

**Projektbericht**  
**Research Report**

**Dropoutstrategie**  
Grundlagen zur Prävention und  
Reintegration von Dropouts in  
Ausbildung und Beschäftigung

**Mario Steiner, Elfriede Wagner**



**Projektbericht**  
**Research Report**

# **Dropoutstrategie**

## Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung

**Mario Steiner, Elfriede Wagner**

**Mitarbeit: Gabriele Pessl**

Endbericht

Studie im Auftrag des  
Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

**November 2007**

**Institut für Höhere Studien (IHS), Wien**  
**Institute for Advanced Studies, Vienna**

**eQUIHS**  
employment • qualification • innovation

---

**Contact:**

Mag. Mario Steiner  
☎: +43/1/599 91-219  
email: msteiner@ihs.ac.at

Mag. Elfriede Wagner  
☎: +43/1/599 91-136  
email: ewagner@ihs.ac.at

---

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Einführung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Ausgangssituation .....</b>	<b>3</b>
1.1 Problemausmaß.....	3
1.2 Soziale Verteilung der Dropoutproblematik.....	8
1.3 Auswirkungen des vorzeitigen Bildungsabbruchs .....	11
1.3.1 Transition – Übergang von Ausbildung in Beschäftigung.....	11
1.3.2 Arbeitslosigkeit.....	12
1.3.3 Beschäftigung.....	15
1.3.4 Kosten.....	17
1.4 Systembedingte Ursachen des vorzeitigen Bildungsabbruchs.....	18
1.4.1 Bildungssystem .....	18
1.4.2 Beschäftigungssystem.....	19
1.5 Demographische Entwicklung.....	21
<b>2 Maßnahmen und Interventionen .....</b>	<b>24</b>
2.1 Systemreformen als Interventionsstrategie.....	24
2.2 Europäische Interventionsstrategie.....	26
2.3 Länderfallstudien.....	27
2.3.1 Österreich .....	27
2.3.2 Deutschland.....	32
2.3.3 Irland.....	36
2.3.4 Resümee der Länderfallstudien.....	41
2.4 Maßnahmenpalette .....	42
2.4.1 Maßnahmenübersicht Österreich .....	45
2.4.2 Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses .....	49
2.4.3 JASG-Maßnahmen.....	51
2.4.4 Clearing .....	52
2.4.5 Integrative Berufsausbildung (IBA).....	53
2.4.6 Der Jugend eine Chance (JC).....	56
2.4.7 Innovatives Beispielprojekt: Job Ahoi .....	60
2.4.8 Österreichische EQUAL-Projekte für benachteiligte Jugendliche .....	62
2.4.9 Internationale Projektbeispiele .....	66
2.5 Wirksamkeit.....	68
2.5.1 Evaluierung der Hauptschulabschlusskurse .....	69
2.5.2 Evaluierung der JASG-Maßnahmen .....	72
2.5.3 Evaluierung des Clearing .....	73
2.6 Erste Schlussfolgerungen .....	76

<b>3 Österreichische Dropoutstrategie</b> .....	<b>78</b>
3.1 Systembedingte Dropoutursachen .....	78
3.2 Problemlagen jugendlicher Dropouts .....	79
3.2.1 Schulverweigerung .....	80
3.2.2 Individuelle Kompetenzen .....	82
3.2.3 Lern- und Vermittlungshindernisse .....	83
3.2.4 Nachteiliger sozio-ökonomischer Hintergrund .....	84
3.2.5 Orientierungslosigkeit .....	86
3.2.6 Motivation .....	87
3.2.7 Schlussfolgerungen .....	88
3.3 Interventionsbedingungen .....	90
3.4 Elemente einer österreichischen Dropoutstrategie .....	93
3.4.1 Reformen des Erstausbildungssystems .....	100
3.4.2 Berufsorientierung .....	102
3.4.3 Dropoutmeldesystem & Case-Management .....	104
3.4.4 Niederschwellige Reintegrationsmaßnahmen .....	105
3.4.5 Strategiegeleitete Koordination und Kooperation der Akteure .....	106
3.4.6 Zusammenfassung .....	107
<b>4 Literatur- und Quellenverzeichnis</b> .....	<b>108</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>113</b>

## Einführung

Zielsetzung dieses Forschungsberichts ist es Grundlagen für eine Strategie zur Prävention und Reintegration von vorzeitigen BildungsabbrecherInnen in Ausbildung und Beschäftigung herauszuarbeiten.

Zu diesem Zweck ist das erste Kapitel der Ausgangssituation gewidmet, wobei hier das Problemausmaß und die Problembetroffenheit in Abhängigkeit verschiedener soziodemographischer Merkmale ebenso zur Sprache kommen, wie (systembedingte) Ursachen und Auswirkungen eines vorzeitigen Bildungsabbruchs. Ein breiterer gesellschaftlicher Kontext der Dropoutproblematik wird abschließend durch die Thematisierung der demographischen Entwicklung eröffnet.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine Diskussion sowohl von gesamten Interventionsstrategien in verschiedenen europäischen Ländern wie auch einzelner Maßnahmen, die daraufhin ausgerichtet sind Dropouts in Bildung und/oder Beschäftigung zu (re-)integrieren bzw. den vorzeitigen Bildungsabbruch präventiv zu verhindern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer Darstellung der Maßnahmenpalette in Österreich. Um eine Kontrastfolie dazu zu bieten werden jedoch auch einige internationale Beispiele dargestellt, wodurch die Unterscheidung zwischen potential- und defizitorientierten bzw. universalistischen und beschäftigungszentrierten Maßnahmenansätzen deutlich wird. Die Frage, welche Wirkungen mit einzelnen Maßnahmen erzielt werden können, soll abschließend anhand der Aufbereitung verschiedenster Evaluationsergebnisse erfolgen.

Das dritte Kapitel schließlich ist dem Thema gewidmet, wie eine österreichische Dropoutstrategie gestaltet sein könnte bzw. sollte. Die Grundlage dafür bildet eine Diskussion der Problemlagen der Zielgruppe ebenso wie eine Aufarbeitung der Interventionsbedingungen in Österreich. All die bisher gewonnenen Erkenntnisse sowie die Strategiediskussionen im Rahmen von Workshops mit Stakeholdern bilden abschließend die Basis um daraus Ansätze einer Dropoutstrategie für Österreich abzuleiten.

Die hier entwickelten Strategieansätze beruhen auf einer breiten **empirischen Basis**. So wurden zur Analyse des Ausmaßes und des Kontextes der Dropoutproblematik ein Literaturstudium vorgenommen sowie vorhandene sekundärstatistische Analysen herangezogen. Die Darstellung der Interventionsprogramme und Maßnahmenansätze beruht auf Internetrecherchen und ExpertInneninterviews mit ausgewählten Stakeholdern und umsetzungsverantwortlichen Personen in Interventionsmaßnahmen. Die entwickelten strategischen Ansätze schließlich wurden im Rahmen von zwei ExpertInnenworkshops grundgelegt, an denen zahlreiche VertreterInnen von Ministerien, Sozialpartnern, Bildungseinrichtungen, der Arbeitsmarktverwaltung sowie von Interventionsmaßnahmen teilgenommen haben. Eine Liste der InterviewpartnerInnen (anonymisiert) sowie eine TeilnehmerInnenliste an den Workshops findet sich im Anhang zu diesem Bericht.



# 1 Ausgangssituation

Zielsetzung dieses ersten Kapitels ist es den Problembereich des vorzeitigen Bildungsabbruchs aus mehreren Perspektiven zu beleuchten und ihn in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verankern. So stellt sich zunächst einmal die Frage, wie hoch sich der Anteil an ‚Early School Leavers‘ in Österreich im internationalen Vergleich gestaltet und ‚wer‘ differenziert nach verschiedenen soziodemographischen Merkmalen davon in mehr oder minder großem Ausmaß betroffen ist. Im Anschluss daran werden einige Ursachen und Auswirkungen des vorzeitigen Bildungsabbruchs anhand statistischer Untersuchungen und Ergebnissen aus der Literatur diskutiert. Der vorzeitige Bildungsabbruch steht jedoch auch in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext, den es nicht zu vernachlässigen gilt. So spielt in diesem Zusammenhang die demographische Entwicklung eine nicht unbedeutende Rolle und wird zum Abschluss dieses Kapitels diskutiert.

## 1.1 Problemausmaß

Dropouts oder frühe BildungsabbrecherInnen sind nach europäischer Definition Jugendliche im Alter von 18-24 Jahren, die über keinen Schulabschluss über ISCED-Level 2 hinaus verfügen und sich derzeit nicht in Ausbildung befinden. Entsprechend dieser Definition ist die Gruppe der Dropouts sehr heterogen und umfasst sowohl Jugendliche, die direkt nach Erfüllung der Schulpflicht und oft nicht einmal mit einem positiven Hauptschulabschluss das Bildungssystem verlassen bis hin zu Jugendlichen, die eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen und vielleicht erst kurz vor deren erfolgreichem Abschluss abgebrochen haben. Der Anteil dieser Dropouts liegt in Österreich im Jahr 2006 bei 9,6% und damit bereits seit 2002 unter dem im Rahmen der Lissabon-Strategie für 2010 vereinbarten europäischen Zielwert von 10%. Ein Anteil von 9,6% entspricht ca. 8.000 Jugendlichen jährlich, die ohne die in den meisten Fällen für eine erfolgreiche Berufskarriere erforderliche Minimalqualifikation das Bildungssystem verlassen.

**Tabelle 1: Anteil früher BildungsabbrecherInnen im europäischen Vergleich**

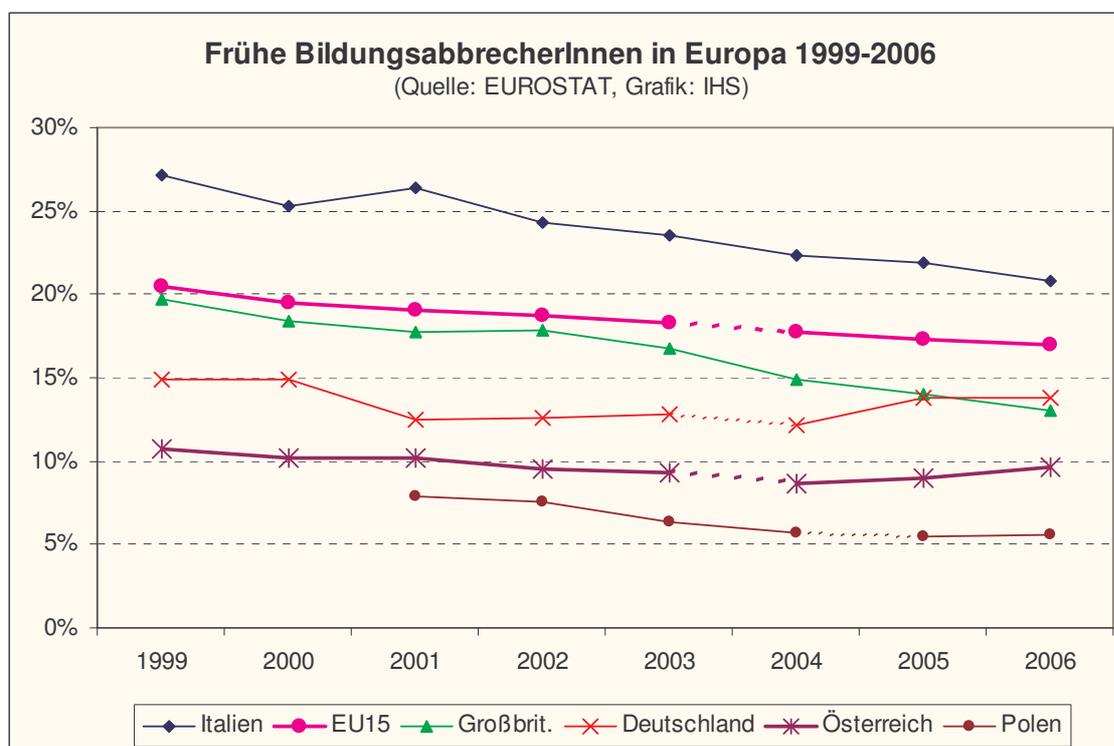
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Österreich	10,7%	10,2%	10,2%	9,5%	9,3%	8,7%	9%	9,6%
EU-15	20,5%	19,5%	19,0%	18,7%	18,3%	17,7%	17,3%	17,0%
Polen	k.A.	k.A.	7,9%	7,6%	6,3%	5,7%	5,5%	5,6%
Italien	27,2%	25,3%	26,4%	24,3%	23,5%	22,3%	21,9%	20,8%
Deutschland	14,9%	14,9%	12,5%	12,6%	12,8%	12,1%	13,8%	13,8%
Großbritannien	19,7%	18,4%	17,7%	17,8%	16,8%	14,9%	14,0%	13,0%

Quelle: EUROSTAT (Strukturindikator)

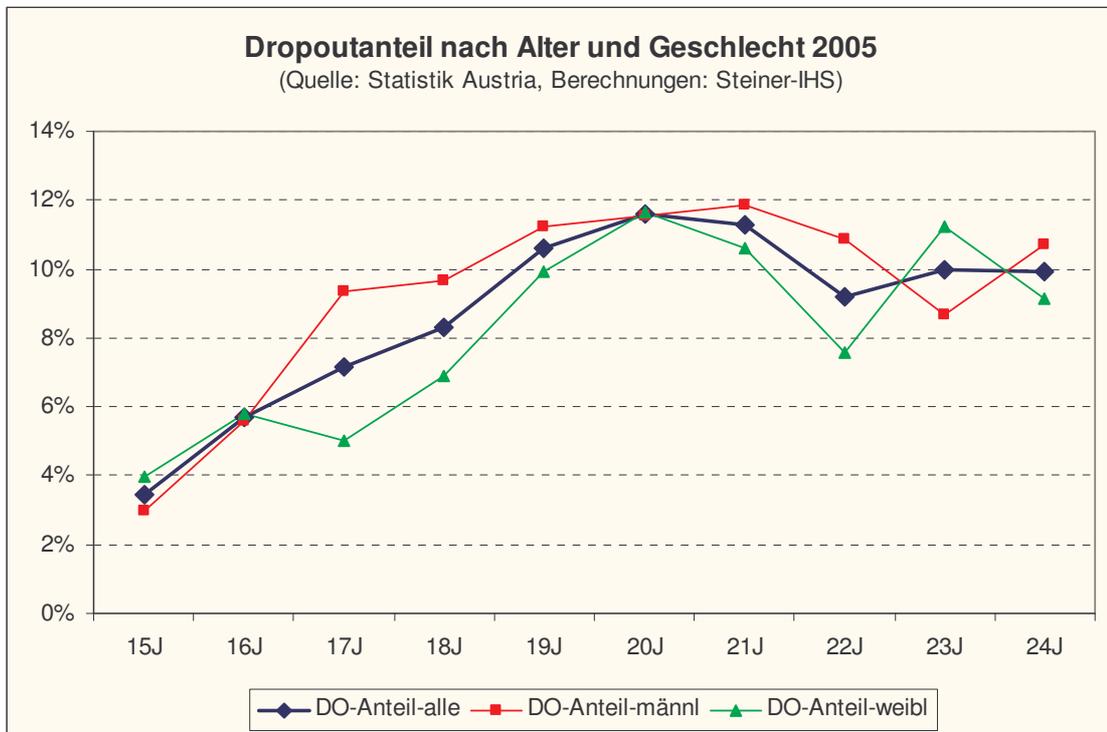
Dieser Anteil von 9,6% ist im internationalen Vergleich gering. So liegt der Durchschnitt unter den EU-15-Staaten bei 17%. Dass der Anteil jedoch auch geringer sein kann als in Österreich, zeigt das Beispiel von Polen, wo ein Anteil von nur 5,6% erreicht wird. Während fast überall in Europa ein sinkender Dropoutanteil festzustellen ist, ist er in Österreich die letzten beiden Jahre leicht gestiegen und besteht bei einer Fortsetzung dieses Trends die Gefahr, den Benchmark-Wert von 10% bis 2010 zu überschreiten.

Internationale Vergleiche zeigen, dass das Dropoutphänomen in jenen Ländern vergleichsweise gering ist, die über ein gut ausgebautes und etabliertes Berufsbildungssystem verfügen (EC 2006: 16). Diese Feststellung trifft auch auf Österreich zu, wo v.a. dem dualen System eine wichtige Rolle zukommt.

**Grafik 1: Anteil früher BildungsabbrecherInnen im europäischen Vergleich**



Wenn für Österreich eine Dropoutquote von 9,6% ermittelt wird, dann bedeutet dies einen Durchschnitt über die in die Berechnungen einfließende Altersgruppen. Betrachtet man die einzelnen Altersjahrgänge zeigt sich dabei in Grafik 2 und Tabelle 2 ein durchaus differenziertes Bild. So liegt die Dropoutquote unter den 15 Jährigen – kurz nach Abschluss der Schulpflichtzeit also – bei 3,4% und steigt mit zunehmendem Alter auf bis zu 11,9% bei den 21 Jährigen an. Durch den vorzeitigen Abbruch von Ausbildungen auf der Sekundarstufe II kommt es also zu einer Verdreifachung der Dropoutquote, wie sie nach Schulpflichtende vorliegt.

**Grafik 2: Dropoutanteil nach Alter und Geschlecht<sup>1</sup>****Tabelle 2: Dropoutanteil nach Alter und Geschlecht<sup>2</sup>**

	DO-Anteil-alle	DO-Anteil-männl	DO-Anteil-weibl
15J.	3,4%	3,0%	4,0%
16J.	5,7%	5,6%	5,8%
17J.	7,2%	9,3%	5,0%
18J.	8,3%	9,7%	6,9%
19J.	10,6%	11,2%	9,9%
20J.	11,6%	11,6%	11,7%
21J.	11,3%	11,9%	10,6%
22J.	9,2%	10,8%	7,6%
23J.	10,0%	8,7%	11,2%
24J.	9,9%	10,7%	9,1%
Summe	9,0%	9,6%	8,4%

Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS-Steiner

<sup>1</sup> Grafik entnommen aus: Steiner Mario (2007): Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung, unveröffentlichtes Manuskript, Wien.

<sup>2</sup> Vergleiche Fußnote 1.

Nach dem Anstieg von den 15 bis zu den 21 Jährigen ist bei den 22-24 Jährigen schließlich wieder eine leichte Entspannung festzustellen, insofern sich die Dropoutquote bei 10% einpendelt. Einem kleinen Teil der Dropouts dürfte es demnach gelingen versäumte Abschlüsse nachzuholen, indem z.B. eine Lehre begonnen und auch beendet wird.

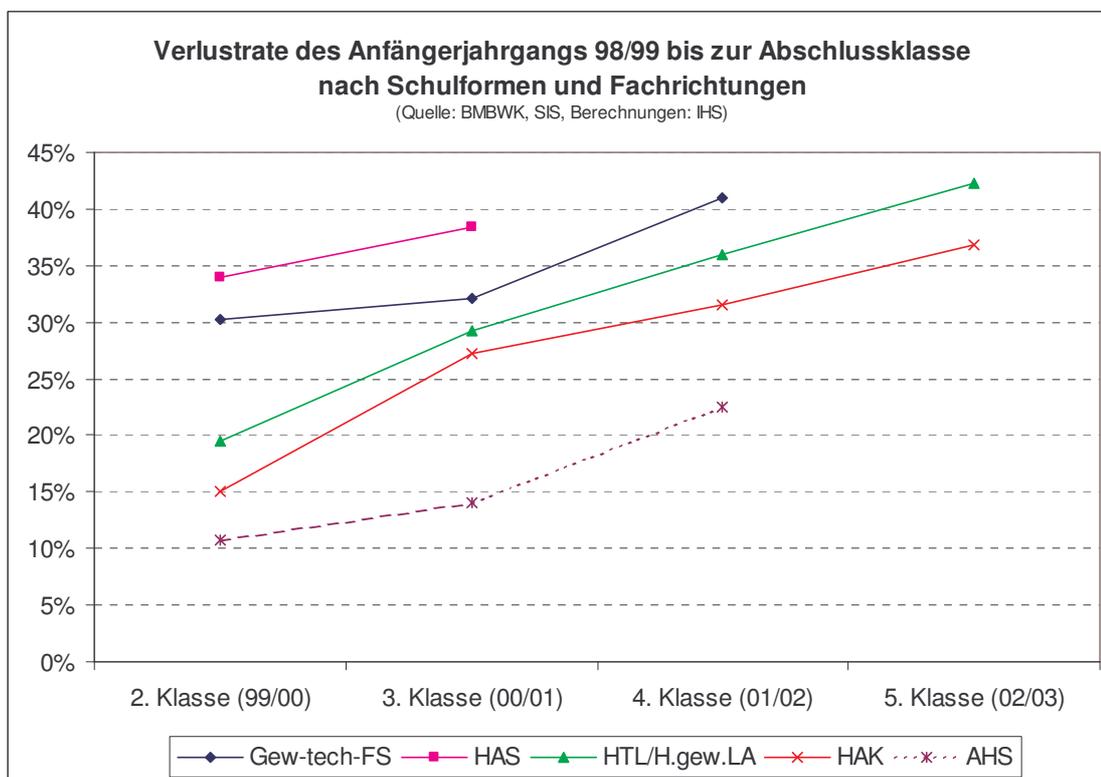
Differenziert nach Geschlecht verhält sich diese Entwicklung der Dropoutquote mit dem Alter abgesehen von statistischen Schwankungen weitgehend parallel zum Durchschnitt. In Summe sind männliche Jugendliche mit 9,6% etwas stärker betroffen als weibliche Jugendliche mit einer Dropoutquote von 8,4%.

Eine zentrale Feststellung der vorangegangenen Ausführungen war es, dass die anfängliche Dropoutquote nach Beendigung der Schulpflicht durch Abbrüche begonnener Ausbildungen auf der Sekundarstufe II noch deutlich ansteigt. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, welche Ausbildungsformen auf der Sekundarstufe II in welchem Ausmaß vorzeitig abgebrochen werden. Bei der empirischen Beantwortung dieser Fragestellung ist jedoch zu berücksichtigen, dass die im Anschluss dargestellten Abbruchquoten von verschiedenen Ausbildungsformen nicht mit Dropouts gleichgesetzt werden können. AbbrecherInnen von Ausbildungen sind nicht automatisch als Dropouts im Rahmen der in dieser Arbeit verwendeten Definition von Dropouts zu klassifizieren, da durchaus die Möglichkeit besteht, dass sie die Ausbildungsform einfach nur wechseln. Dieser Wechsel von Ausbildungsformen kann statistisch jedoch nicht valide nachvollzogen werden, da derzeit noch keine Bildungsverlaufsstatistik, sondern nur eine Bestandsstatistik zur Verfügung steht. Nichts desto trotz kann ein Eindruck gewonnen werden, aus welchen Ausbildungsformen die Dropouts stammen.

Dementsprechend werden nun im Anschluss die Abbruchquoten verschiedener Schulformen auf der Sekundarstufe II dargestellt, wobei zwischen gewerblich-technischen Fachschulen, Handelsschulen, höheren gewerblich-technischen Lehranstalten, Handelsakademien und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) differenziert wird. Die Darstellung simuliert dabei den kumulativen Verlauf der Abbruchquoten einer Kohorte vom Eintritt in die jeweilige Schulform im Schuljahr 1998/99 bis zum jeweils unterschiedlichen Abschlussjahr je nach Dauer der Ausbildungsform durch einen Bestandsgrößenvergleich. Bei der Darstellung der Ergebnisse in Grafik 3 und Tabelle 3 werden sehr unterschiedliche Anfangsverluste vom ersten auf das zweite Schuljahr offensichtlich, die von gut 10% bei den AHS und 15% bei den Handelsakademien (HAK) bis zu knapp 35% bei den Handelsschulen (HAS) reichen. Diese Anfangsverluste sind z.T. auch Indiz für die Umgehung der Polytechnischen Schule auf der 9. Schulstufe auf dem Weg zum Dualen System, das auf der 10. Schulstufe beginnt. Trotz dieser anfänglichen Unterschiede gleichen sich die Verlustraten zwischen den einzelnen Ausbildungsformen in deren Verlauf bis zur jeweiligen Abschlussklasse weitgehend an und kommen bei den berufsbildenden Schulformen zwischen 37% und 41% zu liegen. Die AHS heben sich positiv davon ab und verzeichnen bis zum Maturajahr ‚nur‘ einen Verlust von 22,5%. Bei den Verlusten ab der 10. Schulstufe liegt die Vermutung nahe,

dass ein beträchtlicher Anteil dieser SchülerInnen die Bildungslaufbahn noch vor einem Abschluss tatsächlich abbricht und damit zu Dropouts wird.

**Grafik 3: Verlustraten eines Jahrgangs bis zur Abschlussklasse nach Schulformen<sup>3</sup>**



**Tabelle 3: Verlustraten eines Jahrgangs bis zur Abschlussklasse nach Schulformen**

	Gew-tech-FS	HAS	HTL/h.gew.LA	HAK	AHS
2. Klasse (99/00)	30,2%	34,0%	19,5%	15,0%	10,8%
3. Klasse (00/01)	32,1%	38,4%	29,2%	27,2%	14,0%
4. Klasse (01/02)	41,0%		35,9%	31,5%	22,5%
5. Klasse (02/03)			42,2%	36,9%	

Quelle: bm:bwk (SIS), Berechnungen: IHS

Auch im Dualen System gestaltet sich die Situation ähnlich. Von den 42.230 Lehrverhältnissen, die 2005 neu eingegangen wurden, sind 12.800 im Jahr 2006 – also innerhalb von 12 Monaten nach Beginn – vorzeitig beendet worden (Altenecker et al 2007:

<sup>3</sup> Grafik und Daten entnommen aus: Steiner M. (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien.

55). Dieser Befund ist gleichbedeutend mit einer Abbruchquote von 30,3%. Auch hier kann nicht differenziert werden, wie viele Jugendliche nach dem Abbruch eines Lehrverhältnisses ein anderes beginnen, doch darf vermutet werden, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil tatsächlich zu Dropouts wird.

## 1.2 Soziale Verteilung der Dropoutproblematik

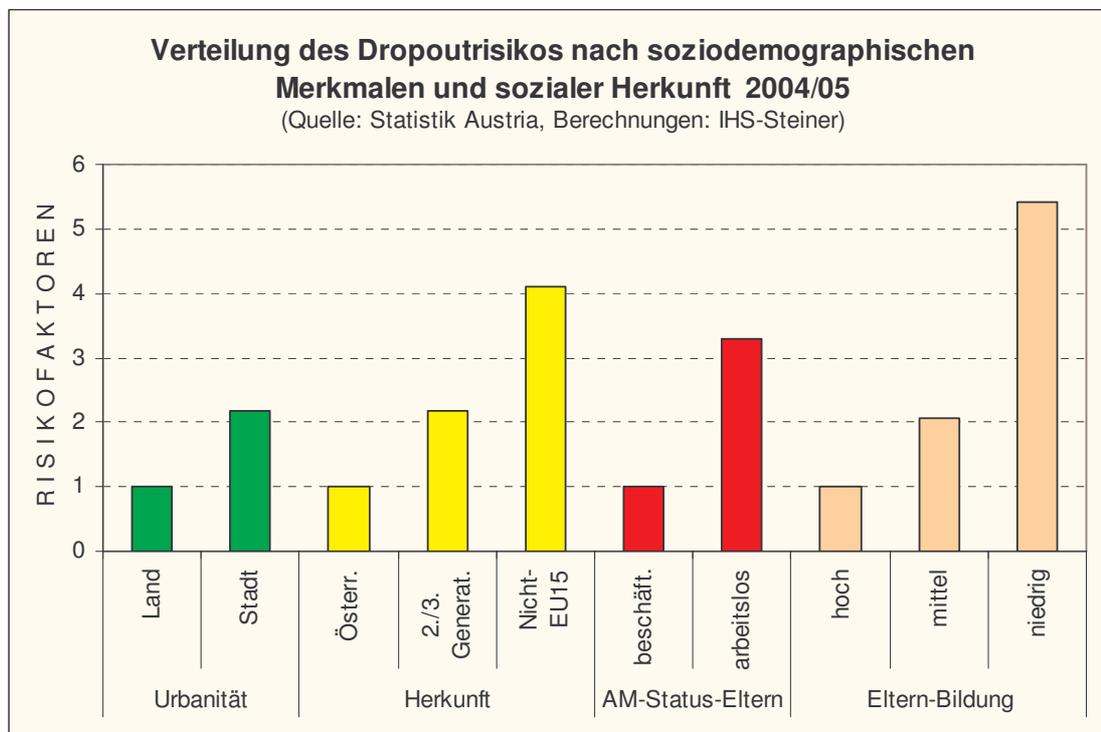
Nach dem Ausmaß des vorzeitigen Bildungsabbruchs in Summe sowie der Differenzierung nach Geschlecht stellt sich nunmehr die Frage, wie sich das Dropoutrisiko anhand anderer soziodemographischer Charakteristika unterscheidet. Betrachtet werden hierbei Stadt/Land, die Herkunft, der Arbeitsmarktstatus sowie das Bildungsniveau der Eltern.<sup>4</sup>

Das Dropoutrisiko in Österreich ist nach sozialer Herkunft und soziodemographischen Merkmalen stark ungleich verteilt. Jugendliche in Städten haben mit einer Dropoutquote von 11,8% ein doppelt so hohes Risiko frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuschneiden, wie Jugendliche am Land, die eine Dropoutquote von nur 5,4% aufweisen.

**Tabelle 4: Dropoutanteile nach soziodemographischen Merkmalen 2004/05**

2004/05	MERKMAL	DROPOUTANTEIL
Urbanität	Land	5,4%
	Stadt	11,8%
Herkunft	ÖsterreicherInnen	7,2%
	2./3. Generation	15,6%
	Nicht-EU-Staatsbürgerschaft	29,8%
AM-Status der Eltern	beschäftigt	6,4%
	arbeitslos	21,1%
Bildungsstand der Eltern	hochgebildet	3,1%
	mittleres Bildungsniveau	6,4%
	bildungsfern	16,8%
<i>Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS</i>		

<sup>4</sup> Daten entnommen aus: Steiner M., Steiner P. (2006a): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Studie im Auftrag des BMWA und AMS-Österreich, Wien.

**Grafik 4: Dropoutrisiko nach soziodemographischen Merkmalen 2004/05<sup>5</sup>**

Die Dropoutquote von MigrantInnen (Jugendliche ohne eine EU-Staatsbürgerschaft) liegt in Österreich bei 29,8%. Damit ist ihr Dropoutrisiko viermal so hoch wie jenes von ÖsterreicherInnen, deren Dropoutquote bei 7,2% liegt. Das Risiko Jugendlicher der 2./3. Generation (in Österreich geboren, aber mit nicht-deutscher Muttersprache) ist immer noch doppelt so hoch wie jenes von Jugendlichen mit deutscher Muttersprache.

Sind die Eltern arbeitslos, dann ist das Risiko ihrer Kinder vorzeitig ohne entsprechenden Abschluss das Bildungssystem zu verlassen mehr als dreimal so hoch, wie das Risiko der Kinder von beschäftigten Eltern. 21,4% der Kinder arbeitsloser Eltern verlassen das Bildungssystem frühzeitig. Sind die Eltern beschäftigt, trifft das nur auf 6,4% ihrer Kinder zu.

<sup>5</sup> Um die Über- bzw. Unterrepräsentation (bzw. das unterschiedliche Ausmaß der Betroffenheit) vom vorzeitigen Schulabbruch unter ausgewählten Subgruppen darzustellen werden sogenannte Risikofaktoren berechnet. Die Berechnung erfolgt, indem der Dropoutanteil in einer Subgruppe durch den Anteil in der komplementären bzw. referentiellen Subgruppe dividiert wird. Wären beide Anteile gleich groß – also keine Über- oder Unterrepräsentation oder kein unterschiedliches Ausmaß zu beobachten – würde sich ein Wert von 1 ergeben. Demnach sind Werte unter 1 Indikatoren für Unterrepräsentation oder ein geringeres Ausmaß der Betroffenheit bei der spezifisch betrachteten Subgruppe und Werte über 1 Indikatoren für Überrepräsentation oder ein höheres Ausmaß. Wird demnach der Dropoutanteil in der Stadt von 11,8% durch den Dropoutanteil am Land von 5,4% dividiert, ergibt sich für die Jugendlichen aus Städten ein Risikofaktor von 2,18 während jener der Referenzgruppe (Jugendliche am Land) bei 1 liegt.

Das Dropoutrisiko der Kinder aus bildungsfernen Schichten (d.h. die Eltern verfügen höchstens über Pflichtschulabschluss und sind demnach ihrerseits Dropouts) ist mehr als fünfmal so hoch wie das Risiko von Kindern deren Eltern hoch gebildet sind d.h. mindestens über Matura verfügen. 16,8% der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern verlassen das Bildungssystem noch vor einem Abschluss auf der Sekundarstufe II, wobei dies nur auf 3,1% der Kinder zutrifft, die in bildungsnahen Elternhäusern aufgewachsen sind. Der vorzeitige Bildungsabbruch – so könnte man kurz zusammen fassen – vererbt sich also.

Da sich in Österreich nach Geschlecht kaum nennenswerte Unterschiede zeigen, werden sie in der vorangegangenen Grafik nicht mehr gesondert ausgewiesen. Im internationalen Vergleich jedoch sind Männer meist stärker vom vorzeitigen Bildungsabbruch betroffen als Frauen, wobei in Österreich vergleichbar mit Tschechien und der Schweiz die Unterschiede zwischen den Geschlechtern relativ gering sind. Deutlich stärker sind die Männer in Irland, Griechenland, Italien, Spanien, Island und Portugal betroffen. Die Dropoutquote der Männer erreicht in Portugal 56,6% unter den 20-24-Jährigen und gar 63,6% unter den 25-29-Jährigen. (OECD, 2005:28). Unter MigrantInnen drehen sich die geschlechtlichen Ungleichheiten im Dropoutrisiko in ihr Gegenteil. Während im Schnitt Männer stärker vom vorzeitigen Bildungsabbruch betroffen sind, sind es unter MigrantInnen die Frauen. In der Schweiz beträgt die Dropoutquote migrantischer Frauen 51,8% in Luxemburg 67,8%. (OECD, 2005:34)

Um auch hinsichtlich des Bildungsstands der Eltern einen internationalen Vergleich ziehen zu können, ist es notwendig die Betrachtungsweise etwas zu ändern, indem nicht nach dem Dropoutanteil unter den Jugendlichen in Abhängigkeit von der Bildung ihrer Eltern gefragt wird, sondern danach welchen Bildungsstand die Eltern von Dropouts haben. Demnach haben 35,1% der Dropouts in Österreich Eltern, die ihrerseits Dropouts sind, bei Jugendlichen mit Sek-II-Abschluss sind es 20% und bei jenen in Tertiärausbildung 5,7%. Kanada und Tschechien haben gleich ‚niedrige‘ Anteile. Die höchsten Anteilswerte von Dropouts, deren Eltern ebenfalls Dropouts sind, zeigen Griechenland (83%), Italien (87%) und Portugal (97%). (OECD, 2005:32) Bei diesen Ergebnissen handelt es sich jedoch nur um relative Aussagen zur sozialen Ungleichheit des vorzeitigen Bildungsabbruchs, da für eine exakte Einschätzung auch das allgemeine Bildungsniveau bzw. das unterschiedliche Risiko je nach sozialem Hintergrund berücksichtigt werden müsste.

Wie die nationale Analyse und der internationale Vergleich zeigen, ist der frühe Schulabbruch sozial stark selektiv. Dabei zeigen Studien wie PISA oder TIMMS, dass Länder, die in Summe ein hohes Durchschnittsniveau bei SchülerInnenkompetenzmessungen erreichen, meist auch jene Länder sind, die die geringste Varianz in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft aufweisen (EC, 2006:8). Bezogen auf die Dropouts sind Strategien zur Erhöhung der Abschlussquote – gleichbedeutend mit einer Effizienzerhöhung – aus Sicht der EU-Kommission immer auch Strategien zur Förderung der Chancengleichheit (EC, 2006:18).

### 1.3 Auswirkungen des vorzeitigen Bildungsabbruchs

Die Konsequenzen des frühzeitigen Bildungsabbruchs sind vielfältig und liegen sowohl auf gesamtgesellschaftlicher als auch individueller Ebene. An dieser Stelle sollen nun mehrere Beispiele von Dropout-Auswirkungen angesprochen werden, wobei die meisten von ihnen sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gesehen und interpretiert werden können. Es sind dies der Übergang von Ausbildung in Beschäftigung (Transition), die Beschäftigungsmöglichkeiten allgemein sowie in Hinblick auf ihre Qualität (Hilfsarbeit), die Arbeitslosigkeit sowie die Kosten des vorzeitigen Bildungsabbruchs.

#### 1.3.1 Transition – Übergang von Ausbildung in Beschäftigung

Was die Auswirkungen eines vorzeitigen Bildungsabbruchs betrifft, stellt sich zunächst die Frage, wie sich dies auf den Übergang von Ausbildung in Beschäftigung bzw. das erste Beschäftigungsverhältnis auswirkt.<sup>6</sup> Wie aus Tabelle 5 und Grafik 5 ersichtlich wird, sind sowohl die Übergangsdauern als auch der Anteil von Jugendlichen, die als Erstbeschäftigung ‚nur‘ eine Hilfsarbeit erlangen konnten, zwischen Dropouts und qualifizierten Jugendlichen sehr stark ungleich verteilt.

**Tabelle 5: Übergangsdauern und HilfsarbeiterInnenanteil nach Bildungsniveau**

	ÜBERGANGSDAUER		ERSTJOB HILFSARBEIT
	Durchschnitt	Median	Anteil
Dropouts (ISCED 0-2)	39,8 Mon.	14 Mon.	36,8%
Qualifizierte (ISCED >2)	19,5 Mon.	3 Mon.	7,3%
Gesamt	21,5 Mon.	3 Mon.	10,2%

*Quelle: Statistik Austria (MZ-SP-II-2000), Berechnungen: IHS-Steiner*

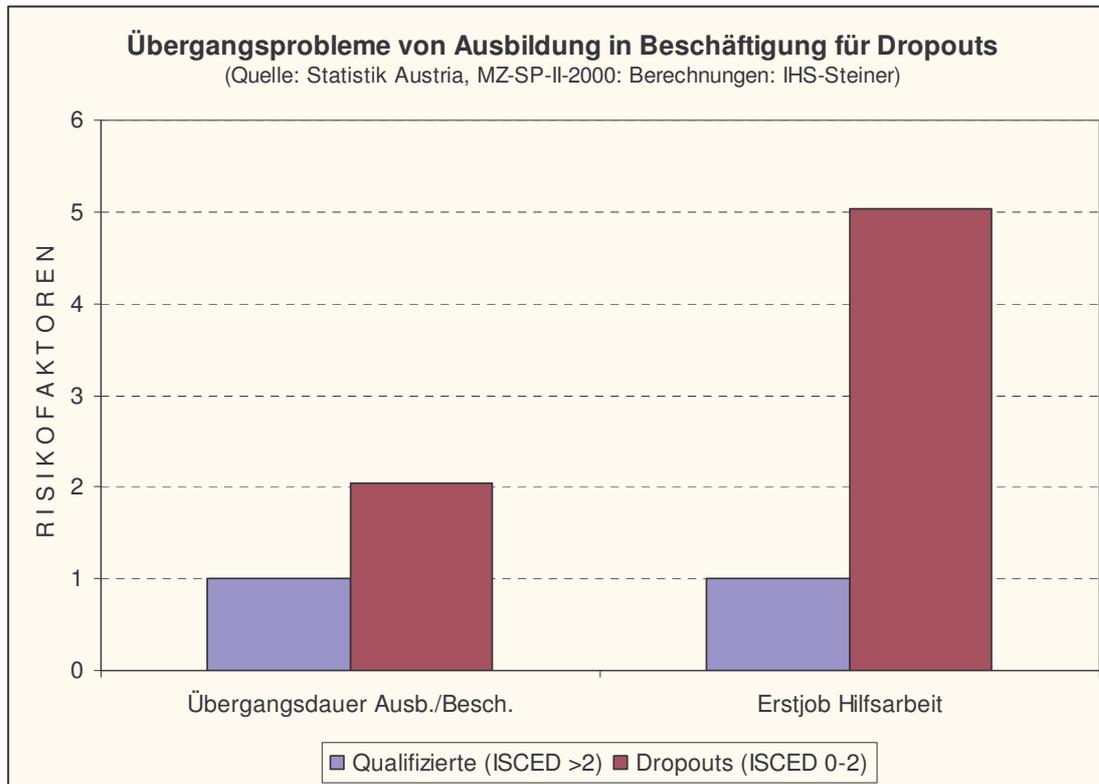
Die Hälfte der Jugendlichen schafft es in den 1990er-Jahren binnen eines Quartals erfolgreich vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem überzutreten (Median). Die durchschnittliche Dauer des Übergangs von Ausbildung in Beschäftigung beträgt in den 1990er-Jahren jedoch 21,5 Monate. Präsenz- und Zivildienstzeiten sowie Familiengründungen tragen zu dieser langen Übergangsdauer bei. Die Übergangsdauer der Dropouts jedoch ist doppelt so lang wie von jenen Jugendlichen, die eine Ausbildung über das Pflichtschulniveau hinaus erfolgreich abschließen konnten.

Nach einer langen Übergangszeit kann mehr als ein Drittel aller Dropouts als Erstjob nur eine Hilfsarbeit erlangen. Damit ist das Risiko der Dropouts über Hilfsarbeit in ihrem

<sup>6</sup> Daten entnommen aus: Steiner M., Steiner P. (2006a): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Studie im Auftrag des BMWA und AMS-Österreich, Wien.

Erstbeschäftigungsverhältnis nicht hinauszukommen fünfmal so hoch wie von höherqualifizierten Jugendlichen.

**Grafik 5: Übergangs- und Hilfsarbeitsrisiko nach Bildungsniveau**



### 1.3.2 Arbeitslosigkeit

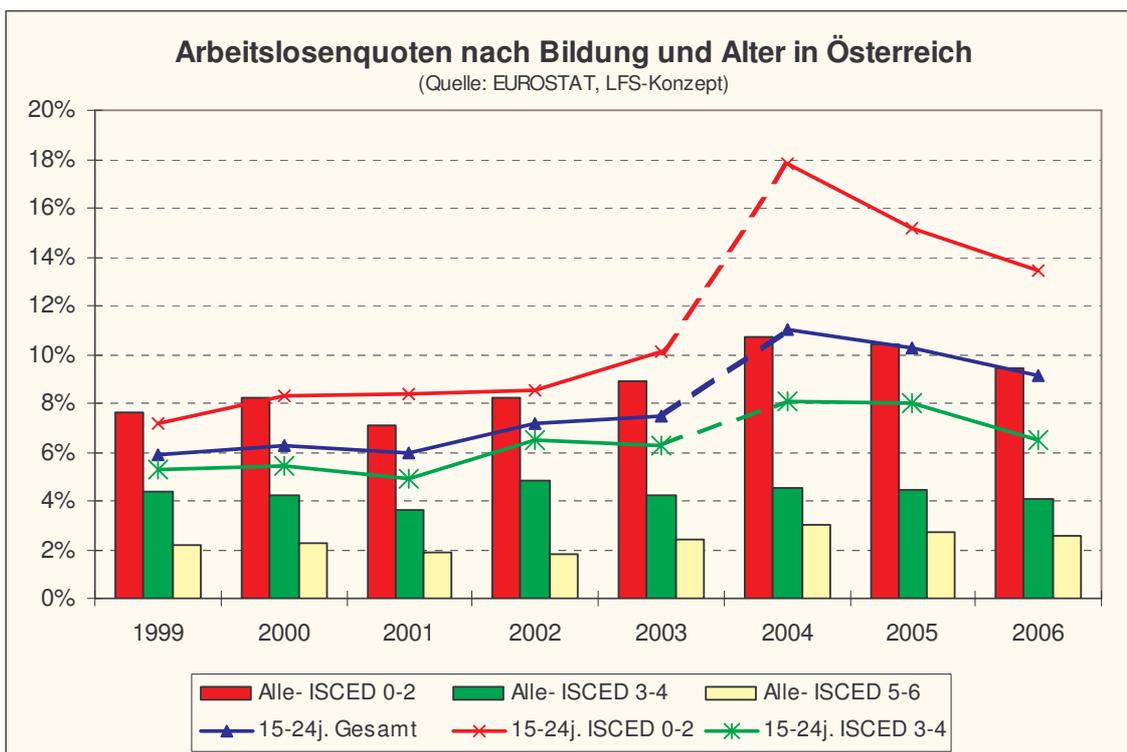
Eine dritte interessante Fragestellung hinsichtlich der Auswirkungen des vorzeitigen Bildungsabbruchs steht im Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau.

Die Jugendarbeitslosenquote liegt in Österreich 2006 mit 9,1% fast doppelt so hoch wie die Gesamtarbeitslosenquote von 4,8 %. Die Arbeitslosenquote steigt bei abnehmendem Bildungsniveau sowohl insgesamt als auch bei den Jugendlichen deutlich an. Die mit Abstand höchsten Arbeitslosenquoten weisen im Jahr 2006 mit 13,4% jugendliche Dropouts auf. Da die Arbeitslosenquote qualifizierter Jugendlicher zugleich bei 6,5% liegt, bedeutet dies, dass Dropouts ein mehr als doppelt so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen. Obwohl im Zeitverlauf für alle Bildungsniveaus eine deutlich positive Entwicklung der Arbeitslosenquoten festgestellt werden kann, bleibt die unterschiedliche Verteilung des Arbeitslosigkeitsrisikos nach Bildungsniveau bestehen.

Tabelle 6: Arbeitslosenquoten nach Bildung und Alter 1999-2006

	Gesamtes Arbeitskräftepotential				15-24-Jährige		
	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-6	Gesamt	Gesamt	ISCED 0-2	ISCED 3-4
1999	7,6%	4,4%	2,2%	4,7%	5,9%	7,2%	5,3%
2000	8,2%	4,2%	2,3%	4,7%	6,3%	8,3%	5,4%
2001	7,1%	3,6%	1,9%	4,0%	6,0%	8,4%	4,9%
2002	8,2%	4,8%	1,8%	4,9%	7,2%	8,5%	6,5%
2003	8,9%	4,2%	2,4%	4,8%	7,5%	10,1%	6,3%
2004	10,7%	4,5%	3,0%	5,3%	11,0%	17,8%	8,1%
2005	10,4%	4,5%	2,7%	5,2%	10,3%	15,2%	8,0%
2006	9,4%	4,1%	2,6%	4,8%	9,1%	13,4%	6,5%

Quelle: EUROSTAT (LFS-Konzept, Jahresergebnisse)

Grafik 6: Arbeitslosenquoten nach Bildung und Alter 1999-2006<sup>7</sup>

Datenbruch von 2003 auf 2004 aufgrund von Erhebungsumstellungen

<sup>7</sup> Die Altersgruppe der Jugendlichen bezieht sich auf die 15-24-Jährigen. Demnach ist es nicht sinnvoll bei den Jugendlichen Arbeitslosenquoten für die ISCED-Level 5-6 auszuweisen, da ein Gutteil der Jugendlichen in Österreich einen Universitäts- oder Hochschulabschluss erst in höherem Alter erlangt.

Da niedrig gebildete Jugendliche in Österreich deutlich höhere Arbeitslosenquoten aufweisen als höher gebildete, erhebt sich die Frage, ob dies ein europaweites Phänomen darstellt bzw. wie sich das Arbeitslosigkeitsrisiko in Abhängigkeit vom Bildungsniveau im europäischen Vergleich gestaltet.

Mit einer Jugendarbeitslosenquote von 9,1% im Jahr 2006 liegt Österreich deutlich unter dem EU-25-Schnitt von 17,2%. Merklich besser gestaltet sich der Jugendarbeitsmarkt beispielsweise in Dänemark mit einer Arbeitslosenquote von 7,7% oder gar in den Niederlanden mit 6,6%. Demgegenüber sind jedoch eine Reihe von Länder anzuführen, die eine Jugendarbeitslosenquote von über 20% aufweisen wie Belgien, Griechenland, Frankreich, Polen, Rumänien aber auch Schweden.

**Tabelle 7: Arbeitslosenquoten nach Bildung und Alter im europäischen Vergleich**

(Auszug)	ALO-Quoten-Jugendlicher (2006)		
	ISCED 0-2	ISCED 3-4	Gesamt
Dänemark	8,5%	6,3%	7,7%
Österreich	13,4%	6,5%	9,1%
Deutschland	16,7%	10,8%	13,5%
EU-25	21,2%	15,3%	17,2%
Griechenland	21,7%	26,1%	25,2%
Frankreich	33,3%	19,3%	22,5%
Polen	36,3%	29,5%	29,8%

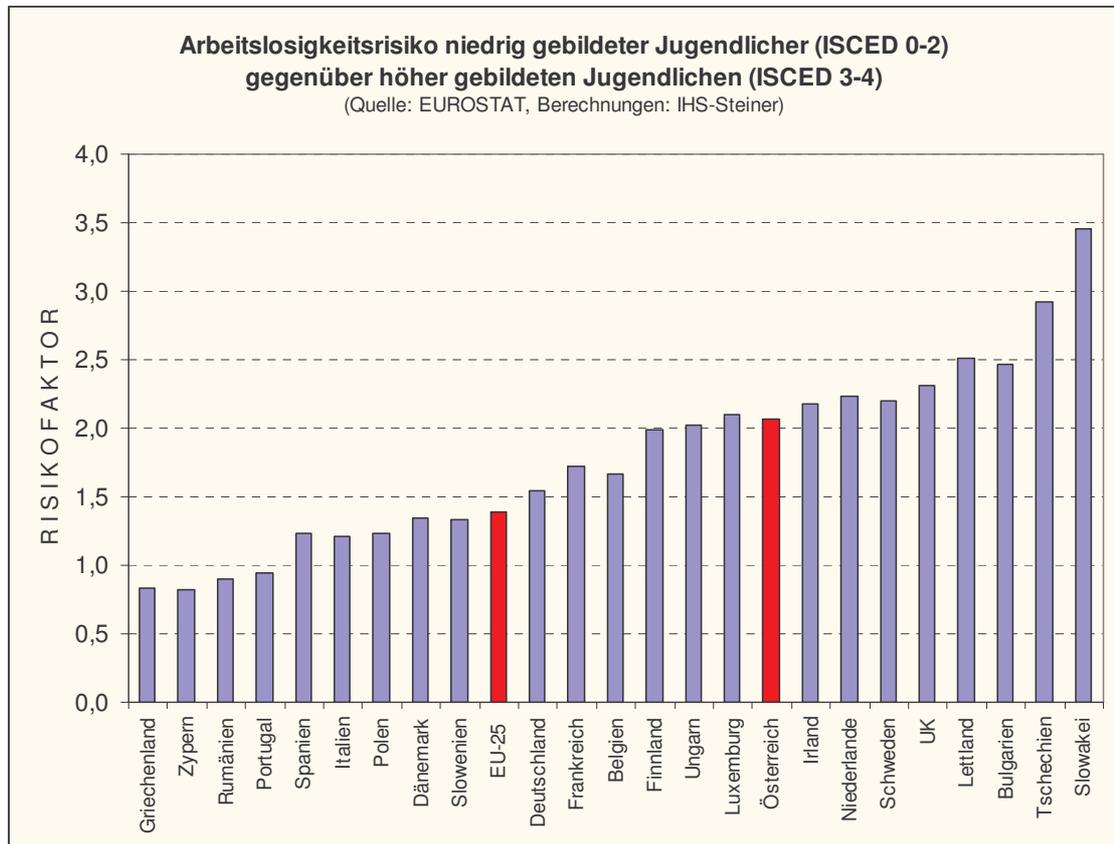
*Quelle: EUROSTAT (LFS-Konzept)*

Trotz eines vergleichsweise günstigen Jugendarbeitsmarktes ist das Arbeitslosigkeitsrisiko von Dropouts (ISCED 0-2) in Relation zu den höher gebildeten Jugendlichen in Österreich – wie aus Grafik 7 ersichtlich – dennoch überdurchschnittlich deutlich ausgeprägt.

Während Dropouts (ISCED 0-2) in Österreich ein 2,1-fach höheres Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen wie qualifizierte Jugendliche (ISCED >2), liegt dieser Wert unter den EU-25-Staaten nur beim 1,4-fachen-Risiko. Dropouts sind demnach in Österreich vergleichsweise stärker vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt als in den meisten anderen europäischen Staaten. Als Erklärung für dieses Phänomen wird meist die Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftepotentials bzw. die dementsprechende Nachfragestruktur der Wirtschaft ins Treffen geführt. Dass eine hochindustrialisierte Wissensökonomie jedoch nicht automatisch gleichbedeutend mit vergleichsweise hohen Arbeitslosenquoten von Dropouts ist, zeigt das Beispiel von Dänemark, wo das Arbeitslosigkeitsrisiko der Dropouts verglichen zu den qualifizierten Jugendlichen nur bei 1,3 liegt. Hinsichtlich der Entwicklung einer

Dropoutstrategie für Österreich ist es demnach angezeigt, wie dies im kommenden Kapitel der Fall sein wird, die Interventionsansätze Dänemarks genauer zu analysieren.

**Grafik 7: Arbeitslosigkeitsrisiko von Dropouts im europäischen Vergleich**



### 1.3.3 Beschäftigung

Die Kehrseite der Arbeitslosenquoten sind die Beschäftigungsquoten und auch diese können dahingehend differenziert werden, wie sie sich für Dropouts und wie für Jugendliche gestalten, die einen Abschluss über ISCED-2 erreichen konnten, womit eine weitere Auswirkung des vorzeitigen Bildungsabbruchs zur Diskussion steht.

Die Beschäftigungsquoten von Dropouts (20-24-Jährige) sind auf Basis einer Analyse des Labour Force Survey 2002 international in den meisten Ländern deutlich geringer als die von Jugendlichen mit Abschluss. Ausnahmen bilden hierbei Griechenland, Italien, Portugal und Spanien. Die Differenz in den Beschäftigungsquoten zwischen Dropouts und Jugendlichen mit Abschlüssen ist am niedrigsten in Luxemburg mit 11%-Punkten und am höchsten in der Slowakei mit 44%-Punkten. Österreich weist einen vergleichsweise hohen Unterschied von 30%-Punkten auf, wobei die Beschäftigungsquote der Dropouts bei 60%, jener mit Sek-II-

Abschluss bei 90% und die der AkademikerInnen bei 97% liegt. Interessant dabei ist, dass die Unterschiede in den Beschäftigungsquoten dort am geringsten sind, wo die Gruppe der Dropouts groß ist und umgekehrt. (OECD 2005:44)

60% Beschäftigungsquote unter Dropouts in Österreich ist im internationalen Vergleich relativ hoch, wird jedoch von Dänemark (69%), Island und Luxemburg (81%), Niederlande (78%), Schweden (70%) sowie Schweiz (71%) deutlich übertroffen (OECD 2005:93).

Differenziert nach **Geschlecht** ist der Unterschied der Beschäftigungsquoten in Österreich in Abhängigkeit vom Bildungsniveau relativ gering (5%-Punkte innerhalb der Dropoutgruppe, 20-24-Jährige), im internationalen Vergleich jedoch beträgt er in 12 Ländern bei den Dropouts mehr als 20%-Punkte zuungunsten der Frauen, verringert sich jedoch mit steigender Bildung. (OECD 2005:46)

Bildung trägt wesentlich stärker zu einer gesteigerten Beschäftigungsquote bei als mehr Erfahrung (operationalisiert über ein um 5 Jahre höheres Alter, d.h. unter den 25-29-Jährigen). Mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II (Sek-II) steigt gegenüber den Dropouts die Beschäftigungsquote in Österreich um 30%, mit dem Alter nur um 6%, wobei junge Männer vom gestiegenen Alter wesentlich mehr profitieren als Frauen, und Frauen von gesteigerter Bildung etwas mehr profitieren als Männer. (OECD 2005:47f)

Junge Frauen haben generell niedrigere Beschäftigungsquoten, sie profitieren jedoch von mehr Bildung in Hinblick auf die Beschäftigung überdurchschnittlich stark. Dies mag eine Erklärung dafür sein, warum die Dropoutquoten unter Frauen geringer sind als jene unter Männern: Als Dropouts haben sie (im Vergleich zu Männern) kaum Beschäftigungschancen, mit steigender Bildung jedoch nähern sich ihre Chancen jenen der Männer an (OECD 2005:49).

Die Beschäftigungsquoten unter den Dropouts im Vergleich zwischen **MigrantInnen** und InländerInnen sind in Österreich mit 62% zu 60% relativ gleich. Erst mit einem Abschluss auf Sek-II-Ebene liegt die Beschäftigungsquote in Österreich mit 92% für InländerInnen wesentlich höher als für MigrantInnen mit 78,5%. Diese Entwicklung ist im internationalen Vergleich in vielen Staaten anzutreffen (Australien, Kanada, Tschechien, Deutschland, Luxemburg, Schweden, Schweiz, UK) in manchen Staaten jedoch auch umgekehrt, sodass steigende Bildung die Unterschiede zuungunsten von MigrantInnen verringert (Belgien, Niederlande). (OECD 2005:98) In Belgien, Frankreich, den Niederlanden und Spanien ist die Beschäftigungsquote der migrantischen Dropouts deutlich geringer als jene der Inländer (20-30%-Punkte) in Kanada und den USA höher. In Summe variieren die Beschäftigungsquoten migrantischer Dropouts zwischen 37,6% in Frankreich und 81% in Portugal. Jene der MigrantInnen mit Abschluss zwischen 55% in Belgien und 83% in den Niederlanden. (OECD 2005:97)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Situation für die Dropouts meist in jenen Ländern – wie Österreich – wesentlich ernster ist, wo der Anteil der Dropouts in Summe gering ist. Es gibt hier weniger Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Dropouts und die Gefahr ihrer Stigmatisierung und Ausgrenzung ist größer. Zudem wird es für Dropouts immer schwieriger Integration zu finden, je stärker das allgemeine Bildungsniveau ansteigt (OECD 2005:74).

#### 1.3.4 Kosten

Chancenungleichheit, die u.a. bei den Dropouts stark zum Ausdruck kommt, hat hohe soziale und finanzielle Folgekosten. So kommt es volkswirtschaftlich betrachtet zu Einkommenssteuerverlusten, erhöhten Gesundheitsausgaben, Kriminalitätsbekämpfungskosten und Sozialunterstützungskosten um nur einige zu nennen. Versuche der Quantifizierung dieser Kosten basieren auf vielen Unwägbarkeiten und sind daher mit hoher Unsicherheit behaftet. Zudem fehlt zumindest in Europa die entsprechende Datenbasis um derartige Kosten überhaupt schätzen zu können, weshalb entsprechende Berechnungsversuche sich oft nur auf Detailspekte konzentrieren. Im Rahmen eines solchen Berechnungsversuchs erfolgte eine Abschätzung des gesamteuropäischen Produktivitätsverlustes durch vorzeitigen Bildungsabbruch bzw. der Versuch einer Quantifizierung welcher Produktivitätsgewinn erzielt werden könnte, wenn alle Dropouts in Europa zumindest einen Abschluss auf ISCED 3-Ebene erlangt hätten. Operationalisiert wurde diese Zielsetzung über die Einkommensunterschiede zwischen Dropouts und Nicht-Dropouts (Graduates). Demnach würden politische Interventionen, die dazu führen, dass alle Dropouts die Sekundarstufe II abschließen zur Konsequenz haben, dass die europaweite Gesamtproduktivität um 1,4% steigt. (EC 2006:12)

Wesentlich elaborierter verglichen zur Situation in Europa ist die Datenlage in den Vereinigten Staaten. Dementsprechend differenzierter sind die Ergebnisse über die ‚Kosten‘ des vorzeitigen Bildungsabbruchs und werden unterschieden in Kosten für das Gesundheitssystem, die Kriminalitätsbekämpfung usw. berechnet. So z.B. haben den US-amerikanischen Berechnungen zufolge Dropouts eine um 9,2 Jahre kürzere Lebenserwartung und verursachen um 20.000 \$ höhere Gesundheitsausgaben pro Jahr und Person verglichen zu College-AbsolventInnen. (EC 2006:13) Die US-amerikanische Volkswirtschaft würde sich darüber hinaus jährlich Ausgaben im Zusammenhang mit Kriminalität von 1,4 Milliarden \$ ersparen, wenn die Dropouttrate unter den 20-60jährigen männlichen Einwohnern um 1% gesenkt werden würde. (EC 2006:13) Alle Bereiche (Gesundheit, Kriminalität, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe, Steuerausfälle...) zusammengerechnet belaufen sich die volkswirtschaftlichen Kosten eines Dropouts in den USA über die gesamte Lebensspanne auf 450.000\$ pro Person. (EC 2006:13)

Auch wenn man es als zynisch empfindet das individuelle Leid von Dropouts in volkswirtschaftliche Kosten umzurechnen, darf in diesem Zusammenhang dennoch nicht übersehen werden, welches Argumentationspotential für die Ausweitung von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik in dieser Art von Berechnungen liegt. Interventionen können noch so umfangreich, langdauernd und kostenintensiv sein, sie werden die indirekten Folgekosten von Inaktivität nicht überschreiten (können). Daher geht mit den Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik, wenn sie von Erfolg gekrönt sind, ein volkswirtschaftlicher Gesamtnutzen einher.

## 1.4 Systembedingte Ursachen des vorzeitigen Bildungsabbruchs

An dieser Stelle ist es nun die Aufgabe über einen Systemvergleich systembedingte Dropoutursachen bzw. Systemspezifika zu beleuchten, die zu einer Verringerung der Dropoutquote führen. Es kommen dabei sowohl Spezifika des Bildungs- als auch des Beschäftigungssystems wie Gesamtschule, Klassenwiederholungen, das Duale System sowie allgemein die Beschäftigungsmöglichkeiten von Dropouts zur Sprache.

### 1.4.1 Bildungssystem

Die Hypothese, **Gesamtschulsysteme** würden verglichen zu hoch differenzierten und früh selektierenden Schulsystemen (wie jenes von Österreich) zu einer geringeren Dropoutquote führen, kann in der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Studie ‚Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers‘ nicht bestätigt werden. Eine Korrelation der Systemausprägung (Gesamtschulsystem vs. frühzeitig differenzierendes Schulsystem) mit der Dropoutquote ergibt keine signifikanten Ergebnisse. So weist z.B. Spanien ein Gesamtschulsystem bis zum Alter von 16 Jahren auf, die Dropoutquote liegt aber dennoch bei 29,9% (2006). Tschechien wiederum hat ein stark selektives System zugleich jedoch eine Dropoutquote von nur 5,5% (2006). Im Gegenzug wird in der Literatur aber einerseits die soziale Selektivität früh differenzierender Schulsysteme hervorgehoben. Andererseits zeigen die PISA-Studien, dass früh differenzierende Schulsysteme eine höhere Varianz zwischen den Schulen aufweisen und es wird hervorgehoben, dass diese Systeme das Leistungsniveau bestimmter Schülergruppen negativ beeinflussen, da anstelle von Bemühungen, die Leistungen dieser Gruppen zu fördern, diese tendenziell in andere, weniger anspruchsvolle Schulformen überstellt werden (Kritikos/Ching 2005:48f). Zusammengefasst zeigen sich in früh differenzierenden Schulsystemen nicht nur eine höhere Varianz der Leistungen zwischen den Schulen, sondern auch viel stärkere Leistungsunterschiede in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund. Die sozialen Leistungsunterschiede bei frühen Laufbahnentscheidungen sind wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Kinder in jungen Jahren bei der Schulwahl noch mehr von ihren Eltern und deren Vorstellungen

abhängig sind, als dies später der Fall ist. (Kritikos/Ching 2005:79). In ihrem Positionspapier ‚Efficiency and Equity in European Education and Training Systems‘ weist die Europäische Kommission nicht nur darauf hin, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf Testergebnisse in jenen Ländern am stärksten ist, die ein frühes ‚Tracking‘ (Differenzierung in leistungsabhängige Ausbildungsformen) aufweisen, sondern auch darauf, dass durch frühes Tracking keine Effizienzsteigerung (höherer Gesamtdurchschnitt auf Testergebnisse) festzustellen ist. Demnach wird durch frühzeitig differenzierende Schulsysteme nur die Ungleichheit erhöht, ohne einen Effekt auf die Effizienz des Systems nach sich zu ziehen. (EC 2006:19f)

In der Literatur (PISA 2003) finden sich Indizien dafür, dass die **Wiederholung von Schulklassen** zu einer Erhöhung der Dropoutquote und ein insgesamt niedrigeres Leistungsniveau führt. Während in Österreich die Klassenwiederholung vorgesehen ist, steigen SchülerInnen in Dänemark, Irland, Großbritannien und Norwegen automatisch auf, bekommen jedoch zumindest in jenen Fächern, in denen sie negativ sind, zusätzliche Unterstützung. Amerikanische Studien zeigen, dass das Selbstbewusstsein und die Motivation von Klassenwiederholern niedriger sind und sie daher eher ihre Bildungslaufbahn beenden. Da Klassenwiederholungen in den USA zudem jährliche Kosten von 15 Milliarden \$ nach sich ziehen, wird der Schluss gezogen, dass es kosteneffizienter wäre dieses Geld zur direkten Unterstützung der Leistungsschwächeren zu verwenden bzw. dazu qualifizierteres Lehrpersonal zu engagieren. (Kritikos/Ching 2005:56)

#### 1.4.2 Beschäftigungssystem

Zunächst gilt es im Zusammenhang mit dem Beschäftigungssystem zu erwähnen, dass ein Zusammenhang zwischen den **Beschäftigungsmöglichkeiten** von Dropouts am Arbeitsmarkt (gemessen als Beschäftigungsquote der Early School Leavers) und dem Anteil der frühen BildungsabbrecherInnen besteht. So haben südeuropäische Länder wie Spanien, Portugal und Malta Beschäftigungsquoten bei jungen Dropouts von z.T. deutlich über zwei Drittel aufzuweisen und zugleich auch Dropoutquoten, die zu den höchsten in Europa zählen. In Länder wie Tschechien, der Slowakei und Polen liegen die Beschäftigungsquoten von Dropouts nur um 20% und in weiterer Folge die Dropoutquoten auf einem Niveau von nur ca. 5%. Während die schlechte Arbeitsmarktsituation für Jugendliche generell sowie für Dropouts im spezifischen in osteuropäischen Staaten Jugendliche dahingehend beeinflusst so lange als möglich im Bildungssystem zu verbleiben, führen die ‚guten‘ Beschäftigungsaussichten für Dropouts in Südeuropa zu einem vorzeitigen Bildungsabbruch. (Kritikos/Ching 2005:66f) Wenn Jugendliche in Ländern mit geringen Dropoutquoten und ebenso geringen Beschäftigungsquoten dennoch das Schulsystem frühzeitig verlassen, stehen sie also einem dementsprechend höheren Exklusionsrisiko gegenüber. (OECD 2005:74)

Abgesehen von den Beschäftigungsmöglichkeiten allgemein bedarf auch das Duale System, das an der Schnittstelle zwischen Ausbildung und Beschäftigung steht, im Kontext von

Dropouts einer besonderen Aufmerksamkeit. So zeigen internationale Vergleiche nicht nur, dass das Dropoutphänomen in jenen Ländern vergleichsweise gering ist, die über ein gut ausgebautes und etabliertes Berufsbildungssystem verfügen (EC 2006:16), auch die Effektivität des Berufsbildungssystems einen friktionsfreien Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung sicherzustellen variiert europaweit sehr stark. In Ländern mit einem **dualen System** lässt sich eine deutlich geringere Jugendarbeitslosigkeitsquote feststellen. (EC 2006:27) Die Kehrseite der guten Transition und geringen Jugendarbeitslosigkeit in Staaten mit einem dualen System ist jedoch, dass die unqualifizierten Jugendlichen einem viel stärkeren Risiko einer dauerhaften Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt gegenüberstehen. (Kritikos/Ching 2005:91) Die Vorteile des dualen Systems für viele Jugendliche scheinen sich zudem bei älteren Personen zu relativieren, wenn man deren Arbeitslosigkeitsrisiko betrachtet. Es ist zu vermuten, dass diese Ausbildungsform gegenüber Allgemeinausbildungen auf zu enge Berufsbilder hin qualifiziert, die im Zuge des raschen technologischen Wandels ebenso rasch veralten. (Wössmann/Schütz 2006:23)

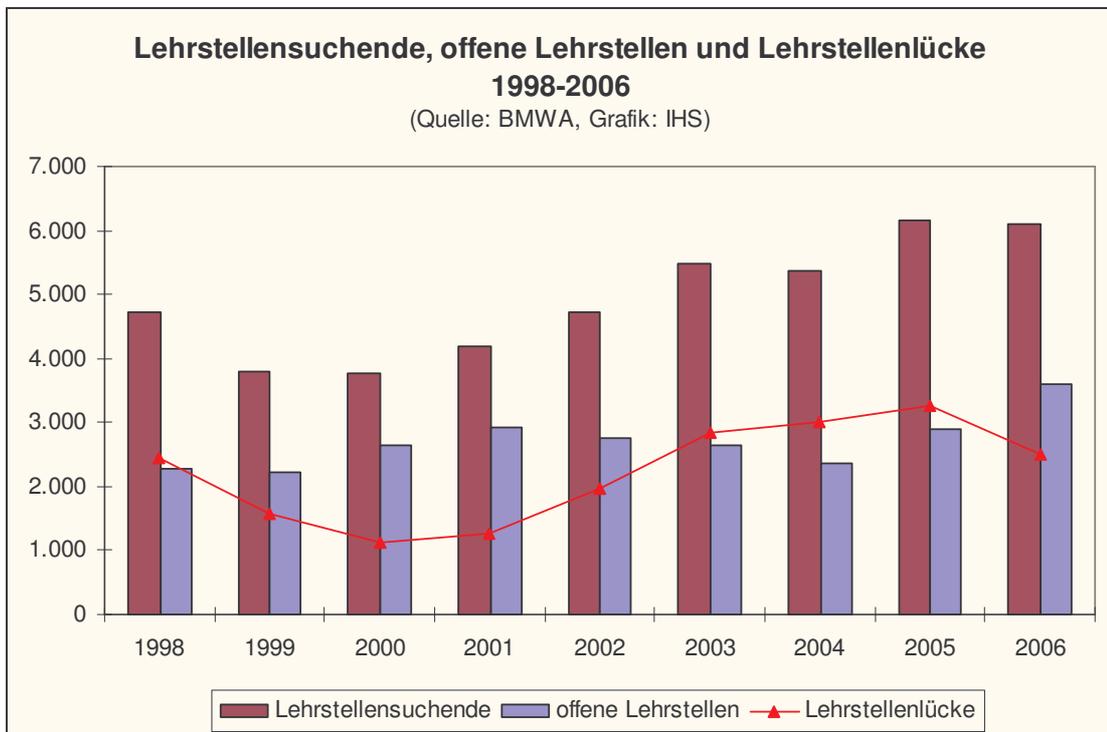
Die **Lehrstellenlücke** jedoch ist ein Indiz dafür, dass das Duale System seine positive Wirkung in Hinblick auf Dropouts nicht vollständig erfüllt bzw. noch zusätzliches Potential vorhanden wäre die ohnehin bereits positive Wirkung noch weiter zu steigern. Es wäre verfehlt zu argumentieren, allen Dropouts müsste eine Stelle im Rahmen des Dualen Systems offen stehen bzw. angeboten werden. Manche Dropouts streben von sich aus diese Option nicht an und andere wiederum werden nicht geeignet sein eine derartige Ausbildung in Angriff zu nehmen. Nicht von der Hand zu Weisen ist jedoch auch die Annahme, dass manche bildungswillige Dropouts aus Ermangelung eines Lehrplatzes ihre Ausbildungslaufbahn beendet haben, weshalb es gerechtfertigt erscheint die Lehrstellenlücke in Zusammenhang mit der Dropoutquote zu bringen.

**Tabelle 8: Lehrstellensuchende, offene Lehrstellen und Lehrstellenlücke 1998-2006**

	Lehrstellensuchende	offene Lehrstellen	Lehrstellenlücke
1998	4.721	2.274	2.447
1999	3.782	2.218	1.564
2000	3.759	2.631	1.128
2001	4.178	2.922	1.256
2002	4.713	2.749	1.964
2003	5.478	2.632	2.846
2004	5.375	2.356	3.019
2005	6.156	2.900	3.256
2006	6.099	3.611	2.488

Quelle: BMWA (Bali), Daten für sofort verfügbare Lehrstellensuchende wie Lehrstellen

Grafik 8: Lehrstellenlücke 1998-2006



Wie aus Grafik 8 und Tabelle 8 ersichtlich wird, beträgt die Lehrstellenlücke 2006 im Jahresdurchschnitt 2.447 Lehrstellen, d.h. die Zahl der (sofort verfügbaren) Lehrstellensuchenden überragt die Zahl der (sofort verfügbaren) gemeldeten offenen Lehrstellen um eben diesen Wert. In der zeitlichen Entwicklung ist dabei 2006 erstmals eine leichte Entspannung erkennbar, nachdem die Lehrstellenlücke von ihrem Tiefststand im Jahr 2000 mit 1.128 bis zum Jahr 2005 auf 3.256 beständig angewachsen ist.

Es kann nun, wenn man die Dropoutquote mit der Lehrstellenlücke vergleicht, zwar von keiner in allen Jahren parallelen Entwicklung gesprochen werden, doch weist eine Lehrstellenlücke von knapp 2.500 Jugendlichen doch darauf hin, dass es mehr bildungswillige Jugendliche gibt, als tatsächlich den gewünschten Ausbildungsplatz finden können. Ein Teil dieser Jugendlichen wird sich auf andere Ausbildungsformen umorientieren ein Teil jedoch auch seine Bildungskarriere abbrechen.

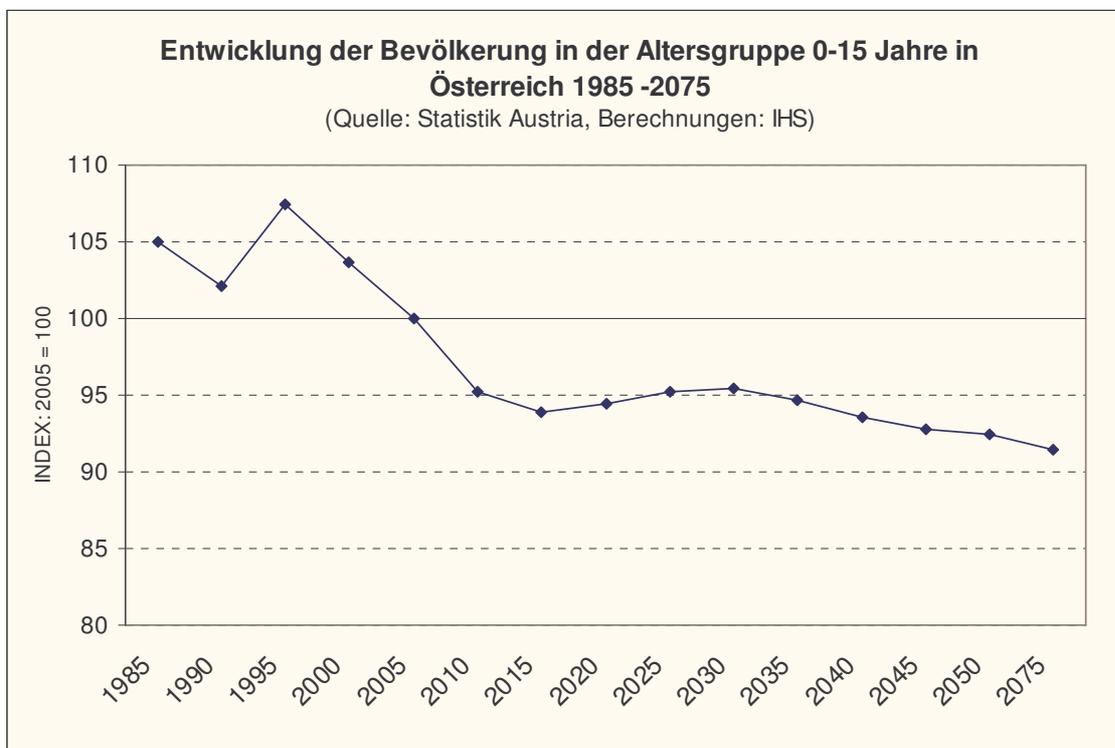
## 1.5 Demographische Entwicklung

Westliche Industriegesellschaften sind – und dies schon seit längerer Zeit – mit einem deutlichen Geburtenrückgang konfrontiert. Speziell in den kommenden Jahren ist mit

deutlich schwächeren Kohortenstärken im Ausbildungssystem zu rechnen. So wird die Bevölkerungskohorte der 0-15 Jährigen entsprechend der Bevölkerungsprognose der Statistik Austria (2006) bis zum Jahr 2010 um knapp 5% bis zum Jahr 2015 um gut 6% gegenüber dem Basisjahr 2005 abnehmen. In absoluten Zahlen ausgedrückt bedeutet dies ein Minus von mehr als 80.000 Kindern bis zum Jahr 2015, also in nicht allzuferner Zukunft. Grafik 9 und Tabelle 9 veranschaulichen darüber hinaus auch noch die Entwicklung bis zum Jahr 2075, worauf jedoch aufgrund der vielen Vorannahmen über Fertilität und Migration, die dieser Berechnung zugrunde liegen (müssen), nicht näher eingegangen werden soll.

Im Zusammenhang mit dem vorzeitigen Bildungsabbruch ist die demographische Entwicklung deshalb von Relevanz, weil dadurch gezeigt werden kann, dass der Handlungsdruck wirksame Strategien gegen die Dropoutproblematik zu entwickeln auch in Österreich steigt, wo an sich im internationalen Vergleich eine relativ niedrige Dropoutquote festgemacht werden kann. Der Handlungsdruck steigt jetzt einmal nur vom ökonomischen Standpunkt aus betrachtet (ohne die sozialen Konsequenzen missachten zu wollen) alleine dadurch, da zunehmend weniger Jugendliche mit den benötigten Qualifikationen in das Beschäftigungssystem übertreten werden können, weshalb es nötig ist, verzichtbare (und auch beeinflussbare) zusätzliche Verluste durch vorzeitigem Bildungsabbruch möglichst zu minimieren.

**Grafik 9: Demographische Entwicklung der 0-15 jährigen Kohorte, 1985-2075**



**Tabelle 9: Demographische Entwicklung der 0-15 jährigen Kohorte, 1985-2075**

	Absolute Kohortenstärke	INDEX (2005=100)	Veränderung absolut
1985	1.383.802	105,0	66.095
1990	1.345.495	102,1	27.788
1995	1.415.837	107,4	98.130
2000	1.365.466	103,6	47.759
2005	1.317.707	100,0	0
2010	1.255.202	95,3	-62.505
2015	1.237.138	93,9	-80.569
2020	1.244.975	94,5	-72.732
2025	1.255.373	95,3	-62.334
2030	1.257.651	95,4	-60.056
2035	1.247.330	94,7	-70.377
2040	1.232.605	93,5	-85.102
2045	1.221.911	92,7	-95.796
2050	1.218.288	92,5	-99.419
2075	1.205.260	91,5	-112.447

Quelle: Statistik Austria

Diese demographische Entwicklung birgt aber auch Chancen, die im Sinne der Dropouts genutzt werden können. So ist ein Minus von 80.000 Kindern gleichzusetzen mit einem Minus an 3.200 Klassen, wodurch im Bildungssystem Betreuungsressourcen frei werden, die für die Unterstützung abbruchgefährdeter Jugendlicher verwendet werden können.

Schließlich nimmt diese demographische Entwicklung auch jener Argumentationslinie den Wind aus den Segeln, die darauf verweist, dass Qualifizierungs- und Interventionsmaßnahmen nur aus individueller Sicht heraus die Erwerbschancen erhöhen, während auf gesamtgesellschaftlicher Ebene damit keine Lösung erzielt werden könne, da durch angebotsseitige Maßnahmen die Nachfrage nicht erhöht und nur dazu beigetragen werde, dass sich der Verdrängungswettbewerb auf die nächst höhere Bildungsebene verschiebt. Wenn insgesamt weniger Junge der Gesamtgesellschaft angehören, das junge Arbeitskräfteangebot also sinkt, ist es müßig von Verdrängungswettbewerb bzw. davon zu sprechen, dass durch jede aufgrund von Interventionsmaßnahmen in den Arbeitsmarkt integrierte Person eine andere aus dem System herausfallen würde. Für diese Argumentation ist es nicht einmal noch notwendig die Ergebnisse einer Untersuchung zu bemühen, derzufolge die Zahl der Arbeitsplätze keine fixierte Größe darstellt, sondern stark auch vom Arbeitskräfteangebot abhängt (Layard 1997). So zeigen das Arbeitskräfteangebot und die Beschäftigtenanzahl eine stark positive Korrelation in allen untersuchten OECD-Staaten. Diesem Argument folgend ist es durch aktive Arbeitsmarktpolitik demnach auch möglich Beschäftigung zu schaffen und nicht nur zu einem ‚Turn-Over‘ am Arbeitsmarkt beizutragen.

## 2 Maßnahmen und Interventionen

Nachdem zuvor die Ausgangssituation im Zusammenhang mit dem vorzeitigen Bildungsabbruch diskutiert wurde, sollen nunmehr Reformen, Interventionen und Maßnahmen um dem vorzeitigen Bildungsabbruch zu begegnen das Thema darstellen. Dabei erfolgt eine zunehmende Fokussierung von Reformen ganzer Systeme bzw. einzelner ihrer Komponenten über die Darstellung von Interventionsansätzen sowohl auf gesamt-europäischer Ebene als auch im Kontext einzelner Länderfallstudien bis hin zu einzelnen Maßnahmen.

### 2.1 Systemreformen als Interventionsstrategie

**Finnland** ist in den PISA-Studien das erfolgreichste Land und weist zudem eine vergleichsweise niedrige Dropoutquote auf. Der Erfolg des finnischen Schulsystems wird auf Reformen zurückgeführt, die z.T. bereits in den 1970er Jahren gesetzt wurden. So wurde auf struktureller Ebene ein Gesamtschulsystem eingeführt und gleichzeitig die LehrerInnen-ausbildung reformiert. Zudem wurde die Systemsteuerung verändert, eine strikte Dezentralisierung durchgeführt, kohärente Qualitätssicherungssysteme eingeführt, Outputmessungen und Evaluationen institutionalisiert sowie Entwicklungen des Bildungssystems in Abhängigkeit von den Ergebnissen von Antizipationsstudien vorgenommen. Als spezifische Merkmale des finnischen Systems werden zudem das extensive Networking der Bildungseinrichtungen, die hohen Investitionen in die LehrerInnen-ausbildung, die Etablierung einer Pädagogik und dementsprechende Ausbildung von LehrerInnen, die unterschiedlichen SchülerInnenbedürfnissen gerecht wird, das Recht auf Beratung für alle SchülerInnen, die heterogene Schulklassenzusammensetzung, die Dezentralisierung des Curriculums sowie die externe Testung des Systemoutputs hervorgehoben. (Kritikos/Ching 2005:49f)

Nachdem zuvor eine Gesamtsystemreform am Beispiel von Finnland beschrieben wurde, stellt es nunmehr die Aufgabe dar einzelne Elemente von Systemreformen wie die Verlängerung der Schulpflicht, die KlassenschülerInnenanzahl, die Bildungsausgaben sowie Schulautonomie und Public-Private Partnership daraufhin zu hinterfragen, inwieweit sich Effekte auf die Reduzierung von Dropoutquoten (bzw. implizite damit Erhöhung der Effizienz) feststellen lassen.

Die Hypothese, eine **Verlängerung der Schulpflicht** würde zu einer sinkenden Dropoutquote führen, kann in der Studie ‚Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers‘ nur bedingt bestätigt werden. Zwar zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang ( $r = 0,156$ ) zwischen der Länge der Schulpflicht und der Höhe der Dropoutquote, doch Österreich, Kroatien und Tschechien sind Beispiele für Staaten mit

der geringsten Schulpflichtlänge und Dropoutquoten von nur ca. 10%. (Kritikos/Ching 2005:38f)

Auch der Zusammenhang zwischen **SchülerInnenanzahl pro Lehrer/in** bzw. der durchschnittlichen Klassengröße und der Dropoutquote ist global betrachtet nicht signifikant. So hat z.B. Italien eine der geringsten Lehrer-Schüler-Relationen zugleich aber auch eine der höchsten Dropoutquoten. Demgegenüber hat Tschechien eine der höchsten Lehrer-Schüler-Relationen bei gleichzeitig sehr geringen Dropoutquoten. Amerikanische Untersuchungen zeigen jedoch, dass von kleinen Klassengrößen v.a. leistungsschwächere und benachteiligte SchülerInnen profitieren. Wenn auch kein globaler Zusammenhang festgestellt werden kann, dürften sich kleine Klassengrößen dennoch für bestimmte Zielgruppen im Zusammenhang mit vorzeitigem Bildungsabbruch positiv auswirken und demnach einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit darstellen. (Kritikos/Ching 2005:41f)

Schließlich zeigt sich zwischen der Höhe der **Bildungsausgaben** eines Landes und der Dropoutquote keine Korrelation. So haben z.B. die Slowakei, Polen und Tschechien vergleichsweise geringe Bildungsausgaben aber dennoch eine Dropoutquote von deutlich unter 10%. Italien und Luxemburg wiederum weisen sowohl überdurchschnittlich hohe Bildungsausgaben als auch eine hohe Dropoutquote auf. Dieser Indikator ist jedoch nur bedingt aussagekräftig, da einerseits die Relation der Ausgaben zwischen den verschiedenen Bildungsniveaus damit nicht abgebildet wird und andererseits die Effektivität der Ausgaben zur Reduzierung von Dropoutquoten damit nicht ausgedrückt werden kann. (Kritikos/Ching 2005:44)

Die simple Verringerung der Klassenschülerhöchstzahlen oder die Erhöhung der Bildungsausgaben pro Kind scheinen also beinahe keinen Effekt auf die Erhöhung des Systemoutputs, d.h. die Erhöhung der Effizienz und damit im Zusammenhang auch auf die Senkung der Dropoutquote zu haben. Demgegenüber erweisen sich in vielen Evaluationsstudien Politiken, die auf **institutionelle Reformen** abzielen und Anreize für alle Akteure setzen, die Leistungen zu erhöhen als sehr effektiv. Als vielversprechende Strategie in diesem Zusammenhang hat sich eine Kombination aus Rechenschaftslegung und Autonomie herausgestellt. Rechenschaftslegung kann dabei z.B. in Form von Testung außerhalb des Systems und Publikation der erzielten Qualität vorgenommen werden, wobei hier dem strategischen Handeln der Akteure Geringleister in Sonderschulen abzuschieben vorgebeugt werden muss. Schulautonomie wiederum sollte die Möglichkeit umfassen Personal selbst einzustellen und Ablaufprozesse selbst festzulegen. (Wössmann/Schütz 2006:16) Ein gewisser Wettbewerb im Bildungssystem begleitet von Maßnahmen um dem 'Creaming' vorzubeugen scheint sich ebenso positiv auf die Effektivität auszuwirken. Länder mit einem ausgeprägten Privatschulanteil neben dem öffentlichen Schulsektor bei gleichzeitig öffentlicher Finanzierung der Ausbildung zeigen wesentlich höhere Ergebnisse in international vergleichenden Leistungstest. Am effektivsten erweisen sich also

Schulsysteme, die auf einer Public-Private-Partnership aufbauen. Dabei finanziert der Staat, die Leistung wird evaluiert und private Träger führen die Ausbildung durch. (Wössmann/Schütz 2006:17)

## 2.2 Europäische Zielsetzungen

Auf europäischer Ebene lässt sich eine Zielformulierung zur Intervention gegen die Dropout-Problematik **im Europäischen Pakt für die Jugend** identifizieren. Dieser ist Teil der überarbeiteten Lissabon-Strategie (vgl. KOM(2005) 206). Diese hat das Ziel, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu führen. Ausgangspunkt des Paktes war eine Anregung der Staats- und Regierungschefs von Frankreich, Deutschland, Spanien und Schweden, die in dieser, vier Kernpunkte angesprochen haben:

- generationenübergreifende Solidarität in einer alternden Gesellschaft
- Gefährdung Jugendlicher (hohe Jugendarbeitslosigkeit, Armutsrisiko)
- allgemeine und berufliche Bildung (Jugendliche auf das Leben vorbereiten)
- Jugendpolitische Maßnahmen in allen Politikbereichen.

Aus dieser Anregung heraus entstand schließlich der Europäische Pakt für die Jugend, der sich in drei Bereiche gliedert: (vgl. KOM(2005) 206: 16f)

- Beschäftigung, Integration, sozialer Aufstieg: Maßnahmen für mehr und bessere Arbeitsplätze, mehr Menschen in die Arbeitswelt integrieren, Bildung und Qualifizierung steigern, beschäftigungspolitische Maßnahmen zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit;
- Allgemeine und berufliche Bildung: Anzahl der Schulabbrecher reduzieren, besserer Zugang zur Berufs-, Sekundar- und Hochschulbildung, gemeinsame Qualifikationssysteme, Unternehmergeist fördern, informelles/nichtformales Wissen und soziale Kompetenzen anerkennen, Fremdsprachenkompetenz/Mobilität fördern;
- Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben: Bereitstellung von Betreuungseinrichtungen (für Kinder und abhängige Personen), Entwicklung familienfreundlicher Arbeitsformen;

Im März 2007 haben die EU-JugendministerInnen dem Europäischen Rat für seinen Frühjahrsgipfel Kernbotschaften zum Europäischen Pakt für die Jugend übermittelt. Sie wollten dadurch eine sichtbare Jugenddimension erreichen, um die soziale und berufliche

Eingliederung junger Menschen zu verbessern. Der Europäische Rat hielt jedoch andere Themen für die Frühjahrstagung wichtiger.<sup>8</sup>

Konkrete Zielsetzung im Zusammenhang mit vorzeitigem Bildungsabbruch auf europäischer Ebene ist es die Dropoutquote bis 2010 auf 10% zu senken. Die Mitgliedsstaaten der EU sind aufgefordert geeignete Strategien und Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels zu definieren.

## 2.3 Länderfallstudien

Nach der Darstellung der Interventionsstrategie auf europäischer Ebene folgen nun drei Fallstudien auf nationaler Ebene. In der ersten Fallstudie wird die Situation in Österreich dargestellt. Als nächstes folgt eine Fallstudie, die sich auf ein Land mit einem ähnlichen Bildungssystem bezieht: Deutschland. Als Kontrapunkt wurde für eine letzte Fallstudie Irland ausgewählt, welches bei einem gänzlich anderen Bildungssystem in den letzten zehn Jahren eine umfassende Strategie für Prävention und (Re)integration von Dropouts entwickelt und implementiert hat. Vorab wird festgehalten, was in der hier vorliegenden Studie eigentlich unter „Strategie“ verstanden wird:

Eine Strategie zur Prävention und (Re)integration von Dropouts weist eine strukturelle und eine inhaltliche Komponente auf. Strukturell kann von einer Strategie dann gesprochen werden, wenn aufbauend auf Problemanalysen eine Definition von Zielsetzungen und zu deren Erreichung die Implementation eines koordinierten Maßnahmenpektrums erfolgt, wobei deren Umsetzung auf einer Kooperation sämtlicher Akteure beruht und die erzielten Fortschritte einer laufenden Evaluierung unterliegen. Auf inhaltlicher Ebene wiederum soll von einer Strategie dann gesprochen werden, wenn durch die Interventionen ein holistischer Ansatz verfolgt wird, der sowohl Maßnahmen zur Prävention, zur Integration sowie zur Reform von Strukturen umfasst, die aufeinander abgestimmt sind.

### 2.3.1 Österreich

Nach der Halbzeitbewertung der Lissabon-Strategie erstellte Österreich, wie alle EU-Mitgliedsstaaten, einen nationalen Aktionsplan (**NRP**, National Reform Programme), welcher die Erreichung der Lissabon-Ziele ermöglichen und dabei insbesondere Wachstum und

---

<sup>8</sup> vgl. <http://www.jugendpolitikineuropa.de/europazusammen/pakt/news-370.html>

Beschäftigung anregen soll. Im Rahmen der beschäftigungspolitischen Leitlinien wurden folgende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche forciert:<sup>9</sup>

- Mit Jobs for You(th), einem jugendspezifischen Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogramm wurden im Jahr 2006 etwa 61.000 Jugendlichen eine zumeist fachlich orientierte Qualifizierung ermöglicht und rd. 8.300 erhielten eine Beschäftigungsförderung (Eingliederungsbeihilfen und Beschäftigungsprojekte).
- Die Anzahl der in AMS-Maßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses einbezogenen Jugendlichen wurde im Jahr 2006 auf 1.538 erhöht (siehe auch Kapitel 2.4.2).
- Das Pilotprojekt „Der Jugend eine Chance“, ein Job-Coaching und Vermittlungsprojekt für langzeitarbeitslose Jugendlichen, wurde verlängert (siehe auch Kapitel 2.4.6).
- Im Ausbildungsjahr 2006/07 sollen mit einem geplanten Budgetaufwand von ca. 85 Mio. € (inkl. Länderbeiträge) rd. 9.000 Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben, in Lehrgängen gem. Jugendausbildungssicherungsgesetz-JASG gefördert werden (siehe auch Kapitel 2.4.3).
- Im Jahr 2005 wurde der sog. „Blum-Bonus“ eingeführt. Pro Lehrling und Monat werden Betriebe, die zusätzliche Lehrstellen bereitstellen, gefördert. Auch die Lohnnebenkosten für Lehrlinge werden gesenkt. Bis Ende Dezember 2006 wurden für rd. 21.800 Personen eine Beihilfe genehmigt.
- Das Projekt „Lehrstellenakquisiteure“ wird weitergeführt.

Darüber hinaus wurde im **österreichischen Regierungsprogramm 2007** eine Ausbildungsgarantie bis zum 18. Lebensjahr formuliert. Dessen Ziel die ‚*Senkung des Anteils der Jugendlichen ohne Berufsausbildung oder Schulabschluss und Sicherung der Jugendbeschäftigung durch die Möglichkeit zum Besuch einer weiterführenden Schule, eines Ausbildungsprogramms oder den Erhalt eines Lehrplatzes*‘ (BKA 2007:88) darstellt. Auf eben diese Ausbildungsgarantie bezieht sich die Sozialpartnervereinbarung vom Oktober 2007, in der neben einer Reform der Lehrstellenförderung der Ausbau bzw. die Reform folgender Maßnahmen vorgesehen ist:

- Überbetriebliche Ausbildungszentren (§ 30 Einrichtungen / JASG)
- Implacementstiftungen mit Ziel eines außerordentlichen Lehrabschlusses
- Facharbeiter/innenintensivausbildung

---

<sup>9</sup> Die folgenden Daten stammen aus dem 2. Umsetzungsbericht des Österreichisches Reformprogramms für Wachstum und Beschäftigung (online unter: <http://www.lissabon-strategie.at/NR/rdonlyres/2B6DC989-86EF-43B6-873D-6788A7F079E2/30031/2Umsetzungsbericht.pdf>).

Auch **der Europäische Pakt für die Jugend** wurde in Österreich versucht durch die Ein- und Fortführung verschiedener Programme umzusetzen. Es wurde dazu eine interministerielle Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz des BMSG gegründet, in der unter Einbindung der Länder, Sozialpartner und Jugendorganisationen die gesetzten Initiativen aufeinander abstimmt sowie nachhaltige Maßnahmen zugunsten der Jugend erarbeitet werden sollen. Manche dieser Programme beziehen sich auch auf benachteiligte Jugendliche bzw. Dropouts und sind zum Großteil ident mit den im NRP genannten Maßnahmen.<sup>10</sup>

Unter dem Dach dieser Zielsetzungen und genannten aktuellen wie bereits abgeschlossenen Programme (z.B. ESF-Ziel 3, 2000-2006) sind eine Vielzahl von Akteuren darin engagiert Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche umzusetzen. Als hauptsächliche Akteure sind hier zu nennen:

- das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) und das Arbeitsmarktservice (AMS);
- das Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (BMSK) und das Bundessozialamt (BSB) als dessen nachgeordnete Dienstbehörde, u.a. zuständig für Fragen der Integration von behinderten Jugendlichen;
- das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit seinen für unterschiedliche Agenden zuständigen Sektionen;
- die Landesregierungen, die gemäß der föderalen Struktur Österreichs zum Teil eigene Initiativen zur Integration von Dropouts starten;
- Städte;
- Sozialpartner.

In Kapitel 2.4.1 wird auf zwei der wichtigsten Akteure – AMS und BSB – und ihre Förderprogramme näher eingegangen.

All diese Akteure setzen meist für sich und im Rahmen ihres Wirkungsbereichs Maßnahmen um. Es gibt in Österreich jedoch keine umfassende gemeinsame Strategie jener Akteure, die Finanzmittel für Bildungs- oder Integrationsmaßnahmen für Dropouts bereitstellen und/oder Programme und Projekte initiieren.

In Teilbereichen arbeiten diese Akteure allerdings sehr wohl mehr oder weniger intensiv zusammen: sei es zum Erfahrungsaustausch (z.B. Vernetzungstreffen der Lehrenden der

---

<sup>10</sup> Vgl. Grundlagenpapier der Interministeriellen Arbeitsgruppe zur Umsetzung des Europäischen Pakts für die Jugend, <http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/attachments/6/8/0/CH0474/CMS1172746870576/grundlagenpapier.pdf>.

Wiener Hauptschulabschlusskurse), sei es zur gemeinsamen Weiterbildung, aber auch zur besseren Koordination von Maßnahmen, wie folgende zwei Wiener Beispiele zeigen:

- Im Jahr 2004 wurde ein Fachbeirat für den Übergang Schule-Beruf von Bundessozialamt, AMS Wien und Wiener Stadtschulrat eingerichtet. Auch MitarbeiterInnen von Clearingstellen sind vertreten. In diesem Fachbeirat wird darüber nachgedacht, wie für leistungsschwache Jugendliche der Übergang von der Schule in den Beruf möglichst unbürokratisch abgewickelt werden kann. Dabei geht es hauptsächlich um die Integrative Berufsausbildung, die 2003 eingeführt wurde (vgl. Kap. 2.4.5). Damals waren viele Fragen der Umsetzung noch völlig unklar. Es musste auch geklärt werden, wie eine Zusammenarbeit unter den gesetzlichen Rahmenbedingungen am bestem möglich ist.

Durch den Fachbeirat ist allen Beteiligten der institutionelle Ablauf klarer geworden. Man weiß nun auch besser um die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der jeweils anderen Institution. Ziel ist, die bürokratischen Wege für Jugendliche und Ausbildungsbetriebe zu verkürzen und sie ohne großen Zeitaufwand in eine integrierte Berufsausbildung zu bringen. Dazu werden jetzt auch an den Berufsschulen KoordinatorInnen als Drehscheibe für die beteiligten Institutionen eingerichtet.

- Des Weiteren wurde Anfang 2007 von Bundessozialamt, AMS und Fonds Soziales Wien eine Koordinationsstelle eingerichtet. Ziel dieser Koordinationsstelle ist zu klären, wo es Schnittstellen zwischen den drei Institutionen gibt und wo es bei diesen Schnittstellen für die KundInnen/KlientInnen zu Problemen kommt. Diese Koordinationsstelle ist thematisch wesentlich umfassender angelegt als der oben genannte Fachbeirat, sie bezieht sich auf die Zielgruppe der 15- bis 25-Jährigen. Eine Erweiterung für alle KundInnen ist angedacht, falls sich die Koordinationsstelle bewährt. Ein Beispiel: Um zu einem Fahrtkostenzuschuss zu kommen, kann es passieren, dass KundInnen vom BSB zum AMS und wieder retour geschickt werden, wenn sie von beiden Institutionen betreut werden. Im Einzelfall ist es meist möglich, Lösungen zu finden, Ziel der Arbeitsgruppe ist jedoch, gemeinsam Standardlösungen solcher Schnittstellenprobleme zu finden und damit das Hin- und Herschicken der KundInnen in Zukunft zu vermeiden.

Die Arbeit ist nach Ansicht einzelner Akteure aufgrund der unterschiedlichen Ziele und Interessen der Institutionen nicht einfach. Der Handlungsspielraum werde v.a. durch die komplexe Struktur des FSW eingeschränkt: während beim AMS und beim BSB jeweils nur mehr eine Ebene über den VerhandlerInnen den Ergebnissen zustimmen müssen, seien die Zuständigkeiten beim FSW oft nicht ganz klar bzw. jeweils verschieden. Aktuell – in der Entwicklungsphase – gibt es beinahe monatlich ein Meeting.

Der Prozess wird von zwei Personen der Koordinationsstelle begleitet und dokumentiert. Diese sind auch für die Erhebung des Ist-Zustands zuständig, z.B. einen Überblick über das vorhandene Angebot im Bereich der beruflichen Integration für benachteiligte und behinderte Jugendliche zu schaffen.

In Vorarlberg wurde erkannt, dass eine gemeinsame Strategie und eine aufeinander abgestimmte Umsetzung notwendig sind, um insbesondere den benachteiligten Jugendlichen den Eintritt in das Berufsleben zu erleichtern:

- Der Beschäftigungspakt Vorarlberg<sup>11</sup> hat sich die Verbesserung der Schnittstelle Schule-Beruf zum Ziel gesetzt. Im Mai 2006 wurde der Beirat für Berufsorientierung und Jugendbeschäftigung als beratendes Organ des Beschäftigungspakts Vorarlberg installiert. Ihm gehören hochrangige VertreterInnen folgender Institutionen an: Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg (BIFO), Landesschulrat Vorarlberg, AMS, Bundessozialamt, Land Vorarlberg, Vorarlberger Gemeindeverband, Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, ÖGB, IFS-Dialog, Koje und okay.zusammen.leben.

Die Aufgaben des Beirats sind u.a. die laufende Vernetzung und Koordination bestehender und neuer Angebote in Vorarlberg und die Begutachtung von Vorschlägen, zum Thema Berufsorientierung oder Jugendbeschäftigung. Der Beirat entwickelte nun ein Konzept zur Optimierung der Vorarlberger Angebote zur Berufsorientierung und Jugendbeschäftigung. Dieses Konzept behandelt elf Themen, zu denen jeweils die aktuelle Situation, zukünftige Aufgaben und Ziele, die erwartete Wirkung, bestehende Anknüpfungspunkte und Umsetzungsvorschläge erarbeitet wurden:

- Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt
- Berufskundliche Information über Berufe und Bildungswege
- Berufsorientierung in der Schule
- Lückenlose Erfassung der Jugendlichen an der Schnittstelle
- Beratungs- und Betreuungssystem
- Einbezug von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten
- Bedarfsadäquates Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten
- Qualifizierungs- und Auffangangebote
- Zielgruppenspezifische Aspekte
- Jugendliche, die außerhalb der Systeme stehen
- Qualifizierung und Vernetzung der Akteure

Dem Thema Beratungs- und Betreuungssystem wird hohe Priorität eingeräumt, dementsprechend wurde es im Konzept besonders intensiv behandelt.

Ein vom Beirat empfohlenes Pilotprojekt zur lückenlosen Erfassung der Jugendlichen an der Schnittstelle wurde bereits im Sommersemester 2007 gestartet. Es wurde ein

---

<sup>11</sup> <http://www.beschaefigungspakt.at>

Meldesystem für Pflichtschulen aufgebaut: mit der Zustimmung der Jugendlichen und deren Eltern werden „gefährdete“ SchülerInnen dem AMS gemeldet. Sie sollen anschließend aktiv kontaktiert werden, *„damit mit ihnen gemeinsam rechtzeitig Maßnahmen gesetzt werden können und sie nicht aus dem Schul- bzw. Beschäftigungsbereich hinausfallen“*. (BPV, 2006:14) Dieses Pilotprojekt soll im Herbst 2007 begleitend evaluiert werden.

Zur Verbesserung der Schnittstelle Schule-Beruf wurde vom Beschäftigungspakt Vorarlberg eine Broschüre mit dem Titel „Berufsorientierung und Jugendbeschäftigung“ herausgegeben. Die Broschüre listet die Angebote jener Institutionen auf, die in Vorarlberg Berufsorientierungsmaßnahmen anbieten, und beinhaltet folgende Bereiche:

- Unterstützung bei der Berufsorientierung
- Hilfen bei der Realisierung
- Übergangslösungen
- Hilfen im Beruf
- Außerschulische Jugendarbeit und Jugendinformation
- LehrerInnenunterstützung

Im Vergleich zur eingangs vorgestellten Definition von Strategie liegt der Schwerpunkt von Interventionen in Österreich auf Reintegrationsmaßnahmen. Maßnahmen zur Prävention sowie Strukturreform fehlen weitgehend. Abgesehen von dieser inhaltlichen Unausgewogenheit ist in Österreich auch Verbesserungspotential hinsichtlich der Koordination und Kooperation der Akteure, die gemeinsam an der Umsetzung abgestimmter Interventionen zur Erreichung einer übergeordneten Zielsetzung arbeiten, festzustellen. Allerdings scheint das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Informationsaustausch und einer besseren Koordination in der Umsetzung gestiegen zu sein und dementsprechend wurden auf regionaler Ebene bereits Initiativen gesetzt.

### 2.3.2 Deutschland

Wegen des massiven Anstieges der Jugendarbeitslosigkeit Mitte der 1990er Jahre wurde 1998 durch die deutsche Bundesregierung und die Bundesagentur für Arbeit (BA) das **Jugendsofortprogramm** (JUMP – Jugend mit Perspektiven) entwickelt und 1999 eingeführt. Es stellte eine Ergänzung zur Aktiven Arbeitsmarktpolitik dar. Als Zielgruppe wurde (u.a.) explizit die Gruppe der Dropouts genannt: *„(...) ausbildungs- bzw. arbeitslose Jugendliche, die der sozialen Integration bedürfen und zum Teil nicht (mehr) in Kontakt mit*

der Arbeits- und/oder Sozialverwaltung stehen (drop out).“ (Dietrich 2003: 5) Das Sofortprogramm umfasste drei Maßnahmetypen:

- Ausbildungsplatzorientierte Maßnahmen (u.a. außerbetriebliche Ausbildung, Hauptschulabschluss)
- Arbeitsmarktorientierte Maßnahmen (u.a. Qualifizierungsmaßnahmen, beschäftigungsbegleitende Hilfen)
- Aktivierende Maßnahmen (Hinführung zu Beschäftigungs- und Bildungsmaßnahmen)

Das Programm wurde zuerst durch Bundeszuschüsse und den ESF gefördert, ab 2001 übernahm die BA die Förderung des Bundes. Ihr kam außerdem die Aufgabe zu, die Jugendlichen anzusprechen, sie in Ausbildungsplätze und Maßnahmen zu vermitteln und über Bewilligungen zu entscheiden. JUMP umfasste ein Fünftel der gesamten Maßnahmen der BA (vgl. BMBF 2005).

Im Lauf der Zeit änderte sich der Schwerpunkt des Sofortprogramms. Während im ersten Jahr Qualifizierung im Vordergrund stand, kam ab 2000 der Beschäftigung eine viel stärkere Rolle zu. Damit änderte sich auch die Zielgruppe, die im Rahmen des Programms angesprochen wurde, in Richtung Jugendlicher mit abgeschlossener Berufsausbildung.

2003 wurde JUMP mit dem Programm JUMP Plus bis Ende 2004 verlängert. Insgesamt wurden zwischen 1999 und 2003 rund 660.000 Jugendliche in JUMP-Maßnahmen gefördert, wobei 60% von ihnen bei ihrem Eintritt in die Maßnahme über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten (vgl. Dornette/Jacob 2006). Ab 2004 wurden wesentliche Teile aus dem Programm in das „Job Aktiv“-Gesetz (Aktivieren-Qualifizieren-Trainieren-Investieren-Vermitteln) übernommen. Dieses ist Bestandteil des reformierten Sozialgesetzbuches III (SGBIII), welches die Arbeitsförderung regelt (vgl. BMBF 2005). Es stellt die gesetzliche Grundlage der außerbetrieblichen Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen oder berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen dar. Die BA ist durch das SGB III, aber auch II (dieses umfasst die Grundsicherung für Arbeitssuchende), damit beauftragt, „(...) *noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen auf die Aufnahme einer Ausbildung oder die berufliche Eingliederung vorzubereiten.*“ (Klein, 2005:12)

Als umfassendste nationale Strategie der letzten Jahre ist der **Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs** zu nennen. Im Juni 2004 haben VertreterInnen der Bundesregierung und der Wirtschaft den „Ausbildungspakt“ unterzeichnet. Als Ziel wurde definiert, allen jungen („ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen“) Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten, wobei auch Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungschancen explizit als Zielgruppe genannt wurden. (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, 2005:9)

Die Unterzeichnenden des Ausbildungspaktes bestehen aus VertreterInnen des BMWA (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit), des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), der Deutschen Industrie- und Handelskammer (IHK), des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (HWK), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) sowie des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI). Im konkreten verpflichteten sich die Partner dabei zu folgenden Maßnahmenpaketen:

- Schaffung von 25.000 Plätzen für betrieblich durchgeführte Einstiegsqualifizierungen (EQJ) jährlich. Diese 6-12-monatigen Qualifizierungen können auf die spätere Berufsausbildung angerechnet werden. Die Bundesregierung unterstützt dabei die Betriebe finanziell (Praktikumsvergütung und teilweise Sozialversicherungsbeiträge), zertifiziert werden die Einstiegsqualifizierungen durch IHK bzw. HWK.
- Schaffung von 30.000 Lehrstellen durch die Wirtschaft und die Bundesverwaltung (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2005: Anhang I, I.)
- Aufrechterhaltung der Anzahl an außerbetrieblichen Ausbildungen durch die Bundesregierung (u.a. im Rahmen des Bund-Länder-Ausbildungsprogrammes Ost)
- Aufrechterhaltung der Anzahl an ausbildungsfördernden Maßnahmen (inkl. berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen) durch die BA (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2005: 5)

Während Bundesregierung und WirtschaftsvertreterInnen diesen Pakt unterzeichnet haben, kommt in der Umsetzung allerdings zahlreichen weiteren Akteuren eine Bedeutung zu. Die Länder werden insofern genannt, als Ausbildungsmärkte als „regionale Märkte“ definiert werden (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2005: Anhang I, II). Das bedeutet im Rahmen des Ausbildungspaktes eine Verlängerung bereits bestehender Programme sowie die Einführung neuer Programme (z.B. Ausbildungsoffensive 2004 in Sachsen). Dies entspricht dem im Pakt ebenfalls genannten Ziel, die „Ausbildungsreife“ von Schulabgängern zu verbessern (ebd.). Darunter fällt auch, die Übergänge zwischen Schule und Beruf zu verbessern. Dazu sollen Schulen, Betriebe und überbetriebliche Bildungseinrichtungen enger zusammenarbeiten. Auch hier existieren bereits Kooperationen zwischen Wirtschaft und Schulen (z.B. Arbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft).

Die Länder sind außerdem in die Umsetzung des Ausbildungspaktes eingebunden, insofern sie für die Qualität der schulischen Ausbildung und damit auch für fehlende Kompetenzen (genannt werden Rechnen, Lesen...) der SchulabgängerInnen verantwortlich sind. Die Partner des Paktes hoffen dabei auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz (KMK).

Der Bundesagentur bzw. den regionalen Agenturen für Arbeit fällt neben ihren Aufgaben im Rahmen der außerbetrieblichen Ausbildung und ausbildungsfördernden Maßnahmen auch die Rolle als Clearingstelle zu: Psychologische Eignungsbeurteilungen werden bei Bedarf

durch den psychologischen Dienst der Arbeitsagenturen erstellt. Hier geht es darum, Kenntnisse und Fähigkeiten abzuklären (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2005: 15-18). Bei diesen Kompetenzchecks sind auch die Kammern eingebunden, Grundlage dessen stellt der Austausch von Daten über die unvermittelten Jugendlichen dar.

Der **Innovationskreis berufliche Bildung** setzt sich aus folgenden Akteuren zusammen: BMBF, BMAS, BMWA, BMWI (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), BMKJS (Bundesministerium für Kultus, Jugend und Sport), BA, Vertreter/innen der Länder, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, Vertreter/innen aus dem wissenschaftlichen Bereich und aus Unternehmen. Der Innovationskreis zielt auf die strukturelle Verbesserung der Berufsbildung. Er wurde im April 2006 einberufen und präsentierte im Juli 2007 zehn Leitlinien, unter anderem: (vgl. <http://www.bmbf.de/de/10482.php>)

- Leitlinie 1: Mehr Schulabschlüsse erreichen - Ausbildungsreife verbessern;
- Leitlinie 2: Ausbildungsvorbereitung für Benachteiligte optimieren - Förderstrukturen neu ordnen (u.a. Berufsvorbereitung, Einstiegsqualifizierungen);
- Leitlinie 3: Übergänge optimieren - Wege in betriebliche Ausbildung sichern (u.a. Ausbildungsbausteine);
- Leitlinie 5: Ausbildungsbasis verbreitern - Ausbildungskapazitäten effektiv nutzen (u.a. Qualifizierungszuschuss für junge Erwachsene ohne Berufsabschluss);
- Leitlinie 7: "Zweite Chance" für Qualifizierung - Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben;

Im Rahmen einer Vernetzung der Stakeholder sind schließlich die **Kompetenzagenturen** zu nennen. Ihre Aufgabe ist eine Mittlerfunktion zwischen Jugendlichen und dem vorhandenen Spektrum von Angeboten des Bildungssystems, der Jugendhilfe, des Arbeitsmarktes, der Arbeitsagenturen, der Jobcenter und freien Träger bis hin zu Sport- und Kulturangeboten sowie Gemeinwesenarbeit. Das Ziel der Kompetenzagenturen ist, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu fördern. Sie richten sich an benachteiligte Jugendliche in Schulen, aufgrund ihrer Zielsetzung, diejenigen anzusprechen, die vom bestehenden System an Hilfeleistungen nicht profitieren oder keinen Zugang dazu finden. Jugendliche werden u. U. auch jahrelang individuell gefördert (vgl. BMBF 2005, Regiestelle E&C 2006). Die Kompetenzagenturen sind Teil des umfassenderen Programms E&C (Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten), einer Programmplattform des BMFSFJ, in die unterschiedliche Akteure eingebunden sind: Länder und Kommunen, Spitzenverbände und freie Träger der Jugendhilfe, Vertreter/innen aus dem Quartiersmanagement.

Das Programm **Schulverweigerung - Die 2. Chance** verfolgt als Ziel die Reintegration von Schulverweigerern (insgesamt sollen 1.450 Schüler/innen bundesweit mit dem Programm

erreicht werden) und wird vom BMFSFJ aus den Mitteln des ESF finanziert. *„Die Reintegration soll vor allem durch ein Unterstützungsprogramm erreicht werden, das sich auf ganzheitliches Lernen ausrichtet und schulische, soziale sowie emotionale Bildung und Förderung mit einbezieht.“*

([http://www.zweite-chance.eu/content/programm/esf\\_modellprogramm/index\\_ger.html](http://www.zweite-chance.eu/content/programm/esf_modellprogramm/index_ger.html)).

Konkret umfasst das Programm Case-Management für jede/n Schüler/in, die Umsetzung eines Reintegrationskonzeptes, schulische und soziale Begleitung und Unterstützung, Erfolgscontrolling sowie die Koordination der Stakeholder. Dazu werden 50 Koordinierungsstellen eingerichtet, welche auf lokaler Ebene die Anlaufstelle für die Schüler/innen darstellen und mit Eltern, Lehrer/innen, sozialen Diensten u.a. zusammenarbeiten. Das Projekt „Die 2. Chance“ wird dabei von den Kommunen unterstützt. Als zentrale Regiestelle fungiert der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge, welcher eine beratende Funktion für die örtlichen Träger einnimmt, Fachkräfte der Jugendhilfe sowie Lehrer/innen qualifiziert und die lokalen Träger vernetzt.

Was an den deutschen Programmen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher im Unterschied zu Österreich auffällt, ist nicht so sehr deren inhaltliche Ausrichtung, die ist vergleichbar. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Kooperation und Koordination der Akteure z.B. beim nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs sowie beim Innovationskreis berufliche Bildung. Insofern scheint Deutschland hinsichtlich der Strategiebildung einen Schritt weiter als Österreich.

### 2.3.3 Irland

In Irland wurden seit den späten 1980er Jahren Maßnahmen zur Förderung von Risikogruppen und zur Reintegration von Dropouts implementiert. Dennoch gibt es nach wie vor Schulen und Gemeinden mit überdurchschnittlich hohem Anteil an vorzeitigen Bildungsabbruch und schwachen Schulleistungen. 1998 wurde das Educational Disadvantage Committee ins Leben gerufen. Es soll für das Bildungsministerium Bildungsbenachteiligung identifizieren sowie Strategien zu deren Bekämpfung erarbeiten. Unter Mitarbeit des Forum on Educational Disadvantage produzierte das Educational Disadvantage Committee 2003 für das Bildungsministerium die Studie *„A More Integrated and Effective Delivery of School-Based Educational Inclusion Measures“*, welche die wesentliche Basis des DEIS-Aktionsplans bildete.

DEIS – **Delivering Equality Of Opportunity In Schools** – ist ein Aktionsplan des irischen Bildungsministeriums zur Bildungsinclusion. Ziel und Weg sind in zwei Sätzen festgehalten: *„We want all our young people to derive maximum personal benefit from the education system. We want the needs of the learner and a culture of high expectations to be at the centre of all our actions.“* (Department of Education and Science, 2005:3). Der Aktionsplan fokussiert auf Kinder und Jugendliche (von 3 bis 18 Jahren) aus benachteiligten Gemeinden.

Bildungsbenachteiligung wird dabei folgendermaßen definiert: „...the impediments to education arising from social or economic disadvantage which prevent students from deriving appropriate benefit from education in schools.“ (Department of Education and Science, 2005:7).

Der Aktionsplan unterstützt und ergänzt andere nationale Strategien wie „Sustaining Progress“ der irischen Sozialpartner, die „National Anti-Poverty Strategy“ und den „National Action Plans against Poverty and Social Exclusion“, eine weitere Maßnahmen der irischen Regierung zur Förderung sozialer Inklusion sowie zur Implementation der Lissabon Strategie.

Der Aktionsplan umfasst zwei Kernelemente:

1. Identifizierung von Schulen mit besonders vielen benachteiligten SchülerInnen nach einem standardisierten Verfahren
2. Integriertes Unterstützungsprogramm für Schulen mit hoher Konzentration an Benachteiligung – **New School Support Programme (SSP)**

Die irische Bildungsforschung stellte fest, dass Benachteiligung sich multipliziert, wenn ein großer Teil der SchülerInnen einer Schule aus einem ähnlich sozial benachteiligten Hintergrund kommen („social context effect“). Um die besonders betroffenen Schulen zielgenau fördern zu können, wurde deren Identifizierung durch ein nachvollziehbares Verfahren notwendig. 600 Schulen der Primarstufe und 150 Schulen der Sekundarstufe I erhalten im Rahmen des SSP fünf Jahre lang besondere Unterstützung, in Abhängigkeit ihres Benachteiligungslevels. Danach gibt es alle drei Jahre ein neues Bewertungsverfahren.

Es bestand der Konsens, dass das Ziel Bildungsinklusion eine integriertere und kohärentere Vorgangsweise erfordert. Daher wurden auch die schon existierenden Programme konzeptionell überarbeitet, ausgebaut und stufenweise in das SSP integriert:

- *Early Start* ist ein Vorschulprogramm für Kinder von 3 bis 4 Jahren in benachteiligten Regionen. Die Kinder werden gemeinsam von LehrerInnen und KindergärtnerInnen betreut.
- *Giving Children an Even Break* (inkl. *Disadvantaged Areas Scheme* und *Breaking the Cycle*): Volksschulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit nachteiliger Herkunft erhalten zusätzliche Ressourcen zur Senkung der Zahl der SchülerInnen pro Klasse und zusätzlichen Förderung von RisikoschülerInnen.
- *Disadvantaged Areas Scheme for second-level schools*: Auch Sekundarschulen in benachteiligten Regionen werden zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

- *Support Teacher Project*: Spezielle Support Teachers unterstützen die Schulen beratend im Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen und unterrichten auch selbst verhaltensauffällige Kinder in getrennten Kleingruppen oder individuell.
- *Early Literacy Initiative* (inkl. *Reading Recovery Initiative* und *Junior Certificate School Programme Literacy Strategy and Demonstration Library Project*): Diese Initiativen zielen u.a. auf die Erhöhung der Effizienz von Förderunterricht zur Verbesserung der Lesefähigkeiten der SchülerInnen, Entwicklung und Verbreitung von Lehr- und Lernmaterial, Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern sowie eine entsprechende Bewusstseinsbildung der Bevölkerung.
- *Home School Community Liaison Scheme* (HSCL): Diese präventive Strategie richtet sich primär an die Erwachsenen, die die SchülerInnen beeinflussen – also Eltern und LehrerInnen. Mittels aktiver, partnerschaftlicher Kooperation zwischen Schulen, Familien und Gemeinden sollen in großteils städtischen Regionen mit einem hohen Anteil an bildungsbenachteiligten SchülerInnen die Jugendlichen möglichst lange im Bildungssystem gehalten und eine positive Einstellung zu Bildung und Lifelong Learning erreicht werden. Wichtig in diesem Programm sind die Bedürfnisse der Eltern zu denen u.a. mittels Hausbesuch Kontakt aufgenommen und Vertrauen aufgebaut wird. Teil des Programms ist, den Eltern ihre eigenen Fähigkeiten bewusst zu machen bzw. sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihrerseits ihre Kinder unterstützen können.
- *School Completion Programme*: Dieses Programm versucht alle lokalen Stakeholder (Familien, Schulen, Jugendliche, Gemeinden, Vereine) in benachteiligten Regionen zusammenzubringen um gemeinsam am Problem des vorzeitigen Bildungsabbruchs zu arbeiten. Ziel ist, dass die Jugendlichen an den Schulen bleiben (bzw. an die Schulen zurückkehren) und ihr „Leaving Certificate“ abschließen. Der Maßnahmenplan enthält nicht nur schulische Aktionen, sondern auch „after school“, „out-of school“ und Ferienaktionen.
- *School Meals Programme*: Dieses Programm dient zur Ergänzung der Ernährung der Kinder in benachteiligten Regionen, damit nicht unzureichende Ernährung die volle Ausschöpfung der Bildungspotentiale behindert. Es wurde im Jahr 2004 auf nicht-kommerzielle Kindergärten und Vorschulen ausgeweitet.

Ergänzend wurden neue Maßnahmen entwickelt und implementiert: So wurde in den am meisten benachteiligten Gemeinden eine Vorschulinitiative gestartet. In jenen 150 Schulen der Primärstufe in Städten, welche die höchste Konzentration an Benachteiligung aufweisen, werden die Klassenschülerhöchstzahlen auf 20 (Vorschule bis 2. Schulstufe) bzw. 24 (3. bis 6. Schulstufe) gesenkt. Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit werden v.a. im primärschulischen Bereich extra gefördert. Zusätzlich gibt es Initiativen zur Steigerung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Eltern. In benachteiligten Schulen der Sekundarstufe wurde eine zusätzliche Bildungs- und Berufsberatung für SchülerInnen eingeführt sowie entsprechend

der Interessen mehr Wahlmöglichkeiten bei der Zusammenstellung individueller Curricula vorgesehen. Durch einen Breitbandinternet-Zugang in Schulen, durch den kreativen Einsatz von IKT im Unterricht und beim Lernen sowie durch After-school-Programme soll dem „digital divide“ entgegengewirkt werden. Für Traveller<sup>12</sup> und Personen mit nicht-englischer und nicht-gälischer Muttersprache wurden zusätzliche bildungsunterstützende Maßnahmen implementiert. Auch der Zugang zu tertiärer Bildung soll für benachteiligte SchülerInnen erleichtert werden.

LehrerInnen in benachteiligten Gemeinden werden gesondert unterstützt, z.B. werden ihnen Sabbaticals zur Weiterbildung ermöglicht. Die Zusammenarbeit von Schulen, Eltern und Gemeinden nach dem bewährten HSCL-Schema wird ausgebaut, „key performance indicators“ erarbeitet und „best practices“ verbreitet.

Es werden im Rahmen des SSP Mittel sowohl auf Ebene einzelner Schulen als auch von Schulclustern/Gemeinden bereitgestellt. Dementsprechend werden auch dreijährige (Aktions)pläne auf Schulebene und auf Gemeindeebene erstellt, Ziele definiert, Fortschritte mittels Indikatoren evaluiert und aufbauend auf den erzielten Erfahrungen Aktionspläne überarbeitet.

DirektorInnen und Lehrende an Schulen, die am SSP teilnehmen, sollen sich hinsichtlich ihrer methodischen, didaktischen, psychologischen und strategischen Fähigkeiten weiterentwickeln. Das Bildungsministerium baut zehn regionale Büros auf und vernetzt sich mit den lokalen Institutionen, die Maßnahmen zur Förderung sozialer Inklusion anbieten. Es wird ein Netzwerk aufgebaut und an bestehenden Netzwerken angeknüpft, für Diskussion und Austausch von Erfahrungen, um Ressourcen zu poolen und zu teilen und übergreifende Maßnahmen zu fördern.

Parallel zum SSP sollen Forschungsprogramme das Wissen um Bildungsbenachteiligung verbessern, die Gründe für den Erfolg bzw. Misserfolg von Maßnahmen verstehen lernen und nach für Irland geeigneten Ansätzen im Ausland forschen. Fortschritt und die Wirkung der Maßnahmen werden während und nach der Maßnahme evaluiert. Dabei wird auch Feedback von SchülerInnen und Eltern eingeholt. Nach jedem Dreijahreszyklus sollen die Maßnahmen entsprechend der „lessons learned“ adaptiert werden.

Im Jahr 2002 wurde vom irischen Bildungsministerium der **National Educational Welfare Board (NEWB)** eingerichtet. Dieser Ausschuss ist für die Entwicklung von Strategien zur Reduktion von Schulabsentismus zuständig und für deren Umsetzung verantwortlich. Der Ausschuss errichtete u.a. ein Netzwerk von aktuell 73 Educational Welfare Officers, welche

---

<sup>12</sup> Travellers sind eine einheimische, nomadisch lebende, Minderheit mit eigener Geschichte, Kultur, Sprache und Traditionen in Irland. Es gibt schätzungsweise 25.000 Traveller in Irland (<http://www.itmtrav.com/about.html>).

vor Ort mit SchülerInnen und Eltern arbeiten um herauszufinden, was die Ursachen für die Schulabwesenheiten sind und das Problem individuell und an der Wurzel zu lösen beabsichtigen. Dabei wird versucht intensiv mit den einschlägigen Organisationen vor Ort zusammenzuarbeiten. So sind auch die Schulen verpflichtet, SchülerInnen beim NEWB zu melden, wenn sie mehr als 20 Tage im Jahr abwesend sind bzw. von der Schule suspendiert werden. Basis der Arbeit des NEWB ist die Annahme, dass Prävention und frühe Intervention effiziente Wege zur Lösung der Dropout-Problematik sind (<http://www.newb.ie>).

Im Jahr 2000 wurde die Schulpflicht in Irland um ein Jahr verlängert. Es wurden alternative, flexiblere Bildungsangebote für Jugendliche, die mit den herkömmlichen Schulformen nicht zurechtkommen eingerichtet, z.B. mit der *Back to Education – Initiative*: Diese bietet für Dropouts Kurse in Teilzeit zur Entwicklung von Computerskills, von Softskills und in Kinderbetreuung an.

Das größte nationale Bildungsprogramm für Dropouts ist **Youthreach**, implementiert im Jahr 1988 (<http://www.youthreach.ie>). Es ist ein gemeinsames Programm von Bildungsministerium und Wirtschaftsministerium und richtet sich an beschäftigungslose 15-20 – jährige Dropouts. Es gibt 90 Youthreach-Zentren, sie sind v.a. in benachteiligten Gemeinden zu finden. Youthreach verfolgt einen flexiblen und ganzheitlichen Ansatz zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Identifizierung von Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten, zum Aufbau von Selbstwertgefühl, zur Festlegung von Lernzielen und zum Erwerb von Basis- und Allgemeinbildung, beruflicher Ausbildung und Praxis: „*The first principle of the programme is to start with the learner*“ (<http://www.youthreach.ie>). Im Rahmen von Youthreach können dem nationalen Qualifikationsrahmen entsprechende Bildungszertifikate erworben werden. Dauer und Intensität können an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden, im Allgemeinen dauert die Maßnahme ein bis zwei Jahre, bei 35 Wochenstunden. Die Kurse sind ganzjährig geführt, der Eintritt ist jederzeit möglich. Die TeilnehmerInnen erhalten finanzielle Unterstützung, deren Höhe vom Alter abhängt. Youthreach orientiert sich mehr an den Stärken als an den Schwächen der Jugendlichen: „*The essential question is - 'what do you think are your strengths and how can we help you to maximise them, and what do you think are your weaknesses and how can we help you to address them?'*“ Das Programm verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, die BetreuerInnen kommen aus unterschiedlichen Bereichen: Schule, Berufsbildung, Jugendarbeit, Fürsorge. Kleine Gruppen ermöglichen Beziehungsarbeit. Ein Qualitätssicherungssystem wurde im Jahr 2000 implementiert. Evaluierungen zeigten, dass die TeilnehmerInnen mit dem Programm sehr zufrieden sind. 75% gelingt die Integration in den Arbeitsmarkt oder nehmen an weiteren Ausbildungen teil.

Das **Community Training Workshops Programm (CTW)** des irischen Arbeitsamts (FAS) bietet für jugendliche Dropouts zwischen 16 und 25 Jahren die Möglichkeit, in 45 Community Training Centres Basisbildung nachzuholen und eine berufliche Ausbildung zu erhalten. CTW-Kurse sind ganztägig und dauern in der Regel ein Jahr. Die TeilnehmerInnen erhalten

finanzielle Unterstützung. Das CTW-Programm wurde in Youthreach integriert. In Summe bietet Youthreach damit etwa 7.000 Plätze für Jugendliche (<http://www.fas.ie>), über 150.000 Jugendliche wurden schon betreut.

Das **Vocational Training Opportunities Scheme (VTOS)** bietet arbeitslosen Personen die Möglichkeit im Rahmen einer Vollzeit-Maßnahme in einer Erwachsenenbildungseinrichtung Bildungszertifikate zu erwerben und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen (<http://vtos.ie>).

Um Personen mit Betreuungspflichten die Teilnahme am VTOS bzw. an Youthreach zu ermöglichen, werden Kinderbetreuungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, die vom Bildungsministerium finanziert werden.

Dreißig **Youth Information Centres** stellen Jugendlichen und JugendbetreuerInnen Informationen zu Aus- und Weiterbildung, Arbeit und Beruf, Rechtliches, aber auch zu Sport und Freizeit zur Verfügung.

Die beschriebenen irischen Dropout-Programme decken ein breites Interventionsfeld ab, sie reichen von Prävention im Vorschulalter bis zu Interventionen zur Integration nach Beendigung der Schulpflicht. Sie bauen aufeinander auf und ergänzen einander. Sie beziehen die Familien, Gemeinden und Jugendarbeit mit ein und setzen einen besonderen Fokus auf jene Regionen und Gemeinden, in denen Bildungsbenachteiligung konzentriert auftritt. Schließlich wird in der Umsetzung großes Gewicht auf die Kooperation und Vernetzung der relevanten Akteure gelegt.

### 2.3.4 Resümee der Länderfallstudien

Irland hatte über eine lange Zeit eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Diese ist in den letzten 20 Jahren auf 8,6% (2006, unter 25-Jährige, Quelle: Eurostat) gesunken. Dennoch gibt es noch immer Regionen, in denen es besonders viele benachteiligte Jugendliche bzw. BildungsabbrecherInnen gibt, die auch besondere Arbeitsmarktprobleme haben, bzw. vom irischen Beschäftigungsboom kaum profitieren können. Der breite Aktionsplan des irischen Bildungsministeriums zur Bildungsinklusion unterstützt und ergänzt andere nationale Programme der irischen Regierung zur Förderung sozialer Inklusion sowie zur Implementation der Lissabon Strategie. Es kann hier tatsächlich von einer ausdifferenzierten und landesweiten Strategie zur Prävention und (Re)Integration von Dropouts gesprochen werden.

In die großen Programme für Dropouts in Deutschland sind zum Teil schon viele Akteure eingebunden. Insofern kann argumentiert werden, dass erste Strategieansätze erkennbar sind. Interveniert wird jedoch größtenteils in Form von kompensatorischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Präventivmaßnahmen und Strukturreformen scheinen demgegenüber noch unterdimensioniert und unfähig.

Auch in Österreich sind Maßnahmen im Präventivbereich eher nur punktuell zu finden. Zur Integration von Dropouts gibt es dafür schon eine große Anzahl von Projekten und Programmen (vgl. auch nächstes Kapitel), die jedoch zuwenig koordiniert und aufeinander abgestimmt werden. Auf regionaler Ebene wurden deshalb bereits einige Initiativen für verbesserten Informationsaustausch und Zusammenarbeit der Akteure gesetzt, in Summe ist jedoch noch keine akkordierte Strategie zu erkennen.

## 2.4 Maßnahmenpalette

Waren in den vorangegangenen Abschnitten v.a. Policy-Maßnahmen sowie umfassende Programme der Gegenstand der Diskussion, wird nunmehr der Schwenk hin zu konkreten Interventionsmaßnahmen vollzogen. Dabei spannt sich der Bogen von der Frage, wann Interventionen ansetzen sollten über die Besprechung verschiedener Interventionstypen bis hin zu Qualitätskriterien von Maßnahmen.

Die Förderung von Effizienz und Chancengleichheit und damit im Zusammenhang auch die Reduzierung der Dropoutquote ist v.a. bei **frühen Interventionsstrategien** (z.B. im Vorschulalter) synergetisch, da sich frühe Investitionen auch positiv auf die Lernfähigkeiten in späteren Stadien auswirken und derart ein Multiplikationseffekt eintritt. Diese Synergien verringern sich bei später ansetzenden Interventionen (Schule, Hochschule, Weiterbildung), da die Kosten für die Förderung von Chancengleichheit sehr stark steigen, wenn sich Defizite einmal festgesetzt haben und sich die Zeitspanne, in der sich Interventionen bezahlt machen können, zunehmend verkürzt. (EC 2006:14) Die effizienteste Interventionsstrategie überhaupt ist es in frühen Jahren in benachteiligte Kinder zu investieren um deren Dropout zu verhindern und damit in Verbindung stehende Folgekosten zu vermeiden. (EC 2006:15) In Anbetracht der Gesamtkosten von Chancenungleichheit und Dropout rechnen sich Interventionen zur Reduzierung des vorzeitigen Bildungsabbruchs in den USA vielfach. Jeder in der Vorschulbildung investierte Dollar erspart Folgekosten von 7\$. (EC 2006:13)

So reduzieren qualitätsvolle Vorschulinterventionen signifikant den Unterschied in den intellektuellen Fähigkeiten der Kinder in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Volksschule. Hierbei zeigt sich, dass Strategien, welche die Eltern mit einbinden, die Qualifikation des Betreuungspersonals erhöhen und gute Arbeitsbedingungen schaffen, die besten Effekte erzielen. (EC 2006:17) Wichtig im Zusammenhang mit Vorschulinterventionen ist auch die Intensität des Programms. So erweisen sich Programme wie die französische ‚Ecole Maternelle‘ mit eigenem Curriculum als wesentlich effektiver als Kindergärten oder Krippen, die hauptsächlich der Beaufsichtigung dienen und weniger über einen expliziten Bildungsauftrag verfügen. (Wössmann/Schütz 2006: 13f)

**International unterschiedliche** historische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Kontexte in den einzelnen Ländern haben zur Folge, dass in Abhängigkeit davon auch die Ursachen für Jugendarbeitslosigkeit unterschiedlich verortet, Benachteiligungen unterschiedlich definiert werden und Interventionsstrategien unterschiedlichen Zielen folgen. So lassen sich entsprechend der Ergebnisse der Studie 'Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth', die von der Europäischen Kommission, DG-Employment in Auftrag gegen und in deren Rahmen die Interventionsstrategien zugunsten benachteiligter Jugendlicher in 13 europäischen Staaten untersucht wurden, u.a. ein universalistisches (z.B. DK, FI), ein liberales (z.B. UK), ein beschäftigungszentriertes (z.B. A, D) und ein unterinstitutionalisiertes (z.B. GR, PT, IT, ES) **Übergangssystem** voneinander unterscheiden. (Walther/Pohl 2006:8ff)

- ⇒ Das primäre Erklärungsmuster im universalistischen System für Probleme im Jugendbereich ist fehlende Orientierung. Daher setzen Maßnahmen bei der Persönlichkeitsentwicklung über Aktivierungsmaßnahmen an und stellt die Reintegration in das Bildungssystem das primäre Ziel dar.
- ⇒ Das Erklärungsmuster im liberalen System für Jugendarbeitslosigkeit stellt die mangelnde Anpassung an die Nachfrage ins Zentrum und Maßnahmen zielen primär auf die direkte Arbeitsmarktintegration ab.
- ⇒ Beschäftigungszentrierte Systeme (wie in Österreich) sehen individuelle Sozialisationsdefizite als Ursache für Probleme im Jugendbereich an und versuchen über kompensatorische Berufsvorbereitungsmaßnahmen zu intervenieren.
- ⇒ Unterinstitutionalisierte Systeme weisen einen Mangel an Unterstützungsstrukturen auf und das Ziel ist es ,herausgefallenen' Jugendlichen überhaupt einmal einen Status zu verschaffen.

Den verschiedenen Zugängen und Rahmenbedingungen entsprechend können grundsätzlich zwei **Arten von Erklärungsmustern und Interventionsstrategien** unterschieden werden. Auf der einen Seite stehen individualisierte Zuschreibungen von Benachteiligungen im Sinne von Defiziten, die kompensatorische Individualmaßnahmen nach sich ziehen. Auf der anderen Seite werden nicht so sehr die individuellen Defizite, sondern noch nicht ausgenützte Potentiale der Jugendlichen gesehen, denen mit strukturbezogenen Maßnahmen im Sinne der Erweiterung von Zugängen in die Systeme und Aktivierungsmaßnahmen begegnet wird. (Walther/Pohl 2006:12f) In Ländern mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit werden Übergangsprobleme als ,normal' betrachtet, während in Ländern mit einem geringen Problemausmaß die Tendenz besteht, Übergangsprobleme individuellen Defiziten zuzuschreiben.

Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung werden zunehmend entstandardisiert und Probleme diversifizieren sich. Deshalb ist es notwendig mit einem **holistischen Ansatz** darauf zu reagieren, der soziale Strukturen ebenso in den Blick nimmt, wie individuelle

Handlungsmöglichkeiten. Dies schließt eine alleinige Defizitorientierung ebenso wie eine simple Arbeitsmarktintegration als Strategie aus. Notwendig ist es vielmehr Motivation und Partizipationschancen ins Zentrum von Strategien zu stellen.

Dementsprechend lassen sich auch **Qualitätskriterien** von Interventionsmaßnahmen zugunsten benachteiligter Jugendlicher definieren. Dies sind: ausreichende Ressourcen, Zugänglichkeit, Koordination, Reflexivität und Empowerment. (Walther/Pohl 2006:40ff)

- ⇒ Durch ausreichende *Ressourcen* wird es möglich angemessen qualifiziertes Personal für die Interventionen zu gewinnen und eine hinreichende fachliche Qualität sicherzustellen. Darüber hinaus erweist sich eine finanzielle Absicherung der TeilnehmerInnen als wesentlich.
- ⇒ Ausreichende Ressourcen sind auch Grundvoraussetzung für ein niederschwelliges Angebot, wodurch der *Zugang* verbreitert wird. Zugänge müssen flexibel und offen gestaltet werden, wenn benachteiligte Jugendliche erreicht werden sollen.
- ⇒ *Koordination* und Zusammenwirken unterschiedlicher Politikbereiche, Marktakteuren sowie Einrichtungen der Zivilgesellschaft ist notwendig um den vielschichtigen und diversifizierten Problemstellungen der Jugendlichen Rechnung tragen zu können. Wichtig dabei ist jedoch, dass die Netzwerke personenzentriert und nicht institutionenzentriert gestaltet werden.
- ⇒ Um *Reflexivität* sicherzustellen ist es notwendig Evaluationsmechanismen von Beginn weg in die Programme einzubauen, die auch qualitative Aspekte umfassen. Derart wird es möglich im Sinne eines Qualitätsmanagements flexibel zu reagieren und das Angebot beständig weiterzuentwickeln. Beständige Weiterentwicklung und Flexibilität ist auch notwendig, da Problemstellungen sich zunehmend entstandardisieren und demnach auch standardisierte Maßnahmen immer weniger geeignet sind Jugendliche bei der Integration nachhaltig zu unterstützen. Hilfreich in diesem Zusammenhang ist die Integration der AdressatInnen in die Planung und Gestaltung von Maßnahmen.
- ⇒ *Empowerment* im Kontext benachteiligter Jugendlicher bedeutet die Entwicklung von Motivation den Übergang aktiv gestalten zu wollen. Motivation wiederum setzt die Identifikation mit dem Ziel sowie die Überzeugung einen Beitrag zur Zielerreichung leisten zu können voraus. Die Motivation schließlich hängt vom Vertrauen gegenüber den Unterstützungseinrichtungen, von der Qualität der Angebote, von Konzepten, die an den Stärken statt an den Schwächen ansetzen sowie von den Wahlmöglichkeiten ab. Empowerment bedeutet auch, dass die Jugendlichen mit Rechten und Ressourcen ausgestattet werden, die ihnen die Gestaltung des Übergangs ermöglichen.

### 2.4.1 Maßnahmenübersicht Österreich

Die beiden größten Finanziere für Maßnahmen zur Integration von benachteiligten Jugendlichen sind in Österreich das Arbeitsmarktservice und das Bundessozialamt. Deswegen werden in diesem Kapitel die Maßnahmenpaletten dieser beiden großen Akteure vorgestellt, bevor dann in den nächsten Kapiteln zuerst auf einige große Programme und dann auf kleinere innovative Projekte im Einzelnen eingegangen wird. Danach werden noch einige interessante internationale Projektbeispiele vorgestellt.

#### Das Arbeitsmarktservice (AMS)

*„Ziel des Arbeitsmarktservice ist, im Rahmen der Vollbeschäftigungspolitik der Bundesregierung zur Verhütung und Beseitigung von Arbeitslosigkeit unter Wahrung sozialer und ökonomischer Grundsätze im Sinne einer aktiven Arbeitsmarktpolitik auf ein möglichst vollständiges, wirtschaftlich sinnvolles und nachhaltiges Zusammenführen von Arbeitskräfteangebot und –nachfrage hinzuwirken, und dadurch die Versorgung der Wirtschaft mit Arbeitskräften und die Beschäftigung aller Personen, die dem österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, bestmöglich zu sichern.“ (§29 AMS-Gesetz)*

Für die aktive Arbeitsmarktpolitik stehen dem AMS aktuell folgende Instrumente zur Integration von Jugendlichen zur Verfügung,<sup>13</sup> wobei nicht alle dieser Maßnahmen aus dem AMS-Budget finanziert werden. Insgesamt wurden 101.575 Jugendliche im Jahr 2006 vom AMS in Form von Beschäftigungs- Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen neu gefördert und dafür knapp 311 Mio. Euro ausgegeben, das waren 36,7% aller Ausgaben für Maßnahmen im Rahmen von aktiver Arbeitsmarktpolitik (AMS 2007).

Im Anhang sind für die unterschiedlichen Instrumente in einer Tabelle Beispielprojekte aus ganz Österreich angeführt, womit zwar kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, aber doch illustriert werden soll, um welche Art von Maßnahmen und Projekten es sich dabei handelt.

#### Qualifizierungsmaßnahmen:

- Grundqualifizierung: v.a. Hauptschulabschlusskurse und Deutschkurse
- Höherqualifizierung: z.B. EDV-Kurse
- Fachliche Qualifizierung: z. B. Facharbeiterintensivausbildungen, Pflegeausbildung
- Implacementstiftungen zum außerordentlichen Lehrabschluss, wobei von Betrieben gesuchte Fachkräfte gezielt für diese Unternehmen ausgebildet werden.
- Nachschulung (wenn z.B. die Berufsausbildung abgebrochen wurde) und Umschulung (wenn der ursprünglich erlernte Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann)

---

<sup>13</sup> Quellen: AMS-Homepage und Interviews mit AMS-MitarbeiterInnen sowie Sozialpartnervereinbarung von 2007.

#### Orientierungsmaßnahmen:

- Berufsorientierung, Stärken- Schwächenanalyse, Kommunikationstraining, inkl. Vermittlung von Praktika
- Bewerbungstraining

#### Aktivierungsmaßnahmen:

Dieses Instrument dient zur Verbesserung der Bewerbungsstrategien der TeilnehmerInnen und zur intensiven Vermittlungsunterstützung. Es werden Praktika vermittelt, auch Einzelcoaching wird manchmal angeboten.

#### Trainingsmaßnahmen:

Trainings sind praxisorientierte Maßnahmen zur Verbesserung der handwerklichen Geschicklichkeit bzw. zum Erlernen spezieller Fertigkeiten. Sie werden v.a. für lernschwache Jugendliche, für Jugendliche mit Behinderungen und Rehabilitations-KundInnen angeboten. Es gibt auch das sog. Arbeitstraining in Betrieben für SchulabsolventInnen ohne einschlägige Berufspraxis um ihnen den Eintritt ins Berufsleben zu erleichtern. Dabei bekommt ein Trainee maximal drei Monate Existenzsicherung vom AMS zugesichert, wenn der Betrieb sich verpflichtet, ihn/sie nach dem Arbeitstraining einzustellen. Hier werden also individuelle Lösungen gesucht (im Gegensatz zu einer anderen Maßnahme der aktiven Arbeitsmarktpolitik – der Implacementstiftung – wo meist mehrere arbeitslose Personen parallel für einen bestimmten Arbeitgeber ausgebildet werden).

#### Lehrgänge nach dem JASG:

JASG-Lehrgänge richten sich an Jugendliche, die nach Absolvierung der Schulpflicht keine Lehrstelle gefunden haben. Gemeinsam mit der Integrativen Berufsausbildung und der Ausbildung nach dem §30 BAG bilden sie das sog. Auffangnetz für Jugendliche.<sup>14</sup>

#### Ausbildung nach §30 BAG

Im Gegensatz zu den JASG-Lehrgängen, die für 10 Monate konzipiert sind, wird in den besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen ein Vertrag über die gesamte Dauer der Lehrzeit abgeschlossen, wiewohl die Jugendlichen in eine normale Lehrstelle vermittelt werden können. Die Jugendlichen sind im Großen und Ganzen Lehrlingen rechtlich gleichgestellt, bekommen allerdings eine geringere Lehrlingsentschädigung.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Siehe auch Kapitel 2.5.2.

<sup>15</sup> Beispielsweise "Jugend am Werk" ist ein bekannter Anbieter von §30 BAG – Ausbildungen.

### Integrative Berufsausbildung

Ziel der integrativen Berufsausbildung ist nach §8b BAG die Integration von benachteiligten Jugendlichen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben durch den Erwerb eines beruflichen Abschlusses, wobei entweder die Lehrzeitdauer verlängert oder nur eine Teilqualifizierung angestrebt wird. Lehrlinge einer integrativen Berufsausbildung werden während der Ausbildung von einer eigenen Berufsausbildungsassistenz begleitet.<sup>16</sup>

### SÖB, GBP, SÖBÜ

Gemeinsames Ziel von sozialökonomischen Betrieben (SÖB), gemeinnützigen Beschäftigungsprojekten (GBP) und gemeinnütziger Arbeitskräfteüberlassung (SÖBÜ) ist die Integration von schwervermittelbaren bzw. langzeitbeschäftigungslosen AMS-KundInnen in den ersten Arbeitsmarkt. Nach einem Arbeitstraining werden die KlientInnen in ein sozialversicherungspflichtiges Dienstverhältnis übernommen. Dort bekommen sie neben einer fachlichen Ausbildung, Praktika und Bewerbungstraining auch sozialpädagogische Betreuung. SÖBs gibt es nicht speziell, aber auch für Jugendliche.

### Betreuungs- und Beratungseinrichtungen (BBE)

BBE gibt es zur Unterstützung bei der Beseitigung von bzw. im Umgang mit Vermittlungshindernissen: Wiedereinstieg, Überschuldung, Vorstrafen, Drogenprobleme, gesundheitliche Einschränkungen etc.. Als Beispiel seien vier Einrichtungen angeführt:

- Die Arbeitsassistenz unterstützt behinderte Menschen bei der Berufsfindung und bei der Jobsuche, begleitet beim Berufseinstieg und hilft bei Problemen am Arbeitsplatz.<sup>17</sup>
- Beim WUK Monopoly bietet ein multiprofessionelles Team eine auf die persönlichen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmte Beratung und Lernhilfe.<sup>18</sup>
- Der Verein IBI (Institut zur beruflichen Integration) unterstützt psychisch Erkrankte bei der Arbeitsmarktintegration und berät auch Dienstgeber.<sup>19</sup>
- Die Wiener Berufsbörse ist eine Beratungs- und Betreuungseinrichtung für arbeitslose Menschen mit Suchterfahrung<sup>20</sup>.

### Berufliche Mobilität (BEMO)

Die BEMO-Richtlinie regelt die Individualförderung von Arbeitssuchenden für Kurse, die nicht im Standardprogramm der AMS-Qualifizierungsangebote zu finden sind.

---

<sup>16</sup> Mehr dazu siehe Kapitel 2.4.5

<sup>17</sup> Mehr dazu siehe <http://www.arbeitsassistenz.or.at>.

<sup>18</sup> Mehr dazu siehe <http://www.wuk.at>.

<sup>19</sup> Mehr dazu siehe <http://neu.ams.or.at/neu/noe/druckversion/3266.htm>

<sup>20</sup> Mehr dazu siehe <http://www.berufsboerse.at>.

### **Das Bundessozialamt (BSB):**

Das BSB ist für Menschen mit Behinderungen die zentrale Anlaufstelle in Sachen Beratung und Unterstützung. Das BSB fördert Projekte, welche ganz allgemein die Integrationschancen von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt erhöhen sollen.<sup>21</sup> Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Projektförderungen

- Arbeitsassistenten (2006: 3.423 Jugendliche),
- Integrative Berufsausbildung (Stichtag 31.12.2006: 2.726 Lehrlinge),
- Berufsausbildungsassistenten (2006: 2.058 Jugendliche)

sowie:

- Clearing<sup>22</sup>,
- Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz,
- Beschäftigungsprojekte und
- Integrative Betriebe.

Weitere Instrumente des BSB zur Verbesserung der Integrationschancen von behinderten Menschen sind:

- Ausgleichstaxe: Unternehmen, die 25 oder mehr ArbeitnehmerInnen beschäftigen, sind verpflichtet, auf jeweils 25 Beschäftigte eine/n begünstigte/n Behinderte/n einzustellen. Kann oder will der Arbeitgeber diese Verpflichtung nicht erfüllen, wird ihm vom Bundessozialamt die Ausgleichstaxe (derzeit monatlich € 209,-) vorgeschrieben.
- Arbeitgeber, die begünstigte Behinderte für einen Lehrberuf ausbilden, erhalten vom Bundessozialamt aus Mitteln des Ausgleichstaxfonds zusätzlich eine Prämie in Höhe der jeweils aktuellen Ausgleichstaxe.
- Begünstigte Behinderte genießen einen besonderen Kündigungsschutz: Der bei der jeweiligen Landesstelle des Bundessozialamtes eingerichtete Behindertenausschuss muss der Kündigung zustimmen.
- Individualförderungen: Ausbildungsbeihilfen, Orientierungs- und Mobilitätstraining, Förderung der Anschaffung eines Blindenführhundes, Förderung zur Erlangung der Lenkerberechtigung und zum Erwerb eines Autos, Schulungskosten, Gebärdensprachdolmetschkosten, Förderung der Kosten für technische Arbeitshilfen bzw. Arbeitsplatzadaptierungen, sowie Zuschüsse bei der Gründung einer selbstständigen Erwerbstätigkeit.

---

<sup>21</sup> Quelle für die folgenden Ausführungen: <http://www.basb.bmsg.gv.at>; die TeilnehmerInnen-Zahlen stammen größtenteils aus dem dort abrufbaren Geschäftsbericht 2006.

<sup>22</sup> Siehe auch Punkt 2.2.4 und 2.3.3

Es gibt für die Arbeitgeber, die behinderte Menschen einstellen oder ausbilden, weitere Förderungen (ohne Rechtsanspruch):

- Integrationsbeihilfe: Bei Einstellung eines nicht in Beschäftigung stehenden Menschen mit Behinderung kann eine Förderung als Zuschuss zu den Lohn- oder Ausbildungskosten gewährt werden.
- Entgeltbeihilfe: Bei Beschäftigung begünstigter Behinderter kann zum Ausgleich von behinderungsbedingten Leistungseinschränkungen ein Beihilfe gewährt werden.
- Die Arbeitsplatzsicherungsbeihilfe kann als Zuschuss zu den Lohn- und Ausbildungskosten gewährt werden, wenn der Arbeits- oder Ausbildungsplatz gefährdet ist.
- Lohnförderung für Lehrlinge,
- Förderung der behindertengerechten Adaptierung von Arbeitsplätzen.
- Zuschüsse zur Schaffung neuer geeigneter Arbeits- oder Ausbildungsplätze können gewährt werden, wenn Behinderte eingestellt oder ausgebildet werden oder das Beschäftigungsverhältnis eines Behinderten ohne Verwendung auf einen neu zu schaffenden Arbeitsplatz enden würde.

#### **2.4.2 Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses**

Der Hauptschulabschluss stellt im österreichischen Bildungssystem das absolute Qualifikationsminimum dar. Personen, die dieses Minimum unterschreiten, stehen kaum noch weitere Qualifizierungsmöglichkeiten im Primärschulwesen offen, da die meisten weiteren Ausbildungsstränge einen positiven Pflichtschulabschluss als Eintrittsvoraussetzung vorsehen. Da am Arbeitsmarkt jedoch ein positiver Ausbildungsabschluss auf der Sekundarstufe II (z.B. ein Lehrabschluss) als ‚informelles Qualifikationsminimum‘ erachtet wird, kann daraus der Schluss abgeleitet werden, dass Personen, die sogar das formelle Qualifikationsminimum unterschreiten, mit sehr schlechten Berufs- und Karriereaussichten konfrontiert sind. Dies drückt sich auch in der Arbeitslosenquote in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau aus. Die Arbeitslosenquote für 15 bis 24-jährige Jugendliche, deren höchster Bildungsabschluss sich auf der Ebene von ISCED 0-2 (Stufe 2 entspricht dem Pflichtschulabschluss) bewegt, ist 2006 mit 13,4% mehr als doppelt so hoch wie die der Jugendlichen mit einem Bildungsabschluss auf Ebene von ISCED 3-4 (Sekundarstufe II), deren Arbeitslosenquote 6,5% beträgt (Eurostat, Labour Force Konzept).

Die Entwicklung der Hauptschulabschlusskurse als Maßnahme der aktiven Arbeitsmarktpolitik begann Mitte der 1990er Jahre an einigen Wiener Volkshochschulen. In weitere Folge gelang es für die vom Wiener und Tiroler Berufsförderungsinstitut (BFI) durchgeführten Kurse öffentliche Unterstützung vom Unterrichtsministerium sowie vom Arbeitsmarktservice zu erhalten. Schließlich finden sich die Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses seit Ende der 1990er Jahre als Maßnahmen in allen richtungsweisenden

österreichischen Programmplanungsdokumenten wieder, die sich den aktuellen Herausforderungen des Arbeitsmarkts widmen. So wurden Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses auch im Rahmen des österreichischen ESF-Ziel 3 Programms 2000-2006 durchgeführt. Für den Förderzeitraum 2007-2013 werden Hauptschulabschlusskurse im Rahmen von Ziel 2 gefördert.

Neben dieser großen ESF-Schiene zur Erlangung des Hauptschulabschlusses, werden vom Stadtschulrat für Wien zehnmontatige Nachqualifikationslehrgänge (NQL) im Rahmen des Pflichtschulwesens angeboten. Diese NQL-Lehrgänge sind für die TeilnehmerInnen kostenlos. Sie dürfen zu Beginn des betreffenden Schuljahres das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und müssen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, dass sie dem Unterricht folgen können. Wegen Ressourcenmangel wird auf eine sozialpädagogische Begleitung der KursteilnehmerInnen verzichtet.

Wie schon weiter oben erwähnt kann der Hauptschulabschluss auch im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme des AMS nachgeholt werden. Darüber hinaus ist es möglich, den Hauptschulabschlusskurs auch am freien Erwachsenenbildungsmarkt zu buchen. Die Kosten dafür liegen bei rund 3.500 €.

Primäres Ziel des Hauptschulabschlusskurses ist, auf die Externistenprüfung zum Hauptschulabschluss vorzubereiten und die Prüfung(en) zu bestehen. Lehr- und Prüfungsstoff ist jener der 4. Klasse Hauptschule, für TeilnehmerInnen mit geringerem Vorwissen oder schlechtem Deutsch gibt es oft (teils kostenpflichtige) zusätzliche Aufbaukurse, Module oder Nachhilfe. Die Hauptfächer werden in der Regel zwei Semester durchgehend unterrichtet, die Nebenfächer in Blöcken. Die Prüfung wird üblicherweise nicht von den unterrichtenden Lehrkräften abgenommen, sondern von einer Prüfungskommission an einer Hauptschule.

Unter den vielen Angeboten von Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses zeigt sich eine große konzeptionelle Vielfalt. Die Vorbereitung auf die meist externen Prüfungen bildet den Kern des Maßnahmenkonzepts aller Träger, darüber hinaus jedoch zeigen sich Unterschiede ob und wie viel zusätzliche Lernmodule vorgesehen sind, in welchem Umfang sozialpädagogische Betreuung angeboten wird, welche Didaktik zur Anwendung kommt und unterschiedlich ist auch, inwieweit das Training von Schlüsselqualifikationen einen integralen konzeptionellen Bestandteil bildet. Die Maßnahmenkonzepte reichen von Einzelnachhilfe nach individuellen Bedürfnissen bis zum herkömmlichen Frontalunterricht in großen Klassen.

Im Jahr 2004 nahmen etwa 760 Personen an einem ESF-geförderten Hauptschulabschlusskurs teil, weitere etwa 600 Personen besuchten vorbereitende Kurse (z.B. Basisbildung). 178 SchülerInnen begannen im September 2006 einen Hauptschulabschlusskurs des Wiener Stadtschulrates. Etwa ein Viertel der KursbeginnerInnen brach noch in den ersten Monaten ab – ein Teil der Plätze wurde mit geeigneten InteressentInnen

nachbesetzt. 99 Personen haben den vom SSR-Wien angebotenen Kurs positiv abgeschlossen. Über die im Rahmen des Beschäftigungsförderungsgesetzes beschlossene Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung förderte das AMS zusätzlich 1.538 Personen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses (AMS 2007). In Summe stehen demnach 2.500 Ausbildungsplätze jährlich zum Nachholen des HS-Abschlusses zur Verfügung.

Es ist aufgrund der mangelhaften Datenlage derzeit (noch) nicht möglich, die Größe der Zielgruppe für Hauptschulabschlusskurse valide zu bestimmen. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie zur Bestimmung des durchschnittlichen Anteils einer Schulkohorte, die keinen positiven Hauptschulabschluss erreicht, wurde vom IHS eine erste Schätzung von etwa 6% bis 7% Kohortenanteil abgegeben<sup>23</sup> (vgl. Steiner et al. 2006b), das wären etwa 6.000 bis 7.000 Jugendliche. Dazu kommen jugendliche MigrantInnen und AsylwerberInnen, die erst in einem nachschulpflichtigen Alter nach Österreich einwandern und deren zum Teil vorhandene Schulabschlüsse nicht anerkannt werden.

Anhand dieser Zahlen wird einerseits deutlich, dass durchaus nennenswerte Anstrengungen unternommen werden, der Problemsituation zu begegnen. Es wird aber gleichzeitig offensichtlich, dass es einerseits eines fortgesetzten Engagements in diesem Bereich bedarf und andererseits das Engagement auch ausgedehnt werden sollte um die Abdeckungsquote zu verbessern. Denn beim Hauptschulabschluss handelt es sich um eine Basisqualifikation, die erst die Türe für andere Qualifikationsformen öffnet und ohne den eine positive berufliche Entwicklung kaum zu realisieren sein dürfte.

### 2.4.3 JASG-Maßnahmen

Ziel des 1998 implementierten Jugendausbildungs-Sicherungsgesetzes (JASG) ist, allen Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Schulpflicht keine geeignete Lehrstelle gefunden haben, zumindest vorübergehend duale Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Die Lehrgänge nach §3 JASG können im Oktober des jeweiligen Kalenderjahres beginnen und dürfen maximal 12 Monate (ursprünglich 10 Monate) dauern. Es sollen in dieser Zeit die Fertigkeiten und Kenntnisse eines Lehrberufes im ersten Lehrjahr vermittelt werden, wobei die praktische Ausbildung mindestens 60% beträgt. Ziel ist die Vermittlung in eine reguläre Lehrstelle, deswegen ist Bewerbungstraining Teil der Ausbildung. Auch können gemäß §3 Abs.7 JASG „begleitende Unterstützungsmaßnahmen“ „zur Sicherung des Maßnahmenerfolgs“ bereitgestellt und finanziert werden.

---

<sup>23</sup> Aufgrund des mit der kleinen Stichprobe verbundenen großen Konfidenzintervalls konnte nur ein grober Schätzwert angegeben werden.

Die TeilnehmerInnen sind wie reguläre Lehrlinge zum Besuch der Berufsschule verpflichtet. Sie erhalten eine Beihilfe in der Höhe von € 150,- netto monatlich. Die Zeit der Teilnahme am Lehrgang wird auf eine spätere Lehrzeit angerechnet. Bei Bedarf ist für Jugendliche, die bereits an einem Lehrgang teilgenommen, jedoch trotz intensiver Vermittlungsversuche keinen Ausbildungsplatz angeboten bekommen haben, jeweils ein auf den zuletzt absolvierten Lehrgang aufbauender Lehrgang einzurichten. Kann ein(e) LehrgangsteilnehmerIn bis zuletzt nicht vermittelt werden, darf nach Absolvierung der vollen Lehrzeit die Lehrabschlussprüfung abgelegt werden.

Voraussetzung einer Teilnahme ist der positive Abschluss der 8. oder 9. Schulstufe und eine Registrierung beim AMS als lehrstellensuchend oder fünf eigenständige, erfolglose Bewerbungen. Die Zuweisung in die Maßnahme erfolgt durch das AMS, das die Jugendlichen auch während des Lehrgangs weiter betreut und zu vermitteln versucht. Mit Stichtag 31.12.2006 befanden sich 5.571 Jugendliche in einem JASG-Lehrgang (AMS 2007).

Es wird in der Sozialpartnervereinbarung ‚Arbeitsmarkt - Zukunft 2010‘ vom Oktober 2007 formuliert: *„Die bisherigen provisorischen Auffangmaßnahmen sollen den Charakter einer regulären Ausbildung erhalten“*(S.7). Zu diesem Zweck ist vorgesehen, dass sogenannte Überbetriebliche Ausbildungszentren als Nachfolge für die Lehrgänge nach dem Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz die gesamte Ausbildungsdauer bis zum Lehrabschluss umfassen. Zwar ist die Vermittlung in den Lehrstellenmarkt weiterhin ein wesentliches Ziel, doch dabei soll die Qualität der Ausbildung durch Vermittlungsaktivitäten nicht beeinträchtigt werden. Das Angebot soll eine qualitativ hochwertige Ausbildung darstellen. Zielgruppe dieser Maßnahme sind u.a. benachteiligte und lernschwache Jugendliche und die TeilnehmerInnen sollen eine Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhalts erhalten. Jährlich sollen in diesen Ausbildungszentren ca. 10.000 Plätze zur Verfügung stehen, wofür jährliche Kosten von ca. 120 Mio. € veranschlagt werden.

#### **2.4.4 Clearing**

Im Rahmen der Beschäftigungsoffensive für Menschen mit Behinderung wurde im Jahr 2001 das sogenannte Clearing vom BMSG eingeführt. Beim Clearing werden behinderte Jugendliche beim Übergang von der Schule ins Berufsleben beraten und unterstützt, indem Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration erarbeitet und berufliche Perspektiven entwickelt werden. Dies umfasst Beratung, Betreuung, Begleitung und diagnostische Tätigkeiten.

Clearing beinhaltet lt. Richtlinie des BMSG insbesondere:

- die Erstellung eines Neigungs- und Eignungsprofils,
- die Durchführung einer Stärken/Schwächen-Analyse,

- die Abklärung eines allfälligen Nachschulungsbedarfs,
- das Aufzeigen von beruflichen Perspektiven und darauf aufbauend
- die Erstellung eines Karriere- und Entwicklungsplans;
- die Erschließung des in der Region vorhandenen und geeigneten Qualifizierungs-, Beschäftigungs- und Unterstützungsangebots,
- die Herstellung von Kontakten zu jenen AkteurInnen, die für die weitere Integration erforderlich sind,
- die Vermittlung von Schnupperarbeitsplätzen und Praktika sowie
- arbeitspsychologische und arbeitsmedizinische Testungen.

Das Clearing soll schon im letzten Jahr der Schulpflicht einsetzen und ist daher primär als präventives arbeitsmarktpolitisches Instrument zu bezeichnen. Die Ergebnisse des Clearingprozesses werden dokumentiert, in einer Mappe gesammelt und nach Abschluss dem Jugendlichen übergeben. Zentrales Produkt des Clearings ist der auf die individuellen Neigungen und Potentiale sowie regionale Möglichkeiten abgestimmte Karriere- und Entwicklungsplan mit kurz-, mittel- und langfristigen beruflichen Perspektiven. Die Ergebnisse des Clearings werden wenn möglich auch mit den Eltern diskutiert und im Optimalfall gibt es auch ein Übergabegespräch mit der Nachfolgeinstitution.

Zielgruppe für das Clearing sind behinderte Jugendliche bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im letzten Pflichtschuljahr. Als behindert gelten gemäß Sonderrichtlinie zur Beschäftigungsoffensive für Menschen mit Behinderung „*Personen mit einer körperlichen, seelischen, geistigen Behinderung oder einer Sinnesbehinderung, die ohne Hilfsmaßnahmen einen Arbeitsplatz nicht erlangen oder beibehalten können. Hierzu zählen auch lernbehinderte sowie sozial und emotional gehandikapte Jugendliche*“. Die Teilnahme am Clearing ist freiwillig. Im Jahr 2006 nahmen 5.479 Jugendliche an einem Clearing teil (Bundessozialamt Geschäftsbericht 2006).

#### **2.4.5 Integrative Berufsausbildung (IBA)<sup>24</sup>**

Im Jahr 2003 wurde die integrative Berufsausbildung in Österreich für Jugendliche eingeführt, die mit einer regulären Lehrausbildung überfordert wären. Es wird ihnen eine Berufsausbildung ermöglicht, welche in Folge ihre Integration auf dem Arbeitsmarkt erleichtern soll. Es gibt zwei Möglichkeiten einer integrierten Berufsausbildung:

---

<sup>24</sup> Die gesetzlichen Grundlagen zur Integrativen Berufsausbildung finden sich in § 8b Berufsausbildungsgesetz (BAG).

1. Verlängerung der Lehrzeit um bis zu ein Jahr, in Ausnahmefälle sogar bis zu zwei Jahre;
2. Beschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe. Diese Ausbildung (Teilqualifikation) kann zwischen einem und drei Jahre dauern, die zu lernenden Fertigkeiten und Kenntnisse müssen in einem Ausbildungsvertrag festgehalten werden.

Für die IBA kommen nur Personen in Betracht, denen das AMS keine Lehrstelle vermitteln konnte. Weiters muss eine der folgenden Voraussetzungen zutreffen (vgl. BAG, §8b (1)):

1. Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder
2. Personen ohne positiven Hauptschulabschluss, oder
3. behinderte Personen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes, oder
4. Personen, mit sonstigen (in ihrer Person liegenden) vermittlungsrelevanten Beeinträchtigungen.

Für die Evaluierung der IBA durch Heckl et al. (2006) wurden 61% der integrativen Lehrlinge der ersten Zielgruppe zugeordnet, 17% der zweiten, 9% galten als behindert und 23% der Lehrlinge wiesen sonstige persönliche Vermittlungshindernisse auf (Mehrfachbetroffenheit möglich).

Das Ausbildungsverhältnis im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung ist durch die Berufsausbildungsassistenz zu begleiten und zu unterstützen. Insbesondere fallen der Berufsausbildungsassistenz lt. Gesetz folgende Aufgaben zu:

- Beitrag zur Lösung sozialpädagogischer, psychologischer und didaktischer Probleme der Auszubildenden in Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben, besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen und Berufsschulen;
- Festlegung der Ziele der IBA, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und den Lehrbetrieben bzw. den außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und unter Einbeziehung der Schulbehörde und der Berufsschule.

Personen, die eine IBA absolvieren, sind zu einem großen Teil Lehrlingen gleichgestellt. Wird nur eine Teilqualifizierung angestrebt, besteht nicht die Pflicht, sondern das Recht zum Besuch der Berufsschule.

Zum Stichtag 31.12.2006 gab es in Österreich 125.961 Lehrlinge, darunter standen 2.726 Personen in einer integrativen Berufsausbildung. Davon absolvierten wiederum 1.752 (64%) eine verlängerte Lehre und 974 (36%) eine Teilqualifizierung. Während österreichweit etwa zwei Drittel der integrativen Lehrlinge ihre Ausbildung in Betrieben absolvieren, finden sich in Wien 80% der integrativen Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen wie Jugend am Werk, Wien Work oder in Lehrwerkstätten des bfi.

**Tabelle 10: Integrative Berufsausbildung in Österreich (Stichtag 31.12.2006)**

	Summe	verlängerte Lehre			Teilqualifizierung		
		gesamt	in Betrieben	in Einrichtungen	gesamt	in Betrieben	in Einrichtungen
Burgenland	41	21	100%	0%	20	85%	15%
Kärnten	203	156	100%	0%	47	100%	0%
Niederösterreich	210	182	99%	1%	28	93%	7%
Oberösterreich	569	396	86%	14%	173	38%	62%
Salzburg	154	58	100%	0%	96	100%	0%
Steiermark	751	383	80%	20%	368	30%	70%
Tirol	259	205	57%	43%	54	98%	2%
Vorarlberg	126	22	100%	0%	104	96%	4%
Wien	413	329	22%	78%	84	11%	89%
Summe	2726	1752	73%	27%	974	54%	46%

Quelle: Lehrlingsstatistik 2006, WKO

Jeweils etwa ein Drittel der integrativen Lehrlinge hat mit Lernschwächen, sozialen Problemen und/oder emotionalen Schwierigkeiten zu kämpfen. Mehr als ein Zehntel verfügt nur über mangelnde Deutschkenntnisse und für fast ein Fünftel der Lehrlinge wurden Konzentrationsschwäche, Hyperaktivität, chronische Krankheiten als Problemlagen genannt (Heckl et al. 2006:57). Über die Berufsausbildungsassistenz hinaus können IBA-Lehrlinge weitere Unterstützung in Anspruch nehmen: 93% erhalten Lernunterstützung, 15% Arbeitsassistenz im Betrieb und 12% ein begleitendes Job-Coaching. Nur ein verschwindend kleiner Teil (<1%) nimmt persönliche Assistenz in Anspruch (Heckl et al. 2006:57f).

Betriebe, die IBA-Lehrlinge aufnehmen, erhalten größtenteils Förderungen vom AMS, dem Bundessozialamt oder den Ländern. Für knapp drei Viertel dieser Lehrbetriebe sind diese Förderungen ein wesentlicher Anreiz, integrative Lehrstellen anzubieten. Während Ausbildungseinrichtungen meist ein eigenes Lohnschema anwenden, bezahlen Betriebe größtenteils die reguläre Lehrlingsentschädigung (Heckl et al. 2006:64).

Für die Berufsschulen bedeutete die Einführung der IBA einen personellen und administrativen Mehraufwand, der durch die vorhandenen Ressourcen nicht oder nur sehr schwer bewältigt werden kann. Neben den didaktisch-methodischen Problemen des

Unterrichts in integrativen Klassen und mit zum Teil individuellen Lehrplänen und z.B. Unsicherheiten bezüglich der Benotung kam es vor allem zu organisatorischen Schwierigkeiten: Wie soll z.B. der Lehrstoff von drei auf vier Jahre aufgeteilt werden? Wie kann der zusätzliche Weiterbildungsbedarf in methodischer Hinsicht für die IBA-LehrerInnen und der Bedarf an BegleitlehrerInnen ausreichend schnell gedeckt werden? Wie organisiert man die Festlegung und schulbehördliche Überprüfung der Ausbildungsziele? Das sind einige der Fragen, die zum Teil nur unbefriedigend gelöst werden konnten, was neben einer fehlenden Übergangszeit auch darauf zurückgeführt wird, dass für den Mehraufwand nicht entsprechende zusätzliche finanzielle Ressourcen bereitgestellt wurden (Heckl et al. 2006:107).<sup>25</sup>

In der Evaluierungsstudie wird darauf hingewiesen, dass die IBA auch für manche leistungsschwache Jugendliche geeignet erscheint, die derzeit nicht bzw. nicht eindeutig – der Gesetzestext ist hier etwas schwammig formuliert (§8b (4) Z.4 BAG) – in die gesetzlich definierte Zielgruppe fallen. Diese Forderung erscheint z.B. für Jugendliche unterstützenswert, die vor dem letzten Pflichtschuljahr einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten, deren Bescheid aber später aufgehoben wurde.

#### **2.4.6 Der Jugend eine Chance (JC)**

„Der Jugend eine Chance“ ist ein Vermittlungs- und Coachingprojekt der Wirtschaftskammern Österreichs in Zusammenarbeit mit dem AMS. Es wurde mit Dezember 2005 österreichweit gestartet. Das Projekt war bis Juli 2007 konzipiert, getragen wurde es von der Stiftung Aufleb. Noch vor dem Auslaufen wurde „Der Jugend eine Chance 2“ gestartet“ und damit die Fortsetzung des Projektes sichergestellt.

##### Konzept

Die Zielgruppe von JC sind Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren (unabhängig von ihrer Ausbildung) die länger als sechs Monate arbeitslos sind und die trotz Aktivierungs-, Beratungs- und Schulungsmaßnahmen durch das AMS kein andauerndes Arbeitsverhältnis finden konnten. Maßnahmenziel ist, *„die TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung ihrer persönlichen und sozialen Umstände am ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, sodass sie ihren Platz in der Mitte der Gesellschaft behaupten, ihren Wert für eben diese Gesellschaft unter Beweis stellen und eine positive Zukunftsperspektive entwickeln können“* (Aufleb, 2005:19). Konkret sollen mindestens 80% der TeilnehmerInnen in ein mindestens vier Monate andauerndes Dienstverhältnis vermittelt werden. Dahinter steht die Hoffnung, dass diejenigen, die es schaffen vier Monate im Job zu bleiben, diesen auch noch länger halten können.

---

<sup>25</sup> Das EQUAL-Projekt IBEA leistete einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme, siehe auch S.64.

Die Jugendlichen werden vom AMS dem Projekt zugewiesen. Mit Ausnahme von obdachlosen und schwer drogenabhängigen Jugendlichen werden alle aufgenommen, die schriftlich bestätigen, dass sie bereit sind, ein Arbeitsverhältnis aufzunehmen und mindestens 30 Stunden pro Woche für die Maßnahme bzw. ein Arbeitsverhältnis aufbringen zu können und zu wollen.

Grundannahme des Konzepts von JC ist, dass die Zielgruppe *„sehr wohl an der Integration in der Gesellschaft und deren Strukturen interessiert ist, jedoch solche strukturellen Persönlichkeitsdefizite aufweist, das diese Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben nicht vollzogen werden kann.“* (Aufleb, 2005:10) Deswegen führe ein *„emanzipationspädagogischer Ansatz“* auch nicht zum gewünschten Erfolg. *„Vielmehr ist es notwendig, eine vorübergehende ‚Hilfsstruktur‘ zu verankern, die primär auf der Ebene des Verhaltens und der Anpassung interveniert, um die Überforderung, die aus dem Anspruch an ein ‚angemessenes, erwachsenes, verantwortungsvolles‘ Handeln resultiert in Griff zu bekommen, die gemachten Erfahrungen zu reflektieren und als adaptiertes eigenständiges Handeln in das persönliche Spektrum der Fähigkeiten übernehmen zu können.“* (Aufleb, 2005:10)

Eine zentrale Rolle übernehmen in diesem Projekt die ArbeitsvermittlerInnen. Sie begleiten die Jugendlichen vom Erstgespräch bis zu zwei Monate nach erfolgreicher Arbeitsvermittlung als konstante Ansprechperson. Dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen ArbeitsvermittlerIn und Jugendlichen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Für die Phase der Arbeitsvermittlung- und stabilisierung ist ein Betreuungsschlüssel von 35 bis 40 TeilnehmerInnen pro ArbeitsvermittlerIn festgelegt. Für das Konsolidierungsmodul stehen eigene TrainerInnen zur Verfügung. Die Kosten pro TeilnehmerIn wurden im Konzept auf € 2.000,- festgelegt, bei einer Zahl von 2.000 TeilnehmerInnen entspricht dies Kosten von € 4 Mio. wovon 35% die Wirtschaftskammer und 65% das AMS übernehmen (vgl. Aufleb, 2005:16).

#### Ablauf:

Die Maßnahme dauert für den einzelnen Jugendlichen maximal neun Monate. Nach einer Informationsveranstaltung wird mit den InteressentInnen ein Einzelgespräch geführt. Wird die Vereinbarung zur Vermittlungsunterstützung vom Jugendlichen unterzeichnet, beginnt das achtwöchige Orientierungs- und Konsolidierungsmodul. Ziel dieses Moduls ist zum einen, eine Vertrauensbasis zu den TeilnehmerInnen aufzubauen, zum anderen die Jugendlichen an einen geordneten Tagesablauf zu gewöhnen. Zentraler Schulungsinhalt ist die Erstellung einer persönlichen Bewerbungshomepage. Damit wird versucht, bei den Jugendlichen Interesse und Motivation zu einer regelmäßigen Teilnahme zu wecken. Zusätzlich werden je nach Bedarf auch noch die Grundrechnungsarten geübt oder die deutsche Sprache trainiert. Um im Bewerbungs- und Arbeitsprozess besser bestehen zu

können, gibt es auch noch Kommunikations- und Verhaltenstraining, Bewerbungs- und Telefoncoaching sowie Styling-Beratung. Das Training findet Montag bis Freitag von 9.00 Uhr bis 15.30 Uhr in Gruppen von 15 TeilnehmerInnen statt.

Die nächsten 28 Wochen sind der Arbeitsvermittlung, Arbeitsaufnahme und Arbeitsstabilisierung gewidmet. Neben „richtigen“ Jobs und Lehrstellen werden auch Praktika und AMS-Kurse vermittelt. Die Verantwortung für den Vermittlungserfolg liegt bei den ArbeitsvermittlerInnen, womit die Jugendlichen entlastet werden sollen. Auf Wunsch werden die Jugendlichen zu den Bewerbungsgesprächen begleitet, um „*etwaige Ängste, die in aller Regel im Fernbleiben vom Vorstellungsgespräch münden, hinten anzuhalten*“ (Aufleb, 2005:13). Bei einer entsprechenden Moderation des Bewerbungsgesprächs können mögliche „*Kommunikationsfallen*“ umgangen, durch eine anschließende Reflexion des Gesprächs die zukünftige Präsentation der BewerberInnen verbessert werden.

Die Arbeitsvermittler beraten und unterstützen die Jugendlichen bei der Arbeitsaufnahme und während der ersten beiden Arbeitsmonate: Beratung beim Aushandeln des Arbeitsvertrages, Unterstützung bei der Errichtung einer Bankverbindung und beim persönlichen Cash-Management, Organisation des Weges zur Arbeit, Beratung im Umgang mit KollegInnen und Vorgesetzten etc. Im Konfliktfall können Gespräche mit KollegInnen, Vorgesetzten oder Familienmitgliedern moderiert werden. In den ersten vier Wochen nach Arbeitsaufnahme gibt es mindestens zweimal wöchentlich ein Coaching zu den arbeitsfreien Zeiten. Nach weiteren vier Wochen endet die Begleitung durch die ArbeitsvermittlerInnen.

Während der Bewerbungsphase gibt es für die noch nicht vermittelten Jugendlichen jede Woche ein mehrstündiges Gruppentreffen, um sich auszutauschen und die Pläne für die kommende Woche zu besprechen.

#### Umsetzung und Reflexion:<sup>26</sup>

Die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind in ihren Problemlagen recht heterogen: Schulabbruch, Überschuldung, instabile Familienverhältnisse, Arbeitslosenkarrerien der Eltern, kulturelle Probleme für Jugendliche mit migrantischem Hintergrund..., aber es gibt auch TeilnehmerInnen, die nach Abschluss ihrer Ausbildung hauptsächlich wegen der schwierigen Lage am Arbeitsmarkt keinen Job gefunden hätten und weniger wegen individueller Probleme und Defizite.

---

<sup>26</sup> Die hier niedergeschriebenen Punkte basieren zum Großteil auf einem einzelnen Interview und sind von daher nicht als wissenschaftlich objektiv zu betrachten. Eine (objektivere) Evaluierung der Maßnahme existiert nicht (bzw. wurde nie veröffentlicht). Das AMS gab im September 2006 bekannt, dass die Vermittlungsquote unter der ersten Tranche von Jugendlichen, die nach Ablauf der maximalen Betreuungsdauer von neun Monaten mit Ende September 2006 aus dem Projekt ausgeschieden waren, bei 72% lag (AMS 2006).

Die Orientierungsphase zu Beginn erwies sich für solch ein Projekt als unabdingbar, um Strukturen zu schaffen und sich zurechtzufinden. Um die Motivation aufrecht zu erhalten, muss man diese erste Phase interessant gestalten.

Es sei nicht erfolversprechend, jemanden zur Teilnahme zu zwingen, deswegen ist die Teilnahme freiwillig. Es wird aber z.B. schon nach der Informationsveranstaltung bei den abwesenden Personen zu Hause angerufen und nachgefragt, warum sie nicht gekommen sind und ein Gesprächstermin vereinbart.

Ein zentraler Handlungsansatz des Konzepts war ursprünglich die aufsuchende Arbeit, um die *„zu Unverbindlichkeit neigende Personengruppe in Kontakt zu halten und durch das Eintreten in deren Lebensraum ein Interesse an deren Fortkommen und auch am Aufrechterhalten der Beziehung zu signalisieren“* (Aufleb, 2005:13). Nicht zuletzt aufgrund des diesbezüglichen Urteils des VwGH vom 3.3.2006<sup>27</sup> scheint das persönliche Aufsuchen durch Nachtelefonieren ersetzt worden zu sein. Nur in Ausnahmefällen werde jemand zu Hause aufgesucht.

Wichtiger als Interessenstests oder Stärken-Schwächen-Analysen sei die Erfahrung und das Fingerspitzengefühl der BetreuerInnen: es sei ihre Aufgabe, die TeilnehmerInnen kennenzulernen, herauszufinden, wo die Probleme im Einzelfall eigentlich liegen, was braucht der/die Einzelne und was sind geeignete Jobs? Die BetreuerInnen sollten daher über eine längere Berufserfahrung außerhalb des Sozialbereiches verfügen.

Für diejenigen, die noch keinen Job oder kein Praktikum haben, sei das wöchentliche Treffen mit der Gruppe sehr wichtig, um Erfahrungen auszutauschen, zu sehen, wie es den anderen ergeht und um sich nicht alleine gelassen zu fühlen. Es wurden gute Erfahrungen damit gemacht, eine(n) ehemalige(n) TeilnehmerIn zu diesen Sitzungen einzuladen, der/die schon einen Job hat und sie/ihn berichten zu lassen. Die Jugendlichen müssen Erfolge sehen können um Zuversicht aufzubauen.

Für einige Jugendliche brauche es zwei oder drei Versuche, bis sie die entsprechende Routine erworben haben und so stabil sind, um sich in einem Job halten können. Wird jemand innerhalb der neun Monate nach Eintritt wieder arbeitslos, kann er/sie zu JC zurückkehren und wird weiter vermittelt.

---

<sup>27</sup> Nach diesem Urteil müssen langzeitarbeitslose Personen „Hausbesuche“ durch MitarbeiterInnen von AMS-Maßnahmen nicht akzeptieren, da für diese „Eingriffe in das Privatleben (im Sinne des Art. 8 EMRK) Arbeitsuchender“ das Arbeitslosenversicherungsgesetz keine Grundlage bietet.

### 2.4.7 Innovatives Beispielprojekt: Job Ahoi<sup>28</sup>

„Job Ahoi!“ ist ein niederschwelliges Beschäftigungs-, Qualifizierungs- und Betreuungsprojekt für erwerbslose Jugendliche der Offenen Jugendarbeit Dornbirn. Unter der Anleitung von gelernten Bootsbauern renovieren die Jugendlichen alte Holzboote und bauen neue. Das Projekt startete Ende 2005. Die Pilotphase ist für drei Jahre konzeptioniert, danach sollte das Projekt etabliert sein.

#### Konzept

Die Zielgruppe von Job Ahoi! sind Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 24 Jahren ohne abgeschlossene Ausbildung, die längere Zeit nicht erwerbstätig waren, sozial benachteiligt sind (v.a. Jugendliche mit migrantischem Hintergrund und SonderschulabgängerInnen) und keine Arbeitslosenunterstützung vom AMS beziehen. Leitgedanke ist die nachhaltige Verbesserung der persönlichen Lebenssituation der teilnehmenden Jugendlichen. Dazu werden folgende Mittel eingesetzt und Ziele angestrebt:

- Vermittlung von Fachkompetenzen: Umgang mit Werkzeug und Material,
- Vermittlung von Sozialkompetenzen,
- Erfahrung, dass Arbeit Spaß machen und Erfüllung bieten kann,
- Erfahrung, dass man gebraucht wird,
- Vermittlung von Arbeitstugenden,
- Empowerment und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Unterstützung bei Weiterbildung und Arbeitssuche sowie
- sozialarbeiterische Einzelfallhilfe.

Die sozialarbeiterische Betreuung durch die Abteilung Jugendberatung der Offenen Jugendarbeit Dornbirn ist relativ zeitaufwendig: Beim Eintritt ins Projekt wird die finanzielle Lage der Jugendlichen abgeklärt und werden die rechtlichen und behördlichen Angelegenheiten wie Beschäftigungsbewilligung und Ansprüche auf Arbeitslosenunterstützung oder Sozialhilfe analysiert. Die Jugendlichen werden beim AMS gemeldet, damit sie Chancen auf dessen Förderungen bekommen. Oft sind Dokumente verschwunden oder abgelaufen, muss ein Weg aus der Verschuldung gefunden oder eine Gerichtsverhandlung durchstanden werden. Es werden gemeinsam mit dem Jugendlichen Ziele formuliert, die realistisch und für sie attraktiv sind. Die Sozialarbeit beinhaltet auch Berufsorientierung, Beratung, individuelles Coaching, Unterstützung bei der Bewerbung und Outplacement.

---

<sup>28</sup> Quellen: Spiegel (2006), Offene Jugendarbeit Dornbirn (o.J.), Interview.

Nach der Vermittlung in ein Arbeitsverhältnis werden die Jugendlichen von SozialarbeiterInnen des Instituts für Sozialdienste weiter betreut.

Lebensweltlichkeit, Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit kennzeichnen den Zugang zu Job Ahoi!. Die Kontaktaufnahme zu den erwerbslosen Jugendlichen erfolgt in der Regel über bestehende Beziehungen der JugendarbeiterInnen im Jugendhaus oder der mobilen Jugendarbeit. Die Werkstatt liegt gleich neben dem Jugendhaus und ist mit öffentlichen Verkehrsmittel gut erreichbar. Es wird darauf geachtet, dass der Produktivitätsdruck nicht zu hoch wird, weil die Jugendlichen dann fern bleiben. Ein relativ später Arbeitsbeginn am Morgen erleichtert den Jugendlichen den Einstieg in das Projekt. Zu Beginn arbeiten sie 15 Wochenstunden, die später gesteigert werden können. Im Laufe des Projekts sollen die Jugendlichen immer mehr an die Bedingungen des ersten Arbeitsmarktes herangeführt werden.

Der Stundenlohn beträgt € 5,-. Die tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden werden am Ende der Arbeitswoche nach dem gemeinsamen Mittagessen bar ausbezahlt. Danach gibt es für die Jugendlichen noch eine Art Teamsupervision zur Reflexion der Geschehnisse der abgelaufenen Woche.

Der von Spiegel (2006) erwähnte Verzicht auf Sanktionen ist wohl eher als Verzicht auf harte Sanktionen zu verstehen, wobei jeweils geeignete Strategien gefunden werden müssen: Beispielsweise können Maßnahmen, welche für eine Gruppe (z.B. Punks) ein zu harter Eingriff wären, für andere Gruppen von Jugendliche (z.B. konservative Türkinnen) durchaus angemessen sein. Unzuverlässigkeit (z.B. regelmäßiges Verspäten) wird nicht auf Dauer geduldet. Wenn auch nach mehreren Gesprächen keine Einsicht bzw. Verhaltensänderung gezeigt wird, wird eine Projektpause verordnet, wobei jede(r) die Chance bekommt, zu einem späteren Zeitpunkt wieder einzusteigen. Die Offene Jugendarbeit Dornbirn ist in der Szene gut eingeführt und etabliert, deswegen gebe es nur wenig Probleme mit Vandalismus und Gewalt.

Die Verknüpfung mit der offenen Jugendarbeit ermöglicht es auch, die dortigen Erfahrungen und Aktivitäten in das Projekt zu integrieren. So wurde z.B. auf Wunsch der Jugendlichen eine nächtliche LAN Party veranstaltet. Auf der diesjährigen Dornbirner Herbstmesse war Job Ahoi! mit einem großen Stand vertreten, wo die Jugendlichen, die meist in ihrem Leben noch nicht viel Anerkennung für ihre Leistungen bekommen haben, Auskunft geben und damit plötzlich eine ExpertInnenrolle einnehmen konnten. Solche positiven Verstärker werden von Job Ahoi! als ganz wichtig zur Förderung der Motivation angesehen.

Neben den zwei gelernten Bootsbauern und einer/m SozialarbeiterIn arbeiten zehn Jugendliche bei Job Ahoi!. Weitere Jugendliche erhalten Vermittlungsunterstützung. Der Großteil der Jugendlichen bleibt im Projekt, bis sie einen Job gefunden haben. Zum Erhebungszeitpunkt holen vier Jugendliche parallel ihren Hauptschulabschluss nach.

Manche Jugendliche brauchen nur etwas Vermittlungsunterstützung, bei denen ist die Verweildauer nur wenige Wochen. Im Schnitt verbleiben die Jugendlichen aber etwa ein knappes halbes Jahr im Projekt.

Das Projekt wird von der Stadt Dornbirn, dem Land Vorarlberg, dem Sozialministerium, den Vorarlberger PfadfinderInnen, dem AMS, dem Rotary – Club Vorarlberg und der Hit Stiftung mitfinanziert.

#### Evaluierung:

Spiegel nennt in seiner Diplomarbeit folgende Stärken des Projektes: Niederschwelligkeit, Jugendkulturnähe, Sozialbetreuung, Qualifizierung, Flexibilität, innovatives Vorzeigeprojekt.

Als Schwächen identifiziert er u.a. den hohen Selbstfinanzierungsanteil durch die Offene Jugendarbeit Dornbirn während der Pilotphase (gefährdet die Fortführbarkeit des Projekts) und strukturelle Unklarheiten (die in Konkurrenz zur Niederschwelligkeit des Projekts steht).

Durch den guten Betreuungsschlüssel ist es möglich, individuelle Stärken zu erkennen und zu fördern. Bei der Arbeit werden relativ schnell Erfolgserlebnisse ermöglicht, Lob und Anerkennung ihrer Arbeit kommen bei den von Misserfolgserlebnissen geprägten Jugendlichen gut an, motivieren und steigern das Selbstwertgefühl und Vertrauen auf eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Caritas Feldkirch hat das Konzept von Job Ahoi! aufgenommen und bietet seit Frühling 2007 mit dem Projekt „Startbahn“ der gleichen jugendlichen Zielgruppe die Möglichkeit, etwas Geld zu verdienen sowie sozialarbeiterische Unterstützung.

### **2.4.8 Österreichische EQUAL-Projekte für benachteiligte Jugendliche**

EQUAL ist eine europäische Gemeinschaftsinitiative mit dem Ziel, neue Wege und Ansätze zur Bekämpfung von Ungleichheiten und Diskriminierung am Arbeitsmarkt zu finden und zu erproben. Die so genannten Entwicklungspartnerschaften sind die Trägerinnen der Aktionen von EQUAL. In der zweiten Antragsrunde von EQUAL entwickelten insgesamt acht österreichische EQUAL-Partnerschaften neue Modelle zur (Re)Integration von benachteiligten und arbeitsmarktfernen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt. Die Projekte liefen im Juni 2007 aus.

Die acht Entwicklungspartnerschaften wenden sich an unterschiedliche Zielgruppen unter den Jugendlichen mit zum Teil mehrfachen Vermittlungshindernissen. Es wurden unterschiedliche Ansätze zu ihrer nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt entwickelt:

**Generation 19+**<sup>29</sup> ist ein niederschwelliges Beschäftigungsprojekt für besonders arbeitsmarktferne Sozialhilfe- und NotstandshilfeempfängerInnen mit mehrfachen Vermittlungshemmnissen. Ziel des Projektes ist, die teilnehmenden jungen Erwachsenen näher an der Arbeitsmarkt heranzuführen und eine weitere Verfestigung der Arbeitslosigkeit zu verhindern.

Durch die Arbeit in den unterschiedlichen Bereichen sollen individuelle Eignungen und Potentiale der TeilnehmerInnen sichtbar gemacht und gefördert werden. Die Jugendlichen sind zwölf Stunden pro Woche in verschiedensten Tätigkeitsbereichen wie Fahrradwerkstatt, Holzwerkstatt, Kunsthandwerk, Verkauf und Veranstaltungsorganisation tätig. Der Lohn wird zur Sozialhilfe bzw. Notstandshilfe dazuverdient und nicht in Abzug gebracht. Begleitendes Coaching von der Aufnahme bis zum Abschluss, dient der Entwicklung von Zukunftsperspektiven und unterstützt bei der Umsetzung der ersten Schritte.

Zusätzlich zu Beschäftigung und Coaching werden individuelle Gesundheitschecks und -beratungen, Theaterworkshop, Partnerschaftszeitung, PC-Basiseinschulung etc. angeboten. Die maximale Verweildauer im Projekt beträgt sechs Monate.

**Spurwechsel** ist ein etwas höherschwelliges Projekt für Sozialhilfe- und NotstandshilfeempfängerInnen, die „job ready“ sind, denen es jedoch an Orientierung, Qualifizierung und Berufserfahrung mangelt. Spurwechsel bietet berufliche Orientierung, entlohnte Praktika bei der Gemeinde Wien, bei Non Profit-Unternehmen und Wirtschaftsbetrieben sowie individuelle Beratung während der gesamten Projektteilnahme. Bei Bedarf gibt es auch Weiterbildungsmöglichkeiten, insbesondere im Bereich EDV. Ziel ist die Vermittlung auf dem ersten Arbeitsmarkt.

**Hiphopera**<sup>30</sup> verfolgt einen künstlerisch-kreativen Zugang zur Berufsorientierung und Aktivierung arbeitsloser Jugendlicher bis 21 Jahre. Jugendliche, die durch herkömmliche Maßnahmen des AMS nicht oder kaum erreicht werden können, erarbeiten gemeinsam eine Bühnenshow, die zum Schluss der Maßnahme vor Publikum aufgeführt wird. Drei Module laufen parallel: Im künstlerischen Modul werden die Jugendlichen in Tanz, Musik und Schauspiel trainiert. Im handwerklichen Modul werden praxisrelevante Basics in all jenen Bereichen vermittelt, die für die Produktion und Aufführung einer Show erforderlich sind. Dabei erhalten die TeilnehmerInnen Gelegenheit die Berufsfelder Holz- und Metallverarbeitung, Malerei, Schneiderei, Bühnentechnik und Catering kennenzulernen. In der Lernwerkstatt werden schulische Defizite der Jugendlichen mittels alternativer Lehr- und Lernmethoden bearbeitet. Durch die während der gesamten Maßnahme angebotene sozialarbeiterische Begleitung werden soziale oder persönliche Vermittlungshemmnisse bearbeitet

---

<sup>29</sup> [www.generation19plus.at](http://www.generation19plus.at)

<sup>30</sup> [www.hiphopera.at](http://www.hiphopera.at)

und realistische Berufsperspektiven entwickelt. Ziel ist die Vermittlung der Jugendlichen in Arbeits- und Ausbildungsplätze und die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt.

**Join In**<sup>31</sup> will die Integrationschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund verbessern und den Zugang zu höherqualifizierten Berufsfeldern erleichtern. Dabei setzt Join In sowohl bei den Jugendlichen als auch bei ihren Eltern an: muttersprachliche Berufsberatung und (Weiter)Bildungsinformation für migrantische Jugendliche und ihre Eltern, Qualifizierung und Vernetzung der Jugendlichen, interkulturelles Clearing und Mentoring. Es werden Kurse und Workshops angeboten sowie Mitarbeit bei einer Jugendzeitung und bei muttersprachlichen Radiosendungen. Ein wesentliches Element des Projekts ist die regionale Öffentlichkeitsarbeit mittels einer auffällig gestalteten Wanderausstellung und Teilnahme an lokalen Veranstaltungen.

**Jugendnetzwerk Salzburg**<sup>32</sup> richtet sich an sozial- oder bildungsbenachteiligte Jugendliche bis 25 Jahre, die keine Lehrstelle finden. Die Jugendliche erhalten in 15 Monaten eine anrechenbare Teilqualifizierung in drei Branchen, wo in Salzburg Lehrstellenkapazitäten vorhanden sind: Bau, Metall, Tourismus. Zusätzlich gibt es kreative und soziale Workshops und Aktionen. Die Jugendlichen werden durchgängig von der Berufsorientierung, über die Ausbildung bis zum Outplacement sozialpädagogisch betreut. Ziel ist die Vermittlung in den regulären Lehrstellen- oder Arbeitsmarkt.

**IBEA**<sup>33</sup> steht für Integrative Berufsorientierung und Integrative Berufsausbildung. IBEA entwickelt integrative Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmodelle für Polytechnische Schulen und erprobt innovative Maßnahmen für die integrative Ausbildung im Berufsschulbereich. Vorrangiges Ziel ist es benachteiligten Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung nach der Pflichtschule und somit die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. In Modul 1 wird ein Rahmenkonzept für inklusiven Unterricht an Berufsschulen erstellt. Maßnahmen zur Qualifizierung der PädagogInnen und AusbilderInnen für die integrative Berufsausbildung werden in Modul 2 entwickelt. In Modul 3 wird ein integratives Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmodell für alle Jugendlichen der 9. Schulstufe erarbeitet und an Pilotschulen umgesetzt.

**Thara – nEwC\_baselines**<sup>34</sup> richtet sich an jugendliche Roma und Sinti bis 25 Jahre, die in Wien leben. Ziel des Projekts ist es die Integrationschancen in Arbeit und Gesellschaft zu erhöhen. Dabei steht die Stärkung der eigenen Identität ebenso im Vordergrund wie Berufsberatung und Basisqualifizierung. Das Projekt ist niederschwellig in der kultureigenen Anlaufstelle „THARA-Haus“ angesiedelt. Es wird in mehreren Sprachen zielgruppenorien-

---

<sup>31</sup> [www.join-in.at](http://www.join-in.at)

<sup>32</sup> [www.jugendnetzwerk.at](http://www.jugendnetzwerk.at)

<sup>33</sup> [www.ibea.co.at](http://www.ibea.co.at)

<sup>34</sup> [www.thara.at](http://www.thara.at)

tierte Bildungs- und Berufsberatung angeboten. Über eine eigene Mädchengruppe werden die Mädchen verstärkt angesprochen. Es wird Lernhilfe und das Nachholen des Hauptschulabschlusses angeboten, es gibt Computer- und Medienworkshops, Soundprojekte, Tipps für professionelles Auftreten, Sozialberatung und eine Theaterproduktion.

**Space!lab**<sup>35</sup> ist ein niederschwelliges Beschäftigungsprojekt für jene geringqualifizierten und arbeitsmarktferne Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren, die mit herkömmlichen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen kaum zu erreichen sind – zum einen, weil sie sich nicht beim AMS melden, zum anderen, weil sie sich diesen Maßnahmen verweigern. Space!lab setzt auf die Stärkung, Förderung und Entwicklung der bereits vorhandenen Potentiale der Jugendlichen: Empowerment statt Defizitorientierung. Die vorhandenen Potentiale werden im städtischen Freiraum-Management (Eventorganisation, Grünraumpflege, Errichtung und Wartung von Sportanlagen) sinnvoll genutzt. Space!lab verbindet Beruforientierung mit praxisnaher Qualifizierung und Beschäftigung. Ziel ist die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt, in Lehrstellen oder weiterführende Ausbildungen.

Die Jugendlichen werden großteils über die außerschulische Jugendarbeit akquiriert. In einem zweimonatigen Grundkurs (30 Wochenstunden) werden einerseits die fachlichen Grundlagen für die Tätigkeit im Bereich Freiraum - Management vermittelt, andererseits werden auch jene Kompetenzen aufgebaut bzw. gestärkt, die allgemein für eine berufliche Karriere erforderlich sind. Die KursteilnehmerInnen erhalten vom AMS Wien DLU für die Existenzabsicherung und sind während des Kurszeitraumes versichert. Nach positivem Abschluss des Grundkurses können parallel oder nach der Beschäftigung vertiefende Qualifizierungsmodule absolviert werden.

Im Beschäftigungsmodul werden im Bereich der Grünraumplanung Transitarbeitskräfte sechs Monate in Teilzeit angestellt, im Bereich der Eventorganisation und –technik drei Monate auf geringfügiger Basis. Ziele dieses Moduls ist die Vertiefung und Anwendung der in der Qualifizierung erworbenen Kenntnisse, das Sammeln von (ersten) Arbeitserfahrungen in dem angestrebten Tätigkeitsfeld und die Entwicklung einer Berufs- oder Ausbildungsperspektive. Die Jugendlichen werden während des Projekts von den CasemanagerInnen gecoacht und begleitet.

Eine Weiterentwicklung des Projektes in ein gemeinnütziges Unternehmen ist geplant.

Charakteristikum vieler dieser österreichischen EQUAL-Projekte ist es, dass sie niederschwellig konzeptioniert sind und sich an jene Jugendliche wenden, die den Eintritt in die zuvor genannten Maßnahmen im Rahmen des traditionellen Angebots aktiver Arbeitsmarktpolitik nicht schaffen.

---

<sup>35</sup> <http://www.space-lab.at>

### 2.4.9 Internationale Projektbeispiele

Die **Maßnahmenpalette** in Europa ist breit und es lassen sich dabei zumindest Maßnahmen gegen vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems, Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit und Aktivierungsmaßnahmen unterscheiden. (Walther/Pohl 2006:14ff)

- ⇒ *Maßnahmen gegen vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems* umfassen Schulreformen (Verlängerung der Schulpflicht, Verbreiterung der Zugänge), Bildungsgeld (für alle oder nach Bedürftigkeit), Beratung in Schulen (Vertrauenslehrer, Schulsozialarbeit), Stützunterricht (individualisierte Lehrpläne, AssistenzlehrerInnen), Second-Chance-Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen (Produktionsschulen, Getting Connected), Anerkennung informeller Kompetenzen sowie Kombinationen aus diesen.
- ⇒ *Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit* umfassen Deregulierungen des Arbeitsmarktzugangs, berufliche Bildung zur Verringerung des Mismatch, Modernisierung von Berufsausbildungen und stärkere Integration von Praxisanteilen, Lohnkostenzuschüsse zur Kompensation für mangelnde Erfahrung sowie Schaffung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten (Selbständigkeit oder dritter Sektor).
- ⇒ *Aktivierungsmaßnahmen*: Im europäischen Trend liegen Maßnahmen zur Aktivierung von Selbsthilfepotentialen, die über individuelle Handlungspläne bzw. Eingliederungsvereinbarungen operationalisiert werden sollen. Die europäische Bandbreite der Ansätze in diesem Zusammenhang ist hoch: So finden sich beschäftigungszentrierte Eingliederungsstrategien, die hauptsächlich von der Arbeitsmarktverwaltung (AMV) getragen werden, multidisziplinäre Ansätze in der AMV, die umfassende Prozesse der Eignungsfeststellung zum Inhalt haben, integrierte Dienste der AMV, die Information und Beratung aus anderen Bereichen integrieren, Dienstleistung-aus-einer-Hand-Ansätze, wo unterschiedlichste Probleme der Individuen bearbeitet werden ohne diese zwischen den Institutionen hin und her zu vermitteln und schließlich ‚ganzheitliche Systeme‘ bei denen individuelle Handlungspläne in vertraulichen Beratungssettings entwickelt und für die Individuen Netzwerke zu anderen Akteuren gesponnen werden (DK).

Abschließend werden nun einige konkrete Maßnahmen aus der vielfältigen Palette europäischer Good-Practice-Beispiele dargestellt um daraus Anregungen für eine österreichische Dropoutstrategie generieren zu können. (Walther/Pohl 2006:26ff)

In den dänischen **Produktionsschulen** stehen keine direkt am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen im Zentrum, sondern die Persönlichkeitsentwicklung, also soziale, persönliche und körperliche Kompetenzen, die durch formale Qualifikationen lediglich ergänzt werden. Lernpläne werden individuell organisiert und ‚Learning by Doing‘ im Rahmen von Werkstätten steht im Vordergrund. Im Rahmen dieser Werkstätten werden

Produkte gefertigt, die auch verkauft werden. Zielgruppe sind SchulabbrecherInnen und die TeilnehmerInnen erhalten eine wöchentliche Entschädigung zwischen € 70 und € 140 für ihre Teilnahme.

Das britische Programm ‚**Getting Connected**‘ dient zur Berufsvorbereitung von Dropouts. Kern der Unterstützung besteht darin, die Herangehensweise der TeilnehmerInnen an Lehren und Lernen weiterzuentwickeln. Dazu wurde ein Curriculum entwickelt, das in 9 Einheiten untergliedert ist, die von Selbsterfahrung, Umgang mit Gefühlen, Gestaltung von Beziehungen über Vertreten von Ansichten, Unterstützung geben und erhalten bis hin zur Risikenabwägung, Selbstmanagement, Informationsnutzung sowie Rechte und Pflichten reichen. Diese Angebote sind in Jugendzentren angesiedelt und werden von Professionalisten aus dem Bereich der offenen Jugendarbeit angeboten.

Eine neue Form der Berufsorientierung wurde in Slowenien unter der Bezeichnung ‚**Total Counselling Network**‘ etabliert. Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt im Blick auf die gesamte Lebenssituation der Jugendlichen sowie der Vernetzung und interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche und Institutionen, die von der Berufsorientierung über die Gesundheitsprävention und Sexualberatung bis hin bis hin zur Finanz- und Ausbildungsberatung reicht. In diesem Programm arbeiten Schulen, soziale Dienste, die AMV, Beratungsstellen, Sportvereine, Jugendorganisationen, Gesundheitsdienste usw. unter der Federführung von Kompetenzzentren für die Berufsorientierung zusammen. Die BeraterInnen gehen auf die Jugendlichen zu und erarbeiten gemeinsam mit ihnen ihren je individuellen Unterstützungsbedarf, indem vorhandene Ressourcen und Barrieren analysiert und im Konsens realistische Ziele sowie Schritte zu deren Realisierung vereinbart werden. Zur Zielerreichung können wiederum die Ressourcen des Netzwerks genutzt werden.

Ausgehend von der Klage über die Unübersichtlichkeit verschiedener Förderangebote hat Dänemark ein **kommunales System beruflicher Orientierung** entwickelt. Kern dieses neuen Berufsorientierungskonzepts, das in die Zuständigkeit der Städte und Gemeinden fällt, war eine Vereinheitlichung und Standardisierung der BeraterInnenqualifizierung auf höherem Niveau. BeraterInnen benötigen eine zumindest zweijährige Hochschulausbildung und zwei Jahre Berufspraxis bevor sie eine eigene BeraterInnenausbildung durchlaufen, die Beratungsmethoden, Kenntnisse von Arbeitsmarktmechanismen sowie des Bildungssystems, Entwicklungspsychologie und Kenntnisse über die Lebenssituation unterschiedlicher Zielgruppen beinhaltet. Die festgelegten Standards der Berufsorientierung umfassen Vertraulichkeit, nachgehende Begleitung der Jugendlichen sowie Personenzentrierung an den Interessen und persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen. Ergänzt wird dieses Angebot durch ein Kompetenzzentrum für Berufsorientierung sowie ein Internetportal, das sämtliche Informationen beinhaltet. Qualitätssicherung durch laufende Evaluierung stellt einen integralen Bestandteil dar.

Auch die britischen ‚**Connexions**‘ können als ganzheitlicher Berufsberatungsansatz bezeichnet werden, dessen Zielgruppe alle Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren darstellt. Prinzipien der Connexions sind die Stärkung individueller Bildungs- und Lernaspirationen, die Überwindung von Integrationshürden sowie die Integration in das Gemeinwesen. Zu diesem Zweck werden Zugänge zur Sicherung des Lebensunterhalts sowie zu den Bereichen Sport, Freizeit, Gesundheit und Kunst geschaffen sowie Unterstützungsnetzwerke aufgebaut. Wesentliches Element dabei ist die Beteiligung der Jugendlichen an der Planung, Umsetzung und Evaluation der Angebote. Persönliche BeraterInnen stellen den Kontakt zu den Jugendlichen in den Schulen aber auch über Streetwork her und sind Anlaufstelle für sämtliche Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen. Ergänzt wird das Angebot wiederum durch Internetservices im Rahmen derer ‚Advicers‘ rund um die Uhr für vertrauliche Beratungen zur Verfügung stehen. Teilnehmende Jugendliche bekommen überdies eine ‚Connexions Card‘ auf der für Aktivitäten (Kursbesuche und ehrenamtliche Tätigkeit) Gutpunkte aufgebucht werden, die für Rabatte bei diversen Einkäufen berechtigen.

Die Stiftung **Märtplatz**<sup>36</sup> ist eine schweizer Ausbildungsstätte für Jugendliche ab 18 Jahren „mit Startschwierigkeiten“. Etwa 25 junge Menschen machen dort unter der Leitung von 16 LehrmeisterInnen in elf Werkstätten eine Berufslehre. Es wird darauf geachtet, individuelle Lösungen zu finden, einen Beruf, der ihren Fähigkeiten entspricht, den sie mit Interesse und Freude erlernen können. Darüber hinaus wird den Jugendlichen die Möglichkeit geboten, sich selbst weiter zu erkunden, ihre außerberuflichen Kompetenzen auszubauen und biografisch bedingte Wissens- und Erfahrungslücken aufzufüllen. Weitere Prinzipien des Märtplatzes sind: Partizipation, kulturelle Aktivität und Verzicht auf Produktivitätsdruck während der Ausbildung.

Von den 95 Personen, die zwischen 1985 und 2003 eine Ausbildung am Märtplatz begannen, haben 21 die Ausbildung abgebrochen und 74 abgeschlossen, drei erreichten sogar einen Doppelabschluss. Im Schnitt blieben die AbbrecherInnen 24 Monate am Märtplatz, die AbsolventInnen 44 Monate.

## 2.5 Wirksamkeit

In den letzten Jahren wurden einige österreichische Programme für benachteiligte Jugendliche evaluiert. Ausgewählte Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

---

<sup>36</sup> Quellen: Jegge 2007, Homepage Stiftung Märtplatz.

### 2.5.1 Evaluierung der Hauptschulabschlusskurse<sup>37</sup>

Im Rahmen des österreichischen ESF-Ziel 3 Programms 2000-2006 wurden auch Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses durchgeführt, integriert in den Schwerpunkt 3 ‚Förderung des Lebensbegleitenden Lernens und Stärkung des Beschäftigungspotenzials in Forschung, Wissenschaft und Technologie‘, dessen Umsetzung dem Bildungsministerium oblag.

Diese ESF-geförderten Hauptschulabschlusskurse wurden 2005/06 vom Institut für Höhere Studien evaluiert (vgl. Steiner et al. 2006). Im folgenden werden einige Erkenntnisse aus dieser Evaluierung dargestellt.

Eine generelle **Motivations**grundlage für die Teilnahme an Kursen zum Nachholen des HS-Abschlusses ist das Bewusstsein darüber, dass diese Formalqualifikation die Voraussetzung dafür darstellt, eine weiterführende Ausbildung besuchen bzw. in den Arbeitsmarkt eintreten zu können. Besonders wenn die TeilnehmerInnen aufgrund des fehlenden HS-Abschlusses schon negative Erfahrungen am Arbeitsmarkt gemacht haben sind sie sehr motiviert, die externen HS-Kurse positiv zu absolvieren, um sich adäquate Berufs- und Bildungsperspektiven erschließen zu können. Bei älteren KursteilnehmerInnen ist die Motivation demgegenüber eine berufliche Verbesserung. Eventuell ist eine Auszeit nach der Regelschule oder eine Orientierungsphase in Österreich, letzteres betrifft neu hinzugezogene MigrantInnen, dazu nötig, diesen Prozess der Bewusstwerdung zu ermöglichen. Diese Zeit erlaubt den Jugendlichen eine Zukunftsperspektive zu entwickeln, in welcher der HS-Abschluss verortet werden kann und darum an Wert gewinnt. Bei der Zielgruppe der MigrantInnen ist der Erwerb von Deutschkenntnissen ein wichtiger Schritt in die Richtung zur Überwindung von Exklusionsgründen am Arbeits- und Bildungsmarkt.

Für TeilnehmerInnen, die in ihrer Vergangenheit gar keine bzw. nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten hatten, eine Schule zu besuchen, steht demgegenüber das Lernen an sich im Zentrum ihrer Motivation. Gerade migrantische TeilnehmerInnen ohne oder mit wenig Schulerfahrung verfügen über eine sehr hohe Motivation, da sie die Kursangebote als erstmalige Chance auf Bildung erleben.

Neben diesen beiden selbstbestimmten Motivationen finden sich auch TeilnehmerInnen, die über ihr familiäres Umfeld, das AMS oder soziale Einrichtungen zur Teilnahme an den Kursen angeregt wurden. Diese fremdbestimmte Motivation birgt das Risiko einer höheren Dropout-Quote, sofern es zu keiner Abstimmung zwischen den Vorstellungen der TeilnehmerInnen sowie ihres Umfeldes mit dem Kursanbieter kommt. Eltern können

---

<sup>37</sup> Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses wurden als Qualifizierungsmaßnahme schon im Kapitel 2.4.2 vorgestellt.

beispielsweise als unterstützend und förderlich erlebt werden, sofern ihnen die Ziele und Anforderungen eines HS-Kursbesuchs kommuniziert werden und ihnen klar ist, dass damit ein zeitlicher Aufwand für ihre Kinder verbunden und daher eine Berufstätigkeit nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. Fehlen jedoch Angebote zur Aktivierung von intrinsischer Motivation oder wird bei der Auswahl der TeilnehmerInnen nicht darauf geachtet, die eigene Motivation als Kriterium heranzuziehen, können diese fremdverpflichteten TeilnehmerInnen eine Problemerklientel darstellen, für die ein vorzeitiger Abbruch der Maßnahme wahrscheinlicher ist.

Der Erhalt von DLU (Deckung des Lebensunterhalts) motiviert stark zur regelmäßigen Kursteilnahme, da eine Berufstätigkeit neben dem Kurs obsolet wird bzw. ein Fernbleiben vom Unterricht durch den Entzug von DLU sanktioniert werden kann.

**Probleme** der Zielgruppen lassen sich in einem ersten Schritt unterteilen nach Jugendlichen, die in Österreich aufgewachsen sind, und nicht in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen. Innerhalb der ersten Gruppe zeigen sich zahlreiche soziale Problematiken: Desolate Familienverhältnisse, psychische und Suchterkrankungen, Missbrauchserfahrungen oder Wohnungslosigkeit. Aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung aus dem Familienumfeld wird oft eine Berufstätigkeit neben dem Kursbesuch zwingend. Lernschwächen, Schwierigkeiten mit Konzentration und Motivation oder sprachlichem Ausdrucksvermögen fallen ebenso in das Problemprofil dieses Teils der Zielgruppe. Treffen mehrere dieser Defizite und Hemmnisse zusammen, wie dies nicht selten der Fall ist, kann von einer mehrdimensionalen Problemstruktur der Jugendlichen gesprochen werden.

Für Jugendliche die nicht in Österreich aufgewachsen sind bzw. bei AsylwerberInnen treten noch größere finanzielle Schwierigkeiten auf, was zu einem noch größeren Druck führt, (zum Teil illegal) arbeiten zu gehen. Dazu kommen die mit der Migration bzw. Fluchtgeschichte verbundenen psycho-sozialen Belastungen, prekäre rechtliche Situationen rund um das Asylverfahren und ein diskriminierender und stigmatisierender Alltag. Deutschkenntnisse sind oft unzureichend bis gar nicht vorhanden und auch diese Zielgruppe ist daher mehrdimensional benachteiligt.

Schwierigkeiten einer älteren Klientel, welche die dritte Zielgruppe darstellt, liegen oftmals am Wiedereinstieg in das Lernen, viele brauchen dazu mehrere Anläufe. Eine Doppelbelastung kann dann gegeben sein, wenn ein Kursbesuch mit Betreuungspflichten vereinbart werden oder neben dem Kurs der Lebensunterhalt verdient werden muss.

Durch eine entsprechende Setzung der Rahmenbedingungen können Kursträger problembelastete KursteilnehmerInnen entlasten und zu einem erfolgreichen Abschluss der Kursmaßnahme beitragen. Es ist sinnvoll, den Erfolg eines Hauptschulabschlusskurses nicht nur am positiven Abschlusszeugnis zu bemessen, sondern auch an Indikatoren wie Arbeitsmarktintegration nach Abschluss oder erfolgreiche Lehrstellensuche, sowie an

qualitativen Dimensionen wie Persönlichkeitsstabilisierung, eine positive Zukunftsperspektive, gestiegene Berufs- und Bildungsmotivation etc. Ein solch umfassend verstandener **Maßnahmenerfolg** wird begünstigt durch:

- Eine mehrdimensionale Zielstruktur und einen breiten Interventionsanspruch.
- Vormodule zur Entwicklung von Lernstrategien und Gruppenfindung bzw. zur Entwicklung von Sprachkompetenzen.
- Eine sozialpädagogische Betreuung mit der Lernhemmnisse beseitigt werden können und die einer z.T. psycho-sozial instabilen Zielgruppe Erfolg überhaupt erst ermöglicht.
- Den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu einer fixen Bezugsperson im Rahmen des Maßnahmenangebots.
- Alternative pädagogische Ansätze, wodurch das Verstehen und Begreifen sowie das Erkennen von Zusammenhängen gefördert wird.
- Eine (individuelle) Differenzierung des Angebots, um den heterogenen Leistungsniveaus der TeilnehmerInnen adäquat begegnen zu können.
- Ein gutes Kursklima, welches die Motivation der TeilnehmerInnen fördert und damit den Erfolg der Maßnahme.
- Die Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen (Selbstbewusstsein, Ehrgeiz,...) und den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen (soziale Kompetenzen,...).
- Eine bewusste Steuerung der Gruppenzusammensetzung.
- Die Bereitstellung eines geschützten Rahmens, in dem die TeilnehmerInnen keinen Diskriminierungen ausgesetzt sind, wodurch ihre Dankbarkeit und Loyalität dem Angebot gegenüber steigt und so zu höherer Motivation führt.
- Die Möglichkeit zum Einzelunterricht z.B. für Personen mit erheblichen sozialen Defiziten.
- Einen DLU-Bezug, da dies von der Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen enthebt.
- Aktives Networking zu Sozialeinrichtungen zur Bearbeitung von Problemen der TeilnehmerInnen.

Diese Rahmenbedingungen werden von den unterschiedlichen Kursträgern zu einem sehr unterschiedlichen Ausmaß geboten. Sie sind zum Teil auch mit einem höheren Zeitaufwand verbunden. Ein höherer Zeitaufwand pro TeilnehmerIn, d.h. eine höhere Interventionsintensität, schlägt sich in höheren Gesamtkosten nieder. Dies muss aber nicht gleichbedeutend damit sein, dass auch die Kosten pro Abschluss höhere sind, denn durch die Intensität des Programms können sowohl die Abbruchquote als auch der Abschlusserfolg beeinflusst werden, sprich kann die Effizienz der Investitionen steigen. Tatsächlich stellte sich heraus, dass mit intensiveren und damit nominell teureren Maßnahmen eine deutliche

Reduktion der Dropout-Quoten und eine Mehrwirkung auf den unterschiedlichen Wirkungsdimensionen erzielt werden können: Die evaluierten Kurse wurden je nach Ausmaß der für die TeilnehmerInnen zusätzlich angebotenen Rahmenbedingungen in drei Typen zusammengefasst. Dabei stieg die Abschluss-Erfolgsquote der einzelnen Typen mit steigender Betreuungsintensität von 46% über 66% auf bis zu 78%. Dieser steigende Erfolg ist mit einer vergleichsweise geringen Steigerung der Kosten pro Abschluss verbunden. Im Sinne der Nachhaltigkeit des Maßnahmenerfolgs sind umfassende Interventionskonzepte demnach den rein auf den Hauptschulabschluss fokussierten Konzepten vorzuziehen. Der aktuelle arbeitsmarktpolitische Trend geht jedoch in die Gegenrichtung: Die bis vor kurzem auf neun Monate konzeptionierten Maßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses wurden vom Fördergeber AMS zuletzt auf sechs Monate gekürzt. Bei den ESF-geförderten Kursen wird im Gegensatz dazu vermehrt auf sozialpädagogische Begleitung gesetzt.

### 2.5.2 Evaluierung der JASG-Maßnahmen<sup>38</sup>

Die Evaluierung der Wiener Lehrgänge nach §3 JASG durch Heckl et al. 2006 zeigte, dass die Vermittlung der JASG-TeilnehmerInnen zu einem großen Teil über die Praktika läuft, die die Jugendlichen im Rahmen des Lehrgangs absolvieren müssen. Den Praktika ist oft ein Schnuppertag vorgeschaltet, der es den Betrieben ermöglicht, aus mehreren InteressentInnen den oder die Interessanteste für das Praktikum auszuwählen.

Im 1. Lehrjahr konnten 27% der JASG-TeilnehmerInnen in eine betriebliche Lehrstelle vermittelt werden, 37% verblieben im Lehrgang und 33% sind aus dem Lehrgang ausgetreten, ohne eine Lehrstelle zu finden. Gründe für diese Lehrgangsausstritte sind enttäuschte Erwartungen im gewählten Beruf, Desinteresse an der Ausbildung, Überforderung und Ausschlüsse. Auch finanzielle Aspekte spielen eine Rolle: die Jugendlichen kommen oft aus finanzschwachen Familien, da besteht angesichts der geringen Ausbildungsentschädigung von € 150,- für die Jugendlichen ein hoher Anreiz (oder auch familiärer Druck) eine Hilfsarbeit anzunehmen (Heckl et al., 2006:36).

Im 2. Lehrjahr wurden 34% der verbliebenen JASG-TeilnehmerInnen in eine betriebliche Lehrstelle vermittelt, 23% traten ohne Vermittlung aus und 38% verblieben im Jahrgang. Für das 3. Lehrjahr gibt es keine entsprechende Zahlen, aber es wird davon ausgegangen, dass der Großteil der TeilnehmerInnen im Lehrgang verbleibt, um sich dort auf die Lehrabschlussprüfung vorzubereiten (Heckl et al., 2006:36f).

Sechs Monate nach Verlassen des Lehrgangs befanden sich 25% der ehemaligen TeilnehmerInnen in einer betrieblichen Lehre, 20% in einer geförderten Lehre, 7% in

---

<sup>38</sup> Die Lehrgänge nach dem JASG wurden als Teil des sog. Auffangnetzes für Jugendliche schon im Kapitel 2.4.3 vorgestellt.

Beschäftigung und 1% in einer geförderten Beschäftigung. 21% war arbeitslos gemeldet oder befand sich in einer Qualifizierungsmaßnahme und 26% nahmen eine „erwerbsferne Position“ ein (Heckl et al., 2006:60f).

### 2.5.3 Evaluierung des Clearing<sup>39</sup>

Beim Clearing werden Jugendliche beim Übergang von der Schule ins Berufsleben beraten und unterstützt, indem Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration erarbeitet und berufliche Perspektiven entwickelt werden. Seit dem Jahr 2001 werden Clearingprojekte für behinderte Jugendliche vom Bundessozialamt gefördert. Das Bundessozialamt (bzw. seine Landesstellen) ist dafür verantwortlich, bestgeeignete regionale Träger für die Maßnahme zu suchen, die Aufgaben der Träger zu definieren, sie zu begleiten und zu überprüfen.

Die Richtlinie des BMSG sieht vor, dass eine Vollzeit-ClearerIn jährlich etwa 50 KlientInnen betreut, wobei das Clearing in der Regel nicht länger als sechs Monate dauern soll (jedoch durch andere Maßnahmen wie Qualifizierung unterbrochen werden kann). Bei der Evaluierung des Clearings durch Lechner et al. (2006) wurde eine beträchtliche Spannweite des Betreuungsaufwandes festgestellt – von 15 bis 104 Stunden pro KlientIn, bei einem Schnitt von 45 Stunden. Auch lässt sich die Betreuungsdauer nicht immer auf ein halbes Jahr beschränken. Der Grund für diese hohe Streuung liegt im individuellen Ansatz der Betreuung, der großen Stärke dieser Maßnahme. Es gibt ferner keinen einheitlichen Clearingprozess oder best practice – Methoden: Tools werden selektiv ausgewählt und gemäß der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse adaptiert. Im Schnitt findet alle zwei bis drei Wochen ein Clearing-Termin statt. Bei Zeitruck wird die Betreuungsintensität erhöht. Ziel ist, „dass der/die individuelle Ratsuchende unter Einbeziehung aller regionalen Akteure das individuell passende Programm erhält“ (Richtlinie).

Das Clearing ist freiwillig, bis zum ersten Halbjahr 2005 haben 7.255 Jugendliche das Clearing in Anspruch genommen (Lechner et al., 2006:4). 97% waren 20 Jahre alt oder jünger, 68% waren 15 Jahre oder jünger, standen also noch vor dem Ende der Schulpflicht (Lechner et al., 2006:31). 40% der KlientInnen waren weiblich, der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde auf 25% geschätzt.

Der Hauptzugangsweg zum Clearing sind die Schulen, insbesondere die Sonderschulen. LehrerInnen bilden die Informationsdrehscheibe zwischen Jugendlichen, ihren Eltern und den ClearerInnen. Die Zusammenarbeit zwischen Sonderschulen und Clearingstellen funktioniert in der Regel sehr gut. Der Zugang von SchülerInnen mit sonderpädagogischem

---

<sup>39</sup> Unter Punkt 0 ist das Clearing als Maßnahme bereits beschrieben.

Förderbedarf in Integrationsklassen von Haupt- und Polytechnischen Schulen gestaltet sich jedoch aufgrund ihrer Vereinzelung recht schwierig (vgl. (Lechner et al., 2006:85ff). V.a. ältere TeilnehmerInnen werden vom AMS an das Clearing verwiesen.

Informationsaustausch, Vernetzung und Koordination sind wichtige Aufgaben der ClearerInnen. So sind neben den Schulen und den Schulbehörden das AMS, Jugendämter, die BSB Landesstellen, Betriebe, Qualifizierungsinstitutionen sowie andere Beratungs- und Betreuungsstellen für behinderte Menschen wichtige Kooperationspartner. Auch die Eltern der betreuten Jugendlichen werden in die Beratung einbezogen, insbesondere zu Beginn und zum Abschluss des Clearings. Mitunter zeigen sich die Eltern jedoch desinteressiert und unterstützen ihr Kind in keinster Weise in der Berufsfindung. Dies wird zum Teil auf die Resignation über die wahrgenommene Perspektivlosigkeit zurückgeführt. Schwierig ist die Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch auch, wenn sie die Potentiale ihres Kindes überschätzen und unrealistische Berufsvorstellungen entwickeln. Überdies können familiäre Probleme und mangelnde Deutschkenntnisse die Zusammenarbeit erschweren.

Als eine der wesentlichen Herausforderungen bei der Erstellung der Karriere- und Entwicklungspläne erwies sich die schwierige Lage am Arbeits- und Lehrstellenmarkt: *„Der bestehende Lehrstellenmangel und die gegebenen Kapazitäten der arbeitsmarktpolitischen Projekte schränken die Handlungsoptionen und Zukunftsperspektiven der Jugendlichen ein.“* (Lechner et al., 2006:56). Mitunter erweist es sich auch als herausfordernd, ein realistisches Bild der vorhandenen Schwächen und Möglichkeiten zu vermitteln und dabei zugleich positiv und motivierend zu bleiben.

Als wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Clearing wird der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung angesehen und dass sich die Jugendlichen ernst genommen fühlen. Dies scheint im allgemeinen auch gut zu gelingen, fast 90% der befragten TeilnehmerInnen gaben an, dass sie sich von dem/der BeraterIn verstanden gefühlt haben.

Die meisten Trägereinrichtungen bieten neben dem Clearing weitere Maßnahmen an, etwas mehr als ein Drittel bietet Clearing sogar ausschließlich in Kombination mit weiterführenden Maßnahmen an. Letzteres hat den Vorteil, dass eine gewisse Kontinuität in der Betreuung aufgebaut werden kann, welche gerade für diese Zielgruppe sehr förderlich ist. Auf der anderen Seite würde ein gestörtes Vertrauensverhältnis auch auf die Folgemaßnahme nachwirken. Davon abgesehen ist es oft auch innerhalb einer Organisation nicht möglich, die Bezugsperson (i.e. den/die ClearerIn) in die weiterführende Maßnahme quasi „mitzunehmen“.

Kritisch angemerkt wurde von den EvaluatorInnen, dass die Trägerinstitutionen kaum muttersprachliche BeraterInnen für KlientInnen mit Migrationshintergrund anbieten (Lechner et al., 2006:20).

Um die Zielgruppe zu einem Erstgespräch zu motivieren reicht es nicht aus, wenn sich die BeraterInnen in der Schule vorstellen. Oft bedarf es auch noch des Zuredens durch die LehrerInnen oder die Eltern.

Viele Jugendlichen der Zielgruppe weisen aufgrund von körperlicher Beeinträchtigungen oder fehlender öffentlicher Verkehrsanbindung eine sehr eingeschränkte Mobilität auf. Es hat sich herausgestellt, dass es hier besonders wichtig ist, aktiv auf die Jugendlichen zuzugehen. Dem wird mit dem mobilen Clearing Rechnung getragen.

Die befragten TeilnehmerInnen bewerteten das Clearing als Ganzes im Schnitt mit der Note 1,8. Besonders positiv wurde die Unterstützung beim Herausarbeiten von Stärken und Schwächen bewertet sowie die Information zu Arbeitssuche und Ausbildung. 86% der Jugendlichen konnten ihre ermittelten Neigungen und Eignungen im Rahmen von Schnuppertagen und Praktika an der Realität überprüfen. 87% gaben an, dass sie die Ziele des Entwicklungsplans realisieren konnten. (Lechner et al., 2006:5f)

Das Clearing wird von den KlientInnen nur selten abgebrochen, 90% der ClearerInnen können Abbruchquoten von unter 10% vorweisen (Lechner et al., 2006:50). Dies wird zum einen auf das hohe Interesse der Jugendlichen an einer Klärung ihrer Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zurückgeführt, zum anderen auf die individuelle Betreuung der Jugendlichen.

28% der ehemaligen Clearing-TeilnehmerInnen befanden sich im 3. Halbjahr nach Beendigung des Clearings überwiegend in einem Lehrverhältnis, 25% in einer vom AMS oder BSB geförderten Maßnahme, 13% sind überwiegend arbeitslos und 10% überwiegend beschäftigt. Etwa 20% sind überwiegend „out-of-labour-force“, d.h. sie besuchen eine Schule oder stehen aus einem sonstigen Grund dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung (Lechner et al., 2006:6).

Die Evaluation des Clearings durch Lechner et al. weist das Clearing als „bedarfsgerechtes und effektives arbeitsmarktpolitisches Instrument für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf“ (Lechner et al. 2006: 8) aus. Die bisherige Umsetzung konzentrierte sich auf SonderschülerInnen bzw. SchülerInnen mit Behinderung. Ähnlich der Empfehlungen der AutorInnen des Evaluierungsberichtes wird auch an dieser Stelle auf die weite Zielgruppengrenzung hingewiesen, die über die herkömmliche Deutung des Behindertenbegriffs hinausgeht. Wie auch internationale Beispiele (z.B. Total Councelling Network) zeigen, macht es Sinn, wenn für alle benachteiligten Jugendlichen, konkret auch für nichtbehinderte Dropouts, eine individuelle Unterstützungsmöglichkeit wie das Clearing zur Verfügung steht. Insbesondere wenn absehbar ist, dass aufgrund mangelnder Unterstützung durch die Familie und/oder persönlicher Defizite und Belastungen die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz kaum Chancen auf Erfolg hat.

## 2.6 Erste Schlussfolgerungen

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass es in Österreich kein groß angelegtes Programm gegen Schulabsentismus bzw. für SchulverweigerInnen gibt. Generell ist festzustellen, dass in Österreich im Umgang mit frühzeitigem Bildungsabbruch der Fokus bisher auf Maßnahmen nach dem Schulaustritt liegt bzw. oft erst interveniert wird, wenn die Jugendlichen keine Lehrstelle finden. **Präventive Ansätze** sind in erster Linie in den Sonderschulen zu finden, kaum in den Regelschulen. Verglichen zur Interventionsstrategie in Irland fehlt in Österreich demnach eine entscheidende Dimension im Kampf gegen den vorzeitigen Bildungsabbruch weitgehend: die Prävention.

In den letzten Jahren wurde in Österreich jedoch ein relativ umfassendes und aufeinander **abgestimmtes Instrumentarium** zur Förderung der Ausbildung und beruflichen Integration von behinderten Jugendlichen entwickelt. Eine der Maßnahmen ist das Clearing. In der Evaluierung des Clearings (Lechner et al. 2006) wurde festgestellt, dass nicht nur Jugendliche mit Behinderten- oder SPF-Bescheid Clearingbedarf hätten. Wenn nicht zu erwarten ist, dass Jugendliche eine Lehrstelle finden, dann sollte ihnen das Clearing offen stehen. Auch die integrative Berufsausbildung könnte – bei entsprechenden Clearing-ergebnissen – auf leistungsschwache Jugendliche (ohne festgestellten bzw. mit erst kürzlich aufgehobenem sonderpädagogischen Förderbedarf) ausgedehnt werden, wobei jedoch darauf zu achten ist, dass die Potentiale der Jugendlichen voll ausgeschöpft werden. Allgemein formuliert zeigen sich bei den Maßnahmen für behinderte Jugendliche also einige good-practice Ansätze, die für die Gruppe der Dropouts bzw. benachteiligten Jugendlichen geöffnet bzw. übernommen werden sollten.

Viele Maßnahmen nach dem vorzeitigen Bildungsabbruch zielen auf eine Beseitigung oder **Minderung der individuellen Defizite** der betroffenen Jugendlichen ab. Beispielhaft dafür kann das Konzept des Projekts ‚Der Jugend eine Chance‘ angeführt werden, in dem ausgeführt wird, dass die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen *„solche strukturellen Persönlichkeitsdefizite aufweist, dass diese Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben nicht vollzogen werden kann“* (Aufleb 2005: 10), weshalb es notwendig sei mittels Hilfsstrukturen auf der Ebene der Verhaltens und der Anpassung zu intervenieren. Diesem Defizitkompensationsansatz werden in internationalen Vergleichsstudien (z.B. Walther/Pohl 2006) Ansätze v.a. in den nordischen Staaten gegenüber gestellt, die auf eine Hebung schon vorhandener Potentiale und Ressourcen der Jugendlichen abzielen, indem Persönlichkeitsentwicklungs-, Orientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen gesetzt und durch strukturelle Maßnahmen zur Erweiterung des Zugangs in die Systeme begleitet werden.

Es gibt in Österreich zahlreiche Projekte zur Integration von frühzeitigem Bildungsabbrechern. Ihre Aufnahmekapazitäten sind jedoch begrenzt, wodurch interessierte Jugendliche abgelehnt werden müssen. Dies erfolgt wegen der einzuhaltenden Erfolgs-

quoten häufig über eine **Auswahl der erfolversprechendsten Jugendlichen**, während die schwächsten Jugendlichen unter den Dropouts einmal mehr nicht die Chance bekommen, sich in einem Projekt weiterzuentwickeln. Es fehlt also an Maßnahmen für diese besonders benachteiligte Zielgruppe bzw. an mehr **niederschweligen Angeboten**. Integrationsprojekte können hierbei vom Know-how, das in der offenen Jugendarbeit sowie in EQUAL-Projekten entwickelt wurde, profitieren – insbesondere darin, wie man einen niederschweligen Zugang zu den Dropouts finden und ihre Motivation an Projekten teilzunehmen steigern kann. Zielführend erscheinen v.a. Konzepte, die den TeilnehmerInnen Zeit lassen, sich zu entwickeln, Erfolgserlebnisse ermöglichen, positive Verstärker einsetzen und gelegentlich richtig Spaß machen. Zur Niederschwelligkeit kann auch das Angebot einer (zusätzlichen) muttersprachlichen Betreuung gehören.

Vermittlungs- und Beschäftigungsprojekte bieten häufig sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Betreuung der Jugendlichen an. Die Evaluierung der Hauptschulabschlusskurse zeigte, dass **sozialarbeiterisch/-pädagogische Begleitung** auch in Qualifizierungsprojekten Sinn macht. So wie Vermittlungshindernisse der Integration in den Arbeitsmarkt entgegenstehen, beeinträchtigen psycho-soziale Instabilität und finanzielle Probleme die Lernfähigkeit.

Obwohl in Österreich bereits ein relativ umfassendes Instrumentarium zur Förderung der Ausbildung und beruflichen Integration von behinderten Jugendlichen entwickelt wurde, zeigt sich in der Umsetzung dieses Instrumentariums jedoch noch Verbesserungsbedarf, v.a. auch im Bereich der überinstitutionellen **Koordination**. Diese fehlt bei Interventionen für nicht-behinderte Dropouts noch viel mehr. Zwar gibt es eine große Anzahl von Projekten, es mangelt jedoch an Informationsaustausch und Zusammenarbeit zwischen den Institutionen: der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Jugendarbeit, wissenschaftlicher Forschung, Projektträgern, AMS, Verwaltung und politischen Entscheidungsträgern. In diesem Zusammenhang könnten die EQUAL-Partnerschaften als Nukleus für weitere Entwicklungen dienen. In der zweiten Antragsrunde von EQUAL entwickelten insgesamt acht österreichische EQUAL-Partnerschaften neue Modelle zur Integration von benachteiligten und arbeitsmarktfernen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt. Die Projekte liefen im Juni 2007 aus. Es sollte darauf geachtet werden, dass das in den Projekten aufgebaute Erfahrungswissen, die ausgearbeiteten Konzepte und die aufgebauten Netzwerke nicht verloren gehen, sondern genutzt werden.

### 3 Österreichische Dropoutstrategie

Im Folgenden (Kapitel 3.1) werden die in Kapitel 1.4 vorgestellten systembedingten Dropoutursachen für Österreich zusammengefasst dargestellt und ergänzt mit weiteren Ergebnissen aus der Literatur. Mit Inputs von österreichischen ExpertInnen (Workshop und Interviews) werden die einzelnen Punkte illustriert und konkretisiert. Danach (Kapitel 3.2) werden die im Projekt-Workshop eruierten Problemlagen der betroffenen Jugendlichen, gemeinsam mit den in den Interviews der ExpertInnen erhobenen, gesammelt dargestellt. Auf diese Weise wird versucht, ein umfassendes Bild des Falles „Dropout“ in Österreich zu zeichnen. In Kapitel 3.3 wird dargestellt, welche Probleme die oft nicht idealen Rahmenbedingungen der Intervention auslösen und im darauffolgenden Kapitel werden jene Ideen und Ansätze für eine Dropout-Strategie dargestellt, welche von den Interview- und WorkshoppartnerInnen eingebracht wurden. Daraus und aus den vorherigen Arbeitsschritten werden schlussendlich Empfehlungen für Inhalt und Struktur einer österreichweiten Strategie zur Prävention von vorzeitigem Bildungsabbruch und zur Integration von Dropouts abgeleitet (Kapitel 3.4).

#### 3.1 Systembedingte Dropoutursachen

Thema zahlreicher bildungspolitischer Diskussionen ist die Gegenüberstellung von Gesamtschulen versus **früh selektierenden Schulsystemen** wie jenes von Österreich. Früh selektierende Bildungssysteme weisen zwar keine höheren Dropoutquoten (im Vergleich zu einem Gesamtschulsystem) auf, allerdings zeigten die PISA-Studien, dass sie das Leistungsniveau schwächerer SchülerInnengruppen negativ beeinflussen, da diese anstelle von spezieller Förderung tendenziell in weniger anspruchsvolle Schulformen überstellt würden (vgl. Kapitel 1.4).

Auch Heike Solga führt in ihrer Monographie ‚Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft‘ aus, wie frühe Segregation im Bildungssystem zu einer Benachteiligung von SchülerInnen aus sozial schwachen Schichten führt: Aufgrund der geringeren Ressourcen für den Bildungserwerb wählen sie bzw. ihre Eltern häufiger weniger anspruchsvolle Bildungswege, dort bekommen sie weniger umfangreiche Bildungsinhalte vermittelt, haben ein schlechteres Lernklima und vergleichsweise geringe soziale Ressourcen, da die MitschülerInnen zu einem hohen Anteil ebenfalls aus ‚sozial schwachen‘ Schichten kommen, die ebenfalls nicht jene auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt hoch bewerteten kulturellen Ressourcen und Fertigkeiten mitbringen. *„Bildungseinrichtungen und ihre schichtspezifisch unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsumwelten führen letztlich damit real zu unterschiedlichen Kompetenzniveaus.“* (Solga, 2005:140) Unter diesem Blickwinkel resultieren Bildungszertifikate (bzw. deren Absenz) weniger aus individuellen Begabungen oder Leistungen, sondern aus den Chancen im Bildungszugang.

In der Literatur finden sich Indizien, dass die **Wiederholung von Schulklassen** zu einer Erhöhung der Dropoutquote führt, da sie das Selbstbewusstsein und die Motivation der SchülerInnen beeinträchtigen (vgl. Kapitel 1.4). Müssen sogar mehrere Schulstufen wiederholt werden, sitzt der oder die Betroffene in einer Klasse mit deutlich jüngeren MitschülerInnen. Gerade im Teenager-Alter mit seinen großen Entwicklungsschüben bewirkt dies nicht verhindert die Integration in die Klassengemeinschaft und macht das vorzeitige Ausscheiden aus dem Schulsystem wahrscheinlich. Bei Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht ist solch ein Austritt ohne Abschluss auch zulässig. Eine Alternative ist der unterstufige Übertritt in die PTS: Es ist in Österreich möglich, das letzte Pflichtschuljahr an der PTS zu absolvieren, unabhängig davon, welche Schulstufe die SchülerInnen (nach evtl. mehreren Wiederholungen) davor besucht oder positiv abgeschlossen haben. Diesen Jugendlichen entgeht aber damit die Chance, im regulären System zu einem positiven Hauptschulabschluss zu kommen. In der Praxis gelten jedoch ein positiver Hauptschulabschluss und ein positives PTS-Zeugnis nicht als gleichwertig.

Österreich mit seinem dualen Berufsausbildungssystem weist eine vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeitsrate auf. Eine Kehrseite der guten Transition und geringen Jugendarbeitslosigkeit in diesem System ist jedoch, dass diejenigen, die keine Berufsausbildung abschließen, einem viel stärkeren Risiko einer dauerhaften Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt gegenüberstehen (vgl. Kapitel 1.3). Eine weitere Herausforderung für dieses Ausbildungssystem ist die **Lehrstellenlücke** (vgl. Kapitel 1.4.2). Durch den Strukturwandel verschwinden viele Arbeitsplätze für FacharbeiterInnen und damit auch die entsprechenden Lehrstellen. Davon sind besonders jene Jugendlichen nachteilig betroffen, die lieber handwerklich tätig werden wollen oder können.

Es kommt aber auch vor, dass Betriebe Lehrstellen nicht besetzen können, weil es zu wenig bzw. zu wenig geeignete BewerberInnen gibt. Zum einen wird beklagt, dass das Niveau in den Hauptschulen immer mehr sinkt, zum anderen fordert die Wirtschaft, vielleicht auch im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion, immer mehr Kompetenzen von den Lehrstellensuchenden. V.a. schwächere HauptschülerInnen fällt es schwer hier mitzuhalten. Etwas leichter haben es SchulabbrecherInnen aus den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Sie können meist relativ schnell einen Ausbildungsplatz auf dem ersten Lehrstellenmarkt finden.

### 3.2 Problemlagen jugendlicher Dropouts

Nachdem bisher v.a. systembedingte Dropoutursachen aus dem Blickwinkel der Empirie, der Literatur und der befragten ExpertInnen zusammengefasst wurden, folgen nun individuelle Problemlagen, die auf jugendliche Dropouts oft mehrfach zutreffen.

### 3.2.1 Schulverweigerung

Schulabsentismus ist eine wichtige Ursache für schlechte Schulleistungen, negativen Schulabschluss und Schulabbruch. Die Analyse von Schulschwänzen ist daher für die wissenschaftliche Analyse des Dropout-Phänomens von Bedeutung. Die (Hinter)gründe für Schulabsentismus sind komplex, die Bestimmung von Ursache und Wirkung meist schwierig. Helga Kittl-Satran stellte 2006 die Ergebnisse einer Studie zum Ausmaß von Schulabsentismus in Österreich, zu den Ursachen von Schulabsentismus und –abbruch und deren Auswirkungen vor. Untersucht wurde dabei Schulabsentismus von der 7. bis zur 10. Schulstufe:

Mädchen fehlen häufiger als Burschen, SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und RepetentInnen häufiger als Nicht-RepetentInnen. Allerdings haben Mädchen weniger unentschuldigte Fehlstunden, während RepetentInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch mehr unentschuldigte Fehlstunden vorweisen. SchülerInnen, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau aufweisen, schwänzen häufiger als SchülerInnen von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. Allerdings schwänzen erstere eher stundenweise, während SchülerInnen, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, öfter tageweise oder noch länger der Schule fernbleiben.

Schulversäumnisse nehmen mit steigendem Alter der SchülerInnen zu, umso problematischer sei daher Schulabsentismus in der Grundschule zu bewerten.

Es schwänzen jene SchülerInnen häufiger,

- die im letzten Halbjahr mit einem belastenden Erlebnis (Tod oder Krankheit einer nahestehenden Person, Trennung der Eltern, Umzug etc.) konfrontiert worden sind,
- deren Eltern einen passiven Erziehungsstil (im Gegensatz zu unterstützend/offen und kontrollierend/streng) haben,
- deren Eltern mit ihren schulischen Leistungen nur wenig oder nicht zufrieden waren bzw. sich nicht für ihre schulischen Leistungen interessieren,
- deren Eltern nie mit ihnen lernen.

Christe und Füllbier (2001) nennen folgende Ursachen für Schulverweigerung: Angst ist der Hauptgrund – Angst vor LehrerInnen, vor den Eltern, vor Leistungsversagen, vor MitschülerInnen (Mobbing) oder vor rivalisierenden Gruppen. Überforderung kann ebenso zu Schulverweigerung führen wie Langeweile – wenn die SchülerInnen die Lerninhalte als für sie nicht relevant ansehen und/oder weil die Unterrichtsgestaltung als demotivierend empfunden wird. Desinteresse von Eltern am Schulbesuch und –erfolg der Kinder sowie ungünstige familiäre Verhältnisse (Vernachlässigung oder Überbehütung durch die Eltern, Suchtprobleme der Eltern, Gewalt, Scheidung, Partnerwechsel) gelten als mitverursachend für Schulverweigerung.

Aus den qualitative Interviews von SchulschwänzerInnen bildete Kittl-Satran (2006) drei Typen von SchulschwänzerInnen: die gezielten SchwänzerInnen, die GelegenheitsschwänzerInnen und die DauerschwänzerInnen.

Gezielte SchwänzerInnen bleiben stunden- bis tageweise dem Unterricht ferne, wollen aber keinesfalls ihre Schulkarriere gefährden. Sie verfügen überwiegend über gute familiäre Beziehungen. GelegenheitsschwänzerInnen messen ihrem Schulerfolg hingegen keine so große Bedeutung mehr zu. Ihre Familiensituation ist großteils konfliktgeladen, kommunikationsarm, gewalttätig. DauerschwänzerInnen bleiben wochen- bis monatelang der Schule fern und gefährden dadurch massiv ihren Abschluss. Keine(r) der befragten DauerschwänzerInnen hat eine harmonische Beziehung zu den Eltern, oft müssen sie mit den schwierigsten familiären Rahmenbedingungen zurechtkommen (Suchtverhalten, Gewalttätigkeiten eines Elternteils, sexueller Missbrauch, Veränderungen in der Familienkonstellation).

Während gezielte SchwänzerInnen sich an überwiegend positive Erfahrungen im Kindergarten erinnern, berichtet ein nicht geringer Anteil der GelegenheitsschwänzerInnen über Probleme mit anderen Kindern im Kindergarten. DauerschwänzerInnen machten überwiegend schon im Kindergarten negative Erfahrungen oder waren verhaltensauffällig. Ähnliches gilt für die Volksschulzeit, wobei hier die negativen Erfahrungen der GelegenheitschwänzerInnen zusätzlich durch den entmutigenden Umgang der Eltern mit dem Leistungsabfall in den höheren Schulstufen verstärkt wurden.

Gezielte SchwänzerInnen schwänzen gemeinsam mit anderen SchülerInnen ein paar Stunden, um zusammen „ein bisschen Spaß“ zu haben. Oder sie fehlen ein bis zwei Tage, um sich auf Prüfungen vorzubereiten. Bei GelegenheitsschwänzerInnen und DauerschwänzerInnen dient Schulschwänzen auch zur Kompensation, um mit den schwierigen Lebensbedingungen zurechtkommen. Gruppendynamik und –druck spielen oft eine wichtige Rolle. Bei DauerschwänzerInnen sind die Eltern oft nicht mehr in der Lage, das Verhalten ihrer Kinder zu beeinflussen. Hier ist nach Einschätzung der AutorInnen professionelle Unterstützung über Interventionen seitens der Schule bzw. Schulsozialarbeit notwendig.

Doch in Österreich bekommen SchülerInnen und Lehrende zu wenig Unterstützung durch Schulsozialarbeit oder PsychologInnen, wurde in den Interviews kritisiert. Es gebe für die SchülerInnen keine neutrale Ansprechperson, die auch dafür zuständig wäre, bei offensichtlichen Problemen nachzufragen. Oft scheitert die Schulkarriere an mangelnder persönlicher Stabilität, an psychischen und gesundheitlichen Problemen. Ereignisse in der Familie wie ein Todesfall oder die Scheidung der Eltern müssen die SchülerInnen ohne professionelle Unterstützung verarbeiten, sie können oft mit niemandem darüber reden, da soziale Aspekte in den Schulen kaum Platz fänden. Zahlreiche SchulverweigererInnen seien traumatisiert durch häusliche und sexuelle Gewalt, Kriegs- und Fluchttraumata. An den

Schulen gebe es kaum LehrerInnen oder andere ExpertInnen, die für den Umgang mit solch extremen Problemen ausgebildet sind.

### 3.2.2 Individuelle Kompetenzen

Die Definition von Geringqualifizierten hat sich mit der Bildungsexpansion geändert: Während in den 1960er Jahren möglicherweise nur Personen ohne Pflichtschulabschluss dazu zählten, zählt man heute Personen ohne Berufsausbildung oder höheren Schulabschluss dazu. Um die gleiche berufliche Position wie die Vorgängergeneration erreichen zu können ist nun mehr Bildung notwendig. Die Geringqualifizierten werden ihrer früheren Aufstiegsmöglichkeiten beraubt und „bleiben über“ (vgl. Solga 2005). Die Begriffe „Geringqualifizierte“ und „geringqualifizierte Personen“ weisen nach Solga ohnedies auf die gesellschaftliche Produktion dieser Gruppe hin. *„Sie kennzeichnen nicht Personen mit geringer Qualifikation, sondern Personen, die vom (Aus-)Bildungssystem zu wenig qualifiziert und/oder ohne Zertifikat entlassen wurden.“* (Solga, 2005:155)

Solga sieht die Gefahr einer Stigmatisierung von gering qualifizierten Personen in der modernen Bildungsgesellschaft: So stellen Geringqualifizierte heute mehr als früher eine normabweichende Minderheit dar, wodurch die Gefahr steigt, dass das Merkmal „geringe Bildung“ im Sinne Goffmans als „individueller Charakterfehler“ gedeutet wird. Weiters führt nach Solga die Bildungsexpansion zu einer erhöhten Wahrnehmbarkeit von „geringer Bildung“. In Zeiten erhöhter Bildungsbeteiligung droht „geringe Bildung“ als selbstverschuldet interpretiert und mit „Leistungsdefiziten“ verknüpft zu werden. Schlussendlich werde von Jugendlichen, die das Bildungssystem ohne Abschluss verlassen, erwartet, „dass sie ihre Leistungsdefizite nachträglich korrigieren“. (Solga, 2005: 195). „Die „Fehler“ werden also primär bei den gering Qualifizierten gesucht, da sie – so die Interpretation – aufgrund ihrer (zu) geringen Bildungsleistungen nicht konkurrenzfähig und angesichts der modernen Berufswelt „nicht berufsreif“ sind.“ (Solga, 2005:195)

Einige der befragten ExpertInnen hielten fest, dass nicht-schulische Begabungen und Kompetenzen zu wenig Anerkennung fänden. So stehe z.B. bei migrantischen SchülerInnen immer die deutsche Sprachfähigkeit im Vordergrund. Erst in der Jugendarbeit zeigen sich dann handwerkliches Geschick, Organisationstalent oder die Fähigkeit, Netzwerke aufzubauen als Kompetenzen, die vorher von niemand wahrgenommen wurden und deshalb auch keine Anerkennung fanden. Vorhandene Kompetenzen werden auch deswegen nicht gesehen, weil sie nicht zertifiziert sind (vgl. auch Dornmayr et al.).

Während Englischsprachigkeit als wichtige Komponente des Humankapitals anerkannt wird, sodass Kinder aus höheren Gesellschaftsschichten sogar in englischsprachige Schulen geschickt werden, zählt Türkischsprachigkeit nicht als erstrebenswerte Ressource. So werden für jugendliche ImmigrantInnen aber auch für Jugendliche der zweiten und dritten Generation unzureichende Deutschkenntnisse oft zu einem großen Handicap. Ähnlich

ergeht es ImmigrantInnen, die einen Statusverlust hinnehmen müssen, wenn ihre Bildungsabschlüsse in Österreich nicht anerkannt werden.

Ein positiver Hauptschulabschluss stellt keine ausreichende Basisqualifikation für eine erfolgreiche Lehrstellensuche in Österreich sicher. Viele Jugendliche würden die Kulturtechniken nur unzureichend beherrschen, was es ihnen auf einem ohnehin angespannten Lehrstellenmarkt schwer macht, eine Lehrstelle zu finden. Besonders schwierig ist es für diese Jugendlichen, eine Lehrstelle in einem Beruf zu finden, der ihren Vorstellungen entspricht. Neben der ungenügenden Basisqualifikation erschweren das Fehlen von Schlüsselkompetenzen wie Konzentrations- und Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Motivation, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit die Lehrstellen- und Jobsuche.

Es wurde kritisiert, dass der Schwerpunkt der Schule auf Selektion und nicht auf individueller Förderung und Ressourcenorientierung liege. Später, im Berufsleben, würden – im Optimalfall – jedoch v.a. die Stärken eingesetzt, welche wiederum in dem defizitorientierten Schulsystem nicht gefördert würden. Außerdem müssten die Stärken – spätestens bei der Berufswahl – erst einmal erkannt werden.

Kritisch angemerkt wurde weiters, dass manche Betriebe klagen, dass die Lehrlinge heutzutage z.B. über zuwenig Softskills wie Höflichkeit verfügen – dieselben Betriebe würden dann aber nicht einmal die Bewerbungsschreiben der Lehrstellensuchenden beantworten oder einen ebenso wenig höflichen Umgangston mit den Lehrlingen pflegen.

### 3.2.3 Lern- und Vermittlungshindernisse

Die genannten Schlüsselkompetenzen sowie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl müssen bei vielen Dropouts erst langsam (wieder) aufgebaut werden. Oft würden diese aber nicht nur für Lehrstellen, sondern auch für den Eintritt in eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme oder in ein Integrationsprojekt als Selektionskriterium herangezogen, wodurch den besonders leistungsschwachen Jugendlichen die Teilnahme verwehrt bleibt.

Dropouts brauchen Zeit, um sich von vergangenen Erfahrungen (in der Schule, im Elternhaus, Fluchterfahrungen, andere traumatische Erfahrungen) zu erholen und zu lösen. Dropouts haben selten Erfolgserlebnisse, weshalb sie das Gefühl haben, „*ich bin nichts wert, ich werd nichts erreichen, ich habe eh keine Chancen*“ (1-7). Ihre Unsicherheit übertragen sie oft nach außen, die Reaktionen sind genderspezifisch: Burschen tun oft so, als wüssten sie bereits alles oder werden aggressiv, Mädchen sind ganz still. Sie alle müssen erst Vertrauen aufbauen, bis sie sich trauen Fragen zu stellen. Erst dann haben sie wieder einen Zugang zum Lernen.

Einige Jugendliche sind sozial so gestresst, dass sie in einer Gruppe nicht arbeiten können (d.h. sie brechen ab oder werden aus dem Projekt ausgeschlossen), sondern eine Kleinstgruppen- oder Einzelbetreuung brauchen. Generell reden viele benachteiligte Jugendliche nicht über ihre Probleme, da sie die dazu nötige Sozialkompetenz weder zuhause noch in der Schule gelernt haben. Sie reagieren auf andere Weise: verstummen oder mit Aggression MitschülerInnen oder LehrerInnen gegenüber.

Manche Jugendliche sind traumatisiert, durch häusliche, sexuelle oder andere Gewalt, Flucht- und Kriegserfahrungen. Andere sind wegen ihrer kriminellen Vergangenheit, deviantem oder sozial auffälligem Verhalten kaum vermittelbar: *„Wir haben auch einen Fall gehabt, wo jemand den Unterarm tätowiert hat mit Hakenkreuze, und im Sommer hat er ein kurzes Hemd an. Was tun Sie mit dem!?“*(I-8).

Schulähnliche Kursmaßnahmen sind für Jugendliche mit sehr kurzen Konzentrationsphasen nicht geeignet, sie können nicht länger ruhig sitzen bleiben, müssen sich bewegen. Viele Dropouts sind auch wegen Anpassungsschwierigkeiten und zu geringer persönlicher Stabilität den Anforderungen einer Ausbildung oder eines Jobs nicht gewachsen, im Extremfall haben sie ein massives Drogenproblem, droht ihnen Abschiebung oder eine Gefängnisstrafe und/oder sie sind von Obdachlosigkeit betroffen. Die auch schon bei Jugendlichen anzutreffende Überschuldung (und deren Konsequenzen) wirkt sich sehr negativ auf die Motivation aus, sich einen Job zu suchen.

Auch Kinderbetreuungspflichten erschweren die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

### 3.2.4 Nachteiliger sozio-ökonomischer Hintergrund

Für das Phänomen Dropout gibt es auch soziale Erklärungen, Bildungsbenachteiligung ist sozusagen vererbbar:<sup>40</sup> Zum einen kann sich ein Mangel an materiellen Ressourcen nachteilig auf den Schulerfolg auswirken: Eine schwierige Wohnsituation, wo sich das Kind oder der Jugendliche das Zimmer mit mehreren Geschwistern teilen muss, kein Platz und keine Ruhe zum Lernen vorhanden sind, macht das Lernen schwierig. Lernunterstützung in Form von bezahlter Nachhilfe ist nicht leistbar, für unbezahlte Nachhilfe fehlt es unter Umständen an sozialem Kapital. Familiäre Probleme wie Krankheiten und Alkoholismus belasten die Jugendlichen nicht nur psychisch, sondern wirken sich auch negativ auf ihre Freizeit aus, indem sie z.B. Kranke betreuen oder den Haushalt führen müssen. Dies kann zur Überlastung der Jugendlichen führen, die schulischen Leistungen leiden darunter, schlechte Noten demotivieren obendrein. Mancher Jugendliche aus einer armen Familie

---

<sup>40</sup> Vgl. dazu auch die quantitativ-empirischen Ergebnisse, Kapitel 1.1.

müssen oder wollen einen Beitrag für das Familienbudget leisten und suchen sich daher einen Hilfsjob anstelle eines Ausbildungsplatzes.

Zum anderen werden Jugendliche aus zerrütteten Familien oder aus Familien, in denen Schule und Berufsausbildung keinen hohen Stellenwert einnimmt, durch ihre Eltern viel zu wenig unterstützt: weder ideell und durch Vorbildwirkung, noch tatkräftig, noch finanziell. Sie werden bei der Berufswahl und bei der Lehrstellensuche alleine gelassen. Viele Jugendliche erlernen zu Hause nicht jene Fähigkeiten und Einstellungen, die für Bildungserwerb und Erfolg am Arbeitsmarkt notwendig sind, wie Motivation, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz etc.. Viele sind sehr alleine und würden einfach jemanden brauchen, mit dem sie sprechen können, zu dem sie Vertrauen haben.

Berufstätige alleinerziehende Mütter seien oft mit der Erziehung überfordert. In Wien z.B. würden Familien maximal acht Wochen lang betreut. Das sei für eine nachhaltige Unterstützung nicht ausreichend. Wegen Personalmangel würden die Ämter auch nicht präventiv eingreifen, sondern nur nach gravierenden Vorfällen.

Oft wäre zusätzlich die Betreuung der Eltern vonnöten. Dafür gibt es aber zum einen zu wenig Angebot, zum anderen wird dieses Angebot von den Eltern oft nicht angenommen, weil sie z.B. aufgrund mangelnder Anonymität in der kleinräumigen Ortsstruktur soziale Ächtung fürchten (vgl. Dornmayr et al. 2006).

Umgekehrt kann die Herkunft auch ganz anders zur Produktion von Dropouts beitragen, nämlich dann, wenn manche Jugendlichen auf Druck ihrer bildungsbürgerlichen Eltern in eine höhere Schule gedrängt werden, die sie jedoch nicht schaffen. Sie brechen ab und sind dann zu einem großen Teil völlig desorientiert und demotiviert.

Probleme würden aufgrund von Entwicklungsrückständen und mangelnden Deutschkenntnissen oft schon in der ersten Klasse Volksschule auftreten und sich dann durch die ganze Schullaufbahn ziehen. Oftmals erfolgt in diesen Fällen keine individuelle Betreuung und Unterstützung, sondern die Kinder würden vom Gymnasium in die Hauptschule, von der Hauptschule in die Sonderschule „abgeschoben“.

Jugendliche mit Migrationshintergrund würden es aufgrund von offener oder subtiler Diskriminierung oft besonders schwer haben: Nach Aussagen der InterviewpartnerInnen reichen die Diskriminierungen von Nichtbeachtung im alltäglichen Unterricht, über voreilige Versetzung in die Sonderschule bis zur Diskriminierung bei der Lehrstellenbesetzung. Besonders schwierig hätten es manche türkisch-stämmige Mädchen, wenn ihre Familie nicht will, dass sie tatsächlich einen Beruf lernen oder Karriere machen.

### 3.2.5 Orientierungslosigkeit

Es ist eine sehr große Herausforderung für die Jugendlichen, die für sie passende Ausbildung zu finden, sich für den für sie geeignetsten Beruf zu entscheiden. Es wird als problematisch angesehen, dass sich die SchülerInnen schon sehr früh, oft schon mit 14 Jahren, für einen Beruf entscheiden müssen. Viele sind in diesem Alter überfordert mit dieser Entscheidung. Die Berufs- und Bildungsinformation an den Schulen ist oft nicht ausreichend, das schadet vor allem Kindern aus bildungsfernen Schichten und dort, wo sich die Eltern zu wenig um die berufliche Zukunft der Kinder kümmern bzw. keinen Zugang mehr zu ihren pubertierenden Kindern finden.

Die Schwierigkeit, sich für den „richtigen“ Beruf und eine geeignete Ausbildung zu entscheiden, hängt auch damit zusammen, dass sowohl Jugendliche als auch ihre Eltern oft nur sehr schlecht über das österreichische Bildungssystem informiert sind. Auch kennen viele nicht die Vielfalt der Lehrstellen. In Folge besuchen Jugendliche Schulen oder lernen Berufe, die nicht ihren Neigungen entsprechen. Mangelnde Motivation ist die Folge.

Die meiste Berufsorientierung findet in den PTS statt, zuvor wird sie nur integriert und nicht als eigenes Unterrichtsfach angeboten, was von der OEDC (2003) auch sehr stark kritisiert wird. In den anderen Schulformen der 9. Schulstufe gibt es keine Berufsorientierung mehr. Diejenigen, die nach der 9. Schulstufe aus dem Schulsystem aussteigen, werden oft orientierungslos in den Lehrstellen- und Arbeitsmarkt entlassen. Viele Schul- aber auch Lehrabbrecher haben keine Vorstellung, was sie tatsächlich interessiert. Sie wissen nur, dass sie nicht mehr das machen möchten, was sie abgebrochen haben, sind ansonsten jedoch völlig orientierungslos. Zusätzlich erschweren auch mangelnde Bewerbungsfähigkeiten die Suche nach einer Lehrstelle oder einem Job.

Deshalb sollte in allen Schulformen Berufsorientierung als eigenes Fach auf dem Lehrplan stehen. Es wurde angeregt, Berufsorientierung auch in den unteren Schulstufen stärker zu institutionalisieren. Allerdings gelte es zu beachten, dass Berufsorientierung die Jugendlichen frustriert, wenn es in den dabei herausgearbeiteten Wunschberufen keine Lehrstellen bzw. Jobs gibt. Daher soll es weniger um die Findung des Wunschberufes gehen, als darum, Stärken und Schwächen zu klären und herauszufinden, für welche Berufsbereiche man sich interessiert.

Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es das Clearing, welches sie beim Übergang von der Schule ins Berufsleben beraten und unterstützen soll. Eine Unterstützung dieser Art würden zumindest auch jene Jugendlichen benötigen, die die Hauptschule unterstufig verlassen, wurde von den ExpertInnen hervorgehoben. BerufsberaterInnen sind jedoch immer wieder mit Berufswünschen von Jugendlichen konfrontiert, die nicht zu ihren Fähigkeiten bzw. bisherigen Leistungen passen (vgl. Dornmayr et al. 2006, Lechner et al. 2006).

Viele Jugendliche würden auch ganz einfach aus den Institutionen „verschwinden“, wenn sie am Ende ihres 9. Schuljahrs noch keine Lehrstelle oder einen Platz in einer weiterführenden Schule haben. Viele melden sich nicht beim AMS oder glauben fälschlicherweise, dass sie gemeldet sind. Sie leben „in den Tag hinein“ und es ist sehr schwierig, sie wieder zu einem strukturierten Tagesablauf zu motivieren, wenn sie es schon anders gewohnt sind. V.a. Migranten scheuen Institutionen und Ämter und melden sich daher nicht beim AMS. Ein Vorteil der offenen Jugendarbeit bzw. von Jugendzentren ist, dass die Jugendlichen dort auch noch hingehen, wenn sie die Schule verlassen haben – hier kann es also eine kontinuierliche Betreuung geben. Allerdings erschweren Zuständigkeits- und Finanzierungsdebatten zwischen der offenen Jugendarbeit und der Jugendwohlfahrt dieses Bestreben.

Bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass nicht einmal die Hälfte der für eine Studie befragten Dropouts das Gefühl hatte, dass ihnen die Institutionen (AMS, Berufsinformationszentren, Arbeiterkammer, Berufsinformationsmesse, schulische Bildungsberatung), mit denen sie Kontakt hatten, tatsächlich geholfen hätten (Dornmayr et al. 2006).

### **3.2.6 Motivation**

Die Motivation, Schule oder Ausbildung abzuschließen, leidet ebenso wie die Bewerbungsmotivation unter der Perspektivlosigkeit: die Jugendlichen sehen ihre schlechten Chancen am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt oder bekommen gesagt, dass sie in ihrem Wunschberuf ohnehin keine Lehrstelle finden werden. Sie bewegen sich im Spannungsfeld zweier arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Botschaften: Einerseits: Ich hab eine Fülle von Möglichkeiten, ich kann alles erreichen. Andererseits: Es ist egal was ich tu, ich erreiche sowieso nichts, ich krieg ohnehin keinen guten Job.

Die Lehrstellensuche ist für viele Jugendliche ob der vielen Absagen oder Nicht-Reaktionen frustrierend. Manche größeren Unternehmen haben hundert und mehr LehrstellenbewerberInnen. Es werden Lehrlingscastings und groß angelegte Aufnahmetests veranstaltet, aber nur wenige Lehrlinge aufgenommen. Die übrigen erfahren einmal mehr, dass sie „nicht gut genug“ seien, was sich nicht gerade förderlich auf das Selbstbewusstsein auswirkt.

Der Druck am Lehrstellenmarkt verwandelt Berufswünsche in Berufszuweisungen: Man akzeptiert die Lehrstelle, die man kriegt, passt sich also den realen Möglichkeiten an. Doch Interesse und Motivation leiden unter diesen Umständen.

Viele Jugendliche werden ohne die nötigen Ressourcen (Grundkompetenzen, Artikulationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen), um sich im Arbeitsleben behaupten zu können, aus dem Schulsystem entlassen. Deswegen bekommen sie oft nur anspruchlose,

langweilige Arbeiten zugewiesen, die sie zusätzlich demotivieren und wobei sie nichts lernen. *„In Lehrstellen ist es dann oft so, dass sie dann sehr niedrige Arbeiten machen müssen wie bei einer Friseurlehre ewig lange nur zusammenkehren. Was derart demotivierend wirkt, dass sie einfach die Lehre schmeißen.“* (I-6) Generell gebe es Lehrstellen, wo nur wenige der im Berufsbild vorgeschriebenen Fähigkeiten vermittelt werden, wo der Lehrling mehr als Hilfsarbeitskraft denn als Auszubildende(r) angesehen wird. Das frustriert die betroffenen Lehrlinge und provoziert Abbrüche.

Das Wissen, dass selbst eine höhere Bildung nicht vor Arbeitslosigkeit schützt, senkt bei den Jugendlichen die Bildungsmotivation: Wozu einen Abschluss machen, wenn ich ohnehin keine Lehrstelle und keinen Job bekomme?

Personen mit sehr negativen Lernerfahrungen interessieren sich auch weniger für Angebote der Erwachsenenbildung. Wenn diese bei Arbeitslosigkeit eine ‚AMS-Schulung‘ besuchen müssen, kann das ein Problem werden. Im Gegensatz dazu hat Bildung bei jugendlichen ImmigrantInnen, welche aus Ländern kommen, wo sie keine Schulbildung erfahren haben (z.B. Afghanistan), einen sehr hohen Wert. Das kann eine Gruppe Jugendlicher, die z.B. den Hauptschulabschluss nachholen, enorm bereichern.

Diese österreichischen Befunde können mit Solga (2005) theoretisch hinterlegt werden: Misserfolge im Bildungssystem und Diskreditierungserfahrungen können die Antizipation von Chancenlosigkeit im Wettbewerb am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt heraufbeschwören, was wiederum zu eingeschränkten Such- und Bewerbungsaktivitäten führt. Eine Untersuchung 1990 in Deutschland ergab, dass 70% der SonderschulabsolventInnen und 67% der HauptschulabgängerInnen ohne Abschluss sich nie um einen Ausbildungsplatz beworben hatten. *„Viele dieser Jugendlichen sehen sich als chancenlos, sind schulmüde und wollen, wenn sie die Schule verlassen, Geld verdienen.“* (Solga, 2005: 165) Solga sieht dies als Indiz für Selbstselektions- und Selbsttypisierungsprozesse, wobei Jugendliche aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen im Bildungssystem resignieren und auf eine Ausbildung verzichten.

### **3.2.7 Schlussfolgerungen**

Analytisch betrachtet sind vier Gruppen von Dropouts zu unterscheiden:

- o jene, die nach Absolvierung der Pflichtschule auf eine weitere Ausbildung verzichten,
- o jene, die keinen Ausbildungsplatz finden,
- o jene, die ihre Ausbildung abbrechen,
- o jene, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, die jedoch in Österreich nicht anerkannt wird.

Diese Typisierung sagt jedoch nur wenig über die tatsächlichen Ursachen des Status „Dropout“ aus. Hinter der Tatsache, z.B. keinen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, stehen sowohl individuelle als auch strukturelle Problemlagen, sei es auf Gesellschaftsebene oder auf Milieuebene. Für individuelle Schwierigkeiten und Defizite sind die Jugendlichen nicht alleine verantwortlich zu machen: in eine andere Familie hineingeboren, an einem anderen Ort aufgewachsen, nach dem Besuch einer anderen Schule, in einer Zeit mit geringerer Arbeitslosigkeit, würden die individuellen Schulkarrieren und Arbeitsmarktchancen wohl ganz anders und oft wohl viel günstiger aussehen. Es gibt in der Regel nicht eine Ursache, sondern es kommen mehrere benachteiligende und belastende Faktoren zusammen; sie reihen sich aneinander, überlagern sich und/oder ziehen sich über längere Zeit hin. Eine brauchbare Typisierung von Dropouts ist kaum möglich, *„alles und nichts ist typisch“*, wie eine InterviewpartnerIn anmerkte. Jede individuelle Lebensgeschichte müsse bei einer Intervention angesehen werden.

Die Dropouts sind sehr heterogen mit unterschiedlichen Problemen und Schwächen, aber auch mit unterschiedlichen Stärken, Teilqualifikationen und Kompetenzen, die gefördert und ausgebaut werden können und sollen. Denn ein stärkenorientierter Ansatz ermöglicht den Jugendlichen Erfolgserlebnisse, welche sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl, ihre Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation auswirken, welche bedingt durch ihre Lebensgeschichte oft unterentwickelt sind. Dazu wird für viele Fälle ein – im Vergleich zum Schulbetrieb – alternatives Setting notwendig sein, mit einem niederschweligen Zugang. Dafür sollten Erfahrungen der alternativen Pädagogik und der offenen Jugendarbeit in die Interventionskonzepte eingehen. Damit sollte es auch möglich sein, Unterstützungsoptionen für besonders leistungsschwache oder verhaltensauffällige Jugendliche zu finden.

Dropouts brauchen Zeit und Hilfe, um sich von negativen bis traumatischen vergangenen Erfahrungen zu lösen. In den Projekten für sie muss daher die Möglichkeit bestehen, Beziehungsarbeit zu leisten, Vertrauen aufzubauen und Kontinuität herzustellen. Ihre Familien sind für viele Dropouts weniger eine Unterstützung als eine Belastung. Hier gilt es, womöglich schon präventiv während der Schulzeit, aber auch für den Übergang in das Berufsleben, emotionale Entlastung zu schaffen und Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung zu finden. Angst – sei es vor LehrerInnen, vor Prüfungen, vor MitschülerInnen – ist der Hauptgrund für Schulschwänzen. Daher sollte in den Schulen mehr in ein positives Lern- und Schulklima investiert und soziales Lernen als Aufgabe akzeptiert werden.

Aufgrund der Heterogenität der Dropouts und der Multidimensionalität ihrer Problemlagen wird jedenfalls auf der Umsetzungsebene eine hohe Flexibilität der Dropout-Programme unumgänglich sein. Ebenso unumgänglich sind die Integration von Sozialarbeit/ Sozialpädagogik um die multidimensionalen und multikausalen Problemlagen zu bearbeiten, der Aufbau von Schlüsselqualifikationen durch Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, Niederschwelligkeit im Zugang sowie alternative pädagogische Zugänge.

### 3.3 Interventionsbedingungen

Interventionen zur Re(Integration) von Dropouts müssen in erster Linie die oben beschriebenen Problemlagen berücksichtigen und bewältigen: strukturbedingte Herausforderungen des Bildungs-, Lehrstellen- und Arbeitsmarktes, schwierige sozio-ökonomische Bedingungen, Orientierungslosigkeit, prekäre individuelle Kompetenzen, angehäuften Lern- und Vermittlungshindernisse, herausfordernde Motivationslagen. Zum anderen werden Interventionen unter bestimmten rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen gesetzt, die sich jeweils förderlich oder auch hindernd auswirken (bzw. so wahrgenommen werden). Ziel einer Dropout-Strategie sollte wohl auch sein, förderliche Interventionsbedingungen zu vermehren und hinderliche abzubauen. Im Folgenden werden die von den InterviewpartnerInnen erwähnten und im Rahmen der Workshops diskutierten schwierigen Interventionsbedingungen zusammenfassend dargestellt. Sie beziehen sich zum einen auf die Rahmenbedingungen aktiver Arbeitsmarktpolitik in Österreich, zum anderen auf Faktoren, die sich aus den Bedürfnissen der Zielgruppe ergeben.

Sowohl von AMS-Seite als auch von Seiten der JugendbetreuerInnen werden die **zu geringen Zeitressourcen der AMS-BeraterInnen** pro Kunde kritisiert, die eine maßgeschneiderte Zuweisung verhindere. Eine unterschiedliche Innen- bzw. Außensicht der AMS-Maßnahmen wird jedoch deutlich, wenn die eine Seite sich eine höhere Verbindlichkeit für die Jugendlichen wünscht, sodass nicht mehrere Maßnahmen ohne Konsequenzen (Sperrung des Arbeitslosengeldes) verweigert oder abgebrochen werden können, während die andere Seite kritisiert, dass Jugendliche, die keine Lehrstelle finden, kaum Entscheidungsspielraum zugestanden werde: *„das entscheidet das AMS, wo die reinkommen“*(I-4).

Als großes Problem von Seiten der Projektträger bzw. TrainerInnen wird der Druck durch die **Vorgabe von Erfolgsquoten** seitens der Fördergeber wahrgenommen. Eine individuelle Beurteilung des Maßnahmen Erfolgs, abhängig von der persönlichen Ausgangslage und den Projektzielen, sei gegenüber Abschluss-, Vermittlungs- und Integrationsquoten zu bevorzugen. Dadurch entsteht die Möglichkeit bzw. ein Anreiz auch ganz „schwierige“ Jugendliche in Maßnahmen aufzunehmen. Derzeit würden die schwächsten Jugendlichen z.B. kaum eine Chance zum Nachholen des Hauptschulabschlusses bekommen, da sie wegen des Erfolgsdrucks nicht in Hauptschulkurse aufgenommen würden. Es fehlt an niederschweligen Bildungsangeboten. *„Jemand, der jetzt wirklich Bildungsdefizite hat, aber auch noch soziale Probleme und andere Auffälligkeiten, der kommt eigentlich nirgends unter momentan“*(I-1).

Als Alternative zur Erfolgsmessung via Vermittlungsquoten wurde die Anerkennung der Professionalität von SozialpädagogInnen gefordert: dass die von den SozialpädagogInnen erkannten individuellen Fortschritte von den Fördergebern als Erfolg akzeptiert würden und dass sie sich auch an den individuellen Empfehlungen für die nächsten Schritte orientieren.

Weiters wurde an der österreichischen Arbeitsmarktpolitik kritisiert, dass jeweils die billigsten Maßnahmenanbieter den Zuschlag bekommen würden und dadurch **zuwenig in Qualität**

**investiert** würde. Gerade die „schwierigsten“ Jugendlichen sollten von den qualifiziertesten und erfahrensten TrainerInnen unterrichtet werden. Schlechte Bezahlung und unsichere Beschäftigungsverhältnisse werden zum einen am ehesten von jungen, wenig erfahrenen TrainerInnen akzeptiert und behindern zum anderen Erfahrungsakkumulation. Wenn Personen mit sehr negativen Lernerfahrungen bei Arbeitslosigkeit eine AMS-Schulung besuchen müssen, kann das ein Problem werden. Deshalb sind hier ganz besonders neue Lehr- und Lernformen und ein alternatives Setting gefragt. Eine spezielle Ausbildung für die Arbeit mit dieser Zielgruppe existiere in Österreich jedoch nicht. Die TrainierInnen sollten in Zusatzausbildungen nicht nur alternative Didaktik lernen, sondern auch fähig sein beim Auftreten von Problemen (Drogen, Gewalt) Alternativen zu einem Ausschluss zu finden.

Jugendliche, die an einer **JASG-Maßnahme** teilnehmen, scheinen nicht mehr in der Arbeitslosenstatistik auf. Dadurch werde das Problem Jugendarbeitslosigkeit in der Gesellschaft zu wenig wahrgenommen. De facto haben diese Jugendlichen jedoch weder eine Lehrstelle noch einen Arbeitsplatz. Das AMS und die Gesellschaft beschwinde sich also selbst, wenn diese Jugendlichen in der Arbeitslosenstatistik nicht aufscheinen. Und der politische Druck, (bessere) Lösungen zu finden, gehe verloren.

Ein großes Hindernis bei der Lehrstellenvermittlung ist ein fehlender Hauptschulabschluss. Bei entsprechender Förderung sollte nach Meinung der interviewten ExpertInnen prinzipiell jede(r) in der Lage sein, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Allerdings würden das nur die besten innerhalb von sechs Monaten schaffen, wie die neue Vorgabe des AMS lautet. **Hauptschulabschlusskurse** sollten individuell solange dauern, bis eben alle Fächer positiv abgeschlossen sind, was innerhalb von zwei Jahren für fast alle zu schaffen sei. Viele Jugendliche seien durch ihre negativen Schulerfahrungen in den ersten Monaten blockiert, nicht lernfähig, zu ihnen muss erst Vertrauen aufgebaut werden. Wegen der oft massiven Probleme, die sie belasten, brauchen viele auch eine sozialpädagogische Betreuung.

Am Beispiel der Hauptschulabschlusskurse (Steiner et al. 2006) wird auch das Problem der **Zuständigkeiten** deutlich: In Wien bietet der Stadtschulrat Hauptschulabschlusskurse an, dazu kommen Angebote des AMS im Rahmen des NRP sowie des BMUKK im Rahmen von ESF Ziel-2. Dementsprechend sind die Rahmenbedingungen und das Angebot je unterschiedlich. Das hat zur Konsequenz, dass die einen Träger Kursgebühren verlangen (müssen), bei anderen der Kurs gratis ist und/oder die TeilnehmerInnen sogar finanzielle Unterstützung (DLU) vom AMS erhalten. DLU kann Motivation steigern und Abbrüche verhüten: Einerseits steigen Disziplin und Durchhaltevermögen, wenn DLU nur bei Anwesenheit im Kurs ausbezahlt wird, andererseits ermöglicht DLU ein intensives Programm, da die TeilnehmerInnen zur Sicherstellung ihres Lebensunterhalts keiner Beschäftigung nachgehen müssen (bzw. werden Abbrüche wegen Doppelbelastungen unwahrscheinlich). Zusätzlich ist zu beobachten, dass DLU v.a. Mädchen aus bildungsfernen Schichten, deren Ausbildung von den Eltern oft als nicht so wichtig angesehen wird, die Kursteilnahme erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht.

Durch die nicht eindeutig geregelten Verantwortlichkeiten fühlt sich im schlimmsten Fall keine Institution für die Förderung der Hauptschulabschlusskurse verantwortlich, im schlechten Fall werden die Zuständigkeiten hin- und hergeschoben, im besten Fall wird alljährlich verhandelt, wer was finanziert. Die mit der Projektstruktur verbundene **Finanzierungsunsicherheit** wird in mehrerer Hinsicht problematisch wahrgenommen (Steiner et al. 2006): Die jährliche Beantragung bindet Ressourcen, welche besser in inhaltliche Arbeit investiert würden. Die kurzen Projektlaufzeiten erschweren eine langfristige Personalplanung und Erfahrungsakkumulation, da sie zu unsicheren oder prekären Beschäftigungsverhältnissen führen.<sup>41</sup> Die Ungewissheit über die weitere Finanzierung belastet die Projektleitung und demotiviert bzw. verunsichert die MitarbeiterInnen. Ein flexibler bis kontinuierlicher Einstieg von TeilnehmerInnen wird ebenfalls durch die kurzen und starren Projektlaufzeiten behindert. Verspätete Zahlungen der Fördergeber gefährden die Liquidität der Träger und benachteiligen ganz besonders kleinere Trägervereine.

Am **EQUAL-Programm** wurde hingegen kritisiert, dass die Formalvorgaben zu starr seien. Manche Konzeptdetails würden nur aufgrund der Vorgaben beantragt und weniger, weil es inhaltlich für sinnvoll erachtet werde. Die Finanzressourcen in Summe wären zwar ausreichend, problematisch sei jedoch die Starrheit der Mittelzuteilung und die Schwierigkeiten bei der Umwidmung. Dies widerspreche dem Experimentieren und der Innovation, dem Zweck dieser europäischen Initiative. Auch das Prüfsystem erscheint zu komplex und teuer. Manche Entwicklungspartner fühlen sich vor den Kopf gestoßen, wenn ein komplexes, auf die Zielgruppe zugeschnittenes Projektkonzept vom AMS gekürzt und öffentlich ausgeschrieben wird: *„Es ist da mit sehr viel Aufwand, Herzblut und Engagement, das oft weit über die bezahlte Tätigkeit hinausgeht, was entwickelt worden. Es wird im ersten Schritt ausschreibungskompatibel gemacht, d.h. es wird auf die Kosten heruntergestutzt, die im Rahmen des Budgets möglich sind oder im Rahmen der Kategorie des Budgets. [...] Dann ist es oft nicht mehr, was es war. Dann wird es ausgeschrieben und von irgendwem umgesetzt.“*(I-9)

Für Jugendliche, die eine höhere Schule abbrechen und etwas handwerklicheres machen wollen sowie für Personen, die schon eine Weile als ungelernete Arbeitskraft in einem Bereich tätig waren, bietet sich eine **Facharbeiterintensivausbildung** an. Jedoch verfügt das AMS nicht über genügend Budget, um allen geeigneten InteressentInnen eine Facharbeiterintensivausbildung anbieten zu können. Außerdem gibt es nur für wenige Berufsbilder diesen Ausbildungsweg. Entspannung schafft hierbei womöglich die Sozialpartnerübereinkunft vom Oktober 2007 in der vorgesehen ist, dass in den kommenden Jahren bis zu 2.000 neue Plätze angeboten werden sollen.

---

<sup>41</sup> Deswegen werden in Zukunft für die Hauptschulkurse im Rahmen von ESF 2 Projektlaufzeiten von drei Jahren angestrebt.

Die Kürzung der Verweildauer in den **sozialökonomischen Betrieben** (SÖB) auf 6 Monate wird sehr kritisch gesehen, als „*kurzfristiges Denken*“, das sich rächen werde, weil eine nachhaltig wirkende Betreuung und Vermittlung in so kurzer Zeit bei dieser mit Schwierigkeiten belasteten Zielgruppe nicht gut möglich sei. Es sei ganz im Gegenteil überlegenswert, mittels SÖB den problembelasteten Jugendlichen eine längerfristige Beschäftigungsperspektive zu bieten, d.h. auch Dauerarbeitsplätze und Lehrstellen in SÖB vorzusehen.

In dieselbe Richtung geht die Feststellung von Dornmayr et al. (2006), dass es an **Beschäftigungsmöglichkeiten** für benachteiligte Jugendliche fehle. Daher würden die Jugendlichen „*von einer Institution zur anderen geschoben*“, in der oft vergeblichen Hoffnung, dass die anderen etwas für sie tun können.

Besonders schwierig sind die Rahmenbedingungen für die Integration von **ausländischen Jugendlichen**, deren Eltern keine Aufenthaltsgenehmigung haben. Sie dürfen keine Lehrausbildung und keine AMS-Kurse machen. Ähnliches gilt für asylwerbende Jugendliche: Da sie in Österreich nicht arbeiten dürfen, können sie auch nicht an AMS-geförderten Maßnahmen teilnehmen. Dabei wären mitunter sie besonders gut geeignet, in gemischten Kursen der in Österreich aufgewachsenen Zielgruppe zu vermitteln, dass Lernen eine Chance sein kann. Sie lernen im Gegenzug leichter die deutsche Sprache im alltäglichen Gebrauch und die alltäglichen Gewohnheiten in ihrem neuen Heimatland.

### 3.4 Elemente einer österreichischen Dropoutstrategie

In den Interviews und in den Workshops zur Entwicklung einer Dropout-Strategie wurden zahlreiche Ansatzpunkte genannt, die von sehr konkreten Interventionen über eher allgemein formulierte Statements bis hin zu umfassenden Reformen des Bildungssystems reichen. Die Zielsetzungen der Ausführungen an dieser Stelle ist es nunmehr diese Bandbreite an Ansatzpunkten einerseits darzustellen, sie andererseits zu strukturieren und schließlich angereichert durch Ergebnisse aus der Literatur und wissenschaftlichen Forschung auf Kernelemente zuzuspitzen, die im Zentrum einer österreichischen Dropoutstrategie stehen sollten.

Einen Überblick über die zahlreichen Ansatzpunkte für Interventionen im Zusammenhang mit Dropouts bietet Tabelle 11. In dieser Tabelle werden differenziert nach Präventivmaßnahmen, Maßnahmen zur Reintegration und strukturbezogenen Maßnahmen Interventionsansätze zur Reduzierung des vorzeitigen Bildungsabbruchs in den Handlungsbereichen Erstausbildung, Berufsbildung, Übergang von Ausbildung in Beschäftigung (Transition) sowie dem allgemeineren Sozialbereich vorgestellt, wie sie durch Inhaltsanalyse aus den Interviews und Workshopprotokollen herausgearbeitet werden konnten.

**Tabelle 11: Strategie und Interventionansätze zur Verhinderung des vorzeitigen Bildungsabbruchs<sup>42</sup>**

	<b>Erstausbildung</b>	<b>Berufsausbildung</b>	<b>Transition</b>	<b>Soziales</b>
<b>PRÄVENTIVMASSNAHMEN</b>	Jede Schule muss sich für ihre Dropouts verantwortlich fühlen und möglichst früh Interventionen setzen, wofür ein Dropout-frühwarnsystem notwendig ist und gelernt werden muss Risikofaktoren zu sehen	Jugendadäquate Vermittlung von Lerninhalten notwendig	SchülerInnen sich selbst besser kennenlernen lassen (Interessen, Talente, Fähigkeiten, Ziele) und ihnen Zeit geben sich zu orientieren, eigenen Weg zu finden (Empowerment)	Prävention sollte schon im Kindergarten beginnen - Risikofaktoren erkennen und intervenieren => entsprechende Ausbildung der KindergärtnerInnen notwendig
	Stress (z.B. Prüfungsstress, Mobbing) für Kinder vermindern	Kommunikations- und Konfliktfähigkeitskompetenz im Betrieb verbessern	Mehr (lustbetonte) Berufsorientierung bereits in der Volksschule und insbesondere in den AHS	Ghettoisierung verhindern
	Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen (schafft Vorbilder)	Anerkennung des Lehrlings als Auszubildender und weniger als Arbeitskraft	Zeitgerechte, prozesshafte, individualisierte, potenzialorientierte Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung, Entscheidungsfindung verbessern	Jugendkultur (und ihre Leistungen) anerkennen
	Weniger Leistungs- und Konkurrenzdenken in der Erstausbildung, mehr lustbetontes Lernen	Lehrlingscoaching	Einbeziehung der Eltern in BO, bei migrantischen Hintergrund Multiplikatoren der Community einbinden und nützen	Case Management für gefährdete Jugendliche
	Soziales Lernen forcieren	Höhere Lehrentschädigung	BO besser als eigenes Fach und nicht nur integriert unterrichten	Elternarbeit - Bedeutung von Bildung vermitteln
	Mehrere Lehrende pro Klasse auch schon in der Primärausbildung		Eigenes (freiwilliges) Schuljahr zur besseren Orientierung, praxis- und vermittlungsorientiert ähnlich dem Modell 'Produktionsschule' od. PTS-Verlängerung	Finanzierung der von SchulpsychologInnen empfohlenen Therapien

<sup>42</sup> In dieser Tabelle werden differenziert nach Präventivmaßnahmen, Maßnahmen zur Reintegration und strukturbezogenen Maßnahmen Interventionsansätze zur Reduzierung des vorzeitigen Bildungsabbruchs in den Handlungsbereichen Erstausbildung, Berufsbildung, Übergang von Ausbildung in Beschäftigung (Transition) sowie dem allgemeineren Sozialbereich vorgestellt, wie sie durch Inhaltsanalyse aus den Interviews und Workshopprotokollen herausgearbeitet werden konnten. Die Tabelle muss dabei spaltenweise und kann nur in seltenen Fällen zeilenweise gelesen werden. Das heißt die Aussagen in den jeweiligen Spalten beziehen sich aufeinander, währenddessen in den Zeilen nicht notwendiger Weise ein Bezug der Aussagen über die verschiedenen Bereiche hinweg zueinander besteht.

	<b>Erstausbildung</b>	<b>Berufsausbildung</b>	<b>Transition</b>	<b>Soziales</b>	
<b>PRÄVENTIVMASSNAHMEN</b>	Partnerschaftlichere Beziehung zwischen Lehrenden und SchülerInnen		Mehr Information über nicht-traditionelle Lehrberufe		
	Neue Lehr- und Lernformen im Unterricht integrieren		offene Lehrstellen in Jugendzentren aushängen		
	Leistungsbeurteilung zusätzlich in Textform, Leistungsportfolios				
	Mehr individuelle Förderung, weniger Selektion				
	Praktisch orientierte Schulfächer aufwerten				
	Unverbindliche Übungen mit praktischem Sinn z.B. Fahrräder reparieren				
	Zielgruppengerechte und erlebnispädagogische Angebote am Nachmittag				
	Handlungsorientierte Kompetenzvermittlung - Lernen mit allen Sinnen				
	Maßnahmen zur Reduktion von Schulabsentismus und Intervention bei Schulverweigerung: Meldesystem, Unterstützung				
	Weisungsungebundene Schulsozialarbeit flächendeckend installieren				
	Flächendeckend niederschwelliger Zugang zu SchulpsychologInnen				

	<b>Erstausbildung</b>	<b>Berufsausbildung</b>	<b>Transition</b>	<b>Soziales</b>
<b>MASZNAHMEN &amp; INTERVENTIONEN ZUR (RE-)INTEGRATION</b>	Bildungssystem flexibilisieren, alternative Bildungswege ermöglichen		Gefahr der Stigmatisierung bei allen Programmen und MN-Konzepten mitbedenken	Beschäftigungsunabhängiges Sozialsicherungssystem
	Unbürokratischere und kostenlose Möglichkeit ins (Aus-)bildungssystem zurückzukehren		Gestaltung attraktiver Integrationsmaßnahmen, da die Teilnahme freiwillig erfolgen muss	Drop-Out Meldesystem etablieren und Dropouts in den Gemeinden oder im Stadtteil "auffangen"
	Best-Practice-Projekte zur Reintegration ins Regelsystem übernehmen		Mehr Projekte, die auf die informellen/ nonformalen Bildungsprozesse aufbauen	Case Management für Dropouts durch individuelle Betreuer, die nach Meldung automatisch zugewiesen werden.
	Modulares Bildungs- und Ausbildungssystem mit mehr Durchlässigkeit		Schulabbrechercolleges, die „nicht akademisch“ ausgerichtet sind, etablieren und dabei durch projektorientiertes Arbeiten Kompetenzen der DO entwickeln	Befristete Beschäftigung von geringqualifizierten Jugendlichen in den Gemeinden statt Outsourcing von Gemeindeaufgaben
	Leichtere Anerkennung, Zertifizierung und Weiterentwicklung von informell erworbener Kompetenzen		Offene Jugendarbeit und Beschäftigungsprojekte miteinander integrieren	
	Anerkennung erworbener Kompetenzen durch "Credit Points" oder ‚Freiwilligenpass-Modelle‘ die bei Qualifizierungsmaßnahmen, ehrenamtliche Arbeit, Praktika etc. erworben werden können			
	Alternativbeschulung für Dropouts, die im traditionellen System gescheitert sind, z.B. durch innovative e-learning-Modelle und blended learning HS-Abschluss nachholen	Neue Formen der Berufsschule etablieren (breite Berufsbilder, Durchlässigkeit, Übertragbarkeit, Autonomie) und gute Konzepte alternativer Berufsausbildung aus anderen Ländern für Österreich adaptiert übernehmen.	Zugang zu Weiterbildung niederschwelliger gestalten und mehr niederschwellige Projekte/Interventionen für Beratung und Betreuung anbieten (Vorbild: Züricher Laufbahnzentren)	
			Mehr Angebote für individuelle und begleitende Betreuung	

	Erstausbildung	Berufsausbildung	Transition	Soziales
			Den Jugendlichen in den Projekten und Kursen mehr Zeit lassen	
MASZNAHMEN & INTERVENTIONEN ZUR (RE-)INTEGRATION			Stärkung universalistischer gegenüber rein beschäftigungsorientierten Ansätzen	
			Ausreichende Ressourcen für sozialpädagogische Begleitung und Beziehungsarbeit in den Dropout-Projekten	
			Strittig: spezielle Maßnahmen für homogene Zielgruppen, oder besser heterogene Gruppen und mehr integrative Ansätze?	
			Schaffung ausreichender Stellen für Jugendliche auf dem 2. Arbeitsmarkt sowie Etablierung von SÖB mit längerer Laufzeit und Dauerarbeitsplätzen	
			Quantitative Ausrichtung der angebotenen Kurse und Projekte an der Nachfrage und nicht am jeweils vorhandenen Budget	
			Implacementstiftungen für langzeitarbeitslose Jugendliche	
			Ausreichend Optionen im 2. Bildungsweg, wie z.B. Facharbeiterintensivausbildungen	
			Bereits bestehende Beziehungen nutzen (z.B. zw. Jugendlichen und Jugendzentren)	
			BO-Angebote in Jugendzentren integrieren, z.B. mit BO-Koffer, wöchentliche Beratungstermine durch professionelle BO-Berater	
		Alternativen zum HS-Abschluss: berufskundlicher Teilabschluss mit projektorientierten Prüfungen und anschließenden Brückenkursen zur Lehre, mit ganzheitlicher Betreuung in diesen "Schulen", die zugleich betreute Freizeiteinrichtung sind.		

	<b>Erstausbildung</b>	<b>Berufsausbildung</b>	<b>Transition</b>	<b>Soziales</b>
<b>STRUKTUR-, SYSTEM- UND ORGANISATIONSREFORMEN</b>	Verbesserung der Ausbildung von Lehrenden: soziale Kompetenz, mit Heterogenität umgehen lernen, individualisierte Didaktik, offene Lernformen, SchülerInnen Erfahrungslernen ermöglichen, mit verändertem Rollenbild (nicht nur Wissensvermittler) umgehen lernen	Lehrlingsausbildungsfonds gespeist durch Arbeitgeber von Facharbeitern, die selbst keine Lehrlinge ausbilden	Standardisierte Ausbildung für Berufsorientierungs-LehrerInnen und BO-Trainer	Besser ist es einen speziell ausgebildeten ‚Personal Coach‘ vorzusehen, als jeweils einen Betreuer in den unterschiedlichen Institutionen
	Lehrende zu Weiterbildung motivieren und verpflichten	Didaktische Ausbildung von AusbilderInnen verbessern	Öffentlichkeitsarbeit verbessern - Orientierung für Dropouts bieten	Kinder/Jugendliche brauchen auch nicht-pädagogische, nicht-schulische Lebensräume
	Evaluierung der Arbeit der Lehrenden, Personalhoheit der Schulen über ihre LehrerInnen		Erfahrungsaustausch zwischen den Projektträgern	Verhindern, dass Jugendliche aus dem Blickfeld der Institutionen verschwinden
	LehrerInnenausbildung soll auch Tätigkeit in anderen Berufen ermöglichen		gemeinsamer Maßnahmenkatalog der Fördergeber	Ausreichend Ressourcen für individuelle, bedürfnisgerechte Ansätze
	Aufwertung des Prestiges des LehrerInnen-Berufes			Verbindliche Zuständigkeiten
	Supervision für Lehrende			Kooperation der Beratungsstellen
				Keine arbeitsmarkt- und ausbildungsrechtliche Diskriminierung von nicht-österreichischen Jugendlichen
	Zusammenarbeit von Schulen mit Jugendarbeit, z.B. auch stadtteilorientierter Jugendarbeit			
	Vernetzung von Pflichtschulen, BMHS und Berufsschulen			
	Flexibleres Schulsystem, das Innovationen zulässt und fördert			
Bildungsformen entwickeln, die in einem alltagsweltlichen Zusammenhang mit den Jugendlichen stehen				

	<b>Erstausbildung</b>	<b>Berufsausbildung</b>	<b>Transition</b>	<b>Soziales</b>
<b>STRUKTUR-, SYSTEM- UND ORGANISATIONSGREIFENDE REFORMEN</b>	Neuen Bildungsauftrag formulieren, der an den Potentialen ansetzt (Ziel: optimale Hebung der Potentiale aller)			
	Dokumentationssystem: es muss bekannt sein, wieviele Jugendliche regional und österreichweit ohne HS-Abschluss das Bildungssystem verlassen und wieviele ohne Abschluss der Sekundarstufe II			
	Forschungsauftrag: Überblick über Akteure und ihre bereits bestehenden Konzepte, Modelle und Projekte erstellen; wer sind die Dropouts? Wie kommt es zu Dropout, wie kann man Dropoutgefährdung rechtzeitig erkennen, wie intervenieren?			
	Interventionsstrategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch erstellen und umsetzen: Zielsetzungen, Maßnahmenkonzepte, Zuständigkeiten, Kooperationsmodelle und Finanzierung			
	Systeminterne und systemübergreifende good-practice-Modelle und -Projekte bekannt machen, Plattform einrichten			
	Verantwortung übernehmen - politischer Wille der Ministerien (Bildung, Soziales, Wirtschaft/Arbeit, Finanzen), müssen kooperieren und Finanzierung gemeinsam sicherstellen			
	Kooperationsstelle, die quer zu den Ministerien angelegt ist, für einen fachbereichsübergreifenden und interdisziplinären Austausch und für eine Vernetzung der geldgebenden Institutionen untereinander sorgt			
	Kooperation(splattform) von Schulen, Lehrerweiterbildung, Betriebe, AMS, BIZ, Sozialpartner, Bund, Länder, Gemeinden, Projektträger. Klärung der Kompetenzen, Koordinierung der Aufgaben, Klärung wer was finanziert; inhaltlicher Austausch			
	Betroffenen Mainstreaming: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganzheitliche Sichtweise der Dropout-Problematik, klare politisch-strategische Zielvorgaben und eine Zusammenarbeit aller zuständigen Stellen</li> <li>• Thematisierung des Dropout-Phänomens und -Problems in allen beteiligten Systemen</li> </ul>			
	Schaffung von Kompetenzzentren für abbruchgefährdete Jugendliche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• als zentrale Anlaufstelle für betroffene oder gefährdete Jugendliche -&gt; sozialarbeiterisches Case-Management bzw. Beziehungsarbeit, die längerfristig angelegt ist</li> <li>• vernetzt die relevanten Institutionen (Schulen, AMS, Betriebe, Jugendorganisationen, Jugendzentren), baut auf vorhandenen Strukturen auf, z.B. an ein Jugendzentrum angegliedert; Unterstützung der hochqualifizierten Casemanager durch MentorInnen,</li> <li>• abgesichert durch flankierende Maßnahmen: An- und Einbindung der Jugendlichen durch Freizeitangebote und Projekte</li> </ul>			
Systeme so flexibel wie möglich gestalten, um individuellere Lösungen anbieten zu können				

Aus dieser Vielzahl an Ansatzpunkten lassen sich nunmehr fünf Kernelemente einer österreichischen Dropoutstrategie herausarbeiten, die im Anschluss ausgeführt werden. Es handelt sich dabei um die Elemente:

1. Reformen des Erstausbildungssystems
  - a. Pädagogisch/Didaktisch
  - b. LehrerInnenausbildung und -unterstützung
  - c. Strukturreformen
2. Berufsorientierung
3. Dropoutmeldesystem mit anschließendem Case-Management
4. Niederschwellige Reintegrationsmaßnahmen als Ergänzung zu den bereits etablierten Maßnahmen und Interventionen
5. Strategiegeleitete Koordination und Kooperation der Akteure

### 3.4.1 Reformen des Erstausbildungssystems

Die Ansatzpunkte für Reformen im Erstausbildungssystem, die präventiv in Hinblick auf den vorzeitigen Bildungsabbruch wirken sollen, lassen sich auf die Handlungsfelder Pädagogik/Didaktik, LehrerInnenausbildung und – unterstützung sowie Strukturreformen zuspitzen.

Im internationalen Vergleich erweist sich das österreichische Bildungssystem als eines, das stark auf Selektion und Sanktion hin ausgerichtet ist (EC 2006). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang v.a. das Wiederholen von Schuljahren sowie die frühe Differenzierung der Alterskohorte in unterschiedlich anspruchsvolle Ausbildungsformen. Eben diese Selektivität ist es, die es im Kontext des vorzeitigen Bildungsabbruchs zu hinterfragen gilt (Kritikos/Ching 2005), womit auch **pädagogisch-didaktische Veränderungen** in der Unterrichtsgestaltung mit einhergehen. Kritisch hervorzuheben ist das Leistungs- und Konkurrenzdenken in der Erstausbildung, das Stress bei den Kindern und Jugendlichen verursacht. Eine kritische Reflexion bedeutet nun nicht, dass die Primärausbildung nicht auch auf Leistung abstellen soll, doch an die Stelle der Selektion sollte individuelle Förderung und Leistungsportfolios in Textform treten, an die Stelle von Konkurrenzdenken mehr lustbetontes sowie soziales Lernen und an die Stelle früher Differenzierung leistungsheterogene Gruppen, die die Orientierung an leistungsstärkeren Vorbildern ermöglichen.

Dies sind einige Ansatzpunkte für die grundsätzliche Forderung nach neuen Lehr- und Lernformen in deren Kern eine handlungsorientierte Kompetenzvermittlung, die das Lernen mit allen Sinnen ermöglicht, sowie eine mehr partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrenden und SchülerInnen stehen. Zu diesem Zweck ist es notwendig mehr Lehrende pro Klasse einzusetzen, praktisch orientierte Schulfächer aufzuwerten sowie Übungen mit praktischem Sinn zu forcieren.

Der flexible Einsatz von Didaktik und Methoden, das Ausprobieren innovativer und alternativer Ausbildungsmodelle und Lernformen auch in öffentlichen Schulen und in der dualen Ausbildung, die Konzentration auf die individuellen Stärken, kleinere Schulklassen, Berücksichtigung des individuellen Lerntempos, Vermittlung von Erfolgserlebnissen, Binnendifferenzierung, frühe Sprachförderung, stärkere Einbindung und Nutzung von Mehrsprachlichkeit, mehr Ganztagschulen, Überprüfung der Lerninhalte sowie die Herstellung des Bezugs des Lernstoffs zur Alltagswelt sind Anregungen aus der Literatur (Dornmayr et al. 2006, Christe/Fülbier 2002, Wagner 2005) über Schulverweigerung und benachteiligte Jugendliche für eine optimale Förderung aller Kinder und Jugendlichen an den Schulen und den Erhalt ihrer Bildungsmotivation.

Das oben skizzierte pädagogisch-didaktische Konzept erfordert jedoch auch eine Reform der **LehrerInnenausbildung**. Diese sollte verstärkt auf offene Lehr-Lern-Formen, eine individualisierte Didaktik, die SchülerInnen Erfahrungslernen ermöglicht, auf den Umgang mit Heterogenität und mit veränderten Rollenbildern als Lehrer/in, die nicht nur Wissensvermittler sind sowie soziale Kompetenz abzielen.

Die Arbeit der LehrerInnen ist nicht nur im Kontext des vorzeitigen Bildungsabbruchs von wesentlicher Bedeutung, weshalb es einer Aufwertung des Prestiges des LehrerInnen-Berufes bedarf und Querverbindungen mit anderen Berufsbereichen geschaffen werden sollen um Ein- und Umstiege zu erleichtern. Damit LehrerInnen ihrer strategischen Rolle auch gerecht werden können, sind aber nicht nur dementsprechende Aus- sondern auch Weiterbildungsangebote und Unterstützung durch Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sowie Supervision essentiell. Um die Unterstützung zielgerichtet anbieten zu können bedarf es jedoch zusätzlich einer Evaluierung der Arbeit der Lehrenden sowie einer Personalhoheit der Schulen über ihre LehrerInnen.

Kittl-Satran (2006) betont in ihrer Studie, wie wichtig neben den und zur Entlastung der LehrerInnen die Bereitstellung von neutralen Ansprech- und Vertrauenspersonen ist, die kontinuierlich und direkt an den Schulen stationiert sind. **Schulsozialarbeit** könne verschiedenen Aufgaben übernehmen: den SchülerInnen Lerntipps geben, Berufsberatung, Konfliktbearbeitung, Förderung der sozialen Kompetenzen, Einrichtung von Spiel- und Lernräumen, Durchführung und Unterstützung von Freizeitprogrammen, Hilfe bei der Suche von Praktika, Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen (Vereine, kommunale und kirchliche Organisationen, Jugendarbeit,...) und Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen. Wagner (2005) betont den Bedarf von Schulsozialarbeit und außerschulischer Sozialarbeit v.a. für Jugendliche aus prekären Familienverhältnissen.

Um dem vorzeitigen Bildungsabbruch entgegenzuwirken sind jedoch auch **strukturelle Reformen** notwendig, die den bisher erwähnten Präventivmaßnahmen den Rahmen geben sowie andererseits den Dropouts die Rückkehr in das System erleichtern. So ist es einerseits für die pädagogisch-didaktischen Reformen notwendig einen neuen Bildungsauftrag zu formulieren, der an den Potentialen ansetzt und dessen Ziel eine optimale Hebung der Potentiale aller darstellt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden ist

es notwendig Bildungsformen zu entwickeln, die in einem alltagsweltlichen Zusammenhang mit den Jugendlichen stehen. In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen der Workshops und Interviews wiederholt Zweifel geäußert, ob die aktuelle Form der Schule noch der heutigen Zeit und den gewachsenen Anforderungen an die Jugendlichen gerecht werden kann. Der in der Schule geforderte Uniformismus (50-Minuten-Unterrichtseinheiten, ruhig sitzen bleiben bis zum Pausenläuten,...) und das Reproduzieren von Prüfungsstoff zu einem bestimmten Zeitpunkt würden auch nicht mehr den Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen, in der es heute mehr um Kommunikation denn um Wissen geht. Zitat: *„Was Wirtschaft will und was Jugendliche wollen ist möglicherweise nicht immer identisch, aber das liegt in Wahrheit viel näher beieinander als das, was jetzt in der Schule passiert.“* (WS1) Für die Reintegration von Dropouts in das System ist es andererseits unerlässlich unbürokratischere und kostenlose Möglichkeit ins (Aus-)bildungssystem zurückzukehren vorzusehen. Darüber hinaus bedarf es jedoch auch einer Flexibilisierung, Modularisierung und stärkeren Durchlässigkeit des Bildungs- und Ausbildungssystems ganz allgemein um Wiedereinstiege an den unterschiedlichsten Punkten zu ermöglichen. Als hilfreich in diesem Zusammenhang wird eine leichtere Anerkennung, Zertifizierung und Weiterentwicklung von informell erworbenen Kompetenzen empfunden (wie im Zusammenhang mit der Modularisierung von Berufsausbildung in Slowenien, vgl. Walther/Pohl 2006). So könnte die Anerkennung erworbener Kompetenzen beispielsweise durch "Credit Points" oder ‚Freiwilligenpass-Modelle‘ erfolgen, die bei Qualifizierungsmaßnahmen, ehrenamtliche Arbeit, Praktika etc. erworben werden können.

Neben einer Erleichterung des Einstiegs in das bestehende System sind jedoch auch neue Ausbildungsformen überlegenswert, die alternative Bildungswege ermöglichen. Zu denken wäre hier an neue Formen der Berufsschule mit breiteren Berufsbildern, mehr Durchlässigkeit, Übertragbarkeit und Autonomie aber auch daran gute Konzepte alternativer Berufsausbildung aus anderen Ländern für Österreich adaptiert zu übernehmen (z.B. die Produktionsschulen nach dänischem Vorbild, vgl. Walter/Pohl 2006).

Christe/Fülbier (2002) schlagen vor, eine Möglichkeit zu schaffen, die Schulpflicht außerhalb der (Regel)Schule zu erfüllen (z.B. in mehr praxisorientierten Ausbildungsformen, Jugendwerkstätten). Neben einer generellen Systemreform sollte in Einzelfällen jetzt bereits eine „Alternativbeschulung“ mit alternativen Methoden, nicht hauptberuflichen Lehrenden, anderen Inhalten und anderer Didaktik als in der Regelschule ermöglicht werden. Denkbar wäre auch Fernunterricht einzusetzen, um für SchulverweigerInnen ein niederschwelliges Angebot mit einer höheren zeitlichen und inhaltlichen Flexibilität zu schaffen.

### **3.4.2 Berufsorientierung**

Eine entscheidende Bedeutung in der Prävention von Dropouts kommt der Berufsorientierung zu, denn eine falsche Ausbildungswahl begünstigt den Bildungsabbruch und ein zu geringer Informationsstand über die Möglichkeiten die Tendenz gar keine weitere Ausbildung mehr zu wählen. So ist es durchaus nachvollziehbar, dass ein Teil der in Kapitel

1.1 dargestellten Ausbildungsabbrüche mit einer dementsprechenden Berufsorientierung verhindert hätte werden können. Ein weiteres Indiz für das Verbesserungspotential der Berufsorientierung stellt auch das Lehrberufswahlverhalten dar. Bereits seit vielen Jahren konzentrieren sich viele Lehrlinge auf nur wenige Lehrberufe, wobei dies auf Mädchen viel stärker zutrifft als auf Burschen. 59,6% der weiblichen Lehrlinge konzentrieren sich 2006 auf nur 5 Lehrberufe (Einzelhandel, Friseur, Bürokauffrau, Restaurantfachkraft, Gastronomiefachfrau). Die meistgewählten Lehrberufe bei den Burschen sind demgegenüber Kraftfahrzeugtechnik, Elektroinstallationstechnik, Einzelhandel, Maschinenbau und Tischler, die 29,1% aller Lehrlinge auf sich vereinen.

Element einer Dropoutstrategie sollte es demnach sein die Berufsorientierung (BO) stark auszubauen. Berufsorientierung sollte dabei besser als eigenes Fach und nicht nur integriert unterrichtet werden (OECD 2003), wofür es einer standardisierten Ausbildung für BO-LehrerInnen und BO-TrainerInnen bedarf. Neben der Integration von Berufsorientierung in Schulen, wobei hier durchaus auch schon an die Volksschulen gedacht werden kann, bedarf es auch der Etablierung von BO-Angebote in Jugendzentren, z.B. mit BO-Koffern und wöchentlichen Beratungsterminen durch professionelle BO-Berater. Eine professionelle Berufsorientierung sollte die Eltern miteinbeziehen und bei einem migrantischen Hintergrund Multiplikatoren der Community einbinden und nützen. Inhaltlich sollte die Berufsorientierung die SchülerInnen sich selbst besser kennenlernen lassen (Interessen, Talente, Fähigkeiten, Ziele) und ihnen Zeit geben sich zu orientieren und den eigenen Weg zu finden (Empowerment). Eine vom Ansatz her zeitgerechte, prozesshafte, individualisierte, potenzialorientierte Bildungs- und Berufsorientierung und –beratung ist dabei essentiell. Auch Dornmayr et al. (2006) und Christe/Füllbier (2002) empfehlen ganz allgemein einen Ausbau der Bildungs- und Berufsberatung und Wagner (2005) regt an, die Beratung und Unterstützung vor, innerhalb und neben der „Institution Schule“ für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten zu erleichtern.

Unterstützung erhalten diese Forderungen nach einem Ausbau der Berufsorientierung durch das österreichische Regierungsprogramm, in dem der Ausbau der Berufsinformation und der Bildungsberatung als Vorhaben angeführt werden. Die Sozialpartner wiederum stellen in ihrem Übereinkommen ‚Arbeitsmarkt – Zukunft 2010‘ fest, dass sie das AMS und die Schulen dabei durch eine Kooperation mit ihren Berufsinformationszentren unterstützen wollen.

Für einen Ausbau der Berufsorientierung an Schulen kann bereits auf eine reiche Palette von Erfahrungen, die in Pilotprojekten gesammelt wurden, zurückgegriffen werden. So konnte Passer (2006) viele unterschiedliche Initiativen ausfindig machen, die die Bildungs- und Berufsorientierung im Bereich der Schulen unterstützen. Die Palette reicht dabei von Begleitungs- und Guidekonzepten, die von der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft mit Erfolg durchgeführt werden, bis hin zur Tiroler Kompetenzenwerkstatt, die „eine biographisch basierte Methode zur Erarbeitung der Stärken, Interessen und Werten in

*mehreren Modulen, die insgesamt ein ganzes Schulsemester füllen können“* (Passer 2006:24) beinhaltet. Insgesamt konnten 45 derartiger Initiativen ausfindig gemacht werden.

Die Forderung eine professionelle Berufsorientierung in eine österreichische Dropoutstrategie aufzunehmen liegt dabei voll im internationalen Trend. So sind in diesem Kontext z.B. das ‚Total Counselling Network‘ in Slowenien, das kommunale System beruflicher Orientierung in Dänemark sowie die ‚Connexions‘ in Großbritannien (vgl. Kapitel 2.4.9) zu nennen, die allesamt Beispiele für den universalistischen Ansatz anstelle des in Österreich verbreiteten beschäftigungszentrierten Ansatzes darstellen.

### **3.4.3 Dropoutmeldesystem & Case-Management**

An der Schwelle zwischen Prävention und Reintegration von Dropouts liegt die Forderung ein ‚Dropoutmeldesystem‘ sowie Case Management für Dropouts im Rahmen einer österreichischen Dropoutstrategie zu verankern.

Zunächst einmal sollte sich jede Schule für ihre Dropouts verantwortlich fühlen und möglichst früh Interventionen setzen, wofür ein Dropoutfrühwarnsystem notwendig ist und gelernt werden muss Risikofaktoren zu sehen. Falls sich dadurch ein vorzeitiger Bildungsabbruch nicht verhindern lässt, bedarf es eines Dropout-Meldesystems das dazu führt, dass Dropouts in den Gemeinden oder im Stadtteil "aufgefangen" werden. Jedenfalls muss verhindert werden, dass Jugendliche aus dem Blickfeld der Institutionen verschwinden. Ein derartiges System wurde z.B. in den Niederlanden etabliert, wo Dropouts von Schulen an die Gemeinden gemeldet werden. Diese werden sodann im Auftrag der Gemeinden von SozialarbeiterInnen aufgesucht, die den Dropouts verschiedene Angebote für die Rückkehr in das Bildungssystem oder in Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik unterbreiten.

Die Lage in Österreich ist momentan davon noch sehr weit entfernt, als hierzulande nichteinmal ein valides statistisches Dokumentationssystem zur Verfügung steht auf dessen Grundlage festgestellt werden könnte, wieviele Jugendliche regional und österreichweit ohne HS-Abschluss das Bildungssystem verlassen (Steiner 2006b).

Die logische Konsequenz eines Frühwarn- oder Meldesystems ist es, dass dem ein Case-Management für gefährdete Jugendliche folgt. So sollten den Dropouts sofort nach Meldung individuelle Betreuer zugewiesen werden, die mit ihnen die Potentiale erheben und weitere Optionen erarbeiten. Ein zugeteilter und speziell ausgebildeter ‚Personal Coach‘ erscheint effektiver, als jeweils eine/n Betreuer/in in den unterschiedlichen Institutionen vorzusehen, die sich wiederum nur einem Ausschnitt der Gesamtproblematik widmen (können) und nicht die gesamte Lebenssituation der betroffenen Person in Blick nehmen. Derartige Ansätze sind im Rahmen der österreichischen Maßnahmenpalette mit ‚Clearing‘ durchaus bereits vorgesehen, momentan jedoch noch auf eine eingeschränkte Zielgruppe begrenzt und nicht für alle abbruchgefährdeten Jugendlichen offen.

#### 3.4.4 Niederschwellige Reintegrationsmaßnahmen

Betrachtet man die Maßnahmenpalette in Österreich zur Reintegration von Dropouts (Kapitel 2.4) wird offensichtlich, dass bereits viele Aktivitäten gesetzt werden. Viele dieser Maßnahmen sind jedoch relativ hochschwierig positioniert bzw. betreiben ihrerseits eine Selektion der erfolgsversprechendsten TeilnehmerInnen um den ihnen vorgegebenen Erfolgsquoten gerecht zu werden. Die Gefahr dabei ist, dass jene Jugendlichen auf der Strecke bleiben, die aufgrund mehrfacher Problemlagen ganz besonders der Unterstützung bedürfen würden bzw. jene Jugendlichen keine Aufnahme in Maßnahmen finden, die aufgrund vielfacher Enttäuschungen und Misserfolgserfahrungen nur geringe Motivation aufweisen einen neuerlichen Versuch der Integration zu starten.

Um eben dieser Zielgruppe ein bedarfsadäquates Angebot zur Verfügung stellen zu können bedarf es neben den bereits etablierten Maßnahmen im Portfolio einer österreichischen Dropoutstrategie auch vermehrt niederschwelliger Beratungs- und Betreuungsprojekte mit dem Ziel der Reintegration in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Zugang zu den Jugendlichen kann dabei vorwiegend über eine Kooperation mit der offenen Jugendarbeit erreicht werden, wobei wichtig ist, dass das Angebot als attraktiv und nicht stigmatisierend empfunden wird, da die Teilnahme freiwillig erfolgen muss.

Einen Ansatzpunkt stellen SchulabbrecherInnencolleges dar, die „nicht akademisch“ ausgerichtet sind, auf informellen/nonformalen Bildungsprozessen aufbauen und durch projektorientiertes Arbeiten in einem zeitlich großzügig bemessenem Rahmen die Kompetenzen der Dropouts entwickeln. Beispielhaft kann an dieser Stelle auch das Summerhill-Konzept<sup>43</sup> genannt werden, welches für „schwierige“ Jugendliche erarbeitet wurde: Auf Basis von Selbstregulierung und Freiwilligkeit stelle sich bei den Kindern/Jugendlichen allmählich ein Bewusstseinswandel ein, der Lernmotivation entstehen lässt. Essentiell dabei sind ausreichende Ressourcen für sozialpädagogische Begleitung und Beziehungsarbeit durch individuelle und begleitende BetreuerInnen.

Alternativ wäre auch an die Schaffung einer Mischung aus Jugendzentrum und Beschäftigungsprojekt zu denken, in dem auf niederschwellige und sinnvolle Art Qualifikationen erworben werden können (z.B. einen alten Bus für das Jugendzentrum ankaufen und selbst reparieren) und einige Jugendliche auch eine Lehre machen können: *„Wo sie sich viel mehr verwirklichen könnten und mehr eigenständiger machen könnten. Sich selber Sachen ausdenken und tatsächlich probieren könnten, das umzusetzen“* (1-3).

---

<sup>43</sup> Summerhill ist eine Schule in England. A. S. Neill in 1921. "Summerhill is first and foremost a place where children can discover who they are and where their interests lie in the safety of a self-governing, democratic community" (<http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>).

### 3.4.5 Strategiegeleitete Koordination und Kooperation der Akteure

Quasi als Überbau einer österreichischen Dropoutstrategie kann die Forderung nach einer strategiegeleiteten Koordination und Kooperation aller relevanten Akteure verstanden werden. Dabei ist es erforderlich zunächst eine Strategie zu entwickeln und im Anschluss koordiniert und kooperativ an der Umsetzung zu arbeiten.

Die Grundlagen einer Dropoutstrategie müssen zunächst durch empirische Untersuchungen und wissenschaftliche Analysen erarbeitet werden. Dabei gilt es die Fragen zu beantworten: Wer sind die Dropouts? Wie kommt es zu Dropout? Wie kann man Dropoutgefährdung rechtzeitig erkennen und wie intervenieren? Ergänzend bedarf es eines Überblicks über Akteure und ihre bereits bestehenden Konzepte, Modelle und Projekte zur Prävention und Reintegration von Dropouts. Auf dieser Wissensbasis soll dann eine Interventionsstrategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch erstellt werden, die klare strategische Zielsetzungen, Maßnahmenkonzepte, Zuständigkeiten, Kooperationsmodelle und die Finanzierung umfasst. Kernelement einer derartigen Dropoutstrategie sollte ein ‚Betroffenen Mainstreaming‘ darstellen. So braucht es einer ganzheitlichen Sichtweise der Dropout-Problematik und einer Thematisierung des Dropout-Phänomens und -Problems in allen beteiligten Systemen.

Die Politik ist in diesem Zusammenhang aufgefordert Verantwortung zu übernehmen. Für eine umfassende Dropoutstrategie bedarf es des politischen Willens aller betroffenen Ministerien (Bildung, Soziales, Wirtschaft/Arbeit, Finanzen) sowie der Länder. Diese müssen kooperieren und die Finanzierung gemeinsam sicherstellen. Dafür empfiehlt sich eine Kooperationsstelle, die quer zu den Ministerien und Bundesländern angelegt ist, für einen fachbereichsübergreifenden und interdisziplinären Austausch und für eine Vernetzung der geldgebenden Institutionen untereinander sorgt.

Neben einer Kooperation der politischen Akteure ist eine Kooperation der Umsetzungsakteure ebenso essentiell. In diesem Zusammenhang ist an eine Kooperationsplattform von Schulen, Lehrerweiterbildung, Jugendzentren, Betrieben, AMS, BIZ, Sozialpartnern, Gemeinden und Projektträgern zu denken, wo die Aufgabenstellungen koordiniert werden und ein inhaltlicher Austausch stattfindet.

Kristallisationspunkt der Umsetzung einer koordinierten Dropoutstrategie könnten Kompetenzzentren für abbruchgefährdete Jugendliche sein, die auf vorhandenen Strukturen aufbauen, z.B. an ein Jugendzentrum angegliedert sind, wodurch die Akzeptanz eines derartigen Angebots steigt, da flankierende Maßnahmen wie Freizeitangebote und Projekte die An- und Einbindung der Jugendlichen erleichtern. Diese angegliederten Dropout-Kompetenzzentren fungieren als zentrale Anlaufstelle für betroffene oder gefährdete Jugendliche und bieten längerfristig angelegtes sozialarbeiterisches Case-Management. Und sorgen für eine (fallspezifische) Vernetzung der relevanten Institutionen (Schulen, AMS, Betriebe, Reintegrationsprojekte usw.).

### 3.4.6 Zusammenfassung

Eingangs wurde eine Strategie zur Prävention und (Re)integration von Dropouts folgendermaßen definiert: Strukturell kann von einer Strategie dann gesprochen werden, wenn aufbauend auf Problemanalysen eine Definition von Zielsetzungen und zu deren Erreichung die Implementation eines koordinierten Maßnahmenspektrums erfolgt, wobei deren Umsetzung auf einer Kooperation sämtlicher Akteure beruht und die erzielten Fortschritte einer laufenden Evaluierung unterliegen. Auf inhaltlicher Ebene wiederum soll von einer Strategie dann gesprochen werden, wenn durch die Interventionen ein holistischer Ansatz verfolgt wird, der sowohl Maßnahmen zur Prävention, zur Integration sowie zur Reform von Strukturen umfasst, die aufeinander abgestimmt sind. Zusammenfassend soll nun der Frage nachgegangen werden, inwieweit die eben diskutierten Ansatzpunkte einer österreichischen Dropoutstrategie diesem umfassenden Anspruch genügen.

**Tabelle 12: Übersicht zu den Elementen einer österreichischen Dropoutstrategie**

<b>Kernebenen</b>	<b>Entwickelte Strategieelemente</b>
Problemanalyse/ Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung einer Wissensbasis</li> <li>• Dropout-Mainstreaming in allen Systemen</li> <li>• Politischer Wille / Vorgabe von Zielsetzungen</li> </ul>
Koordination / Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordinierungsstelle der Financiers</li> <li>• Kooperationsplattform der Akteure</li> <li>• Kompetenzzentren für Dropouts</li> </ul>
Prävention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogisch/didaktische Reformen in der Erstausbildung</li> <li>• LehrerInnenausbildung</li> <li>• Berufsorientierung</li> </ul>
Reintegration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dropoutmeldesystem mit Case-Management</li> <li>• Niederschwellige Integrationsangebote als Ergänzung</li> <li>• Kompetenzzentren</li> </ul>
Strukturreform	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potentialhebung statt Selektion</li> <li>• Lebensweltbezug</li> <li>• Flexibilisierung/Modularisierung/Durchlässigkeit</li> </ul>

Wie aus vorangegangener Tabelle deutlich wird, kann bei der Menge entwickelter Strategieelemente durchaus von einer umfassenden Dropoutstrategie gesprochen werden, wenn sie zusätzlich zu und koordiniert mit den bereits etablierten Maßnahmen zur Umsetzung gelangen. Wird diese Strategie umgesetzt, darf mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass die Dropoutquote in Österreich 2010 nicht nur das Lissabon-Benchmark-Ziel von 10% unterschreitet, sondern zudem zu den Top-3 in ganz Europa zählt, während wir uns derzeit an achter Stelle befinden.

## 4 Literatur- und Quellenverzeichnis

Allmendinger, J.; Dietrich, H. (2003): Vernachlässigte Potenziale? Zur Situation von Jugendlichen ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss. In: Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13, H. 4. S. 465-476.

Altenecker W., Gregoritsch P., Städtner K., Wagner-Pinter M. (2007): Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2006 – 2011, Synthesis Projektbericht im Auftrag des AMS-Österreich, Wien.

AMS (2006): Projekt "Der Jugend eine Chance", Wien.  
Online unter: [http://www.ams.at/neu/druckversion/7167\\_12359.htm](http://www.ams.at/neu/druckversion/7167_12359.htm).

AMS (2007): Geschäftsbericht 2006. [http://www.ams.at/neu/001\\_GB-Druckversion-neu\\_290607.pdf](http://www.ams.at/neu/001_GB-Druckversion-neu_290607.pdf)

Aufleb (2005): Projektkonzept von „Der Jugend eine Chance“.

BAG – Berufsausbildungsgesetz.

BKA (2007): Regierungsprogramm 2007 – 2010, Wien.

BMBWK: Statistisches Taschenbuch 2006.  
Online unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15070/stat\\_tb\\_06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15070/stat_tb_06.pdf).

BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung, Online unter:  
[http://www.bmbf.de/pub/berufliche\\_qualifizierung\\_jugendlicher.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf)

BMSG (2004): Ergänzende Richtlinien zur Förderung von Arbeitsmöglichkeiten für behinderte Menschen im Rahmen der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung, Wien.

Brandl M., Krög W. und Finding M. (2007): ...über uns? - nur mit uns! Anleitung für Betroffenen Mainstreaming, Graz.

Bundessozialamt (2007): Geschäftsbericht 2006, Wien. Online unter:  
[http://www.basb.bmsg.gv.at/cms/basb/attachments/6/0/2/CH0451/CMS1126256549105/basb\\_gb\\_2006.pdf](http://www.basb.bmsg.gv.at/cms/basb/attachments/6/0/2/CH0451/CMS1126256549105/basb_gb_2006.pdf).

Christe G., Füllbier P. (2002): SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen.

Department of Education and Science (2005): DEIS: Delivering Equality Of Opportunity In Schools - An Action Plan for Educational Inclusion, Dublin.

Dietrich, Hans (2003): Außerbetriebliche Ausbildung nach Artikel 4 Jugendsofortprogramm  
Richtlinien: Quantitative Befunde aus der IAB-Begleitforschung, Online unter:  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_fachkongress\\_2002\\_beitrag-dietrich.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_fachkongress_2002_beitrag-dietrich.pdf)

Dornette J., Jacob M. (2006): Zielgruppenerreichung und Teilnehmerstruktur des  
Jugendsofortprogramms JUMP, Online unter:  
<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2006/fb1606.pdf>.

Dornmayr H., Schlögl P., Schneeberger A. (2006): Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche  
ohne Berufsbildung, Studie im Auftrag des AMS-Österreich, Wien.

EQUAL (2006): EQartAL 5: Schwerpunktheft: Arbeit mit Jugendlichen und jungen  
Erwachsenen 2006. Online unter:  
[http://www.equal-esf.at/new/downloads/EQUARTAL\\_5\\_GESAMT\\_v03.pdf](http://www.equal-esf.at/new/downloads/EQUARTAL_5_GESAMT_v03.pdf)

European Commission (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training  
Systems, Brüssel.

EUROSTAT: Labour Force Survey

Götz R., Schlögl P. (2006): Schwierige Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt, Wien.

Heckl E., Dorr A., Dörflinger C. und Klimmer S. (2006): Integrative Berufsausbildung.  
Evaluierung von §8b des Berufsausbildungsgesetzes, Wien. Online unter:  
<http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/6FD3E4C8-6BB4-45ED-9930-117251908129/0/IntegrativeBerufsausbildungEndbericht.pdf>.

Heckl E., Dorr A. und Dörflinger C. (2006): Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge, Wien.  
Online unter: [http://www.kmuforschung.ac.at/de/Projekte/JASG/Endbericht\\_JASG.pdf](http://www.kmuforschung.ac.at/de/Projekte/JASG/Endbericht_JASG.pdf).

Irishes Arbeitsamt: <http://www.fas.ie>

Irishes Bildungsministerium: <http://www.education.ie/>

Irische eGovernment website: <http://www.citizensinformation.ie>

Irishes Nationales Entwicklungsprogramm: <http://www.ndp.ie>

Jegge J. (2007): Die Krümmung der Gurke. Menschen – nicht stapelbar, Oberhofen am Thunersee.

JASG – Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz

Kittl-Satran H. (Hg.) (2006): Schulschwänzen \_ Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen, Reihe Bildungsforschung des bm:bwk Nr. 19, Wien.

Klein H.E. (2005): Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland, Vorabdruck aus: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 32. Jahrgang, Heft 4/2005. Online unter: <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends04-05-4.pdf>

KOM(2005) 206: Mitteilung der Kommission an den Rat über europäische Politiken im Jugendbereich, Brüssel.

König P. (2006): Geschlecht und Clearing. Kontexte einer Berufsorientierungsmaßnahme für behinderte und benachteiligte Jugendliche, Diplomarbeit, Wien. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/koe>.

Kritikos E., Ching Ch. (2005): Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Lot 3: Early School Leavers, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG-Employment, Forschungsbericht von GHK, London.

Layard R. (1997): Preventing long-term unemployment: an economic analysis; in: Snower J. Dennis, Guillermo de la Dehesa (Hg.) (1997): Unemployment Policy. Government Options for the Labour Market, Cambridge University Press, Cambridge, S. 333-356.

Lechner F. et al (2006): Evaluierung Clearing. Wien. Online unter [http://www.lrsocialresearch.at/files/Eval\\_Clearing\\_Endbericht\\_L&R\\_Sozialforschung.pdf](http://www.lrsocialresearch.at/files/Eval_Clearing_Endbericht_L&R_Sozialforschung.pdf).

National Educational Welfare Board : <http://www.newb.ie>

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2005): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004. Berichte und Dokumente zu den Ergebnissen des Paktjahres 2004 und Ausblick auf 2005, Berlin. Online unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/ausbildungspakt-1,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>

- OECD (2005): From Education to Work. A difficult Transition for young Adults with low Levels of Education, Paris.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von Pisa 2003, Paris.
- OECD (2003): OECD Review of Career Guidance Policies, Country Note Austria, Paris
- Oehme A., Beran C.M. und Krisch R. (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchung von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten, Wien.
- Österreichische Bundesregierung (2005): Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung, Wien.
- Österreichische Bundesregierung (2007): Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung. 2. Umsetzungsbericht 2007, Wien.
- Passer C. (2006): Projekte zur Sicherung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in Österreich. Band I – Analysen, Draft-Version zur Vorlage bei der Guidance-Strategiesitzung am 24.2.2005, Innsbruck.
- Regiestelle E&C (2006): 6. Zwischenbericht, Online unter: <http://www.eundc.de/pdf/73000.pdf>
- Riepl B. (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie. Wien.
- Solga H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Sozialpartner Österreichs (2007): Arbeitsmarkt – Zukunft 2010. Vorschläge der Sozialpartner für ein Maßnahmenpaket zur Deckung des Fachkräftebedarfs und zur Jugendbeschäftigung, Wien.
- Spiegel S. (2006): Jugendarbeitslosigkeit. Die aktuelle Herausforderung in der Offenen Jugendarbeit Dornbirn, Diplomarbeit, Dornbirn.
- Statistik Austria (2006): Demographisches Jahrbuch 2005, Wien.

Steiner M., Steiner P. (2006a): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Studie im Auftrag des BMWA und AMS-Österreich, Wien.

Steiner M., Vogtenhuber S., Wagner E. (2006b): Anteil ohne positiven Hauptschulabschluss. Machbarkeitsstudie, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2006c): Evaluation der Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Steiner M. (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien.

Stiftung Märtplatz: <http://www.maertplatz.ch>

Wagner S. J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen: Shaker 293 S. Reihe / Serie: Soziologische Studien. ® bei der FB Bildungswissenschaft.

Walther A., Pohl A. (2006): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen.

Walther A., Pohl A. (2006): Lernen von Europa. Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung, Tübingen.

WKO (2007): Lehrlingsstatistik 2006, Lehrlinge in Österreich und den Bundesländern. Online unter: [http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?AngID=1&StID=302960&DstID=1721](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=302960&DstID=1721)

WKO (2005): Der Jugend eine Chance, Wien.  
Online unter: [http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?StID=314007&AngID=1](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?StID=314007&AngID=1)

Wössmann L., Schutz G. (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, o.O.

Youth Information Centres: <http://www.youthinformation.ie>

Youthreach: <http://www.youthreach.ie>

## Anhang

### Anhang 1: Beispielprojekte für unterschiedliche Maßnahmentypen<sup>44</sup>

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>QUALIFIZIERUNGSMABNAHME</b>			
<b>WUK Monopoli Lernhilfe</b>	WUK - Verein zur Schaffung offener Kultur- und Werkstättenhäuser	<a href="http://www.wuk.at">http://www.wuk.at</a>	Für jeden und jede die ihren fehlenden Pflichtschulabschluss nachholen möchte, besteht im WUK Monopoli die Möglichkeit zu kostenloser Lernhilfe im Einzelunterricht oder in Kleingruppen. Außerdem stellt WUK Monopoly Lernmaterialien in einer eigenen Lernplattform zur Verfügung. So können Jugendliche auch außerhalb der Anwesenheitszeiten den Hauptschulstoff vertiefen.
<b>Learn</b>	VSG-Verein für Sozialprävention und Gemeinwesenarbeit	<a href="http://www.vsg.or.at">http://www.vsg.or.at</a>	Projekt zum Nachholen eines positiven Hauptschulabschlusses bzw. des Polytechnikums für Jugendliche bis 21 Jahren mit Hauptwohnsitz Linz bzw. Frauen aus ganz OÖ. Der Einstieg ist laufend möglich. Learn motiviert Jugendliche und Frauen ihren Hauptschulabschluss positiv zu absolvieren und berufliche Perspektiven für ihre persönliche Lebensplanung zu entwickeln. Zusätzlich unterstützen die Pädagoginnen des Projektes bei der Entwicklung sozialer Kompetenz und beim Reflektieren von persönlichen und innerfamiliären Faktoren.
<b>Donauwerkstätten</b>	Verein SAUM - Sozial- und Ausbildungsinitiative Unteres Mühlviertel	<a href="http://www.saum.at/">http://www.saum.at/</a>	bildet im Auftrag des Landes OÖ arbeitslose Jugendliche beiderlei Geschlechts aus ganz OÖ zu TischlerfacharbeiterInnen bzw. TischlereihelferInnen aus. Bei Bedarf wird Sozialbetreuung angeboten. Im Rahmen der Tischlereiausbildung werden Möbel nach den individuellen Wünschen der Kunden produziert. Am selben Standort gibt es ein GBP.

<sup>44</sup> Der Anspruch dieser Auflistung ist es nicht einen vollständigen Überblick über alle Projekte in Österreich zu geben, denn deren Vielzahl würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es sollen an dieser Stelle vielmehr Beispiele für Projekte angeführt werden um einen Eindruck zu vermitteln um welche Art von Interventionen es sich dabei handelt.

<sup>45</sup> basiert größtenteils auf der Eigenbeschreibung der Projekte auf deren Homepages

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>ORIENTIERUNGSMABNAHME</b>			
<b>BIKU-Treff</b>	Verein Bildungs- und Klututreff für Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen	<a href="http://www.bikutreff.at">http://www.bikutreff.at</a>	BIKU-Treff bietet sozialtherapeutische Berufsorientierung für Jugendliche 16-20 mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, hauptsächlich mit psychischen Erkrankungen an. Die maximale Verweildauer ist 15 Monate. Ziel ist die berufliche und soziale Integration Das multiprofessionelles Team unterstützt bei: Erweiterung der sozialen Kompetenzen, Auffinden von Ressourcen, bei der Berufsorientierung. Die Arbeit findet in der Gruppe unter der Leitung von 2 KursleiterInnen statt.
<b>Job 4 You</b>	Volkshilfe Niederösterreich	<a href="http://www.noee-volkshilfe.at">http://www.noee-volkshilfe.at</a>	Job 4 You bietet Einzel- oder Gruppenberatung für junge Menschen von 14 bis 25 Jahren im Rahmen der Arbeits- oder Lehrstellensuche. Ziel des Angebotes ist die Integration von jungen Menschen in den Arbeitsmarkt. Job 4 You unterstützt junge Menschen durch Berufsorientierung, durch die Wahrnehmung von Interessen und Fähigkeiten und das Erstellen von aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen.
<b>Holzwerkstatt</b>	Verein Einstieg:	<a href="http://www.einstieg.or.at">http://www.einstieg.or.at</a>	Berufsorientierung und Berufsfindung für arbeitssuchende, schwer vermittelbare Jugendliche im Alter zwischen 15 und 21 Jahren. Angeboten wird: Umgang mit den verschiedensten Werkzeugen in der Holzwerkstatt Praktische und theoretische Anleitung in der Holzbearbeitung Erlernen von Grundtugenden am Arbeitsplatz Hilfe beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen Berufsschulvorbereitung Betriebspraktika in verschiedenen Berufen Kursziel ist die Vermittlung an eine Lehr- oder Arbeitsstelle oder eine weiterführende Schule

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>TRAININGSMABNAHMEN</b>			
<b>heidenspass</b>	Verein Zugänge	<a href="http://www.heidenspass.cc/">http://www.heidenspass.cc/</a>	heidenspass bietet Beschäftigung für arbeitsmarktfernen Jugendliche im Bereich Designentwicklung aus Altmaterial. Weiters bietet heidenspass Produktfindung und Hilfe beim Aufbau einer Produktionswerkstatt für soziale Einrichtungen. heidenspass versteht sich als Kooperationsprojekt und fungiert als Drehscheibe zwischen ProduktentwicklerInnen, arbeitslosen Jugendlichen und Werkstätten sozialer Einrichtungen.
<b>4 U - for you</b>	FAB reno OÖ	<a href="http://www.fab.at">http://www.fab.at</a>	Am Arbeitsmarkt benachteiligte Jugendliche entdecken bei produktiven und kreativen Prozessen ihr Potential und befähigt sie für eine Arbeitsaufnahme am Regelarbeitsmarkt. 4 U wendet sich an junge Menschen zwischen 15 und 20 Jahren. Speziell an jene, die bisher keinen dauerhaften Arbeitsplatz finden konnten oder bereits Kurse mit Vermittlungsunterstützung besucht haben. Aktivität & produktive Arbeit heißt das Rezept, um die bisherigen Verhaltensmuster der Jugendlichen zu verändern. Outdoor-Erlebnisse, Sport, aber auch konkrete Arbeit und intensive Betriebskontakte sollen dazu beitragen, den neuen Start ins Berufsleben erfolgreich zu gestalten.
<b>VSG-Produktionsschule</b>	VSG-Verein für Sozialprävention und Gemeinwesenarbeit	<a href="http://www.produktionsschule.at">http://www.produktionsschule.at</a>	Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten und speziellem Förderbedarf den Übergang von Schule in eine Ausbildung oder zur Berufstätigkeit zu ermöglichen, ist Ziel der Produktionsschule. Die Produktionsschule ist eine Verbindung von sozialpädagogischer Betreuung und am Arbeitsmarkt orientierter Produktionsarbeit in den hauseigenen Werkstätten. Diese bieten den Jugendlichen die Möglichkeit sich bildnerisch auszudrücken. Die Angebotspalette beinhaltet Skizzen, Layouts, Bilder, Gestaltung und Dekoration. In eigenen Werkstätten/Projekten werden die Bereiche Holz, Kreativ, Multimedia, Schmuck und Textil abgedeckt.

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>AUSBILDUNG NACH §30 BAG</b>			
<b>JaW -Mobile Berufsausbildung</b>	Jugend am Werk	<a href="http://www.jaw.at">http://www.jaw.at</a>	In der Mobilen Berufsausbildung erfolgt die praktische Ausbildung der Jugendlichen bei Jugend am Werk und durch Praktika bei Partnerbetrieben. Diese Praktika werden von den AusbilderInnen begleitet. Neben der Qualifikation geht es auch darum, die Jugendlichen durch gezielte Unterstützung auf reguläre Lehrstellen zu vermitteln.
<b>BABJ - Berufsausbildung für erwerbsgeminderte Jugendliche</b>	Volkshilfe Basar GmbH	<a href="http://www.basargesmbh.at">http://www.basargesmbh.at</a>	Körperlich behinderten Jugendlichen wird oberösterreichweit eine qualitativ hochwertige Lehrausbildung im Wunschberuf in Wohnortnähe angeboten. Die praktische Ausbildung erfolgt in einem Partnerunternehmen, die theoretische in der Berufsschule. Während der Lehrzeit werden die TeilnehmerInnen von den MitarbeiterInnen der Volkshilfe Basar GmbH Steyr regelmäßig vor Ort betreut. Diese Betreuung soll alle Fragen in Zusammenhang mit dem Ausbildungsverhältnis, der Arbeits- und Lebenssituation der TeilnehmerIn betreffen. Aufnahmekriterien: mindestens 50%ige körperliche Behinderung, Alter zwischen 15 und 23 Jahre, Pflichtschulabschluß, Anforderungen einer Lehrausbildung gewachsen
<b>LHI</b>	Landesinstitut für Hörbehinderte (LHI)	<a href="http://www.salzburg.gv.at/themen/gs/lih-blindseite/lih/lih-berufsausbildung2.htm">http://www.salzburg.gv.at/themen/gs/lih-blindseite/lih/lih-berufsausbildung2.htm</a>	Das Landesinstitut für Hörbehinderte in Salzburg bietet besondere selbstständige Ausbildungseinrichtung nach § 30 BAG Berufsausbildung (Tischler/in, Damenkleidermacher/in, Gärtner/in, Koch/Köchin) an. Es werden hörbehinderte Jugendliche bzw. Jugendliche mit Sonderförderbedarf ausgebildet.

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>INTEGRATIVE BERUFSAUSBILDUNG</b>			
<b>BUNTSPECHT - Ausbildungsprojekt für Jugendliche</b>	Bildungszentrum Salzkammergut	<a href="http://www.bildungszentrum-skg.at">http://www.bildungszentrum-skg.at</a>	Das Projekt bietet Jugendlichen ab 15, die Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden und sich für die Arbeit mit Holz interessieren, die Möglichkeit eine fachlich fundierte Ausbildung zu absolvieren (Teilqualifizierung oder Lehrabschluss) Neben der fachlichen Ausbildung werden die Entwicklung sozialer Kompetenz, die Stabilisierung der Persönlichkeit, Unterstützung bei der Existenzabsicherung und Hilfe in Krisensituationen angeboten.
<b>IBA bei Wien Work</b>	Wien Work	<a href="http://www.wienwork.at/">http://www.wienwork.at/</a>	Berufsausbildung GebäudereinigerIn (Teilqualifizierung), Restaurantfachmann/-frau, Koch/Köchin, MalerIn und AnstreicherIn, MetallbearbeiterIn, TextilreinigerIn, Tischler/Tischlerin
<b>IBA bei promente</b>	promente-Jugend	<a href="http://www.promente-jugend.at">http://www.promente-jugend.at</a>	Ermutigung und die Schaffung von Bewährungsmöglichkeiten nehmen einen zentralen Stellenwert in der Lehrausbildung von promente-Jugend ein. Dementsprechend bemühen wir uns um Außenaufträge und möglichst praxisnahe Ausbildungsinhalte. Unsere Lehrlinge sollen sich mit den geschaffenen Produkten positiv identifizieren können – und auf das Geschaffene auch stolz sein.

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
SÖB,GBP,SÖBÜ			
<b>GATE25</b>	itworks Personalservice gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung GmbH	<a href="http://www.gate25.at">http://www.gate25.at</a>	gate25 ist ein gemeinnütziges Arbeitskräfteüberlassungsprojekt für Jugendliche bis 25 Jahre, die langzeitarbeitslos sind, egal ob sie vom Arbeitsmarktservice eine Leistung in Anspruch nehmen oder nicht. Die Jugendlichen müssen über eine am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikation verfügen. gate25 bietet neben Beratung und Coaching gezielte Qualifizierung in überlassungsfreien Zeiten, Unterstützung in der Einarbeitungsphase, Unterstützung bei Problemen, die eine Arbeitsaufnahme erschweren sowie finanzielle Unterstützung vom AMS während der Einstiegsphase. Ziel ist die Übernahme in ein fixes Dienstverhältnis.
<b>avm St. Valentin</b>	Verein Saum	<a href="http://www.saum.at/">http://www.saum.at/</a>	Wir bieten Beschäftigung im Rahmen eines regulären Dienstverhältnisses für die Dauer von max. 1 Jahr im Bereich Lohnfertigung/Sortierung/Lager an.Hinzu kommen Schulungen im Bereich Holz, Küche und EDV. Außerdem steht eine Personalentwicklerin für die Vermittlungsunterstützung, Sozialberatung und Berufsorientierung zur Verfügung.
<b>gabarage</b>	Anton – Proksch – Institut	<a href="http://www.gabarage.at">http://www.gabarage.at</a>	Ziel von gabarage ist es, das Zusammenwirken im Sozialbereich von Wirtschaft, Design und Ökologie, d.h. die innovative Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Sozial- und Umweltbereich, aber auch zwischen Wirtschaft, Handwerk und Design zu garantieren. In der zentral gelegenen Werkstatt werden von Menschen mit Suchterfahrungen Produkte upgecycelt: es werden alte, defekte oder nutzlos gewordene Gegenstände zu neuen Objekten, Gebrauchsgegenständen verarbeitet (z.B. aus alten, gebrauchten Werbeplanen werden Taschen, etc.).

	Träger	Homepage	Kurzbeschreibung <sup>45</sup>
<b>BETREUUNGS- UND BERATUNGSEINRICHTUNGEN</b>			
<b>WUK-Monopoli Beratung</b>	WUK - Verein zur Schaffung offener Kultur- und Werkstättenhäuser	<a href="http://www.wuk.at">http://www.wuk.at</a>	Information, Beratung und Unterstützung für Arbeit suchende Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren. Ein multiprofessionelles Team –Sozialarbeiter/in, Psychologin, Lehrkräfte- bietet Beratung und Lernhilfe, die auf die persönlichen Bedürfnisse der/s Einzelnen abgestimmt ist und Begleitung auf dem derzeit nicht so einfachen Weg zu einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Berufsorientierung, Interessens- und Eignungstests, Hilfe beim Verfassen von Bewerbungsunterlagen, Technisches Equipment (PC, Internet, Telefon...), Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche und Aufnahmetests, Beratung bei persönlichen Problemen.
<b>Leb!</b>	Verein für berufliche Ausbildung und soziale Integration (BASIS)	<a href="http://www.projekt-leb.at">http://www.projekt-leb.at</a>	LeB! ist ein Arbeitsintegrationsprojekt des Vereins für berufliche Ausbildung und soziale Integration und wurde am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien. Es wurde für emotional und sozial benachteiligte Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren entwickelt. Das Angebot von LeB! beinhaltet Clearing (Berufsorientierung, Erstellung eines Entwicklungsprofils, Schnupperpraktika...) und Integrationsbegleitung (Bewerbungstraining, Lehrstellensuche, Begleitung zu Terminen...) an Pflichtschulen.
<b>Lehrlingscoaching</b>	Volkshilfe NÖ	<a href="http://www.noel-volkshilfe.at">http://www.noel-volkshilfe.at</a>	Unterstützung für Lehrlinge und Personen, die eine Lehrabschlussprüfung machen wollen. Das reicht von klassischen Nachhilfestunden in Berufsschulfächern bis hin zur praktischen Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung.

**Anhang 2: Liste der InterviewpartnerInnen (anonymisiert)**

- (1) Trainer/in in einem Dropout-Projekt
- (2) Lehrer/in eines Hauptschulabschlusskurses
- (3) Jugendsozialarbeiter/in
- (4) Schulsozialarbeiter/in
- (5) Sozialbetreuer/in in einem Vermittlungsprojekt für besonders benachteiligte Jugendliche
- (6) Geschäftsleitung eines niederschwelliges Beschäftigungsprojekts für Jugendliche
- (7) Gesamtkoordinator/in eines EQUAL Beschäftigungsprojekts für Jugendliche
- (8) Geschäftsführer/in eines Vermittlungsprojektes für Jugendliche
- (9) Geschäftsführer/in einer sozialen Initiative
- (10) AMS
- (11) AMS
- (12) Dropout (Betroffene/r)

**Anhang 3: Liste der WorkshopteilnehmerInnen**

Name	Institution
Robert Neunteufel	AK Steiermark
Richard Meisel	AK Wien
Susanne Schöberl	AK Wien
Alfred Freundlinger	WKO
Gerda Challupner	AMS Jugendliche
Sabine Putz	AMS
Johannes Edlinger	BMWA
Robert Lender	BMGFJ
Erich Pauser	BMGFJ
Gabriela Khannoussi-Gangoly	BMUKK
Doris Kölbl	BMUKK
Franz Haider	BMUKK
Dorith Wurm	BMUKK
Renate Salinger	BMSK
Brigitte Bauer-Sebek	MA 13 - Jugend/Pädagogik
Michaela Zimmermann	MA 13: Bildung und außerschulische Jugendbetreuung
Martina Schmied	MA 17, Integrations- und Diversitätsangelegenheiten
Karin Thaler	MA 17, Integrations- und Diversitätsangelegenheiten
Ursula Adam	WAFF
Bruno Schernhammer	WAFF
Richard Krisch	Verein Wiener Jugendzentren
Lukas Riener	Wiener Polytechnische Schule
Anneliese Skarohlid	Hauptschule Herthergasse Wien
Margot Müller	YOUNG Verein für Kinder und Jugendliche
Andrea Richter	Landesschulrat NÖ
Oswald Zangerle	BFI Tirol, Berufskundliche Hauptschulabschlusskurse
Manfred Walder	BFI Tirol
Elisabeth Smonig-Seidnitzer	ISOP (Innovative Sozialprojekte GmbH) Graz
Ilse Murnig	ISOP (Innovative Sozialprojekte GmbH) Graz
Andrea Hayböck-Schmid	Stadt Linz
Sabine Liebentritt	koje - Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung
Peter Härtel	Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft
Mario Steiner	IHS
Elfriede Wagner	IHS
Stefan Vogtenhuber	IHS
Lorenz Lassnigg	IHS



---

Authors: Mario Steiner & Elfriede Wagner

Title: Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung

Projektbericht/Research Report

© 2007 Institute for Advanced Studies (IHS),  
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>

---