

## **BildungsVielfalt – BildungsChance II**

Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial- und bildungsbenachteiligte Erwachsene

### **Endbericht der wissenschaftlichen Evaluierung**

Nicol Gruber  
Wolfgang Haider

**Zentrum für Soziale Innovation**

**November 2016**



## Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Resümee des Vorgängerprojekts .....	3
3. Interviewstruktur und Auswertungsmethoden.....	4
3.1. Interviewstruktur.....	4
3.2. Auswertung der Interviews.....	5
4. Deskriptive Auswertung der Interviews.....	6
4.1. Vor dem Lehrgang: Erwartungen, Hoffnungen und Teilnahmemotive .....	6
4.2. Während des Lehrgangs: Erfahrungen und retrospektive Bewertung.....	8
4.2.1. Projekt- und Betreuungsangebot allgemein.....	8
4.2.2. BFI: Kurs und Prüfungen.....	9
4.2.3. ISOP: Lernzentren .....	13
4.2.4. Schule: Vorbereitung und Prüfung.....	14
4.2.5. Die Fachbereichsprüfung .....	16
4.3. Nach dem Lehrgang: Auswirkungen auf Person, Bildungsweg und Karriere.....	17
4.3.1. Auswirkungen auf Bildungsweg .....	17
4.3.2. Auswirkungen auf berufliche Laufbahn .....	18
4.3.3. Auswirkungen auf Person und Umfeld.....	19
4. Theoretische Ansätze .....	20
4.1. Intersektionalität .....	20
4.2. Bildung vs. Ausbildung (Arbeitsmarktintegration) .....	21
4.3. Sozialstaatlicher Kontext.....	23
5. Analytische Auswertung.....	26
5.1. „Dadurch, dass wir dort gelernt haben ist der Druck rausgenommen worden“ – Modellprojekt BRP als Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten .....	27
5.2. „Das einzige, wo man noch ein bisschen arbeiten könnte, wär die Kommunikation“ – Verbesserungspotentiale und strukturelle Barrieren.....	30
5.3. „Das selbstständige lernen ist schwierig“ – Die Fachbereichsprüfung und ihre besonderen Anforderungen .....	34
5.4. „Ich möchte auf jeden Fall noch eine Ausbildung machen“ – Der Einfluss der BRP auf den beruflichen Werdegang und weitere (Aus-)Bildungsschritte.....	35
6. Reflexion .....	37
7. Empfehlungen .....	39
7.1. Projektorientierte Empfehlungen.....	39
7.2. Strukturelle Spannungsfelder.....	42
8. Fazit.....	43
9. Literatur .....	45

## 1. Einleitung

Das „Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene“ setzte sich zum Ziel die Berufsreifeprüfung (BRP) sozial- und bildungsbenachteiligten Personen zugänglich zu machen. Dabei sollten speziell Frauen, Migrant\_innen und Roma angesprochen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde im Unterschied zum herkömmlichen BRP-Angebot ein kompaktes Kursangebot entwickelt, mit dem die Teilnehmer\_innen innerhalb eines Jahres die Mathematik-, Deutsch- und Englischmatura ablegen konnten. Dazu wurden am BFI jeweils vormittags (von Montag bis Freitag) Unterrichtseinheiten in den jeweiligen Fächern angeboten. Zusätzlich hatten die Teilnehmer\_innen die Möglichkeit jeweils nachmittags an von ISOP angebotenen Lernzentren teilzunehmen. Dadurch gab es im Modellprojekt insgesamt deutlich mehr Unterrichtseinheiten wie auch Unterstützungsangebote als in regulären BRP-Kursen. Gut zwei Jahre nach Abschluss des Modellprojekts wurden die Teilnehmer\_innen nun zu persönlichen bzw. telefonischen Interviews gebeten. Diese hatten das Ziel, sowohl Rückmeldungen über das Projekt selbst zu erhalten, als auch das Weiterbildungsangebot „Berufsreifeprüfung“ an und für sich zu evaluieren. Besonders von Interesse war dabei der Einfluss der Berufsreifeprüfung auf den weiteren Ausbildungs- und Karriereweg. Zusätzlich galt es den BRP-Kurs und die Lernzentren sowie die Berufsreifeprüfung zu kontextualisieren und mögliche Gründe für positive bzw. negative Beurteilung durch die Teilnehmer\_innen herauszufiltern. Der Bericht enthält also sowohl eine Evaluierung des BRP-Pilotprojekts – bestehend aus einer Beschreibung der Teilnahmemotive, der persönlichen Entwicklung der Teilnehmer\_innen nach dem Kurs und der Identifikation weiterer Unterstützungsbedürfnisse – als auch eine Reflexion über Chancen und Hindernisse im Rahmen des Modellprojektes. Des Weiteren wird auch der Einfluss von gesellschaftlichen und sozialstaatlichen Strukturen auf den Erfolg des Projekts diskutiert.

Damit gliedert sich der Bericht in 2 Teile – einen deskriptiven und einen analytischen. Zentriert ist der Bericht rund um die Interviews mit den ehemaligen Teilnehmer\_innen aus dem Pilotprojekt. Zur besseren Einbettung der Interviews in den Kontext des Projekts gibt Kapitel 2 zuerst einen Überblick über das Vorgängerprojekt „Bildungsvielfalt – Bildungschance“. In Kapitel 3 werden die geführten Interviews beschrieben. Dazu wird zuerst (Kapitel 3.1.) ein Überblick über den Aufbau der Interviews gegeben. Kapitel 3.2. gibt sodann einen methodischen Überblick - hier wird der Interviewleitfaden vorgestellt sowie die Auswertung näher beschrieben. Im Kapitel 3.3. steht folglich die deskriptive Auswertung der Interviews im Vordergrund, welche anhand des Leitfadens in die Zeit

vor dem Projekt, in die Zeit während des Projekts (Reflexion über die verschiedenen Angebote) sowie in die Zeit nach dem Projekt gegliedert ist.

Auf diesem deskriptiven Teil aufbauend werden die Erfahrungen der Teilnehmer\_innen in einen strukturellen und theoretischen Kontext eingebettet. Dazu werden in Kapitel 4 verschiedene relevante Theorien und Analysen in Bezug auf Bildungsungleichheiten und deren sozioökonomische Voraussetzungen und Folgen vorgestellt. Dazu zählen der Ansatz der Intersektionalität (4.1.), Bildungsverständnisse sowie Theorien zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten (4.2.) sowie ein Überblick über den Aufbau des österreichischen Sozialmodells bzw. der Gestaltung sozialpolitischer Instrumente in Zusammenhang mit der (Re-)Produktion von Ungleichheiten (4.3.). Mit Hilfe dieser Theorien werden im Kapitel 5 die in Kapitel 3 beschriebenen Interviews analytisch ausgewertet. Dies ermöglicht es, die Interviews und die Erfahrungen der Teilnehmer\_innen in Bezug auf Barrieren, Hindernisse sowie für Bildungsprozesse förderliche Elemente in die Sozialstruktur einzuordnen. Hierzu wird zuerst der Beitrag des Modellprojekts zum Abbau von existierenden Bildungsungleichheiten (5.1.) analysiert. Daran schließt eine Analyse struktureller Barrieren an (5.2.). Ein eigenes Kapitel widmet sich dem sogenannten Fachbereich bzw. der Fachbereichsprüfung. Die Fachbereichsprüfung ist Bestandteil der Berufsreifeprüfung und muss aus dem Berufsfeld der Kandidat\_innen stammen. Da der Fachbereich nicht in das Projekt eingebunden war, dies von allen Interviewpartner\_innen allerdings als großes Hindernis im Abschluss der BRP angesprochen wurde, widmet sich Kapitel 5.3. einer Einbettung dieser Erfahrungen der Teilnehmer\_innen. Kapitel 5.4. setzt sich schließlich mit den weiteren Bildungswegen und beruflichen Schritten der Teilnehmer\_innen auseinander.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen aus den Interviews erfolgt in Kapitel 6 eine Reflexion über jene Gruppen, die für ein Interview erreicht werden konnten und jene, die über die verschiedenen Kontaktversuche nicht zu einem Interview bewegt werden konnten. Die Auswirkungen dieser selektiven Erreichbarkeit auf die Ergebnisse werden hier zusammenfassend beleuchtet. Außerdem wird die Rolle der Interviewer\_innen reflektiert. Im Anschluss an all diese Überlegungen werden in Kapitel 7 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Modellprojekts vorgestellt. Diese gliedern sich in sehr konkrete, unmittelbare Empfehlungen (7.1.) und in strukturelle, langfristige Empfehlungen (7.2.), welche sich auf den breiteren Kontext, in dem das Modellprojekt agiert, beziehen. Kapitel 8 zieht letztlich ein abschließendes Fazit.

## 2. Resümee des Vorgängerprojekts

Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung des Vorgängerprojektes präsentiert, die dem Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zu diesem entnommen ist (Gächter, Manahl, Tschank 2014, S. 3).

Das ESF-Projekt „Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene“ wurde im Zeitraum von März 2013 bis August 2014<sup>1</sup> 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. Im Modellprojekt ist es dabei tendenziell gelungen, verstärkt Frauen für die BRP zu gewinnen. Darüber hinaus waren Personen mit Migrationsbezug, die in BRP-Kursen gewöhnlich wenig präsent sind, im Kurs stark vertreten. Die Involvierung von Roma gestaltete sich hingegen sehr schwierig. Bei Personen mit Migrationsbezug zeigte sich auch, dass vor allem solche Personen am Kurs teilnahmen, die mit vergleichsweise besseren Ausgangsbedingungen in Bezug auf den Bildungshintergrund ausgestattet waren.

Als große Barriere für die KursteilnehmerInnen erwies sich die finanzielle Absicherung. Nur für 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

---

<sup>1</sup> Für den Projektpartner ISOP wurde die Laufzeit bis Ende Dezember 2014 verlängert.

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.

### **3. Interviewstruktur und Auswertungsmethoden**

#### **3.1. Interviewstruktur**

Um mit den Teilnehmer\_innen des Pilotlehrgangs Interviews zu führen wurden verschiedene Kontaktmöglichkeiten genutzt. In einem ersten Schritt wurden die Teilnehmer\_innen von ISOP selbst kontaktiert (das Mail wurde gemeinsam mit dem ZSI verfasst) um sie ein erstes Mal und generell über die Forschungsidee zu informieren. Die Idee war, dass durch einen Erstkontakt durch ISOP die ehemaligen Teilnehmer\_innen eher bereit sein würden, an den Interviews teilzunehmen, und ihnen so die Wichtigkeit ihrer Beteiligung für die Weiterentwicklung des Pilotprojekts nahegelegt werden konnte. Außerdem war es wichtig zu betonen, dass die ehemaligen Teilnehmer\_innen als Expert\_innen des Projekts am besten über dieses Bescheid wissen und somit auch in der wichtigen Rolle sind, dieses zu bewerten, kritisch zu reflektieren, sowie mögliche Unterstützungen und Hindernisse außerhalb des Projekts zu identifizieren um dieses adäquat weiterentwickeln zu können.

Nach dieser Ankündigung durch ISOP wurden die Teilnehmer\_innen von Seiten des ZSI sowohl telefonisch als auch per Mail kontaktiert und zu Interviewterminen in einer ausgewählten Woche im Juli gebeten. Jene, die in dieser Woche Zeit hatten, haben sich in ein Doodle für einen Termin für ein persönliches (face 2 face) Interview eingetragen. Alle anderen, die zwar telefonisch oder per Mail erreicht werden konnten und sich für ein Interview bereit erklärten, für die ein persönliches Interview im fraglichen Zeitraum aus verschiedenen Gründen (v.a. zeitlich - Beruf, Urlaub, Betreuungsverpflichtungen - bzw. räumlich - nicht in Graz wohnhaft) nicht möglich war, wurden im Juli und August telefonisch interviewt. Jene Teilnehmer\_innen, die nicht erreicht werden konnten, wurden mehrfach kontaktiert bzw. wurde auch versucht sie über die anderen Teilnehmer\_innen, die sich zu einem Interview bereit erklärt haben, zu kontaktieren. In einem Fall war dies erfolgreich und

es konnte ein telefonisches Interview mit einer weiteren Teilnehmerin organisiert werden. Auf diesen Wegen wurden insgesamt 12 Interviews mit ehemaligen Teilnehmer\_innen (10 Frauen und 2 Männer) durchgeführt - davon 8 telefonisch und 4 face 2 face in den Räumen von ISOP in Graz. Alle anderen Teilnehmer\_innen konnten weder telefonisch, noch per Mail noch über andere Kursteilnehmer\_innen noch über ISOP erreicht werden. Ein ehemaliger Teilnehmer verweigerte ein Interview, 2 weitere sagten zu, erschienen dann aber nicht zu den ausgemachten Terminen und konnten fortan nicht mehr erreicht werden. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 30 und 45 Minuten und folgten einem Interviewleitfaden.

### **3.2. Auswertung der Interviews**

Alle geführten Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und transkribiert. Mit Hilfe der vollständigen Transkripte wurden die Interviews schließlich mittels MAXQDA codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei folgte die Codierung einer doppelten Logik: Einerseits wurden die Codes (gemäß dem Interviewleitfaden) vergeben um die Inhalte der Interviews deskriptiv zu gruppieren und zu beschreiben. Darüber hinaus erfolgte eine Codierung auf analytischer Ebene, welche schließlich mit Hilfe der theoretischen Basis eine interpretative Auswertung der Interviews und damit Rückschlüsse auf strukturelle Chancen und Hindernisse erlaubte.

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Diese Auswertungsmethode eignet sich gut dazu Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interviews herauszufiltern (Flick 2002, S. 281f.). Generell ist es eine Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse, „streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise [zu] analysieren“, denn sie “zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet.“ (Mayring, 2002, S. 114).

Das Kategoriensystem wurde dabei eng mit dem Leitfaden verknüpft, da dieser bereits in detaillierter Weise die relevanten thematischen Bezüge herstellt. In den jeweiligen Kategorien wurden während der Interpretation und Auswertung verschiedene Unterkategorien und Ausprägungen differenziert und beschrieben. Für das Erstellen der Kategorien wurde, wie oben bereits erwähnt, das Programm „MAXQDA“ verwendet.

Es folgt nun als erster Schritt eine deskriptive Zusammenfassung der Interviews, geordnet nach den einzelnen Codes, welche sich an der Struktur des Interviewleitfadens orientieren. Im nächsten Teil des Berichts erfolgt eine theoretische Einbettung der deskriptiven Ergebnisse und die analytisch-interpretative Auswertung der Interviews.

## 4. Deskriptive Auswertung der Interviews

Der Interviewleitfaden gliederte sich grob in die drei zeitlichen Abschnitte: Vor, während und nach dem Kurs. Vor dem Kurs ging es insbesondere um die Beweggründe die Berufsreifeprüfung zu machen und die Entscheidung für das von Isop angebotene BRP-Pilotprojekt im Besonderen. Außerdem wurden die Teilnehmer\_innen hier über ihre Erwartungen und die Wünsche, die sie an die BRP geknüpft hatten, befragt. Die Fragen nach Erfahrungen während des Kurses betreffen vor allem die Bewertung des Pilotprojekts samt all seiner Angebote. Besonderes Augenmerk wurde in den Interviews auf die Zeit nach dem Kurs gerichtet - hier ging es um den weiteren Bildungsverlauf der Teilnehmer\_innen, Chancen und Hindernisse am Arbeitsmarkt, die teils mit der BRP in Verbindung gebracht werden können, sowie um die Auswirkung der BRP bzw. des Pilotprojekts auf die Person selbst sowie ihr\_sein soziales Umfeld. Außerdem sollten die Interviewpartner\_innen hier Fragen zum weiteren Verlauf der BRP (und ihres Abschlusses oder Nicht-Abschlusses) beantworten und über mögliche gewünschte Unterstützungen Feedback geben. Im Folgenden fassen wir die Ergebnisse dieser drei Teile mit Hilfe der vorgenommenen Codierungen zusammen.

### 4.1. Vor dem Lehrgang: Erwartungen, Hoffnungen und Teilnahmemotive

Ein Großteil der Interviewpartner\_innen, die am Pilotprojekt teilgenommen haben, wollte die BRP absolvieren, um anschließend einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen. Einige der Interviewpartner\_innen wussten bereits im Vorhinein sehr klar, womit sie nach der BRP weitermachen wollten und sahen daher die BRP als einen Schritt in Richtung Studium oder zusätzlicher Ausbildung. Diejenigen, die durch die Berufsreifeprüfung weitere Bildungsziele verfolgten, sprachen sich zumeist für ein Studium aus, wobei auch hier die Studienrichtung zuvor meist klar formuliert war.

*“Ich wollt auf jeden Fall studieren”*

*“Es war immer klar, dass ich weitermachen will und dass die Lehre nicht alles ist.”*

*“Ich wollte bei der BAKIP als Pädagogin studieren, das hat zwar dann leider nicht geklappt, aber ich bin dafür jetzt Kinderbetreuerin, und dafür hab ich die Matura gemacht, weil, das habe ich gebraucht für die BAKIP für den Kolleg”*

*“Bei mir wars so, dass ich draufkommen bin in der Modeschule, dass ich eigentlich Marketing machen will, und dafür brauch ich ein Studium, und dafür brauch ich die Berufsreifeprüfung.”*

Nur wenige der Interviewpartner\_innen nannten andere Gründe für ihre Motivation für die Berufsreifeprüfung als den Wunsch einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen. Zwei Interviewpartner\_innen nannten einfach ein allgemeines Interesse an höherer, weiterführender

oder allgemeiner Bildung und betonten damit eher den intrinsischen als den zweckdienlichen Charakter ihres Interesses an der Berufsreifeprüfung.

*“Für Basisgrundwissen in Deutsch, Mathe, Englisch. Es war mir sehr wichtig, dass ich mich da weiterentwickle.”*

Doch auch bei den Interviewpartner\_innen, welche die BRP primär aus dem Verlangen nach einer höheren Allgemeinbildung heraus absolvieren wollten, zeigte sich, dass weitere Bildungsschritte durchaus erwünscht und angedacht sind.

*“Auch beruflich, damit ich einfach breiter aufgestellt bin und vielleicht auch studieren kann.”*

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Berufsreifeprüfung vor allem deshalb interessant und attraktiv für die Teilnehmer\_innen ist, weil sie viele weitere Bildungs- und Ausbildungswege eröffnet bzw. für viele das entscheidende Eintrittskriterium darstellt. Damit vereinen sich im Ablegen der Matura zwei Motive, die sich durchaus überlagern: Der Wunsch nach mehr Wissen und Allgemeinbildung auf der einen Seite und die Notwendigkeit der Absolvierung aufgrund der Ausgestaltung des Bildungs- und Ausbildungssystems auf der anderen Seite (Matura als Notwendigkeit für den weiteren Bildungsweg, etwa Studium oder Kolleg).

Neben der generellen Entscheidung für die Berufsreifeprüfung haben die Interviewpartner\_innen auch darüber gesprochen, wieso sie sich für das Pilotprojekt entschieden haben bzw. wieso sie die BRP in dieser Form abgelegt haben. Dabei konnte festgestellt werden, dass die verschiedenen Werbemaßnahmen für das Projekt durchaus erfolgreich waren. So wurden einige der Teilnehmer\_innen über Anzeigen in Zeitungen auf das Projekt aufmerksam, andere durch Aushänge bei verschiedenen Betreuungseinrichtungen oder aber auch durch Beratungsgespräche am BFI.

*“Und dann hab ich in der Zeitung die Anzeige gesehen und hab mir gedacht, da meld ich mich mal an.”*

*“Und dann war ich bei so einer Beratung und da hing dann auf einer Tür dieses Schild mit der BRP beim BFI”*

Nicht zu unterschätzen war dabei der Multiplikatoren-Effekt. So wurden einige Teilnehmer\_innen durch persönliche Kontakte auf den Kurs aufmerksam, was die Bedeutung von persönlichen Kontakten im Zugang zu eher bildungsfernen *communities* deutlich macht. Zwei Hauptmotive für die Entscheidung den Pilotlehrgang zu absolvieren kristallisierten sich heraus: Zum einen war es die zeitliche Komponente, welche die Interviewpartner\_innen dazu bewegte die BRP abzulegen.

*“Ursprünglich wollte ich die Studienberechtigungsprüfung machen, aber dann hat mir eine Freundin von dieser Möglichkeit erzählt, wo ich schneller fertig gewesen wäre, die hätte 3 Semester gedauert, BRP nur neun Monate, deshalb habe ich diese Möglichkeit gewählt.”*

Als zweites Hauptmotiv kann der finanzielle Aspekt identifiziert werden. So berichteten viele Interviewpartner\_innen von zu hohen Kosten anderer Kurse und teilten mit, sich u.a. auch aufgrund dieses Faktors für das Pilotprojekt - welches kostenlos angeboten wurde - entschieden zu haben.

*“Am BFI haben sie uns jetzt davon erzählt dass es diesen Kurs gibt und der wurde dann aus Kostengründen gewählt.”*

Einige der Interviewpartner\_innen hatten demnach schon länger mit dem Gedanken gespielt die Matura nachzuholen, dies aber bislang auf Grund der finanziellen Belastung unterlassen. Das kostenlose Kursangebot durch das Pilotprojekt hat somit viele der Interviewpartner\_innen angesprochen und dazu motiviert, ihren Wunsch nach Weiterbildung zu konkretisieren.

## **4.2. Während des Lehrgangs: Erfahrungen und retrospektive Bewertung**

### 4.2.1. Projekt- und Betreuungsangebot allgemein

Die Interviewpartner\_innen wurden zuerst nach einer allgemeinen Einschätzung des Projekts gefragt. Diese soll hier zusammenfassend dargestellt werden, aber nur einen kurzen Einblick liefern, da auf die einzelnen Aspekte in weiterer Folge noch im Detail eingegangen wird.

Das Projekt wurde von den Interviewpartner\_innen im Allgemeinen sehr gut angenommen, was sich am grundsätzlich sehr positiven Feedback ablesen lässt. Vielfach geäußert wurde das Gefühl der Dankbarkeit, da das Projekt für viele der Teilnehmer\_innen erstmals die Möglichkeit bot, dem Wunsch nach Weiterbildung nachzugehen. Einerseits geschah dies durch den kostenfreien Zugang zu den Deutsch-, Mathe- und Englischkursen über das BFI, andererseits aber auch durch das ergänzende Angebot der Lernzentren. Der überwiegende Teil der Interviewpartner\_innen zog durch das Zusammenspiel dieser Faktoren eine positive Bilanz über das Projekt und über die Betreuung durch ISOP, die es ihnen ermöglichte, auch außerhalb der Kurse noch vielseitige Unterstützung und Beratung zu erhalten.

*“Der Kurs war kostenlos und die Materialien. Wenn man so so einen Kurs [außerhalb des Pilotprojekts, Anm der Autor\_innen] macht, sind das, ich glaub 1000 Euro für so einen Mathe-Kurs. Also der kostet dann schon richtig Kohle, das ist schon toll.”*

*“Das war ganz, ganz toll. Also, alle bei der ISOP waren super.”*

*“Das hat mir sehr geholfen. Vor allem der Umgang, also wie sie mit uns umgegangen ist. Speziell jetzt auch mit mir. Das war super, das hat mich sehr unterstützt.”*

*“Na, also sie waren wirklich sehr bemüht und haben den Leuten geholfen und es war wirklich eine gute Betreuung.”*

Insbesondere von der bei ISOP stattfindenden Beratung waren die Interviewpartner\_innen sehr angetan und fühlten sich hier in hohem Maße unterstützt und wertgeschätzt, wie auch die Zitate aus den Interviews zeigen. Einige der Interviewpersonen berichteten jedoch von Kommunikationsproblemen zwischen den verschiedenen zuständigen Stellen (AMS, BFI, ISOP), die für sie zu finanziellen Einbußen geführt haben.

*“Das einzige, wo man noch ein bisschen arbeiten könnte, wär die Kommunikation zwischen BFI und ISOP. Da gabs bei mir eine kleine Geschichte. Da hab ich [...] 1,5 Monate kein Geld vom AMS bekommen.”*

Obwohl das Angebot kostenlos war, berichteten viele der Interviewpartner\_innen über mangelnde finanzielle Unterstützung, welche wiederum das Ablegen der BRP massiv erschwert hat. Manche\_r musste auf familiäre Unterstützung zurückgreifen. Gerade für die weiblichen Interviewpartner\_innen war die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und BRP-Kursen ein Thema, welches die Teilnahme und auch das Lernen außerhalb der Kindergarten- und Schulzeiten der Kinder erheblich erschwert hat. Gemeinsam mit finanziellen Nöten aufgrund fehlender Unterstützungsleistungen waren damit die weiblichen Interviewpartner\_innen mit multidimensionalen Hürden konfrontiert, während die männlichen Interviewpartner\_innen nichts über hinderliche Kinderbetreuungsverpflichtungen berichteten.

Auch die fehlende Einbindung des Fachbereichs in das Projekt wurde von so gut wie allen Interviewpartner\_innen als problematisch wahrgenommen und ist für viele ein wesentlicher Grund dafür, dass sie die BRP bisher noch nicht abgeschlossen haben. Im Folgenden werden die Einblicke aus den Interviews in Bezug auf die verschiedenen Angebote des Projekts detaillierter beschrieben:

#### 4.2.2. BFI: Kurs und Prüfungen

Alle Teilnehmer\_innen des Pilotprojekts besuchten an den Vormittagen, jeweils von Montag bis Freitag, Deutsch, Mathe und Englisch-Kurse am BFI zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Mathe und Deutsch wurden dabei schriftlich abgelegt, während Englisch nur mündlich zu absolvieren war. Die Teilnehmer\_innen konnten dabei eigenständig entscheiden, ob sie die Prüfungen am BFI oder an der Schule ablegen wollten. Einzige Auflage für die BRP ist es, dass zumindest eine der vier Prüfungen (Deutsch, Mathe, Englisch plus Fachbereich) an einer öffentlichen

Schule abgelegt werden muss, welche dann auch das Zeugnis ausstellt. Fast alle Interviewpartner\_innen haben sich dazu entschieden die drei Hauptfächer am BFI abzuschließen und den Fachbereich, für den es im Projekt keinen Kurs gab, an der Schule abzulegen.

Die Kurse am BFI wurden von vielen der Interviewpartner\_innen mit sehr gutem Feedback bewertet. In Bezug auf die Prüfungsvorbereitung hatten die meisten den Eindruck, dass die Kurse inhaltlich angemessen waren und das nötige Können bzw. Wissen vermittelten, um die Prüfung positiv abzulegen. Mehrere hatten den Eindruck, dass die Lehrenden (die später auch die Prüfer\_innen waren) einen sehr guten Überblick über die Themen, die prüfungsrelevant sind, hatten und die Teilnehmer\_innen entsprechend darauf vorbereitet haben. Vor der näheren Beschreibung über Empfinden und Bewertung der Kurse sowie der Prüfungen ist es wichtig zu erwähnen, dass alle befragten Teilnehmer\_innen die Deutsch- und Englischprüfung positiv absolvierten und bei zur Mathematikprüfung lediglich eine Person nicht antrat und die anderen diese ebenfalls positiv absolvierten..

Die Beurteilung der Prüfungsvorbereitung ging dabei auseinander und lässt sich in zwei verschiedene Standpunkte einteilen: Die eine Gruppe war zufrieden mit der auf die Prüfung orientierten Vorbereitung und sah dies auch als Sinn und Zweck des Kurses an. Die andere Gruppe vertrat die Ansicht, dass die Vorbereitungskurse einen umfassenderen Ansatz hätte folgen sollen und bezeichnete die Kurse (und teilweise auch die Prüfung) dabei teilweise auch als zu leicht bzw. nicht ausreichend als Vorbereitung für das spätere Studium.

*“Akademikerquote erhöhen. Ganz klar. Das Niveau ist überhaupt nicht zu vergleichen mit der Schule”*

*“Ich studiere jetzt Marketing und Sales und habe allerdings jetzt das Problem, dass ich finde, das Niveau war zu gering. Im Studium tue ich mir jetzt schwer. Aber ich weiß, es war ein Pilotprojekt. Man sollte die Leute besser vorbereiten, damit sie im Studium nicht vor so großen Problemen stehen.”*

*“Englisch [...] da war ja nur mündlich. Aber es wäre da auch sinnvoll, das auch schriftlich zu machen. Denn das ist auch schwierig jetzt im Studium.”*

Grundsätzlich hängt die Einschätzung der Kurse sehr stark mit der Lehrperson/Kursleiter\_in zusammen bzw. kann von dieser nicht getrennt werden. So wurde eine der Deutsch-Trainer\_innen als sehr desinteressiert charakterisiert und die Interviewpartner\_innen bewerteten diesen Unterricht deshalb sehr kritisch. Die Qualität des Kurses bzw. die Gestaltung durch die Trainerin haben zwei der Interviewpartner\_innen letztlich auch dazu bewegt den Kurs nicht weiter zu besuchen und ohne Kurs die Prüfung abzulegen.

*“Deutsch war halt nicht so gut, die ist oft gekommen und hat einfach gesagt, ja schreibts halt einen Leserbrief und dann könnts irgendwas machen. Viele Leute sind dann einfach gar nicht mehr gekommen oder haben mit dem Handy gespielt. Eher so eigenständiges Arbeiten.”*

*“Ich kann sagen: Deutsch war eine Katastrophe. [...] Das hat man gesehen, wie viele durchgefallen sind [...] [ich] habe extra Nachhilfe genommen nur damit ich die Matura schaff.”*

*“Aber ich habe mich nicht gut betreut gefühlt vom BFI von der Lehrerin. Wenn du jeden Tag nur zuschaust, wie die im Internet surft, das ist auch nicht lustig.”*

Die Deutschtrainerin der ersten Gruppe wurde hingegen überaus positiv beurteilt. Die Interviewpartner\_innen sprachen von einem sehr “lebendigen” Kurs, der neben dem Erlernen der für die schriftliche Reifeprüfung notwendigen Textsorten viel Allgemeinbildung und Hintergrundwissen vermittelte, was einige der Teilnehmer\_innen als sehr positiv aufnahmen. Sie berichteten, dass der Unterricht ihr Interesse in größeren Zusammenhängen zu denken bzw. kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen durchaus geweckt hat. Allem Anschein nach ging es in diesem Kurs nicht um das bloße Erlernen der richtigen Schreibstile zur jeweiligen Textsorte, sondern es wurde auch der Spaß an Deutsch als Sprache an sich geweckt und es ergab sich für viele auch ein Einblick in die Vielschichtigkeit der Disziplin, welche sie bisher aus der Schule nicht kannten.

*“Ich hab selten so viel gelernt. Die Dame, die das gemacht hat, die kommt aus dem Bereich Geschichte. Die ist so dermaßen toll drauf. Ich hab viel gelernt und viel Engagement mitgenommen. Es hat mir wirklich sehr viel gebracht.”*

*“Deutsch war sehr bereichernd. Die Texte, die wir bearbeitet haben, haben mich beeindruckt.*

*“Es war einfach bereichernd. Ich hab einfach viel dazu gelernt, vor allem in Deutsch. Da hab ich mir auch neue Themengebiete angeeignet und gelernt, wie man da strukturiert vorgeht.”*

Der Englischkurs wurde vom Großteil der Interviewpartner\_innen auch als durchaus positiv bewertet. Auch hier machte es einen Unterschied, in welcher Gruppe die Teilnehmer\_innen waren. Wieder stand die zweite Gruppe dem Kurs tendenziell kritischer gegenüber, betrachtete ihn im Allgemeinen jedoch auch als zielführend. Gänzlich negativ wurde er von keiner der Interviewpartner\_innen bewertet.

*“Zielführend. Muss man 100% so sagen, das war eine gute Vorbereitung auf die Prüfung.”*

In der ersten Gruppe hingegen wurde die Englisch-Trainerin als sehr positiv erlebt, da sie das Interesse und den Spaß an der englischen Sprache geweckt habe. Ein\_e Interviewpartner\_in etwa berichtete über negative Erfahrungen mit Englisch aus der Schulzeit, die sie\_er durch den Englischkurs jedoch überwinden konnte und dadurch auch privaten Nutzen zog (z.B. durch das

gesteigerte Interesse an englischer Literatur). Dieses Phänomen lässt sich auch für andere Teilnehmer\_innen dieser Gruppe feststellen.

*“Einmalig, also, das ist auch eine Trainerin, die kann man nur wärmstens empfehlen. Macht das so interessant, so lebendig, das war richtig lustig da hinzugehen.”*

Die Englischprüfung an sich wurde von den interviewten Teilnehmer\_innen mehrheitlich als problemlos dargestellt oder nicht extra erwähnt. Gerade, dass sie nur mündlich abzulegen war, empfanden die Interviewpartner\_innen als einfacher und damit weniger belastend. Auch die Vorbereitung im Kurs empfanden die Teilnehmer\_innen zumeist als ausreichend für die mündliche Prüfung. Dies vor allem deshalb, da im Kurs prüfungsähnliche Beispiele durchgegangen und geübt wurden. Dadurch konnte viel an Angst und Unsicherheit genommen werden.

*“War super. Weil wir sehr viel gesprochen haben. Und das war sehr unterstützend.”*

Der Mathematik-Kurs wurde von allen Interviewpartner\_innen als zielführend und auf die Prüfung ausgerichtet beschrieben. Während einige Interviewpartner\_innen dies kritisch betrachteten, da ihnen für ihren weiteren Bildungsweg durch diese Art des Mathematik-Kurses ein tiefgreifenderer Einblick oder ein umfassenderes Verständnis der Inhalte fehlt, zeigten sich andere Kursteilnehmer\_innen mit dem Mathematikkurs besonders zufrieden. Hier scheint der Unterschied vor allem daran zu liegen, dass jene Interviewpartner\_innen, die noch aus Schulzeiten eher negative Erfahrungen mit Mathematik gemacht haben oder sich selbst als sogenannte “Mathe-Nieten” einschätzen, vom Kursleiter sehr gut abgeholt wurden und ihnen das Verständnis für Mathe bzw. ein gewisses Selbstvertrauen beigebracht wurde.

*“War super, Ich hatte in der Schule Probleme. Und das [der Mathematik-Kurs, Anm. der Autor\_innen] war so super.”*

*“In Mathe hat uns der Lehrer sehr gut vorbereitet, hat mit unseren Schwachpunkten gearbeitet.”*

Diejenigen hingegen, die auch in ihrem weiteren Bildungsweg Mathematik als Basis benötigen, empfanden das Niveau des Kurses als zu niedrig bzw. hätten sich vielleicht eine andere Art des Unterrichts gewünscht, der sie stärker auf ihren universitären Bildungsweg vorbereitet. Eine Interviewpartner\_in beschreibt den Kurs als reine Prüfungsvorbereitung, da sehr gezielt mit prüfungsähnlichen Beispielen gearbeitet worden sei und wenig Kontextwissen vermittelt wurde.

*“Ich habe bemerkt dass wir ganz viele Übungen gehabt haben, die wir dann bei der Prüfung auch gehabt haben. Wir haben ungefähr gewusst was kommt und mir kommt so vor als wurden da mehr Übungen in diese Richtung bekommen.”*

“Mathe: wir haben gewusst, was ca. kommt und auf das haben wir uns vorbereitet. Das hat auch der Trainer hier gewusst, und dann hat man sich auf diese Dinge mehr konzentriert.”

Die Vorbereitung auf die Prüfung war gerade im Fach Mathematik sehr unterschiedlich: Während einige davon sprachen, dass sie neben dem Kurs durch die intensive Vorbereitung wenig zusätzliche Zeit investieren mussten, war dies bei andern nicht der Fall und es musste viel Aufwand in die Vorbereitung gesteckt werden.

#### 4.2.3. ISOP: Lernzentren

Die Lernzentren stellten eine von ISOP angebotene Ergänzung zum Kursangebot am BFI dar und fanden jeweils nachmittags in den Räumlichkeiten von ISOP statt. Die Lernzentren wurden von den Teilnehmer\_innen, die sich für ein Interview bereit erklärt haben, je nach Fach sehr unterschiedlich bewertet. Jenes in Mathe wurde von allen Interviewpartner\_innen, die dieses besucht haben, als sehr bereichernd und unterstützend wahrgenommen. Hier hatten die Teilnehmer\_innen das Gefühl Fragen klären zu können, die während des Kurses offen geblieben waren, und durch den Charakter der klassischen Nachhilfe den Stoff bzw. die Beispiele noch einmal in einem für sie passenden Tempo erklärt zu bekommen. Das Erklären desselben Beispiels/Themas durch verschiedene Vortragende empfanden die interviewten Teilnehmer\_innen des Mathe-Lernzentrums insofern als hilfreich, als sie so die Erklärungsmethode finden konnten, die ihnen am plausibelsten erschien. Teils wurde das Mathe-Lernzentrum sogar als essentiell für das Bestehen der Mathe-Matura angesehen.

“Mit der Möglichkeit zum ISOP zu gehen, in Mathe, ohne das hätte ich das nie geschafft, das muss ich ehrlich sagen”

“Dann war bei der ISOP noch eine Lerngruppe [...] da hab ich irrsinnig profitiert”

“Für Mathe war es super. Ich habe gewusst ich schaff es, weil wir auch wirklich gut vorbereitet worden sind”

Wenige der interviewten Teilnehmer\_innen besuchten das Deutsch-Lernzentrum und diejenigen, die es besuchten, waren nur wenige Male (die meisten einmal, manche 2-3 Mal) dort. Der Grund, wieso es viele nicht besuchten, war ganz einfach der, dass sie das Gefühl hatten, es nicht zu brauchen. Diejenigen, die einmal/ wenige Male dort waren, standen dem Angebot eher kritisch gegenüber. Diese kritische Bewertung resultiert vor allem aus einer Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlichem Angebot. So hätten sich alle der Interviewpartner\_innen, die dieses Angebot in Anspruch nehmen wollten, ein Lernzentrum im Stil klassischer Nachhilfe gewünscht (so wie sie es auch aus dem Mathe-Lernzentrum kannten). Dass sie diese Art von Nachhilfe nicht vorfanden, enttäuschte die Interviewpartner\_innen.

*“Und in Deutsch [...] es war nicht so gut, es sind nur 2 Leute hingegangen, eine Kollegin und ich. Aber es sollte wie auch in Mathe eher maturaspezifisch vorbereitet werden.”*

Ähnlich verhielt es sich mit dem Englisch-Lernzentrum. Auch hier hätten sich die Teilnehmenden Nachhilfe erwartet, stattdessen erlebten sie das Lernzentrum als einen Ort, an dem sie sich selbst bzw. miteinander beschäftigen sollten. Dies genügte den Teilnehmer\_innen nicht oder sie empfanden dies als “Zeitverschwendung”.

*“Bei Englisch haben wir das mal versucht, da waren wir da. Ja, das haben wir uns alle anders vorgestellt, da haben wir Spiele gespielt. Das war jetzt nicht das Gelbe vom Ei [...] Weil dann brauch ich da nicht herfahren, weil ein Wörterbuch hab ich daheim auch. Ich hab mir gedacht, dass die Dame da aktiv teilnimmt, dass sie mit uns auch Englisch redet.”*

Insgesamt aber empfanden die Interviewpartner\_innen das Angebot der Lernzentren als sehr wichtig und hilfreich für das Bestehen der Berufsreifeprüfung. Gerade für Deutsch und Englisch sprachen sich mehrere der Interviewpartner\_innen für eine Veränderung des bestehenden Angebots hin zu einer eher klassischen Nachhilfe aus. So glauben einige, dass es vielen geholfen hätte, die die Deutsch oder Englisch-Prüfung damals nicht geschafft hatten und plädieren für die Adaptierung dieses Angebots hin zu gezielter Prüfungsvorbereitung wie in Mathematik.

Gerade da die Lernzentren (insbesondere jenes in Mathematik) von den Interviewpartner\_innen als so wichtig empfunden wurden, betonten mehrere der weiblichen Interviewpartner\_innen, dass sie sich eine regelmäßige Teilnahme zwar gewünscht hätten, dies aber aufgrund der Betreuungsverpflichtungen gegenüber ihren Kindern nicht möglich war. Zwar hätten sie die Kinder mitnehmen können, doch könne man sich dann ja dennoch nicht konzentrieren, wenn die Tochter im gleichen Raum sei, meinte etwa eine Interviewpartnerin. Das Lernzentrum hätte ihr die Mathe-Prüfung sicher erleichtert. Gleichzeitig möchte sie aber nicht von ISOP noch mehr verlangen, da sie ohnehin dankbar für das Angebot sei. Dass die Schule aber zu Mittag vorbei sei, sei schon ein großes Problem, meinte sie weiter.

#### 4.2.4. Schule: Vorbereitung und Prüfung

Für das erfolgreiche Absolvieren der BRP mussten die Teilnehmer\_innen eine der vier Prüfungen an der Schule ablegen. Die meisten entschieden sich dafür den Fachbereich an der Schule abzulegen, da dieser ohnehin nicht ins Projekt eingebunden war und somit kein Kurs am BFI angeboten wurde, den die Teilnehmer\_innen im Rahmen des Pilotprojekts besuchen hätten können. Danach gefragt, ob es einen Unterschied machte, die Prüfungen am BFI oder an der Schule abzulegen, bejahten alle Interviewpartner\_innen dies, wobei die meisten die Prüfung am BFI als besser zu bewältigen

empfanden. Dies hatte verschiedene Gründe: Zum einen lag es daran, dass es den Interviewpartner\_innen die Nervosität nahm, wenn sie die Prüfer\_in bereits als Trainer\_in aus dem Kurs kannten und so besser bzw. überhaupt einschätzen konnten, was sie erwartete.

*“Die Dame an der Schule ist ja fremd.”*

Ein weiterer Grund war die unterschiedliche Wahrnehmung des Niveaus an der Schule und am BFI. So meinten mehrere Interviewpartner\_innen, dass von Seiten des BFI relativ klar die Themenbereiche abgesteckt wurden, während dies an der Schule nicht der Fall war und sie so nicht wussten, was auf sie zukommen würde.

Einer der Hauptgründe, wieso die Prüfung an der Schule als schwieriger empfunden wurde, lag allerdings an den Lehrpersonen. So hatten mehrere Interviewpartner\_innen den Eindruck, von den Lehrpersonen/Prüfer\_innen an der Schule besonders schwer befragt worden zu sein bzw. dass extra dort nachgefragt wurde, wo die Lehrpersonen Schwächen bemerkten. In einem Fall führte dies sogar zum Einschreiten des Rektors während der Prüfung.

Damit eng in Zusammenhang steht der Eindruck einiger Interviewpartner\_innen, dass die Lehrer\_innen an der Schule den Umgang mit Erwachsenen, die schon Berufserfahrung gesammelt haben und damit oftmals einen gänzlich anderen Hintergrund haben als Schüler\_innen, nicht gewohnt sind. So haben sich auch viele am BFI “besser” behandelt gefühlt.

*“Sie hat mich auch bei der Prüfung dann sehr schwere Sachen gefragt [...] da hat sie dann so nachgehakt und ehrlich gesagt glaub ich, dass ich die Prüfung auch nicht bestanden hätte, wenn sich der Vorsitzende nicht so für mich eingesetzt hätte.”*

*“Ist halt eine Lehrerin ja, die lehrt das wies im Buch steht. [...] Auch der Direktor hat dann bei der Prüfung mit einem Lächeln eingegriffen. Sie hat bei den Prüfungen, wo ich dann dabei war, wo Kollegen angetreten sind, war sie wirklich, wenn du gehängt bist, oder wenn du Unsicherheit gemerkt hast, dann ist sie dann wirklich draufgegangen. Bei zwei war das, das war irgendwie mies. Die sind dann auch durchgefallen.”*

Ein\_e Interviewpartner\_in hingegen fand sowohl Vorbereitung als auch das Ablegen der Prüfung an der Schule besser als am BFI und fühlte sich hier umfassender betreut und ernster genommen. Da sie von den Kursen am BFI überhaupt nicht überzeugt war (vor allem auf Grund der anderen Teilnehmer\_innen, die den Kurs ihre Meinung nach gestört hätten und die ihr das Zuhören erschwert hätten), hat sie sich letztlich dazu entschlossen, ihre Prüfungen an der HAK abzulegen. Sie empfand die Unterstützung dort viel besser, da sie hier gerade für ihren Fachbereich Gesundheit und Soziales eine Lehrerin gefunden hatte, die sich sehr viel Zeit für sie genommen hat, ihr

Lernunterlagen zur Verfügung gestellt hatte und ihr genau gesagt hatte, was sie für die Matura können und vorbereiten musste.

#### 4.2.5. Die Fachbereichsprüfung

Der Fachbereich, den alle Teilnehmer\_innen gemäß ihrem erlernten Beruf absolvieren mussten, war nicht in das Pilotprojekt eingebunden. Die Einschätzung dessen war gerade deswegen ein wichtiger Teil des Interviews. Einige der Interviewpartner\_innen haben den Fachbereich inzwischen positiv abgeschlossen, andere planen diesen bald abzuschließen und einige haben vorerst damit aufgehört, wollen diese Prüfung aber irgendwann in der Zukunft nachholen. Dass der Fachbereich nicht ins Projekt eingebunden war, wurde von allen Interviewpartner\_innen als großes Manko des Projekts empfunden. Alle hätten sich hier eine Form der Unterstützung gewünscht und fühlten sich hier sehr alleine gelassen.

*“Wo es ein bisschen geschwächt hat, war dann, bei mir gings dann mit BWL weiter, und da war man dann ein bissl alleine auf weiter Flur.”*

Die fehlende Einbindung des Fachbereichs in das Pilotprojekt war für die Interviewpartner\_innen die größte Hürde auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss der Matura. Jene, die den Fachbereich positiv abgelegt haben, berichten darüber, dass sie übermäßig viel lernen mussten, sie wenig bis keine Hilfestellung erhielten und dass teilweise auch die zur Verfügung gestellten Lernunterlagen für das Selbststudium nicht passend gewesen seien.

*“Ich hab alles komplett lernen müssen, ich habe alle Bücher durchgemacht, also ich habe echt Tag und Nacht durchgelernt. In der Früh aufgestanden und bis zum Abend gelernt und hab oft mit meinem Freund geschrieben, der hat oft gesagt, das ist nicht normal.”*

*“Bei der BWL-Geschichte hab ich wirklich Angst. Weil ich kenn die Dame nicht und die kann einfach drauf los fragen. Das macht einen riesen Unterschied.”*

Alle Interviewpartner\_innen hätten sich einen Kurs gewünscht bzw. diesen auch gebraucht. Einige haben sich auch über Kursangebote außerhalb des Projekts informiert, konnten sich diese aber wegen der hohen Kursgebühren nicht leisten. Nur eine Interviewpartner\_in hat zusätzlich einen BWL-Kurs besucht und dadurch auch keine Probleme mit der Fachbereichsprüfung.

*“Das Problem bei den Kursen am BFI ist, dass die wahnsinnig teuer sind. 1300 hat der BWL Kurs damals gekostet.”*

Jene Interviewpartner\_innen, die den Fachbereich noch nicht abgeschlossen haben, begründeten dies zumeist mit der fehlenden Einbindung ins Projekt. Gerade dieses Angebot einer strukturierten

und auf ihre Bedürfnisse Rücksicht nehmenden Umgebung hätte ihnen geholfen, auch diese Prüfung zu absolvieren. Sich den Stoff autodidaktisch anzueignen, empfinden sie als schwierig bis unmöglich. Deshalb drückten die Interviewpartner\_innen den Wunsch nach einer zusätzlichen Unterstützung für den Fachbereich - beispielsweise im Rahmen der Lernzentren - aus.

*“Also den FB habe ich noch nicht abgeschlossen. Also ich habe versucht selber zu lernen, aber da mein Deutsch nicht extrem gut ist, weil, in den Büchern wird es oft ein bissl schwierig beschrieben, und vielleicht, dass da mehr Hilfe gegeben werden kann.”*

*“Dann hätt ichs sicher schon hinter mir. So zieh ich es jetzt noch hinter mir her. Das selbstständige Lernen ist schwierig.”*

*“Aber für bestimmte FB Prüfungen hat das ISOP das finanziell unterstützt und auch Vorbereitungskurse gegeben, aber für spezielle Sachen wie Mediendesign hat es das nicht gegeben. Aber es wäre auf jeden Fall gut gewesen, wenn dieser Fachbereich eingebunden gewesen wäre. Zum Beispiel eine Zeitlang am Vormittag für den Fachbereich opfern.”*

Lediglich eine Teilnehmerin berichtet über sehr positive Erfahrungen mit dem Fachbereich und über sehr gute Unterstützung von Seiten der Lehrperson an der Schule.

*“Die Lehrerin von der HAK, mit der hab ich mich dann getroffen, und die hat mir genau gesagt, was kommt, was ich lernen soll. Die war so super, die hat mir auch extra die Bücher gegeben, die sie in der Klasse durchnimmt.”*

### **4.3. Nach dem Lehrgang: Auswirkungen auf Person, Bildungsweg und Karriere**

#### **4.3.1. Auswirkungen auf Bildungsweg**

Wie bereits aus den Teilnahmemotiven ersichtlich, strebten fast alle der Interviewpartner\_innen eine höhere Bildung bzw. weitere Bildungsschritte an und empfanden die BRP als Mittel zu diesem Zweck. Einige der Interviewpartner\_innen, die die BRP erfolgreich abgeschlossen haben, studieren inzwischen ihr Wunschstudienfach und haben damit genau das erreicht, was sie mit der der BRP bezweckten. Fast alle Interviewpartner\_innen streben noch weitere Bildungsschritte an, selbst wenn sie diese bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht realisieren konnten.

*“Ja ich studiere schon seit 2 Jahren, also jetzt bin ich dann im fünften Semester. Ich studiere Architektur.”*

*“Ich studiere jetzt Marketing und Sales am Campus.”*

*“Ich weiß noch nicht, ich möchte auf jeden Fall noch eine Ausbildung machen und ich hab auch viele Ideen. Früher oder später will ich auf jeden Fall eine Ausbildung oder ein Studium machen oder beides, aber das muss ich noch schauen.”*

Einige Interviewpartner\_innen planten ursprünglich ein Studium, mussten dieses Vorhaben aufgrund diverser Hindernisse jedoch unterlassen. Die Problemlage ist dabei als multidimensional zu bezeichnen. So ist die Kombination aus atypischem Bildungsverlauf und dem damit einhergehenden höherem Alter zu Studienbeginn, die Koppelung der finanziellen Unterstützungen an das Alter sowie das Vorhandensein von betreuungspflichtigen Kindern gerade für Frauen eine oft unüberwindbare Hürde. Obwohl ein Studium angestrebt war, mussten einige der Interviewpartner\_innen wegen dieser Barrieren von ihrem Vorhaben Abstand nehmen und sind entweder in ihren Beruf zurückgekehrt oder haben in einen anderen Beruf gewechselt, für den keine Matura erforderlich ist.

*“Nein, hab ich leider nicht begonnen, weil man hat mich da wohingeschickt, gegenüber vom Arbeitsamt [...], irgendwas für Frauen, die jetzt weitermachen wollen. Der hab ich mein Problem geschildert, dass ich im medizinischen Bereich weitermachen will, aber die hat mir da abgeraten.”*

*“Ich wollte studieren, aber das geht jetzt doch nicht. Da wurde ich vom AMS falsch beraten. Ich bin zu alt und bekomme kein Geld mehr.”*

#### 4.3.2. Auswirkungen auf berufliche Laufbahn

Die Auswirkungen der BRP auf den Beruf sind sehr unterschiedlich. Während einige der Teilnehmer\_innen davon berichten, dass sie von Seiten der\_s Arbeitgeber\_in in ihren Bildungszielen unterstützt wurden, wurden andere gehemmt oder entmutigt. Unterstützung durch den\_die Arbeitgeber\_in bedeutet dabei fast ausschließlich das Gewähren der Bildungskarenz, die für viele der Interviewpartner\_innen essentiell war, um überhaupt am Pilotprojekt teilzunehmen und ein finanzielles Auskommen zu finden.

*“Dadurch dass ich Bildungskarenz hatte und mir meine Chefin die Unterschrift gegeben hat, hat das hingehaut.”*

*“Aber sie haben mir nichts in den Weg gelegt und mir auch angeboten wieder zurückzukommen.”*

Einige der Interviewpartnerinnen wurden allerdings von ihrem Arbeitgeber entmutigt oder mussten den Job verlassen, um überhaupt die BRP machen zu können, da dies von Seiten des Arbeitgebers überhaupt nicht erwünscht war. So berichtete etwa ein\_e Interviewpartner\_in davon, dass ihr der Arbeitgeber, nachdem sie den Wunsch kommuniziert habe, die Matura nachzuholen, gesagt habe, sie sei dazu ohnehin zu dumm. Ein\_e andere Interviewpartner\_in wiederum fühlte sich dazu gedrängt, den Job zu verlassen, da ihr\_e Arbeitgeber\_in anmerkte, keine gut ausgebildeten Arbeitskräfte zu benötigen. Der/die Interviewpartner\_in äußerte dabei im Gespräch die Vermutung, dass hinter diesem Handeln die Angst stehe, mehr zahlen zu müssen.

*“Mein Chef hat mir gesagt, wieso, du bist dafür ja eh zu dumm. Dann habe ich gekündigt.”*

Jene Interviewpartner\_innen, die seit dem Abschluss der BRP im selben Beruf geblieben sind und nunmehr eine andere Tätigkeit dort innehaben, glauben nicht, dass dies an der BRP liegt. Vielmehr sind sie sich sicher, dass sie diesen Posten auch ohne die Matura bekommen hätten und diese dafür keine unbedingt notwendige Voraussetzung darstellt.

*„Ich hab seither eine Beförderung bekommen. Aber ich glaub nicht, dass das an der BRP liegt. Das wär sonst auch passiert.“*

*„Mit der Matura allein nicht, wenn man nur das berücksichtigt, dann sicher nicht. Die Branche hat keinen Kollektivvertrag, alles reine Verhandlungssache.“*

*„Ich arbeite jetzt in ganz einem anderen Bereich. Aber das glaub ich nicht, dass ich den wegen der BRP habe, das sicher nicht.“*

Eine Interviewpartnerin berichtet davon, dass sie mit der BRP ihren Job zwar nicht gewechselt habe und die BRP auch für diese Stelle keine Voraussetzung sei, ihr Chef aber Menschen mit höherer Bildung mehr Anerkennung schenke und sie dies auch bemerke.

#### 4.3.3. Auswirkungen auf Person und Umfeld

Gefragt nach den persönlichen Auswirkungen der BRP auf sich selbst berichteten fast alle Interviewpartner\_innen davon, dass es sich in ihrem sozialen Umfeld nicht auswirke, dass sie aber stolz auf sich selbst seien die BRP geschafft zu haben und sich dadurch auch in ihrem Selbstwert bzw. Selbstvertrauen gestärkt fühlten. Gerade die Hürde nach langer Abwesenheit vom Bildungssystem wieder mit dem Lernen zu beginnen erlebten viele am Anfang als hoch und es macht sie im Nachhinein sehr stolz, diese überwunden zu haben. Einige der Interviewpartner\_innen mit Kindern berichteten davon, dass es für sie auch bedeutet ein Vorbild für ihre Kinder zu sein und ihnen nun auch in der Schule helfen zu können.

*„Ja sicher, also ich war schon ziemlich stolz, weil ich noch nicht so lange in Österreich war und dass ich das alles geschafft hab und, ja, da habe ich mich schon besser gefühlt.“*

*„Selbstbewusstsein ist auf jeden Fall ein guter Punkt, vor allem wenn ich sehe, dass ich das in einem Jahr geschafft habe, wofür viele 4-5 Jahre brauchen.“*

*„Man tritt selber doch anders auf, ist für das Selbstbewusstsein nicht so schlecht. Man hat einen anderen Bildungsstandard und es ist sicher eine positive Geschichte. Vor allem stehen jetzt alle Türen offen fürs Studium. Ich kann mir jetzt wirklich alles aussuchen.“*

*„Bei mir hat sich vielleicht geändert, dass ich dadurch einfach mehr Sachen sehe, wo ich, wie soll ich sagen, also, also, mein Ehrgeiz hat sich gesteigert.“*

## 4. Theoretische Ansätze

Neben der deskriptiv orientierten Auswertung der durchgeführten Interviews ist es in einem zweiten, analytischen Schritt notwendig diese Ergebnisse zu kontextualisieren und Schlüsse für eine mögliche Weiterentwicklung des Projekts zu ziehen. Im ersten Teil standen die unmittelbaren Eindrücke und Bewertungen der Teilnehmer\_innen im Mittelpunkt, der zweite, analytisch-interpretative Teil wird die Aufmerksamkeit auf theoretische Bezüge lenken, welche die Aussagen und Wahrnehmungen der Teilnehmer\_innen kontextualisieren und auf gesellschaftliche oder individuelle Bedingungen zurückführen. Dabei werden verschiedene theoretische Konzepte diskutiert, um diese Bedingungen zu erklären. Als erstes wird das Konzept der Intersektionalität eingeführt, dass es ermöglicht gesellschaftlich-strukturelle Diskriminierungsmechanismen mit denen sich Individuen konfrontiert sehen aufeinander zu beziehen und in ihrer Wechselwirkung zu betrachten. Weiters werden Theorien der Bildungsungleichheit diskutiert, die es ermöglichen, konkreter auf die spezifische Situation im Bildungssektor einzugehen. Zuletzt werden diese Konzepte in ihrer spezifischen Konfiguration im österreichischen Sozialstaat beleuchtet eingebettet, um hier spezifischere Rückschlüsse auf strukturelle Ungleichheiten und Marginalisierungen ziehen zu können.

### 4.1. Intersektionalität

Das theoretische Konzept der Intersektionalität (vgl. u.a. Brah und Phenix 2004, Klinger 2003 und 2008, McCall 2005) verbindet spezifische, die Gesellschaft strukturierende Kategorien, mit den Herrschaftsformen, die diesen Kategorien entsprechen. Klasse, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit sind somit nicht Eigenschaften von Individuen, sondern Ausfluss der konkret wirksamen Herrschaftsformen Kapitalismus, Patriarchat und Nationalismus. Intersektionalität zielt dabei spezifisch auf die Analyse der Beziehungen zwischen diesen Herrschaftsformen, „*among multiple dimensions and modalities of social relations and subject formations*“<sup>2</sup> (McCall 2005: 1771). Diese Beziehungen und Formationen adressieren die Dimensionen des Sozialen in ihrem Zusammenspiel, etwa von entstehen dabei im Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die unter anderem die Kategorien Arbeit, Körper und Fremdheit umfassen. Die Leistung des intersektionalen Ansatzes ist es dabei, speziell die Interaktion dieser verschiedenen Kategorien zu analysieren und somit zu einem umfassenderen Verständnis der (Re-)Produktion von Ungleichheiten beizutragen. ermöglicht es der intersektionale Ansatz zu untersuchen, wie sich „*(Diskriminierungs-)Erfahrungen unterschiedlicher Genese auf Wahrnehmung und Empfindung, auf Bewusstsein, Habitus und Handeln der Betroffenen auswirken*“ (Klinger 2008: 38), und wie die Zugehörigkeit zu (mehreren)

---

<sup>2</sup> „zwischen verschiedenen Dimensionen und Formen sozialer Beziehungen und Subjektformationen“

marginalisierten Gruppen ihre Identität prägt. Die bereits erwähnten Kategorien werden dabei als strategisches Instrument der Analyse verwendet, um die interkategoriale Komplexität, die zu den spezifischen Erfahrungen der Diskriminierung führt, interpretieren und kontextualisieren zu können (vgl. McCall 2005).

In einer Studie zu Bildungsungleichheiten in britischen Erziehungseinrichtungen untersuchten die Autorinnen Avtar Brah und Ann Phoenix (2004) beispielsweise, welche Kategorien für den Erfolg im Bildungswesen am bedeutendsten sind. Dabei kamen die Autorinnen zu dem Schluss, dass es im Bildungswesen besonders die Frage der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse war, welche die Erfolge im Bildungssystem prägte (Brah und Phoenix 2004, S. 81). Den Autorinnen zufolge spielen aber auch Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit eine nicht unwesentliche Rolle. Sie illustrieren dies dadurch, dass es beispielsweise für eine Mutter aus der klassischen weißen Mittelschicht einfacher sei kulturelles Kapital zu aktivieren, welches ihr eine Unterstützung der Kinder am Ausbildungsweg ermöglicht, als es für eine Mutter aus der ArbeiterInnenschicht ist, die nicht über dieses Kapital verfügt (Brah und Phoenix 2004, S. 81-82). Verschärft wird diese Diskrepanz noch, sollte die Mutter aus der ArbeiterInnenschicht Migrationsbezug aufweisen, der ihr das zurechtfinden im britischen Bildungssystem erschwere. Diese Annahmen werden auch in der Auswertung der Interviews eine gewichtige Rolle spielen, da sie ermöglichen notwendige zusätzliche Fördermöglichkeiten und Notwendigkeiten auszuloten.

#### **4.2. Bildung vs. Ausbildung (Arbeitsmarktintegration)**

Bildung sowie ihre Bewertung für das Individuum lässt sich (vereinfacht) durch zwei theoretische Perspektiven beleuchten. Zum einen gibt es das ökonomische Bildungsverständnis, das die Basis für die Humankapitaltheorie bzw. deren Erweiterungen findet. Grundlegend davon unterscheidet sich das pädagogische Bildungsverständnis. Beide Bildungsverständnisse haben unterschiedlichste Ausprägungen und beeinflussen die Gestaltung verschiedenster Bildungs-, Aus- und Weiterbildungssysteme.

Im ökonomischen Bildungsverständnis wird Bildung als Investitionsgut definiert und gleichzeitig als Kernkompetenz einer Gesellschaft verstanden. Bildung stellt in der ökonomischen Betrachtungsweise eine für die Gesamtgesellschaft bzw. Volkswirtschaft wesentliche Ressource dar, die es effizient zu nutzen gilt. Folglich wird Bildung und damit der Zugang zu Bildung nach einer Kosten-Nutzen-Logik berechnet und aufgebaut (Pechar 2006, S. 14-15).

Hingegen wird im pädagogischen Bildungsverständnis Bildung nicht als knappes Gut begriffen, sondern als zentraler Wert, der in der Annahme eines – gesamtgesellschaftlich gesehen – unlimitierten Potentials an Bildsamkeit und Lernfähigkeit liegt. Bildung, die einem Individuum ermöglicht wird, oder die sich ein Individuum erschließt, ist so betrachtet nicht Mittel, sondern Zweck. In der Tat liegt der Kern im pädagogischen Bildungsverständnis darin, dass Bildung nicht im Sinne des Nutzens für die\_ den Einzelne\_n oder die Gesellschaft bewertet und legitimiert wird. Hingegen wird der intrinsische Wert der Bildung um ihrer selbst willen betont und das Ziel der Erziehung der Individuen zu kritischen und reflektierten Individuen betont (Pechar 2006, S. 14-15; Borst 2009, S. 130). Gesamtgesellschaftlich gesehen hat Bildung in diesem Verständnis das Potential zu bereichern, ermächtigen und zu demokratisieren.

Die auch politisch und professionell sichtbare Trennung dieser Sichtweisen legt eine Kluft zwischen Bildung und Ausbildung nahe. Während Ausbildung mit dem Nutzen für den Arbeitsmarkt bzw. die Arbeitsmarktintegration gerechtfertigt und zugleich bewertet wird, wird Bildung im pädagogischen Sinne in ihrem Bestreben begründet, Menschen zu autonomen, das heißt kritisch reflektierenden Individuen zu erziehen, die herrschende Verhältnisse autonom, das heißt kritisch zu hinterfragen in der Lage sind. So betrachtet, verfolgen Bildung und Ausbildung fundamental unterschiedliche Interessen. So sieht etwa der marxistische Ökonom Elmar Altvater das Bestreben von Bildung darin, Kindern und Erwachsenen die Werkzeuge in die Hand zu geben kritisch zu reflektieren, während im Zuge der Ausbildung das Ziel der Arbeitsmarktintegration im Vordergrund steht und damit zugleich die Umwelt als gegeben angenommen wird (Altvater 1971, S. 76-78).

Um Ungleichheiten spezifisch im Bildungssystem zu erklären, gibt es in der Literatur mehrere verschiedene Ansätze, die sich zum Teil gegenseitig ergänzen, und sich zum Teil auch stark voneinander unterscheiden. Die Humankapitaltheorie bildet dabei einen der prominentesten Ansätze und fokussiert auf die Kosten von Bildungsinvestitionen (Becker 2012, S. 46). Dabei werden in die ökonomischen Kosten sowohl Zeit und Aufwand als auch direkte (z.B. Kurskosten) und indirekte Kosten (Ausbildungs- und Opportunitätskosten) einbezogen (ebd.). Hinsichtlich der Einschätzung der Gründe von unterschiedlichen Bildungswegen und Erfolgen bedeutet dies einen Fokus auf schichtspezifische Erklärungsmodelle. So werden soziale Disparitäten im Bildungssystem bzw. in der Wahrnehmung dessen mit den Kosten verknüpft und durch soziale Herkunft und ökonomisches Kapital erklärt (Becker 2012, S. 47). Daraus folgt der Schluss, dass Personen aus unteren sozio-ökonomischen Schichten, die sich längerfristige Bildungsinvestitionen nicht leisten können, möglichst kostengünstige und wenig aufwendige (Aus-)Bildungsangebote bevorzugen, um

mögliche Erträge sofort zu realisieren und Risiken zu minimieren (Becker 2012, S. 48). Aus soziologischer Sicht ergänzt etwa Bourdieus (1983) Konzept des sozialen und kulturellen Kapitals diese Sicht: Orientierung und Erfolg im formalen Bildungssystem setzen kulturelles und soziales Kapital bereits voraus anstatt es zu vermitteln. Hier liegt ein zentraler Grund für Schwierigkeiten, die bildungsbenachteiligte Personen bzw. Personen aus bildungsfernen Haushalten Schwierigkeiten im schulischen Alltag haben – und die sie dann weiter entmutigen oder gleich herausselektieren. Eher behavioristisch orientiert ist das Erklärungsmodell des subjektiv rationalen Handelns. Dieses geht davon aus, dass statushohe Personen (also jene die einer höheren sozioökonomischen Schicht zugehörig sind) eher in Bildung investieren, um keinen sozialen Abstieg hinnehmen zu müssen. (Becker, S. 53) Im Gegensatz dazu stehen statusniedrigere Personen in einer größeren Distanz zu (höheren) Bildungswegen und müssen für die Überwindung dieser Distanz multiple Hindernisse, wie niedriges ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital, überwinden (ebd.). Demzufolge sei die Investition in Bildung zum sozialen Aufstieg mit erheblichen Risiken verbunden, die statusniedrigere Akteur\_innen von diesbezüglichen Investitionen abhalten. Diese Schlussfolgerungen bleiben in der Literatur allerdings umstritten, da empirische Studien den sozialen Status vor allem als Motivation bei der Erhaltung, nicht aber als Motivation bei der Erwerbung zeigen (Becker 2012, S. 65). Becker (2012, S. 54) zieht daraus den Schluss, dass bei höheren Sozialschichten die Bildungsmotivation dominiere und bei unteren Sozialschichten das Investitionsrisiko die größte Rolle spiele.

Ähnlich, allerdings mit stärkerem Fokus auf die formalen Kriterien des Bildungssystems an sich, argumentiert die Theorie der sozialen Reproduktion die u.a. von Pierre Bourdieu vertreten wird (vgl. Bourdieu 1983). Der Ansatz stützt sich auf die These, dass die Organisation des Bildungssystems durch Opportunitäten, Restriktionen und selektive Anreize soziale Ungleichheiten erst hervorruft (Becker 2012, S. 57). Im Bildungssystem wird eine meritokratische Struktur behauptet, die de-facto allerdings soziale Ungleichheiten etwa im Zugang zu gut bezahlten qualifizierten Arbeitsplätzen, die außerhalb des Bildungssystems bestehen, keineswegs auflösen. Disparitäten in sozialer, kultureller oder ökonomischer Hinsicht würden daher im Bildungssystem eher reproduziert als abgebaut (Becker 2012, S. 58).

### **4.3. Sozialstaatlicher Kontext**

Innerhalb der vergleichenden Sozialstaatsforschung zählt Österreich zu den konservativen Wohlfahrtsstaaten. In gendersensiblen Wohlfahrtsstaatsdefinitionen wird unter anderem untersucht, ob und wie Frauen in den Sozialstaat eingebunden sind bzw. welche Rollen ihnen zugeschrieben werden. Als kritisch hierfür erweist sich die geschlechterungleiche Verteilung von

Haushalts- und Sorgetätigkeiten, die unterschiedliche Typen von Wohlfahrtsstaaten und sozialpolitischen Interventionen zwischen Privathaushalten, öffentlichen und privaten Dienstleistungen (und dem prekären informellen Sektor der Erwerbsarbeit) aufteilen (Arts und Gelissen 2002; Esping-Andersen 1990; Lewis 1992; Orloff 1993, 2009).

Der „konservative“ Charakter des österreichischen Wohlfahrtstaatsmodells wird vor allem anhand der starken Ausrichtung österreichischer Sozialpolitik am Sozialversicherungsprinzip deutlich. So erfolgt die Absicherung von Risiken durch die Sozialversicherung üblicherweise über die Einbindung in die Erwerbsarbeit bzw. über die Familienzugehörigkeit einer im Erwerbsleben stehenden Person. Gerade in den Bereichen der Sozialpolitik, die über die Sozialversicherung abgedeckt werden (Alter, Gesundheit, Arbeitslosigkeit und Arbeitsunfälle) richten sich die Leistungen (mit Ausnahme des universellen Zugangs zur Gesundheitsversorgung) vor allem nach der Höhe der Beiträge und damit nach der Höhe des Arbeitseinkommens. Damit wirkt das österreichische Sozialsystem in seiner generellen Ausrichtung vor allem statuserhaltend. Das System der Mitversicherung von Ehepartner\_innen und Kindern fördert zusätzlich traditionelle Familienformen (Heitzmann/ Österle 2008, S. 51-52). Durch das stark ausgeprägte Prinzip der Subsidiarität im österreichischen Sozialmodell spielt weiterhin die private Fürsorge und Vorsorge innerhalb der Familie eine wichtige Rolle und bildet eine wesentliche Säule der Sozialpolitik. Insbesondere im Bereich der Care-Arbeiten kommt der Familie hier eine tragende Rolle zu (Bauer und Österle 2013; Hammer und Österle 2003). Da aber auch in Österreich Frauen in den letzten Jahrzehnten ihre Erwerbsbeteiligung beachtlich gesteigert haben und weiterhin vorrangig Kinderbetreuung sowie Pflege übernehmen, kommt es häufig zu einer Doppelbelastung, die durch Teilzeitarbeit ein Stück weit abgefedert werden kann.

Insgesamt wird im österreichischen Sozialstaat nach wie vor das Modell des männlichen Haupternährers und der weiblichen Zuverdienerin befördert. Verstärkt wird dies dadurch, dass in der Familien- wie auch in der Pflegepolitik die Leistungen zum großen Teil aus Geldleistungen bestehen (in den skandinavischen Ländern sind es hingegen primär Sachleistungen wie Kinderbetreuungseinrichtungen, die zur Verfügung gestellt werden), die als Zuschuss zu den anfallenden Kosten verstanden werden. Die Orientierung an Geldleistungen bedeutet zugleich auch, dass die Verantwortung an Organisation und Erhalt der notwendigen Leistungen der/dem Einzelnen übertragen wird. Zugleich fehlen sowohl im Bereich der Kinderbetreuung als auch der Pflege institutionelle Angebote, wodurch vor allem Frauen diese Care-Arbeiten im privaten Haushalt übernehmen oder an prekär beschäftigte und gering entlohnte Hilfskräfte delegieren (müssen) (Heitzmann/ Österle 2008, S. 51-52).

Die Gestaltung der Familienpolitik ist demnach durch die Kombination aus hohen, aber am regulären Markt nicht unbedingt kostendeckenden Geldleistungen und (insbesondere im ländlichen Raum) fehlenden Kinderbetreuungsreinrichtungen bzw. deren eingeschränkten und rigiden Öffnungszeiten stark auf der Erbringung der Kinderbetreuungsaufgaben durch die Mütter zumindest am Nachmittag und Abend aufgebaut. Eklatante Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen setzen neben der gesellschaftlichen Erwartungshaltung zusätzliche Anreize für Frauen aus der Erwerbsarbeit ganz auszusteigen oder einer Teilzeitbeschäftigung nachzugehen. Gemeinsam mit der bereits angesprochenen starken Orientierung an der Erwerbsbeteiligung des österreichischen Sozialmodells sind Frauen damit vermehrt von Altersarmut betroffen bzw. finden sich in Abhängigkeitssituationen gegenüber dem männlichen (Haupt-)Ernährer (Heitzmann/ Österle 2008, S.57-58). Zwar werden, wie Helene Dearing feststellt, durch die Umgestaltung der Karenzmodelle zunehmend Anreize für Väter gesetzt, einen Teil der Kinderbetreuungsaufgaben zu übernehmen, doch zeigt die Ausgestaltung dieser, dass diese vor allem als Zusatz verstanden werden und eine 50:50 Verteilung (zumindest derzeit) nicht angestrebt wird (Dearing 2015). Diese starke Orientierung des österreichischen Sozialmodells an traditionellen Familienformen führt zugleich zu Marginalisierungen jener, die sich nicht in diesen Familienformen wiederfinden. Nach wie vor sind es etwa Alleinerziehende, alleinstehende ältere Frauen, Mehrkindfamilien und Migrant\_innen, die in Österreich überdurchschnittlich häufig von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind (Heitzmann/ Österle 2008, S.59-60).

In Bezug auf das Bildungssystem zeigt sich, dass auch dieses in Österreich trotz der generellen Ausrichtung am Prinzip der Chancengleichheit, hochgradig sozial selektiv ist. Dies stellt die OECD wiederholt in ihren jährlichen Analysen der Bildungssysteme der einzelnen Staaten fest. Die Problemanalysen wiederholen sich dabei jährlich: Gerade durch die im internationalen Vergleich frühe Trennung der Kinder mit 10 Jahren in Gymnasiast\_innen und Hauptschüler\_innen wird schon hier der Bildungshintergrund der Eltern reproduziert. Die Entscheidung für eine höhere Schule, die mit 14 erfolgt, bildet einen 2. Selektionsmechanismus, welcher ebenfalls vor allem anhand der Trennlinien Klasse und Gender geschieht. So sind es vor allem Jungen, die sich für technische höher führende Schulen entscheiden (HTL), während höhere Schulen wie jene zur Ausbildung von Kindergärtner\_innen genderstereotyp vor allem von Mädchen besucht werden (vgl. etwa OECD (2014, 2015, 2016): Education at a Glance; OECD (2014, 2015, 2016): Education at a Glance. Country Note. Austria).

## 5. Analytische Auswertung

Die deskriptive Auswertung der Interviews ermöglichte es, die Erfahrungen, Wahrnehmungen und rückblickende Einschätzung der Teilnehmer\_innen bezüglich des Pilotprojektes, des Umfelds, in dem dieses stattfand, sowie der Auswirkungen des Kurses auf die weitere persönliche und berufliche Laufbahn zu beschreiben. Im analytischen Teil sollen nun diese Beobachtungen kontextualisiert und theoretisch eingebettet werden, um darauf aufbauend Empfehlungen zu formulieren, die eine gezieltere Ausrichtung des Kursangebotes ermöglichen und Handlungspotentiale ausloten. Dabei lohnt noch einmal ein kurzer Rückblick auf den im Rahmen des Modellprojekts durchgeführten Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung, da dieser eine bessere Einordnung der Interviews möglich macht.

Ziel des Pilotprojekts war es sozial- und bildungsbenachteiligten Personen den Zugang zur Berufsreifeprüfung zu erleichtern und ihnen damit zu verbesserten Chancen auf ihrer zukünftigen Bildungs- und Arbeitslaufbahn zu verhelfen. Es gelang dabei, Frauen und Personen mit Migrationsbezug in besonderem Maße anzusprechen, wie sich im Vergleich zu anderen Berufsreifeprüfungskursen am BFI zeigte. Ein interessantes Detail ist dabei, dass Personen mit Migrationsbezug tendenziell aus einem Haushalt mit höherem (formalen) Bildungshintergrund kamen als jene ohne Migrationsbezug. Bereits in der ersten Analyse wurde allerdings der Kostenfaktor als wesentliche Hürde für die Teilnahme aufgefunden. Trotz des kostenfreien Pilotprojekts reichte nur bei 25% der Teilnehmer\_innen ihr Einkommen für die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Kurses. Aufschlussreich sind auch die Gründe der Teilnehmer\_innen, die frühere Ausbildungswege abgebrochen und nicht weiter verfolgt hatten: Schulleistungen und Probleme mit der Lehrperson, aber auch: familiäres und soziales Umfeld, Berufstätigkeit, ungünstige Unterrichtszeiten, gesundheitliche und finanzielle Gründe, Kinderbetreuung bzw. Schwangerschaft und Pflege von Angehörigen. Als erwarteter Nutzen wurden dabei vor allem einkommensbedingte Überlegungen angeführt aber auch Dinge wie die Verwirklichung der eigenen Ideen oder bessere Chancen für die eigenen Kinder wurden genannt.

Die nun im Folgeprojekt durchgeführten Befragungen zwei Jahre später zeigen, dass, wie aus dem deskriptiven Teil ersichtlich wird, das Pilotprojekt auch rückblickend sehr von den Teilnehmer\_innen geschätzt wird und frühere negative Schulerfahrungen nicht nur abgebaut werden konnten, sondern den Teilnehmer\_innen oftmals auch die Freude am Lernen neu vermittelt wurde. Es ist anzumerken, dass ausschließlich jene Teilnehmer\_innen des BRP-Pilotprojekts für ein Interview gewonnen werden konnten, welche die BRP entweder erfolgreich abgeschlossen haben oder denen nur noch eine Prüfung zum erfolgreichen Abschluss fehlt (in allen bis auf einen Fall ist dies der Fachbereich) und die deshalb starke Motivation haben, dies in naher Zukunft nachzuholen. Darum muss in der gesamten Auswertung bedacht werden, dass keine spezifischen Aussagen über mögliche strukturelle oder persönliche Barrieren, die zum Nicht-Abschluss einzelner Prüfungen (außer dem Fachbereich) geführt haben, gemacht werden können. Jedoch ist anzunehmen, dass diese Barrieren ähnlich aufgebaut sind wie jene, denen sich die erreichten Teilnehmer\_innen gegenüber sahen. Einige Schlussfolgerungen sind also möglich.

### **5.1. “Dadurch, dass wir dort gelernt haben ist der Druck rausgenommen worden” – Modellprojekt BRP als Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten**

Wie im theoretischen Teil erläutert, spielen mehrere Faktoren bei der (Re)Produzierung von Bildungsungleichheiten eine Rolle (siehe Kapitel 4.2.). Das Modellprojekt hat genau hierzu besondere Maßnahmen gesetzt, um die Zielgruppe des Modellprojekts, bildungsferne und sozial benachteiligte Personen dabei zu unterstützen die immanenten und sozialstrukturellen Hürden des Bildungssystems zu überwinden. Die Schaffung eines fördernden Umfeldes und eines umfassenden Betreuungsangebotes sollte es den Teilnehmer\_innen ermöglichen, negative schulische Erfahrungen zu bewältigen und positive Bildungserfahrungen zu machen.

*“Die Leute haben ja nur Panik wenn sie dann aus dem Kurs rausgehen und sich selber damit beschäftigen müssen und des lernen müssen. Dadurch, dass wir dort gelernt haben, ist da der Druck etwas rausgenommen worden”*

Durch das vielfältige und umfassende Angebot (kostenfreie Kurse, Lernzentren, persönliche Beratung), sowie die Stärkung gruppenspezifischer Prozesse (Gruppenarbeiten, gegenseitige Unterstützung der Kursteilnehmer\_innen) wurde weiters auch gezielt darauf Rücksicht genommen, das soziale Umfeld bildungsferner und sozial benachteiligter Personen zu entlasten.

*“Deshalb [aufgrund des breiten Angebots, Anm. der Autor\_innen] hat man da vom Umfeld nicht so Unterstützung gebraucht”*

*“Und es hat auch von der Zeit des Kurses recht gut gepasst weil der war ja immer am Vormittag und da hat man dann am Nachmittag immer lernen können und der Tag war sehr gut ausgelastet”*

Durch dieses spezielle Angebot konnten auch persönliche Ängste und Hindernisse abgebaut werden, die der Aufnahme von Bildungsprogrammen im Wege standen. Die Kombination aus den Kursen für die einzelnen Fächer am BFI und den angebotenen Lernzentren am ISOP ermöglichte es, auch Personen mit schlechten Erfahrungen im Bildungssystem zu erreichen und adäquat zu betreuen.

*“[Das] war auch super [Das Angebot der Lernzentren, Anm. der Autor\_innen]. Ich hatte in der Schule Probleme. Und das war so super, ich hatte Lehrer und dann war bei der ISOP noch eine Lerngruppe!”*

*“Unterstützung vor allem in der Gruppe untereinander und natürlich auch von ISOP.”*

*“Ich hab das gar nicht so notwendig gehabt [Unterstützung durch die Familie/soziales Umfeld, Anm. der Autor\_innen], im Grunde genommen war es nicht so schwierig, weil, mit dem ISOP das hat recht gut funktioniert.”*

Bemerkenswert ist hier, dass im Vorgängerprojekt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung festgestellt wurde, dass nur wenige Personen sich für die Teilnahme am Modellprojekt aufgrund des umfassenden Betreuungsangebotes entschlossen. In der nun rückblickend durchgeführten Einschätzung wird dieser Faktor jedoch von den Teilnehmer\_innen viel stärker hervorgehoben. In Verbindung mit der Feststellung – ebenfalls bereits im Vorgängerprojekt ersichtlich – dass es zu unterdurchschnittlich wenigen Kursabbrüchen kam (nur eine Person brach den Kurs vollständig ab) lässt dies den Schluss zu, dass ein umfassendes Betreuungsangebot sich in der Tat eignet, Angehörige bildungsferner und sozial benachteiligter Schichten in weiterführende Bildungswege zu bringen – dass aber dieses Angebot für die Entscheidung zur Teilnahme selbst weniger ausschlaggebend ist. Für die Teilnehmer\_innen bewährt sich die Unterstützung erst in der Praxis der Teilnahme.

Während mit dem Pilotprojekt generell bildungsferne und sozial benachteiligte Personen angesprochen werden sollten, wurden im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung deutlich, dass alleinerziehende Mütter besonders beachtet und gezielt unterstützt werden müssen, da sie mehreren Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen ausgesetzt sind. In ihrem Zusammenwirken werden diese zu einem wesentlichen Hindernis für die Inanspruchnahme von weiterführenden Bildungswegen. Viele dieser Mechanismen sind dabei bedingt durch die in Kapitel 4.3. näher besprochene Ausrichtung der österreichischen Sozialpolitik. So führt etwa das Fehlen an

einem flächendeckenden institutionellen Kinderbetreuungsangebot mit ganztägigen Öffnungszeiten gemeinsam mit der generellen gesellschaftlichen Übertragung der Care-Arbeiten auf Frauen dazu, dass gerade Frauen Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind. Dies wiederum wirkt sich auf multiple Weise auf die Möglichkeit von Frauen, insbesondere Alleinerziehenden, aus, Weiterbildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Neben der ökonomischen Abhängigkeit vom Ehepartner oder bei Alleinerziehenden von der Familie, ist es Durch die Betreuungsverpflichtungen, die institutionell nur mangelhaft abgesichert werden, ist es oft schlichtweg nicht möglich, Weiterbildungsangebote, die jenseits der Öffnungszeiten von Schulen oder Kindergärten, stattfinden, in Anspruch zu nehmen. Die Teilnehmer\_innen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, stellten entsprechend fest, dass das Modellprojekt durch die Orientierung an den Schul- und Kindergartenzeiten, also dem Abhalten der Kurse am Vormittag, diesen Hindernissen entgegenwirken konnte.

*“Weil es super ist von der Zeit her auch für Alleinerzieherinnen. Wenn ich weiß, dass es wieder stattfindet, würde ich sicher das Leuten empfehlen”*

Im Zusammenhang mit dem Faktor Zeit wird in den Aussagen der Interviewten deutlich, dass dieser durchaus Relevanz ist und die Kosten für Bildungsinvestitionen ein wesentliches Kriterium für die Inklusion sozial benachteiligter Gruppen sind. Dabei spielen verschiedene Kostenformen eine Rolle, die sich nicht auf direkte ökonomische Kosten des Lehrgangs reduzieren lassen, sondern auch indirekte Kosten wie Zeitaufwand oder Verdienstentgang miteinbeziehen. Hier versuchte das Modellprojekt einerseits durch das kostenlose Angebot der Kurse entgegenzuwirken und andererseits durch Beratung der Teilnehmer\_innen und Kooperation insbesondere mit dem AMS auch für die Sicherung des Lebensunterhalts die jeweils bestmögliche Lösung zu finden. Es konnte dadurch erreicht werden, dass bei den meisten Teilnehmer\_innen eine gute Vereinbarkeit des Kurses mit Beruf und Lebenshaltungskosten (z.B.: durch Bildungskarenz und Kinderbeihilfe) möglich war.

*“Habe AMS Unterstützung bekommen, sonst wäre es sicher schwer gewesen, dann hätte ich Teilzeit irgendwo arbeiten müssen”*

*“Ich habe auch die Bildungskarenz erhalten und das hat zum Auskommen gereicht.”*

*“Nein das hat eigentlich gepasst. Habe auch weiterhin Kinderbeihilfe und so erhalten.”*

*“Ich hab vorher schon das Abendgymnasium angefangen und das ging neben der Arbeit überhaupt nicht.”*

Neben der aus den obigen Zitaten abzulesenden Bedeutung einer ausreichenden finanziellen Unterstützung war für einige Teilnehmer\_innen auch die vergleichsweise kurze Dauer des Kurses

wichtig. Durch diese konnte der Zeitaufwand auf einen relativ kurzen und überschaubaren Zeitraum beschränkt werden und die wahrgenommenen Risiken der Bildungsinvestition weiter minimiert werden.

*“Ursprünglich wollte ich Studienberechtigungsprüfung machen, aber dann hat mir eine Freundin von dieser Möglichkeit erzählt, wo ich schneller fertig gewesen wäre, die hätte drei Semester gedauert, BRP nur neun Monate, deshalb habe ich diese Möglichkeit gewählt.”*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Modellprojekt im Bestreben vermehrt Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund für die Berufsreifeprüfung zu gewinnen, erfolgreich war. Dabei gelang es diese Personengruppen nicht nur anzusprechen, sondern sie auch erfolgreich zu betreuen und auf ihrem Weg zum Abschluss der Berufsreifeprüfung zu begleiten. Die rückblickende Bewertung der Teilnehmer\_innen - die wohlgerne zu den erfolgreichen Absolvent\_innen zählen - zeigt, dass das Kursangebot tendenziell gut auf ihre Bedürfnisse abgestimmt war und es ihnen ermöglichte Schritte in Richtung Abbau existierender Bildungsbenachteiligungen zu tätigen. Dabei wurden sowohl intersektionale Diskriminierungsmechanismen entschärft, als auch die Kosten für Bildungsinvestitionen verringert. Durch die inklusive Struktur des Modellprojekts konnte darüber hinaus verhindert werden, dass aufgrund von sozialem oder kulturellem Kapital bestehende Ungleichheiten (re-)produziert werden.

Trotz dieser Bemühungen und Erfolge in der Inklusion sonst marginalisierter Gruppen im Zugang zur BRP konnten einige der herrschenden Exklusionsmechanismen, die durch die Struktur des österreichischen Sozialstaats zusätzlich manifestiert werden, im Rahmen des Modellprojekts nicht abgebaut bzw. adressiert werden. Hier gab es von den Teilnehmer\_innen auch Rückmeldung bezüglich möglicher konkreter Verbesserungspotentiale und Schwierigkeiten, denen sie gegenüber standen. Folgend werden diese näher beschrieben und kontextualisiert.

## **5.2. “Das einzige, wo man noch ein bisschen arbeiten könnte, wär die Kommunikation” – Verbesserungspotentiale und strukturelle Barrieren**

Barrieren und Hindernisse bei der Absolvierung der Berufsreifeprüfung wurden von den Teilnehmer\_innen in verschiedenen Bereichen wahrgenommen und wirken sich auf diese je nach sozialer Zugehörigkeit unterschiedlich aus. Die von den Teilnehmer\_innen angesprochenen strukturellen Barrieren betreffen unter anderem die Kategorien “Klasse” und „Ethnizität“ im Sinne des Intersektionalitätsansatzes. Auffallend ist, dass etwa die Teilnehmer\_innen mit Migrationshintergrund aus Familien stammen, in denen die Eltern höhere formale Bildungsabschlüsse vorzuweisen haben als dies unter den Teilnehmer\_innen ohne

Migrationshintergrund der Fall ist. Das könnte darauf hinweisen, dass die doppelt durch „Klasse“ und Migrationshintergrund benachteiligten potenziellen Teilnehmer\_innen weniger gut erreicht werden.

Auch in Bezug auf die erhöhte Beteiligung von Frauen am Pilotprojekt geht aus den Interviews klar hervor, dass die Teilnahme am Kurs und damit der Abschluss der BRP gerade für Frauen mit Kindern nur dann möglich war, wenn die familiäre Unterstützung (finanzielle und soziale Absicherung durch Mitversicherung beim Ehemann sowie die Übernahme der Kinderbetreuung durch die Großeltern) gegeben war.

*“Ich mein, wie willst ein Jahr die Wohnung zahlen, ich hab ein Kind, ich mein, wie willst das alles lösen, wenn du null Unterstützung kriegst. Auch wenn du in einer Partnerschaft lebst, ich kann ja nix dafür, was mein Mann verdient, ich bin ja eine eigene Person.”*

*“Ich hab mich müssen mit jemand anders mitversichern lassen. Also, wenn ich noch nicht arbeitslos gewesen wäre, und wenn ich das dann gemacht hätte, dann hätts ja was gegeben, glaub ich. Aber auf Grund dessen, dass ich in einer Partnerschaft lebe oder gelebt habe, ja, ich steh ja praktisch dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung, weil ich mich weiterbilde, ja. Aber wenn sie mich zum 27. Buchhalterkurs schicken, steh ich ja dem Arbeitsmarkt auch nicht zur Verfügung, und das krieg ich aber bezahlt. Und da bin ich ausgestiegen. Sicher, der Kurs war kostenlos und die Materialien, wenn man so einen Kurs macht, sind das, ich glaub 1000 Euro für so einen Kurs. Also der kostet dann schon richtig Kohle, das ist schon toll. Aber die andere Seite ist halt, ich muss ja so auch leben, Wohnung zahlen, essen, ja, wär nicht so schlecht. Da greift man dann halt auf die Oma zurück, wir essen alle bei der Oma. Unterstützung brauchst schon, ja.”*

Dies weist auf die in Kapitel 4.3. besprochene starke Orientierung des österreichischen Sozialstaates auf die klassisch-traditionelle Familie hin und zeigt sehr deutlich die Marginalisierungen auf, mit denen gerade Frauen in diesem Modell zu kämpfen haben. Gerade im Zusammenspiel mit der Kategorie Klasse, welche durch die starke Statusorientierung des österreichischen Sozialmodells zusätzlich verstärkt wird, haben es damit Frauen aus ökonomisch schlechter gestellten sozialen Schichten bedeutend schwerer an Bildungsangeboten zu partizipieren und diese erfolgreich abzuschließen. Diese Dynamiken können im Pilotprojekt selbstverständlich nicht gelöst werden, doch sollten sie mitgedacht werden, um gerade dieser Gruppe spezifische Unterstützungsangebote bieten zu können bzw. Kooperationen zur Unterstützung herzustellen. Im Kapitel 7 (Empfehlungen) werden diese Exklusions- und Marginalisierungsmechanismen näher diskutiert sowie kurz- und langfristige Strategien diesen entgegenzuwirken, angeschnitten.

Auffallend ist auch die sehr traditionelle Aufteilung der unbezahlten, häuslichen Care-Arbeit (insbesondere der Kinderbetreuung), die von den Teilnehmerinnen durchwegs als hinderlich in der Teilnahme an (herkömmlichen) BRP-Kursen benannt wurde und auch im Modellprojekt als zusätzliche Schwierigkeit auf Grund der Mehrfachbelastung angesprochen wurde. Jedoch hinterfragen die interviewten Teilnehmerinnen die familiäre Arbeitsteilung nicht, sondern wünschen lediglich mehr (externe) Unterstützung. Auch hier muss wiederum der Bezug zur generellen Ausrichtung des österreichischen Sozialmodells hergestellt werden, welches durch die Förderung und Reproduktion des Male-Breadwinner Modells und der starken Zentrierung an traditionellen Familienstrukturen diese Mehrfachbelastungen manifestiert und zugleich offenbar zu wenige Anreize in Bezug auf eine Umgestaltung dieser Aufteilung setzt.

*„Organisatorisch ist es eine Herausforderung, weil irgendwie musst du dein Kind ja hingeben, während du da. Klar, sie geht auch Schule, aber wenn sie früher heim kommt...“*

Trotz der expliziten Ausrichtung des Modellprojekts auf sozial benachteiligte Personen und die damit verbundene Kostenbefreiung konnte die Frage der Finanzierung dieses Ausbildungswegs für die Teilnehmer\_innen nicht in allen Fällen zur vollen Zufriedenheit gelöst werden. Dabei wird von den Teilnehmer\_innen des Kurses die finanzielle Unsicherheit nicht nur als direkte Barriere empfunden, sondern auch angemerkt, dass diese Unsicherheit zu Mehrbelastungen führe. So mussten manche Teilnehmer\_innen - beispielsweise jene, die keine Bildungskarenz erhielten - neben dem Kurs berufstätig bleiben, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Dies wirkte sich aufgrund mehrere Faktoren negativ auf die Leistungen im Kurs aus.

*“Dadurch, dass ich mich auch selber erhalten hab müssen, habe ich auch nebenbei arbeiten müssen und deshalb ist es oft auch energetisch nicht gegangen“*

*“Ich war ehrlich gesagt im Großen und Ganzen zufrieden, nur das Finanzielle war nebenbei eine Belastung, das wäre halt fein, es ja nicht so eine lange Zeit in der man die Berufsreifeprüfung macht, und ich habe nebenbei ja Promotionsjobs gemacht und da ist immer auch viel Zeit draufgegangen, weil das immer einmalige Sachen waren und das ist halt dann beim Lernen von der Zeit abgegangen, da habens andere dann vielleicht leichter gehabt.“*

Die Problematik der fehlenden finanziellen Absicherung wirkt sich dabei auch auf die mentale Leistungsfähigkeit der Teilnehmer\_innen aus. So berichteten einige Teilnehmer\_innen davon, dass sie im Kurs nicht mit voller Energie dabei waren oder auch dass sie in ihrem Bemühen entmutigt waren, da sie keine finanzielle Unterstützung erhielten. Aus der Perspektive der Theorie des rationalen Handelns wirkt sich eine solche fehlende Unterstützung negativ auf die Motivation des

Bildungserwerbs aus. Hier verknüpfen sich also Makro- und Mikroebene zu konkreten Mechanismen der Exklusion, die für sozial und bildungsbenachteiligte Personen von besonderer Schwere sind.

*“Und finanziell, dass man da so, also das versteh ich überhaupt nicht. Also, es gibt für so viel Geld, es wird für so viel Geld rausgeworfen, aber wenn man sagt, ich möchte die Matura machen und ich möchte dann irgendwie, da sollte man doch sagen, irgendwas geben wir ihr. Nix. Nicht einen Cent. Aus”*

Zum Teil konnten solche Prozesse der Frustration und Entmutigung durch das umfassende Betreuungsangebot des Kurses abgefedert werden (siehe vorheriges Kapitel). Es gab jedoch auch Punkte, wo die Teilnehmer\_innen noch ein Verbesserungspotential ausmachten. So kam es zumindest in einem Fall vor, dass mangelnde Kommunikation zwischen verschiedenen Institutionen zu finanziellem Entgang für ein\_e Teilnehmer\_in führte.

*“Das einzige, wo man noch ein bisschen arbeiten könnte, wär die Kommunikation zwischen BFI und ISOP. Da gabs bei mir eine kleine Geschichte. Da hab ich wegen nicht funktionierender Kommunikation eineinhalb Monate kein Geld vom AMS bekommen.”*

Die Problematik der Kommunikation und Unterstützung durch das AMS, also am Schnittpunkt zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, geht dabei über den Projektkontext hinaus. So wurde zum Beispiel eine\_r Teilnehmer\_in im Anschluss an die Absolvierung der Berufsreifeprüfung beim AMS von einer Weiterführung des Bildungsweges abgeraten, das sie dafür schon zu alt sei. Hier lässt sich das Alter als weitere intersektionale Kategorie ausmachen, die als Ausschlusskriterium – im konkreten Fall für finanzielle Förderung – fungiert und somit die Teilnahme am Kurs erschwert. Hier ist es der Sozialstaat, der eine Investition in die Weiterbildung älterer Personen scheut bzw. für zu riskant hält, um in der Sprache der Humankapitaltheorie zu sprechen. Ebenso sind es nicht nur die Individuen, sondern desgleichen auch das AMS, das sich an einem kurzen Zeithorizont von Bildungsinvestitionen orientiert und Bildungsinteressierte in der Logik unmittelbarer Verwertbarkeit festhält:

*“Und das ist, was ich nicht verstanden hab, du sollst super gebildet sein, überall steht drin, Matura, Matura, und dann erklär ich mich bereit in meinem Alter das zu machen, und dann sagen sie, da stehen Sie dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung. Das ist...na, da brauch ich nicht nachdenken, ist schon vorbei. Also, die Art, die manche Berater da auch an den Tag legen, das ist schon. Und ich bin da ja auch ein Revoluzzer, wenn die mich da behandeln, ich hab gearbeitet, Versicherung bezahlt, und da will mir der da erklären, ich bin ein Schmarotzer und will nicht arbeiten. Also, da geht's gar nicht. Aber ich will mich da jetzt nicht aufregen.”*

Aus den geschilderten Hindernissen, mit denen die Teilnehmer\_innen während dem Kurs konfrontiert waren, können verschieden Schlüsse gezogen werden, die für eine Weiterentwicklung des Projektes relevant sein können. Diese Schlüsse und daraus abgeleitete Empfehlungen finden sich im Kapitel 7.

### **5.3. „Das selbstständige lernen ist schwierig“ – Die Fachbereichsprüfung und ihre besonderen Anforderungen**

Im Rahmen des Pilotprojektes wurden Kurse und Lernzentren für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch angeboten. Nicht enthalten war die fachspezifische Vertiefung, welche die Teilnehmer\_innen ebenfalls zu absolvieren hatten. Von diesen vier Fächern musste eines an einer Schule abgelegt werden, um als formal gültige Matura anerkannt zu werden. Diese Abschlussstatistiken machen deutlich, dass im Bereich der Fachprüfung die größten Schwierigkeiten zu identifizieren waren.

*“Also den Fachbereich habe ich noch nicht abgeschlossen. Also ich habe versucht selber zu lernen, aber da mein Deutsch nicht extrem gut ist [habe ich die Prüfung nicht abgelegt, Anm. der Autor\_innen]. Weil in den Büchern wird es oft ein bissl schwierig beschrieben, und vielleicht, dass da mehr Hilfe gegeben werden kann.”*

*“Dann [wenn ein Vorbereitungskurs für die FB-Prüfung ins Projekt eingebunden gewesen wäre, Anm. der Autor\_innen] hätt ich’s sicher schon hinter mir. So zieh ich es jetzt noch hinter mir her. Das selbstständige Lernen ist schwierig.”*

Diese Eindrücke stärken das bereits eingangs dieses Kapitels dargelegte Argument, dass es die spezifische Ausrichtung des Modellprojekts mit umfassendem Betreuungsangebot war, welche die erfolgreiche Durchführung ermöglichte. Die Auslagerung des Fachbereichs und die Ablegung der Prüfung außerhalb des Pilotprojekts zeigten jedenfalls eine negative Wirkung auf die Erfolge und Motivation der Teilnehmer\_innen.

*“Bei der BWL-Geschichte hab ich wirklich Angst. Weil ich kenn die Dame nicht und die kann einfach drauf los fragen. Das macht einen riesen Unterschied.”*

Die Inkludierung dieser Fachbereichskurse in ein strukturiertes und in den Projektkontext eingebundenes Modell geht als klarer Wunsch der Teilnehmer\_innen aus den geführten Interviews hervor. Denn in einigen Fällen bzw. für einige bestimmte Fachbereiche gab es bereits Unterstützung von Seiten des ISOP, was von den Teilnehmer\_innen auch positiv hervorgehoben wurde.

*“Aber für bestimmte Fachbereichsprüfungen hat das ISOP das finanziell unterstützt und auch Vorbereitungskurse gegeben, aber für spezielle Sachen wie Mediendesign hat es das nicht gegeben. Aber es wäre auf jeden Fall gut gewesen wenn diese Fachbereich eingebunden gewesen wäre. Zum Beispiel eine Zeit lang am Vormittag für den Fachbereich opfern”*

Als Konsequenz aus dieser rückblickenden Einschätzung kann also eine vollständige Integration des Fachbereichs in das Modellprojekt abgeleitet werden. Als abschließenden Teil des analytischen Teils wird nun noch auf die Folgewirkungen der Berufsreifeprüfung für die Teilnehmer\_innen näher eingegangen.

#### **5.4. „Ich möchte auf jeden Fall noch eine Ausbildung machen“ – Der Einfluss der BRP auf den beruflichen Werdegang und weitere (Aus-)Bildungsschritte**

Bereits im deskriptiven Teil wurde ausführlich beschrieben, dass sich die weiteren Bildungs- bzw. Karrierewege der Teilnehmer\_innen nach der Berufsreifeprüfung zwar unterscheiden, dennoch aber klare Trends festgemacht werden können. So gab mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmer\_innen (7 von 12) an entweder schon einen an die BRF anschließenden Ausbildungsweg begonnen zu haben, oder dies für einen späteren Zeitpunkt noch zu planen. Drei Personen haben in der Zwischenzeit bereits ein Studium begonnen.

*“2014 zuerst für Innovation Management beworben, aber war sehr Technik und Mathe lästig, darum nicht gemacht. habe dann ein Jahr gewartet und mich für Marketing beworben und das passt besser zu meinem Beruf und das passt und da bin ich sehr froh dass ich die BRP machen konnte, sonst könnte ich jetzt nicht studieren.”*

*“Ja ich studiere schon seit 2 Jahren, also jetzt bin ich dann im fünften Semester.”*

*“Ich weiß noch nicht, ich möchte auf jeden Fall noch eine Ausbildung machen und ich hab auch viele Ideen. Früher oder später will ich auf jeden Fall eine Ausbildung oder ein Studium machen oder beides, aber das muss ich noch schauen.”*

Einige Teilnehmer\_innen hatten ursprünglich vor ein Studium nach der Berufsreifeprüfung aufzunehmen, konnten dies aus verschiedenen Gründen bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht umsetzen. Die Gründe für die Nicht-Aufnahme eines Studiums sind dabei auf mehreren Ebenen zu verorten. So spielt bei der Entscheidung ein Studium (nicht) aufzunehmen abermals die Kategorie des Alters eine Rolle. Ein\_e Teilnehmer\_in berichtet dabei davon, dass auch in Beratungsgesprächen mit staatlichen Stellen davon abgeraten worden sei, noch weitere Ausbildungsschritte zu setzen. Hier ist wiederum der Faktor der Bildungsinvestition und dem damit verbundenen Risiko von Bedeutung. Denn die weitere Ausbildung wird hier, ganz im Sinne eines ökonomischen Bildungsverständnisses, an den möglichen weiteren finanziellen Renditen gemessen. Dies lässt

darauf schließen, dass eben gerade jene Personen die Zielgruppe des Modellprojekts waren, nämlich sozial und bildungsbenachteiligte Personen, vor größeren Hürden bei der Aufnahme eines weiterführenden Bildungswegs stehen. Dies bestätigte sich in den geführten Interviews zumindest in einigen Fällen, in denen darauf hingewiesen wurde, dass aufgrund der unsicheren Aussichten am Arbeitsmarkt und anderweitigen Verpflichtungen (z.B.: Kinderfürsorge) eine weitere Ausbildung schließlich doch nicht begonnen wurde.

*„Nein, hab ich leider nicht begonnen, weil man hat mich da wohin geschickt, gegenüber vom Arbeitsamt [...], irgendwas für Frauen, die jetzt weitermachen wollen. Der hab ich mein Problem geschildert, dass ich im medizinischen Bereich weitermachen will, aber die hat mir da abgeraten. [...] Im Endeffekt haben wir uns übers Wetter unterhalten. Das war leider nicht das. Ich mein, Medizin könnt ich schon Studieren, aber da müsst ich die Aufnahmeprüfung machen, illusorisch jetzt in meinem Alter, bis ich fertig bin. Ich hätt gern was 3 oder 6 Semester, ja Bachelor und dann den Master drauf. Aber ja, das ist nicht so einfach. [...] Und dann war ich bei so einer Ausbildungsstelle, für 3-4 verschiedene Berufe, Anästhesie und so, total zusammengewürfelt. Das hat mir dann der vom AMS ausgedet, weil er hat so viele Arbeitslose, die in diesem Bereich sind, und wenn ich das jetzt auch noch mach, gehör ich da dazu und die kriegt er nicht unter.“*

Hinsichtlich des beruflichen Werdegangs konnten wenige Veränderungen nach der Absolvierung der Berufsreifeprüfung festgestellt werden. Zwar wechselten einige den Beruf, nur eine Person brachte dies aber direkt mit der Absolvierung der Berufsreifeprüfung und einer darauf folgenden Neuorientierung in Verbindung. Auch hinsichtlich einer veränderten Stellung im alten Beruf konnten die Teilnehmer\_innen von keiner Veränderung berichten. Zwar erzählte eine Person von einer Beförderung, sah diese aber nicht im Zusammenhang mit der Berufsreifeprüfung. Wiederum andere Personen berichteten davon, dass die Absolvierung zur BRP zwar zu mehr Anerkennung im beruflichen Alltag ver helfe, allerdings keine finanziellen oder sonstigen Karrieremäßigen Auswirkungen mit sich gebracht habe (siehe Kapitel 4.3.2.). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die BRP auch im beruflichen Bereich neue Wege eröffne und zumindest in einem Fall kann auch ein Beitrag der BRP zur unmittelbaren beruflichen Veränderung festgestellt werden.

*„Es hat sich schon auch inhaltlich ein bisschen was geändert. Für mich war am wichtigsten dass ich überhaupt ins Büro komme. Wollte nicht mehr Einzelhandelskauffrau machen. Und jetzt fällt es mir leichter in andere Richtungen einzusteigen.“*

Die eher gering einzustufenden Veränderungen im beruflichen Kontext lassen dabei darauf schließen, dass die BRP in der Arbeitswelt kaum als relevante Qualifizierung angesehen wird. Aus Sicht der Arbeitgeber\_innen scheint die Absolvierung der BRP zwar generell nicht abgelehnt zu werden, obwohl dies bei zwei Fällen sehr wohl der Fall war, aber auch nicht besonders gewünscht

oder gefördert zu werden. Nähere Angaben können dazu aber nur Vermutungen bleiben, da die Perspektive der Arbeitgeber\_innen durch ein separates Arbeitspaket eruiert werden müsste.

Auch, was das private Umfeld betrifft, stellten die Teilnehmer\_innen kaum Veränderungen fest. In den meisten Fällen wurde den Teilnehmer\_innen Lob und Anerkennung aus dem sozialen Umfeld zu Teil, ohne dass sich daraus langfristige Veränderungen entwickelten. Dabei betonten die meisten Teilnehmer\_innen immer wieder, dass es zwar ein gutes Gefühl sei die Prüfung absolviert zu haben, sich ihre Persönlichkeit dadurch aber nicht verändert habe.

„Man tritt selber doch anders auf, ist für das Selbstbewusstsein nicht so schlecht. Man hat einen anderen Bildungsstandard und es ist sicher eine positive Geschichte.“

„Ich bin nur unheimlich stolz. Dass ich das wirklich in dieser Zeit. Das ist rein für mich. Nur für mich persönlich. Das macht mich stolz.“

Abschließend kann gesagt werden, dass die BRP vor allem hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums ein relevanter Faktor im weiteren Karriereweg der Teilnehmer\_innen war. In der Tat erweist sich die Aufnahme eines Studiums als wichtigster Grund für die Absolvierung der Berufsreifeprüfung. Auch auf persönlicher Ebene lassen sich positive Auswirkungen der BRP feststellen. Im Sinne einer pädagogischen Bildungsdefinition wurde hier von den Teilnehmer\_innen besonders der persönliche Nutzen im Sinne von Wissensaneignung und einem gesteigerten Selbstwertgefühl angeführt. Im beruflichen Kontext führte die BRP hingegen kaum zu unmittelbaren Auswirkungen.

## **6. Reflexion**

Durch das persönliche Kontaktieren der ehemaligen Teilnehmer\_innen des Pilotprojekts konnten insgesamt 12 von 29 der Teilnehmer\_innen interviewt werden - das entspricht rund 40% der Teilnehmer\_innen. Allerdings gibt es verschiedene Verzerrungen im Erreichen der Teilnehmer\_innen, die bei der Analyse zu beachten sind. Zum einen konnten die weiblichen Teilnehmer\_innen weitaus besser erreicht werden - so haben von insgesamt 19 Teilnehmerinnen 10 Teilnehmerinnen (rund die Hälfte) einem Interview zugestimmt, während von den 10 Teilnehmern nur zwei für ein Interview erreicht werden konnten (20 %). Damit sind es vor allem die Teilnehmerinnen, die in der Folgestudie zu Wort kommen. Diese schiefe Verteilung zugunsten der Teilnehmerinnen muss insofern kritisch betrachtet werden, als aus der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts und den dazugehörigen Evaluationen klar hervorgeht, dass vor allem die Teilnehmer im Vorhinein dazu neigten sich selbst zu überschätzen und letztendlich schlechter abschnitten als zuvor antizipiert bzw. einzelne Prüfungen nicht bestanden. Von diesen Teilnehmern,

bei denen die vorhergehende Selbsteinschätzung mit dem letztlichen Abschneiden bei der BRP zum Teil recht deutlich voneinander abwich, wurde aber kein einziger erreicht.

Zugleich aber muss der hohe Anteil an interviewten ehemaligen Teilnehmerinnen als positiv herausgestrichen werden. Zum einen deshalb, da Frauen eine der Zielgruppen des BRP-Pilotprojektes bildeten (Frauen sind in herkömmlichen BRP-Kursen zumeist unterrepräsentiert) und es damit ein besonderer Mehrwert für künftige BRP-Angebote ist, gerade die Teilnehmerinnen nach ihren Motiven, Erfahrungen, Erwartungen, und weiteren Lebensverläufen zu befragen. Zum anderen erscheint das überdurchschnittliche Erreichen der Teilnehmerinnen als Interviewpartnerinnen nach dem Projekt auch deshalb besonders wichtig, da gerade Frauen innerhalb eines konservativ geprägten Sozialstaats und einer konservativ geprägten Gesellschaftsstruktur mit diversen (Mehr-)Belastungen zu kämpfen haben, die auch häufig Thema in den Interviews waren und die damit in Zukunft gezielt(er) adressiert werden können.

Zusätzlich zur Überrepräsentation von Frauen muss auch kritisch angemerkt werden, dass sich bis auf eine Person vor allem jene Teilnehmer\_innen für ein Interview bereit erklärt haben, die die BRP entweder bereits positiv abgeschlossen haben oder denen nur noch der Fachbereich fehlt und die diesen in naher Zukunft noch nachholen wollen. Jene Teilnehmer\_innen, die in den Fächern Deutsch, Mathematik und/ oder Englisch nicht positiv abschnitten oder eine oder mehrere dieser Prüfungen gar nicht versucht haben, konnten damit (bis auf eine Person, die in Mathematik nicht angetreten ist) nicht erreicht werden. Damit fehlen die Einblicke dieser Teilnehmer\_innen über ihre Erfahrungen und auch mögliche Hürden und Barrieren, die sie am Abschluss der BRP im Allgemeinen oder am Absolvieren einzelner Prüfungen im Speziellen gehindert haben. Die gesellschaftliche Norm, Bildungsprozesse erfolgreich abzuschließen, wirkt hier vermutlich selektiv – über (gefühlte) Misserfolge redet man ungern, auch wenn es für die Weiterentwicklung des Projektes hilfreich wäre.

Neben diesen kritischen Anmerkungen zum Erreichen und Nicht-Erreichen der Teilnehmer\_innen soll an dieser Stelle auch noch die Rolle der Interviewer\_innen reflektiert werden. Hier wurde den Forscher\_innen die Bedeutung von „Erfolg“ auch in ihrer Geschlechterdimension besonders deutlich. Auffallend ist, dass gegenüber dem Interviewer vorwiegend von den Erfolgen in Studium und Beruf berichtet wurde, während die Interviewpartnerinnen der Interviewerin gegenüber vermehrt über die Mehrfachbelastungen, denen sie ausgesetzt waren und über die familiären wie finanziellen Herausforderungen berichtet haben. Zwar wäre auf Basis dieser Erkenntnisse ein genereller Schluss auf unterschiedliches Verhalten gegenüber männlichen und weiblichen Interviewer\_innen

unzulässig, allerdings sollte diese Beobachtung nicht unerwähnt bleiben und auch in der Gestaltung weiterer Forschungsarbeiten berücksichtigt werden bzw. weiter beforscht werden.

## **7. Empfehlungen**

Die analytische Auswertung der Interviews, die die Beschreibungen der Teilnehmer\_innen mit theoretischen Erkenntnissen verknüpft und damit kontextualisiert, erlaubt gemeinsam mit der im vorigen Kapitel vorgenommenen Reflexion zum Erreichen und Nicht-Erreichen der Teilnehmer\_innen sowie zur Rolle der Interviewer\_innen und dem methodischen Vorgehen die Ableitung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Modellprojekts. Diese Empfehlungen werden nun näher dargestellt.

Die unmittelbaren Empfehlungen richten sich dabei gezielt an das Modellprojekt bzw. an im Kontext des Modellprojekts beeinflussbare Faktoren und nehmen eher eine Mikroperspektive ein. Anschließend soll auch noch das strukturelle Spannungsfeld, in dem diese Empfehlungen stehen, umrissen werden.

### **7.1. Projektorientierte Empfehlungen**

Im Rahmen der geführten Interviews kristallisierten sich einige Themen heraus, bei denen Verbesserungspotential ausgemacht werden konnte. Dabei wurden diese Verbesserungspotentiale vereinzelt direkt – v.a. wenn es um den Kurs selbst ging – von den Teilnehmer\_innen angesprochen, zu einem großen Teil aber erst durch die theoretische Einbettung und Kontextualisierung der Aussagen sichtbar. Dabei handelt es sich in diesem Abschnitt um Empfehlungen, die sich direkt auf das Projekt bzw. dessen Implementation beziehen und die für Folgeprojekte mitbedacht werden sollten.

#### **- verstärkte Einbindung des Fachbereichs in das Projekt**

Da die fehlende Einbindung des Fachbereichs von allen Teilnehmer\_innen als große Hürde empfunden wurde, empfiehlt es sich, diesen in Zukunft in das Projekt mitaufzunehmen. Gerade in Bezug auf die Zielgruppe (sozial- und bildungsbenachteiligte Gruppen) kann das Modellprojekt durch das umfassende Betreuungsangebot sowie die an Kinderbetreuungsnotwendigkeiten angepassten Kurszeiten bestehenden Exklusionsmechanismen erfolgreich entgegen wirken. Die Analyse zeigte aber, dass das Fehlen des Fachbereichs diese Barrieren gerade für Teilnehmer\_innen mit negativen Schulerfahrungen oder geringen Deutschkenntnissen wieder zusätzlich verschärft. Gerade dann, wenn Bildungsschritte riskant erscheinen oder die sozioökonomische Situation fragil ist, können Brüche im Angebot das Vorhaben gefährden. Eine Schwierigkeit in der Einbindung des Fachbereichs

besteht darin, dass die Teilnehmer\_innen auf Grund der verschiedenen Berufshintergründe verschiedene Fachbereiche besuchen und absolvieren müssen. Hier kann ein zweifacher Ansatz verfolgt werden: In den Fachbereichen (wie etwa BWL), die von mehreren Teilnehmer\_innen absolviert werden müssen, können sich am ISOP gemeinsam mit einer Trainerin/ einem Trainer Lerngruppen bilden, in denen die Teilnehmer\_innen an den Fachbereich herangeführt werden und die Prüfung gezielt vorbereitet wird. Dies nimmt ihnen zugleich auch die Angst vor der Prüfung. Jene Fachbereiche, die nur von einzelnen Teilnehmer\_innen absolviert werden müssen, können in Kooperation mit Lehrer\_innen des jeweiligen Faches an die Teilnehmer\_innen vermittelt werden. Hierzu empfiehlt sich die Auswahl kooperationsbereiter Lehrer\_innen, die bereit sind, sich mit den Teilnehmer\_innen zu treffen, Lernmaterialien bereitstellen und Informationen zur Prüfung geben. Auch hier empfiehlt sich eine Kontaktaufnahme durch ISOP, um die Barrieren und Hürden für die Teilnehmer\_innen möglichst gering zu halten.

#### - **verstärkte Kooperation mit Schulen**

Viele der Teilnehmer\_innen empfanden das Ablegen einer der Prüfungen an der Schule als hinderlich bzw. erschwerend. Um dieser Hürde zusätzlich entgegenzuwirken, empfiehlt sich im Rahmen des Projekts die Kooperation mit Schulen in Graz, an denen einzelne Prüfungen abgelegt werden können, zusätzlich auszubauen. Hier könnten etwa einzelne Lehrkräfte zu Informationsgesprächen ans ISOP eingeladen oder Schulen gemeinsam besucht werden, um den Teilnehmer\_innen die Möglichkeit zu geben, diese schon vor der Prüfung kennenzulernen und so der gefühlten „Fremdheit“, Ängsten sowie negativen Erfahrungen aus der Schule entgegenzuwirken. Da die meisten Teilnehmer\_innen angaben, die Fachbereichsprüfung an einer Schule abgelegt zu haben, sollten Kooperationen verstärkt in diesem Bereich aufgebaut werden.

#### - **Lernzentren**

Das Angebot der Lernzentren wurde von den Teilnehmer\_innen als sehr hilfreich wahrgenommen. Viele der Teilnehmer\_innen berichteten, dass dieses wesentlich dazu beigetragen hat, die BRP erfolgreich zu bestehen. Obwohl im Projekt ursprünglich nicht als klassische Nachhilfe konzipiert, zeigte sich in den Interviews, dass die Teilnehmer\_innen sich gerade eine solche wünschten und erwarteten. Einige Teilnehmer\_innen wünschten sich ein Lernzentrum im Sinne einer klassischen Nachhilfe unter anderem auch in Deutsch. Es wäre wichtig, diesem Wunsch besonders in Bezug auf die Barrieren für Teilnehmer\_innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, verstärkt nachzukommen. Das Konzept der Lernzentren sollte dementsprechend überarbeitet werden bzw. sollten die Teilnehmer\_innen dort, wo es sinnvoll ist, schrittweise an die Idee des Peer-Learnings herangeführt werden, damit sie dieses nachvollziehen und für sich selbst nutzbar machen können.

- **zusätzliche Unterstützungsangebote angepasst an individuelle Lebensumstände**

In der Analyse der Interviews wurde offensichtlich, dass gerade alleinerziehende Frauen von besonderen Exklusionsmechanismen betroffen sind. Viele davon beziehen sich auf fehlende Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf, Weiterbildung und Kinderbetreuung. Um gerade diese Gruppe zu entlasten und hier aktiv bestehende Barrieren abzubauen, sollte im Rahmen des Modellprojekts verstärkt darauf geachtet werden, die Teilnehmer\_innen nach ihren spezifischen Lebensumständen zu befragen und hier konkrete Unterstützungsangebote anzubieten. In Bezug auf alleinerziehende Frauen wäre dies das Angebot der Kinderbetreuung außerhalb der Lernräumlichkeiten, damit auch diese Gruppe konzentriert an den Lernzentren teilnehmen kann. Das Kinderbetreuungsangebot sollte zudem auch vermehrt außerhalb der Zeiten, zu denen Lernangebote stattfinden, zur Verfügung gestellt werden um die Teilnehmer\_innen auch in der Prüfungsvorbereitung zu entlasten und hier zusätzliche Stressfaktoren abzubauen. Auch hier könnten Kooperationen mit bestehenden Kinderbetreuungseinrichtungen in Graz (eventuell auch über das AMS) angedacht werden.

- **Koordination zwischen den ins Projekt involvierten Trägern**

Die Kooperation zwischen den einzelnen, ins Projekt involvierten Trägern (vor allem ISOP, BFI und AMS) ist ein wesentlicher Bestandteil zur erfolgreichen Umsetzung des Modellprojekts. Diese konnte bereits sehr gut umgesetzt werden. In Bezug auf die Information der Teilnehmer\_innen sollte allerdings verstärkt die Verteilung der Kompetenzen betont und ausführlich erklärt werden, damit es für die Teilnehmer\_innen zu keinen Doppelgleisigkeiten kommt oder sie mit keinen negativen Konsequenzen, wie dem Verlust von finanzieller Unterstützung, zu rechnen haben.

- **Betriebliche Anreize zur Weiterbildung der Mitarbeiter\_innen**

In der Auswertung der Interviews mit den ehemaligen Teilnehmer\_innen zeigte sich schließlich, dass die Möglichkeit zur Weiterbildung für sozial- und bildungsbenachteiligte Personengruppen auch mit der Unterstützung und Wertschätzung im Betrieb abhängt. So war es für die Teilnehmer\_innen, die von Seiten des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin unterstützt wurden, d.h. denen beispielsweise Bildungskarenz zugestanden wurde, wesentlich einfacher die BRP erfolgreich abzuschließen und darüber hinaus mehr Anerkennung zu erhalten bzw. andere Stellen anzustreben. Allerdings zeigte die Analyse, dass das Streben nach Weiterbildung von Arbeitgeber\_innen oftmals nicht ausreichend anerkannt wird oder überhaupt nicht gewünscht wird - dies wiederum führte bei den Teilnehmer\_innen zum (teils freiwilligen) Ausscheiden aus dem Unternehmen. Angelehnt an die positiven Erfahrungen der Teilnehmer\_innen mit Arbeitgeber\_innen, die den Anreiz verstärkten die BRP erfolgreich abzuschließen, sollten Betriebe und Arbeitgeber\_innen verstärkt Informationen zu

Weiterbildung der Mitarbeiter\_innen erhalten und hier in Kooperation mit dem AMS und der WKO zusätzliche Incentives an Betriebe gesetzt werden.

## **7.2. Strukturelle Spannungsfelder**

Neben den unmittelbaren Empfehlungen, die sich vor allem auf das Modellprojekt an sich beziehen, können aus der Analyse der Interviews mit den ehemaligen Teilnehmer\_innen des Modellprojekts auch strukturelle Hindernisse und Spannungsfelder abgeleitet werden, die nicht im Einflussbereich des Projekts stehen.

Die Analyse zeigte dabei, dass von Seiten einschlägiger (Berufs-)Beratungseinrichtungen die Anerkennung des Bestrebens nach höherer Bildung für viele Teilnehmer\_innen, vor allem außerhalb klassischer Bildungsbiographien, nicht gegeben war. Hier wurden Teilnehmer\_innen in ihren Ambitionen sich auch längerfristig weiterzubilden und höhere Bildungsabschlüsse anzustreben, vielfach nicht unterstützt sondern im Gegenteil oftmals sogar demotiviert. Gerade in Bezug auf die herrschenden Exklusionsmechanismen, denen sozial- und bildungsbenachteiligte Gruppen ohnehin verstärkt ausgesetzt sind, kann dies zur Aufgabe von Bildungsbestrebungen führen. Hier erfahren die Teilnehmer\_innen zu ihrem Nachteil die unterschiedlichen institutionellen Logiken von Bildung und Arbeitsmarkt und die Spannung unterschiedlicher Zeithorizonte: Berufsberater\_innen und AMS achten auf kurzfristige Vermittelbarkeit und Verwertbarkeit von Bildungsgewinnen am Arbeitsmarkt der Gegenwart und stehen den längerfristigen Ambitionen gerade der erfolgreichen Teilnehmer\_innen skeptisch gegenüber. Wieweit dabei rechtliche und praktische Ausgestaltungen von Unterstützungsleistungen, durch die Organisation gesetzte Zielvorgaben oder Alltagstheorien der Berater\_innen eine Rolle spielen, hätte eine separate Untersuchung der AMS- und Berufsberatungspraxis zu klären.

Eng verbunden mit dem Problem unterschiedlicher Logiken von Bildungs- und Arbeitsmarkt ist auch das Thema der finanziellen Absicherung der Teilnehmer\_innen. Die Teilnehmer\_innen waren hier oft auf die Unterstützung der Familie angewiesen oder mussten sich nebenbei selbst erhalten. Dies erschwerte den Zugang zur Weiterbildung. Das Modell der Bildungskarenz erwies sich auch hier als sehr positiv, da es vielen Teilnehmer\_innen die finanzielle und damit auch zeitliche Freiheit gab, die Angebote des Pilotprojekts wahrzunehmen. Aus der Analyse geht zudem hervor, dass es gerade für Teilnehmer\_innen oberhalb bestimmter Altersgrenzen besonders schwer ist, Weiterbildungsangebote wahrzunehmen, da etwa der Erhalt der Familienbeihilfe, oder die Studienbeihilfe an sehr rigide Altersgrenzen gekoppelt sind, die der proklamierten Norm

„lebenslangen Lernens“ eher entgegenstehen. Bei Frauen mit Kindern kommen die Kosten der Kinderbetreuung erschwerend hinzu. Hier sollten finanzielle Unterstützungsangebote für die Weiterbildung ausgebaut und entsprechend der angeführten Exklusionsmechanismen adaptiert werden. Dies nachhaltig zu verankern, würde eine arbeitsmarktpolitische Forcierung der proaktiven Weiterbildung gerade für jene Gruppen erfordern, die überproportional von Langzeitarbeitslosigkeit oder Unterbeschäftigung betroffen sind, andererseits Ambitionen haben, die Benachteiligungen geschlechtsspezifisch, ethnisch und altersmäßig segmentierter Arbeitsmärkte zu überwinden.

## **8. Fazit**

Die vorgenommene Analyse und Auswertung der durchgeführten Interviews lässt den Schluss zu, dass das Modellprojekt insgesamt als erfolgreich und von den Zielgruppen gut angenommen bezeichnet werden kann. Wie in Kapitel 4 ausführlich beschrieben waren die Teilnehmer\_innen mit dem zusammengestellten Angebot in überwiegendem Ausmaß zufrieden und fanden nur in der fehlenden Einbindung des Fachbereichs in das Modellprojekt einen einheitlichen und generellen Kritikpunkt. Die Einbettung der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Teilnehmer\_innen, die in Kapitel fünf durchgeführt wurde, erlaubte es dann dennoch einige Punkte herauszuarbeiten, die für eine zukünftige Durchführung von Folgeprojekten verbessert werden könnten. Allerdings liegen keineswegs alle dieser Punkte auch tatsächlich im Einflussbereich der an dem Projekt unmittelbar beteiligten Institutionen.

Der Trend dieser Empfehlungen geht in Richtung einer noch zielgerechteren Anpassung des Betreuungsangebotes, da gerade die besonders von Marginalisierung betroffenen Personen wie beispielsweise alleinerziehende Mütter aus bildungsfernen Schichten, spezielle Angebote benötigen, die über das ohnehin schon umfangreiche Modellprojekt hinausgehen. Hier ist es notwendig, spezifisch auf unterschiedliche Lebenswelten einzugehen und somit auch womöglich bestehende Vorbehalte, verursacht beispielsweise durch negative Erfahrungen im formalen Bildungssystem, abbauen zu können. Dies läuft letzten Endes auf den Ausbau des Unterstützungsangebotes hinaus. Denn obwohl im wissenschaftlichen Endbericht zum Vorgängermodell festgestellt wurde, dass nur ein kleiner Teil der Teilnehmer\_innen den Kurs ursprünglich aufgrund des umfassenden Betreuungsangebotes auswählte, konnte in der nun durchgeführten retrospektiven Befragung dieses Angebot als wesentlicher Erfolgsfaktor des Projektes identifiziert werden. Eine weitere Feinjustierung und Anpassung des Angebots an die spezifischen Anforderungen die beispielsweise Alleinerzieher\_innen als Zielgruppe mit sich bringen, könnte hier zu einer noch höheren Erfolgsquote des Projekts führen. Ein Schritt in diese Richtung wäre zum Beispiel die Einbindung des Fachbereichs

in den Kurs zur Vorbereitung auf die BRP oder aber auch spezifische Lerngruppen und Kontaktangebote, welche die Teilnehmer\_innen an den Fachbereich heranführen sollen. In diesem Zusammenhang sind die Lernzentren als Ansatzpunkt zu nennen. Diese wurden zwar im Allgemeinen von den Teilnehmer\_innen sehr geschätzt, allerdings wurde immer wieder betont, dass von diesen Nachhilfe im klassischen Sinn erwartet werde. Die Anwendung von alternativen Konzepten, wie beispielsweise offenen Lerngruppen müsste deshalb gezielter und ausführlicher eingeführt werden, wo sie zielführend erscheinen. Daran anschließend kann ein ähnliches Vorgehen auch für die Zusammenarbeit mit den Schulen angeraten werden. Da für die Berufsreifeprüfung mindestens eine Prüfung an einer Schule abgelegt werden muss und gerade die Zielgruppe der bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten oftmals gerade von dieser Notwendigkeit abgeschreckt ist, wäre eine verstärkte Kooperation mit den Schulen ein vorstellbarer Weg, um dieses Hindernis abzubauen.

Abgesehen von der Nachjustierung des Betreuungskonzepts bietet vor allem die Kommunikation und Kooperation zwischen den an der Weiterbildung beteiligten Institutionen, wie zum Beispiel das ISOP, das BFI, die Arbeitgeber\_innen oder öffentliche Stellen wie das AMS, Potential für Verbesserungen. So könnte zum Beispiel durch eine gezieltere Kooperation mit Unternehmen der Abbau von Vorbehalten auf Seiten der Arbeitgeber\_innen erreicht werden und somit eine bessere Unterstützung der Teilnehmer\_innen erreicht werden. Durch gezielte Einbindung der Unternehmen wäre es möglich, die oftmals schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Ausbildung, in diesem Fall der Berufsreifeprüfung, zu erleichtern und damit gerade jenen Personen einen Vorteil zu bieten, die vom sozialen Umfeld keine ausgiebige Unterstützungsleitungen erwarten können. Auch im Sinne einer Perspektive welche den späteren Bildungs- und Karriereweg der Teilnehmer\_innen miteinbezieht scheint es sinnvoll zu sein, bereits im Rahmen der BRP verstärkt auf berufliche und bildungstechnische Beratung zu setzen, die auch längere Zeithorizonte in den Blick nimmt. Hierbei scheint die Intensivierung der Kooperation mit Stellen wie dem AMS als sinnvoller Mechanismus, um die Teilnehmer\_innen bereits möglichst früh über Perspektiven und (Weiterbildungs-)Chancen zu informieren.

Es wurde aber durch die durchgeführten Befragungen nicht nur deutlich, dass das Modellprojekt Menschen eine Bildungsmöglichkeit gab, die aus diversen, strukturellen und individuellen, Gründen im ersten Bildungsweg nicht erfolgreich waren. Es wurde auch deutlich, dass bestehende Marginalisierungen oftmals durch den strukturellen Kontext bedingt sind. Jenseits der Mikroperspektive, die ein Modellprojekt notwendigerweise einnehmen muss, ist es deshalb notwendig auch gesellschaftliche bzw. sozialstaatliche Strukturen und Mechanismen dahingehend anzupassen, dass diese die Probleme und Hindernisse nicht verschärfen, die die Projekte

adressieren. Natürlich ist dies kurzfristig nicht möglich und auch nicht Aufgabe der Projektpartner. Dennoch ist es notwendig, diese Perspektive im Blick zu haben, um Limitierungen deren derartige Projekte unterworfen sind mitzudenken und nicht fälschlicherweise auf projektinterne Fehlkonzeptionen zu schließen. Für das Modellprojekt „BildungsVielfalt-Bildungschance“ kann jedenfalls ein durchaus zufriedenstellendes Resümee gezogen werden.

## 9. Literatur

Altvater, Elmar (1971): „Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs“. In: Altvater, Elmar; Huisken, Freerk (Hrsg.) Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Verlag Politladen.

Arts, Will; Gelissen, John. (2002): „Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report“. In: Journal of European Social Policy. 12 (2), S. 137–158.

Becker, Rolf (2012): Bildungsungleichheiten im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung. In: Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein Interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer.

Borst, Eva: Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee, in: Kubac, Richard/ Rabl, Christine/ Sattler, Elisabeth (Hg.) (2009): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft, Würzburg, Königshausen & Neumann, S. 128-140.

Brah, Avtar; Phoenix, Ann (2004): Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. In: Journal of International Woman's Studies, Vol. 5 (3), S. 75-86.

Bauer, Gudrun; Österle, August (2013): „Migrant Care Labour: The Commodification and Redistribution of Care and Emotional Work“. In: Social Policy and Society. 12 (3), S. 461–473.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen, S. 183-198.

Dearing, Helene (2015): “Does Parental Leave Influence the Gender Division of Labour? Recent Empirical Findings from Europe”, Working Paper No. 1/2015, Vienna: Institute for Social Policy.

Esping-Andersen, Gösta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Leipzig: rowohlt.

Gächter, August; Manahl, Caroline; Tschank, Juliet (2014): Modellprojekt zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial- und bildungsbenachteiligte Erwachsene. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Online verfügbar unter:

<https://www.zsi.at/object/project/2523/attach/Endversion.pdf>.

Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Alexi/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 14-48.

Klinger, Cornelia (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen: Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Überkreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 38-67.

Hammer, Elisabeth; Österle, August (2003): „Welfare state policy and informal long-term care giving in Austria: Old gender divisions and new stratification processes among women“. In: Journal of Social Policy. 32 (1), S. 37–53.

Heitzmann, Karin; Österle, August (2008): „Lange Traditionen und neue Herausforderungen: Das österreichische Wohlfahrtssystem“. In: Schubert, Klaus; Hegelich, Simon; Bazant, Ursula (Hrsg.) Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–69.

Lewis, Jane. (1992): „Gender and the Development of Welfare Regimes“. In: Journal of European Social Policy. 2 (3), S. 159–173.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs, 30 (3), 1771-1800.

Orloff, Ann Shola (1993): „Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of Gender Relations and Welfare States“. In: American Sociological Review. 58 (3), S. 303–328.

Österle, August.; Bauer, Gudrun. (2015): „The Legalization of Rotational 24-hour Care Work in Austria: Implications for Migrant Care Workers“. In: Social Politics: International Studies in Gender, State & Society, doi: 10.1093/sp/jxv001.

Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik, in: Hanft, Anke (Hg.) (2006): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 2, Münster, Waxmann Verlag.

Young, Brigitte (2000): The "Mistress" and the "Maid" in the Globalized Economy. In: Panitch, Leo/Leys, Colin (Hg.): Socialist Register 2001: Working Classes:Global Realities. London: Merlin Press, 315-327.