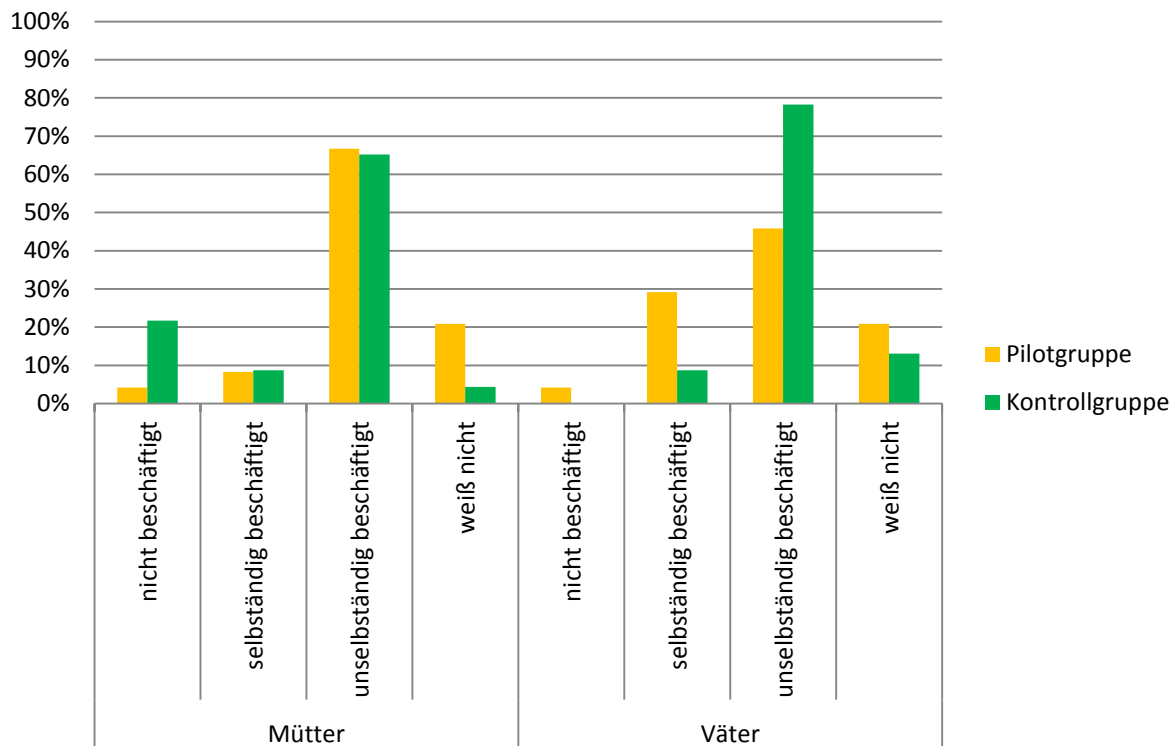
	Pilotgruppe (N=24)	Kontrollgruppe (N=23)
Österreich	50,0%	78,3%
Bosnien & Herzegowina	20,8%	8,7%
Deutschland	8,3%	0,0%
Türkei	4,2%	4,3%
Polen	0,0%	0,0%
sonstiges	16,7%	8,7%
Gesamt	100,0%	100,0%

Als die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe 14 Jahre alt waren, war nur von jeweils einer Person (4%) der Vater und von jeweils einer Person (4%) die Mutter nicht beschäftigt. 8% der Mütter und 29% der Väter waren selbstständig beschäftigt.¹² 67% der Mütter und 46% der Väter waren unselbstständig beschäftigt. Fünf TeilnehmerInnen (21%) wussten den Beschäftigungsstatus der Mutter zu diesem Zeitpunkt nicht und genauso viele TeilnehmerInnen (21%) wussten den des Vaters nicht.

Das unterscheidet sich teilweise deutlich von der Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe waren 22% der Mütter nicht beschäftigt, hingegen kein Vater. Jeweils 9% der Mütter und Väter der KontrollgruppenteilnehmerInnen waren selbstständig und 65% der Mütter und 78% der Väter unselbstständig beschäftigt. Eine Person (4%) konnte den Beschäftigungsstatus der Mutter und drei Personen (13%) den des Vaters nicht zuordnen.

Die Mütter der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe waren also deutlich häufiger in der Jugend der TeilnehmerInnen beschäftigt als die Mütter der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe - wenngleich hier eine gewisse Unsicherheit aufgrund der fehlenden Angaben bei der Pilotgruppe besteht. Die Väter der Pilotgruppe waren zudem auffallend oft selbstständig beschäftigt (siehe Grafik 21 und Tabelle 24).

¹² Im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter ist das bei den Vätern massiv überhöht: Im Jahr 2013 waren 13,2% der Männer und 8,2% der Frauen im erwerbsfähigen Alter selbstständig beschäftigt (Statistik Austria, Arbeitsmarktstatistiken 2013).



Grafik 21: Beschäftigungsstatus der Eltern als die TeilnehmerInnen 14 Jahre alt waren (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 24: Beschäftigungsstatus der Eltern als die TeilnehmerInnen 14 Jahre alt waren (N PG=24, N KG=23)

		Pilotgruppe	Kontrollgruppe
Mutter	nicht beschäftigt	4,2%	21,7%
	selbständig beschäftigt	8,3%	8,7%
	unselbständig beschäftigt	66,7%	65,2%
	weiß nicht	20,8%	4,3%
	gesamt	100,0%	100,0%
Vater	nicht beschäftigt	4,2%	0,0%
	selbständig beschäftigt	29,2%	8,7%
	unselbständig beschäftigt	45,8%	78,3%
	weiß nicht	20,8%	13,0%
	gesamt	100,0%	100,0%

Die TeilnehmerInnen schätzten zudem ein, ob ihre Mutter/ihr Vater für die Beschäftigung, der sie/er nachgingen, qualifiziert war.

In der Pilotgruppe gaben 50% der TeilnehmerInnen, deren Mutter beschäftigt war, an, dass die Arbeit den Qualifikationen der Mutter entsprach. 39% gaben an, dass die Mutter für die Arbeit überqualifiziert war. Ähnliches ist in der Kontrollgruppe zu beobachten: 53% der Personen gaben an, die Arbeit der Mutter entsprach ihren Qualifikationen und 47% der TeilnehmerInnen dachten, ihre Mutter war für die Arbeit überqualifiziert. 11% der Personen in der Pilotgruppe konnten dazu keine Angaben machen.

Tabelle 25: Qualifikation der Mutter für die ausgeübte Beschäftigung

	Pilotgruppe (N=18)	Kontrollgruppe (N=17)
für Arbeit qualifiziert	50,0%	52,9%
für Arbeit überqualifiziert	38,9%	47,1%
für Arbeit nicht ausreichend qualifiziert	0,0%	0,0%
weiß nicht	11,1%	0,0%
gesamt	100,0%	100,0%

Hingegen gaben die TeilnehmerInnen der Pilotgruppe und der Kontrollgruppe um ca. 10 Prozentpunkte häufiger an, dass der Vater für die Arbeit qualifiziert war (Pilotgruppe: 61%, Kontrollgruppe: 65%). 25% in der Personen in der Kontrollgruppe und 28% in der Personen in der Pilotgruppe hielten den Vater für seine Beschäftigung für überqualifiziert. Diese Werte sind somit deutlich geringer als bei den Müttern. 11% der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe und 10% der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe konnten diesbezüglich keine Aussage treffen (siehe Tabelle 26).

In beiden Gruppen gab keine Person an, dass die Mutter oder der Vater unterqualifiziert war.

Tabelle 26: Qualifikation des Vaters für die ausgeübte Beschäftigung

	Pilotgruppe (N=18)	Kontrollgruppe (N=20)
für Arbeit qualifiziert	61,1%	65,0%
für Arbeit überqualifiziert	27,8%	25,0%
für Arbeit nicht ausreichend qualifiziert	0,0%	0,0%
weiß nicht	11,1%	10,0%
gesamt	100,0%	100,0%

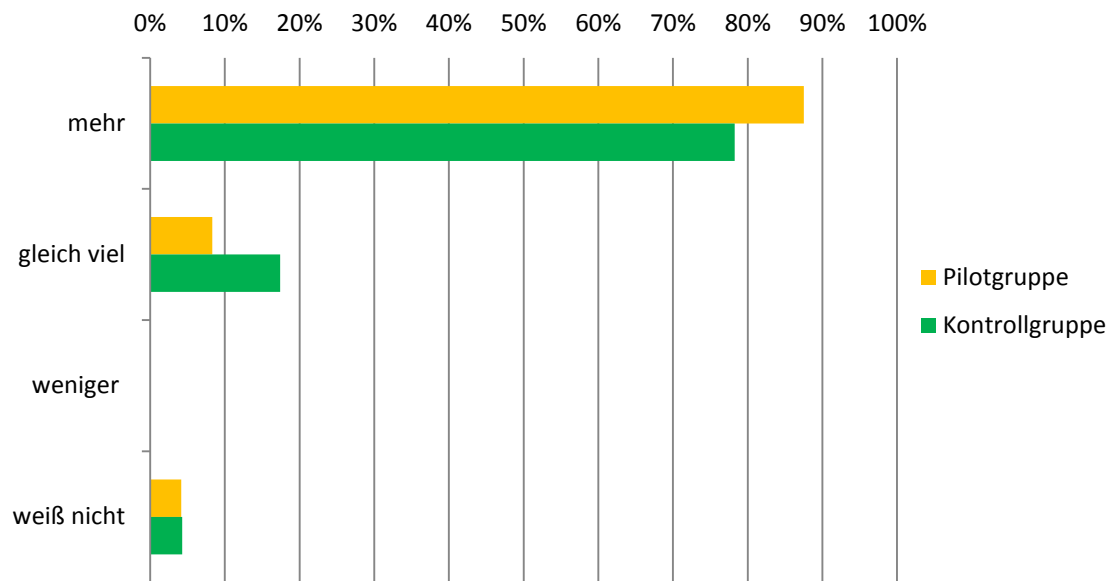
Aufgrund der geringen Fallzahlen kann somit in Bezug auf Über- und Unterqualifizierung von keinen nennenswerten Unterschieden zwischen den Gruppen gesprochen werden.

In der Position einer Vorgesetzten waren 28% der Mütter der Pilotgruppe beschäftigt. Das trifft auf 24% der Mütter der Kontrollgruppe zu. Der Anteil von Vätern in einer Vorgesetztenposition war deutlich höher: 39% in der Pilotgruppe und 40% in der Kontrollgruppe. Auch hier ergeben sich somit keine Unterschiede zwischen den Gruppen aber große Unterschiede zwischen Müttern und Vätern.

Der Bildungshintergrund der Eltern ist im Kapitel „Zielgruppenerreichung“ beschrieben.

Aspirationen der TeilnehmerInnen und ihrer Eltern

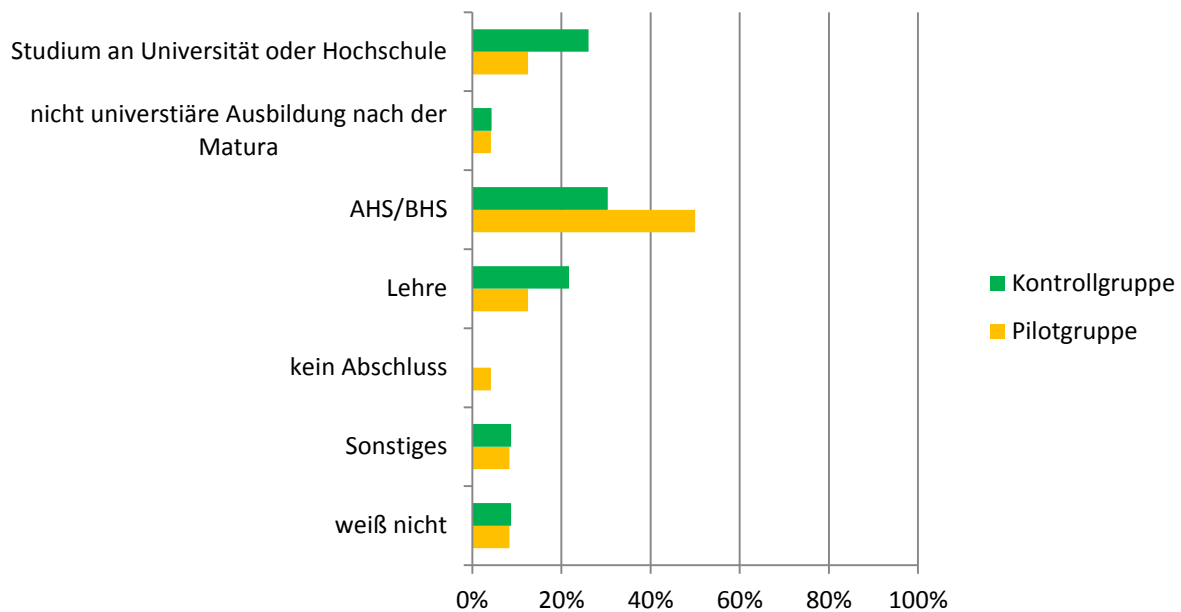
Auf die Frage, ob die TeilnehmerInnen beruflich im Leben mehr, gleich viel oder weniger erreichen wollen als ihre Eltern, antwortete der überwiegende Teil der TeilnehmerInnen, mehr erreichen zu wollen. In der Pilotgruppe waren es mit 88% etwas mehr als in der Kontrollgruppe. Gleich viel erreichen wollten 8% der Personen in der Pilot- und 17% der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe. Weniger erreichen wollte niemand. Je eine Person in Pilot- und Kontrollgruppe konnte dazu keine Aussage treffen. Gruppenunterschiede sind also gering (siehe Grafik 22).



Grafik 22: Berufliche Aspirationen der TN im Vergleich zu den Eltern (N PG=24, N KG=23)

Der von den Eltern am häufigsten angestrebte Abschluss (als die TeilnehmerInnen 14 Jahre alt waren) in der Pilotgruppe war ein AHS/BHS-Abschluss (50%) gefolgt von einer Lehre und einem Studium (jeweils 13%). Gemeinsam mit den nicht-universitären Ausbildungen nach der Matura strebten 67% der Eltern für ihre Kinder eine Matura oder eine darüber hinaus gehende Ausbildung an.

AHS/BHS und Studium waren auch die in der Kontrollgruppe am häufigsten genannten Abschlüsse. Allerdings war im Vergleich die Tendenz einerseits stärker zur Lehre (22%) und andererseits stärker zur Universität (26%). Ein AHS/BHS-Abschluss wurde um nur 4 Prozentpunkte häufiger genannt als ein Studium. Somit strebten 61% der Eltern der TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe eine Matura oder einen höheren Abschluss für ihr Kind an. TeilnehmerInnen, die „sonstiges“ wählten, gaben an, dass die Entscheidung ihnen überlassen wurde (siehe Grafik 23 und Tabelle 27).



Grafik 23: Bildungswunsch der Eltern für die TeilnehmerInnen (N PG=24, N KG=23)

Tabelle 27: Bildungswunsch der Eltern für die TeilnehmerInnen (N PG=24, N KG=23)

	Pilotgruppe	Kontrollgruppe
Studium an Universität oder Hochschule	12,5%	26,1%
nicht universitäre Ausbildung nach der Matura	4,2%	4,3%
AHS/BHS	50,0%	30,4%
Lehre	12,5%	21,7%
kein Abschluss	4,2%	0,0%
Sonstiges	8,3%	8,7%
weiß nicht	8,3%	8,7%
gesamt	100,0%	100,0%

Werden die von den Eltern gewünschten Abschlüsse in (Aus-)Bildungsjahre umgerechnet, die benötigt werden, um den jeweiligen Abschluss zu erreichen, ergeben sich jedoch kaum mehr Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollgruppe. Die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe gaben durchschnittlich einen Abschluss an, der 0,7 Bildungsjahre mehr benötigt, als der (Aus)Bildungswunsch der Eltern der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe.

Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen

Im Verlauf des Lehrgangs wurden die TeilnehmerInnen wiederholt gebeten, ihre Kenntnisse in Deutsch, Englisch, Mathematik und ihrem Fachmodul einzuschätzen. Dadurch konnte die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Kursverlauf beobachtet werden.

Fragebogen

Der Fragebogen bestand aus fünf identischen Fragen pro Fach bzw. Fachmodul:

- Ich weiß in *Mathematik/Deutsch/Englisch/meinem Fachmodul* die Antwort auf Fragen schneller als die anderen.
- Ich kann in *Mathematik/Deutsch/Englisch/meinem Fachmodul* Sachen selbst herausfinden.
- Es fällt mir in *Mathematik/Deutsch/Englisch/meinem Fachmodul* leicht, Probleme zu lösen.
- Ich gehöre in *Mathematik/Deutsch/Englisch/meinem Fachmodul* zu den Guten.
- Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in *Mathematik/Deutsch/Englisch/meinem Fachmodul* angeht.

Die Fragen wurden auf einer Skala von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“) bewertet.

Durchführung

Die fächerbezogene Selbsteinschätzung fand zu drei Zeitpunkten statt: Anfang November 2013, Anfang Februar 2014 und Anfang April 2014. Zum ersten Zeitpunkt wurde sie gemeinsam mit der TeilnehmerInnenbefragung umgesetzt und war Teil des Online-Fragebogens. Zu den beiden späteren Zeitpunkten wurde sie auf Papier durchgeführt. Die Daten wurden anschließend mit den Daten der TeilnehmerInnenbefragung kombiniert.

Ergebnisse

Bei keiner der drei Selbsteinschätzungen konnten alle Teilnehmerinnen des Pilotkurses erreicht werden. Pro Selbsteinschätzung beantworteten 24 bzw. 22 von 29 bzw. 28¹³ Personen den Fragebogen (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Anzahl der Selbsteinschätzungen pro Befragung

Befragungszeitpunkt	Anzahl der Selbsteinschätzungen
November 2013	24
Februar 2014	24
April 2014	22

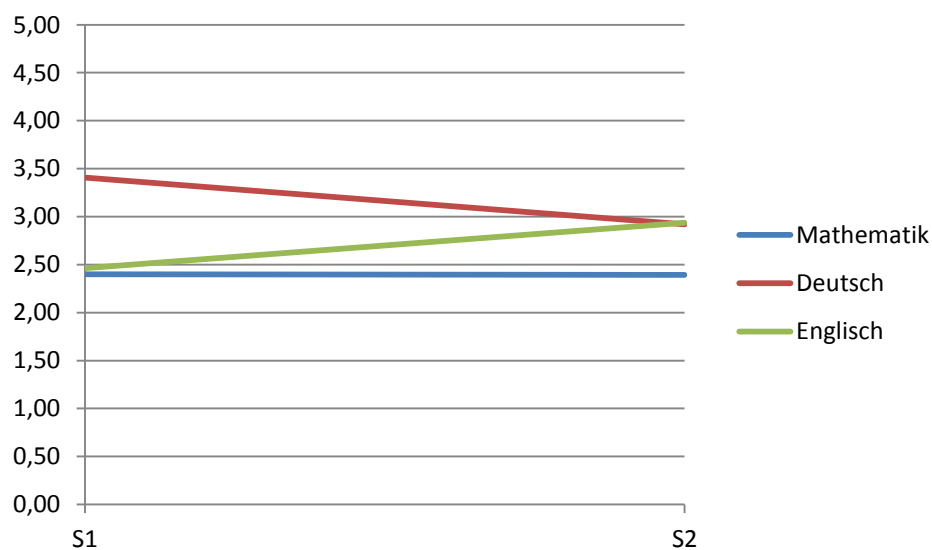
¹³ Eine Person stieg im Jänner 2014 aus dem Kurs aus.

Durch die fehlenden Selbsteinschätzungen liegen nur von 16 Personen (=57% der Personen im Pilotkurs) Selbsteinschätzungen zu allen drei Zeitpunkten vor. Um in der nachfolgenden Analyse möglichst viele Personen berücksichtigen zu können, werden die Daten aller Personen untersucht, die mindestens 2 Selbsteinschätzungen ausgefüllt haben. Es werden pro Person jeweils die erste (S1) und die letzte (S2) Selbsteinschätzung in der Analyse berücksichtigt. Somit können die Daten von 25 TeilnehmerInnen des Pilotkurses (=89% der TeilnehmerInnen) in der Analyse verwendet werden. Dabei handelt es sich um die Daten von acht Männern und 17 Frauen. Frauen sind somit im Vergleich zum Geschlechterverhältnis im Kurs leicht überrepräsentiert. 15 der 25 TeilnehmerInnen (=60%) haben Migrationsbezug. Damit sind auch Personen mit Migrationsbezug in dieser Analyse leicht überrepräsentiert.

Da der Pilotkurs insbesondere Frauen und Personen mit Migrationsbezug anzusprechen beabsichtigte, wird die Selbsteinschätzung dieser Zielgruppen getrennt dargestellt. Zuerst erfolgt jedoch eine Betrachtung aller TeilnehmerInnen gemeinsam. Die Selbsteinschätzung im Fachmodul wird aufgrund unvollständiger Daten nicht dargestellt.¹⁴

Über die fünf Fragen pro Fach wurde in der Analyse ein Mittelwert gebildet, der einen Wert von 0 bis 5 annimmt. Je höher der Wert, desto besser schätzt sich eine Person im jeweiligen Fach ein (siehe auch Tabelle 50 in Anhang 3).

Werden alle 25 Personen gemeinsam betrachtet, zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen zu Kursbeginn ihre Kenntnisse in Deutsch ($x=3,4$) durchschnittlich deutlich besser eingeschätzten als in den Fächern Englisch ($x=2,5$) und Mathematik ($x=2,4$). Im Kursverlauf gab es keine Veränderung in der Selbsteinschätzung im Fach Mathematik. Sie blieb somit in der unteren Hälfte der Skala. Die Selbsteinschätzung in Deutsch verschlechterte sich, blieb aber in der oberen Hälfte der Skala ($x=2,9$), während die Selbsteinschätzung in Englisch sich verbesserte und in die obere Skalenhälfte bewegte ($x=2,9$). Die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen in Deutsch und Englisch hat sich im Kursverlauf stark angenähert (siehe Grafik 24).



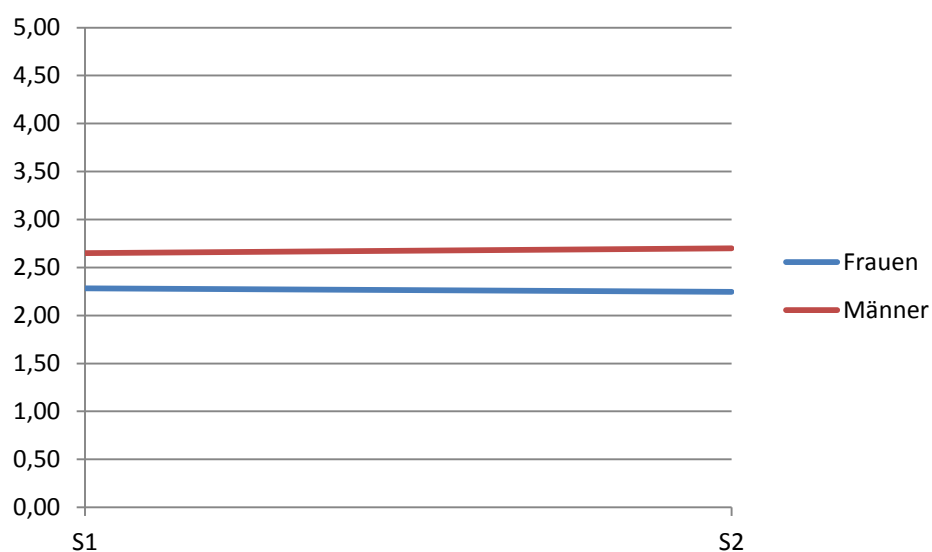
Grafik 24: Veränderung der Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Kursverlauf (N=25)

¹⁴ Viele Personen wussten während des Kurses noch nicht, in welchem Fach sie das Fachmodul absolvieren werden und haben die Fragen daher nicht beantwortet.

Diese Entwicklung der Selbsteinschätzung überrascht vor den Hintergrund, dass die Englischmatura von deutlich weniger Personen positiv absolviert wurde als die Prüfungen in Mathematik und Deutsch (Details dazu finden sich in Kapitel „Erfolgreicher Abschluss der BRP“).

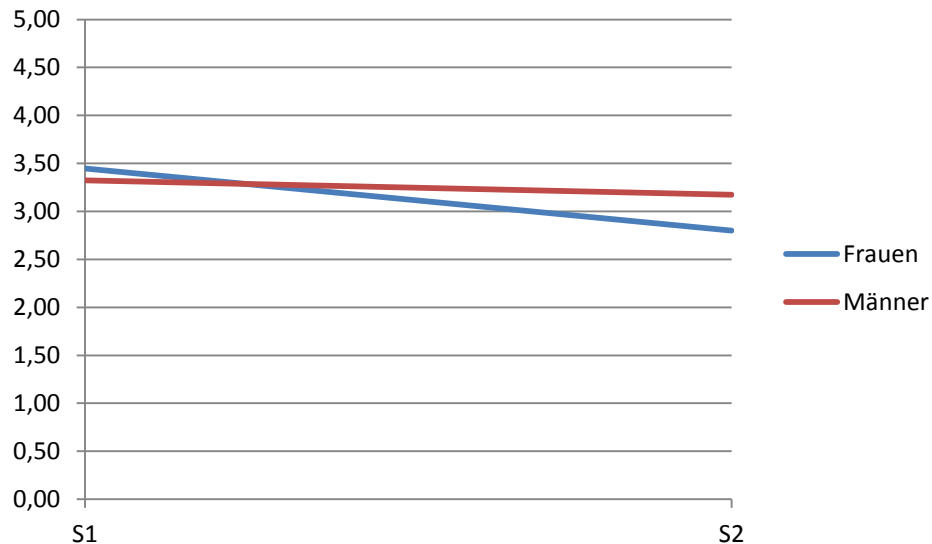
Selbsteinschätzung von Frauen und Männern im Vergleich

Werden Männer und Frauen verglichen, zeigt sich in Mathematik bei beiden Geschlechtern keine Veränderung der Selbsteinschätzung im Kursverlauf. Frauen schätzten sich zu beiden Zeitpunkten in Mathematik schlechter ein ($x=2,3$) als ihre männlichen Kollegen im Kurs ($x=2,7$). Die Selbsteinschätzung der Männer lag knapp in der oberen Hälfte der Skala und die der Frauen knapp in der unteren Skalenhälfte (siehe Grafik 25).



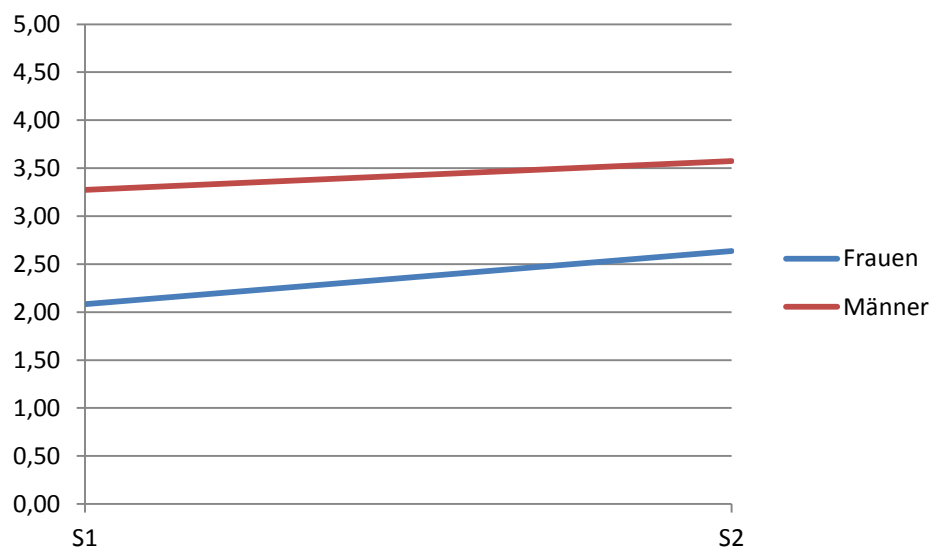
Grafik 25: Veränderung der Selbsteinschätzung von Frauen und Männern in Mathematik (N Männer=8, N Frauen=17)

Zu Kursbeginn bestanden nur sehr geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen in ihrer Selbsteinschätzung in Deutsch. Männer schätzten sich geringfügig schlechter ein ($x=3,3$) als Frauen ($x=3,5$). Im Kursverlauf verschlechterte sich die Selbsteinschätzung von Frauen stärker (minus 0,7 Punkte auf der Skala) als die der Männer (minus 0,1 Punkt auf der Skala). Sie blieb aber bei beiden in der oberen Hälfte der Skala (siehe Grafik 26).



Grafik 26: Veränderung der Selbsteinschätzung von Frauen und Männern in Deutsch (N Männer=8, N Frauen=17)

Die Selbsteinschätzung von Frauen lag im Fach Englisch zu beiden Zeitpunkten deutlich unter der Selbsteinschätzung der Männer. Zu Kursbeginn lag die Selbsteinschätzung der Frauen in der unteren Hälfte der Skala ($x=2,1$). Sie entwickelte sich im Kursverlauf allerdings positiv (plus 0,5 Punkte auf der Skala) und lag gegen Kursende knapp in der oberen Skalenhälfte ($x=2,6$). Auch bei den Männern war eine positive Entwicklung (plus 0,3 Punkte auf der Skala, von $x=3,3$ zu $x=3,6$) im Kursverlauf zu beobachten. Die Selbsteinschätzung der Männer lag zu beiden Zeitpunkten in der oberen Hälfte der Skala (siehe Grafik 27).



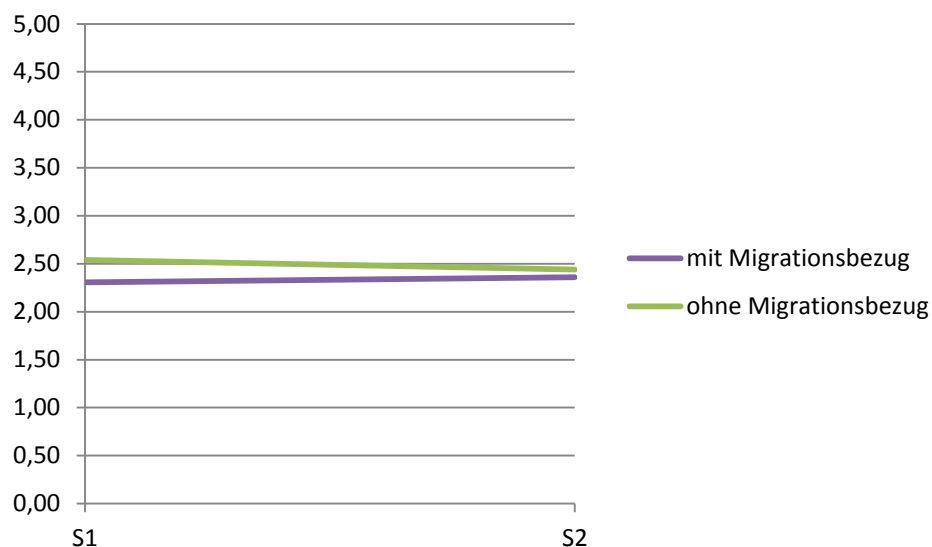
Grafik 27: Veränderung der Selbsteinschätzung von Frauen und Männern in Englisch (N Männer=8, N Frauen=17)

Während also die Selbsteinschätzung von Frauen im Fach Deutsch zu Kursbeginn noch geringfügig besser war als die der Männer, schätzten sich Frauen gegen Kursende in allen Fächern schlechter ein als ihre männlichen Kollegen im Kurs. Das ist überraschend, denn wie das folgende Kapitel noch zeigen wird, haben Frauen deutlich häufiger alle drei Prüfungen

bestanden als ihre Kollegen. Allerdings handelt es sich hierbei um kein unbekanntes Phänomen. Die Tendenz von Frauen, sich selbst zu unterschätzen, wurde in der Sozialpsychologie vielfach nachgewiesen. So stellte auch Sieverding in einer Studie fest, dass Männer sich selbst überschätzen während Frauen sich selbst unterschätzen und dass bei Frauen zudem ihre Selbsteinschätzung völlig unabhängig von ihrer tatsächlichen Testleistung ist.¹⁵

Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug im Vergleich

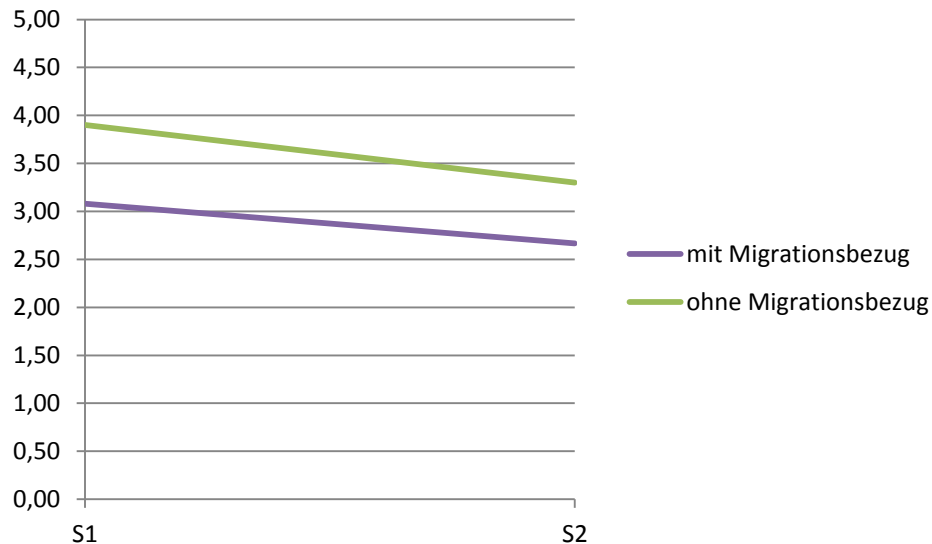
Auch beim Vergleich der Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug im Fach Mathematik zeigen sich kaum Veränderungen im Kursverlauf. Die Selbsteinschätzung der Personen ohne Migrationsbezug lag bei Kursbeginn noch genau in der Hälfte der Skala ($x=2,5$) und veränderte sich im Kursverlauf leicht negativ ($x=2,4$). Die Selbsteinschätzung von Personen mit Migrationsbezug verbesserte sich minimal (von $x=2,3$ auf $x=2,4$) und lag somit zu beiden Zeitpunkten knapp in der unteren Hälfte der Skala. Die schon anfangs geringen Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug wurden im Kursverlauf noch kleiner (siehe Grafik 28).



Grafik 28: Veränderung der Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug in Mathematik (N mit Migrationsbezug=15, N ohne Migrationsbezug=10)

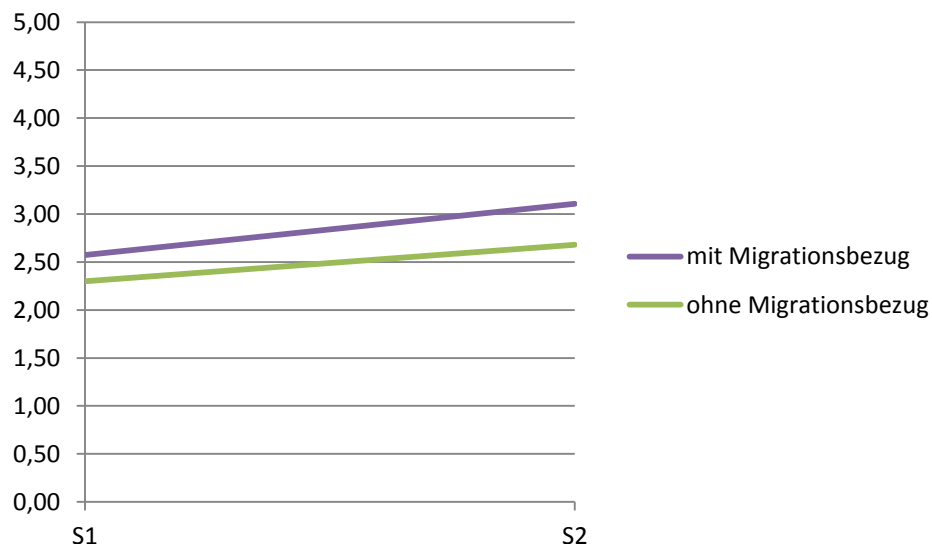
Im Fach Deutsch war die Selbsteinschätzung von Personen mit Migrationsbezug ebenfalls zu beiden Zeitpunkten schlechter als die Selbsteinschätzung von Personen ohne Migrationsbezug. Allerdings lag auch die Selbsteinschätzung von Personen mit Migrationsbezug beide Male in der oberen Skalenhälfte. Von Personen mit und ohne Migrationsbezug verschlechterte sich die Selbsteinschätzung im Fach Deutsch im Kursverlauf. Bei der Selbsteinschätzung von Personen ohne Migrationsbezug war der Abwärtstrend etwas stärker (minus 0,6 Punkte auf der Skala, von $x=3,9$ zu $x=3,3$) als bei Personen mit Migrationsbezug (minus 0,4 Punkte, von $x=3,1$ zu $x=2,7$) (siehe Grafik 29).

¹⁵ Sieverding, Monika (2003): Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Bias in einer simulierten Bewerbungssituation, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 3/2003, S. 147-160.



Grafik 29: Veränderung der Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug in Deutsch
(N mit Migrationsbezug=15, N ohne Migrationsbezug=10)

Englisch ist das Fach, in dem sich Personen mit Migrationsbezug besser einschätzten als Personen ohne Migrationsbezug. Die Einschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug hat sich im Kursverlauf positiv entwickelt. Bei Personen ohne Migrationsbezug lag sie zu Kursbeginn in der unteren Hälfte der Skala ($x=2,3$) und zu Kursende in der oberen Skalenhälfte ($x=2,7$, plus 0,4 Punkte auf der Skala). Die Selbsteinschätzung von Personen mit Migrationsbezug lag zu beiden Zeitpunkten in der oberen Hälfte der Skala und entwickelte sich ähnlich positiv (plus 0,5 Punkte auf der Skala, von $x=2,6$ zu $x=3,1$) (siehe Grafik 30).



Grafik 30: Veränderung der Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne Migrationsbezug in Englisch
(N mit Migrationsbezug=15, N ohne Migrationsbezug=10)

Die Selbsteinschätzung von TeilnehmerInnen mit und ohne Migrationsbezug unterschied sich in den einzelnen Fächern. In den Fächern Deutsch und Englisch war der Unterschied ausgeprägter als in Mathematik. Die Selbsteinschätzung von Personen mit und ohne

Migrationsbezug entwickelte sich allerdings in die selbe Richtung. In Deutsch kam es dabei zu einer leichten Annäherung zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug. In Englisch war das Gegenteil der Fall. In Mathematik waren gegen Kursende keine Unterschiede mehr zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug zu beobachten.

Erfolgreicher Abschluss der BRP

Ziel des Kurses war es, die TeilnehmerInnen bis Sommer 2014 zum Abschluss der BRP in Deutsch, Englisch und Mathematik zu führen. Dieses Kapitel zeigt, inwiefern das gelungen ist.

Die Prüfungen am BFI Steiermark wurden zwischen April und Juli 2014 abgehalten. Von den 28 Personen, die zu diesem Zeitpunkt noch im Kurs waren, sind 27 zu den Prüfungen angetreten. Eine Person hat zwar den Kurs beendet, durfte aber aufgrund eines Abschlusses, der im Ausland erworben wurde, nicht zur Matura antreten. Dass es während des Kurses zu nur einem Abbruch kam,¹⁶ ist nach Auskunft des BFI Steiermark eine Seltenheit in BRP-Kursen und spricht für das im Pilotkurs gewählte Format.

Der Pilotkurs wurde in zwei Gruppen durchgeführt (Gruppe A und Gruppe B). Die Ergebnisse werden teilweise getrennt nach Gruppen dargestellt.

In Gruppe A gab es zu Lehrgangsbeginn 16 Personen und in Gruppe B 13 Personen. Die Personen in den beiden Gruppen sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Projekt eingestiegen: Gruppe A war bereits im Sommer 2013 im Projekt und hatte somit die Gelegenheit, die Vormodule zu besuchen und die Lernzentren im Sommer zu nutzen. Die Personen in Gruppe B sind erst zu Lehrgangsstart in das Projekt eingestiegen. Im Lehrgang selbst wurden die Gruppen von unterschiedlichen TrainerInnen unterrichtet.¹⁷ Da allerdings je eine TrainerIn pro Fach die Lernzentren veranstaltete, waren die Personen einer Gruppe durch die Lernzentren mit beiden TrainerInnen pro Fach in Kontakt. Die andere Gruppe wurde im Unterricht und im Lernzentrum von derselben Person betreut. In Mathematik und Englisch nahmen auch beide TrainerInnen die Matura ab. In Deutsch hat eine Trainerin beide Gruppen geprüft. Unterschiede in den Prüfungsergebnissen zwischen den Gruppen können somit einerseits durch die Gruppe selbst, die Lehrgangsvorbereitung (Vormodule und Lernzentren im Sommer 2013) und/oder die TrainerInnen zustanden kommen.

Die folgenden Angaben zu den erfolgreich abgelegten Prüfungen basieren auf dem Wissensstand Ende August 2014. Manche TeilnehmerInnen werden erst im Herbst 2014 zu Prüfungen antreten. Da manche TeilnehmerInnen Prüfungen nicht am BFI Steiermark sondern extern ablegen, war in einzelnen Fällen nicht bekannt, ob diese Prüfungen bereits abgelegt und auch bestanden wurden. Eine Übersicht über die Noten ist nicht möglich, da bei den externen Prüfungen teils nur bekannt war, ob die Prüfung bestanden wurde oder nicht.

Ergebnisse

27 Personen sind zu mindestens einer Prüfung angetreten. 24 Personen (89%) haben die Matura in Deutsch positiv absolviert. Im Fach Englisch haben 21 Personen (78%) die Prüfung bestanden und im Fach Mathematik 23 Personen (85%). Fünf Personen (19%) haben Ende August 2014 auch bereits das Fachmodul positiv absolviert¹⁸ (siehe Tabelle 29).

¹⁶ Eine Person hat im Jänner 2014 den Kurs verlassen.

¹⁷ Es gab zwei TrainerInnen für jedes Fach.

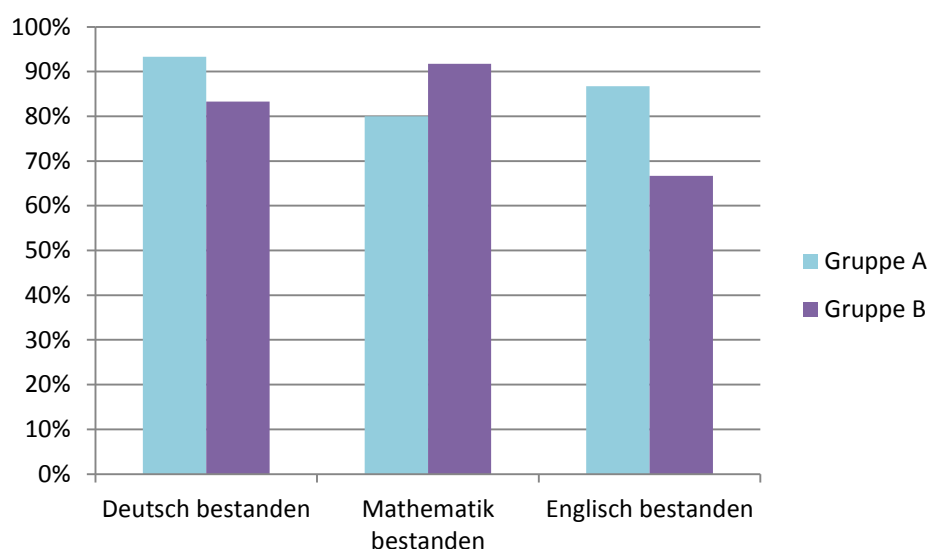
¹⁸ Der Abschluss des Fachmoduls war kein Ziel des Pilotprojektes. Das Fachmodul sollte nach den Prüfungen in Mathematik, Deutsch und Englisch von den TeilnehmerInnen selbstständig absolviert werden. Im Zuge des Projekts wurden allerdings die notwendigen administrativen Schritte dafür eingeleitet.

Tabelle 29: Bestandene Prüfungen nach Fächern (N=27)

	N bestandene Prüfungen	% bestandene Prüfungen
Maturaprüfung Deutsch	24	89%
Maturaprüfung Englisch	21	78%
Maturaprüfung Mathematik	23	85%
Fachmodul	5	19%

Das Deutschergebnis ist umso bemerkenswerter, als eine Faustregel des BFI Steiermark lautet, die Angst vor Mathematik sei am größten aber das Durchfallen in Deutsch am häufigsten.

In Gruppe A sind 15 Personen und in Gruppe B zwölf Personen zu Prüfungen angetreten. In Gruppe A haben 93% der TeilnehmerInnen die Deutschmatura bestanden. In Gruppe B waren es um 10 Prozentpunkte weniger. In Mathematik waren die TeilnehmerInnen der Gruppe B mit 92% um 12 Prozentpunkte erfolgreicher als die Personen in Gruppe A. Die Englischmatura haben in Gruppe A 87% der TeilnehmerInnen bestanden und in Gruppe B 67% der TeilnehmerInnen (siehe Grafik 31 und Tabelle 30). Aufgrund der geringen Fallzahlen kann nur im Fach Englisch von einem nennenswerten Unterschied zwischen den Gruppen im Pilotkurs gesprochen werden.



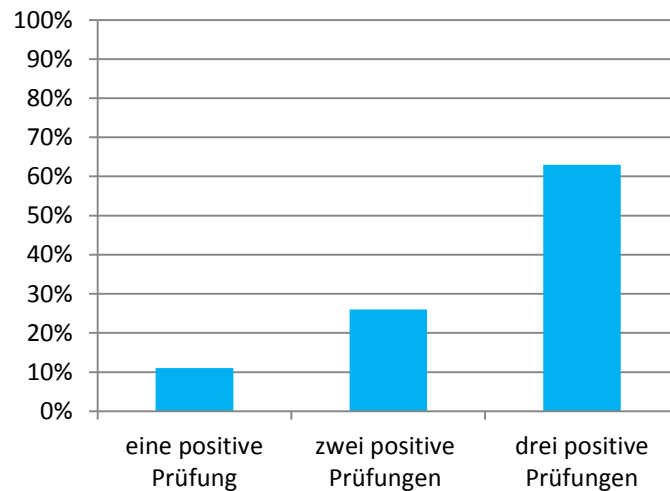
Grafik 31: Bestandene Prüfungen nach Gruppen (N Gruppe A = 15, N Gruppe B = 12)

Tabelle 30: Bestandene Prüfungen nach Gruppen (N Gruppe A = 15, N Gruppe B = 12)

	Deutsch bestanden	Mathematik bestanden	Englisch bestanden
Gruppe A	93,3%	80,0%	86,7%
Gruppe B	83,3%	91,7%	66,7%

Werden alle TeilnehmerInnen gemeinsam nach der Anzahl der positiv abgelegten Prüfungen betrachtet, zeigt sich, dass drei Personen (11%) eine von drei Prüfungen positiv abgelegt haben. Sieben Personen (26%) haben zwei von drei Prüfungen bestanden und 17 Personen (63%) haben alle drei Prüfungen positiv absolviert. 63% der TeilnehmerInnen haben somit

das Kursziel, bis Projektende die Matura in Deutsch, Englisch und Mathematik zu machen, erreicht (siehe Grafik 32 und Tabelle 31).

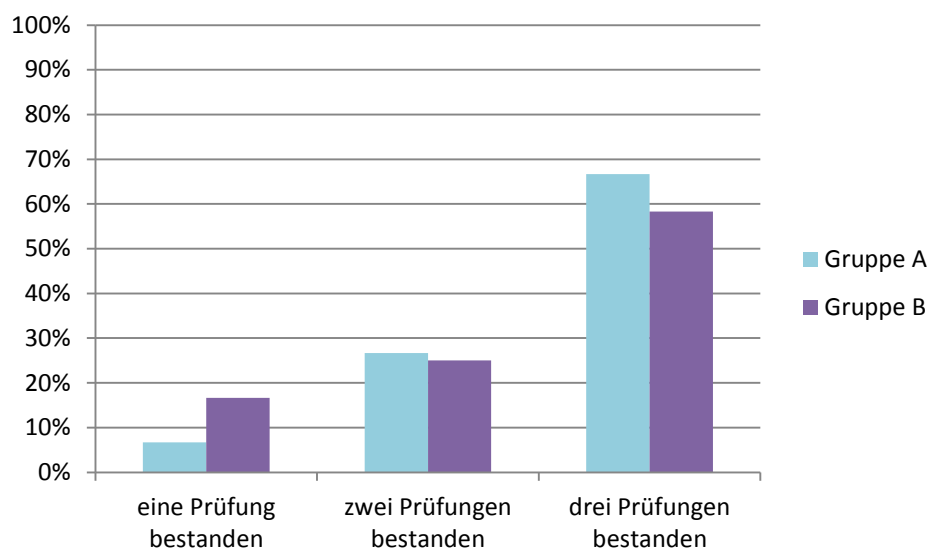


Grafik 32: TeilnehmerInnen nach Anzahl der bestandenen Prüfungen (N=27)

Tabelle 31: TeilnehmerInnen nach Anzahl der bestandenen Prüfungen (N=27)

Anzahl der bestandenen Prüfungen	in Prozent
eine positive Prüfung	11%
zwei positive Prüfungen	26%
drei positive Prüfungen	63%
Gesamt	100%

Werden Gruppe A und Gruppe B getrennt betrachtet, fällt auf, dass die Personen in Gruppe A etwas häufiger als die Personen in Gruppe B alle drei Prüfungen bestanden haben. In Gruppe B hat eine Person mehr Personen als in Gruppe A nur eine Prüfung bestanden. Auch hier kann aufgrund der geringen Fallzahl von keinem Unterschied zwischen den Gruppen gesprochen werden (siehe Grafik 33 und Tabelle 32).



Grafik 33: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Gruppe (N Gruppe A = 15, N Gruppe B = 12)

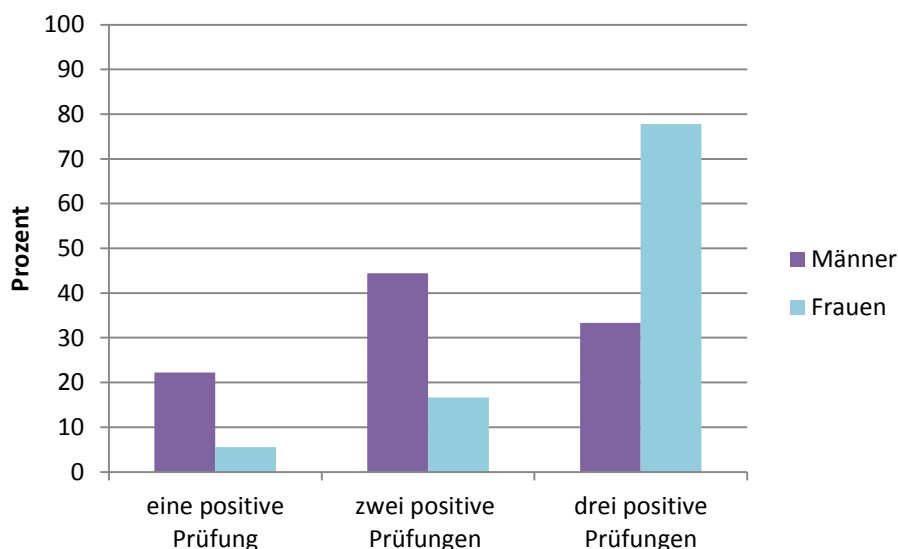
Tabelle 32: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Gruppe (N Gruppe A = 15, N Gruppe B = 12)

	eine Prüfung bestanden	zwei Prüfungen bestanden	drei Prüfungen bestanden
Gruppe A	6,7%	26,7%	66,7%
Gruppe B	16,7%	25,0%	58,3%

Unterschiede nach Geschlecht und Migrationsbezug

Das Modellprojekt richtete sich insbesondere an Frauen, MigrantInnen und Roma. Wie bereits beschrieben, konnten die Zielgruppen Frauen und MigrantInnen erreicht werden. Nun ergibt sich die Frage, ob diese Zielgruppen auch erfolgreich zum Kursabschluss geführt werden konnten.

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen bei der Anzahl der abgelegten Prüfungen. Während 78% der Frauen die Matura in Deutsch, Englisch und Mathematik abgelegt und bestanden haben, trifft das nur auf 33% der Männer zu (siehe Grafik 34 und Tabelle 33).



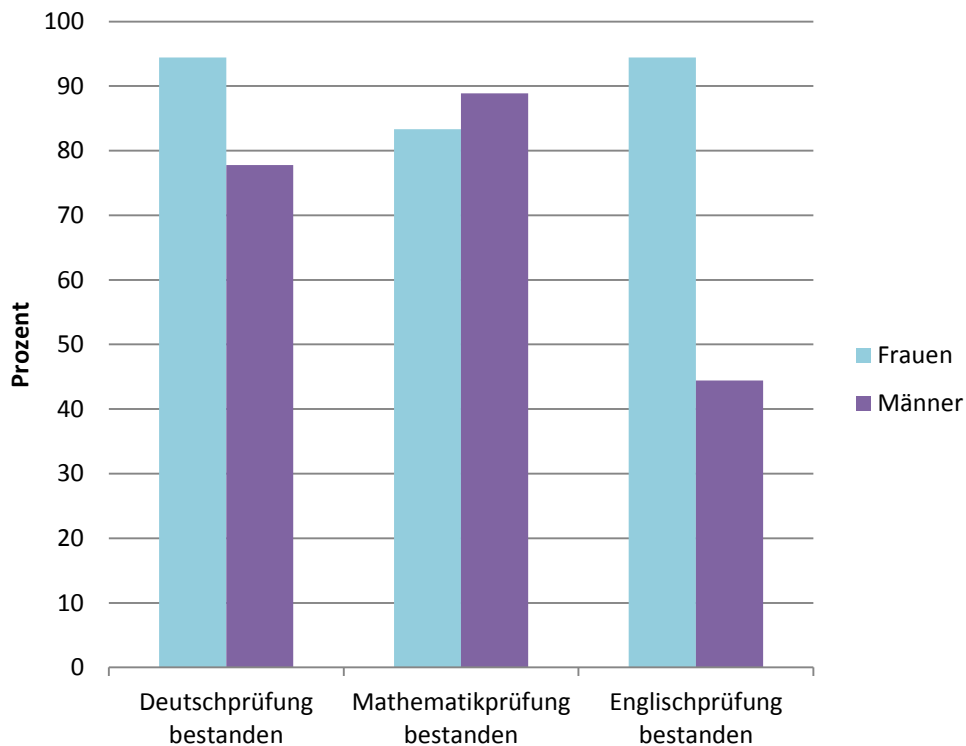
Grafik 34: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Geschlecht (N Männer = 9, N Frauen = 18)

Tabelle 33: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Geschlecht (N Männer = 9, N Frauen = 18)

	eine positive Prüfung	zwei positive Prüfungen	drei positive Prüfungen
Männer	22,2%	44,4%	33,3%
Frauen	5,6%	16,7%	77,8%

Männer schnitten dabei in den Fächern Deutsch und Englisch schlechter ab als Frauen.¹⁹ In Englisch ist der Unterschied bei bestandenen Prüfungen mit 50 Prozentpunkten besonders groß. In Deutsch ist er mit 17% deutlich geringer. In Mathematik kann von keinem Unterschied zwischen Männern und Frauen gesprochen werden (siehe Grafik 35 und Tabelle 34).

¹⁹ Obwohl die Selbsteinschätzung von Frauen gegen Kursende in diesen Fächern schlechter war als die der Männer.

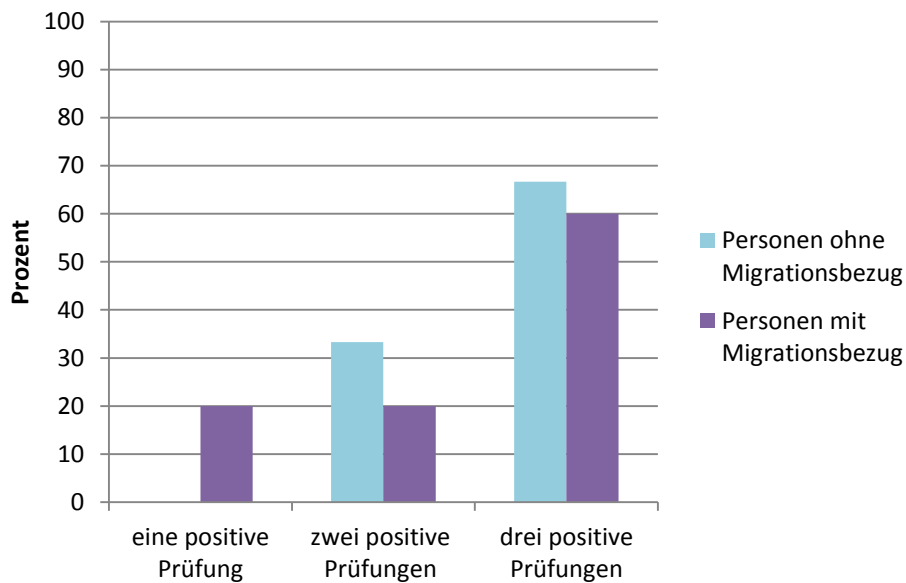


Grafik 35: TeilnehmerInnen nach Geschlecht und bestandenem Fachern (N Männer = 9, N Frauen = 18)

Tabelle 34: TeilnehmerInnen nach Geschlecht und bestandenem Fachern (N Männer = 9, N Frauen = 18)

	Frauen	Männer
Deutschprüfung bestanden	94,4%	77,8%
Mathematikprüfung bestanden	83,3%	88,9%
Englischprüfung bestanden	94,4%	44,4%

Zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug gibt es nur geringe Unterschiede: Während 67% der TeilnehmerInnen ohne Migrationsbezug das Kursziel erreicht und drei Prüfungen bestanden haben, sind es bei Personen mit Migrationsbezug 60% ähnlich viele. Allerdings haben 20% der Personen mit Migrationsbezug (= drei TeilnehmerInnen) nur eine Prüfung bestanden. Das trifft auf keine Person ohne Migrationsbezug zu (siehe Grafik 36 und Tabelle 35).



Grafik 36: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Migrationsbezug (N ohne Migrationsbezug = 12, N mit Migrationsbezug = 15)

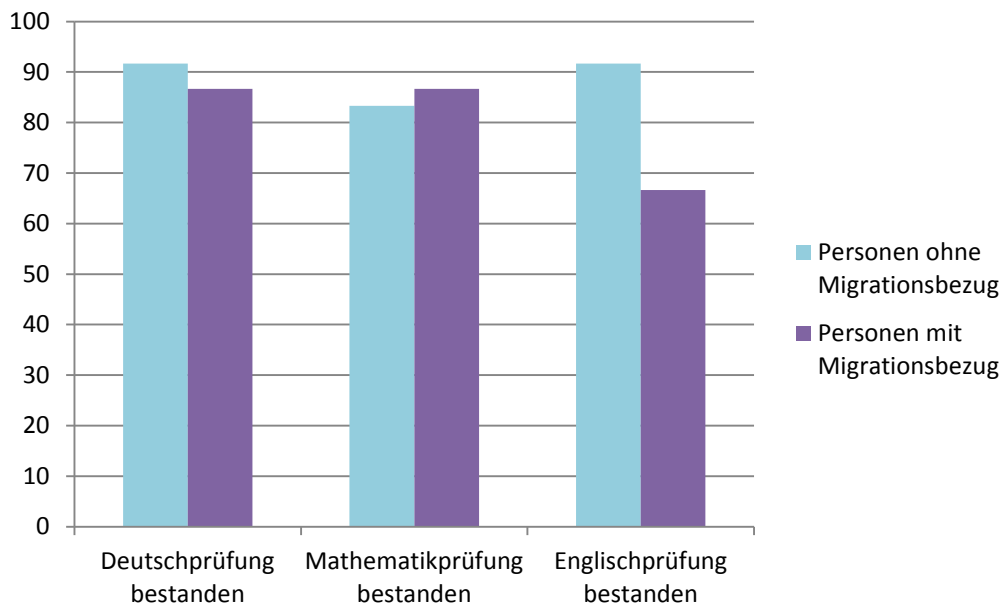
Tabelle 35: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Migrationsbezug (N ohne Migrationsbezug = 12, N mit Migrationsbezug = 15)

	eine positive Prüfung	zwei positive Prüfungen	drei positive Prüfungen
Personen ohne Migrationsbezug	0,0%	33,3%	66,7%
Personen mit Migrationsbezug	20,0%	20,0%	60,0%

Betrachtet nach Fächern ist der Unterschied von bestandenen Prüfungen zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug in Englisch mit 25 Prozentpunkten am größten. Allerdings zeigt die logistische Regression, dass dieser Unterschied in Englisch auf das Geschlecht und nicht auf den Migrationshintergrund zurück zu führen ist.²⁰ Es ist also in Englisch von keinem nennenswerten Unterschied zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug zu sprechen. Ebenso ist in Mathematik und Deutsch kein nennenswerter Unterschied zwischen Personen mit und ohne Migrationsbezug erkennbar (siehe Grafik 37 und Tabelle 36).

²⁰ Abhängige Variable: Englischprüfung bestanden (nein=0, ja=1):

	B	SE	p-Wert	Exp(B)
Konstante	0,94	1,18	0,42	2,56
Migrationsbezug (0=kein Migrationsbezug)	-1,76	1,36	0,20	0,17
Geschlecht (0=männlich)	3,09	1,29	0,02	21,86



Grafik 37: TeilnehmerInnen nach Migrationsbezug und bestandenem Fächern
(N ohne Migrationsbezug = 12, N mit Migrationsbezug = 15)

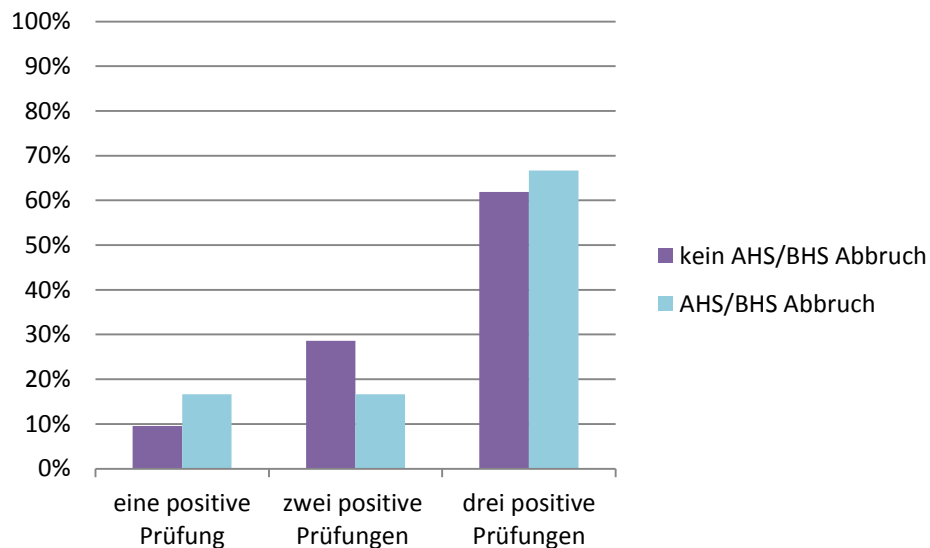
Tabelle 36: TeilnehmerInnen nach Migrationsbezug und bestandenem Fächern
(N ohne Migrationsbezug = 12, N mit Migrationsbezug = 15)

	Personen ohne Migrationsbezug	Personen mit Migrationsbezug
Deutschprüfung bestanden	91,7%	86,7%
Mathematikprüfung bestanden	83,3%	86,7%
Englischprüfung bestanden	91,7%	66,7%

Unterschiede nach bisheriger Bildungskarriere

Ein vorangegangener Versuch in einer AHS oder BHS die Matura zu erreichen, könnte sich aufgrund der erworbenen Kenntnisse bei der BRP positiv auswirken.

Im Pilotkurs haben sechs der 27 Personen, die zu Prüfungen antraten, zuvor bereits versucht, im Regelschulwesen - in einer AHS oder BHS - die Matura zu machen. Diese sechs Personen haben nur geringfügig häufiger als die anderen TeilnehmerInnen alle drei Prüfungen bestanden (67% im Vergleich zu 62%). Andererseits haben TeilnehmerInnen, die bereits eine AHS oder BHS besucht haben, auch häufiger als andere TeilnehmerInnen nur eine Prüfung bestanden (17% im Vergleich zu 10%). Aufgrund der geringen Fallzahl ist hier von keinen Unterschieden zu sprechen. Es ist also kein Zusammenhang zwischen vorhergegangenem Besuch einer AHS oder BHS und dem Erfolg bei der BRP erkennbar (siehe Grafik 38 und Tabelle 37).



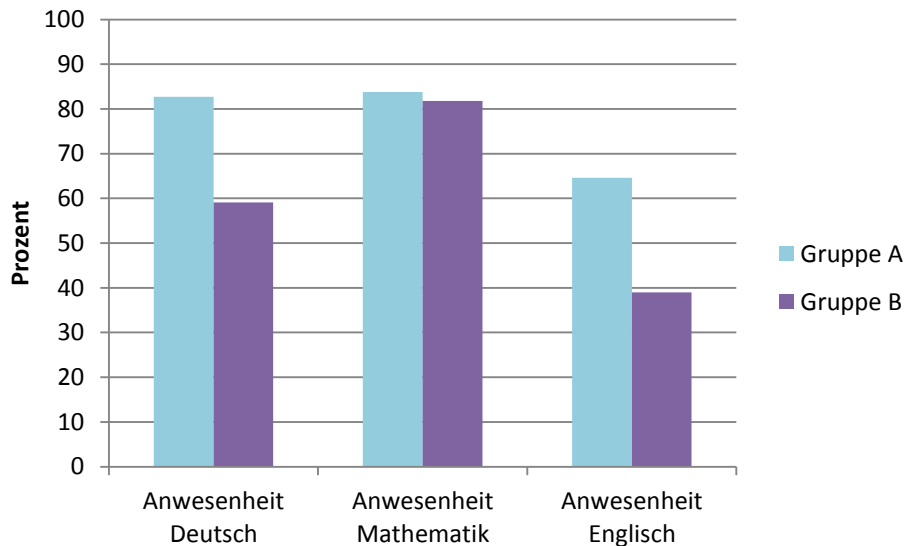
Grafik 38: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach AHS/BHS-Abbruch (N AHS/BHS-Abbruch = 6, N kein AHS/BHS-Abbruch= 21)

Tabelle 37: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach AHS/BHS-Abbruch (N AHS/BHS-Abbruch = 6, N kein AHS/BHS-Abbruch= 21)

	eine positive Prüfung	zwei positive Prüfungen	drei positive Prüfungen
kein AHS/BHS Abbruch	9,5%	28,6%	61,9%
AHS/BHS Abbruch	16,7%	16,7%	66,7%

Unterschiede nach Anwesenheit im Kurs

Wird die Anwesenheit der TeilnehmerInnen in den verschiedenen Fächer verglichen, zeigt sich, dass es in Mathematik die geringsten Fehlzeiten gab und in Englisch die meisten. Durchschnittlich waren die TeilnehmerInnen im Fach Mathematik in 83% der Stunden anwesend, in Deutsch in 73% der Stunden und in Englisch in nur 54% der Stunden. In Deutsch und Englisch gibt es ausgeprägte Unterschiede in der Anwesenheit zwischen Gruppe A und Gruppe B. Die Personen in Gruppe B waren in diesen Fächern deutlich weniger anwesend als die Personen in Gruppe A. Wird der Prüfungserfolg betrachtet, hat Gruppe B in diesen Fächern auch schlechter abgeschnitten als Gruppe A (siehe Grafik 39 und Tabelle 38).

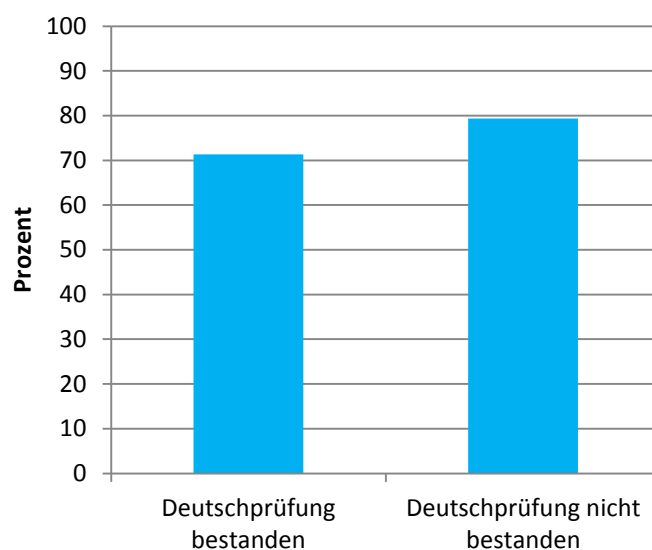


Grafik 39: Durchschnittliche Anwesenheit nach Fächern und Gruppe (N=28)

Tabelle 38: Durchschnittliche Anwesenheit nach Fächern und Gruppe (N=28)

	Anwesenheit Deutsch	Anwesenheit Mathematik	Anwesenheit Englisch
Gruppe A	82,8%	83,8%	64,6%
Gruppe B	59,1%	81,8%	39,0%

So stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen Anwesenheit und Prüfungserfolg besteht. In Deutsch ist ein negativer Zusammenhang erkennbar. Personen, die die Deutschmatura bestanden haben, waren durchschnittlich weniger häufig im Kurs, als TeilnehmerInnen, die die Prüfung nicht bestanden haben. Der Unterschied ist mit acht Prozentpunkten allerdings gering (siehe Grafik 40 und Tabelle 39).

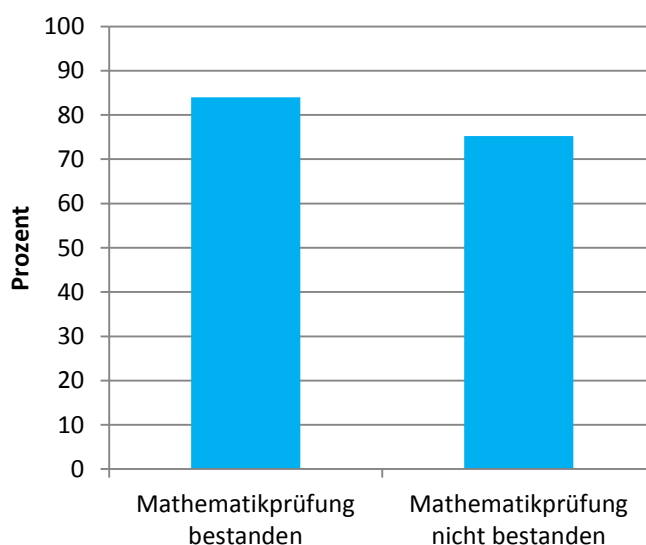


Grafik 40: Durchschnittliche Anwesenheit im Deutschkurs und Prüfungserfolg (N=27)

Tabelle 39: Durchschnittliche Anwesenheit im Deutschkurs und Prüfungserfolg (N=27)

	Anwesenheit in Prozent
Deutschprüfung bestanden	71,3%
Deutschprüfung nicht bestanden	79,3%

Im Fach Mathematik zeigt sich hingegen, dass Personen, die die Matura bestanden haben auch häufiger anwesend waren als Personen, die entweder nicht angetreten sind oder die Prüfung nicht positiv abgelegt haben. Hier beträgt der Unterschied neun Prozentpunkte und ist somit ebenfalls gering (siehe Grafik 41 und Tabelle 40).

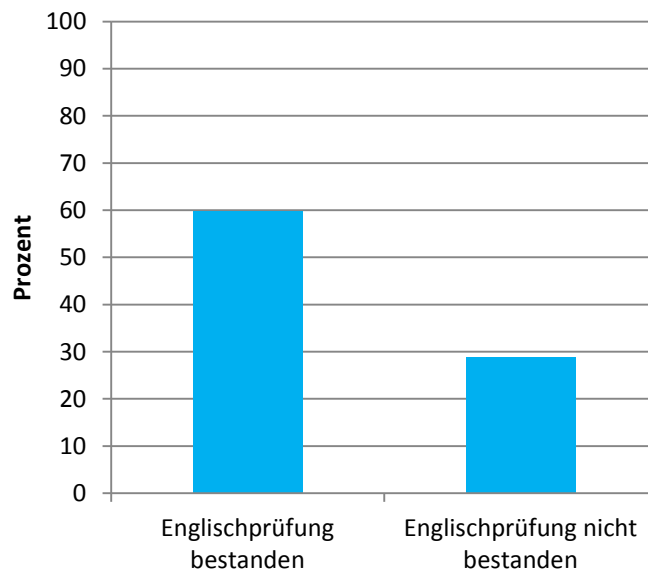


Grafik 41: Durchschnittliche Anwesenheit im Mathematikkurs und Prüfungserfolg (N=27)

Tabelle 40: Durchschnittliche Anwesenheit im Mathematikkurs und Prüfungserfolg (N=27)

	Anwesenheit in Prozent
Mathematikprüfung bestanden	84,0%
Mathematikprüfung nicht bestanden	75,3%

Dieser Unterschied ist im Fach Englisch stärker ausgeprägt. TeilnehmerInnen, die die Prüfung bestanden haben, waren deutlich häufiger anwesend als die restlichen TeilnehmerInnen. Der Unterschied in der Anwesenheit beträgt 31 Prozentpunkte (siehe Grafik 42 und Tabelle 41).



Grafik 42: Durchschnittliche Anwesenheit im Englischkurs und Prüfungserfolg (N=27)

Tabelle 41: Durchschnittliche Anwesenheit im Englischkurs und Prüfungserfolg (N=27)

	Anwesenheit in Prozent
Englischprüfung bestanden	59,8%
Englischprüfung nicht bestanden	28,8%

Somit ist in den Daten kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Anwesenheit im Kurs und Prüfungserfolg erkennbar. Im Fach Englisch liegt das zwar nahe; in Mathematik ist der Zusammenhang weniger deutlich, aber in Deutsch deutet nichts auf ein Steigen des Prüfungserfolges mit steigender Anwesenheit hin.

Bei Englisch fällt zudem auf, dass die Anwesenheit vergleichsweise gering und auch der Anteil der positiv absolvierten Prüfungen niedriger ist als in den anderen Fächern. Dennoch war die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen gegen Kursende recht positiv und das Lernzentrum wurde nicht in Anspruch genommen.²¹

²¹ Dadurch betrug das Stundenausmaß im Lernzentrum Englisch gegen Kursende null Stunden pro Woche.

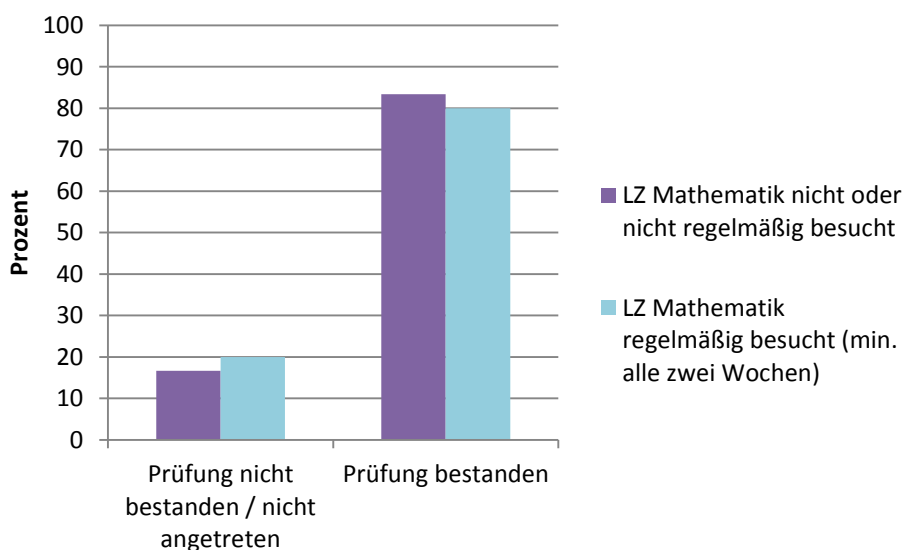
Unterschiede nach beanspruchten Unterstützungsangeboten

Im Rahmen des Projekts wurden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen angeboten, die auf freiwilliger Basis besucht werden konnten. Einerseits waren dies die Lernzentren (während der gesamten Projektlaufzeit) und andererseits die Vormodule (als Vorbereitung im Sommer 2013 vor Start des Pilotkurses).

Es stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Besuch der Lernzentren und der Teilnahme an den Vormodulen und dem Prüfungserfolg besteht.

Von 22 Personen liegen Angaben über die Häufigkeit der Nutzung der Lernzentren vor. Wie schon im Kapitel Befragung der KursteilnehmerInnen beschrieben, wurden die Lernzentren Deutsch und Englisch kaum genutzt. Aussagen können daher nur für das Lernzentrum Mathematik getroffen werden. Laut Rückmeldung der TrainerInnen nahm in Mathematik die Nachfrage nach dem Lernzentrum besonders gegen Kursende zu, was zu einer Aufstockung auf 10 Stunden pro Woche führte.

Zehn von 22 Personen haben das Lernzentrum Mathematik regelmäßig besucht (mindestens alle zwei Wochen). Zwölf Personen haben das Lernzentrum weniger häufig oder gar nicht genutzt. Jeweils zwei LernzentrenutzerInnen und Nicht-NutzerInnen sind nicht zur Prüfung angetreten oder haben sie nicht bestanden. Es ist kein Zusammenhang zwischen der Nutzung des Lernzentrums Mathematik und dem Prüfungserfolg erkennbar (siehe Grafik 43 und Tabelle 42).



Grafik 43: Besuch des Lernzentrums Mathematik und Prüfungserfolg (N LZ regelmäßig besucht=12, LZ nicht oder nicht regelmäßig besucht=10)

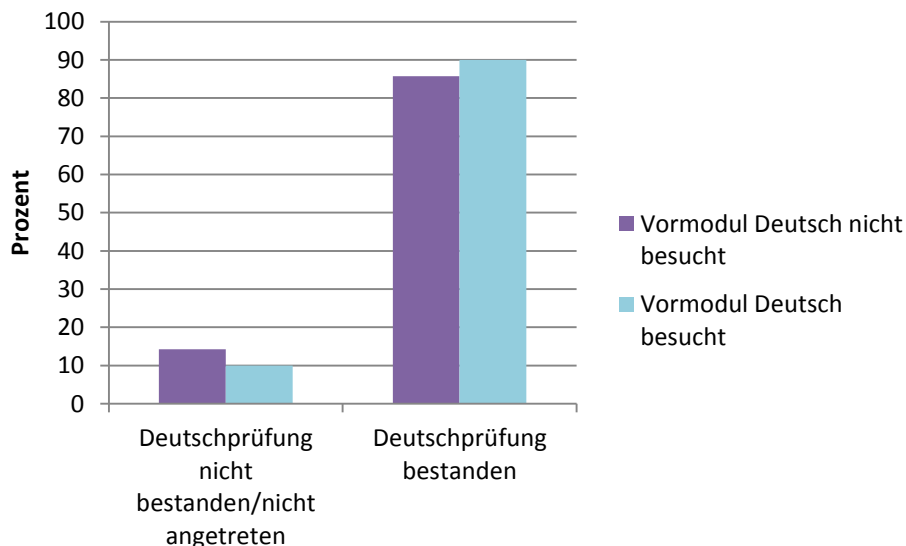
Tabelle 42: Besuch des Lernzentrums Mathematik und Prüfungserfolg (N LZ regelmäßig besucht=12, LZ nicht oder nicht regelmäßig besucht=10)

	Prüfung nicht bestanden / nicht angetreten	Prüfung bestanden
LZ Mathematik nicht oder nicht regelmäßig besucht	16,7%	83,3%
LZ Mathematik regelmäßig besucht (min. alle zwei Wochen)	20,0%	80,0%

Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass die Lernzentren von besseren TeilnehmerInnen weniger genutzt und somit speziell schwächere TeilnehmerInnen gefördert wurden. Dies

würde die zu Kursbeginn erhobene Selbsteinschätzung nahelegen. Personen, die das Lernzentrum Mathematik schon zu Kursbeginn nutzten, schätzten sich mit 2,2 Punkten (auf einer Skala von 0 bis 5) in Mathematik schlechter ein als Personen, die das Lernzentrum zu Kursbeginn nicht besuchten mit 2,8 Punkten.

Von 24 Personen liegen Angaben zum Besuch der Vormodule vor. Zehn Personen haben das Vormodul deutsch besucht. Es ist kein Zusammenhang zwischen dem Vormodul und dem Erfolg bei der Deutschmatura erkennbar (siehe Grafik 44 und Tabelle 43).

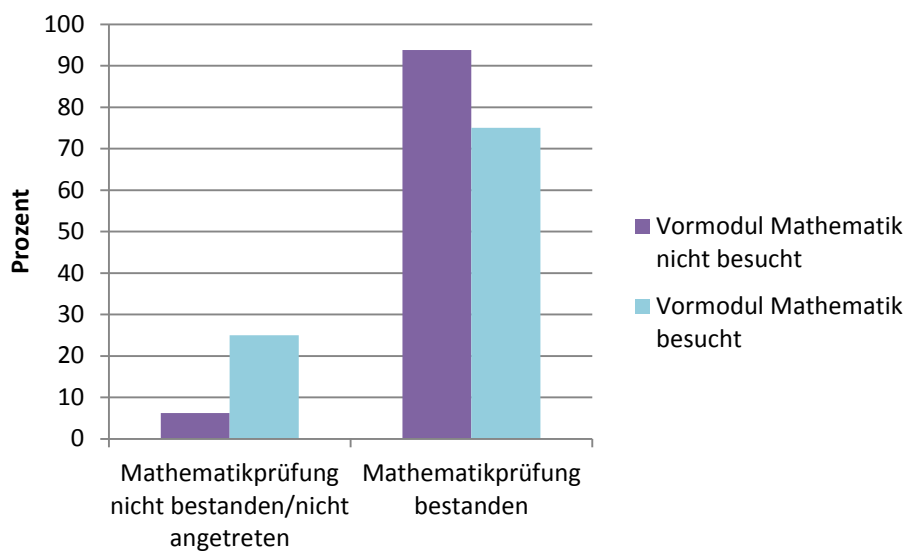


Grafik 44: Besuch des Vormoduls Deutsch und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=10, N Vormodul nicht besucht=14)

Tabelle 43: Besuch des Vormoduls Deutsch und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=10, N Vormodul nicht besucht=14)

	Deutschprüfung nicht bestanden/nicht angetreten	Deutschprüfung bestanden
Vormodul Deutsch nicht besucht	14,3%	85,7%
Vormodul Deutsch besucht	10,0%	90,0%

Im Fach Mathematik verhält es sich anders: Acht Personen haben am Vormodul Mathematik teilgenommen. Personen, die das Vormodul Mathematik besucht haben, haben die Prüfung weniger häufig bestanden als Personen, die das Vormodul nicht besucht haben (75% im Vergleich zu 94%) (siehe Grafik 45 und Tabelle 44).

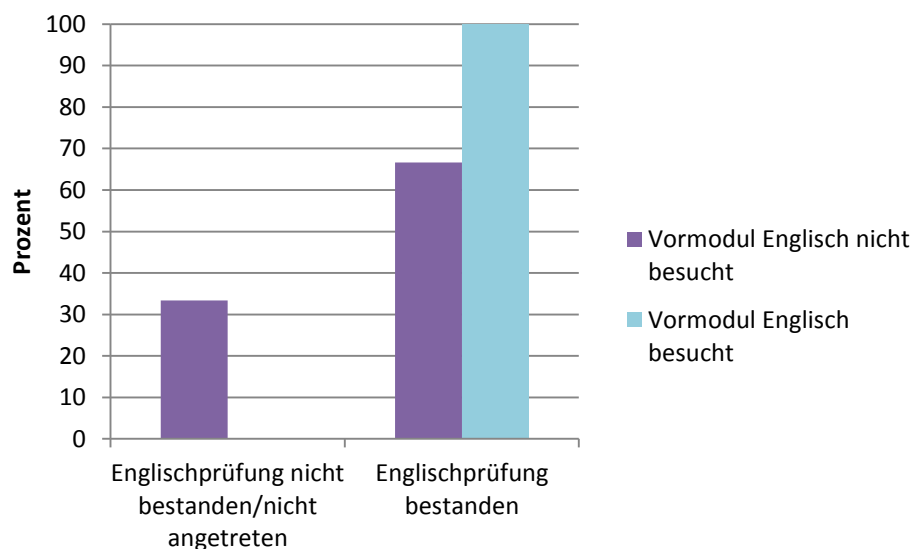


Grafik 45: Besuch des Vormoduls Mathematik und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=8, N Vormodul nicht besucht=16)

Tabelle 44: Besuch des Vormoduls Mathematik und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=8, N Vormodul nicht besucht=16)

	Mathematikprüfung nicht bestanden/nicht angetreten	Mathematikprüfung bestanden
Vormodul Mathematik nicht besucht	6,3%	93,8%
Vormodul Mathematik besucht	25,0%	75,0%

Die Englischprüfung wurde hingegen von allen Personen bestanden, die das Vormodul Englisch besucht haben (neun Personen). Die Erfolgsquote von Personen, die das Vormodul Englisch nicht besucht haben, ist mit 67% deutlich niedriger (siehe Grafik 46 und Tabelle 45).



Grafik 46: Besuch des Vormoduls Englisch und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=9, N Vormodul nicht besucht=15)

Tabelle 45: Besuch des Vormoduls Englisch und Prüfungserfolg (N Vormodul besucht=9, N Vormodul nicht besucht=15)

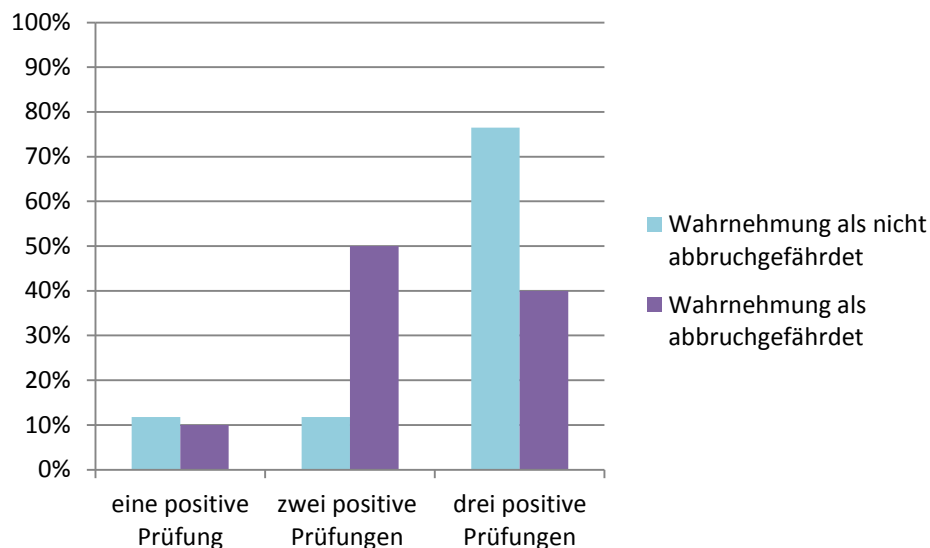
	Englischprüfung nicht bestanden/nicht angetreten	Englischprüfung bestanden
Vormodul Englisch nicht besucht	33,3%	66,7%
Vormodul Englisch besucht	0,0%	100,0%

Es ist somit kein klarer Zusammenhang zwischen dem Besuch von Vormodulen und dem Prüfungserfolg in den einzelnen Fächern beobachtbar. Während jene TeilnehmerInnen, die das Vormodul Englisch besucht haben, häufiger die Matura in diesem Fach bestanden haben als andere, war das im Fach Mathematik umgekehrt. In Deutsch ist kein Zusammenhang erkennbar.

Einschätzung der TrainerInnen und Prüfungserfolg

Anfang 2014 wurden TrainerInnen und die sozialpädagogische Betreuerin des Kurses gefragt, von welchen Personen im Kurs sie befürchten, sie könnten den Kurs nicht schaffen oder abbrechen.

Damals wurden zehn Personen genannt, die als gefährdet wahrgenommen wurden. Wie sich bereits gezeigt hat, wurde der Kurs von nur einer Teilnehmerin abgebrochen. Dennoch stellt sich die Frage, ob TeilnehmerInnen, die als gefährdet wahrgenommen wurden, im gleichen Ausmaß Prüfungen bestanden haben wie TeilnehmerInnen, die nicht als gefährdet wahrgenommen wurden. Wie die untenstehende Grafik zeigt, haben Personen, die von TrainerInnen bzw. der sozialpädagogischen Betreuerin zu Jahresanfang als abbruchgefährdet wahrgenommen wurden, deutlich weniger häufig alle drei Prüfungen bestanden als TeilnehmerInnen, die nicht als abbruchgefährdet wahrgenommen wurden (siehe Grafik 47 und Tabelle 46). Den Kurs abgebrochen haben sie allerdings nicht.



Grafik 47: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Wahrnehmung von Abbruchgefährdung (N nicht abbruchgefährdet=17, N abbruchgefährdet=10)

Tabelle 46: Anzahl der bestandenen Prüfungen nach Wahrnehmung von Abbruchgefährdung (N nicht abbruchgefährdet=17, N abbruchgefährdet=10)

	eine positive Prüfung	zwei positive Prüfungen	drei positive Prüfungen
Wahrnehmung als abbruchgefährdet	10,0%	50,0%	40,0%
Wahrnehmung als nicht abbruchgefährdet	11,8%	11,8%	76,5%

Worauf es zurückzuführen ist, dass keine der als gefährdet wahrgenommenen Personen den Kurs verlassen hat, kann auf Grundlage der Daten nicht beurteilt werden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass aufgrund des Austausches unter den TrainerInnen rechtzeitig Interventionen gesetzt wurden, die die TeilnehmerInnen mit Schwierigkeiten unterstützten.

Andererseits könnte in diesem Zusammenhang auch der Rosenthal-Effekt zum Tragen gekommen sein: In Studien wurde nachgewiesen, dass sich die Annahmen von Lehrpersonen auf die tatsächliche Leistung der Lernenden auswirken. So kommt es zu einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“.²² Dieses Thema wurde auch im Workshop mit TrainerInnen und Projektverantwortlichen am 12. November 2013 behandelt.

Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen und Prüfungserfolg

Im Kursverlauf wurden die TeilnehmerInnen wiederholt um die Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse in den einzelnen Fächern gebeten (siehe auch Kapitel Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen). In Kombination mit den Prüfungsergebnissen kann beantwortet werden, ob sich die Selbsteinschätzung für die Voraussage des Prüfungserfolgs eignet. Dazu werden die Angaben der letzten Selbsteinschätzung (Mai 2014) heran gezogen.²³ Diese liegt in Mathematik für 21 Personen vor und in den Fächern Englisch und Deutsch für 20 Personen.

Im Fach Mathematik zeigt sich, dass Personen, die die Matura nicht bestanden haben, ihre Mathematikkenntnisse gegen Kursende mit durchschnittlich 1,5 (auf einer Skala von 0 bis 5) schlechter einschätzten, als Personen die die Matura in Mathematik bestanden haben. Allerdings schätzten auch Personen, die die Mathematikprüfung bestanden haben, ihre Kenntnisse mit 2,5 nicht besonders gut ein (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47: Durchschnittliche Selbsteinschätzung und Prüfungsergebnisse in Mathematik (Skala 0 bis 5)

	Selbsteinschätzung
Mathematura nicht bestanden (N=3)	1,5
Mathematura bestanden (N=18)	2,5

Von den sechs Personen, für die keine letzte Selbsteinschätzung in Mathematik vorliegt, haben fünf die Mathematikmatura bestanden.

Wie in Mathematik schätzen sich auch in Deutsch Personen, die die Prüfung positiv ablegten, besser ein, als Personen die die Prüfung nicht bestanden haben oder nicht antraten (3,1 im Vergleich zu 2,0 auf einer Skala von 0 bis 5) (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48: Durchschnittliche Selbsteinschätzung und Prüfungsergebnisse in Deutsch (Skala 0 bis 5)

	Selbsteinschätzung
Deutschmatura nicht bestanden (N=3)	2,0
Deutschmatura bestanden (N=17)	3,1

Alle sieben Personen, für die keine Selbsteinschätzung im Mai 2014 im Fach Deutsch vorliegt, haben die Deutschmatura bestanden.

Die durchschnittliche Selbsteinschätzung von TeilnehmerInnen, die die Prüfung in Englisch bestanden haben, war gegen Kursende mit 2,5 (auf einer Skala von 0 bis 5) deutlich schlechter als von Personen, die die Prüfung nicht bestanden haben, mit 4,0 (siehe Tabelle 49).

²² Rosenthal, Robert / Jacobson, Lenore (1966): Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains, in: Psychological Reports, Nr. 19, S. 115-118, Southern Universities Press.

²³ Details zur Berechnung der Selbsteinschätzung siehe Kapitel „Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen“.

Tabelle 49: Durchschnittliche Selbsteinschätzung und Prüfungsergebnisse in Englisch (Skala 0 bis 5)

Selbsteinschätzung	
Englischmatura nicht bestanden (N=6)	4,0
Englischmatura bestanden (N=14)	2,5

Auch alle sieben Personen, für die keine Selbsteinschätzung im Mai 2014 im Fach Englisch vorliegt, haben die Englischmatura bestanden.

Diese Ergebnisse lassen keinen eindeutigen Schluss zu, ob sich die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen eignet, um den Prüfungserfolg vorher zu sagen. Gerade Personen, die sich gegen Kursende nicht erneut selbst eingeschätzt haben,²⁴ haben auffällig oft die Matura bestanden. In Deutsch und Mathematik ist dennoch ein Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Prüfungserfolg erkennbar - in Englisch hingegen nicht.

Methodendiskussion

Mit Ausnahme der Interviews zu Projektbeginn wurde in der Evaluierung mit quantitativen Methoden gearbeitet. Durch die Unterstützung der ProjektpartnerInnen ließen sich die Befragungen problemlos umsetzen. Der bei der TeilnehmerInnenbefragung verwendete Fragebogen war zwar recht umfangreich, konnte von den TeilnehmerInnen aber dennoch in etwa 20 Minuten beantwortet werden. Auch die online Umsetzung mittels Lime Survey verlief ohne Schwierigkeiten.

Die Verwendung einer Kontrollgruppe erwies sich vor allem bei der Überprüfung der Zielgruppenerreichung als sinnvoll. Da in berufsbegleitenden BRP-Kursen die Fächer häufig nach einander absolviert werden und die Dauer bis zu allen Prüfungsantritten somit wesentlich länger ist, konnte die Kontrollgruppe allerdings nicht zur Überprüfung der Zielerreichung heran gezogen werden.

Generell ergab sich die Schwierigkeit, dass bei Kursen mit so geringer TeilnehmerInnenzahl die Analyse der Daten nur deskriptiv erfolgen kann. Dadurch müssen beobachtete Unterschiede (z.B. zwischen Frauen und Männern, Gruppe A und Gruppe B) recht groß sein, um von nennenswerten Unterschieden sprechen zu können.

Zudem wurde versucht, den Lernfortschritt in der Pilotgruppe durch die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen zu beobachten. In Verbindung mit dem Prüfungserfolg kann nicht eindeutig gesagt werden, ob es sich dabei um ein brauchbares Instrument handelt, um Aufschluss über den tatsächlichen Kenntnisstand der TeilnehmerInnen zu bekommen.

Um eindeutige Aussagen über die Wirkung verschiedener Angebote im Projekt treffen zu können, wäre es auch notwendig gewesen, über eine objektive Einschätzung der Kenntnisse der TeilnehmerInnen zu Kursbeginn zu verfügen. In einem ähnlichen Projekt wäre daher ein (möglicherweise verdeckter) Einstufungstest in jedem Prüfungsfach zu Kursbeginn empfehlenswert.

²⁴ aufgrund von Abwesenheit im Kurs.

Workshops für ProjektpartnerInnen

Eine Aufgabe des ZSI bestand darin, den ProjektpartnerInnen einschlägige Forschungsergebnisse zu Barrieren und Hindernissen beim Zugang zu höherer Bildung zugänglich zu machen. Der Fokus lag dabei auf Barrieren, die sozial benachteiligter Gruppen – und im Speziellen die Zielgruppen des Projekts - erfahren können.

Forschungsergebnisse wurden in drei Workshops mit TrainerInnen, BildungsberaterInnen und Projektverantwortliche von ISOP und dem BFI Steiermark in Hinblick auf ihre Bedeutung für das Modellprojekt diskutiert.

Workshop 1: „Erreichen von potentiellen TeilnehmerInnen für die BRP“

14. Mai 2013, 13:00 bis 17:00 Uhr, Graz

Anzahl der TeilnehmerInnen: 13

Inhalte:

- Ergebnisse einer Mikrozensusauswertung (2008-2012) in Bezug auf Lehrabschluss und Herkunft
- Bisherige Studienergebnisse zur Berufsreifprüfung
- Bildungsaspirationen von MigrantInnen
- Stereotype Threat



1	2	1	3	4
1	6	35	6	5
2	6	33	7	1
3	4	26	6	7
4	6	16	6	6
5	6	26	6	5
5,6	5,2	6,2	4,8	

Abbildung 1: Ergebnis der Gruppenarbeit „Stereotype Threat“

Workshop 2: „Drop Outs: Gründe für Ausbildungsabbruch und mögliche Gegenstrategien“

12. November 2013, 13:30 bis 17:00 Uhr, Graz

Anzahl der TeilnehmerInnen: 10

Inhalte:

- Einflussfaktoren für (Aus-)Bildungsabbruch
- Schuleffektivitätsforschung und Dropoutforschung
- Studienergebnisse zum Abbruch der BRP in Österreich
- Bisherige Ergebnisse der TeilnehmerInnenbefragung in Bezug auf Teilnahmehindernisse und bisherige Schul- und Ausbildungsabbrüche
- Lernzentren nach Uri Treisman
- Stereotype Threat (Vertiefung von Workshop 1)
- Halo-Effekt
- Rosenthal-Effekt



Abbildung 2: Ergebnis der Gruppenarbeit „Wie können wir im Rahmen des Projektes auf Ausbildungsabbruch Einfluss nehmen?“

Workshop 3: „Präsentation der Evaluierungsergebnisse und Erarbeitung von Strategien gegen Ausbildungsabbruch“

11. Februar 2013, 14:00 bis 17:00 Uhr, Graz

Anzahl der TeilnehmerInnen: 13

Inhalte:

- Präsentation und Diskussion vorläufiger Evaluierungsergebnisse
- Analyse der abbruchgefährdeten TeilnehmerInnen
- Diskussion von Strategien gegen Ausbildungsabbruch

Anhang 1: Interviewleitfaden

1. Das Projekt hat viele Komponenten. In welche Teile bist du jetzt oder warst du bisher eingebunden?

- ✓ *Pilotlehrgang*
- ✓ *Vormodul*
- ✓ *Lernzentren*
- ✓ *Bildungskoaching*
- ✓ *Sozialpädagogische Begleitung*

Akquise

2. Wie haben die TeilnehmerInnen vom Kurs / Angebot erfahren?

- ✓ *Wo wurden sie informiert?*
- ✓ *Wann wurden sie informiert?*

3. Hatten Beschäftigte die Möglichkeit, vom Kurs zu erfahren?

- ✓ *Wie?*

4. Hatten Unternehmen die Möglichkeit, vom Kurs zu erfahren?

- ✓ *Wie?*

5. Bist du oder warst du in die Akquise von TeilnehmerInnen involviert?

- ✓ *Wie hat es funktioniert? Auf welche Art und Weise warst du in die Akquise eingebunden?*
- ✓ *Gab es eine spezifische Strategie um die Zielgruppen Roma, MigrantInnen und Frauen zu erreichen?*
- ✓ *Wo haben die Infotage stattgefunden? Was hat gut funktioniert?*
- ✓ *Was hat weniger gut funktioniert (insbesondere bei Roma, MigrantInnen und Frauen)?*
- ✓ *Was waren die größten Probleme (insbesondere bei Roma, MigrantInnen und Frauen)?*
- ✓ *Wie wurden sie gelöst?*
- ✓ *Wenn nicht lösbar, wieso nicht?*

6. Glaubst du, die TeilnehmerInnen, die jetzt für den Pilotlehrgang angemeldet sind, entsprechen unsere Zielgruppe?

- ✓ *Laut Antrag: Menschen, die aufgrund ihrer lebensweltlichen sozioökonomischen Situation keine chancengleichen Möglichkeiten in Hinblick auf eine Partizipation an höherer Bildung haben, den Zugang zur Berufsreifeprüfung zu ermöglichen. Wir sprechen hier insbesondere erwachsene MigrantInnen und Frauen, aber auch andere sozial benachteiligte Personengruppen (u.a. Roma) an.*

Bildungscoaching

7. Wie funktioniert das Bildungscoaching?

- ✓ *Wo findet es statt?*
- ✓ *Einmalig / regelmäßig?*
- ✓ *Einzel / Gruppen?*

8. Was waren die Ziele des Bildungscoachings am Anfang? Wie haben sie sich im Verlauf entwickelt?

- ✓ *Bearbeiten von strukturellen und systematischen Barrieren*
- ✓ *Bearbeitung von subjektiven Barrieren*
- ✓ *Individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen*
- ✓ *Stärkung von Kompetenzen, Unterstützung von Selbstreflektion und Lebensplanung*
- ✓ *Erweitertes Bildungscoaching zur Anerkennung von Abschlüssen*
- ✓ *Grundlagen für institutionellen Barrierenabbau, Aktivitäten in Hinblick auf den Abbau systematischer Barrieren (Anerkennung, Kosten)*

9. Wie viele Personen hast du bis jetzt im Rahmen des Bildungscoachings betreut?

10. Kannst du die einzelnen Personen kurz beschreiben (in Bezug auf die Zielgruppen)?

11. Wie viele davon sind aus dem Projekt ausgestiegen?

- ✓ *Warum?*

12. Welche Probleme tauchten beim Bildungscoaching bisher auf (bei Interessierten des Pilotlehrgangs, die später ausgestiegen sind und bei Personen, die aufgenommen wurden)?

- ✓ *Wie wurden sie gelöst?*
- ✓ *Wenn nicht lösbar, warum nicht?*

13. Was ist der Unterschied zwischen Bildungscoaching und sozialpädagogischer Begleitung?

14. Auf einer Skala von 0-10, wo 0 „gar nicht erfolgreich“ und 10 „sehr erfolgreich“ ist, wie erfolgreich war das Bildungscoaching bisher?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10							

Sozialpädagogische Begleitung

15. Wie funktioniert die sozialpädagogische Begleitung?

- ✓ *Wo findet sie statt?*
- ✓ *Wie lange?*
- ✓ *Einmalig / regelmäßig?*
- ✓ *Wann findet sie statt?*
- ✓ *Einzeln / in Gruppen?*

16. Was waren die Ziele der sozialpädagogischen Begleitung am Anfang? Wie haben sie sich im Verlauf entwickelt?

- ✓ *Stabilisierung / Bearbeitung von störenden Außenfaktoren*
- ✓ *Beratungslinik in Anschluss- und Übergangsfragen*

17. Wie viele Personen hast du bis jetzt im Rahmen der sozialpädagogischen Begleitung betreut?

18. Kannst du die einzelnen Personen kurz beschreiben (in Bezug auf die Zielgruppen)?

19. Welche Probleme tauchten in der sozialpädagogischen Begleitung bisher auf?

- ✓ *Wie wurden sie gelöst?*
- ✓ *Wenn nicht lösbar, warum nicht?*

20. Was ist der Unterschied zwischen Bildungskoaching und sozialpädagogischer Begleitung?

21. Auf einer Skala von 0-10, wo 0 „gar nicht erfolgreich“ und 10 „sehr erfolgreich“ ist, wie erfolgreich war die SPB bisher?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								

Vormodul: Persönlichkeitsbildung

22. Wie hat das Vormodul „Persönlichkeitsbildung“ funktioniert?

- ✓ *Wo / wann hat es stattgefunden oder wo / wann findet es statt?*
- ✓ *Welche Module sind enthalten?*
 - *Lernen lernen, Lernkompetenz, Lernorganisation & Zeitmanagement*
 - *Kompetenzorientiertes Empowerment*
 - *Ich und die Gruppe im Wechselspiel - Teambuilding*
 - *Kommunikation und Konfliktmanagement*

23. Was waren die Ziele des Vormoduls „Persönlichkeitsbildung“ am Anfang? Wie haben sie sich im Verlauf entwickelt?
24. Wie viele Personen hast du bis jetzt im Rahmen des Vormoduls betreut?
25. Kannst du die einzelnen Personen kurz beschreiben (in Bezug auf die Zielgruppen)?
26. Welche Probleme tauchten beim Vormodul bisher auf?
- ✓ *Wie wurden sie gelöst?*
 - ✓ *Wenn nicht lösbar, warum nicht?*
27. Welche Methoden habt ihr verwendet und warum (z.B. Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Präsentation)?
28. Werden alle Personen, die das Vormodul gemacht haben, am Pilotlehrgang teilnehmen?
29. Auf einer Skala von 0-10, wo 0 „gar nicht erfolgreich“ und 10 „sehr erfolgreich“ ist, wie erfolgreich war das Vormodul „Persönlichkeitsbildung“ bisher?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								

Lernzentren

30. Wie funktionieren die Lernzentren?
- ✓ *Wo / wann finden sie statt?*
 - ✓ *Nach Themen?*
 - ✓ *Wie oft? Nur 3 Mal in der Woche oder jeden Tag?*
 - ✓ *Als Nachhilfe?*
31. Was waren die Ziele der Lernzentren am Anfang? Wie haben sie sich im Verlauf entwickelt?
- ✓ *Förderung der TeilnehmerInnen in Bezug auf die einzelnen Module*
 - ✓ *Selbstorganisiertes Lernen*
 - ✓ *Bereitstellung einer förderlichen Lernumgebung*
 - ✓ *Förderung von informellem Austausch unter den TeilnehmerInnen*
 - ✓ *Gegenseitige Stärkung der TeilnehmerInnen - Empowerment*
32. Wie viele Personen hast du bis jetzt im Rahmen der Lernzentren betreut?
33. Kannst du die einzelnen Personen kurz beschreiben (in Bezug auf die Zielgruppen)?

34. Welche Probleme tauchten während der Lernzentren bisher auf?

- ✓ *Wie wurden sie gelöst?*
- ✓ *Wenn nicht lösbar, warum nicht?*

35. Funktioniert die zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Lernzentren auf die Vormodule?

36. Auf einer Skala von 0-10, wo 0 „gar nicht erfolgreich“ und 10 „sehr erfolgreich“ ist, wie erfolgreich war das Lernzentrum bisher?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								

Allgemeine Fragen

37. Findet bisher ein Austausch zwischen TrainerInnen von ISOP und dem BFI statt?

- ✓ *Wie?*

38. Wenn du an die TeilnehmerInnen und Interessierten des Pilotlehrgangs denkst, was waren die Motive für die TeilnehmerInnen, den Abschluss der BRP anzustreben?

39. Wenn du an die TeilnehmerInnen und Interessierten des Pilotlehrgang denkst, weshalb interessieren sie sich gerade für diesen Kurs (*den Pilotlehrgang*)?

40. Was sind bisher die größten Stärken des Pilotmodells (*BC, Vormodule, Lehrgang*)?

41. Was sind bisher die größten Schwächen des Pilotmodells (*BC, Vormodule, Lehrgang*)?

42. Was würdest du am Pilotmodell ändern/verbessern um die TeilnehmerInnen noch besser dabei zu unterstützen, die BRP zu schaffen?

Anhang 2: Fragebogen zur Befragung der TeilnehmerInnen des Pilotmodells

Aufgrund der Länge des Fragebogens ist dieser in einer separaten Datei zu finden. Über folgenden Link gelangen Sie zum Fragebogen:

https://www.zsi.at/object/project/2523/attach/Anhang2_Fragebogen.pdf

Dabei handelt es sich um den Fragebogen, der zur Befragung der Personen im Pilotkurs verwendet wurden. Der Fragebogen für die Kontrollgruppe war – abgesehen davon, dass die Fragen, die sich auf die Kursstruktur des Pilotmodells bezogen, nicht enthalten waren – ident.

Anhang 3: Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Kursverlauf

Tabelle 50: Veränderung der Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen der Pilotgruppe (N=25, Skala von 0 bis 5)

	alle TN	Frauen	Männer	ohne Migrationsbezug	mit Migrationsbezug
Mathematik - erste Messung	2,40	2,28	2,65	2,54	2,31
Mathematik - letzte Messung	2,39	2,25	2,70	2,44	2,36
Deutsch - erste Messung	3,41	3,45	3,33	3,90	3,08
Deutsch - letzte Messung	2,92	2,80	3,18	3,30	2,67
Englisch - erste Messung	2,46	2,08	3,28	2,30	2,57
Englisch - letzte Messung	2,94	2,64	3,58	2,68	3,11