

Wissenschaftliche Begleitung/Evaluation der ESF-geförderten Maßnahmen der lebens- und erwerbsweltbe- zogenen Weiterbildung in Einrichtungen der Weiterbildung, Fördergegenstand: „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“

(kurz: EVA Grund)

MAIS Vergabe-Nr.: MAIS.2016.044 Aktenzeichen: I B 2 – 1311.2

- Endbericht -

31. Januar 2018

Autorinnen: Stephanie Catharina Funk & Gwennaelle Mulliez

Rosemarie Klein | Dieter Zisenis | Gerhard Reutter | Stephanie Catharina Funk | Gwennaelle Mulliez

Mit finanzieller Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Europäischen Sozialfonds



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



Ministerium für Arbeit,
Gesundheit und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
1 Hintergrund und Ziele der Programmevaluation.....	1
2 Evaluationsdesign und Umsetzung der Programmevaluation	3
2.1 Summative Evaluation	4
2.1.1 Umsetzung der summativen Evaluation	4
2.1.2 Deskriptive Beschreibung des Samples in der summativen Evaluation.....	11
2.1.2.1 Kursumfang.....	13
2.1.2.2 Kursinhalte	14
2.1.2.3 Teilnehmende in ESF-Kursen.....	16
2.2 Prozessevaluation.....	19
3 Einschätzung „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“	25
3.1 Realisierung von Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen.....	25
3.2 Verständnisse von „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ bei Einrichtungs- und Kursleitenden	26
3.3 Bedeutung des ESF-Förderbausteines ‚Grundbildung‘ für die Gestaltung der Kurse und Bedeutung der Programmlinie für Kursziele	29
3.4 Fazit: Grundbildungsverständnis in ESF-Kursen.....	31
4 Zielgruppenerreichung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“	32
4.1 Welche Zielgruppen werden erreicht?	32
4.2 Nicht bzw. unzureichend erreichte Zielgruppen.....	34
4.3 Zugang zu den ESF-Kursen des Förderbausteins	37
4.3.1 Wege der Rekrutierung: Wie werden Teilnehmende gewonnen?	37
4.3.2 Wege in den Kurs: Wie gelangen die Teilnehmenden in den Kurs?	38
4.3.2.1 Ergebnisse der summativen Evaluation	38
4.3.2.2 Ergebnisse der Prozessevaluation	40
4.4 Einflussfaktoren der Entscheidungsfindung – oder warum entscheiden sich die Teilnehmenden für den Kurs?.....	44
4.4.1 Motive zur Kursteilnahme	44
4.4.2 Mangel an Alternativen	49
4.5 Zugangsvoraussetzungen und Bildung der Kursgruppen.....	50
4.6 Teilnehmendenmanagement: Umgang mit Teilnehmenden, Regelwerke, Sanktionen.....	51
4.7 Gestaltung von Lerngruppen und Gruppendynamik im Kurs.....	52
4.8 Umsetzung der ESF-Kurse mit Blick auf die Zielgruppenerreichung	53
4.9 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kursangebot.....	55
4.10 Fazit: Zielgruppenerreichung	57

5	Ansätze der Erwerbsweltorientierung	60
5.1	Allgemeine Integration Erwerbsweltorientierung (EWO) in den Unterricht	60
5.2	Nutzung der EWO-Ansätze	61
5.3	Umsetzung und Nützlichkeitsbewertung der EWO-Ansätze	63
5.3.1	Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für das Berufs- und Arbeitsleben	63
5.3.2	Durchführung von Betriebspraktika	64
5.3.3	Betriebsbesichtigungen	67
5.3.4	Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufsauswahl	69
5.3.5	Bewerbungstrainings	74
5.4	Weitere Unterstützung zur Erwerbsweltorientierung	76
5.4.1	Personengebundene Unterstützung	77
5.4.2	Instrumentenbezogene Unterstützung	81
5.4.3	Zusammenfassung zu Unterstützungsangeboten in ESF-Kursen	85
5.5	Fallstudien zum Konzept „Erwerbsweltorientierung“	86
5.5.1	Fallbeispiel 1: Kompetenzkurs für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund .	87
5.5.2	Fallbeispiel 2: Vorkurs zum HSA für Menschen mit Migrationshintergrund	89
5.5.3	Fallbeispiel 3: Kurs zum Erwerb der Fachoberschulreife	91
5.5.4	Fallbeispiel 4: Kurs zum Erwerb eines HSA-9 für Frauen mit Migrationshintergrund .	96
5.5.5	Fallanalyse: Welche Ansätze waren förderlich?	100
5.6	Fazit: Erwerbsweltorientierung in ESF-Kursen	101
5.6.1	Generelles Fazit: Erwerbsweltorientierung	101
5.6.2	Fazit mit Bezug zu den EWO-Ansätzen	104
6	Zielerreichung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“	107
6.1	Entwicklung von Grundbildungskompetenzen in ESF-Kursen	107
6.1.1	Soziale und personale Grundkompetenzen	107
6.1.1.1	Fremdeinschätzung der Kursleitungen	108
6.1.1.2	Selbsteinschätzung der Teilnehmenden	111
6.1.2	Sprachliche Grundkompetenzen	113
6.1.2.1	Fremdeinschätzungen der Kursleitungen	115
6.1.2.2	Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden	122
6.1.3	Mathematische Grundkompetenzen	124
6.1.3.1	Fremdeinschätzung der Kursleitungen	124
6.1.3.2	Selbsteinschätzung der Teilnehmenden	128
6.1.4	Computergrundkompetenzen oder auch digitale Grundbildungskompetenzen	130
6.1.4.1	Fremdeinschätzung der Kursleitungen	130
6.1.4.2	Selbsteinschätzung der Teilnehmenden	134
6.1.5	Weitere Grundbildungsbereiche in EVA Grund	135
6.1.5.1	Finanzielle Grundkompetenzen	135
6.1.5.2	Gesundheit am Arbeitsplatz	136
6.1.6	Wahrnehmungen zur Kompetenzentwicklung und ihrer Bedeutung aus der Prozessevaluation	137
6.1.6.1	Entwicklungswahrnehmungen aus Kurs- und Einrichtungsleitenden Perspektive	137

6.1.6.2	Entwicklungswahrnehmungen aus Teilnehmendenperspektive.....	139
6.1.7	Fazit: Entwicklung von Grundkompetenzen	144
6.1.7.1	Generelles Fazit zur Entwicklung von Grundkompetenzen in ESF-Kursen	144
6.1.7.2	Fazit in Bezug auf die Grundbildungsbereiche	145
6.2	Entwicklung beruflicher Perspektiven und Anschluss an die ESF-Kurse	148
6.2.1	Erfolgreiche Abschlüsse in ESF-Kursen „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“	148
6.2.2	Anschlussoptionen in ESF-Kursen des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“	150
6.2.2.1	Ergebnisse der summativen Evaluation	150
6.2.2.2	Ergebnisse der Prozessevaluation	159
6.2.3	Fazit: Abschluss in und Anschluss an ESF-Kurse „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“	168
7	Auswertung: Vergleichsgruppe	172
7.1	Ziel der Befragung der Vergleichsgruppe	172
7.2	Aufbau der Vergleichsgruppe	172
7.3	Deskriptive Beschreibung der Vergleichsgruppe	175
7.4	Zugänge zu den Kursen der Vergleichsgruppe	176
7.5	Motive für die Kursteilnahme.....	176
7.6	Zufriedenheit mit den Kursangeboten	178
7.7	Entwicklung beruflicher Perspektiven und entsprechender Anschlussoptionen an den Kurs	179
7.8	Fazit.....	184
8	Perspektiven für zukünftige Förderrunden/zur Weiterentwicklung und Handlungsempfehlungen	185
	Literatur	193
	Anhang	IX

Abkürzungsverzeichnis

AoG	Arbeitsplatzorientierte Grundbildung
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBE-Beratung	Beratung zur beruflichen Entwicklung
BL	Bereichsleitung
BPI	Berufspraktische Integration
BvB-Maßnahme	Berufsvorbereitende Maßnahme
EL	Einrichtungsleitung
ESF	Europäischer Sozialfonds
EWO	Erwerbsweltorientierung und -erfahrung
EWO-Ansätze	Ansätze der Erwerbsweltorientierung und -erfahrung in ESF-geförderten Kursen
EVA Grund	Akronym für die vorliegende Programmevaluation
KL	Kursleitung
LS-Kurs	Kompetenzkurs, der die Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen fokussiert
MAIS.NRW	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (nun: MAGS.NRW: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen)
PO-SI-WbG	Verordnung über die Prüfungen zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse der Sekundarstufe I (PO-SI-WbG) an Einrichtungen der Weiterbildung
SK-Kurs	Kompetenzkurs, der die Förderung von Schlüsselkompetenzen fokussiert
TN	Teilnehmende

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Operationalisierung "Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung"	6
Abbildung 2: Verlauf der Online-Befragung der Kursleitungen, Förderrunde 2015 und Förderrunde 2016	12
Abbildung 3: Ablauf der Prozessevaluation des ESF-Förderbausteins "Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung in Weiterbildungseinrichtungen.....	22
Abbildung 4: Ansätze der Erwerbswelterfahrung und -orientierung in ESF-geförderten Kursen.....	62
Abbildung 5: Geplante und tatsächlich genutzte EWO-Ansätze in ESF-geförderten Kursen, Förderrunde 2016	63
Abbildung 6: Geplanter Stundenanteil Betriebspraktika am Gesamtstundenumfang ESF-geförderter Kurse nach Kursart	65
Abbildung 7: Anzahl der Betriebsbesichtigungen in ESF-geförderten Kursen.....	67
Abbildung 8: Inanspruchnahme der individuellen Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-Kursen.....	70
Abbildung 9: Durchführende der Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-geförderten Kursen, förderrundenübergreifend	70
Abbildung 10: Inhalte der individuellen Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-geförderten Kursen, förderrundenübergreifend.....	71
Abbildung 11: Inhalte der Bewerbungstrainings in ESF-geförderten Kursen, förderrundenübergreifend	75
Abbildung 12: Nutzung von Instrumenten zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung.....	82
Abbildung 13: Nutzung der Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung nach Instrumenten	82
Abbildung 14: Einschätzung KL, Veränderungen in sozialen und personalen Grundkompetenzen... ..	108
Abbildung 15: Selbsteinschätzungen Teilnehmende ESF-geförderter Kurse, "Durch den Kurs kann ich besser meine Leistungen einschätzen"	111
Abbildung 16: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation, Deutsch	115
Abbildung 17: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation, Englisch.....	116
Abbildung 18: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation, Deutsch	118
Abbildung 19: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation, Englisch.....	118
Abbildung 20: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mathematische Grundkompetenzen, Grundrechenarten	125
Abbildung 21: Einschätzung KL, Veränderung der mathematischen Grundkompetenzen, Transfer mathematischer Grundkompetenzen in Alltag und Beruf.....	126
Abbildung 22: Einschätzung KL, Veränderungen Computergrundkompetenzen, Textprogramme	131
Abbildung 23: Einschätzung KL, Veränderungen Computergrundkompetenzen, andere Computerprogramme.....	132
Abbildung 24: Einschätzung KL, Veränderungen finanzielle Grundkompetenzen.....	135
Abbildung 25: Einschätzung KL, Veränderungen Grundkompetenzen Gesundheit am Arbeitsplatz .	136
Abbildung 26: Prozentualer Anteil der KL, Weiterqualifizierung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen	150

Abbildung 27: Prozentualer Anteil der KL, Berufliche Orientierung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen	153
Abbildung 28: Prozentualer Anteil der KL, mindestens mittelfristige Beschäftigung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen	154
Abbildung 29: Säulen der Kurse im ESF-Förderbaustein "Grundbildung mit Erwerbserfahrung"	185
Abbildung 30: Teilnahme an Betriebspraktika	XX

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über Datenerhebungen in der Programmevaluation	3
Tabelle 2: Berechnete Variablen in EVA Grund, Befragung KL.....	8
Tabelle 3: Operationalisierung und Zusammenfassung der Grundbildungsbereiche in EVA Grund.....	9
Tabelle 4: Anzahl der an der Evaluation teilgenommenen ESF-Kurse nach Kursart und Förderrunde ...	11
Tabelle 5: Übersicht zur Teilnahme an der Evaluation der Teilnehmenden ESF-geförderter Kurse....	12
Tabelle 6: Anteil der Schulabschlusskurse nach Förderrunde.....	14
Tabelle 7: Prozentualer Anteil der Kompetenzkurse nach Förderrunde	15
Tabelle 8: Übersicht ESF-geförderter Kurse	16
Tabelle 9: Übersicht über die neun Standorte der Prozessevaluation im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund	20
Tabelle 10: Thematische Schwerpunkte der qualitativen Erhebungen.....	21
Tabelle 11: Überblick über die Anzahl der durchgeführten Interviews und Fokusgruppen	23
Tabelle 12: Wege in den Kurs aus Perspektive der Teilnehmenden	39
Tabelle 13: Übersicht über die Zugangswege zu den ESF-geförderten Kursen aus Perspektive der Teilnehmenden.....	40
Tabelle 14: Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kursangebot.....	56
Tabelle 15: Stundenanteil Erwerbsweltbezug am Gesamtstundenumfang des ESF-Kurses	60
Tabelle 16: Kombination der Ansätze zur Erwerbswelterfahrung und -orientierung in ESF-geförderten Kursen	61
Tabelle 17: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "Betriebsbesichtigungen"	68
Tabelle 18: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl"	73
Tabelle 19: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "Bewerbungstraining"	76
Tabelle 20: Übersicht über die Unterstützungsangebote der Teilnehmenden an ESF-geförderten Kursen des Förderbausteins "Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung"	77
Tabelle 21: Instrumentenkombinationen zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung in ESF- geförderten Kursen.....	83
Tabelle 22: Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und der Entwicklung sozialer und personaler Grundkompetenzen, KL, förderrundenübergreifend	110
Tabelle 23: Entwicklung allgemeiner Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte	112
Tabelle 24: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation.....	120
Tabelle 25: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation	121
Tabelle 26: Entwicklung sprachlicher Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte	123
Tabelle 27: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und mathematische Grundkompetenzen.....	127
Tabelle 28: Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte	128

Tabelle 29: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und EDV-/Computergrundkompetenzen	133
Tabelle 30: Entwicklung Computergrundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte..	134
Tabelle 31: Erfolgreiche Kursabschlüsse in ESF-Kursen	149
Tabelle 32: Gruppierung der Anschlussoptionen für Teilnehmende in ESF-geförderten Kursen.....	150
Tabelle 33: Einschätzung KL, Weiterqualifizierung im Anschluss an ESF-Kurse.....	151
Tabelle 34: Einschätzung KL, mindestens mittelfristige Beschäftigung im Anschluss an ESF-Kurse	155
Tabelle 35: Anschluss an die ESF-geförderten Kurse aus Perspektive der Teilnehmenden	156
Tabelle 36: Anschluss an den ESF-Kurs "Weiterqualifizierung" - angestrebte Zertifikate aus Teilnehmendenperspektive	157
Tabelle 37: Übersicht Kurse der Vergleichsgruppe.....	174
Tabelle 38: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden in ESF-Kursen	IX
Tabelle 39: Kodierleitfaden (T ₁ , T ₂ , T ₃) für Interviews mit Kurs- und Einrichtungsleitung der ESF-Kurse im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“	XIII
Tabelle 40: Kodierleitfaden (T ₁ , T ₃) Teilnehmende der ESF-Kurse im Förderbaustein "Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung" der Programmevaluation EVA Grund	XV
Tabelle 41: Faktoren der Zufriedenheit mit dem Kurs aus Perspektive der Teilnehmenden	XVIII
Tabelle 42: Nutzung der EWO-Ansätze in ESF-geförderten Kursen	XIX
Tabelle 43: Bewertung der EWO-Ansätze, Rückmeldung der TN und Indizes zu beruflichen Perspektiven	XI
Tabelle 44: Kurszufriedenheit aus Sicht der Teilnehmenden an Vergleichsgruppenkursen	XXIII

1 Hintergrund und Ziele der Programmevaluation

Im Rahmen der Investitionspriorität: „Förderung des gleichen Zugangs zum lebenslangen Lernen“ des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds (ESF) in NRW ist das Programm „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ dem spezifischen Ziel „Verbesserung der Grundbildung“ zugeordnet. In diesem Programm werden Maßnahmen zum Nachholen von Schulabschlüssen, bzw. zum Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen angeboten: „Das Programm richtet sich besonders an Menschen mit besonderen Förderbedarfen und kann diese an eine bessere Beschäftigungsfähigkeit heranführen. Für Menschen mit Migrationshintergrund können die lokal angebotenen Maßnahmen zudem eine sinnvolle niedrigschwellige Vor- oder Nachbereitung zu den berufsbezogenen Sprachförderkursen des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales darstellen. Die Maßnahmen reichen von Kursen zum Lesen, Schreiben, Rechnen über die Vermittlung von EU-Schlüsselkompetenzen (wie IT-Kompetenz, sprachliche Kompetenz, mathematische oder soziale Kompetenz) bis hin zum Nachholen eines Schulabschlusses der Sekundarstufe I. In Verbindung mit erwerbserorientierenden Maßnahmen sollen Schlüsselqualifikationen für das Berufs- und Arbeitsleben vermittelt und der Zugang zum Arbeitsmarkt verbessert und gestärkt werden.“ (MAIS.NRW, 2015). Die Maßnahmen richten sich an „benachteiligte Zielgruppen mit Grundbildungsbedarfen“, insbesondere an Jugendliche und junge Erwachsene mit wenig oder geringer Grundbildung, ohne Schulabschluss bzw. mit gebrochenen Bildungsbiographien und Lernschwierigkeiten.

Die Evaluierung der Umsetzung des ESF-Programms in der Förderperiode 2007 bis 2013 hat für drei Förderangebote im Rahmen des Ziels „Verbesserung der Ausbildungsreife“ („Betrieb und Schule“, „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ und „Startklar“) zusammenfassend festgestellt, dass einerseits die angestrebte Teilnehmendenzahl bereits nach vier Jahren erreicht war und mit einem Anteil von 54,4 % die angestrebte Zielquote erreichter Schulabschlüsse beim Programm „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ (45 %) übertroffen wurde, dass andererseits aber mit einer Quote von 21,1 % das Ziel für den Anteil „Übergang in Ausbildung/Beschäftigung“ von 35 % deutlich unterschritten wurde. Es wurde empfohlen, eine notwendige Analyse der Gründe für die geringe Effektivität und qualitative Verbesserungsmaßnahmen vorzunehmen oder auch eine Streichung des Programms zu erwägen. Bei der Bewertung der Eignung der umgesetzten Maßnahmen zur Erreichung relevanter Ziele durch Akteure der Arbeits- und Beschäftigungspolitik zeigte sich, dass die Förderangebote „Startklar“ und „Betrieb und Schule“ als „eher geeignet“ oder „sehr geeignet“ angesehen wurden (86 % bzw. 85 %), während der Anteil derer, die bestätigten, dass das Förderangebot „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ „sehr geeignet“ oder „eher geeignet“ sei, um eine Verbesserung der Ausbildungsreife zu erreichen, auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau lag (53 %) (ISG, 2012).

In der vorangegangenen Förderperiode 2007 bis 2013 erreichten 54 % der Teilnehmenden an ESF-Maßnahmen der Grundbildung mit Erwerbserfahrung einen Schulabschluss. Als Ziel für die Förderperiode 2014 bis 2020 ist ein Anteil von 55 % definiert. In der laufenden ESF-Förderperiode sollen (bezogen auf bis 2023 abgeschlossene Maßnahmen) insgesamt 25.100 Personen die Maßnahmen der Grundbildung vollständig durchlaufen haben (MAIS.NRW, 2015).

Im Zuge des ESF-Förderbausteins werden Maßnahmen mit und ohne Möglichkeit zum nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses in Verbindung mit Berufsorientierung oder Erwerbserfahrung gefördert.

Das Vorhaben *Wissenschaftliche Begleitung/Evaluation der ESF-geförderten Maßnahmen der lebens- und erwerbsweltbezogenen Weiterbildung in Einrichtungen der Weiterbildung, Fördergegenstand: "Grundbildung mit Erwerbserfahrung"* (kurz: EVA Grund) bezieht sich auf die in der Leistungsbeschreibung benannten Zielstellungen:

- Ermittlung der Wirkung der mit ESF-Mitteln geförderten Grundbildungsangebote mit Erwerbserfahrung,
- Abschätzung der Folgen für die Zielgruppe, wenn diese Maßnahmen nicht stattgefunden hätten,
- Bestimmung des Grads der Zielgruppenerreichung,
- Ableitung von Entwicklungs- und Optimierungsperspektiven,

In die Programmevaluation werden Maßnahmen aus den ESF-Förderrunden 2015 und 2016 einbezogen.

Leitfragen der Programmevaluation

Wie tragen die lebens- und erwerbsweltbezogenen Weiterbildungsangebote dazu bei das Grundbildungsniveau besonders benachteiligter Gruppen zu heben?

Unter welchen Ausgangslagen (und auch Erwartungshaltungen) und mit welchen unterstützenden Angeboten wird für diese Zielgruppen eine positive Entwicklung und damit verbesserte Ausgangslage für den Übergang in Weiterqualifizierung und Erwerbsleben erreicht?

Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Weiterentwicklung von lebens- und erwerbsweltorientierten Bildungsangeboten?

Aufbau des Evaluationsberichts:

Kapitel	Inhalte
1	Hintergrund und Ziele der Programmevaluation
2	Skizzierung der Programmevaluation
3 bis 7	Ergebnisse der Programmevaluation
8	Perspektiven des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“

2 Evaluationsdesign und Umsetzung der Programmevaluation

Die Programmevaluation (Laufzeit: 01.07.2016 – 31.03.2018) des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ stellt einen mixed methods-Ansatz (Kuckartz, 2014) dar und gliedert sich zunächst in zwei Analysestränge (Summative Evaluation, AP 2, und Prozessevaluation, AP 3). Die Ergebnisse beider Analysestränge werden im Auswertungsprozess abschließend trianguliert (AP 4) und auf dieser Grundlage Perspektiven und Handlungsempfehlungen für den Förderbaustein abgeleitet.

Eine ausführliche Vorstellung des geplanten Vorgehens der Programmevaluation (Tabelle 1) ist im vorliegenden Inception Report und im Zwischenbericht zu finden. Im Endbericht soll auf Änderungen im Verlauf der Datenerhebung und auf die Auswertung eingegangen werden. Dies erfolgt separat für die summative Evaluation (Kapitel 2.1) und für die Prozessevaluation (Kapitel 2.2).

Tabelle 1: Übersicht über Datenerhebungen in der Programmevaluation

Arbeitspakete und Zielgruppen der Erhebungsarten	Erhebungszeitraum			
	Kursende (Förderrunde 2015)	Kursbeginn, T ₁ (Förderrunde 2016)	Kursmitte, T ₂ (Förderrunde 2016)	Kursende, T ₃ (Förderrunde 2016)
Arbeitspaket 2: Summative Evaluation				
Quantitative Befragung der Teilnehmenden	x	x		x
Quantitative Befragung der Kursleitungen ¹	x	x		x
Arbeitspaket 3: Prozessevaluation				
Perspektive 1: Teilnehmende der Grundbildungsangebote		Leitfadengestützte Interviews	Fokusgruppen	Leitfadengestützte Interviews
Perspektive 2: Kursleitungen		Experteninterviews		Experteninterviews
Perspektive 3: Organisation und Lernumgebung		Nicht-teilnehmende Beobachtung in Kursen	Experteninterviews mit Einrichtungsträgern	
Perspektive 4: Quantitative Befragung von Arbeitsmarktakteuren				online-gestützte Kurzbefragung
Perspektive 5: Vergleichsgruppen				Semiquantitative Befragung

Kontakt mit Projektagenturen

In der Vorbereitungsphase des Evaluationsvorhabens wurde je ein Arbeitsgespräch mit den drei Projektagenturen gesucht. Zum einen dienten die Gespräche dazu, das Evaluationsvorhaben vorzustellen und kritische Rückmeldungen zum geplanten Vorgehen einzuholen. Zum anderen wurden praxistaugliche Lösungen gesucht. Die drei Projektagenturen stellten dem Evaluationsteam die Unterlagen aus den Interessensbekundungen der Förderrunden 2015 und 2016 zur Verfügung, sodass eine Kontaktdatenbank aufgebaut werden konnte.

Ein zweites Austauschtreffen Ende 2016 wurde genutzt, um den aktuellen Stand des Evaluationsvorhabens vorzustellen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Weiterbildungs-

¹ Unter Kursleitung werden im Rahmen des Evaluationsvorhabens die Personen bezeichnet, die die organisatorische und inhaltliche Koordination für die ESF-geförderte Maßnahme innerhalb der Einrichtung übernehmen.

einrichtungen in Kontakt mit den Projektagenturen stehen und die Projektagenturen auch mit Fragen bezüglich der Programmevaluation konfrontiert wurden, diente dieses Gespräch dazu Rückfragen der Projektagenturen zu klären.

Kommission Zweiter Bildungsweg

Neben den drei Projektagenturen nahm die Kommission Zweiter Bildungsweg der VHS NRW Kontakt zum Evaluationsteam auf. Auf einer Kommissionssitzung Anfang 2017 wurde dort das Evaluationsvorhaben vorgestellt. Ebenfalls werden in der Kommission die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

Änderung der Förderrichtlinie

Im Rahmen der Prozessevaluation wurde das Evaluationsteam im Juni 2017 durch die Kurs- und Einrichtungsleitungen der neun Evaluationsstandorte über die Veränderungen der Förderrichtlinie informiert. Die kurzfristige Änderung (im Hinblick auf die Finanzierung der in ESF-Kursen eingesetzten Honorarkräfte) führte stellenweise zu Unmut. Auch Kursleitungen, die an der summativen Evaluation teilnahmen, meldeten zum Teil Fragen zum Zusammenhang der Kürzung und der Evaluation zurück. Es ist davon auszugehen, dass die Änderungen der Förderrichtlinie Auswirkungen auf das Antwortverhalten der Kurs- und Einrichtungsleitungen in der T₃-Erhebung der Programmevaluation hatten.

2.1 Summative Evaluation

Ziel der summativen Evaluation ist es, die Wirkung der mit ESF-Mitteln geförderten Grundbildungsangebote mit Erwerbsswelterfahrung abzubilden und insbesondere den Mehrwert solcher Maßnahmen für besonders benachteiligte Gruppen zu analysieren. Daher liegt der Fokus auf der Fragestellung, inwiefern die lebens- und erwerbsweltbezogenen Weiterbildungsangebote dazu beitragen, das Grundbildungsniveau besonders benachteiligter Gruppen zu heben (Leitfrage 1 in der Leistungsbeschreibung). In die Evaluation sind Maßnahmen einzubeziehen, die zwischen dem 01.08.2015 und dem 31.08.2017 durchgeführt wurden (Untersuchungszeitraum). Dies betrifft Maßnahmen der Förderrunde 2015 und 2016.

Über die Nachhaltigkeit einer Teilnahme an einer ESF-Maßnahme bzw. über den tatsächlichen Verbleib der Teilnehmenden im Anschluss an die Maßnahmen kann im Rahmen der vorliegenden Programmevaluation keine Aussage getroffen werden.

2.1.1 Umsetzung der summativen Evaluation

ESF-Kurse als Evaluationsgegenstand

Im weiteren Verlauf wird anstatt von ESF-Maßnahmen von ESF-Kursen gesprochen. Grund für diese Setzung sind das Design der Programmevaluation und der Feldzugang. Die ESF-Maßnahmen sind mit einer Kennung, der ESF-Nummer, versehen. Dabei kann eine ESF-Nummer einen einzigen Kurs oder aber mehrere Kurse umfassen (Maßnahmenbündel), die z. B. mehrmals im Projektzeitraum stattfinden und sich an unterschiedliche Kursgruppen richten und von verschiedenen Koordinierungs- und Lehrkräften umgesetzt werden. Daher kann im Rahmen der Evaluation nur eine kursbezogene Datenerhebung stattfinden, sodass sich aufgrund der Heterogenität in der Bedeutung der ESF-Nummern auf die Nennung „ESF-Kurse“ verständigt wurde.

Inhalte der summativen Evaluation

Eine ausführliche Darstellung zur inhaltlichen Struktur der summativen Evaluation erfolgte im Zwischenbericht und wird im Endbericht lediglich skizziert.

Mittels einer zusammenfassenden Analyse des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ wird auf folgende Themenschwerpunkte eingegangen:

- **Zielgruppenerreichung.** Reichweite des ESF-Förderbausteins und Akzeptanz der ESF-Kurse auf Seiten der Teilnehmenden (Loss et al., 2010).
- **Einschätzung der Ansätze zur Erwerbsswelterorientierung (kurz: EWO-Ansätze).** Nutzung, Umsetzung und Bewertung der verschiedenen EWO-Ansätze.
- **Erfolgreiche Kursabschlüsse.** Erfolgreiche Kursabschlüsse in Bezug auf die jeweiligen Kursziele.
- **Anschlussoptionen an den Kurs.** Weiterqualifizierung, berufliche Orientierung oder eine mindestens mittelfristige Beschäftigung werden als (zukunftsorientierte) Anschlüsse betrachtet. Darüber hinaus wird erfragt, in welchen Berufsfeldern die Teilnehmenden erwerbstätig werden wollen.

Outcome-Indikatoren in der Programmevaluation EVA Grund

Das Evaluationsteam hat anhand der Leitfragen der Programmevaluation sowie auf Basis der Erstkontakte mit den neun Standorten der Prozessevaluation Outcome-Indikatoren zusammengestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Laufzeit der ESF-Kurse sowie deren unterschiedliche konkrete inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung handelt es sich um allgemeingefasste Indikatoren, die jedoch ebenfalls der Zielrichtung des ESF-Förderprogramms entsprechen.

Folgende Outcome-Indikatoren werden genutzt:

- Entsprechend der Kursziele erfolgreiche Kursabschlüsse
- Veränderungen im Grundbildungsniveau bei den Teilnehmenden
- Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven
- Zukunftsorientierte Anschlussoptionen an den ESF-Kurs:
 - Weiterqualifizierung mittels anderer Weiterbildungsangebote
 - Weiterführende berufliche Orientierung (z. B. Praktikum, FSJ)
 - Mindestens mittelfristige Beschäftigung (z. B. Abschluss eines Ausbildungs- oder eines Arbeitsvertrags)

Operationalisierung „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“

Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung stellt (in der Praxis) kein fest definiertes Konzept dar, so die Erkenntnis nach den Erstgesprächen mit Standorten der Prozessevaluation sowie nach Rücksprache mit den Projektagenturen im Rahmen der vorbereitenden Arbeiten in der Programmevaluation. Daher wurden die Ergebnisse der Sondierungsgespräche um eine Literaturrecherche ergänzt und sich dabei insbesondere an dem Konzept der Arbeitsplatzorientierten Grundbildung [AoG] orientiert (Klein & Stanik, 2009).

Die Kombination Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung unterscheidet sich von AoG insofern, als dass in ESF-Kursen weniger ein konkretes Berufsbild im Mittelpunkt steht, an welchem die Kompetenzentwicklung im Kurs orientiert wird. Auch der Lernort ist ein anderer als im AoG-Konzept, welches vorsieht, dass das Lernen am Arbeitsplatz des/der Lernenden stattfindet. Dies verhält sich bei ESF-Maßnahmen im Bereich Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung anders. Hier findet der Unterricht in Weiterbildungseinrichtungen statt und soll eine

Grundlage für Erwerbstätigkeit schaffen und Teilnehmende an die Erwerbsarbeitswelt heranzuführen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese über vielseitige Erfahrung und Berufswünsche verfügen (können). In diesem Kontext wurden bereits unterschiedliche Begriffe definiert, wie z. B. Berufswahlreife oder Berufswahlkompetenz (u. a. Ratschinski, 2012). Letzterer wird auch im Rahmen der Programmevaluation gefolgt.

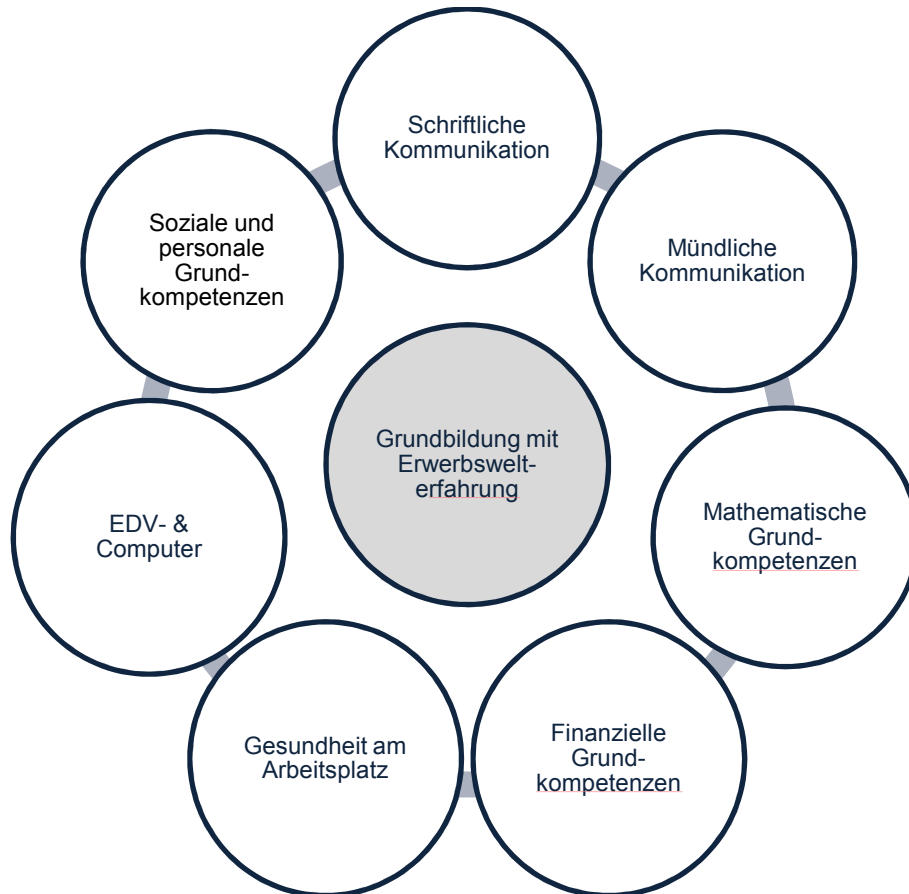


Abbildung 1: Operationalisierung "Grundbildung mit Erwerbserfahrung"

Im Ergebnis bezieht sich das Evaluationsteam auf sechs Kompetenzbereiche, um Grundbildung mit Erwerbserfahrung inhaltlich zu beschreiben (Abbildung 1):

- **Schriftliche Kommunikation.** Hiermit sind Grundkompetenzen im schriftlichen Bereich (Lesen und Schreiben) gemeint.
- **Mündliche Kommunikation.** In diesem Bereich werden Grundkompetenzen hinsichtlich des Sprechens und Hörens, vermittelt.
- **Mathematische Grundkompetenzen.** Dieser Themenkomplex beinhaltet sowohl Fragen zu den vier Grundrechenarten als auch zu Kompetenzen, mathematisches Wissen auf den (Berufs-)Alltag zu transferieren.
- **Finanzielle Grundkompetenzen.** Finanzielle Grundkompetenzen beschreiben einen grundsätzlichen Umgang mit Geld z. B. einen Überblick über die eigene finanzielle Situation zu haben.
- **Gesundheit am Arbeitsplatz.** Gesundheitliche Grundkompetenzen beinhalten Wissen um die Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur grundsätzlichen Funktionsweise des Gesundheitssystems im Krankheitsfall.

- **EDV und Computer.** Der allgemeine Umgang mit dem Computer sowie die Nutzung verschiedener Software werden im Rahmen dieses Grundbildungsbereiches thematisiert.
- **Soziale und personale Grundkompetenzen.** Für die soziale und (auch) für die berufliche Integration sind soziale und personale Grundkompetenzen neben fachlichen Kompetenzen von entscheidender Bedeutung.

Es gibt Gnahs (2007) folgend vier Bewertungsformen der Kompetenzentwicklung. Zertifizierung, Beurteilung, Selbsteinschätzung und Teilnahmebescheinigung. Die Notwendigkeit der Erhebung von Selbst- und Fremdeinschätzungen in Bezug auf Kompetenzentwicklung und erfolgreiche Kursteilnahme wird auch in anderen Studien bestätigt (u. a. Radatz & Ginnold, 2013). Zur Ermittlung der Veränderungen im Grundbildungsniveau werden in der Programmevaluation EVA Grund keine diagnostischen Tests eingesetzt. Der Grund für diese Entscheidung liegt vor allem in der bereits zu Beginn des Evaluationsvorhabens feststehenden Heterogenität der Zielgruppen sowie den vielseitigen Kurskonzepten und Lernzielen der ESF-Kurse des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“. Es wurde sich auf folgende Bewertungsformen fokussiert, um eine Entwicklung der Grundkompetenzen in den verschiedenen Bereichen zu ermitteln:

- Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden
- Fremdeinschätzungen der Kursleitungen
- Erfolgreiche Kursabschlüsse (z. B. erreichte Schulabschlüsse, Zertifikate)

Tabelle 3 illustriert, mit welchen Indikatoren (n=33) die sechs Grundbildungsbereiche im Kontext der Erwerbserfahrung operationalisiert wurden.

Aufbau des Datenpools

Basis für die Datenerhebung stellt ein Datenpool dar, der die einzelnen ESF-Kurse der Förderrunde 2015 und 2016 umfasst und Kontaktdaten der verantwortlichen Kursleitungen beinhaltet. Um diesen Datenpool aufzubauen, wurden im September 2016 auf Grundlage der zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Monitoringdaten des zu evaluierenden ESF-Förderbausteins die Kursleitungen oder Weiterbildungseinrichtungen erstmalig per E-Mail kontaktiert, das Evaluationsvorhaben skizziert und die Online-Befragung angekündigt. Gleichzeitig wurden die kontaktierten Einrichtungen gebeten, eine Rückmeldung der ESF-Kurse aus Förderrunde 2015 und 2016 an das Evaluationsteam zu geben. Grund für dieses Vorgehen lag darin, dass Eingaben zu stattfindenden ESF-Kursen in das Datenbanksystem ABBA fortlaufend erfolgen. Einen Stichtag, an dem alle bewilligten Maßnahmen im System enthalten sind, gab es nicht.

Einschlusskriterien der Programmevaluation EVA Grund

Entscheidend für eine Teilnahme an der Programmevaluation sind jeweils die **Laufzeiten der ESF-geförderten Kurse**.

Förderrunde 2015: Kursende zwischen dem 01.08.2016 und 30.08.2017 (ESF-Kurse bzw. ESF-Maßnahmen dieser Förderrunde müssen spätestens am 31.12.2017 beendet sein).

Förderrunde 2016: Kursdauer liegt zwischen dem 01.08.2016 und dem 30.08.2017.

Neben der Laufzeit der Kurse wurde in den sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden ein weiteres Einschlusskriterium gesehen, da die Erhebung sprachbasiert durchgeführt wurde.

Der Datenpool diene folglich dem Überblick über die Anzahl der ESF-Kurse in den beiden Förderrunden und sollte darüber hinaus gewährleisten, dass Informationen und Fragebögen die verantwortlichen Kursleitungen direkt erreichen und Rückfragen zur Handhabung der Fragebögen im Unterricht zeitnah geklärt werden können.

Datenerhebung

Um unterschiedliche Perspektiven abbilden zu können, wurden für die Kursleitungen der ESF-Maßnahmen sowie für die Teilnehmenden standardisierte Fragebögen entwickelt, deren inhaltliche Struktur vergleichbar ist². Die Datenerhebung erfolgte online-gestützt und wurde technisch durch ein externes Forschungsinstitut unterstützt. Ausnahme hierbei ist der sogenannte Kurzfragebogen, der für Teilnehmende mit geringen Sprachkompetenzen nachträglich entwickelt wurde und als Printversion versendet wurde.

Um den unterschiedlichen Laufzeiten der ESF-geförderten Maßnahmen Rechnung zu tragen, wurden Kursleitungen und Teilnehmende der Förderrunde 2015 ausschließlich retrospektiv befragt. In der Förderrunde 2016 war ursprünglich eine Befragung zu zwei Zeitpunkten vorgesehen. Auch hier berücksichtigte das Evaluationsteam die Gegebenheiten in der Praxis sowie den Zeitaufwand, der mit dem Ausfüllen der Fragebogen einherging, und hat sich im Projektverlauf dazu entschieden, Maßnahmen mit einer kurzen Laufzeit (unter 4 Monate) ausschließlich zum Kursende (T₃), also ebenfalls retrospektiv, zu befragen. Hierfür wurde der Online-Fragebogen für die Förderrunde 2015 eingesetzt. Maßnahmen, die eine längere Laufzeit aufwiesen, wurden zu Kursbeginn (T₁) und Kursende (T₃) befragt.

Analyse der Daten

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten der summativen Evaluation erfolgte durch ein externes Forschungsinstitut. Tabelle 2 gibt einen Überblick über ausgewählte, berechnete Variablen. Ausführungen zum Vorgehen sind den Tabellenbänden³ vorangestellt. Alle Angaben im Evaluationsbericht zu statistischen Signifikanzen beziehen sich auf ein Signifikanzniveau von $p=.05$.

Tabelle 2: Berechnete Variablen in EVA Grund, Befragung KL

Berechnete Variable	Definition	Kategorien
Kursleitung		
Altersstruktur in ESF-Kursen	Bewertung zur Homogenität des Kurses hinsichtlich der Altersstruktur der Teilnehmenden. Die Antworten der Kursleitungen zu Anzahl der Teilnehmenden in verschiedenen Altersklassen werden zusammengefasst dargestellt. Es wird hinsichtlich drei Strukturen unterschieden.	<ul style="list-style-type: none"> Nur Jugendliche und junge Erwachsene (16 bis 25 Jahre) Jugendliche und Erwachsene Fast nur Erwachsene (ab 26 Jahre, *19-25 Jahre unter 10 %)
Stundenanteil Betriebspraktika	Stunden, die explizit für Betriebspraktika anfallen, werden als prozentualer Anteil des Gesamtstundenumfangs des ESF-Kurses ausgegeben. Entsprechend der Angaben der Kursleitungen, wurde eine dichotome Variable entwickelt.	<ul style="list-style-type: none"> Unter 10 % 10 % und mehr
Stundenanteil Beratungsgespräche	Stunden, die explizit für Beratungsgespräche anfallen, werden als prozentualer Anteil des Gesamtstundenumfangs des ESF-Kurses ausgegeben. Entsprechend der Angaben der Kursleitungen, wurde eine dichotome Variable entwickelt.	Prozentualer Anteil

² Eine ausführliche Darstellung dazu erfolgte mit dem Zwischenbericht und ist dort nachzulesen. Die Erhebungsinstrumente werden dem Auftraggeber zum Projektabschluss übergeben.

³ Die Tabellenbände beinhalten die Auswertungen der Befragung der Kursleitungen und der Teilnehmenden. Diese Tabellenbände werden dem Auftraggeber zum Projektende übergeben.

Berechnete Variable	Definition	Kategorien
Anschluss an ESF-Kurs	Anschlussoptionen der Teilnehmenden an den ESF-Kurs.	<ul style="list-style-type: none"> Weiterqualifizierung Berufliche Orientierung Mindestens mittelfristige Beschäftigung
Teilnehmende		
Soziale Herkunft	<p>„Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern wird in der empirischen Bildungsforschung üblicherweise über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt. [...] Erhoben wird diese über die Berufstätigkeit [...]“ (Ehmke & Jude, 2010, S. 232)</p> <p>Ermittelt auf Basis der Angaben zu Schulabschluss und Beruf der Eltern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Hoch (Eltern hohe Schulbildung, Akademiker o.ä.) Mittel Niedrig (Eltern kein o. geringer Schulabschluss, keine o. geringqualifizierte Tätigkeit)
Erwerbserfahrung	<p>Die Variable „Erwerbserfahrung“ bildet ab, inwiefern der/die Teilnehmende in der Vergangenheit oder gegenwärtig einer Berufstätigkeit nachgeht.</p> <p>Aggregierte Variable der Ursprungsvariablen TN_F12a und TN_F12b, die sich ausschließlich auf die Online-Befragung bezieht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> In Deutschland Im Ausland Gar nicht

Neben berechneten Variablen wurden einzelne Items zusammengefasst, um trotz geringer Fallzahlen aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Dies betrifft insbesondere den Themenblock der Grundbildungskompetenzen (Tabelle 3) sowie die Bewertung der verschiedenen EWO-Ansätze.

Tabelle 3: Operationalisierung und Zusammenfassung der Grundbildungsbereiche in EVA Grund

Grundbildungsbereiche	Ursprüngliche Items <i>Zum Ende des ESF-Kurses können/kennen/verfügen die Teilnehmenden nun (über) ...</i>	Zusammengefasste Items
Schriftliche Kommunikation	deutsche Texte lesen.	Sprachkompetenz Deutsch
	zusammenhängende Texte schreiben.	
	die Anforderung an die Texte verschiedener Textarten.	
	englische Texte lesen.	Sprachkompetenz Englisch
	kurze Texte auf Englisch lesen.	
Mündliche Kommunikation	sich im Gespräch auf Deutsch verständlich machen.	Deutsch lesen und schreiben
	einem Gespräch auf Deutsch folgen.	
	auch ausführliche Informationen verstehen, die im Gespräch mitgeteilt werden.	
	sich im Gespräch auf Englisch verständlich machen.	Englisch lesen und schreiben
	einem Gespräch auf Englisch folgen.	
Mathematische Grundkompetenzen	die Addition.	Grundrechenarten
	die Subtraktion.	
	die Multiplikation.	
	die Division.	
	die Prozentrechnung.	Transfer mathematischer Grundkompetenzen (in den Alltag)
	mathematische Kenntnisse im Alltag anwenden.	
	mathematische Kenntnisse im Berufsleben anwenden.	
EDV & Computer	Texte am Computer schreiben.	Textprogramm nutzen
	E-Mails schreiben.	
	Rechnungen mit dem Computer anstellen.	Andere Computerprogramme nutzen
	mit Grafik- bzw. Bildbearbeitungsprogramme umgehen.	
	mit computerbasierten Lernprogrammen umgehen.	
	im Internet nach Informationen suchen.	Im Internet nach Informationen suchen

Grundbildungsbereiche	Ursprüngliche Items Zum Ende des ESF-Kurses können/kennen/verfügen die Teilnehmenden nun (über) ...	Zusammengefasste Items
Finanzielle Grundkompetenzen	mit monatlichen Bezügen umgehen.	Übersicht über eigene finanzielle Situation
	mit Krediten und Schulden umgehen.	
	Banküberweisungen tätigen.	Banküberweisungen tätigen
Soziale und personale Grundkompetenzen	im Team Aufgaben bearbeiten.	Sozial und personale Kompetenzen
	Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten.	
	ihren Tagesablauf selbstständig strukturieren.	
Gesundheit am Arbeitsplatz	über Wissen zur Bedeutung alltäglicher Bewegung.	Gesundheitsförderung
	über Wissen zur Bedeutung einer gesunden Ernährung.	
	über Wissen zur Bedeutung zur Stressbewältigung.	
	kennen sich im deutschen Gesundheitssystem aus.	Kenntnisse des deutschen Gesundheitssystems

Für jeden Grundbildungsbereich wurde sowohl in der Befragung der Teilnehmenden als auch in der Befragung der Kursleitungen ein Gesamtindex gebildet, der wahrgenommene Veränderungen in den Kompetenzbereichen durch die Teilnahme am ESF-Kurs ausdrückt. Teilnehmende, die den Kurzfragebogen erhielten, konnten nicht gesondert hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs durch die Teilnahme an einem ESF-Kurs befragt werden, da dies eine Überforderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten dargestellt hätte. Daher sind Aussagen zur Kompetenzentwicklung durch die Teilnahme an ESF-Kursen ausschließlich für Online-Befragte möglich.

Bewertung der Ansätze zur Erwerbserfahrung und -orientierung [EWO-Ansätze]

Sowohl die Kursleitungen als auch die Teilnehmenden bewerteten die verschiedenen EWO-Ansätze.

Beispiel: Bewertung der Betriebspraktika durch die Kursleitungen (Tabellenband, KL, KL_F27g)

Welche Rückmeldung haben Sie bekommen: Wie hilfreich schätzten die Teilnehmenden die Betriebspraktika ein? Die Teilnehmenden haben das Praktikum/die Praktika wahrgenommen als ...							
		1	2	3	4	5	Kann ich nicht beurteilen
1	positiv.						negativ.
2	angemessen lang (bezogen auf die Praktikumsdauer).						zu kurz oder zu lang (bezogen auf die Praktikumsdauer).
3	interessant.						langweilig.
4	angemessen viele (bezogen auf die Anzahl der Praktika).						zu viele/wenige (bezogen auf die Anzahl der Praktika).
5	unterstützend/hilfreich bei der Berufswahl.						nicht unterstützend/hilfreich bei der Berufswahl.
6	unterstützend/hilfreich bei der Stellensuche.						nicht unterstützend/hilfreich bei der Stellensuche.

Bitte schätzen Sie anhand Ihrer Erfahrung mit Ihrem ESF-Kurs folgende Aussagen ein und bewerten damit den Ansatz „Betriebspraktika“ in Bezug auf Erwerbserfahrung und Vermittlung erwerbserorientierter Inhalte ein.					
	1	2	3	4	5
Betriebspraktika waren für die Vermittlung erwerbserorientierter Inhalte (z. B. welche Anforderungen die jeweilige Branche an Bewerber stellt) hilfreich.					
Durch Praktika kamen Ausbildungs- oder Arbeitsverträge zustande.					
Die Praktika bzw. das ausgesuchte Berufsfeld entsprachen den Vorstellungen der Teilnehmenden.					
Die Teilnehmenden haben durch Praktika den jeweiligen Arbeitsalltag kennengelernt.					
Die Teilnehmenden haben gelernt, im Team zu arbeiten.					
Die Teilnehmenden konnten im Praktikum Ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen.					
Die Teilnehmenden haben gelernt, eine vorgegebene Arbeits- und Zeitstruktur einzuhalten.					

In der Auswertung wurde für jeden EWO-Ansatz ein Bewertungsindex gebildet, der die verschiedenen Rating-Items zusammenfasst und somit die Rückmeldungen der Teilnehmenden komprimiert darstellt.

Die Bewertung durch die Teilnehmenden selbst wurde in Form eines Bewertungsindex und von Mittelwerten der verschiedenen Rating-Items wiedergegeben.

2.1.2 Deskriptive Beschreibung des Samples in der summativen Evaluation

Die Kursleitungen waren verpflichtet an der Programmevaluation teilzunehmen, sodass Rücklaufquoten in Bezug auf zurückgemeldete ESF-Kurse berechnet werden können. Für Kursleitungen der Förderrunde 2015 betrug die Rücklaufquote 63 %, für Kursleitungen der Förderrunde 2016 betrug die Rücklaufquote 88,2 %. Einen Verlauf der Erhebung im Hinblick auf Datenbasis und Teilnahme an der Datenerhebung zeigt Abbildung 2, eine Verteilung auf die verschiedenen Kursarten ist Tabelle 4 zu entnehmen.

Gründe für eine Reduktion der Datenbasis:

- Beginn der Programmevaluation. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebungen war ein Großteil der Kurse aus Förderrunde 2015 bereits abgeschlossen. Da die Programmevaluation auch reflexive Items beinhaltet, wurde davon abgesehen, Kurse, die vor Juli 2016 endeten, in die Evaluation einzubeziehen.
- Erreichbarkeit von zuständigen Kursleitungen. In einigen Fällen waren Zuständige von bereits beendeten Kursen nicht mehr ansprechbar (z. B. Wechsel des Arbeitsplatzes).
- Eine Anforderung an das Evaluationsvorhaben lautete, möglichst vollständige Kurse in die Erhebung einzubeziehen. In Förderrunde 2016 wurden auch ESF-Kurse an das Evaluationsteam zurückgemeldet, deren Laufzeit den Erhebungszeitraum der Programmevaluation deutlich überschritten und daher ausgeschlossen wurden.
- Neben der Erreichbarkeit der Kursleitungen spielt die Erreichbarkeit der Teilnehmenden eine wesentliche Rolle. Insbesondere in Förderrunde 2015 konnten Teilnehmende nicht mehr kontaktiert werden. Häufige Umzüge und wechselnde Kontaktdaten erschweren den Weiterbildungseinrichtungen die nochmalige Kontaktaufnahme nach Kursende.

Tabelle 4: Anzahl der an der Evaluation teilgenommenen ESF-Kurse nach Kursart und Förderrunde

Kursart	Förderrunde 2015	Förderrunde 2016	Summe
Schulabschlusskurse			
HSA 9/10	n=8*	n=14	n=22
FOR	n=9	n=7	n=16
Kompetenzkurse			
LS-Kurse	n=9	n=11	n=20
SK-Kurse	n=3	n=13	n=16
Summe	n=29	n=45	n=74
* 40 % der HSA-Schulabschlusskurse sind HSA 9-Kurse, 60 % dieser Kurse sind HSA 10-Kurse (vergleichbares Verhältnis in Förderrunde 2015 und Förderrunde 2016).			

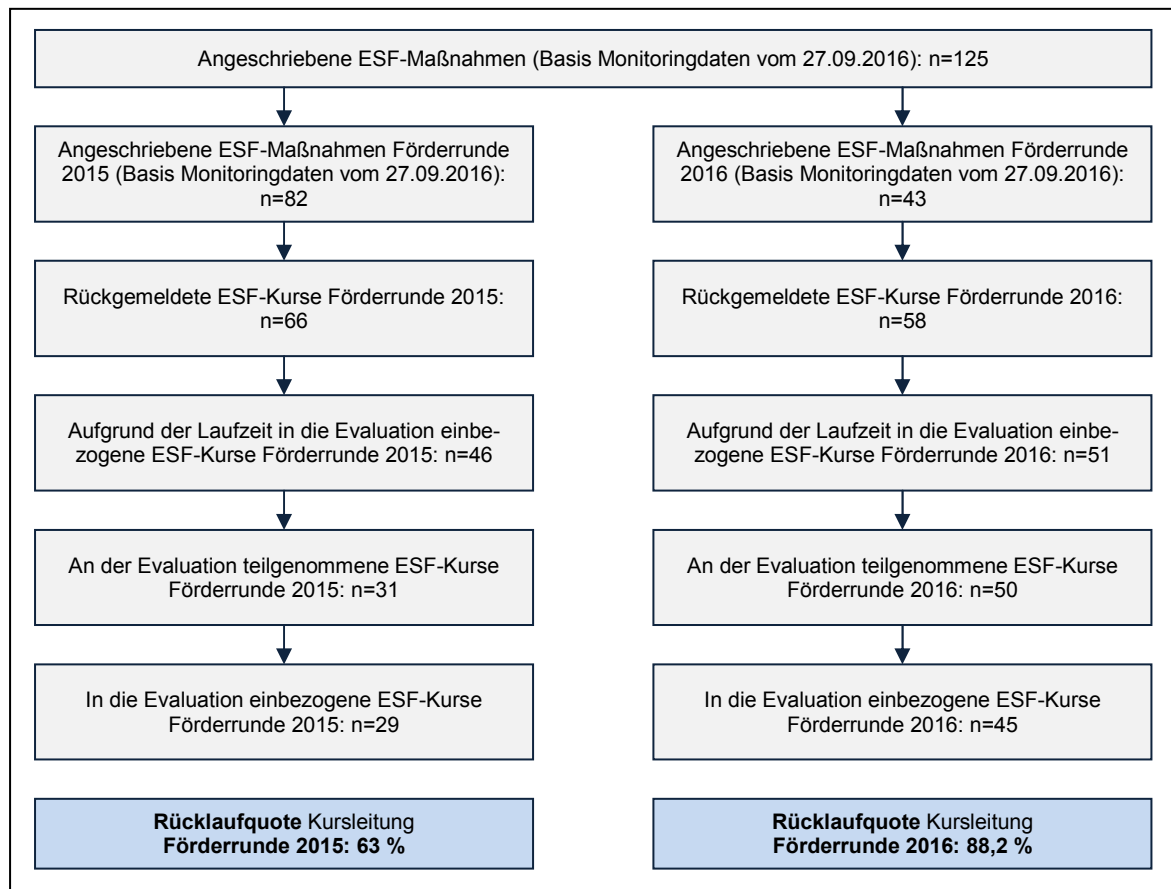


Abbildung 2: Verlauf der Online-Befragung der Kursleitungen, Förderrunde 2015 und Förderrunde 2016

Für die Teilnehmenden kann aufgrund unzureichender Angaben im Datenpool keine Rücklaufquote berechnet werden. Insgesamt nahmen n=521 Teilnehmende an der Befragung teil, ein nicht unerheblicher Teil nahm an der Kurzbefragung teil. Da dieser Fragebogen ausschließlich für Teilnehmende mit einem A1/A2-Sprachniveau erdacht war, wird bereits an dieser Stelle die Bedeutung sprachlicher Grundkompetenzen im ESF-Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ deutlich.

Tabelle 5: Übersicht zur Teilnahme an der Evaluation der Teilnehmenden ESF-geförderter Kurse

Befragungsart	Förderrunde 2015	Förderrunde 2016	Gesamt
Online			
2015	n=96	n=110	n=206
2016	.	n=105	n=105
Print	n=73	n=137	n=210
Gesamt	n=169	n=352	n=521

2.1.2.1 Kursumfang

Kursdauer

In Bezug auf die Kursdauer gibt es keine Unterschiede zwischen den Förderrunden 2015 und 2016. Die Kursdauer der ESF-geförderten Kurse hängt vielmehr, und wie nicht anders zu erwarten, mit der Art des Kurses zusammen.

Die mittlere Kursdauer der Schulabschlusskurse unterscheidet sich statistisch signifikant von der mittleren Laufzeit der Kompetenzkurse (Tabelle 8). Während die Schulabschlusskurse im Mittel 11 (HSA) bzw. 12 Monate (FOR) dauern, beträgt die mittlere Laufzeit der Kompetenzkurse, unabhängig davon ob es sich um LS- oder SK-Kurse handelt, 8 Monate (Tabelle 8).

Dieser Unterschied ist auf konzeptionelle Differenzen zurückzuführen. So orientieren sich Schulabschlusskurse auf dem zweiten Bildungsweg an Lehrplänen zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse an Einrichtungen der Weiterbildung in NRW (PO-SI WbG) bzw. auch an Laufzeiten der Regelschulen (inkl. der Ferienzeiten). Auch in ESF-geförderten Schulabschlusskursen ist es möglich, dass Teilnehmende eines HSA 10-Kurses mit sehr guten Leistungen durch eine zusätzliche Prüfung parallel einen FOR-Abschluss erzielen können.

Im Gegensatz zu Schulabschlusskursen sind Kompetenzkurse von ihren Lernzielen her eher heterogen. Steht bei LS-Kursen der Spracherwerb im Vordergrund, sind es z. B. bei einem Computerkurs technische Kompetenzen und Fähigkeiten, die erlernt werden. Ein weiterer signifikanter Unterschied in Bezug auf die Kursdauer ergibt sich zwischen LS- und SK-Kursen: Eine kurze Kursdauer (bis zu 3 Monaten) wird von 31 % der Kursleitungen sonstiger Kompetenzkurse angegeben, bei den LS-Kursen wird diese Kurslaufzeit eher selten (5 %) genannt.

Intensität

Nicht alle ESF-geförderten Kurse sind Vollzeit-Kurse (fünf Tage/Woche, 8 Stunden/Tag) (s. Tabellenband KL, Gesamt, S. 2). Daher wurde die Variable *Intensität* berechnet, die sich in Unterrichtsstunden pro Woche ausdrückt und die unterschiedliche Lernintensität in den ESF-Kursen wiedergibt.

Auch in Bezug auf die Intensität bestehen keine Unterschiede zwischen den beiden Förderrunden, jedoch werden Differenzen in Bezug auf die Kursart sichtbar. Die Intensität in den Schulabschlusskursen ist im Vergleich zu Kompetenzkursen hoch (Tabelle 8): In den FOR-Kursen (87 %) sowie in den HSA-Kursen (60 %) werden 30 Unterrichtsstunden und mehr pro Woche angeboten, der Mittelwert liegt bei 28 (HSA) bzw. bei 32 Unterrichtsstunden/Woche (FOR). Ähnlich wie schon bei der Kursdauer verhält es sich bei den Kompetenzkursen insgesamt heterogen, die Mittelwerte für die Kompetenzkurse liegen bei 20 Unterrichtsstunden/Woche (Tabelle 8).

Außerdem kann festgehalten werden, dass ein höherer Stundenumfang mit der Kurslaufzeit korreliert: Eine höhere Stundenzahl/Woche weist in der Regel auf eine Laufzeit von mehr als 10 Monaten hin.

Beteiligte Lehrkräfte

Der Ausdruck „Lehrkräfte“ umfasst sämtliche am Unterricht beteiligte Personen (festangestellte sowie auf Honorarbasis angestellte Lehrkräfte). Durch das Evaluationsvorhaben erfolgt keine explizite Ausweisung von Verwaltungskräften oder Leitungspersonen der Weiterbildungseinrichtungen. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass dieser Akteurskreis ebenso

wichtig für die Umsetzung der ESF-Kurse ist, beispielsweise hinsichtlich der Akquise finanzieller Mittel/Fördermittel.

Es verwundert nicht, dass in Schulabschlusskursen im Mittel (HSA 9/10: n=8; FOR: n=9) signifikant mehr Lehrkräfte eingesetzt werden als in Kompetenzkursen (LS-Kurse: n=4; SK-Kurse: n=3) (Tabelle 8). Aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsfächer bedarf es mehr Lehrkräfte als in Kompetenzkursen, die in der Regel einen (engeren) inhaltlichen Fokus, z. B. den Spracherwerb, setzen, sodass im Mittel weniger Lehrkräfte benötigt werden.

66 von insgesamt 73 (90 %) Kursleitungen geben an, Lehrkräfte auf Honorarbasis in den ESF-Kursen einzusetzen. Auch hier zeigt sich, dass Schulabschlusskurse im Mittel häufiger mit Honorarkräften arbeiten (Tabelle 8). Allerdings ist bei dieser Kursart die Anzahl der Lehrkräfte im Vergleich zur Gruppe der Kompetenzkurse ebenfalls höher, sodass an dieser Stelle keine Überinterpretation erfolgen darf.

2.1.2.2 Kursinhalte

Schulabschlusskurse

Neben Mathe, Deutsch und Englisch beinhalten ESF-geförderte Schulabschlusskurse entlang der Vorgaben zum Lehrplan zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse an Einrichtungen der Weiterbildung in NRW (PO-SI WbG) weitere Unterrichtsfächer. Im Tabellenband (KL, Gesamt, S. 9) sind die Unterrichtsfächer im Einzelnen zu entnehmen. Für den ESF-Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ sind in diesem Zusammenhang insbesondere die „EWO-Stunden“ relevant. In 82 % der HS-Abschlusskurse und 100 % der FOR-Schulabschlusskurse ist dieses Schwerpunktfach integriert⁴.

Schulabschlüsse, die in den ESF-geförderten Schulabschlusskursen angestrebt werden, werden in beiden Förderrunden in einem vergleichbaren Verhältnis angeboten⁵ (Tabelle 6).

Tabelle 6: Anteil der Schulabschlusskurse nach Förderrunde

Schulabschluss	Förderrunde 2015	Förderrunde 2016	Förderrunden-übergreifend
HSA 9	3 (18 %)	5 (26 %)	22 %
HSA 10	5 (29 %)	7 (37 %)	33 %
FOR	9 (53 %)	7 (37 %)	44 %

Aus der Befragung der Teilnehmenden wird deutlich, dass es vereinzelt auch HSA 10-Kurse gibt, in denen parallel der HSA- und FOR-Abschluss angestrebt/erreicht werden.

Kompetenzkurse

Im Zuge des Interessensbekundungsverfahrens sind die Einrichtungen gefordert, anzugeben, welche Kompetenzbereiche sie in ihrem ESF-Kurs bedienen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über diese Kompetenzbereiche und in welchem Verhältnis Sie von Kompetenzkursen in beiden Förderrunden bedient werden.

⁴ Eine konzeptionell-inhaltliche Erläuterung der „EWO-Stunden“ finden Sie unter 6.5. Es handelt sich hierbei allerdings nicht um ein Unterrichtsfach, sondern um ein ESF-spezifisches Lernmodul zur Erwerbserfahrung und -orientierung.

⁵ Es ist anzunehmen, dass FOR-Schulabschlusskurse der Förderrunde 2016 aufgrund ihrer vergleichbaren langen Laufzeit (durchschnittlich 12 Monate, 14 % der FOR-Kurse in Förderrunde 2016 geben zudem eine Laufzeit von mehr als 12 Monaten an) in der Programmevaluation aufgrund der Einschlusskriterien (Laufzeit für Maßnahmen der Förderrunde 2016 zwischen dem 01.08.2016 und 30.08.2017) eher unterrepräsentiert sind.

Ein klarer Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen bzw. Sprach- und Kommunikationskompetenzen (Tabelle 7). Das eher homogene Antwortverhalten der Kursleitungen erschwert die Identifikation weiterer Arten von Kompetenzkursen, so dass im Rahmen der Programmevaluation lediglich zwischen Kursen zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen (kurz: LS-Kurse) und Kursen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen (kurz: SK-Kursen) differenziert werden kann. LS-Kurse wurden anhand des Kursnamens identifiziert. Des Weiteren ist die Datenbasis nicht ausreichend groß, um weitere Unterscheidungen der Kursarten vorzunehmen, an der Programmevaluation nahmen insgesamt 36 Kompetenzkurse teil, davon konnten n=20 LS-Kurse, entsprechend n=16 SK-Kurse identifiziert werden.

Tabelle 7: Prozentualer Anteil der Kompetenzkurse nach Förderrunde

Kompetenz	Förderrunde 2015	Förderrunde 2016	Förderrunden- übergreifend
Lesekompetenzen	92 %	92 %	92 %
Schreibkompetenzen	92 %	83 %	86 %
Rechenkompetenzen	42 %	29 %	33 %
Computerkompetenzen	42 %	42 %	42 %
Sonstiges: Sprach- und Kommunikationskompetenzen	33 %	38 %	36 %
Sonstiges: Interkulturelle Kompetenzen	8 %	13 %	11 %
Sonstiges: Soziale und personale Kompetenzen	25 %	29 %	28 %
Sonstiges: Selbstständigkeit, Selbstständiges Lernen/Arbeiten	25 %	21 %	22 %
Sonstiges: Berufsbezogene Kompetenzen	42 %	25 %	31 %

Mit Blick auf die Kursdauer fällt auf, dass die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen sowie selbstständiges Lernen/Arbeiten Kompetenzbereiche darstellen, deren Förderung eher in längeren (ab sechs Monaten Kurslaufzeit) Kompetenzkursen stattfand. Lese- und Schreibkompetenzen wurden auch in kürzeren Kompetenzkursen häufig (92 % bzw. 100 % der Kompetenzkurse mit einer Laufzeit unter 6 Monaten) angeboten.

Tabelle 8: Übersicht ESF-geförderter Kurse

Items	Kursart			
	HSA 9/10	FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
	A	B	C	D
Kursdauer (Basis: n= 74)	(n=22)	(n=16)	(n=20)	(n=16)
Bis 3 Monate	.	.	5 %	31 % (C*)
4 bis 6 Monate	.	6 %	30 %	13 %
7 bis 9 Monate	18 %	.	30 %	6 %
10 bis 12 Monate	77 % (C*)	69 %	35 %	38 %
Mehr als 12 Monate	5 %	25 %	.	13 %
Mittelwerte	11 Monate (C* D*)	12 Monate (C* D*)	8 Monate	8 Monate
Intensität (Basis: n=70)	n=20	n=15	n=19	n=16
Unter 20 Stunden/Woche	5 %	.	42 % (A*)	31 %
20 bis unter 30 Stunden/Woche	35 %	13 %	42 %	50 %
30 und mehr Stunden/Woche	60 % (C*)	87 % (C* D*)	16 %	19 %
Mittelwerte (Stunden/Woche)	28 (C* D*)	32 (C* D*)	20	20
Beteiligte Lehrkräfte (Basis: n=73)	n=21	n=16	n=20	n=16
1 bis 3 Lehrkräfte	19 %	.	55 %	56 %
4 bis 6	19 %	31 %	35 %	44 %
7 bis 10	43 %	50 % (C*)	10 %	.
mehr als 10 (max. 23)	19 %	19 %	.	.
Summe beteiligter Lehrkräfte	170	143	71	48
Mittelwert	8 (C* D*)	9 (C* D*)	4	3
Einsatz Honorarkräfte (Basis: n=73)	n=21	n=16	n=20	n=16
1 bis 3 Lehrkräfte	14 %	13 %	65 % (A* B*)	69 % (A* B*)
4 bis 6	38 %	38 %	25 %	19 %
7 bis 10	24 %	44 %	10%	.
mehr als 10 (max. 12)	.	6 %	.	.
Keine Angabe / weiß nicht	24 %	.	.	13 %
Summe Honorarkräfte	86	103	60	31
Mittelwert	5 (C* D*)	6 (C* D*)	3	2

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

2.1.2.3 Teilnehmende in ESF-Kursen

Das Programm „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ richtet sich an „besonders benachteiligte Gruppen“. Im operationellen Programm werden „Menschen mit besonderen Förderbedarfen“ wie folgt charakterisiert:

„Bei den Teilnehmenden handelt es sich überwiegend um eher bildungsferne Zielgruppen bzw. Teilnehmende mit wenig oder geringer Grundbildung, die vielfach im Schulsystem gescheitert sind und keinen Schulabschluss haben. Im Förderschwerpunkt Grundbildung erhalten vor allem junge Erwachsene mit gebrochenen Bildungsbiographien, Lernschwierigkeiten, etc. die Chance, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Es handelt sich bei dieser Zielgruppe um Personen mit großem Förderbedarf.“ (MAIS.NRW, 2013, S. 67).

Daher folgt ein Überblick über die soziodemografischen Daten der insgesamt n=521 Teilnehmenden, die an der Befragung teilgenommen haben. Die erhobenen Daten werden am Ende des Kapitels in einer Übersichtstabelle zusammengetragen.

Alter (n=521). Die in allen Kursarten größte Altersgruppe sind die 19- bis 25-Jährigen. Insgesamt gehören 48 % aller Teilnehmenden dieser Altersgruppe an. Gleichzeitig bestehen

signifikante Unterschiede zwischen den Kursarten. Im Vergleich zu allen drei anderen Kursarten stellt die Altersgruppe der 19 bis 25-Jährigen mit 79 % die mit Abstand größte Gruppe bei den FOR-Schulabschlusskursen dar. Auch bei den HSA 9/10-Kursen gehören 56 % dieser Altersgruppe an. Die Altersgruppen der 36 bis 50-Jährigen und der über 50-Jährigen finden sich insbesondere bei den LS-Kursen und SK-Kursen (24 % der Teilnehmenden an LS-Kursen und 14 % der Teilnehmenden an SK-Kursen). Bei den SK-Kursen sind sogar 20 % der Teilnehmenden älter als 50 Jahre. Der vergleichsweise höhere Anteil dieser Altersgruppen in den LS- und SK-Kursen erklärt sich vor allem dadurch, dass diese Kurse vor allem auch von Teilnehmenden aus nichtdeutschen Herkunftsländern besucht werden, die im Erwachsenenalter nach Deutschland gekommen sind und durch den Kursbesuch die Möglichkeit erhalten bspw. ihre deutschen Sprachkompetenzen aufzubauen bzw. zu erweitern. Häufig sind die Kurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge [kurz: BAMF-Kurse] überbelegt und nicht alle an Deutschkursen Interessierte können einen Platz bekommen, im Rahmen der ESF-Kurse bekommen diese Menschen eine Chance dennoch an ihren sprachlichen Kompetenzen zu arbeiten (Robert Bosch Stiftung, 2017).

Geschlecht (n=521). Die Kurse werden insgesamt fast gleichmäßig von Frauen und Männern besucht. 46 % der Teilnehmenden aller Kurse sind weiblich, 51 % männlich (Übrige ohne Angabe). Während bei den FOR-Kursen die Frauen leicht überwiegen, 54 % zu 46 %, stellen Männer bei den LS-Kursen mit 52 % und bei den SK-Kursen mit 56 % die Mehrheit.

Schulbesuch (n=515). Zwischen den Kursarten bestehen signifikante Unterschiede im Hinblick auf den Schulbesuch vor Eintritt in den jeweiligen Kurs. 77 % der Teilnehmenden der FOR-Kurse haben eine Schule ausschließlich in Deutschland besucht, während bei den LS-Kursen der Großteil der Teilnehmenden (67 %) eine Schule ausschließlich im Ausland besuchte. Bei den SK-Kursen trifft dies etwa auf die Hälfte der Teilnehmenden zu (51 %). Lediglich bei den LS-Kursen und SK-Kursen findet sich eine verschwindend kleine Gruppe ohne jeden Schulbesuch, wobei bei diesen beiden Kursarten eine vergleichsweise hohe Anzahl von Teilnehmenden keine Angaben zu ihrem Schulbesuch macht (15 bzw. 16 %). Im Mittelwert haben die Teilnehmenden aller Kurse 11 Jahre eine Schule besucht. Bei den LS-Kursen stellt die Gruppe der Teilnehmenden mit einem Schulbesuch von 5 bis 8 Jahren mit 18 % im Gegensatz zu allen anderen Kursarten eine relativ große Gruppe dar.

Schulabschluss (n=515). 30 % der Teilnehmenden aller Kursarten verfügen über keinen Schulabschluss. Damit wird eine wesentliche Zielgruppe des ESF Förderprogramms erreicht. Weitere 30 % der Teilnehmenden haben einen Schulabschluss in Deutschland, 32 % der Teilnehmenden einen Schulabschluss in ihrem Herkunftsland erreicht. Bei den HSA 9/10-Schulabschlusskursen überwiegt erwartungsgemäß der hohe Anteil der Teilnehmenden ohne bisherigen Schulabschluss (47 %). Nicht verwunderlich ist ebenfalls der hohe Anteil von Teilnehmenden in FOR-Kursen mit einem Schulabschluss in Deutschland (87 %). Ebenso wenig überraschend sind die signifikant höheren Anteile der Teilnehmenden mit einem Schulabschluss im Herkunftsland bei den LS-Kursen (54 %) und den SK-Kursen (47 %).

Bei den Teilnehmenden mit einem Schulabschluss in Deutschland (n=166) überwiegen der HSA 9-Abschluss mit 48 % und der HSA 10-Abschluss mit 40 %. Bei den Teilnehmenden mit einem Schulabschluss im Herkunftsland (n=202) ist der hohe Anteil eines Abschlusses mit Hochschulreife von 41 % auffällig. Dieser Anteil liegt bei den SK-Kursen mit 63 % noch einmal signifikant höher.

Teilnehmende mit Migrationshintergrund (n=521 bzw. 515). 66 % aller Teilnehmenden unabhängig von den Kursarten kommen aus einem nichtdeutschen Herkunftsland. Allerdings stellen Teilnehmende mit Deutschland als Herkunftsland bei den FOR-Kursen mit 77% die

signifikant größte Gruppe dar. Auch bei den HSA 9/10-Kursen stellen sie mit 51 % knapp die Mehrheit. Demgegenüber stellen erwartungsgemäß Teilnehmende aus einem nichtdeutschen Herkunftsland bei den LS-Kursen (95 %) und bei den SK-Kursen (84 %) die eindeutige Mehrheit. Unterschiede zwischen den einzelnen Kursarten ergeben sich bei der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Bei den LS-Kursen und bei den SK-Kursen überwiegen diejenigen Teilnehmenden, die erst seit max. zwei Jahren in Deutschland leben, bei den LS-Kursen sind dies 52 % der Teilnehmenden, bei den SK-Kursen 44 %. Es ist zu vermuten, dass es sich bei dieser Gruppe um Geflüchtete aus den letzten Jahren der großen Fluchtbewegungen handelt. Dieser Schluss wird auch durch die Daten, in welchem Alter die Teilnehmenden nach Deutschland gekommen sind, nahegelegt: Insgesamt 64 % der Teilnehmenden in den LS-Kursen sind im Alter von 20 bis 29 Jahren bzw. im Alter von 30 bis max. 55 Jahren nach Deutschland gekommen, bei den SK-Kursen sind dies 45 %.

Soziale Herkunft (n=515). Die Merkmale zur sozialen Herkunft stellen lediglich eine grobe Zuschreibung dar. Aus den Angaben der Teilnehmenden zu Schulabschlüssen und Berufen der Eltern wurden drei Kategorien gebildet, die eine gewisse Zuordnung ermöglichen. Eltern mit keinem oder einem niedrigen Schulabschluss und keiner oder gering qualifizierten beruflichen Tätigkeit wurden in Bezug auf die soziale Herkunft als „niedrig“ konstruiert. Eltern mit einer hohen Schulbildung und einer beruflichen Tätigkeit auf akademischem Niveau wurden in Bezug auf die soziale Herkunft als „hoch“ eingestuft. Als dritte Kategorie „dazwischen“ wurde ein mittleres soziales Niveau festgelegt. Ausgehend von dieser Kategorienbildung gehören 43 % der Teilnehmenden ESF-geförderter Kurse der Gruppe „niedrig“ und 31 % der Gruppe „mittel“ an. Lediglich bei den FOR-Kursen gibt es eine leichte Verschiebung zur Mitte hin: hier gehören 43 % der Teilnehmenden der mittleren Niveaustufe an.

Erwerbserfahrung (n=305 bzw. 302). Von den Teilnehmenden, die an der Onlinebefragung teilgenommen haben, sind 84 % aktuell nicht berufstätig, 15 % der Teilnehmenden nennen eine Berufstätigkeit parallel zum Kursbesuch. Immerhin 59 % der Teilnehmenden haben in der Vergangenheit gearbeitet, zum großen Teil in Deutschland, ein kleinerer Teil im Herkunftsland oder in Deutschland und im Herkunftsland. Diese Daten lassen allerdings keine weitergehenden Aussagen zu, in welcher Weise mit dieser Arbeitstätigkeit in der Vergangenheit Erwerbserfahrungen verbunden sind, die im Kontext der Kurse als Lerngegenstand aufgegriffen werden können und in der Kursgestaltung Berücksichtigung finden.

2.2 Prozessevaluation

Im Rahmen der Prozessevaluation sollen Erkenntnisse aus der summativen Evaluation mittels leitfadengestützter Interviews und Fokusgruppen qualitativ erweitert und vertieft werden. Der besondere Fokus der Analyse liegt dabei auf der Zielgruppenerreichung ausgewählter Grundbildungsangebote mit Erwerbswelterfahrung sowie auf dem Einfluss einzelner Qualifizierungsbausteine und deren Wirksamkeit. Darüber hinaus sollen weitere relevante Kontextfaktoren als potenzielle Wirkfaktoren identifiziert werden, die im Vorfeld noch nicht in der summativen Evaluation berücksichtigt werden konnten. Ein qualitatives Vorgehen ist im Besonderen geeignet, da unterschiedliche Akteure hinsichtlich ihrer Erwartungen, Einstellungen und Einschätzungen befragt werden, um verschiedene Perspektiven in die Bewertung einzu beziehen (Kruse, 2014; Lamnek, 2010). Der qualitative Forschungsansatz ermöglicht eine offene Vorgehensweise sowie eine flexible Umsetzung. Im Fokus dieses zweiten Evaluationsstrangs steht demnach die zweite Leitfrage der Leistungsbeschreibung: *„Unter welchen Ausgangslagen (und auch Erwartungshaltungen) und mit welchen unterstützenden Angeboten wird für diese Zielgruppe eine positive Entwicklung und damit verbesserte Ausgangslage für den Übergang in Weiterqualifizierung und Erwerbsleben erreicht?“*

Auswahl der neun Standorte

Die Auswahl der neun Kurse bzw. Standorte der Prozessevaluation wurde schrittweise entlang konzeptioneller Argumente und struktureller Bedingungen getroffen. Dabei wurden, ohne Anspruch auf statistische Repräsentativität, die folgenden fünf Kriterien vorab festgelegt und bei der Auswahl berücksichtigt:

- **Laufzeit der Kurse** liegt im Untersuchungszeitraum: Bei der prozesshaften Begleitung, können nur Kurse berücksichtigt werden, deren Laufzeit zwischen dem 01.08.2016 (Beginn der Förderrunde 2016) und dem 31.08.2017 liegt.
- **Projektagenturen.** Entsprechend der Anzahl der ESF-Kurse nach Projektagentur in Förderrunde 2015 ergibt sich folgende Verteilung der Evaluationsstandorte: Fünf Kurse werden an Volkshochschulen durchgeführt und dementsprechend von der Projektagentur VHS NRW koordiniert, zwei Kurse von der Projektagentur Arbeit und Leben in NRW und zwei Kurse von der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen und Familienbildung NRW e.V..
- **Art des ESF-Kurses.** Das Sample der neun Standorte der Prozessevaluation soll die Vielseitigkeit der verschiedenen Kurskonzepte des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ widerspiegeln. Dies bedeutet, dass sowohl Schulabschlusskurse als auch Kompetenzkurse in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander berücksichtigt werden müssen.
- **Vielfältigkeit von Zielgruppen.** Jugendliche und junge Erwachsene stellen keine homogene Bevölkerungsgruppe dar. Unterschiedliche Ausgangslagen, charakterisiert durch die soziale Herkunft, erfordern teilweise spezielle Zugänge und Kurskonzepte.
- **Regionsspezifische Arbeits- und Ausbildungsmarktsituationen.** Entscheidend für einen erfolgreichen Übergang von Schule und Beruf sind mitunter mögliche Zugänge zum Arbeitsmarkt. Es gibt Hinweise, dass städtische und ländliche Regionen unterschiedliche Möglichkeiten und Herausforderungen des Zugangs zum Arbeitsmarkt für Jugendliche und junge Erwachsene bieten. Darüber hinaus gibt es Unterschiede im Verhältnis von Nachfrage nach Ausbildungsberufen und Angebot zwischen Branchen, aber auch Regionen. In der Prozessevaluation sollen daher auch eher ländlich geprägte Regionen Berücksichtigung finden.

In Anschluss an Erstgespräche mit den drei Projektagenturen wurde eine Übersicht („Maßnahmenlandkarte“) über die ESF-geförderten Kurse erstellt. Mittels dieses schrittweisen Prozesses wurden neun Standorte ausgewählt, welche für die Heterogenität (unterschiedliche Kurskonzepte, Vielfältigkeit von Zielgruppen und regionsspezifische Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation) der ESF-geförderten Kurse in NRW stehen und somit die Komplexität des Grundbildungsbereichs innerhalb des ESF-Förderbausteins abbilden. Tabelle 9 gibt eine Übersicht über die neun Standorte der Prozessevaluation:

Tabelle 9: Übersicht über die neun Standorte der Prozessevaluation im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund

Standort	Stadt- und Gemeindetypen	Maßnahme	Laufzeit	Zielgruppe
A	Kleinstadt, im ländlichen Raum	Kompetenzkurs	8 Monate	Menschen mit Fluchthintergrund, mit mindestens A2 Sprachniveau Deutsch
B	Großstadt	Kompetenzkurs	9 Monate	Menschen mit Migrationshintergrund, ohne ausreichende Deutschkenntnisse
C	Mittelstadt	Kompetenzkurs	11 Monate	Junge Erwachsene, die ihre 10-jährige Schulpflicht erfüllt haben
D	Mittelstadt	Kompetenzkurs	12 Monate	Menschen mit Migrationshintergrund, ohne ausreichende Deutschkenntnisse
E	Großstadt	Kompetenzkurs	12 Monate	Keine spezifische Zielgruppe
F	Großstadt	Schulabschlusskurs	11 Monate	Junge Erwachsene ohne Ausbildung und Beschäftigung ab 18 Jahren
G	Mittelstadt	Schulabschlusskurs	12 Monate	Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem sozialpädagogischem Förderbedarf
H	Großstadt	Schulabschlusskurs	11 Monate	Frauen mit Migrationshintergrund, ohne qualifizierenden Schulabschluss
I	Großstadt	Schulabschlusskurs	11 Monate	Jugendliche und junge Erwachsene ab 16 Jahren

Die Stichprobe der Prozessevaluation setzt sich insgesamt aus vier Schulabschlusskursen und fünf Kompetenzkursen zusammen. Bei den Schulabschlusskursen wurden ein HSA 9-Kurs, zwei HSA 10-Kurse und ein FOR-Kurs begleitet. Die Kompetenzkurse setzen sich aus einem in einen regulären Schulabschlusskurs integrierten erwerbsweltorientierten Förderunterricht, einem Vorkurs zum Schulabschluss mit Fokus auf Spracherwerb, zwei LS-Kursen mit Fokus auf berufspraktischen Deutschspracherwerb und einem Kompetenzkurs zur Vermittlung projektarbeitsbezogener und computerbezogener Kompetenzen zusammen.

Inhalte der Prozessevaluation

Im Folgenden werden die inhaltlichen Schwerpunkte der Prozessevaluation, differenziert nach der Ebene der Kursleitungen, der Organisation und Lernumgebung sowie der Teilnehmenden, dargestellt (Tabelle 10).

Tabelle 10: Thematische Schwerpunkte der qualitativen Erhebungen

Perspektive	T	Inhalte der Befragung
Kursleitung	T ₁	Experteninterviews <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung Zielgruppenerreichung • Kursabläufe (Kursprogramm) • Erwerbsweltbezug der Maßnahmen • Eingesetzte Methoden • Unterstützende Angebote • Erfahrungen aus vorherigen Kursen • Erwartungshaltung <ul style="list-style-type: none"> • Potenzielle Herausforderungen und Lösungsansätze • Potenzielle Chancen des Angebots
	T ₃	Experteninterviews <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Kurses • Nützlichkeit der eingesetzten Methoden und unterstützenden Angebote • Veränderungen der Teilnehmendengruppe • Zukunftsperspektiven von Maßnahmen der Grundbildung mit Erwerbsweltbezug • Optimierungsperspektiven: Entwicklungsansätze und Gestaltungsperspektiven
Organisation und Lernumgebung	T ₁	Nicht-teilnehmende Beobachtung <ul style="list-style-type: none"> • Kursablauf/-geschehen • Lernatmosphäre • Gestaltung der Lernräume, Lernmaterialien etc. • Beobachtung der Teilnehmenden(-zusammensetzung) • Verknüpfung von lebens- und erwerbsweltorientierten Inhalten
	T _{1,2,3}	Experteninterviews <ul style="list-style-type: none"> • Gründe für Beantragung der ESF-Maßnahme • (Arbeits-)Organisatorischer Aufwand für ESF-Maßnahmen • Einschätzung der ESF-Maßnahmen zur Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung • Wahrnehmung der Themen „Grundbildung“ und „Erwerbswelterfahrung“
Teilnehmende	T ₁	Leitfadengestützte Interviews <ul style="list-style-type: none"> • Zugang zur Maßnahme • Teilnahmemotivation • Erwartungshaltungen • Persönliche Ziele
	T ₂	Fokusgruppen <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Einschätzung des bisherigen Kursverlaufs • Erfahrung mit (anderen) Beratungsangeboten • Lernatmosphäre • Erwartungen an den weiteren Verlauf • Berufliche Ziele
	T ₃	Leitfadengestützte Interviews <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des ESF-Kurses • Selbsteinschätzung zu erworbenen Kompetenzen • Einschätzung zur Erwerbswelterfahrung • Einschätzung der eingesetzten unterstützenden Angebote • Anschluss an die Maßnahme • Reflexion der beruflichen Perspektive
Vergleichsgruppe	T ₃	Semi-qualitative Befragung <ul style="list-style-type: none"> • Fragen aus der summativen Evaluation als Grundstein der Befragung Frageninhalte qualitativ: <ul style="list-style-type: none"> • Lebenssituation • „Strategien“ zum Berufseinstieg, Nutzung anderer Maßnahmen und Angebote • Einschätzung der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte zu drei Zeitpunkten (Abbildung 3). Allen Erhebungen der Prozessevaluation war gemeinsam, dass es sich um qualitative Forschungsmethoden handelte.

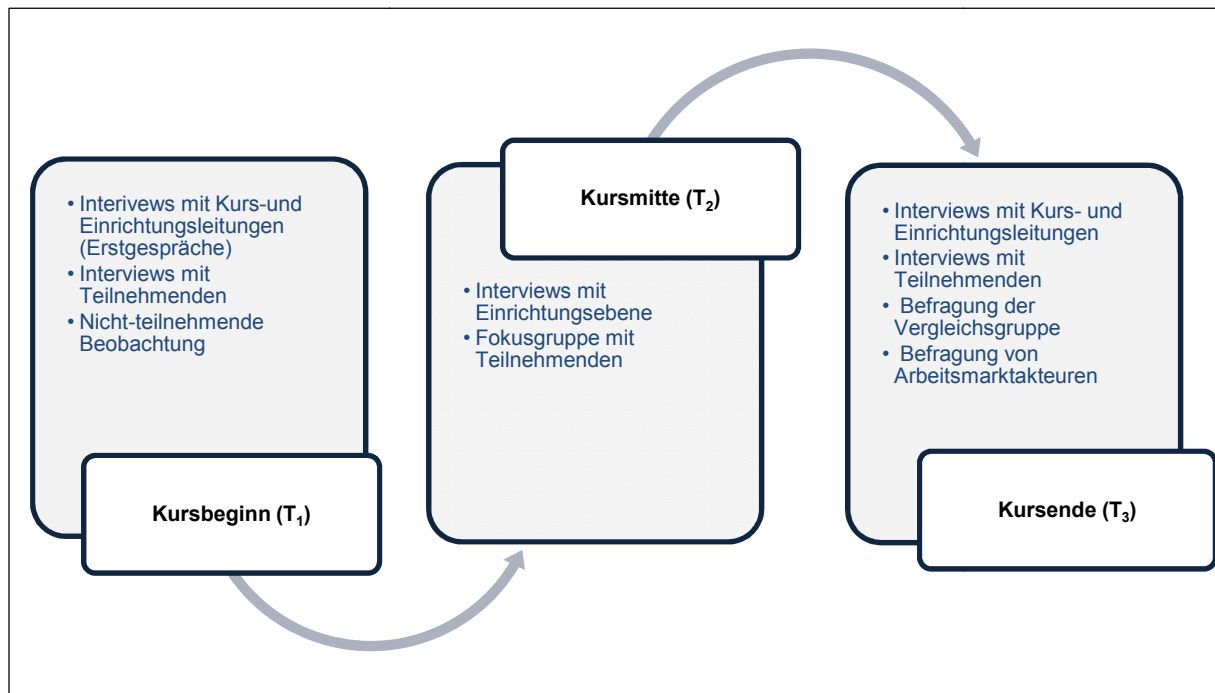


Abbildung 3: Ablauf der Prozessevaluation des ESF-Förderbausteins "Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung in Weiterbildungseinrichtungen"

Die Teilnehmenden wurden mittels verschiedener qualitativer Methoden befragt. Ziel des Instrumentenmixes aus leitfadengestützten Interviews (Lamnek, 2010), Fokusgruppen (Schulz, 2010) und nicht-teilnehmenden Beobachtungen war die Anregung der Motivation zur Teilnahme an der Prozessevaluation.

Kursleitungen sowie Einrichtungsleitungen wurden zu allen drei Zeitpunkten mittels leitfadengestützter Experteninterviews befragt (Gläser & Laudel, 2006; Lamnek, 2010). Die Interviewten nutzten in den Interviews eine bildhafte Sprache und Beispiele aus dem ESF-Kursalltag, um ihre Kernbotschaften verständlicher und anschaulicher an das Evaluations-team und die Auftraggeber zu übermitteln.

Durch die Offenheit des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ weisen die Kurse ein hohes Maß an Diversität sowohl hinsichtlich ihrer Lerninhalte, ihrer Zielgruppe (und das damit einhergehende Sprachniveau), der Gruppenzusammensetzung und -größe als auch der Ausgestaltung der Lernorte auf. Dies erschwerte die Herstellung einer methodischen Stringenz, welche für einen Vergleich der verschiedenen Perspektiven und Standorte erforderlich ist. In der Entwicklung der Interviewleitfäden wurde diese Diversität berücksichtigt und erzählgenerierende Stimuli für den Einstieg in den jeweiligen Themenblock gewählt (z. B. „Wir haben bisher über den Kurs hier gesprochen. Erzählen Sie⁶ doch mal, was Sie davor gemacht haben“).

⁶ Die Form der Ansprache wurde jeweils vor Beginn des Interviews mit dem/der Teilnehmenden individuell abgestimmt, um eine möglichst angenehme und weniger befremdliche Interviewatmosphäre für den/die Interviewte/-n herzustellen.

Herausforderungen bei der Datenerhebung:

- **Geringes Sprachniveau bei Teilnehmenden.** An zwei Standorten wurde das methodische Vorgehen insofern verändert, wie dass Interviews stellenweise auf Englisch geführt wurden oder aber die Kursleitung eine Verständigung zwischen Interviewerin und Interviewpartner/-in unterstützte.
- **Wechselnde Ansprechpersonen in den Weiterbildungseinrichtungen.** Organisationale Strukturen unterscheiden sich ggf. zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. An zwei Standorten gab es zudem einen personalen Wechsel, sodass sich in Folge auch die Ansprechperson für das Evaluationsteam änderte. An zwei weiteren Standorten führte krankheitsbedingte Abwesenheit der Kursleitung bzw. die formale Struktur dazu, dass erst im Verlauf der T₁-Erhebung ein Kontakt hergestellt werden konnte. Vorab stand jedoch die Einrichtungsleitung für die Klärung organisatorischer Fragen zur Verfügung.
- **Fluktuation der Teilnehmenden in ESF-Kursen.** Gründe für die Abwesenheit von Teilnehmenden zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten waren unterschiedlicher Natur (z. B. Krankheit, anderweitige Termine: Beratungsgespräche beim Jobcenter oder therapeutische Sitzungen). Zudem wurde in der Abschlussbefragung aufgrund einer Entwicklungsstörung das Interview mit einem Teilnehmenden nicht durchgeführt.

Tabelle 11: Überblick über die Anzahl der durchgeführten Interviews und Fokusgruppen

Standort	Anzahl Interviews TN T ₁	Anzahl Interviews KL/EL T ₁	Anzahl Fokusgruppen T ₂	Anzahl Interviews KL/EL T ₂	Anzahl Interviews TN T ₃	Anzahl Interviews KL/EL T ₃
A	12	1	1	1	5	-
B	7	1	1	1	7	1
C	5	1	1	1	4	1
D	8	1	1	1	5	1
E	6	1	1	1	3	1
F	16	1	1	1	12	1
G	6	1	1	1	4	1
H	11	1	1	1	9	1
I	10	1	1	1	6	1
Vergleichsgruppe	-	-	-	-	26	-
Gesamt	81	9	9	9	55+26 81	8

Die in der Prozessevaluation zunächst geplante online-gestützte Befragung ausgewählter Arbeitsmarktakteure wurde aufgrund des sehr geringen Rücklaufs (n=3) nicht ausgewertet. Für die Bewertung der genutzten Ansätze zur Erwerbswelterfahrung und -orientierung wurde sich daher an verfügbaren Studien der Übergangsforschung orientiert, die die betriebliche Perspektive untersuchten (z. B. Kohlrausch, 2013).

Analyse der Daten

Die qualitativen Daten wurden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016), unter Verwendung inhaltlicher und evaluativer Kategorien ausgewertet. Die Erstellung der inhaltlichen bzw. evaluativen Kategorien erfolgte gemischt deduktiv-induktiv unter Verwendung der Strategie der Subsumption. Zur weiteren Auswertung

der systematisierten Daten fand eine inhaltliche Zusammenfassung der Kategorien statt. Dieses Verfahren ermöglichte es, Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu erkennen und semantische Begründungsmuster innerhalb der Interviews, unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, herauszuarbeiten (Mayring, 2010).

Entwickelte Kodierleitfäden sind im Anhang angefügt (Anhang A2).

3 Einschätzung „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“

Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung ist in den Maßnahmen, die im gleichnamigen ESF-Förderbaustein umgesetzt werden, das zentrale Element.

3.1 Realisierung von Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen

In allen evaluierten ESF-Kursen ist Grundbildung mit einem Bezug zur Erwerbswelt ein zentraler Bestandteil des Angebots. Die Vermittlung von Grundkompetenzen, die relevant sind für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Erwerbsarbeit mit ihren je spezifischen Anforderungen, stellt in allen Kursen ein curriculares Kernelement dar.

In schulabschlussbezogenen Kursen, die außerhalb der ESF-Förderung im Regelangebot durchgeführt werden, ist eine derartige Orientierung eher die Ausnahme. Die befragten Einrichtungs- und Kursleitungen betonen, dass ohne eine erwerbsweltbezogene Grundbildung die Chancen ihrer Zielgruppen auf einen formalen Abschluss, auf die Aufnahme einer Ausbildung im dualen System oder auf eine Vermittlung in Erwerbsarbeit wesentlich geringer wären. Erwerbsweltbezogene Grundbildung stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal dieser ESF-Programmatik dar, mit der es gelingen kann, die Zielgruppen mit ihrem offensichtlichen Grundbildungsbedarf zu erfolgreichen Abschlüssen zu führen bzw. Anschlussoptionen im Hinblick auf Weiterqualifizierung oder Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung zu eröffnen. Bei den Befragten wird deutlich, dass es weniger eine Reaktion auf diverse Förderprogramme zur Alphabetisierung und Grundbildung oder auf die Diskurse um die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie ist, die für die Notwendigkeit von Grundbildung sensibilisiert hat, sondern diese Sensibilisierung viel eher aus der guten Kenntnis der Kompetenzen und Kompetenzlücken ihrer Lernenden resultiert, die zum Teil erhebliche Grundbildungsbedarfe aufweisen. Es wird noch zu zeigen sein, dass sich diese Bedarfe sowohl in der Erwerbsarbeitswelt- als auch in der Lebensweltorientierung zeigen.

Es kann festgehalten werden, dass die ESF-Ziellinie, Zielgruppen mit besonderen Schwierigkeiten der Integration und Inklusion in die Erwerbswelt mit erwerbsweltbezogenen Angeboten zu erreichen, sie bei ihrem Vorwissen und ihren Kompetenzen abzuholen und schrittweise Verbesserungen anzubahnen, von allen einbezogenen Einrichtungen verfolgt wird.

Differenzierend kann nachgewiesen werden:

- Die Verständnisse von Grundbildung sind sehr verschieden – zwischen den eher vorbereitenden und abschlussbezogenen Kursen, zwischen den Einrichtungen und zwischen den Akteuren Einrichtungsleitung und Kursleitung.
- Grundbildungsangebote werden in allen Einrichtungen vorgehalten, als bedeutsam für die Zielgruppen eingeschätzt und die Entwicklungen der Teilnehmenden insbesondere in Grundbildungsbereichen gefördert.
- Insbesondere in den vorbereitenden Kursen (Kompetenzkurse), die für Zielgruppen mit Zuwanderungs-/Migrationshintergrund angeboten werden, finden sich differenziert begründete Kombinationen und teils Vernetzungen von erwerbswelt- und lebensweltorientierten Grundbildungsangeboten.
- In der Umsetzung von Grundbildungsangeboten kann durch die ESF-Förderung mit ihrem offenen und flexiblen Potenzial in den vorbereitenden Kompetenzkursen in hohem Maße das Prinzip der Teilnehmenden- und Prozessorientierung realisiert werden. Anstelle einer linearen Einlösung curricularer oder in Rahmenprogrammen oder

statischen Konzepten festgelegter Kursvorgaben werden individualisierte, flexible und situationsspezifische Konzepte realisiert, die an den aktuellen Problemlagen, Zielen, Interessen und Perspektivvorstellungen der Teilnehmenden ansetzen und in diesem Sinne jedem und jeder individuelle Entwicklungschancen einräumen.

3.2 Verständnisse von „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ bei Einrichtungs- und Kursleitenden

Die Interviews mit Kursleitenden und Einrichtungsverantwortlichen zeigen ein breit gefächertes Bild davon, was Grundbildung bedeuten kann und wie es in der Kurspraxis realisiert wird. Die Verständnisse sind in keiner Weise einheitlich. „Grundbildung“ erweist sich als ein auf konzeptioneller und operativer Ebene brauchbarer Omnibusbegriff, in dem sehr unterschiedliche Verständnisse Platz finden.

In allen befragten Einrichtungen und Kursen zeigt sich ein explizites (professionelles/definitorisches/konzeptionelles) oder implizites (professionell pragmatisch beschreibende Kursziele, Kursbausteine, Methoden, Instrumente) Verständnis, dass und in welcher Weise erwerbsweltorientierte und lebensweltorientierte Grundbildung der Zielgruppen konzeptioneller und realisierter Teil der Kurse darstellt.

Professionelles definitorisches-konzeptionelles Verständnis von erwerbsweltorientierter Grundbildung	Erwerbsweltorientiert pragmatisch ausgeformtes Grundbildungsverständnis	Lebensweltorientiertes Grundbildungsverständnis	Fachdidaktisch geprägtes Grundbildungsverständnis
Mit Bezug zu aktuellen Fachdiskursen und Empirien, aktuellen eigenen Fortbildungen u. ä.	Zielgruppenspezifisch differenzierte Bildungskanons, insbesondere: berufs- und arbeitsbezogene mündliche und schriftliche Sprache, EDV-Kompetenz, Arbeits- und Lerntechniken, Schlüsselkompetenzen, Grundorientierung über Schul- und Ausbildungssystem, Arbeitsweltwissen.	Grundlegende Kompetenzen für das Leben in Deutschland, Normen und Werte, Ethik, grundlegende Alltagskompetenzen wie Umgang mit Geld, Haushaltsplan, Einkaufen, soziales und kulturelles Orientierungswissen, interkulturelle Kompetenzen.	Ergänzende Förderung grundlegender Kompetenzen in Deutsch (mündlich und schriftlich), Mathematik, Englisch bis zu den Anforderungen von Klasse 7-8, und EDV, die in der für den Erwerb von Abschlüssen zur Verfügung stehenden Zeit so nicht geleistet werden kann.

In der Vielfalt der Verständnisse spiegeln sich die unterschiedlichen Zielgruppen, die mit dem ESF-Förderprogramm erreicht werden, und die Vorstellungen und Erfahrungen der Interviewpartner in Bezug darauf, was ihre jeweilige Klientel braucht, um sich in der bundesdeutschen Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt zurecht zu finden und zu behaupten.

Kompetenzkurse für Personen mit Zuwanderungsgeschichte fokussieren in den Einrichtungen neben einer Grundbildung zum Erwerb berufsbezogener Sprache oder EDV auch auf eine Grundbildung zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen des Lebens in einem neuen Land mit anderen Regeln, Normen und Werthaltungen und dazu gehörenden Sprachhandlungen. Soziales und kulturelles Orientierungswissen ist aus Einrichtungsleitungssicht ein für viele Migrant/-inn/-en auch nach etlichen Jahren Leben in Deutschland erforderlicher Teil von Grundbildung. Kursleitungen konkretisieren dies mit Beispielen zum Umgang mit Geld, Umgangsformen bei Behörden, Geldinstituten, im Betrieb, mit dem anderen Geschlecht, Formulieren von Beschwerden usw..

Besondere Bedeutung erfährt aus Sicht von Einrichtungs- und Kursleitungen die digitale Grundbildung und zwar in Bezug auf das Erwerbsleben und zur Regelung des ganz normalen Alltags. Die Förderung von Basiswissen in EDV (Windows, Word), Internetrecherche

(z. B. für Stellenrecherchen) sowie die generelle Orientierung im Netz wird zunehmend zur Praxis, wobei von niedrigschwelligen und sehr konkret verwertbaren Grundbildungsangeboten ausgegangen wird: *„Nicht da oben erklären, sondern hier unten anfangen, dass die das auch verstehen...“* (A_KL_T₁: S. 26, 43-45).

Auch innerhalb einer Einrichtung existieren kaum übereinstimmende Verständnisse dazu, was Grundbildung ausmacht. Kursleitungen zeigen ein überwiegend pragmatisches Verständnis von Grundbildung, während die Einrichtungsleitungen eher differenzierte, pädagogisch begründete Verständnisse von Grundbildung äußern. Dies ist zum einen darin begründet, dass die pädagogische Konzeption der Kurse mit ihrem Bezug zum ESF-Förderbaustein vielfach zum Aufgabenbereich von Einrichtungs- oder auch Lehrgangsleitungen zählen; zum anderen ist in den Einrichtungen wenig Zeit oder Möglichkeit gegeben, diese Konzeption mit den sie umsetzenden Kursleitungen zu diskutieren und zu reflektieren. Dafür fehlt den Kursleitenden die Zeit, den Einrichtungen fehlen die Honorarmittel, derartige gemeinsame Reflexionen zu finanzieren. Die Kursleitenden scheinen sich in ihrem professionellen Selbstverständnis eher als die Ausführenden einer von Dritten entwickelten Konzeption zu verstehen.

Bei der Antwort auf ihr Verständnis von Grundbildung fällt auf, dass Grundbildung häufig im Zusammenhang mit den unterrichteten Fächern genannt wird, wobei dies als ein sinnvolles und notwendiges Plus im Fachunterricht gesehen wird. So betont eine Einrichtung, in ihrem HSA-Kurs Grundbildungsdefizite in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Englisch durch individualisierten Förderunterricht auszugleichen.

„Mit großer Sicherheit kann ich sagen, die Bereiche schriftliche Kommunikation, mündliche Kommunikation, mathematische Grundkompetenzen. Das liegt ja schon darin begründet, dass wir z.B. begleitend zu dem HSA-Lehrgang den Förderunterricht anbieten. Da sind sie zwangsläufig mit den Bereichen Schriftsprachekompetenz, mathematische Kompetenzen befasst, die sie dann auch zum Teil aufbauen wollen und müssen. Das klappt auch soweit ganz gut. Also, die sind da alle ganz gut mitgekommen und stabilisiert. [...] Gesundheit hat jetzt in diesem Lehrgang nicht so die Rolle gespielt. Das hatten wir in dem anderen Lehrgang mal als einen Schwerpunkt. Jetzt hatten wir den Bereich interkulturelle Kompetenz als einen weiteren Schwerpunkt.“ (C_KL_T₃: S. 2, 29-45)

EDV wird von vielen Einrichtungen in den Kompetenzkursen und in den Schulabschlusskursen als zentraler Grundbildungsbaustein betrachtet. Auch hier variieren die Verständnisse je nach eingeschätzten Bedarfen und Interessen der Zielgruppe zwischen Windows-Anwendungswissen (Word, Outlook, Internet) und Medienkompetenz für ein Leben in einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt (soziale Netzwerke, Umgang mit Smartphone, Tablet, Chancen und Risiken).

„Deutsch, Mathe, Englisch [...]. Nebenher wird auch EDV erteilt. Wir sehen übrigens EDV als Teil der Grundbildung, weil wir sagen, das ist nicht mehr im Rahmen einer Weiterbildung oder ein Add-on, sondern das ist inzwischen die Voraussetzung, um überhaupt in Deutschland zu wohnen. Viele Dienste innerhalb einer Kommune werden online angeboten und für das Arbeitsleben ist das auch Voraussetzung [...].“ (B_KL_T₁: S. 10, 17-22)

Diese Begründungslinie, die Lebenswelt- und Erwerbsarbeitsorientierung verbindet, findet sich häufiger. Eine Kursleitende listet als Inhalte der Grundbildung Bewerbungstraining und themenorientierte Projektarbeit auf, ergänzt um Ethikunterricht und Sozialkunde:

„[...] die Grundbildung besteht aus vier unterschiedlichen Bereichen, [...] das Bewerbungstraining, [...] um im Arbeitsmarkt zu bestehen [...] jedes Projekt hat einen bestimmten Schwerpunkt, in diesem Jahr haben wir Integration und da haben wir dann also entsprechend Lerneinheiten zu diesem Punkt [...] wir haben unterschiedliche Themen, die wir immer wieder ansprechen: wie werde ich erfolgreich, was ist Liebe, was ist Glück, das ist Ethik-Unterricht [...] gekoppelt an die sozialen Kompetenzen [...] und dann haben wir noch [...] Sozialkunde, das ist eben Lebensweltgestaltung, Lebensweltplanung, wie schaffe ich es, in meinem Alltag zu

bestehen, keine Schulden [...], meinen Wohnbereich strukturieren, gesund zu leben [...]
(C_KL_T₁: S. 15, 30-42)

Zwei Kurse vermitteln Grundbildungsinhalte additiv in spezifischen Fächern, die als „Fit for life“ bzw. „Selbstmanagement“ etikettiert werden und sich über die Gesamtdauer der Kurse in regelmäßigen Rhythmen erstrecken. Das Konzept „Fit for life“ wird in seiner Wirkung auch auf die Arbeit im Fachunterricht sehr positiv eingeschätzt.

„Also fachlich haben sie Superfortschritte gemacht und auch im Hinblick auf ‚Fit for life‘ sehe ich es als absolut notwendig an, dass da parallel dazu oder begleitend dazu unterrichtet wurde, und in der Perspektivenentwicklung haben sie Fortschritte gemacht. Was vielleicht noch, was noch erarbeitet werden muss ist, wenn sie alleine laufen ohne Fit for Life, ohne diese Möglichkeit in bestimmten Unterrichtsstunden nochmal sehr viel Persönliches einzubringen, auch so eine persönliche Problematik.“ (B_KL_T₃: S. 9, 26-31)

Die Kursleiterin geht bei ihrer Klientel davon aus, dass es Räume braucht, in denen Lebenswelt- und Erwerbsarbeitsorientierung ‚geschützt‘ zum Thema werden. *„Sie haben also hier so ein warmes Nest bekommen durch diese ergänzenden Fächer und das fällt jetzt bald weg.“* (B_KL_T₃: S.9, 33-34). Das von ihr benannte warme Nest erfährt in ihrem Kursresümee eine ambivalente Würdigung:

„Ich glaube schon, dass [...] es eine Problematik von ESF-Projekten ist, wo doch sehr viel gepudert werden kann; nur in den reinen Kursen, die anschließend kommen, ist es nüchterner.“
(B_KL_T₃: S.9, 38-40)

Obwohl sie das „Pudern“ als Voraussetzung für die „Superfortschritte“ ansieht, also Schonräume als notwendige Gelingensbedingung beschreibt, ist sie sich unsicher, ob der Kontrast in den von einigen angestrebten weiterführenden „reinen“ Kursen für die Lernenden zu groß ist.

Das Verhältnis von Lebenswelt- und Erwerbsarbeitsorientierung ist uneinheitlich und hängt einerseits davon ab, ob Kompetenzkurse durchgeführt oder Schulabschlüsse angestrebt werden. Andererseits spielt eine Rolle, ob der Anteil von Geflüchteten relativ hoch ist, die mit der deutschen Lebenswelt noch nicht vertraut sind.

Auf der Leitungsebene wird Grundbildung als ein Thema eingeordnet, das über das Erreichen eines formalen Schulabschlusses hinausweist.

„Nein, Grundbildung ist nicht das Erreichen des Schulabschlusses, das ist das, was der Lehrgang ihnen ermöglicht, der da begleitend (!) durchgeführt wird. Grundbildung heißt, ihnen wesentliche Handlungskompetenzen für das Leben an die Hand zu geben.“ (C_KL_T₁: S. 15, 1-4)

Aus Sicht dieser Fachbereichsleitung gehören Umgangsformen, Ausdrucksformen, eigene beruflich relevante Stärken und Schwächen erkennen, sich orientieren können auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt dazu (C_KL_T₁: S. 15, 5-20). Grundbildung wird betrachtet als *„eine gute Möglichkeit, die Teilnehmenden gesellschaftsstrukturell irgendwie zu stabilisieren und voranzubringen.“* (C_KL_T₁: S. 17, 1-2).

In einem Kurs, der ausschließlich mit Frauen mit Migrationshintergrund arbeitet, ist Grundbildung

„[...] die Grundlage, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden [...] um eine lebensfähige Person in dieser Gesellschaft sein zu können, muss ich eine gewisse Bildung haben. Dann kann ich eigenverantwortlich leben.“ (H_EL_T₁: S. 5, 34-36)

Der Erwerbserfahrungsbefugnis ist dabei von herausragender Bedeutung und liegt im Interesse der Lernenden: *„[...] weil es auch Ziel der Frauen ist [...]. Gleichberechtigte Teilhabe geht ja auch nur, wenn ich auch mein Geld verdiene [...]. Dann kann ich auch selbständig leben.“* (H_EL_T1: S. 5, 8-9).

Die Ergebnisse der praktizierten Grundbildung im Sinne des Erreichens des angestrebten Schulabschlusses werden eher als wichtiges Bei-Produkt bezeichnet; zentraler scheint für die Frauen – so die Einschätzung der Kursleitung - die gesellschaftliche Teilhabe und die im Kurs erworbene Selbstsicherheit und Emanzipation zu sein.

„Und jetzt gehöre ich dazu, sagen viele, wenn sie gehen. Und die eine, die sagte, ich habe immer am Fenster gestanden morgens um halb acht. Alle sind zur Arbeit oder zur Schule und ich bin zuhause geblieben. Jetzt gehöre ich dazu, jetzt gehe ich irgendwo hin.“ (H_KL_T1: S.6, 20-23)

Berufsorientierung spielt dabei eine wichtige Rolle, weil die Migrantinnen in der Regel mit dem deutschen Ausbildungssystem nicht vertraut sind. *„Am Anfang wissen sie nichts. Sie kennen keine Berufsbilder. Sie wissen alle nur, ich will nicht mehr als Reinigungskraft.“* (H_KL_T1: S. 9, 1-3). Im Ergebnis sind die beruflichen Entscheidungen überwiegend gut durchdacht und realistisch, *„und die gehen dann auch ihren Weg“* (ebd. 9-10).

3.3 Bedeutung des ESF-Förderbausteines ‚Grundbildung‘ für die Gestaltung der Kurse und Bedeutung der Programmlinie für Kursziele

Insbesondere die Einrichtungs- und Kursleitungen aus den Kompetenzkursen, die oftmals eine vorbereitende oder begleitende Funktion zu HSA-Kursen darstellen, heben mit Blick auf die zu erreichenden Zielgruppen hervor: *„Für [die Teilnehmenden] ist es halt wichtig, ne ESF fördert ja soziale Kompetenzen, dass die eingliederbar werden in die Berufswelt, in die Arbeitswelt.“* (C_KL_T1: S. 6, 16-17).

Die Förderung sozialer Kompetenzen als Grundbildungsangebot wird in einem der Angebote bereits seit einigen Jahren begleitend zum Erwerb des HSA angeboten. Grundbildungskurse werden gekoppelt mit dem nachträglichen Erwerb des HSA für solche Teilnehmenden, die sich entschieden haben, den HSA zu machen, jedoch weiteren *„Nach-, Aufhol-Bildungsbedarf“* haben, *„[...] weil sie aus vielfältigen Gründen, deswegen auch die schwierigen sozialen Lagen, den Abschluss an einer Regelschule nicht geschafft haben oder nicht im Umfang geschafft haben wie sie es vielleicht vorhatten [...]“* (C_KL_T1: S. 13, 24-28)

Die Kursleitung macht deutlich, dass das Erreichen des Schulabschlusses nur durch die ESF-geförderten Zusatzstunden zur Erwerbserfahrungsbefugnis und Perspektiventwicklung, welche den regulären Schulabschlusskurs flankieren, erreicht werden kann bzw. für fast alle Teilnehmenden den Erfolg sichert:

„[...] wir packen das quasi obendrauf, weil wir gemerkt haben, da ist mehr Bedarf, als das was wir über diesen regulären Schulinhalt ihnen mitgeben müssen oder können.“ (C_KL_T1: S. 13, 34-35).

Die Teilnehmenden legen in diesem Falle, wie bei vielen anderen Kompetenzkursen, die auf einen Schulabschluss vorbereiten, einen *„Einstufungstest“* ab, der neben den verlangten schulischen Fächern (Mathematik, Deutsch, Englisch in Bezug auf Lese-, Schreib-, Rechenkompetenzen) auch *„Dinge aus den Bereichen Allgemeinwissen, Logik, Durchhaltevermögen, Konzentration [...]“* einschließt (C_KL_T1: S. 13, 36-40). Auf Grundlage der Auswertungen dieser Einstufungstests kann durch die ESF-Förderung angezielt werden, *„dass hier*

jeder Einzelne einfach einen guten Weg geht, dass er so weiter kommt.“ (C_SP_T₁: S. 14, 9-10).

Die Interviews mit Einrichtungsleitenden und Kursleitenden zeigen in beeindruckender Weise, dass Vorkurse und Begleitkurse, wie sie durch die genutzte ESF-Förderung angelegt werden, den multiplen Problemlagen der Teilnehmenden gerecht werden und damit die Entscheidung, einen Schulabschluss zu wagen oder durchzuhalten, überhaupt erst ermöglichen.

„Es geht ja darum, diese jungen Leute, die verschiedenste Problemlagen mit sich bringen, sozial, gesundheitlich, familiär, wie auch immer zu einem Abschluss und zu einer möglichen Berufsausbildung hinzuführen, arbeitsnah, arbeitsmarktnah zu machen [...] (C_KL_T₁: S.14, 12-15)

Grundbildung soll auch dazu dienen, *„Selbstverantwortung wieder zu stärken [...] diesen Fatalismus bringen diese Leute ja oftmals mit sich, [...] die Schuld wird immer gerne bei anderen gesehen.“ (C_KL: S. 32, 31-36).* Die Zielgruppe *„ist eben ein Klientel, die eben schlecht mit Konflikten und Kritik umgehen können [...] das fällt [...] unseren Leuten besonders schwer.“ (C_L: S. 33, 1-3).*

Eine Auseinandersetzung mit den eigenen personalen und sozialen Kompetenzen sowie Defiziten scheint Voraussetzung zu sein, um überhaupt die Erwerbsweltorientierung zum Thema machen zu können.

„Unsere Klientel ist sozusagen [...] spätpubertierend. Die haben halt nicht gelernt, ihre Grenzen rechtzeitig kennenzulernen und lernen die Grenzen entweder durch das Gesetz kennen, dass sie in den Knast kommen [...] oder eben durch Lehrer kennen, die sich die Mühe machen, und da auch mal ein ‚Nein‘ zu setzen.“ (C_L: S. 33, 21-25)

Es geht vielfach aber auch darum, mit Hilfe der ESF-Förderung den Teilnehmenden parallel zum HSA-Kurs zusätzliche fachliche Stützangebote zu geben, damit sie der Progression des HSA-Kurses wirklich folgen können.

„[...] wir nennen es intern Förderunterricht, zu den im Lehrgang durchgeführten Hauptfächern [...] wir sehen ja [...] in dem Test schon, wo Schwächen sind. Deutsch, Mathe ist ein Klassiker und darum haben wir gesagt, okay, wir machen explizit [...] einen Doppelstundenblock zu jedem Hauptfach zusätzlichen [...] Förderunterricht, wo wir dann mit den Teilnehmenden aus dem Lehrgang [...], die haben eine größere Lücke an der man arbeiten muss.“ (C_KL_T₁: S.16, 25-32)

Aus der Sicht der Einrichtungsleitung ist es die Kombination aus

„sozialpädagogischer Individualbegleitung [...], fachlicher Stützung begleitend zum Schulabschlusslehrgang, das die Teilnehmenden auf der einen Seite stabilisiert und voranbringt und auf der anderen Seite ihnen mit diesem Abschluss, den sie hoffentlich am Ende auch erreichen, den Schulabschluss [...] formal weiterzuhelfen und damit einen vernünftigen Übergang in die Berufsausbildung, weitere Bildungswege etc. zu ermöglichen.“ (C_EL_T₁: S.17, 1-7)

Mit Blick auf die Klientel heben Kursleitungen und sozialpädagogische Begleitungen immer wieder hervor, dass gerade durch die ESF-Förderung auch die weichen Bildungsziele verfolgt werden können. Danach gefragt, was sie als professionell Tätige sich für die Teilnehmenden der gerade gestarteten Kurse wünschen, zeigen sie auf, dass der Erfolg für diese Klientel nicht nur in harten Fakten wie „zum HSA-Kurs angemeldet“, „HSA-Kurs bestanden“ u. ä. zu suchen und zu finden ist, sondern vielfach die kleinen Schritte die großen Erfolge ausmachen (z. B. Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven, Wissen zur Erreichung der beruflichen Ziele). Zwei Zitate sollen dies veranschaulichen:

„Dass alle es schaffen bei der Stange zu bleiben, dass alle für sich ja herausfinden, wo es für sie wirklich hingehen kann, reell hingehen kann. Dass sie auf diesem Wege die erforderlichen Kompetenzen auf- und ausbauen können [...] Ja, für manch einen Schüler ist das einfach toll, wenn er hier dieses Jahr geschafft hat regelmäßig zu kommen, auch wenn er gar keinen Abschluss hat.“ (C_SP_T₁: S. 35, 1-5, S. 36, 7-9)

„Oder wenn einer erkennt, er muss abbrechen [...] erkannt hat, dass er den Abschluss nicht schaffen wird, sondern dass er noch andere Probleme hat, die er aus der Vergangenheit mit sich führt und bearbeiten muss. Und dieser Schritte allein schon, wenn sich das schon abzeigt, in einer Maßnahme wie dieser, dass ich noch andere Baustellen habe, die ich vorher nicht wahrgenommen habe, die ich aber jetzt erkenne und angehe, um dann vielleicht in einem weiteren Schritte wieder bei uns den langen Weg anzutreten um es noch einmal zu versuchen [...] das hat schon viel bewegt.“ (C_KL_T1; S. 36, 25-35)

Weiterführende Ergebnisse zu verschiedenen Anschlussoptionen (Weiterqualifizierung, berufliche Orientierung, mindestens mittelfristige Beschäftigung) der Teilnehmenden sind unter Abschnitt 6.2.2 zu finden.

3.4 Fazit: Grundbildungsverständnis in ESF-Kursen

Resümierend lässt sich festhalten, dass bei aller vorgefundenen Unterschiedlichkeit in den Verständnissen von Grundbildung in allen einbezogenen Kursen und Einrichtungen Grundbildung mit Erwerbsweltorientierung ein zentrales Element der Kurse ist und diese Orientierung wiederholt als zentrale Gelingensvoraussetzung dargestellt wird. Dies wird in den Ausführungen zur Zielerreichung durch die ESF-Förderlinie anschaulich.

Aktuelle professionstheoretische Ausführungen zum Verständnis von Grundbildung machen deutlich:

„Grundbildung steht eher in einer bildungstheoretischen Tradition und stellt ein pädagogisches Konzept dar, das so umfassende Bildungsziele wie Reflexionsfähigkeit, Autonomie oder Identität einschließt. Grundbildung gehört damit zum Konzept des lebenslangen Lernens und ist somit – wie Bildung überhaupt – ein prinzipiell unabgeschlossener Bildungsprozess. Grundbildung ist Bildung, und zwar im Sinne von Aufklärung. Grund-Bildung als Bildung hat einen aufklärerischen und emanzipatorischen Charakter und fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung und Selbstbestimmung der erwachsenen Lernenden. Grundbildung umfasst diejenigen Wissensbestände, die für die Orientierung in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt unabdingbar sind, die Inklusion befördern und Exklusionsgefahr vermindern; Grundbildung ist demzufolge auch als offener, als kontextspezifischer und prozessorientierter Bildungsprozess zu verstehen. Die allgemeine, nicht auf Arbeitswelt konkretisierte Grundbildung vereint mehr Bereiche als das Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie umfasst auch Bereiche wie den Umgang mit technischen Geräten oder mit Geld, gesundheitsbewusstes Verhalten oder Ernährung.“ (Klein/Reutter/Schwarz, 2016, S. 2)

Die Verständnisse von Grundbildung, die wir in den untersuchten Kursen vorgefunden haben, entsprechen diesem aktuellen professionstheoretischen Verständnis. Es geht bei den befragten Kurs- und Einrichtungsleitungen immer um eine Kontextualisierung des Verständnisses, die sich in den Kurskonzepten und deren Realisierung in dem pädagogischen Prinzip der Teilnehmenden- und der Prozessorientierung finden lässt. Die Entwicklung der Persönlichkeiten der jungen Erwachsenen mit ihren multiplen Problemlagen ist ein zentrales Kursziel und dort Erfolge zu verzeichnen, stellt für die verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen ein Qualitätsmerkmal des offenen ESF-Förderbausteins dar. Berechtigt vertreten die Verantwortlichen die Position, dass nur eine derart bedarfsorientierte und kontextspezifische Grundbildung einen Beitrag leisten kann, (jungen) Menschen Zugänge zur Erwerbswelt zu eröffnen.

Aus professionstheoretischer und andragogischer Sicht sollte zukünftig darauf geachtet werden, dass im Vorfeld der Kurse sichergestellt ist, dass eine Erarbeitung, Diskussion und Reflexion der pädagogischen Konzeption gemeinsam von den Leitungspersonen und den vor Ort pädagogisch tätigen Kursleitungen erfolgt. Deren Erfahrung und Kompetenzen sind andere als die der Leitungspersonen; Kursleitende einzubeziehen, scheint unter Qualitätsaspekten unabdingbar.

4 Zielgruppenerreichung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“

Das folgende Kapitel widmet sich der Zielgruppenerreichung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“. Zunächst soll untersucht werden, inwiefern die Zielgruppe des ESF-Förderbausteins tatsächlich angesprochen wurde. Dies stellt eine Voraussetzung zur Interpretation der angestrebten Veränderungen in der Zielgruppe dar. Es stellen sich daher Fragen, die sich auf die Programmreichweite und Programmakzeptanz beziehen:

- Welche Zielgruppen werden erreicht?
- Wie finden die Zielgruppen den Weg in die ESF-Kurse?
- Wie gestaltet sich die Umsetzung der ESF-Kurse?
- Wie zufrieden sind die Zielgruppen mit den ESF-Kursen?

Die Beschäftigung mit Rekrutierungsstrategien der Weiterbildungseinrichtungen und Zugangswegen der Teilnehmenden, erreichten und unerreichten Zielgruppen, Motiven der Teilnehmenden zur Kursteilnahme, Fragen des Teilnehmendenmanagements innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen sowie die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den ESF-Kursen stehen somit im Fokus des vorliegenden Kapitels.

Die im Rahmen der Prozessevaluation untersuchten Kursangebote beziehen sich auf Zielgruppen, für deren Lebens- und Berufsperspektive das Nachholen eines Schulabschlusses, die Aufnahme einer Berufsausbildung oder die Aufnahme von Arbeit ohne begleitende Unterstützung nicht erfolgreich verlaufen ist und voraussichtlich zukünftig nicht laufen würde. Es handelt sich um heterogene Zielgruppen, welche sich mit unterschiedlichen Ausgangslagen, charakterisiert durch die soziale Herkunft, konfrontiert sehen.

4.1 Welche Zielgruppen werden erreicht?

Zur Identifikation der Charakteristika der erreichten Zielgruppen in den Förderrunden 2015/2016 wird die summative Befragung der Kurs- und Einrichtungsleitungen herangezogen. Dieses Vorgehen findet methodisch vorrangig darin Begründung, dass sich so auf mindestens n=69 der befragten Kurse bezogen werden kann.

Über alle Kurse hinweg geben die befragten Kurs- und Einrichtungsleitungen an, dass die Gruppe der 19- bis 25-Jährigen in ihren ESF-Kursen vertreten sei (HSA: 100 %; FOR: 100 %; LS-Kurse: 76 % und SK-Kurse: 87 %). Außerdem ist die Gruppe der 26 bis 30-Jährigen, wenn auch in den Schulabschlusskursen etwas weniger, über alle Kurse hinweg vertreten (HSA: 57 %, FOR: 50 %, LS-Kurse: 76 % und SK-Kurse: 87 %). Die Kurs- und Einrichtungsleitungen der Schulabschlusskurse geben statistisch signifikant häufiger an, dass die Gruppe der 16 bis 18-Jährigen an ihren Kursen teilnimmt (HSA: 67 % und FOR: 81 %), als Kurs- und Einrichtungsleitungen von LS-Kursen (12 %) oder SK-Kursen (20 %). Kontrastierend geben Kurs- und Einrichtungsleitungen von LS-Kursen (71 %) und SK-Kursen (73 %) wesentlich häufiger an, dass die Gruppe der älteren Erwachsenen (31 Jahre und älter) in ihren ESF-Kursen anwesend sei, als Kurs- und Einrichtungsleitungen der Schulabschlusskurse (HSA: 29 % und FOR: 31 %).

Insgesamt wird die von programmatischer Seite anvisierte Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die ESF-Kurse der Förderrunden 2015 und 2016 erreicht. Es ist festzuhalten, dass sich die Altersstruktur der ESF-Kurse insgesamt als heterogen beschreiben lässt. Grundbildungsbedarfe lassen sich nicht auf eine definierte Altersgruppe beschrän-

ken. Insofern ist der Umstand, dass über die vom Programm fokussierte Gruppe hinaus Menschen in ihrer Grundbildung gefördert wurden, ein Erfolg des Förderbausteins.

Einrichtungs- und Kursleitungen in nahezu allen Kursen geben an (eine Ausnahme bilden die Einrichtungs- und Kursleitungen der FOR-Kurse), dass Teilnehmende ohne Schulabschluss am ESF-Kurs teilnehmen (HSA: 77 %, LS-Kurse: 85 % und SK-Kurse: 69 %). Teilnehmende der FOR-Kurse verfügen laut Angaben der Kurs- und Einrichtungsleitungen zu 88 % über einen HSA-10. Verfügen Teilnehmende der LS- und SK-Kurse über Schulabschlüsse, so wurden diese, laut Angaben der Kurs- und Einrichtungsleitung, im Nicht-EU-Ausland erworben (LS-Kurse: 90 % und SK-Kurse: 88 %).

Diese Ergebnisse weisen zunächst daraufhin, dass das Ziel des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“, bildungsferne Zielgruppen bzw. Teilnehmende mit wenig oder geringer Grundbildung durch seine Angebote zu erreichen, aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen erreicht wurde. Außerdem scheinen die ESF-Kurse einen Raum für niedrigschwellige Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund zu bieten, in dem unterstützend zu Maßnahmen der Sprachförderung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales der Erwerb berufsbezogener Sprache unterstützt werden kann.

Teilnehmende mit Migrationshintergrund sind in allen ESF-Kursen präsent. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass 95 % aller Kurs- und Einrichtungsleitungen der LS-Kurse und 84 % der Leitungen der SK-Kurse angeben, ihre Teilnehmenden hätten einen Migrationshintergrund. Insgesamt wird im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund Abstand davon genommen, die Variable Migrationshintergrund als hinreichend für die Beschreibung problematischer Lebenslagen heranzuziehen. Im Hinblick auf problematische Ausgangslagen der Zielgruppen muss daher die soziale Herkunft (vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016) der Teilnehmenden als Einflussfaktor betrachtet werden.

Teilnehmende mit Kindern stellen keine große Gruppe innerhalb der ESF-Kurs-Teilnehmenden dar, sind jedoch in allen Kursen präsent. Dabei scheint ein Großteil der Teilnehmenden mit Kind nicht alleinerziehend zu sein.

Die Gruppe der Langzeitarbeitslosen ist in den Schulabschlusskursen eher selten vertreten, nach Angaben der Kurs- und Einrichtungsleitungen. In LS- und SK-Kursen stellen sie auch keine große Gruppe dar, sind jedoch präsenter als in den Schulabschlusskursen.

Teilnehmende, die an Suchterkrankungen leiden, sind nach Angaben der Kurs- und Einrichtungsleitungen eher nicht anwesend in den ESF-Kursen. Personen mit psychischen Problemen (z. B. Depression) sind hingegen eher vertreten. Auch bei diesen Personen handelt es sich um eine eher kleine Gruppe.

4.2 Nicht bzw. unzureichend erreichte Zielgruppen

Nach Aussagen der Kurs- und Einrichtungsleitenden innerhalb der Prozessevaluation sind es folgende Zielgruppen, die eher nicht mit dem ESF-Förderprogramm erreicht werden bzw. Umstände, die eine Teilnahme von Interessent/-inn/-en verhindern:

- Förderschulabsolvent/-inn/-en
- Hauptschulabsolvent/-inn/-en unterhalb HSA Klasse 9
- Kursinteressenten, die keine Möglichkeit haben, das Fahrgeld zur Überbrückung der Wege von Wohnort zu Kursort aufzubringen. (Beispiel struktureller Schlechterstellung von Kursen resp. Kursinteressenten im ländlichen Bereich)
- (Alleinerziehende) Frauen mit kleinen Kindern unter drei Jahren, die keinen Platz für das Kind in der KiTa erhalten
- Vereinzelt auch Interessenten mit Unklarheiten in der finanziellen Förderung.

Gleichwohl existieren Angebote in dem ESF-Förderbaustein, die die obengenannten Zielgruppen explizit ansprechen.

Das ESF-Programm, das explizit die Startchancen der Schwächeren in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt erhöhen will, erreicht die Gruppe wenig bzw. mit größeren Schwierigkeiten, die die schlechtesten Startchancen hat, nämlich die Absolventen von Förderschulen. Sie verfügen i.d.R. über keinen anerkannten Hauptschulabschluss und damit ist der Weg in prekäre Arbeit bzw. in perforierte Arbeitslosigkeit vorgezeichnet. So waren 2008 von denen ohne Schulabschluss 92,2 % auch ohne beruflichen Abschluss; ganzen 7,4 % gelang eine Ausbildung im dualen System (vgl. Lohaus u. a. 2010, S. 196). Einer der Gründe scheint in dem hohen Unterstützungsaufwand zu liegen, der für die erfolgreiche Förderung der Förderschulabsolventen notwendige Voraussetzung ist.

„Sie verlieren Leute, die zum Beispiel einen Förderschulhintergrund haben. Für die haben wir keine geeigneten Maßnahmen, [...] weil da ist ein enormer Betreuungshintergrund notwendig, den dürfen wir bei ESF teilweise gar nicht leisten, wie Individualcoaching ist nicht drin im ESF“ (C_KL_T1: S. 20, 17-22)⁷.

Dabei ist das Interesse an einem schulischen Weiterkommen bei den ehemaligen Förderschülern wohl ausgeprägt vorhanden

„[...] weil es sich natürlich auch rumspricht, dass wir hier kein adäquates Mittel haben, um ihnen helfen zu können. Die wollen verzweifelt von diesem Stigma Förderschule weg und diesem ‚ich bin dumm‘. Die brauchen... intensivere Betreuungsformen. Das kann aber weder ne BvB leisten noch können wir das in dieser Form leisten.“ (C_KL_T1: S. 21, 1-7)

Eine einbezogene Fördereinrichtung bemüht sich zwar um Förderschüler, schätzt aber deren Erfolgsaussichten eher gering ein.

„Also problematisch ist es oft bei Förderschülern, die nehmen wir auch auf, aber manchmal sieht man einfach am Anfang schon, das wird nicht klappen. Die werden dann durch die Sozialpädagoginnen versucht weiter zu vermitteln, dass man keinen im Regen stehen lässt“ (G_EL_T1: S. 15, 9-11).

⁷ Die zitierte Kursleitung bezieht sich mit Blick auf den erhöhten Betreuungs- und Unterstützungsaufwand, der für Förderschulabsolventen zu leisten sei, auf Individualcoaching. Im Rahmen der Evaluation kann nicht hinreichend geklärt werden, inwiefern Individualcoachings abzielend auf verbesserte Lernmöglichkeiten ESF-gefördert durchgeführt werden können. Es ist jedoch festzuhalten, dass in der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen unterschiedliche Modelle vorfindbar sind. Individualcoaching in Bezug auf berufliche Perspektiventwicklung stellt dagegen in ESF-geförderten Kursen eine gängige Arbeitsweise dar (individuelle Betreuung und Beratung zur Berufswahl).

Eine Kursleiterin versucht zu erklären, woraus sich der hohe Unterstützungsaufwand begründet.

„Und das Förderschulsystem ist überhaupt nicht kompatibel mit einer Regelschule. Einfach, was die Notengebung angeht. Die haben teilweise eine Vier oder Fünf in Englisch und können aber keinen einzigen Satz auf Englisch sprechen. [...] Wir nehmen praktisch die Förderschüler in der Klasse 9 auf. Es wird ein ganz normaler, nach dem [...] Lehrplan Englisch angeboten, aber parallel gleichzeitig für die Schüler, die von der Förderschule kommen, bieten wir Englisch auch als Zusatzfach, als Förderunterricht sozusagen an“ (G_KL_T2: S. 12, 37-44).

Dass die Abschlussquoten insgesamt sehr positiv sind, wird mit dem intensiven Einsatz von Sozialpädagoginnen begründet,

„[...] ohne diesen großen sozialpädagogischen Aufwand, den wir hier vor allem eben durch die Stadt bestreiten von der finanziellen Ausstattung her, dass das nicht möglich wäre“ (G_KL_T2: S. 13, 39-41).

ESF-Programme, die auf die Förderung der Förderschulabsolventen orientiert und entsprechend ausgestattet sind, existieren unseres Wissens bis heute nicht. Dabei wäre ein entsprechender Mitteleinsatz auch volkswirtschaftlich durchaus sinnvoll. Menschen ohne Berufsabschluss sind weit überdurchschnittlich auf staatliche Transferleistungen bis ins Alter angewiesen; eine Dauersubventionierung kommt ungleich teurer als eine massive Investition nach Abschluss der Förderschule. (Beispiel: bei monatlichen Transferleistungen von 900 Euro = Hartz IV + Miete und einer Lebenserwartung von 70 Jahren erhält ein heute 20jähriger Dauerbezieher auf die Lebensspanne bezogen ca. eine halbe Million Euro).

Aber auch unter den Hauptschulabsolventen scheint es größere Gruppen zu geben, die die Schule vor dem Ende der 9. Klasse verlassen.

„Wir diskutieren schon seit langem über die Zielgruppe unterhalb des HSA Klasse 9. Diejenigen, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, aber in keiner Weise bis Klasse 9 gekommen sind, aus den unterschiedlichsten Gründen, außer den intellektuellen Fähigkeiten“ (F_EL_T1: S. 25, 39-42).

Die strukturelle Schlechterstellung der ländlich arbeitenden Bildungseinrichtungen macht sich auf unterschiedliche Weise bemerkbar. Aufgrund fehlender Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren sind trotz großer Nachfrage Kurse für Frauen (mit Migrationshintergrund und Kindern) nicht realisierbar⁸. In einer ländlichen Bildungseinrichtung, die in einem großen Flächenkreis arbeitet, haben die Teilnehmenden teils sehr lange Fahrzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln und entsprechenden Fahrtkosten.

„Der fährt anderthalb Stunden, anderthalb Stunden wieder zurück. Und der hat wahrscheinlich Preisstufe 4 oder 5“ (A_KL_T1: S. 5, 16-17).

Für einzelne Teilnehmende sind es die monatlichen Fahrtkosten „im Endeffekt auf über 150 Euro“ (A_KL_T1: S. 4, 45).

Dies stellt kein Problem dar für diejenigen, die vom Jobcenter betreut werden, welches in der Regel die Fahrtkosten übernimmt. Diejenigen, die von der Arbeitsagentur betreut werden, müssen für ihre Fahrtkosten selbst aufkommen, was bei ihrem Monatseinkommen für viele nicht realisierbar ist und teilweise sogar einen Grund für den Kursabbruch darstellt. Diejeni-

⁸ Allgemein sind gemeint: Alleinerziehende, Frauen mit mehreren Kindern oder auch Frauen, mit Kindern im Kleinkindalter. Urbane Räume bzw. Weiterbildungseinrichtungen in urbanen Räumen verfügen tendenziell über einen größeren Gestaltungsspielraum, Kinderbetreuung während der Kurszeit anzubieten, z. B. interne Kinderbetreuung oder Kinderbetreuung über Kooperationspartner. Zudem sind die Fahrwege in Städten meist einfacher zu bewältigen und kürzer, sodass auch eine externe Kinderbetreuung möglich ist (z. B. Tagesmutter, KiTa). In ländlichen Räumen kann diese Infrastruktur nur als unzureichend beschrieben werden.

gen, die vom Sozialamt betreut werden, erleben aufgrund ihres ungesicherten Aufenthaltsstatus mit der Nicht-Vermittlung Diskriminierungserfahrungen:

„[...] da kriegen sie immer nur zu hören: ja, ihr geht sowieso bald wieder zurück in euer Land.‘ Das ist auch so ein Unding“ (A_KL_T₂: S. 2, 12-14).

Die gleiche Bildungseinrichtung berichtet von einer Interessentin mit einem Kleinkind unter drei Jahren, die eigentlich ein Anrecht auf einen Kita-Platz hat:

„Abgespeist mit den Worten: ‚Ja, Sie werden ja sowieso abgeschoben, da brauchen wir das nicht und da brauchen Sie auch kein Deutsch lernen.‘“ (A_EL_T₃: S.26, 10-25).

Eine Bildungseinrichtung verliert in der Anfangsphase aufgrund von Unklarheiten in der individuellen Förderung eine ganze Reihe von Teilnehmenden.

„Ja, es gab am Anfang massive Abbrecher wegen der BAföG-Diskussion. Weil auch da sich die Förderrichtlinien geändert haben und es eben eine Weile gedauert hat, dass wir das mit dem Jobcenter klar bekommen haben in Einzelfällen. Dass Schüler sich eben hier beworben hatten und hier aufgenommen wurden mit der Idee, sie könnten Schüler-BAföG beantragen. Dann aber bei der Prüfung ihrer Lebenssituation oder ihrer Lebensbiographie deutlich wurde: Sie entsprechen nicht den neuen Maßgaben, Richtlinien für Schüler-BAföG für den zweiten Bildungsweg. Und diese Zeit, also dass dann das Jobcenter doch weiter zahlen musste und dieses Hin und Her hat dazu geführt, dass einige direkt am Anfang weggebrochen sind. Einfach weil sie buchstäblich kein Geld mehr hatten und dann gesagt haben: ‚Dann bleiben wir beim Jobcenter oder gehen in eine Maßnahme, die uns da angeboten wird‘ (I_EL_T₃: S. 13, 4-14)⁹.

Wenn man davon ausgeht, dass durch die ESF-Förderung Versorgungslücken geschlossen werden sollen, indem diejenigen Zielgruppen erreicht werden, die in den Regelangeboten nachholender Schulabschlüsse und bestehenden Zugängen zum Berufsbildungssystem nicht erreicht werden, sind die Befunde über die nicht-erreichten Zielgruppen und die Gründe der Nicht-Teilnahme von Interessenten an Kursen von besonderer Bedeutung. Sie stellen eine Herausforderung an diejenigen Akteure dar, die sich verständigen müssen, über welche Wege Versorgungslücken geschlossen werden können. Die Erfahrungen aus anderen Bereichen in NRW – etwa im Feld der Nachqualifizierung von Erwachsenen – haben gezeigt, dass es oftmals Kommunikationslücken sind, die bewirken, dass Teilnehmende nicht erreicht werden. Die Einrichtungsvertreter/innen reklamieren ihrerseits die Notwendigkeit, mehr Kommunikation, Abstimmung und Suche nach Lösungswegen zu betreiben, um die Bildungschancen für die immer noch nicht Erreichten auszuloten. Der in den Interviews immer wieder deutlich werdende zusätzliche Betreuungsaufwand in Form von sozialpädagogischer Begleitung und Individualcoaching bspw. für Förderschulabsolvent/-inn/-en und Schulabsolvent/-inn/-en ohne HS-Abschluss Klasse 9 bedarf ggf. ergänzender struktureller Ausrichtungen der Programmlinie. Sozialpädagogische Begleitung vorhalten zu können oder nicht vorhalten zu können, scheint ein zentraler Gelingensfaktor zu sein, wenn es um Zielgruppen aus schwierigen Lebenslagen geht.

Auch die skizzierten Diskriminierungserfahrungen von Interessenten mit Zuwanderungshintergrund sind u. E. ein Befund, der eine lösungsorientierte Kommunikation zwischen auftraggebenden Ministerien, Projektagenturen und den Stakeholdern erfordert, die – sicherlich ungewollt – als negativ wirkende Variable die Bemühungen der Einrichtungen beeinflussen.

⁹ Der Auftraggeber der Programmevaluation teilte mit, dass sich die von der Einrichtungsleitung geschilderten Probleme auf die Änderung der PO-SI-WbG vom 27.07.2015 zum 01.01.2016 und die daraus resultierende Übergangszeit und Umstellung an den Einrichtungen bezieht.

Nicht alle mit dieser Evaluation aufgedeckten Versorgungslücken in Bezug auf das Erreichen von Teilnehmenden können über die ESF-Förderlinie kompensiert werden, deshalb lautet an dieser Stelle unsere Empfehlung, Gesprächsrunden mit den relevanten Stakeholdern zu initiieren: den Administratoren, den Finanziers, den Politikentscheidern, den Projektagenturen und den Einrichtungen.

4.3 Zugang zu den ESF-Kursen des Förderbausteins

4.3.1 Wege der Rekrutierung: Wie werden Teilnehmende gewonnen?

Basierend auf Aussagen der Kurs- und Einrichtungsleitungen stellt die Gewinnung von Teilnehmenden für die jeweiligen Kurse keine besondere Herausforderung dar. Ursächlich dafür scheinen unterschiedliche Faktoren zu sein:

- Die Bildungseinrichtungen verfügen über eine lange Tradition mit derartigen Angeboten, insbesondere im Bereich der Schulabschlusskurse.
- Sie sind in den Kommunen oder im Landkreis gut vernetzt. Als Netzwerkpartner werden genannt: Berufskollegs, Schulsozialarbeit, Integration Point des Jobcenters, BBE-Beratungsstellen, Jugendintegrationsstellen, Sozialdienst katholischer Frauen, Frauenhaus, Flüchtlingshilfe, griechische Gemeinde, Integrationsagentur, Agentur für Arbeit, Verbraucherzentrale u.a.
- Die Teilnehmenden in Integrationskursen oder Schulabschlusskursen in der eigenen Einrichtung werden angesprochen oder können sich informieren und entscheiden sich für weiterführende Angebote in einer ihnen vertraut gewordenen Institution.
- Jobcenter oder Agentur für Arbeit weisen Teilnehmende zu.

Insgesamt werden unterschiedliche Kanäle und Wege für die Rekrutierung von Teilnehmenden genutzt. Volkshochschulen berichten beispielsweise, Teilnehmende in eigenen Kursen zu rekrutieren. So könnten in berufsintegrierenden Angeboten in Ansätzen erworbene Sprachkompetenzen um erwerbsweltbezogene Sprachfähigkeiten erweitert werden. Darüber hinaus hat sich die Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Teilnehmenden als effektives Verfahren herauskristallisiert. Auch über die Bundesagentur für Arbeit, das Jobcenter oder auf Empfehlung des Sozialamtes finden Teilnehmende den Weg in den ESF-geförderten Kurs. (A_EL&KL_T₁: S. 14-15).

Einzelne Einrichtungen binden die NRW-Beratungsstrukturen in die Akquise-Wege mit ein. Sie konstatieren, dass die Teilnehmenden, die bspw. über BBE-Beratungsstellen kommen, viel besser vorbereitet seien, weshalb sich die Kooperation mit BBE in jedem Falle lohnt. Die Teilnehmenden haben dann häufig alle erforderlichen Dokumente parat. (B_KL_T₁: S.16, 10-15)

Eine Bildungseinrichtung führt das problemlose Gewinnen von Teilnehmenden auf das ESF-Programm zurück. Im Ort gibt es eine griechische Gemeinde, die Kontakt zur Einrichtung hat. Sie vermittelt neu zugewanderte Griechen, die als Europäer für die Teilnahme an Integrationskursen bezahlen müssten.

„Wir haben große Vorteile durch diesen Kurs, weil wir nicht davon abhängig sind, ob jemand von der Arbeitsagentur oder vom Jobcenter kommt oder auch jemand aus diesen bevorzugten Ländern kommt. Wir können auch Griechen und andere Europäer mit hineinnehmen“ (D_EL_T₂: S. 4, 42 – S. 5, 1-6).

Auch eine Bildungseinrichtung, die Schulabschlüsse für Menschen mit Migrationshintergrund anbietet, hält das Programm für ausreichend attraktiv, dass Werbung überflüssig wird.

„Also für dieses Programm brauchen wir eigentlich überhaupt keine Öffentlichkeitsarbeit mehr zu machen [...] Die Kandidaten, die hier einlaufen, das sind überwiegend Mundpropaganda“ (H_KL_T₂: S. 11, 11-14).

Die gute Vernetzung in der Großstadt und die kontinuierliche Pressearbeit lässt für eine Einrichtung den Schluss zu: *„Eigentlich kann man sagen: die finden uns und nicht wir sie“ (I_EL_T₁: S. 16, 38).*

Sowohl der Umstand, dass das Gewinnen der Teilnehmenden problemlos beschrieben wird, als auch das Feststellen, über wie viele unterschiedliche funktionierende Wege die Information an die Teilnehmenden kommt und sie erreicht, ist ein zufriedenstellendes Ergebnis. Es zeigt nicht zuletzt, dass die vielfach solchen Zielgruppen zugeschriebene Bildungsabstinenz und mangelnde Motivation nicht zutrifft, sondern dass die Chancen, die mit der ESF-Förderung angeboten werden, ergriffen und genutzt werden.

4.3.2 Wege in den Kurs: Wie gelangen die Teilnehmenden in den Kurs?

An dieser Stelle sollen aus Perspektive der Teilnehmenden Zugangswege in den Kurs näher beleuchtet werden. Hierzu werden die Ergebnisse der summativen Evaluation zusammengefasst bevor anschließend die Ergebnisse der Analyse der qualitativen Interviews mit den befragten Kursteilnehmenden präsentiert werden.

4.3.2.1 Ergebnisse der summativen Evaluation

Die summative Befragung der Teilnehmenden zeigt, dass knapp die Hälfte (48 %) aller Teilnehmenden der ESF-Kurse *über ihr soziales Umfeld Zugang zum Kurs* erhalten (Tabelle 12). Besonders Empfehlungen durch den Freundeskreis scheinen Einfluss auf die Kursteilnahme zu haben. Aber auch durch Familie oder Bekannte und Nachbarn finden Teilnehmende ihren Weg in den Kurs. Entlang der unterschiedlichen Kursarten und verschiedener Charakteristika der Teilnehmenden gibt es keine bedeutsamen Unterschiede, was einen Zugang durch das soziale Umfeld anbelangt.

Ein weiterer Zugangsweg, der neben dem sozialen Umfeld besonders ins Gewicht fällt, ist der *Zugang über eine andere Organisation als die betreffende Weiterbildungseinrichtung*. Insgesamt 31 % aller Teilnehmenden der ESF-Kurse des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ gelangen auf diesem Weg in den Kurs. Auffällig ist bei differenzierter Betrachtung der Kursarten, dass mit statistisch signifikantem Unterschied Teilnehmende der SK-Kurse (51 %) häufiger angeben über die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter in den ESF-Kurs vermittelt worden zu sein. Eine mögliche Interpretation dieses Ergebnisses ist, dass die Agentur für Arbeit wie auch das Jobcenter tendenziell eher in kurzfristige Maßnahmen vermitteln. Die Kursdauer der sonstigen Kompetenzkurse entspricht diesem Vermittlungsschema, da ungefähr ein Drittel der befragten Kursleitenden dieser Kursart angeben, ihre Kursdauer betrage bis zu 3 Monate (s. Abschnitt 2.1.2). Zukünftig, darauf gibt es Hinweise aus der Prozessevaluation, muss auf Programmebene enger mit Akteuren wie der Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter zusammengearbeitet werden, damit diese die auch längerfristigen ESF-Kurse als vermittlungswürdig einstufen. Auch Arbeitgeber tragen dazu bei, dass Teilnehmende ihren Weg in die ESF-Kurse finden, insgesamt liegt der Anteil derjenigen Teilnehmenden jedoch lediglich bei 3 %. Spannend ist, dass mit statistisch signifikantem Unterschied ältere Teilnehmende (30 Jahre und älter) im Vergleich zu jungen Erwachsenen, häufiger über ihre Arbeitgeber Informationen zum Kurs (8 %) erhalten.

Tabelle 12: Wege in den Kurs aus Perspektive der Teilnehmenden

Wege in den Kurs (Teilnehmende)	Kursarten				
	Gesamt	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
		A	B	C	D
Anzahl	n=521	n=150	n=94	n=186	n=79
Internet	12 %	9 %	32 % A*, C*, D*	5 %	9 %
Soziales Umfeld	48 %	50 %	43 %	47 %	44 %
Familie	12 %	15 %	18 %	10 %	8 %
Freunde	29 %	29 %	22 %	30 %	29 %
Bekannte/Nachbarn	12 %	12 %	9 %	12 %	15 %
Organisation intern	18 %	15 %	20 %	20 %	16 %
Lehrer/Lehrerinnen	14 %	14 %	12 %	14 %	14 %
Infotag	3 %	1 %	7 % A*	5 %	1 %
Sonstige: Anschreiben/Broschüren der Einrichtung	1 %	.	1 %	2 %	1 %
Organisation extern	31 %	31 %	19 %	30 %	51 % A*, B*, C*
Agentur für Arbeit, Jobcenter (auch Sozialamt, AWO)	28 %	31 %	19 %	26 %	51 % A*, B*, C*
Sonstige: Arbeitgeber	3 %	.	.	3 %	14 %
Sonstige	4 %	1 %	2 %	5 %	4 %

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

Ein dritter Zugangsweg, der jedoch vergleichsweise von wenigen Teilnehmenden genutzt wurde, ist der *Zugang über die betreffende Weiterbildungseinrichtung*. Auch hier liegt bei Differenzierung nach unterschiedlichen Kursarten kein nennenswerter Unterschied vor. Betrachtet man weitere Charakteristika der Teilnehmenden, so zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden, die über einen Schulabschluss verfügen und Teilnehmenden, die keinen oder noch keinen Schulabschluss haben (Tabellenband, TN, Item F3). Eine mögliche Begründung für dieses Ergebnis ist, dass Teilnehmende, die bereits einen Schulabschlusskurs in derselben Einrichtung absolviert haben, sich eher für eine Weiterqualifizierung an derselben Einrichtung entscheiden. Hinweis darauf gibt ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen denjenigen, die über einen Schulabschluss verfügen und denjenigen, ohne einen Abschluss, wenn es um die Teilnahme an Informationsveranstaltungen geht (HSA: 6 %, FOR: 10 % wohingegen kein Schulabschluss: 1 %). Besonders jüngere Teilnehmende (16 bis 19 Jahre) werden mit statistisch signifikantem Unterschied (26 %) zu den anderen Altersgruppierungen durch einrichtungsinterne Lehrerinnen und Lehrer zur Kursteilnahme ermutigt.

Durch eigene *Recherche im Internet* in den ESF-Kurs gekommen zu sein, geben die Teilnehmenden im Vergleich zu den bisher skizzierten Zugangswegen eher selten an (12 %). Dennoch ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass die Kursart oder vielmehr das schulische Qualifikationsniveau, wesentlichen Einfluss auf diesen Weg des Zugangs zu haben scheint. Teilnehmende der FOR-Kurse gelangen mit statistisch signifikantem Unterschied im Vergleich zu den anderen Kursen häufiger durch Internet-Recherche in den Kurs (32 %). Diese Personen verfügen in der Regel über einen Hauptschulabschluss, ihre soziale

Herkunft kann eher als mittel oder hoch beschrieben werden und sie stammen vorrangig aus Deutschland (Tabellenband, TN, TN_F3). Es liegt die Vermutung nahe, dass im deutschen Schulsystem digitale Grundkompetenzen insoweit vermittelt werden, dass Hauptschulabsolventen fähig sind, eine gezielte Recherche im Internet durchzuführen.

Zur Identifikation des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren, die einen Weg in einen ESF-Kurs begleiten, zeigt sich, dass die Teilnehmenden als Informationsquelle vor der Kursteilnahme überwiegend eine Quelle angeben (78 %). Bei wenigen haben Informationen von zwei Quellen zur Kursteilnahme geführt (16 %). Auch im Kursvergleich ist sich diesem Ergebnis anzuschließen.

4.3.2.2 Ergebnisse der Prozessevaluation

Die bereits im Rahmen der Analyse der Einrichtungs- bzw. Kursleitungsebene postulierte und auch in der summativen Evaluation existente Feststellung, dass vielfältige Wege zur Rekrutierung der Teilnehmenden genutzt werden, kann aus Perspektive der durchgeführten Interviews mit den Teilnehmenden der neun Evaluationsstandorte, bestätigt werden. In den Interviews werden vielfältige Wege skizziert, die letztlich in einer Kursteilnahme münden.

Tabelle 13: Übersicht über die Zugangswege zu den ESF-geförderten Kursen aus Perspektive der Teilnehmenden

Summative Evaluation	Prozessevaluation
Internet	Eigeninitiative [z.B. Internetrecherche, Flyer, Zeitungsannoncen, proaktives Nachfragen]
Soziales Umfeld [z.B. Familie, Freunde, Bekannte/Nachbarn]	Soziales Umfeld [z.B. Familienmitglieder, Bekannte/Nachbarn, Freundeskreis, Peers]
Organisation extern [z.B. Agentur für Arbeit, Jobcenter, Sozialamt, AWO, Arbeitgeber]	Institutionen/Organisationen [z.B. Agentur für Arbeit, Jobcenter, Sozialamt, ehemalige Schulen, andere Bildungseinrichtungen, Therapeuten]
Organisation intern [z.B. Lehrer/Lehrerinnen, Infotag, Anschreiben/Broschüren der Einrichtung]	Bildungseinrichtung [z.B. vorheriger Kursbesuch in derselben Einrichtung]

Eigeninitiative: D.h. die Teilnehmenden haben sich selbstständig informiert und sind aufgrund von Internetrecherchen, Zeitungsannoncen, Flyern oder durch proaktives Nachfragen bei entsprechenden Einrichtungen (hierbei kann es sich sowohl um Bildungseinrichtungen, Agentur für Arbeit, Jobcenter und andere Beratungsinstanzen handeln) auf den ESF-geförderten Kurs aufmerksam geworden.

Auffällig ist, dass viele der qualitativ befragten Teilnehmenden beschreiben, sie hätten im Internet gezielt nach für sie passenden Angeboten recherchiert. Die Volkshochschule als Bildungseinrichtung ist dabei vielen Teilnehmenden bekannt:

*„Ich habe mich im Internet schlau gemacht, wo ich halt meine mittlere Reife nachholen kann, da wurde mir die VHS sofort gezeigt. Gut, **VHS ist jetzt auch schon ein Name, den man kennt.** Und dann habe ich da geguckt, wegen **Anmeldegebühren** und habe auch viel mit [Name der Einrichtungsleitung] telefoniert, die hat mir auch viel geholfen, weil ich ja meine Zeugnisse hier anerkennen lassen musste, also meinen Abschluss und alles. War auch wirklich topp, wie sie mir geholfen hat. Und **im Endeffekt durch das Internet**, bin ich auf die VHS hier gekommen [...]“ (F_TN_T1_8: 29).*

Kriterien für einen passgenauen Kurs sind nicht lediglich der angestrebte formale Abschluss, in Überlegungen fließen auch konzeptionelle Rahmenbedingungen, wie Unterrichtszeiten, die Erreichbarkeit der Einrichtung oder zu entrichtende Gebühren, mit ein.

*„Ich hab einen **Vormittagskurs** gesucht, genau. Bei uns gab es nur den Abendkurs und dann habe ich halt lange im **Internet** geguckt, wo es einen Kurs für den Vormittag gibt und das war der einzige in der [Straßenname] und dann bin ich gekommen. Und die **Unterrichtszeiten waren auch in der Zeit nicht so lang**. Bis 12:00 Uhr, glaube ich. Ja, hab ich gesagt, dann mache ich das“ (F_TN_T1_11: 83).*

Auch über Werbung wird die Zielgruppe erreicht. Flyer die in Informationsständen ausliegen, werden wahrgenommen und helfen den Teilnehmenden auf die Idee sich für den Kurs anzumelden zu kommen.

*„Und dann habe ich **hier eine Werbung gelesen** hier und dann [...] bin ich einfach zu [Einrichtungsleitung] gekommen und habe ich gesprochen, ob hier kann ich weiter machen? Sie ist sehr nett. Eine sehr nette Frau. Hat gesagt ja und ich habe gesagt okay. Dann ich bin hier seit drei Wochen“ (B_TN_T1_6: 10).*

Als zielgerichtete Informationsquelle dienen neben dem Internet auch Annoncen in der Zeitung, wenngleich deutlich weniger Teilnehmende berichten über diesen Weg in den Kurs gefunden zu haben.

*„Und ich habe eben **halt in der Zeitung nachgeguckt** gehabt, da war eine Annonce gewesen von dieser Schule eben halt, wo es bei mir sofort geklickert hat irgendwie, ja, bewirb dich einmal an dieser Schule. Und, ja, habe mich eben halt beworben und finde das perfekt eigentlich so auch das ganze Klima“ (J_TN_T1_2: 3).*

Neugier kann auch sehr individuell durch räumliche Nähe geweckt werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„[...] manchmal bin ich da vorbeigegangen, da habe ich immer Schüler gesehen, also was heißt Schüler, die waren auch schon erwachsen, also alle Altersgruppen waren da. Und da habe ich mich immer gefragt, was es da gibt. Dann habe ich mal im Internet nachgeguckt, da stand VHS. Und da habe ich mir das gemerkt und danach“ (F_TN_T1_9: 15).

Soziales Umfeld: Teilnehmende werden durch bspw. Familienmitglieder, Bekannte, den Freundeskreis oder Peers auf das Angebot aufmerksam gemacht und/oder bei der Anmeldung zum Kurs unterstützt.

Das soziale Umfeld übernimmt unterschiedliche Rollen bei Betrachtung des Zugangs der Kurszielgruppen. Auf der einen Seite werden durch Familienmitglieder, Bekannte, den Freundeskreis oder andere Peers Impulse gesetzt sich über Kursangebote zu informieren. Auf der anderen Seite zeichnet sich ab, dass viele Teilnehmende auf die Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld zur erfolgreichen Kursanmeldung angewiesen sind. Besonders gut beobachten lässt sich dies im Kontext der Abschluss bezogenen Kursangebote. Hier übernehmen Eltern häufig eine Schüsselfunktion.

*„Ja, sie hat halt gesagt: Ich kann Dich zu nichts zwingen, aber ich möchte auf jeden Fall, dass Du etwas Anderes machst und nicht zuhause sitzt. Sie [Mutter] hat mich dann schon unterstützt mit/ Zum Beispiel, weil ich ja halt noch in der Schule die ganze Zeit war, ich musste ja bis Mitte Mai noch gehen, hat **sie sich dann darum gekümmert** und [Name der Einrichtungsleitung] hier angerufen. Ob hier noch Plätze sind [...]“ (F_TN_T1_12: 31).*

Der Einfluss positiver Erfahrungsberichte der Peergroup, wird ganz besonders an einem der in der Prozessevaluation berücksichtigten Standorte deutlich. Es handelt sich um einen Kurs der ausschließlich Frauen mit Migrationshintergrund anspricht. Teilnehmende berichten, dass sie von Freundinnen erfahren hätten, dass es die Bildungseinrichtung gäbe und erklären, dass man dort gut betreut werde.

„Ich habe von meiner Freundin gehört, es gibt eine Schule, [...] nur für Frauen. Das ist sehr gut für mich. Es gibt andere auch, zum Beispiel Abendschule, aber ich interessiere mich für diese Schüler, weil alles Frauen sind“ (H_TN_T1_1: 7).

*„[...] ich glaube, vorletzte, 2014, **meine Freundin** hat hier gemacht und die hat gesagt, die sind gut und sie ist schon 9. Klasse, Schulabschluss bestanden. Und die hat gesagt, die sind **gute Lehrer und die erklären sehr gut**. Ich bin hier auch gekommen. Und ich finde die sind auch gut“ (H_TN_T1_4: 91).*

Positive Erfahrungsberichte über die Bildungseinrichtungen, spielen auch bei abschlussbezogenen Kursen eine Rolle (G_TN_T1_5: 18-27) und haben einen motivierenden Effekt auf die Kursanmeldung der am Kurs Interessierten.

Institutionen/Organisationen: Impuls zur Kursteilnahme kommt aus einer Institution wie bspw. dem Jobcenter, der Agentur für Arbeit oder dem Sozialamt, die Teilnehmende den Kursen zuweisen. Andere Organisationen, die am Kurszugang der Teilnehmenden beteiligt sind, sind bspw. ehemalige Schulen oder andere Bildungseinrichtungen sowie Therapeuten.

Es wird deutlich, dass eine Vielzahl der befragten Teilnehmenden durch das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit betreut werden. Viele werden durch Beratungsgespräche innerhalb dieser Institutionen an die Fördereinrichtungen verwiesen.

„Auch wieder über / Nein, ich komm jetzt nicht auf den Namen. Nicht Arbeits-/ Doch, Arbeitsagentur. Da musste ich dann hin zu einem Gespräch und die hat mir dann halt empfohlen, auf die [Name der Bildungseinrichtung] zu gehen, mich da mal zu melden“ (G_TN_T1_1: 49).

An dieser Stelle zeigt sich, dass nicht alle Kursinteressierten auf Wissen über Weiterbildungseinrichtungen und deren Angebotsspektrum zurückgreifen können: *„Also Jobcenter von der [Straßenname in Stadt in NRW]. Aber ich habe das vorher noch nie gewusst, dass es so was gibt“ (J_TN_T1_7: 22).*

Hier wird die Bedeutung einer Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen und lokalen öffentlichen Institutionen bei der Rekrutierung von Teilnehmenden, deutlich: *„Eine Frau vom BAföG-Amt, weil sie mit [Name der Einrichtungsleitung] von hier zusammenarbeitet“ (F_TN_T1_12: 11).*

Eine längere Betreuung durch das Jobcenter, wird von den Teilnehmenden nicht nur positiv konnotiert. Die Interviews zeigen, dass eine Emanzipation der Teilnehmenden aus den Handlungslogiken der Institutionen erforderlich ist, um sich für einen Kurs anzumelden.

„Also ich habe ja dann [...] Arbeitslosengeld II beantragt und [dann] kam der erste Brief [...], dass ich zur Berufsberatung soll. Der gute Mann, der war total nett, der wollte mir das aber alles ausreden. Dass ich keinen Realschulabschluss brauche und dass [...] ja wichtig ist, dass ich Geld verdiene. Und da habe ich gesagt: ‚Hallo, Sie brauchen mir das jetzt nicht ausreden, [...]‘ Was sind sie mit einem Hauptschulabschluss noch? Nichts, gar nichts heutzutage. Da brauchst du ja für die meisten Berufe schon Abi am besten. Und dann laufe ich nicht mit einem Hauptschulabschluss durch die Gegend.“ (F_TN_T1_12: 57)

Beispielhaft für einen ähnlichen Emanzipationsprozess berichtet hier eine andere befragte Person, die bereits eine Vielzahl an Beratungsgesprächen beim Jobcenter hinter sich hat, wie sie sich für das Absolvieren eines weiterführenden Schulabschlusses entscheidet. Die Person hat aufgrund ihrer gesundheitlichen Verfasstheit die begonnene Ausbildung abbrechen müssen und seitdem eine Vielzahl unterschiedlicher BvB-Maßnahmen durchlaufen.

„Nein. Ich hab das selber schlussendlich gesagt. Ich hatte immer die Option gesagt: okay. Ich würde noch mal zur Schule gehen. Dann war ich ja aber Probearbeiten und so, dann hat das nicht funktioniert und dann habe ich einfach zu denen klipp und klar gesagt: ‚So ich werde dann jetzt zur Schule gehen.‘ Dann habe ich noch einmal ein Jahr Zeit, Rückenmuskulatur weiter aufzubauen. Das Ganze zu stärken und habe dann noch andere Jobperspektiven

und dann hatten die halt gesagt: wie ich mir das vorstelle? und dann habe ich gesagt: Volkshochschule und dass ich dann auch, wenn eigentlich gerne in den Tageskurs möchte und nicht in den Abendkurs. Und die hatten mich dann dabei eigentlich soweit auch komplett unterstützt“ (F_TN_T1_5: 41).

Ein weiteres Beispiel:

„Also unterstützt würde ich nicht sagen. Ich war allein auf mich gestellt. Ich wurde immer von Jobcenter hat eben gerufen, ich hab Termine bekommen, was ich zurzeit mache und ich habe den Clown dort nicht gemacht. Ich will auf jeden Fall Schule machen, weil ich kann jetzt nichts erreichen. Und ohne Abschluss das wird sehr schwer an meinen Wunsch zu kommen quasi. Und dann hat die Frau mir hat eben Unterlagen gegeben, Schulen. Und am meisten hat sie mir [Name der Bildungseinrichtung] empfohlen. Ich so: Okay, wenn sie meint es ist sehr gut und dass man dort weiterkommt, dann mach ich das. Hab mich auch hier auf der Warteliste anschreiben lassen und ja“ (J_TN_T1_4: 58).

Nicht nur Institutionen auch andere Bildungseinrichtungen sind an der Beratung der Teilnehmenden beteiligt. Der Zugang über andere Organisationen in den Kurs ist sehr heterogen. Viele Teilnehmende werden durch die Empfehlung von Lehrpersonen und Vertretungen anderer Schulen wie bspw. Berufskollegs, Gesamtschulen und anderen Bildungsträgern auf den Kurs hingewiesen.

„War ich erst auf einem Berufskolleg, weil ich halt mitten im Schuljahr kam und dann war ich dann in so einer AV-Klasse, so einer Ausbildungsvorbereitungsklasse. Ja und die haben mich dann hierher empfohlen, weil ich eben achtzehn wurde und daher konnte ich nicht auf einer normalen Schule“ (G_TN_T3_2: 9).

Die Entscheidung, ausgehend von einer Empfehlung bis zur konkreten Anmeldung, kann, wie es scheint durch Anmeldeprozesse beeinflusst sein:

„Eine Lehrerin auf dem Berufskolleg, eine Sozialpädagogin, hat uns, drei Leuten, das dann gesagt, dass man das hier und in [Großstadt in NRW] machen kann. Und dann habe ich geguckt und im Internet war da nur hier die Schule online zu bewerben“ (C_TN_T1_1: 84).

Eine unkomplizierte Einschreibung über online-hinterlegte Anmeldeformulare, scheint Auswirkungen auf die Entscheidung der Kursteilnahme zu haben.

Auch Einrichtungen wie beispielsweise Wohnheime für Jugendliche verfügen über Personal, welches über die Möglichkeiten Schulabschlüsse nachzuholen informiert ist und diese an potenzielle zukünftige Teilnehmende weitergeben kann: *„Ich habe bis Mitte dieses Jahres noch in einer Einrichtung gelebt hier in [Stadt in NRW], für Jugendliche. Und dort ist mir das halt ans Herz gelegt worden“ (F_TN_T1_10: T3: 37).*

Bildungseinrichtung: Teilnehmende haben bereits einen Kurs innerhalb der Einrichtung besucht und sich bspw. aufgrund positiver Erfahrungen, zeitlicher und räumlicher Rahmenbedingungen oder unzureichender Alternativen, für einen Kurs in derselben Einrichtung entschieden.

Zugänge über die Bildungseinrichtungen sind auf verschiedene Arten im Rahmen der Teilnehmendeninterviews beschrieben worden. Zum einen wird berichtet, dass bereits Kurse in der betreffenden Einrichtung besucht werden und man entweder im Rahmen des Kurses auf das ESF-geförderte Angebot aufmerksam gemacht wurde (z. B. A_TN_T1_3: 40-45) oder man aufgrund von ausliegender Werbung auf den Kurs gestoßen sei.

„Ja, Regal. Ja, alles Information. Weil ich bin regelmäßig hier früh morgens. Vormittag ich habe hier meine Integrationskurs gemacht. Und deswegen ich habe die einfach Informationen gelesen [...]“ (B_TN_T3_5: 34).

Zudem finden Teilnehmende den Weg in den Kurs, weil sie in der Vergangenheit das Kursziel aus unterschiedlichen Gründen nicht erreicht haben oder weil sie das Kursziel erreicht haben und nun weitermachen möchten.

„Also ich war schon mal hier, hab das aber nicht geschafft aus gesundheitlichen Gründen und, ja, jetzt bin ich nochmal hier hingekommen“ (G_TN_T1_6: 19).

„Ich bin ja schon in der 9. Klasse zur VHS gestoßen. Habe dann den 9er-Abschluss hier nachgeholt, den 10er-Abschluss und jetzt mache ich FOR direkt...“ (F_TN_T1_6: 3).

Auch durch die Einrichtungen organisierte Informationstage führen zur Anmeldung von Teilnehmenden, ausschlaggebend scheinen hier private Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen zu sein (J_TN_T1_1: 18-21).

4.4 Einflussfaktoren der Entscheidungsfindung – oder warum entscheiden sich die Teilnehmenden für den Kurs?

Im Folgenden soll sich mit den Motiven für die Kursteilnahme aus Sicht der Teilnehmenden auseinandergesetzt werden. Es soll überprüft werden, ob es zu einer Passung zwischen dem Anspruch des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ und der konzeptionellen Planung der Einrichtungen sowie der Erwartungshaltungen der Teilnehmenden innerhalb der Kurse kommen kann. Hierzu braucht es Wissen darüber, mit welchen Erwartungshaltungen Teilnehmende in die Kurse starten. Es werden zunächst die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung aus der Prozessevaluation herangezogen und an passender Stelle mit den Ergebnissen der summativen Teilnehmendenbefragung zusammengeführt.

4.4.1 Motive zur Kursteilnahme

Zunächst wurde orientiert an der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) zwischen intrinsischer Motivation und extrinsischer Motivation in Bezug auf die Kursteilnahme unterschieden. *Intrinsische Motivation* bedeutet, dass Handlungen aus Freude an der Tätigkeit selbst und nicht um ihrer Konsequenzen willen ausgeführt werden. Stehen die Konsequenzen eines Verhaltens im Vordergrund, so handelt es sich um *extrinsische Motivation*. In der Prozessevaluation wurde sich dafür entschieden bei der extrinsischen Motivation zu unterscheiden zwischen: Handlungsmotiven, die auf den Erhalt einer Belohnung oder des Umgehens einer Bestrafung zurückzuführen sind (*Anordnung*) und Handlungsmotiven, welche auf außerhalb der Person angesiedelte Gründe, aber mit Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Handlung, zurückzuführen sind (*Zielorientierung*).

Im Folgenden werden verschiedene motivationale Ausprägungen beschrieben, die Einfluss auf die Entscheidung der Teilnehmenden, sich für den Kurs anzumelden und im Endeffekt daran teilzunehmen, ausüben. Es werden hierzu sowohl die Ergebnisse der summativen Evaluation als auch der Prozessevaluation aus Perspektive der Teilnehmenden der ESF-Kurse im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ berücksichtigt. Da die Teilnehmenden der ESF-Kurse in der summativen Befragung angeben vor allem aufgrund zielorientierter Motive (82 %) am Kurs teilzunehmen, wird zunächst auf die Erkenntnisse zur extrinsisch-zielgerichteten Motivation der Teilnehmenden eingegangen. Anschließend wird die extrinsisch-erzwungene Motivation und die intrinsische Motivation zur Kursteilnahme diskutiert.

Extrinsisch-zielgerichtete Motivation

Extrinsisch-zielgerichtete Motivation bezieht sich auf die Verbesserung der eigenen beruflichen Qualifizierung, auf die Verbesserung von sprachbezogenen Kompetenzen oder auf soziale Unterstützung als Motiv für Handlungen.

Im Kursvergleich wird deutlich, dass mit statistisch signifikantem Unterschied Teilnehmende von Schulabschlusskursen im Vergleich zu Teilnehmenden aus LS- oder SK-Kursen häufiger extrinsisch-zielgerichtete Motive für ihre Kursteilnahme anführen (HSA: 94 %, FOR: 87 %).

Extrinsisch-zielgerichtete Motivation: Verbesserung der eigenen beruflichen Qualifizierung

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schulabschlusskursen und LS- oder SK-Kursen liegt in der Begründung der extrinsisch-zielgerichteten Motivation. Teilnehmende aus Schulabschlusskursen geben zum Großteil an (HSA: 78 % und FOR: 77 %), den Kurs wegen des Schulabschlusses zu besuchen. Hier liegt ein statistisch signifikanter Unterschied zu LS- oder SK-Kursen vor. Auch sind Personen, die in Deutschland geboren wurden, unabhängig von ihrer Muttersprache, statistisch signifikant häufiger durch das Erreichen eines Schulabschlusses zur Kursteilnahme motiviert worden (Tabellenband, TN, Item F4).

Teilnehmende aus LS- oder SK-Kursen hingegen leitet das Motiv, einen Job zu finden, auf den Weg in den Kurs (LS-Kurse: 53 %; SK-Kurse: 57 %). Der Altersunterschied zwischen jüngeren Erwachsenen und älteren Erwachsenen wird ebenfalls statistisch signifikant in diesem Zusammenhang deutlich. So geben die 20 bis 29-Jährigen zu 39 % und die über 30-Jährigen mit signifikantem Unterschied zu den jüngeren Altersgruppen mit 54 % an, sich von der Kursteilnahme das Finden eines Jobs zu versprechen. Besonders Personen mit einem Migrationshintergrund versprechen sich durch die Teilnahme am ESF-Kurs eine Aufnahme einer Ausbildung oder eines Beschäftigungsverhältnisses (Tabellenband, TN, Item F4).

Diese Befunde lassen sich zum Teil in der Prozessevaluation wiederfinden. In Kursen, die einen Schulabschluss zum Ziel haben, wird dieser als Begründung für den Kursbesuch unabhängig des Migrationshintergrundes der Teilnehmenden thematisiert. Der Schulabschluss wird von den Teilnehmenden als Voraussetzung gesehen, eine Ausbildungsstelle finden zu können: *„Ja, ohne Abschluss eine Ausbildung zu finden, ist echt schwer, außer man hat Kontakte. In meinem Fall ist das leider nicht“* (C_TN_T1_2: 97). Außerdem gilt aus Sicht der Teilnehmenden der Schulabschluss als Voraussetzung, sich berufliche Wünsche erfüllen zu können oder auch die eigenen beruflichen Zukunftsperspektiven zu erweitern.

„Ich sage: Ja, was soll ich auch einen Beruf machen mit einem Hauptschulabschluss, aber dann da keinen Bock draufhaben. Weil ich möchte das halt - oder man sollte es ja eigentlich sein Leben langmachen, bis Rente“ (C_TN_T1_12: 53),

„Und jetzt hier mein Ziel ist, einfach noch mal den Zehner-Hauptschulabschluss zu machen, weil ich mir denke, wenn ich diesen Abschluss mache, dann habe ich einfach viel mehr Perspektiven. Ich habe mehr Optionen, wo ich/ in welches Berufsfeld ich gehen möchte. Die meisten Berufe heutzutage befördern einen Realschulabschluss“ (C_TN_T1_5: 3).

Auch Teilnehmende eines Schulabschlusskurses für Frauen mit Migrationshintergrund folgen den eben skizzierten Mustern:

„Und ich habe oftmals diesen Deutschsprachkurs immer gelernt und ich habe immer gesagt, nein, ich wollte eine Ausbildung machen und mit dieser Ausbildung ohne Schulabschluss, man kann nicht das weiterlernen und habe ich gesagt, nein, ich möchte erst mal meinen Schulabschluss behalten, dann kann ich eine Ausbildung weitermachen“ (H_TN_T1_10: 18).

„Ich habe das Kurs, weil ich wollte Ausbildung und Schulabschluss haben“ (B_TN_T1_3: 53)

Tatsächlich scheinen das Alter und die Lebenserfahrungen der Teilnehmenden einen Einfluss auf extrinsisch-zielorientierte Motive zu haben:

„Ich glaub, ich bin einfach älter geworden und hab jetzt mehr so das Ziel vor Augen. So vor vier Jahren war mir eigentlich noch relativ egal, aber jetzt weiß ich, muss langsam mal was kommen“ (G_TN_T1_1: 107).

„Und irgendwann wurde es mir dann auch - wenn wir dann irgendwie Blockphasen hatten oder so, war mir das einfach im Kindergarten zu langweilig. Und ich habe halt gesagt, ich möchte nicht mit einem Realschulabschluss - äh, ohne einen Realschulabschluss durchs Leben laufen. Deswegen möchte ich den nachmachen, weil ich halt trotzdem noch in das Soziale weiter möchte“ (F_TN_T1_12: 13).

Extrinsisch-zielgerichtete Motivation: Verbesserung sprachbezogener Kompetenzen

Etwas mehr als die Hälfte (57 %) der Teilnehmenden der ESF-Kurse geben insgesamt an, aufgrund sprachbezogener Motive am Kurs teilzunehmen. Besonders Teilnehmende der LS-Kurse (90 %) geben mit statistisch signifikantem Unterschied gegenüber den anderen Kursarten an, dass sowohl die Verbesserung mündlicher als auch schriftlicher Kommunikation Anlass zur Kursteilnahme sei. Dieses Ergebnis verwundert wenig, da es besonders innerhalb dieser Kurse um Spracherwerb und -kompetenz geht. Jedoch spielt die Verbesserung sprachbezogener Kompetenzen auch in SK-Kursen (73 %) und in Hauptschulabschluss-Kursen (33 %) eine wichtige Rolle. Hauptsächlich ist die Gruppe der 26-Jährigen und älter an der Verbesserung sprachbezogener Kompetenzen interessiert (26 bis 35 Jahre: 74 % und 30 Jahre und älter: 80 %). Mit statistischer Signifikanz sind Personen, die seit max. drei Jahren in Deutschland leben, stärker (88 %) als Menschen, die seit mehr als drei Jahren in Deutschland leben (67 %), aufgrund sprachbezogener Motive im Kurs.

Aus den in der Prozessevaluation berücksichtigten LS-Kursen geht hervor, dass die Verbesserung sprachbezogener Kompetenzen eng an eine Verbesserung der persönlichen Lebenssituation in Deutschland geknüpft ist.

„Du musst lernen, Deutsch lernen. Ohne Deutsch hier ist kaputt. Du musst zum Arzt gehen, du musst in, ja, willst du nicht immer jeden Tag übersetzen mit... ich hab ein Jahr übersetzen mit. Und danach ich gesagt, ich komm allein. wenn verstehen, ich verstehe aber so so so. Ich nach zwei Jahre ich alleine gehen“ (D_TN_T1_5: 60).

Es geht der Zielgruppe darum, sich in Deutschland zurechtfinden zu können und sprachfähig zu werden, um selbstbestimmt ihren Alltag bestreiten zu können. Zudem wird mit dem Kursbesuch eine erfolgreiche Integration in Deutschland verbunden:

„Ich will in Deutschland bleiben, ich muss Deutsch lernen“ (A_TN_T1_3: 35).

Spracherwerb wird auch mit Motiven zur Verbesserung beruflicher Qualifikation verbunden. Bevor formale Qualifikationen erworben werden können, wird ein gewisses Sprachniveau benötigt:

„Für mich ist ein bisschen Deutsch ist schwer. Sie weiß, warum ich habe gar nicht so die Schule besucht. Aber ich habe hier viel gelernt von Volkshochschule und noch mehr ich musste so lernen, deswegen bin ich in Vorbereitungskurs. Aber ich musste meine Deutsch Verbesserung und gut schreiben.“ (B_TN_T1_7: 101)

Die Bedeutung des Spracherwerbs, auch bei längerem Aufenthalt in Deutschland, wird besonders an einem HSA 9-Kurs deutlich, dessen Teilnehmende vielfach begründen neben dem Schulabschluss auch Deutsch ausreichend lernen zu wollen, um anschließend fähig zu sein, anderen Tätigkeiten als im Verkauf oder als Reinigungsfachkraft nach zu gehen (z. B. H_TN_T1_5).

Extrinsisch-zielgerichtete Motivation: Soziale Unterstützung als Motiv

Soziale Unterstützung als Motiv verknüpfen die Teilnehmenden einerseits häufig mit emanzipatorischen Ansprüchen an sich selbst, um dann bspw. anderen zu helfen. Bei Auseinandersetzung mit motivationalen Hintergründen muss jedoch zwischen diesen beiden Motiven unterschieden werden. Soziale Unterstützung als Motiv für eine Kursteilnahme liegt bspw. dann vor, wenn Teilnehmende angeben, den Kurs aus dem Anspruch heraus, ihre Kinder in schulischen Belangen besser unterstützen zu können, zu besuchen. Insgesamt geben 12 % der Befragten dieses Motiv als Begründung für den Kursbesuch an. Teilnehmende der LS-Kurse geben dieses Motiv tendenziell häufiger an (17 %) als bspw. Teilnehmende eines FOR-Kurses (4 %). Ein weiteres Motiv sozialen Ursprungs stellt der Wunsch dar, Kontakt zu anderen Menschen zu pflegen. Insgesamt geben 4 % der Befragten dieses Motiv an. Es fällt auf, dass Menschen ohne jegliche Erwerbsswelterfahrung in besonderer Weise Interesse an der sozialen Interaktion mit anderen Menschen hegen (12 %).

Die Interviews mit den Teilnehmenden zeigen, dass Befragte, die Kinder haben, bei der Frage nach dem Grund für ihren Kursbesuch häufig argumentieren, ihren Kindern zukünftig ein besseres Leben bieten zu können, besser bei Hausaufgaben helfen zu können oder ein adäquates Vorbild zu sein. Innerhalb der Prozessevaluation wird hier kein Unterschied zwischen den verschiedenen Kursarten deutlich. Auch geschlechtsspezifisch fällt, wie auch im Rahmen der summativen Evaluation, kein Unterschied auf.

„Ja, aber ich habe ja einen Sohn und ich habe ja auch Ziele und man hat auch schon irgendeinen Anspruch an mich. Also das, der ist nicht damit zufrieden, dass ich putze und koche.“ (G_TN_T1_9: 151)

„Ja, wichtig ist, ich kann mein deutsch verbessern, nicht immer Hilfe von anderen brauchen, kann ich ein bisschen schreiben und meinen Kindern später helfen [...]“ (H_TN_T1_3: 111).

„Ja, weil ich weiß, wenn man aufgibt, was habe ich für eine Wahl? Wer weiß, wie lange ich noch auf dieser Welt bin? Vielleicht 30, 40 Jahre und was / Für mich ist es aber genauso schlimm, nicht irgendwo hinzugehen, es ist aber auch zuhause zu sitzen. Diese Langeweile, diese Perspektivlosigkeit und dieses Wissen einfach, weil ich weiß selber, was ich draufhabe vom Kopf her. Und zu wissen, dass man das nicht nutzen kann, dass man hier wirklich als Hartz IV-Empfänger oder von mir aus auch irgendwie als Hilfsarbeiter irgendwo, das kann ich mir einfach nicht vorstellen. Das möchte ich auch meinem Sohn nicht vorleben, auf gar keinen Fall.“ (G_TN_T1_6: 114)

Der Wunsch nach sozialer Integration und Austausch mit anderen Menschen wirkt ebenfalls als Motiv für die Kursteilnahme:

„Zum Beispiel finde ich, ist wichtig, einfach Sprachkurs ist wichtiger, reden und kennenlernen den Anderen, ich interessiere mich für andere, [...] dann kommen die Frauen, ich verstehe die eben einfach, das ist mein Hobby, ich will besser lernen, ja. Was machen Sie in Ihrem Heimatland, zum Beispiel? Was essen sie? Ihre Kleider? Einfach so informieren, das ist, ich interessiere mich sehr“ (H_TN_T1_11: 121).

Bei den bisher skizzierten Motiven handelt es sich ausschließlich um extrinsisch-zielgerichtete Motivation, die sich auf ganz vielfältige Weise auf die Kursteilnahme auswirkt, wie sowohl die Ergebnisse der summativen als auch der Prozessevaluation verdeutlichen.

Extrinsisch-erzwungene Motivation

Extrinsisch-erzwungene Motivation bezieht sich auf die Tatsache, dass zum einen die Berufsschulpflicht zu erfüllen und zum anderen das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit zur Kursteilnahme auffordern.

Aus extrinsisch-erzwungener Motivation heraus besuchen insgesamt 29 % der Befragten die ESF-Kurse. Vorrangig Teilnehmende von LS-Kursen (11 %) besuchen den Kurs aufgrund einer Aufforderung durch das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit. Kontrastierend hierzu geben lediglich 1 % der FOR-Kursteilnehmenden in Bezug auf extrinsisch-angeordnete Motivation an, einer Aufforderung von institutioneller Seite gefolgt zu sein. Es handelt sich mit statistischer Signifikanz um ein Motiv, das bei den älteren Teilnehmenden (ab 36 Jahren) der ESF-Kurse zur Kursteilnahme führt (15 %). Auch Personen, die angeben, über einen Schulabschluss zu verfügen, geben mit statistischer Signifikanz (11 %) im Vergleich zu Personen, die einen Schulabschluss haben, an, einer Aufforderung durch das Jobcenter oder der Agentur für Arbeit gefolgt zu sein.

Außerdem geben Befragte, deren Herkunftsland nicht Deutschland ist, mit statistisch signifikantem Unterschied (14 %) zu aus Deutschland stammenden Menschen (7 %) an, den Kurs zum Zwecke der Erfüllung ihrer Berufsschulpflicht besuchen zu müssen.

Im Rahmen der Prozessevaluation wurden nahezu keine Aussagen getätigt, die sich in diese Motivkategorie einordnen lassen. Bei einer Person schimmert das Motiv jedoch durch:

„Ja. Ich musste es ja“ und weiterführend die Erklärung: „Das ist ein ganz großer Unterschied. Die Schule ist ein ganz großer Unterschied und zum Beruf gehst du ja, du willst ja das erlernen, du hast ja das Interesse dazu. [...] und zur Schule mit einer ganz anderen Motivation. Ich will ja kein Lehrer werden, deswegen gehe ich ja auch nicht so gerne in die Schule. Also ich MUSS es“ (F_TN_T1_9: 19).

Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation bezieht sich darauf, dass Befragte angeben etwas für sich selbst verbessern zu wollen oder aus Faszination für die Sache selbst tun zu wollen. Dieser Wunsch etwas für sich tun zu wollen, kann auch einen emanzipatorischen Anspruch beinhalten.

Bei Betrachtung der zugehörigen Items wird deutlich, dass das Antwortverhalten über die Kursarten hinweg ausgewogen ist. Den Wunsch, etwas für sich selbst tun zu wollen, geben insgesamt 42 % der Befragten an. Die eigene Zeit sinnvoll zu nutzen, ist 36 % der Teilnehmenden an ESF-Kursen ein wichtiges Anliegen. Darüber hinaus erhoffen sich 27 % eine größere persönliche Unabhängigkeit durch einen Kursbesuch.

Aus den Interviews mit den Teilnehmenden der Kurse an den neun Evaluationsstandorten geht hervor, dass sich diese intrinsische Motivation zunächst auf die Inhalte des Kurses beziehen könnte. So berichtet eine Person die an einem Kompetenzkurs teilnimmt:

„Ja, weil ich es entspannter finde. Und mir macht es auch Spaß am Rechner zu arbeiten anstatt draußen oder mit Menschen. Das bedeutet nicht, dass ich jetzt solche Berufe nicht mag, aber das gefällt mir halt mehr“ (E_TN_T1_4: 9)

Auch hilft die Kursteilnahme den Teilnehmenden dabei, ihren Alltag zu strukturieren und das Gefühl zu entwickeln ihre Zeit sinnvoll nutzen zu können, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Eine Zeit lang ging es mir nicht so gut damit, weil ich halt von Mai bis August nur zuhause war. Das war für mich total langweilig, die ersten zwei, drei Wochen war es noch cool, ausschlafen. Aber irgendwann, mir ist die Decke auf den Kopf gefallen“ (F_TN_T1_12: 53).

„Genau. Das ist, die Schule ist für mich sehr gut. Vielleicht zum Beispiel kann ich nach der Schule zu Hause mal lernen. Ja, das ist sehr gut für mich“ (H_TN_T1_1: 95).

„Deshalb sie hatte gesprochen mir über diese Kurse, Berufe und Praktikum Integration, und ich hatte überlegen – ich kann nicht nur bleiben zu Hause. Ich mache nicht etwas. Deshalb hatte/ machen diese Kurs“ (A_TN_T1_7: 35).

Sich selbst zu beweisen, dass man etwas durchhalten kann und Erfolg haben kann, ist als ein weiteres intrinsisch angelegtes Motiv zu betrachten.

„Da habe ich mich vielleicht, sagen wir mal, ein bisschen nicht bemüht. Aber, sagen wir mal, mein Ziel ist jetzt, sagen wir mal, mich zu bemühen und es zu schaffen, sagen wir mal“ (F_TN_T1_13: 153).

„Also heute, also ich will ja selber. Also ich mache es ja nicht für ihn oder für irgendjemand, sondern ich will das ja für mich. Ist ja meine Zukunft, mein Leben“ (I_TN_T1_9: 121).

4.4.2 Mangel an Alternativen

Aus der Analyse der Teilnehmendeninterviews innerhalb der Prozessevaluation wird deutlich, dass die Befragten, wenn es um die Kurswahl und mögliche alternative Kursangebote geht, in der Regel nicht angeben, dass sie sich bewusst für einen ESF-geförderten Kurs entschieden hätten. Im Vordergrund stehen für die Teilnehmenden die grundsätzlichen Kursziele wie bspw. der Erwerb eines Schulabschlusses im HSA-Kurs oder FOR-Kurs. Es ist daher anzunehmen, dass die in den Kursen verankerte Erwerbserfahrung in den meisten Fällen keinen primären Grund für einen Kursbesuch auf Seiten der Teilnehmenden vor Kursbeginn darstellt. Lediglich eine Person thematisiert im Interview, dass sie gerne an einer BvB-Maßnahme, deren Ziel es ist auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2017), teilgenommen hätte. Die Agentur für Arbeit habe ihr daraufhin die Teilnahme am ESF-Kurs vorgeschlagen (C_TN_T1_5: 3).

Es wird zudem berichtet, dass man sich beispielsweise erfolglos an Berufskollegs und anderen Schulen beworben habe (bspw. C_TN_T1_4: 43 & F_TN_T1_1: 49-53) oder es keine Alternativen aufgrund fehlender Angebote gab (B_TN_T1_5: 90-95 & B_TN_T1_8: 44-49). Andere Bildungseinrichtungen werden wegen Peers ausgeschlossen, da vermutet wird, diese könnten einen negativen Einfluss auf das eigene Lernverhalten haben (G_TN_T1_8: 17-21 & I_TN_T1_9: 93). Negative Erfahrungen mit Lehrern und Lehrerinnen sorgen auch dafür, dass Teilnehmende Alternativen ausschließen (F_TN_T1_14: 121). Häufig werden Merkmale der Bildungseinrichtung thematisiert, die darauf verweisen, dass innerhalb der Einrichtung individuelle Lebenslagen berücksichtigt würden:

„Ja, aber hier dieser spezielle Rahmen, sage ich mal, die sind ja hier doch etwas geduldiger, wenn es mal nicht klappt. Und hier kann ich auch doch zwischendurch mal anrufen und sagen, der Kleine ist krank und vielleicht auch nochmal einen Tag länger krank, das ist an anderen Schulen schon schwierig. Und es ist auch schwierig, dann da wieder reinzukommen. Wenn man da fehlt, dann ist es einfach so, dass die Lehrer sagen, gut, hier, hast du deine Arbeitsblätter, guck, dass du zu recht kommst und damit hast du es dann. Und hier hat man dann doch die Möglichkeit, die Lehrer anzusprechen, die sich dann auch nochmal hinsetzen und sagen, hier, guck mal, das hast du verpasst, das haben wir so und so gemacht, das ist hier viel einfacher“ (G_TN_T1_5: 65).

Dieses Wissen, innerhalb der betreffenden Weiterbildungseinrichtung gut aufgehoben zu sein, führt dazu, dass andere Weiterbildungsangebote ausgeschlagen werden.

Der zeitliche Rahmen der Kurse und die individuelle Lebensplanung der Teilnehmenden tragen außerdem dazu bei, dass alternative Kursangebote nicht wahrgenommen werden können.

„Ja, also ich habe meine schulische Ausbildung zur Kinderpflegerin abgebrochen, auch relativ spontan und das war dann halt so meine letzte Lösung. Weil ich nirgendwo anders mehr einen Schulplatz gekriegt habe, aber auf jeden Fall meinen Realschulabschluss machen wollte“ (F_TN_T1_12: 5).

Darüber hinaus haben Charakteristika der Teilnehmenden Einfluss darauf, wie hoch ihre Chancen stehen in andere Kursangebote aufgenommen zu werden. Insofern eröffnen die ESF-Kurse insbesondere für Menschen, die eher geringe Aussichten auf einen Zugang zu Bildungsangeboten haben, eine Chance sich weiterzubilden und an ihren Problemlagen zu arbeiten.

„Also da hat das mit der Zeit nicht gepasst, also wenn das mit der [andere Weiterbildungseinrichtung] gewesen wäre, wäre das erst ab Februar. Da hätte ich wieder sechs Monate verloren und die anderen Berufsschulen, die nehmen mich schlecht, weil ich schon älter bin als jeder andere da. Nehmen die erst mal die, die schulpflichtig sind [...]“ (I_TN_T1_10: 27)

Aus Perspektive der Teilnehmenden werden nicht lediglich die Chancen des Zugangs zu anderen Angeboten abgewogen, auch Überlegungen zum eigenen Lerntempo und guten Lernvoraussetzungen fließen mit ein, wie ein Beispiel zeigt: *„[...] aber sie lernt sehr schnell [hier ist ein Kurs einer anderen Bildungseinrichtung gemeint], das ist vielleicht für die jungen Frauen, nicht für uns“ (H_TN_T1_2: 57).*

Ein struktureller Mangel an LS-Kursen für bspw. Geflüchtete führt dazu, dass, sofern die Teilnehmenden einen Kurs besuchen wollen, ihnen kaum eine Alternative bleibt. Aus der Prozessevaluation heraus lässt sich vermuten, dass hiervon vorrangig die ländlichen Räume betroffen sind.

„[...] ich will B1 machen. Ich suche. Im Internet ich habe eine Ausbildungsplatz gefunden, aber hier steht ab B1. Meine Stunde ist fertig. Keine mehr in Volkshochschule. Ich war bei Sprachen von Jobcenter. Gesagt, geh da. Ich komme her. Ich muss B1 machen, [...]“ (D_TN_T1_5: 2).

4.5 Zugangsvoraussetzungen und Bildung der Kursgruppen

Es verwundert nicht, dass die Bildung der Kurse und ihre jeweiligen Zugangsvoraussetzungen variieren zwischen denen, die einen Kompetenz- oder Kompaktkurs anbieten, und denen, die Schulabschlüsse oder Kompaktkurse als Vorbereitung oder begleitende Ergänzung zum Schulabschluss anbieten. Auffallend viele Einrichtungen berichten jedoch über geringe bis keine Voraussetzungen, die sie an die Teilnehmendengewinnung und Kursbildung anlegen. A2-Sprachniveau wird vielfach bei Kompetenzkursen angelegt, B1 bei den Kursen zum nachträglichen Hauptschulabschluss. Zwei der einbezogenen Bildungseinrichtungen konstatieren keinerlei Zugangsvoraussetzungen.

Ein Kompetenzkurs mit kombiniertem Schulabschluss führt Tests durch:

„Mathematik, Deutsch, Englisch und Dinge aus dem Bereich Allgemeinwissen, Logik, Durchhaltevermögen, Konzentration, so was“ (C_KL_T1: S. 13, 36-40).

An diesen Test schließen sich dann Einstellungsgespräche an. Dazu kommen Einzelgespräche mit der Sozialpädagogin, die den Charakter von Zielvereinbarungen haben:

„Also ich mache am Anfang auch immer so Gespräche, so Kennlerngespräche und dann legen wir die Ziele fest, die am Ende des Schuljahres erreicht werden sollen“ (C_SP_T1: S. 35, 11-14).

Eine Bildungseinrichtung, die Schulabschlüsse für Frauen mit Migrationshintergrund anbietet, verzichtet bewusst auf Zugangsvoraussetzungen.

„Wir wählen nicht aus. Jede, die kommt, ist erst mal willkommen mit ihrem Bildungsanspruch“ (H_EL_T1: S. 2).

Entscheidend sind nicht die Wissensvoraussetzungen der Interessentinnen, sondern die Motivlage.

„Wir haben eigentlich nie irgendjemand aufgrund von Leistungsdefiziten abgelehnt, sondern wenn der die Motivation hat, dann schaffen wir das, die Wissensdefizite aufzuarbeiten“ (H_EL_T1: S.2, 22-25).

In allen einbezogenen Bildungseinrichtungen werden Vorgespräche geführt, die aber weniger Selektions- sondern eine Kennlernfunktion haben. Kennenlernen integriert vielfach auch das Sammeln erster Eindrücke über persönliche und berufliche Vorerfahrungen, Kompetenzen, Interessen und Wünsche.

4.6 Teilnehmendenmanagement: Umgang mit Teilnehmenden, Regelwerke, Sanktionen

Sukzessive Einstiege sind nicht unüblich, wobei einzelne Einrichtungen darauf hinweisen, dass dies strukturell klar geplant werden muss und die Erfahrung zeige, dass bspw. bei einem einjährigen Kurs sukzessive Einstiege aus Gründen der Gruppenentwicklung nach vier Wochen beendet sein sollten (A_EL_T1: S.15, 29-32).

Nur zwei der einbezogenen Einrichtungen verfügen nicht über Regelwerke oder halten sie in ihrer Wichtigkeit für so marginal, dass sie nicht erwähnt werden. Bei den anderen Einrichtungen findet sich eine erstaunliche Bandbreite an Vertragsgestaltungen und Vereinbarungen. Eine Einrichtung hat Regelungen zu Fehlzeiten und Abwesenheiten, die von den Teilnehmenden eines Kombinationskurses mit HSA unterschrieben werden.

„[Dazu] unterschreiben sie so eine Art Schulvertrag mit uns [...], also wo eigentlich selbstverständliche Regelungen festgehalten sind. Dass man regelmäßig teilnimmt, dass man nicht stört im Unterricht [...] dass ich in der Schule keine Drogen konsumiere, keine Gewalt ausübe und keine Waffen bei mir trage.“ (C_KL_T2: S. 4, 39-42, S. 5, 1-2)

Gerade in Kursen mit Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund scheint es mühsam, die Regelwerke zu vermitteln, insbesondere wenn Kursregelungen und kulturelle Aspekte verbunden werden.

„Wir haben gestern die drei Stunden nur diese Regelungen: Handyregeln, Kugelschreiber, Bleistift; dass wir alle gleich sind, Mann und Frau in Deutschland. Dass Schwarz und Weiß gleich behandelt werden, dass wir nicht im Unterricht übereinander lachen, sondern nur miteinander. Ich sage, [...] es gibt keine dummen Fragen, es gibt nur dumme Antworten“ (A_KL_T1: S.22, 3-6).

Regelwerke und Vereinbarungen mit den Teilnehmenden erfüllen ihre Funktion nur, wenn Regelverstöße und Brüche der Vereinbarungen sanktioniert werden. Alle Einrichtungen führen die ESF-geforderten Anwesenheitskontrollen über die vorgegebenen Listen durch. Die meisten einbezogenen Bildungseinrichtungen haben klare Regeln, wie viele Fehlzeiten toleriert sind: *„Wer mehr als 25 % unentschuldigt fehlt, kriegt eine Abmahnung. Bei der dritten Abmahnung gibt's die Entlassung“ (I_EL_T3: S.13, 14-15).*

Eine teilnehmende Person berichtet:

„Ja, am Anfang waren wir mehr, nur dann nach der ersten Woche hat das schon aufgehört, dass ein paar Leute gekommen sind oder sind halt unregelmäßig gekommen und sind jetzt auch halt gestrichen worden, also von der Schule geschmissen worden, weil die halt zu unregelmäßig gekommen sind“ (I_TN_T1_1: 115).

Zielvereinbarungen und Sanktionen werden auch anlassbezogen eingesetzt: „Wir schließen auch oft Zielvereinbarungen, wenn wir merken, da rutscht jemand aus dem Ruder oder hat grad Schwierigkeiten, sich an bestimmte Regeln zu halten“ (I_EL_T1: S.14, 4-5). Die Einrichtungen orientieren sich hierbei sehr stark an den individuellen Lebenslagen der Teilnehmenden. So wird bspw. auf Frauen mit Kindern Rücksicht genommen und die 25 % Regelung gemildert, wenn die Kinderbetreuung nicht gesichert ist. Sofern Teilnehmende gegenüber der Kursleitung thematisieren, dass sie in therapeutischer Behandlung sind und es daher zu Fehlzeiten kommen kann, gehen die Einrichtungen auch darauf ein.

In einer Großstadt, die mit der Problematik des Radikalismus zu tun hat, findet sich entsprechend eine spezifische Form der Sanktion.

„Das einzige Ausschlusskriterium ist im Grunde, wir tolerieren keine Art von Extremismus. Bis vor einigen Jahren haben wir uns auf Rechtsextremismus konzentriert, mittlerweile haben wir auch Salafismus“ (I_EL_T1: S.18, 17-20).

Man könnte sich fragen, inwiefern in einer Programmlinie Bedingungen zum Zugang von Teilnehmenden, zu Regelwerken u. ä. einheitlich reguliert werden sollten. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Maßnahmen und der Spezifika der jeweiligen Zielgruppe erscheint eine Harmonisierung der Zugangsbedingungen, Regelwerke und Sanktionen nicht sinnvoll. Auch hier lohnt sich das Vertrauen in die Kompetenz der pädagogisch Tätigen und in die langjährige Erfahrung der in der ESF-Förderlinie tätigen Einrichtungen. Sie folgen dem Prinzip der Teilnehmendenorientierung, welches auch einschließt, immer wieder damit zu ringen, auf welche Weise Bildung als Befähigung von Individuen mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen einen Beitrag leistet

- zur Entfaltung der Persönlichkeit,
- zur Befähigung zu gesellschaftlichem Verhalten, zu Partizipation und Inklusion,
- zur Sicherung der Existenz durch die Entwicklung beruflicher Perspektiven.

4.7 Gestaltung von Lerngruppen und Gruppendynamik im Kurs

Sowohl hinsichtlich der Gestaltung der Lerngruppen als auch der Entwicklung der Gruppendynamik im Kursverlauf lassen sich trotz der Unterschiedlichkeit der erreichten Zielgruppen, der Einrichtungen und der Kursformate größere Gemeinsamkeiten feststellen.

Wie angesichts des Wissens um gruppendynamische Prozesse zu erwarten, gestaltet sich die erste gruppenbildende Phase erwartungsgemäß herausfordernd. Das Zusammenfinden der Gruppe, die Gewöhnung an die formalen Regelungen und – wesentlich schwieriger – das allmähliche Erkennen der informellen Regeln, das Vertrautwerden mit der neuen Weiterbildungseinrichtung und den in ihr pädagogisch Tätigen erfordert Zeit und individuelle Energie.

Allerdings gibt es Hinweise, dass einige Bildungseinrichtungen selbst (ungewollt) zu zusätzlichen Verunsicherungen in dieser Phase beitragen. Einige der eingezogenen Einrichtungen nehmen aufgrund ihrer Erfahrung, dass immer wieder Teilnehmende in der Anfangsphase abspringen oder aus anderen Gründen aus dem Kurs ausscheiden, mehr Teilnehmende auf, als eigentlich für den Kurs vorgesehen wären. Es wird dann mit einer Gruppengröße gearbeitet, die von Lernenden und Lehrenden wesentlich mehr abfordert als dies bei der ursprünglich vorgesehenen Größenordnung der Fall gewesen wäre. Beispiel aus einem Vorbereitungskurs auf HSA für Menschen mit Migrationshintergrund:

„Ich rechne damit, dass wir hier große Wartelisten haben werden, was die Erreichbarkeit angeht hab' ich da so meine Zweifel, ob die sich dann anmelden; zum Kursanfang sicherlich noch, aber zum Kursende noch zur Verfügung stehen“ (B_KL_T1: S.7, 1-3).

„Am Anfang werden mehr da sein, also gerade bei ESF-Kursen haben wir ja auch ein spezielles Klientel, [...] überbuche ich den Kurs ein wenig, um dann nachher auch ungefähr die Zahl zu haben, die ich gerne hätte [...]. Die Erfahrung hat gezeigt, dass wenn ich 23, 24, 25 aufnehme in den ersten vier Wochen sich dann eine schöne Zahl zwischen 15 und 20 einpendelt, und das ist auch ne gute Lerngruppe“ (B_KL_T1: S. 9, 16-21).

Es gibt keine gesicherten empirischen Ergebnisse darüber, ob diese ‚Überbuchung‘ möglicherweise nicht nur zum Abbruch derjenigen führt, die sich den Leistungsanforderungen nicht gewachsen fühlen, sondern auch bei denjenigen, die sensibel auf die Schwierigkeiten reagieren, die mit größeren Gruppen verbunden sind. Hier wäre genauer zu prüfen, ob die erfahrungsbedingte Strategie, mehr Lernende als gewollt aufzunehmen, nicht doch zu ungewollten Nebenwirkungen führt. Aus den Interviews mit den Teilnehmenden wissen wir, dass viele die kleinen Gruppen als Lernorte sehr schätzen:

„Aber ich möchte einfach nicht unter so vielen Menschen lernen oder es wird für mich vor allem schwer sein, schwer werden mich zu konzentrieren, wenn so viele Menschen in einer Klasse sind. Bei mir sind ja nicht so viele.“ (I_TN_T3_4: 98)

„Das war natürlich ein Vorteil. Wenige Personen, dann kann man sich fokussieren auf die fünf oder sechs Schüler. [...] kann man quasi lernen, weil man nicht gestört wird. [...] Das ist schon ein Vorteil.“ (C_TN_T3_2: 111)

Nach den ersten Kurswochen, in denen meist noch Lernende abbrechen, aber auch neue aufgenommen werden, scheint sich die Gruppendynamik zu stabilisieren. In der Schlussphase werden die Lerngruppen durch die pädagogisch Tätigen durchgängig positiv eingeschätzt und Stolz auf das Erreichte formuliert: *„Ja also, ich bin stolz darauf, auch auf die Teilnehmer“ (A_KL_T3: S. 3, 28).*

Überraschend sind die Einschätzungen, warum die Kurse erfolgreich abgeschlossen wurden. Während die einen die Homogenität der Gruppe als Erfolgsgarant einschätzen, sehen andere das Gegenteil als Erfolgsursache:

„Ich fand in diesem Jahr die Klasse sehr, sehr homogen [...] in einem guten Miteinander und sehr gut im Austausch“ (G_KL_T3: S. 9).

„Es hat sich inzwischen eine sehr schöne Gruppe gebildet. Es ist eigentlich eine sehr heterogene Gruppe, was die Charaktere angeht“ (B_KL_T2: S.1) „[...] das ist eine sehr motivierte Gruppe und in ihrem Lerntempo sehr schnell, obwohl die Voraussetzungen so unterschiedlich sind“ (ebd., S.2).

Heterogenität wird auch in einem Kurs für Migrantinnen nicht als Problem, sondern als Chance gesehen.

„Diese Gruppe ist so besonders gewesen, weil es ja 13 Teilnehmerinnen sind aus zehn verschiedenen Herkunftsländern. Was einfach für die Dynamik der Gruppe [...] bedeutet, alle müssen irgendjemanden finden, mit dem sie klarkommen, der vielleicht nicht die Muttersprache spricht. Es gibt so eine Grundfreundlichkeit in der Gruppe“ (H_KL_T3: S1).

4.8 Umsetzung der ESF-Kurse mit Blick auf die Zielgruppenerreichung

„Aber es ist wirklich auch immer, dass geguckt wird, wo sind die Interessen, wo sind die Probleme, man kann ein grobes Konstrukt schon vorher entwerfen, muss aber schauen, wie wird's angenommen, überfordere oder unterfordere ich die Gruppe nicht, das ist schon anders, als wenn ich den Rahmenlehrplan in einer Schule durchdrücken muss.“ (B_T1_KL: S. 11, 25-28)

Die Analyse der qualitativen Experteninterviews mit Kurs- und Einrichtungsleitungen an neun Standorten in NRW ergibt, dass die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der erwarteten Teilnehmenden in den Kursen im Vorfeld der Konzeptentwicklung und Interessenbekundung

angemessen eingeschätzt werden, so dass in keinem Kurs Korrekturen notwendig erschienen, die auf eine unrealistische Sicht auf die Teilnehmendenvoraussetzungen zurückzuführen wären. Dabei spielt sicherlich eine Rolle, dass alle einbezogenen Einrichtungen über langjährige Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit sog. Problemgruppen verfügen und sich daher ihren praktischen Umgang mit diesen Gruppen erarbeitet haben.

Die in der Prozessevaluation einbezogenen Bildungseinrichtungen berücksichtigen die Lebenssituationen ihrer Lernenden und damit einhergehende Problemlagen bei der Konzeption der Kurse und im Kursalltag:

„Also die Jugendlichen die kommen mit diesen ganzen Problemen, die sie mitbringen, die werden nicht leichter. Mit wenig Unterstützung zu Hause, mit wenig Motivation, mit wenig sozialer Kompetenz.“ (G_EL_T1: S. 20, 25-28).

Die benannten Problemlagen sind einerseits „sozial, gesundheitlich, familiär“ (C_KL_T1: S. 14, 12) aber auch auf die Fähigkeit des Lernens bezogen: „Die meisten haben wirklich keine Erfahrung, wie es ist zu lernen.“ (B_KL_T1: S. 10f., 43-1)

Dies stellt im Besonderen zu Kursbeginn eine Herausforderung für das inhaltliche und fachspezifische Arbeiten mit den Zielgruppen dar:

„Aber es ist, glaube ich, auch der normale Gang, aber ich gewöhne mich nie daran. Ich denke immer: Oh nein, es wird dieses Jahr nichts, wie schrecklich und alle kriegen ihren Mund nicht auf. Und dann immer, wenn ich am verzweifeltsten bin, fangen sie doch an.“ (H_KL_T3: S. 1, 5-7)

Augenscheinlich wird die Notwendigkeit gesehen, bei der Zusammenarbeit mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund kleinschrittig an die Unterrichtsanforderungen heranzugehen:

„Die Überforderung am Anfang ist so hoch und so groß, [...] aber mit einem kleinschrittigen Vorgehen ist auch bei Personen, bei denen man sagt, die haben ja gar keine Art von Grundbildung - haben alle. Irgendwas wissen alle. Und mit entsprechender Geduld und Förderung kriegen die das hin.“ (H_KL_T1: S. 6, 28-32).

In den von etlichen Einrichtungen eingesetzten Verträgen und Vereinbarungen zwischen Einrichtung und Teilnehmenden wird deutlich, dass als Voraussetzung für die gemeinsame inhaltliche Arbeit zunächst eine Vermittlung sozialer Werte und Normen im Kurs geschehen muss (z. B. Pünktlichkeit, Entschuldigungen, Krankmeldungen).

Dass im Rahmen der ESF-Kurse zunächst einmal Grundlagen für gemeinsames Lernen geschaffen werden müssen und dies, aus Perspektive der Lehrenden, in der Zusammenarbeit mit allen Zielgruppen des ESF-Förderprogramms (wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen), stellt eine Grundvoraussetzung für das Gelingen der Kurse dar. Besonders zu Beginn der ESF-Kurse wird deutlich, dass zwischen der konzeptionellen Planung der Kurs- und Einrichtungsleitungen und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden (Lebenslagen, Motivation, Erwartungshaltungen) ein Aushandlungsprozess notwendig ist. Erfolgsversprechend für die ESF-Kurse des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ sind demnach drei Säulen: Vermittlung von Grundbildungskompetenzen, Erwerbserfahrung und -orientierung sowie sozialpädagogische Begleitung zum Umgang mit individuellen Problemlagen.

Auf konzeptioneller Ebene bedeutet dies, dass Überlegungen angestellt werden müssen, welche Bedeutung den jeweiligen Säulen im Kurs beigemessen werden soll; daran orientieren sich später die zugesprochenen Stundenanteile. Dies birgt für die Kursleitenden die Herausforderung, mit pädagogischer Antenne und Feingefühl auch im Kurs die Situationen aufzuspüren, an denen sich Bedarfe der Teilnehmenden offenbaren.

Exkurs: Besondere Herausforderung bei der Umsetzung von ESF-Kursen für die Zielgruppe der Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund

Besonders mit Blick auf soziales und kulturelles Orientierungswissen, ist die Arbeit mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund herausfordernd:

„Ich hatte zwei Teilnehmer, die hatten von der Sparkasse ne Scheck-Karte gekriegt und da war der falsche Name drauf, das wussten die auch, dass es falsch war, es waren welche aus Kurdistan, Jesiden, da gibt's Jesiden, und irgendwie ist das... oder wo auch immer... aufgenommen worden als Nachname: Jesiden.“ (A_KL_T1: S. 20, 35-38)

Alltagssituationen werden in den Kursen durch die Teilnehmenden thematisiert und Lehrpersonen unterstützen situativ.

In Bezug auf die Spezifik des unklaren Aufenthaltsstatus macht ein Kursleiter eindrucksvoll deutlich, welche Konsequenzen dies hat und wie er im Kursprozess damit immer wieder umgehen muss:

„[...] die Teilnehmer sind teilweise unzufrieden, weil sie den Status noch nicht haben, hier bleiben zu dürfen. Die haben ja nur die Duldung. Und mittlerweile kennen sie sich ja auch schon aus mit den ganzen Gepflogenheiten und dann erfahren sie, dass es nicht geht, weil sie ja noch keine Genehmigung haben. Also das ist für mich und für die Teilnehmenden, habe ich das jetzt so erkannt, eine Art Hemmnis. Da muss ich immer wieder gegen steuern. Ich muss da also immer wieder motivieren.“ (A_KL_T2: S. 2, 33-38)

Als besonders hart schildert der Kursleiter die Kurssituation, wenn einzelne Teilnehmende plötzlich nicht mehr erscheinen und bekannt wird, dass sie abgeschoben wurden.

„Weil die sind ja dann auch mit den Gedanken woanders, oder kommen mit Fragen. Muss ich natürlich drauf eingehen. Ich sage ja nicht: ‚Nee, kann ich nichts zu sagen!‘ Nein im Gegenteil. Ich muss es ja versuchen, ihnen zu erklären. Ja, aber manchmal fehlt mir dann auch das Argument.“ (A_KL_T2: S. 2, 23-25)

Das ist in jedem Fall ein Eingriff ins Kursgeschehen, das die Lernatmosphäre negativ beeinflusst und von der Kursleitung aufgegriffen wird, wenngleich *„das haben wir natürlich nicht in der Hand.“ (A_KL_T2: S. 2, 40-42)*

4.9 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kursangebot

Den zweiten Strang der Zielgruppenerreichung stellt im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund die Klärung der Programmakzeptanz durch die Teilnehmenden dar. Der Fokus liegt daher auf der Frage, wie zufrieden die Teilnehmenden mit den ESF-Kursen sind.

Das Antwortverhalten der Teilnehmenden in der summativen Befragung deutet auf eine generelle Zufriedenheit der Befragten mit den ESF-Kursen hin (Tabelle 14). Besonders positiv scheinen die Teilnehmenden die Zusammenarbeit mit den Kursleitungen bzw. Lehrpersonen wahrgenommen zu haben. Auf die offene Frage danach, was im Verlauf der Kurse besonders gefallen habe, antworten 36 % aller Befragten, dass die engagierten, hilfsbereiten und freundlichen Lehrkräfte zu ihrer Zufriedenheit beigetragen hätten. In der Prozessevaluation wird die besondere Beziehung zwischen den Teilnehmenden der ESF-Kurse und den Kursleitenden bzw. Lehrpersonen der Kurse sehr deutlich:

„Was mir ganz, ganz gut gefällt, also gefällt so insgesamt, sind schon die Lehrer. Die gehen sehr stark auf einen ein, sehr individuell gestalten sie auch den Unterricht.“ (I_TN_T3_2: 8)

„Hier fühlt man sich wie zu Hause, ja. Und die Lehrerinnen auch - sind gut. Wenn wir Probleme haben, die helfen uns sogar mehr. Deswegen es gefällt mir sehr.“ (H_TN_T3_8: 67)

Teilnehmende aus Schulabschlusskursen führen die gute Beziehung und das Vertrauen gegenüber den Lehrpersonen tendenziell häufiger an als Teilnehmende der LS- und SK-Kurse (siehe Anhang Tabelle 41).

„Was ich am tollsten fand, war wirklich wie die Lehrer mit einem umgehen. Weil das habe ich in meiner ganzen Schulzeit, außer jetzt halt auf der Grundschule, das ist ja da noch normal, dass die Lehrer mehr auf dich eingehen. Aber so auf der weiterführenden Schule habe ich das nie so gehabt, dass die Lehrer wirklich so auf dich eingehen und dir wirklich das alles so genau und solange erklären bis du das wirklich verstanden hast. Also das fand ich am schönsten eigentlich.“ (I_TN_T3_2: 59)

Tabelle 14: Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kursangebot

Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kursangebot	Gesamt	Schulabschluss HSA (n=91) (A)	Schulabschluss FOR (n=81) (B)	LS-Kurse (n=29) (C)	SK-Kurse (n=12) (D)
Wie zufrieden sind Sie mit dem Kurs?					
<i>Darstellung der Mittelwerte auf einer 5er-Skala von 1 = Stimme zu bis 5 = stimme nicht zu.</i>					
Der Kurs war genauso, wie ich ihn mir vorgestellt habe.	2,0	2,2 C*	2,2 C*	1,7	2,0
Ich habe in dem Kurs viel gelernt.	1,7	2,0C*, D*	1,8	1,6	1,6
Mit meinen Leistungen bin ich sehr zufrieden.	2,1	2,1	2,3 C*, D*	2,0	1,9
Wenn ich Fragen hatte, konnte ich mich immer an die Lehrer wenden.	1,5	1,8 C*, D*	1,5	1,3	1,3
Der Kurs hat mir Spaß gemacht.	1,7	1,9 C*, D*	1,8	1,6	1,5
Ich habe jetzt klare Vorstellungen davon, was ich einmal beruflich machen möchte.	2,1	2,0	2,3	2,0	2,3
Ich habe schon etwas für meinen späteren Beruf gelernt.	2,4	2,6	2,4	2,0	2,3
Ich weiß jetzt, was ich können muss, um mir meinen Berufswunsch zu erfüllen.	2,0	2,0	2,0	2,2	2,1
Ich kenne die nächsten Schritte, um mir meinen Berufswunsch zu erfüllen.	2,0	2,0	1,8	2,2	2,0
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.					

Eine mögliche Erklärung für diese Tatsache ist, dass gerade Teilnehmende aus Schulabschlusskursen problematische Erfahrungen in ihrer schulischen Biographie gemacht haben. Der Einsatz der Lehrkräfte und ihr Bemühen jeden Teilnehmenden individuell dort abzuholen und mitzunehmen, wo er oder sie steht, wird von Seiten der Teilnehmenden offenkundig geschätzt.

Zudem werden das Lernklima und ein gutes Lerntempo in den Kursen hervorgehoben. Innerhalb der Kurse scheint eine für die Teilnehmenden angenehme Arbeitsatmosphäre zu herrschen und sie sind zufrieden mit der Kurszusammensetzung (siehe Anhang Tabelle 41).

„Ja, also hier ist eigentlich allgemein so ein gutes Klassenklima. Man hat keinen, der Außen-seiter ist hier in der Klasse, alle verstehen sich halt auf ihrer Seite. Jeder hat halt seine Macken, aber die werden dann halt akzeptiert. Ja das finde ich gut an der Klasse.“ (I_TN_T3_5: 9)

„Ich konnte es vorher von der Schule nicht, dass man sich wirklich mal nach der Schule getroffen hat, um dann zu lernen. Also ich habe zum Beispiel welchen aus der Klasse dann

noch Mathe beigebracht, weil die es nicht verstanden haben. [...] und, dass halt der Klassenzusammenhalt eigentlich ziemlich gut war.“ (F_TN_T3_5: 21)

Ein weiterer Faktor der Zufriedenheit ist, dass die Teilnehmenden einen persönlichen Mehrwert in ihrer Kursteilnahme sehen. Dies geben insgesamt 36 % der befragten Teilnehmenden an, wobei hier besonders die LS- und SK-Kurse ins Gewicht fallen (siehe Anhang Tabelle 41). Über alle Kurse hinweg, geben die Teilnehmenden an in den ESF-Kursen viel dazu gelernt zu haben. Etwas positiver als bei den Schulabschlusskursen schätzen dies Teilnehmende der LS- oder SK-Kurse ein.

Bei der Analyse der Einschätzung der Zufriedenheit mit den ESF-Kursen fällt auf, dass die berufsbezogenen Items, die sich auf berufsbezogene Lerninhalte beziehen, im Vergleich zu den Items, die sich direkt auf das Kursgeschehen und -inhalte beziehen, neutraler bewertet werden. Dieses Muster setzt sich bei den Faktoren der Zufriedenheit fort. Hier wird als Faktor für Zufriedenheit mit dem Kurs, kein explizit berufsbezogener Faktor angeführt.

4.10 Fazit: Zielgruppenerreichung

1. Die Zielgruppen der ESF-Kurse sind heterogen

Die Teilnehmenden der ESF-Kurse werden als heterogene Zielgruppen mit sehr unterschiedlichen individuellen und sozialen Ausgangslagen beschrieben.

- *Menschen mit Migrationshintergrund:* mit unzureichenden Deutschkenntnissen und/oder ohne anerkannten HSA nach mindestens Klasse 9.
- *Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen:* physische und/oder psychische Erkrankungen
- *Menschen, denen formale Lernangebote ungewohnt sind bzw. die daran vielfach gescheitert sind:* negative biographische Erfahrungen mit schulischem Lernen
- *Menschen mit ungleichen Bildungschancen:* individuelle Faktoren (z.B. Alter und Geschlecht, Bildungsbiografie, Lernsozialisation, Werthaltungen und Einstellungen zu Bildung) und/oder soziale Faktoren (soziales Milieu, Familienstand, Nationalität/Ethnizität)

2. Nicht alle gewünschten Zielgruppen werden in angestrebtem Umfang erreicht

Das ESF-Förderprogramm erreicht die besonders Benachteiligten wie Förderschulabsolventen oder Hauptschulabgänger unterhalb der Klasse 9 nicht im angestrebten Umfang. Als ursächlich wird formuliert, dass der für die Zielgruppen zu leistende Betreuungsaufwand innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen nicht zu bewältigen sei. Hier scheinen speziell auf die Zielgruppe zugeschnittene Förderprogramme notwendig.

Nicht uneingeschränkt erfolgreich können Kursinteressenten tatsächlich gewonnen werden, die keine Möglichkeit haben, das Fahrgeld zur Überbrückung der Wege von Wohnort zum Kursort aufzubringen. Dies berichten u. a. ländlich gelegene Einrichtungen und soll als Beispiel struktureller Schlechterstellung von Kursen resp. Kursinteressenten im ländlichen Bereich gelten. Berichtet wird auch über die Problematik, (alleinerziehende) Frauen mit kleinen Kindern unter drei Jahren zu gewinnen, die keinen Platz für das Kind in der KiTa erhalten. Vereinzelt werden auch solche Interessenten nicht gewonnen, bei denen Unklarheiten in der finanziellen Förderung nicht regelbar sind.

3. Die Zugangswege von Teilnehmenden zu den ESF-Kursen sind vielfältig

Aus Sicht der einbezogenen Bildungseinrichtungen gestaltet sich die Gewinnung potenzieller Teilnehmender unproblematisch. Die praktizierten Verfahren zur Gewinnung der Teilnehmenden bewähren sich. Zu diesen praktizierten Verfahren gehört die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit kommunalen Jobcentern, der Agentur für Arbeit, dem Sozialamt und weiteren regionalen Strukturen, über die Zugänge zu Teilnehmenden gestaltet werden können. Vernetzung in der Region ist eine gute Voraussetzung für Teilnehmergeinnung.

Die Teilnehmenden der ESF-Kurse nutzen vielfältige Wege des Zugangs zum Kurs. Teilnehmende finden den Weg in den Kurs durch Eigeninitiative, durch ihr soziales Umfeld, Institutionen/Organisationen und die Bildungseinrichtung. Differenziert nach Zielgruppen spielt der ermutigende oder hemmende Einfluss durch das soziale Umfeld eine herausragende Rolle für die Kontaktaufnahme. Das private soziale Umfeld, aber auch Organisationen, mit denen die Teilnehmenden zu tun haben, sind bedeutsame Informatoren für die Interessenten.

4. Die Einrichtungen, die ESF-Kurse anbieten, haben bewährte Wege der Teilnehmergeinnung

Die meisten Bildungseinrichtungen verfügen über eine lange Tradition mit derartigen Angeboten, die sich auf die Gewinnung von eher bildungsfernen Zielgruppen konzentrieren. Sie sind in den Kommunen oder im Landkreis gut vernetzt. Als Netzwerkpartner werden u. a. genannt: Berufskollegs, Schulsozialarbeit, Integration Point des Jobcenters, BBE-Beratungsstellen, Jugendintegrationsstellen, Sozialdienst katholischer Frauen, Frauenhaus, Flüchtlingshilfe, griechische Gemeinde, Integrationsagentur, Agentur für Arbeit, Verbraucherzentrale. Teilnehmende in Integrationskursen oder Schulabschlusskursen in der eigenen Einrichtung werden gezielt angesprochen oder können sich informieren. Sie entscheiden sich oftmals für weiterführende Angebote in der ihnen vertraut gewordenen Institution. Jobcenter oder Agentur für Arbeit weisen Teilnehmende zu.

5. Die Motive der Teilnehmenden zur Teilnahme sind eher extrinsisch

Die Entscheidung für die Teilnahme ist überwiegend extrinsisch orientiert, wobei die Verbesserung der eigenen beruflichen Voraussetzungen und der Sprachkompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Aber auch die Möglichkeit, durch entsprechende Kompetenzzuwächse eine Vorbildfunktion für die eigenen Kinder einnehmen zu können oder mehr soziale Kontakte pflegen zu können, erscheinen entscheidungsrelevant. Intrinsische Motivation zeigt sich an einem Interesse für Kursinhalte, aber auch in dem Wunsch, durch die Teilnahme erfolgreich zu sein und ein eigenständiges Leben führen zu können.

In der Regel kann nicht von einer bewussten Entscheidung für einen ESF-Kurs mit Erwerbserfahrung ausgegangen werden. Das mit der Kursteilnahme erreichbare Ziel ist entscheidungsrelevant. Die Niedrigschwelligkeit der ESF-Kurse trägt dazu bei, dass sie für die Teilnehmenden die passende Gelegenheitsstruktur darstellen.

6. Soziales und kulturelles Orientierungswissen ist zentral bei der Umsetzung von ESF-Kursen für die Zielgruppe der Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund

In gleicher Weise notwendig für das Erreichen der Zielgruppe *Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund* ist es, ihnen eine Kompetenzentwicklung im Bereich sozialer und kultureller Orientierung in Deutschland im ESF-Kurs zu ermöglichen. Die Bearbeitung von sozialem und kulturellem Orientierungswissen stellt in der Arbeit mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund eine notwendige Voraussetzung dar, um sich produktiv mit der Entwicklung beruflicher Perspektiven in Deutschland auseinandersetzen zu können. Die involvierten Behörden und Institutionen sollten eine generelle Vereinbarung treffen mit dem Ziel, Abschiebungen während des Kurses auszuschließen.

7. Nach dem Gewinnen steht das Erreichen und Halten im Kurs

Für den Erfolg der ESF-Kurse ist entscheidend, dass die erreichten Zielgruppen dauerhaft und erfolgreich an den Kursen teilnehmen. Aus Teilnehmendensicht ist dafür die pädagogische Qualität der Lehrpersonen, die teilnehmerorientierte didaktische und methodische Gestaltung der Kursangebote sowie die Rücksichtnahme auf individuelle Bedarfslagen der Lernenden ausschlaggebend, die sich positiv unterscheiden von den eigenen schulbiografischen Erfahrungen.

Das „Erfolgsrezept“ der in den Förderrunden 2015/2016 durchgeführten Kurse zeichnet sich zum einen durch die pädagogische Kompetenz der Einrichtungen in der Förderung von Grundbildungskompetenzen und Angeboten zur beruflicher Orientierung aus und zum anderen durch die intensive Begleitung und Beratung der Teilnehmenden in schwierigen Lebenslagen, um so ihre Ausgangslagen zu verbessern und realistische Perspektiven zu eröffnen sowie die Wege, diese zu beschreiten, zu planen. Hier zählt sich die langjährige Erfahrung der einbezogenen Einrichtungen in der Arbeit mit eher bildungsfernen Gruppen aus. Das handlungsleitende Prinzip der Teilnehmendenorientierung vor der Orientierung an Lehrinhalten wird konsequent praktiziert und hat sich durchgesetzt.

5 Ansätze der Erwerbsweltorientierung in ESF-Kursen

Gemäß des ESF-Förderbausteins werden in geförderten Kursen Grundbildung und Erwerbsweltorientierung/-erfahrung mit dem Ziel kombiniert, Menschen aus schwierigen sozialen Lebenslagen in ihrer sozialen Teilhabe und Integration in den deutschen Arbeitsmarkt zu unterstützen. Dabei geht es sowohl darum, die Perspektive der Berufsbildung als auch die der Aufnahme von Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Es gibt verschiedene Ansätze und Methoden, wie diese Kombination in ESF-geförderten Kursen umgesetzt wird und adäquate Angebote für Teilnehmende geschaffen werden.

5.1 Allgemeine Integration Erwerbsweltorientierung (EWO) in den Unterricht

Wenn im Folgenden mit dem Begriff der Erwerbsweltorientierung, kurz EWO, operiert wird, umfasst dieser sowohl Berufs- und Erwerbsweltorientierung als didaktisches Prinzip als auch Erwerbswelterfahrung und Berufsorientierung als Ansätze und Methoden bzw. konkrete Angebote im Kurs. Entsprechend des Förderbausteins weisen in jedem der ESF-geförderten Kurse die Kursleitungen der Erwerbsweltorientierung und -erfahrung einen gewissen Stundenanteil der Gesamtstunden zu, der als EWO-Stundenanteil dargestellt wird.

Ein Vergleich der Kursarten zeigt, dass ein Großteil der Schulabschlusskurse (förderrundenübergreifend betrachtet) zwischen 10 % und 50 % der Unterrichtsstunden für Erwerbsweltorientierung nutzt. Dabei sind insbesondere die „EWO-Stunden“ sowie die Integration erwerbsweltbezogener Inhalte in andere Unterrichtsfächer für diesen Stundenanteil ausschlaggebend: 86 % der HSA-Kurse (n=19) sowie 81 % der FOR-Kurse (n=13) geben an, arbeitsweltliche Themen auch in andere Unterrichtsfächer zu integrieren. Auch in einem Großteil der Kompetenzkurse werden arbeitsweltliche Themen in den übrigen Unterricht integriert (s. Tabellenband, KL, Gesamt, S. 25, KL_F24).

Tabelle 15: Stundenanteil Erwerbsweltbezug am Gesamtstundenumfang des ESF-Kurses

Stundenanteil Erwerbsweltbezug am Gesamtstundenumfang des Kurses	Kursarten			
	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
	A	B	C	D
Anzahl der Kursleitungen, die Item beantwortet haben	19	14	20	15
10 bis unter 25 %	37 %	50 %	15 %	.
25 % bis 33 %	47 %	36 %	55 %	20 %
Über 33 % bis 50 %	16 %	14 %	20 %	27 %
100 % (1x 87,5%)	.	.	10 %	53 %
Mittelwerte	27 %	26 %	37 %	70 %
				A* B* C*

* Innerhalb einer Kopfvariable werden die Prozentwerte oder Mittelwerte in den einzelnen Kategorien mittels z-Test bzw. t-Test gegeneinander auf signifikante Unterschiede getestet. Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

SK-Kurse weisen insgesamt einen eher höheren Stundenanteil des Erwerbsweltbezugs auf als die übrigen drei Kursarten (Tabelle 15). Im Mittel liegt bei SK-Kursen der EWO-Stundenanteil bei 70 % und ist damit signifikant höher als in den Schulabschlusskursen, in denen etwa ein Viertel der Unterrichtszeit für Erwerbsweltorientierung genutzt wird, sowie in den LS-Kursen, in denen der durchschnittliche EWO-Stundenanteil bei 37 % des Gesamtstundenumfangs liegt. Es bleibt festzuhalten, dass Erwerbswelterfahrung und -orientierung in unterschiedlichem Umfang als EWO-Stundenanteil in den ESF-Kursen integriert ist.

5.2 Nutzung der EWO-Ansätze

Es gibt verschiedene Ansätze zur Erwerbswelterfahrung und -orientierung [EWO-Ansätze] in ESF-geförderten Kursen. Im Evaluationsvorhaben wird gemäß der Interessenbekundungsverfahren differenziert nach

- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen,
- Durchführung von Betriebspraktika,
- Durchführung von Betriebsbesichtigungen,
- individueller Beratung und Betreuung zur Berufswahl sowie
- Bewerbungstrainings.

Über diese fünf Ansätze hinaus werden in der Kategorie „Sonstiges“ weitere Antworten zusammengefasst. Allerdings handelt es sich hierbei eher um wenige Antworten, sodass in der Auswertung diese Kategorie vorerst unberücksichtigt bleibt. So nennen 9 % der HSA-Kurse und 6 % der FOR-Kurse unter „Sonstiges“ die regelmäßig stattfindenden „EWO-Stunden“ oder auch Exkursionen. 10 % der LS-Kurse führen das Kennenlernen von Berufsbildern/Orientierungshilfen zum Stellenmarkt als einen weiteren Ansatz an.¹⁰

Tabelle 16: Kombination der Ansätze zur Erwerbswelterfahrung und -orientierung in ESF-geförderten Kursen

Ansätze der Erwerbswelterfahrung und -orientierung in ESF-Kursen					
	Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für das Berufs- und Arbeitsleben	Durchführung von Betriebspraktika	Betriebsbesichtigungen	Individuelle Beratung zur Berufsauswahl	Bewerbungstrainings
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Anzahl der Kursleitungen, die Item beantwortet haben	n=66	n=36	n=27	n=61	n=63
Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für das Berufs- und Arbeitsleben	100 %	89 %	89 %	90 %	89 %
Durchführung von Betriebspraktika	48 %	100 %	74 % A* E*	56 %	51 %
Durchführung von Betriebsbesichtigungen	36 %	56 % A*	100 %	43 %	40 %
Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufsauswahl	83 %	94 %	96 %	100 %	92 % A*
Bewerbungstrainings	85 %	89 %	93 %	95 %	100 %
<i>Teilgestützte Frage, Mehrfachnennungen möglich</i>					
* Innerhalb einer Kopfvariable werden die Prozentwerte oder Mittelwerte in den einzelnen Kategorien mittels z-Test bzw. t-Test gegeneinander auf signifikante Unterschiede getestet. Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.					

In Tabelle 16 wird deutlich, dass in ESF-Kursen in der Regel nicht nur einer der beschriebenen EWO-Ansätze im Kurs umgesetzt wird. So werden bspw. Bewerbungstrainings und individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl in den ESF-Kursen, unabhängig von der Kursart, fast immer in Kombination miteinander angeboten. Erwerbswelterfahrung und -orientierung stellt also eher ein vielseitiges und flexibles Konzept von Kombinationen von

¹⁰ Die Vielfalt der sonstigen Angebote wird in der Prozessevaluation transparent.

Ansätzen und Methoden dar, welches – wie in der Prozessevaluation dargestellt wird - unter den Prämissen Bedarfs- und Bedürfnisorientierung umgesetzt wird.

In Abbildung 4 ist dargestellt, wie häufig die verschiedenen EWO-Ansätze in den ESF-Kursen umgesetzt werden. Es fällt auf, dass kursinterne EWO-Ansätze (Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Bewerbungstrainings und individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl) im Vergleich zu kursexternen EWO-Ansätzen (Durchführung von Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen) häufiger genutzt werden, obwohl sich insbesondere diese beiden Ansätze dadurch auszeichnen, dass Teilnehmende in direkten Kontakt mit Betrieben kommen können. Die Ansätze Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl und Bewerbungstrainings sind durch (intensive) Arbeit im ESF-Kurs charakterisiert. Es lassen sich hier allerdings lediglich Tendenzen beschreiben, statistisch signifikante Unterschiede zwischen Kursarten konnten nicht festgestellt werden.

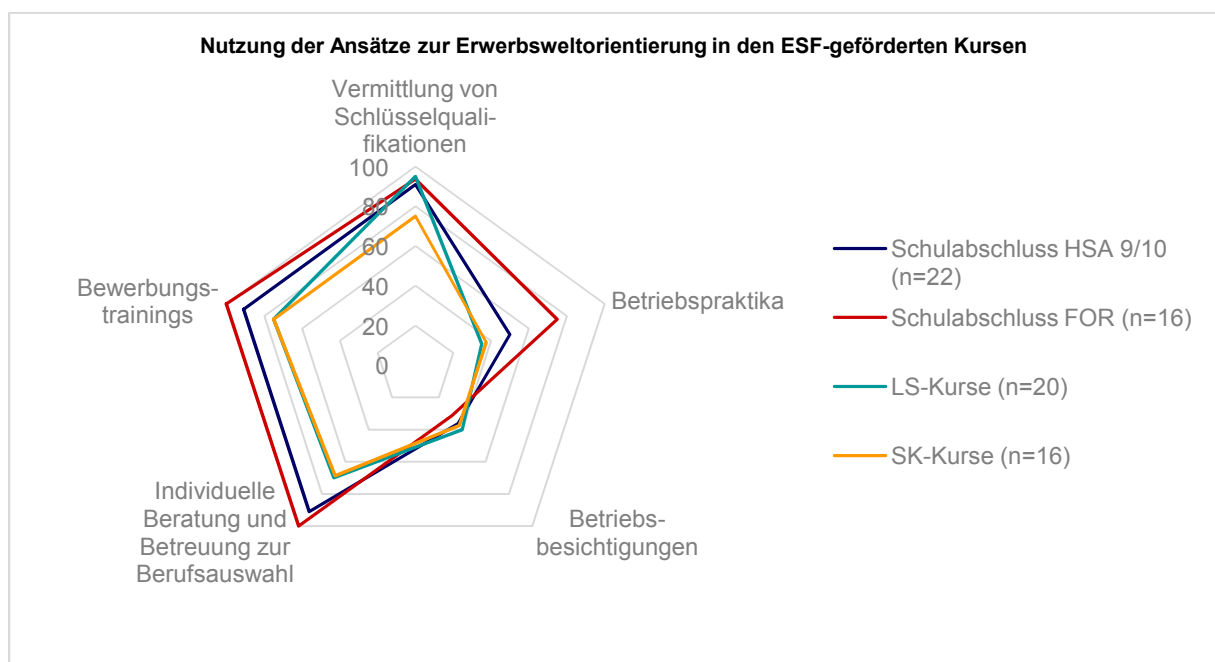


Abbildung 4: Ansätze der Erwerbswelterfahrung und -orientierung in ESF-geförderten Kursen

Bevor eine Bewertung der genutzten EWO-Ansätze erfolgt, bedarf es eines Hinweises zu den Basiszahlen, auf denen die prozentualen Anteile beruhen. In Förderrunde 2016 wurden n=27 Kursleitungen zu zwei Zeitpunkten befragt (T₁, T₂). In beiden Erhebungen wurden die Kursleitungen gebeten, anzugeben, welche EWO-Ansätze sie planen umzusetzen (T₁) bzw. umgesetzt haben (T₂). In Abbildung 5 ist dargestellt, wie sich die Antworten der Kursleitungen zu den beiden Zeitpunkten verhalten. Es zeigt sich ein Unterschied zwischen den Angaben zu Kursbeginn und Kursende. Allerdings stellt dieser in keinem Fall eine signifikante Abweichung dar, sodass in der Auswertung die verfügbaren Datenbasen genutzt werden. In der Regel liegen die tatsächlich genutzten EWO-Ansätze marginal hinter den zu Beginn des Kurses geplanten Ansätzen zurück, einzige Ausnahme sind Bewerbungstrainings, die in einem Kurs häufiger umgesetzt wurden als geplant.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass die meisten Kursleitenden angeben, den EWO-Ansatz wie geplant auch umgesetzt zu haben.

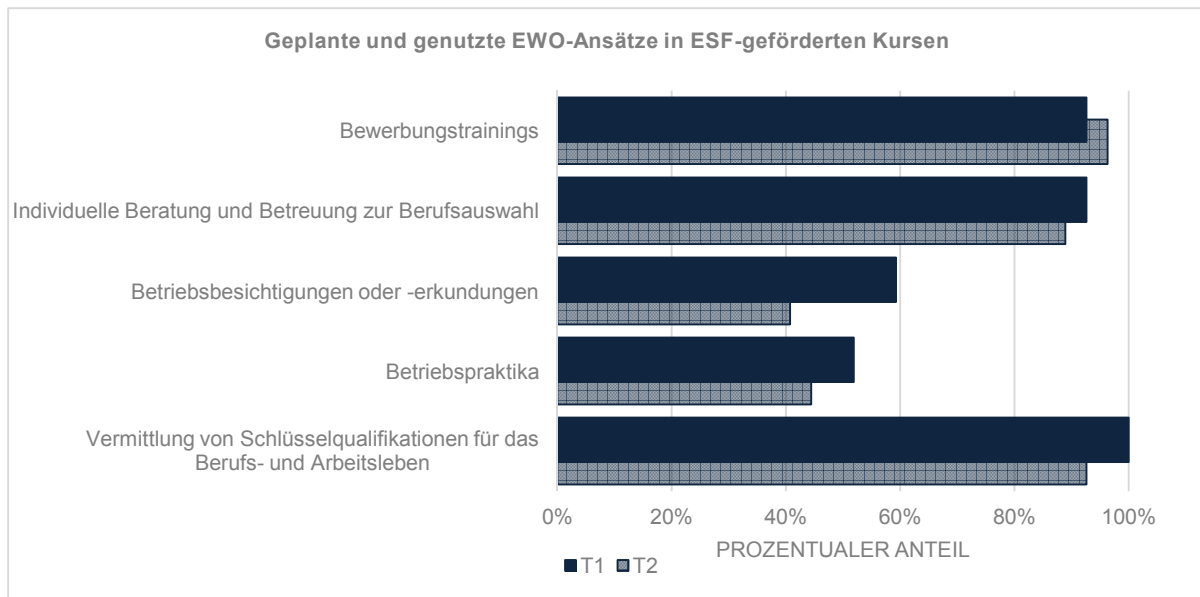


Abbildung 5: Geplante und tatsächlich genutzte EWO-Ansätze in ESF-geförderten Kursen, Förderrunde 2016

5.3 Umsetzung und Nützlichkeitsbewertung der EWO-Ansätze

Im Folgenden wird vorgestellt, welche Ansätze der Erwerbsweltorientierung in den ESF-Kursen umgesetzt wurden und inwiefern die EWO-Ansätze aus Sicht der Kursleitungen und Teilnehmenden zur Entwicklung (realistischer) beruflicher Perspektiven beitragen.

5.3.1 Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für das Berufs- und Arbeitsleben

Dieser Ansatz ist in die ESF-geförderten Kurse integriert und zielt auf die Vermittlung sozialer, fachlicher, persönlicher Kompetenzen sowie auf Grundhaltungen und Wertvorstellungen im Berufs- und Arbeitsleben ab. Bezüglich der Ziele dieses Ansatzes sind keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Kursarten erkennbar.

Aufgrund der Tatsache, dass dieser EWO-Ansatz nicht explizit in den Kursen ausgewiesen wird, sondern vielmehr fest integrierter Bestandteil des Kurses ist, wurde die Bewertung des Ansatzes nicht in die Befragung der Teilnehmenden mit aufgenommen. Die Bewertung dieses Ansatzes beruht auf den Angaben der Kursleitungen, wobei die Rückmeldungen der Teilnehmenden an die Kursleitungen und die eigene Bewertung der Kursleitung aufgegriffen werden.

Die Kursleitungen fassen die *Rückmeldung der Teilnehmenden* als größtenteils positiv zusammen. Tendenziell negative Bewertungen gibt es nicht. In Ausnahmefällen wurde die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen von den Teilnehmenden als zu lang erlebt. Allerdings wird ebenso tendenziell positiv bewertet, dass dieser EWO-Ansatz auch als eher unterstützend bei der Berufswahl und Stellensuche wahrgenommen werde.

Aus *Sicht der Kursleitungen* ergibt sich ebenfalls ein positives Bild dieses EWO-Ansatzes in Bezug auf die Verdeutlichung von Anforderungen der Arbeitswelt an die Teilnehmenden bzw. potenziellen Bewerber/-innen und Arbeitnehmer/-innen. Entsprechend hilfreich schätzten die Kursleitungen die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen für die berufliche Orientierung ein. Allerdings wird ebenso rückgemeldet, dass durch diesen EWO-Ansatz allein noch keine Ausbildungs- oder Arbeitsverträge zustande kämen. Weiterhin sei etwa einem Drittel der Teilnehmenden der ESF-Kurse während der Kurslaufzeit die Bedeutung der Schlüssel-

qualifikationen für die Arbeitswelt noch nicht bewusst (s. Tabellenband, KL, Gesamt, S. 32, KL_F26c).

5.3.2 Durchführung von Betriebspraktika

In Förderrunde 2015 und Förderrunde 2016 stellt die Durchführung von Betriebspraktika in insgesamt n=36 ESF-Kursen, die länger als sechs Monate dauern, einen praktizierten kurs-externen EWO-Ansatz dar¹¹.

Häufigkeit und Umfang der Betriebspraktika

Insgesamt n=35 Kursleitungen beantworteten das Item F27a, geplante Anzahl der Betriebspraktika in ihrem Kurs (HSA: n=12; FOR: n=12; LS-Kurse: n=7; SK-Kurse: n=4).

Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den vier Kursarten, daher erfolgt eine deskriptive Beschreibung der Ergebnisse.

Betriebspraktika werden wie folgt absolviert:

- In den Schulabschlusskursen planmäßig überwiegend einmalig (Tabelle 42).
- In den LS-Kursen wird ebenfalls überwiegend ein Praktikum durchgeführt, weitere 28 % der Kursleitungen dieser Kursart geben an, dass die Teilnehmenden zwei oder mehr Praktika absolvierten.
- In den SK-Kursen (insgesamt n=4) wurden etwa hälftig einmalige Betriebspraktika und mehr als zwei Praktika in der Kurslaufzeit durchgeführt.

In der Prozessevaluation, Fallbeispiel 3, wird ein Hinweis darauf gegeben, welchen Herausforderungen die Kursleitungen und Weiterbildungseinrichtungen bei der Durchführung von Betriebspraktika begegnen bzw. wie schwierig „externe Unterrichtszeiten“ in ESF-Kursen zu organisieren sind.

Auch hinsichtlich des Stundenanteils der Betriebspraktika an dem Gesamtstundenumfang kann nur eine deskriptive Beschreibung erfolgen. Dieses Item verdeutlicht einmal mehr, dass die Durchführung der Betriebspraktika vergleichsweise kein zentraler EWO-Ansatz in ESF-Kursen darstellt. Bei einem Großteil der Kurse beträgt der Stundenanteil weniger als 10 % (Abbildung 6).

¹¹ In der deskriptiven Beschreibung des Samples wird ersichtlich: Bei 31 % der SK-Kurse sowie 5 % der LS-Kurse liegt die Kurslaufzeit bei bis zu drei Monaten. Zudem geben 6 % der FOR-Kurse, etwa ein Drittel der LS-Kurse und 13 % der SK-Kurse an, dass ihre Laufzeit zwischen 4 und 6 Monaten liegt.

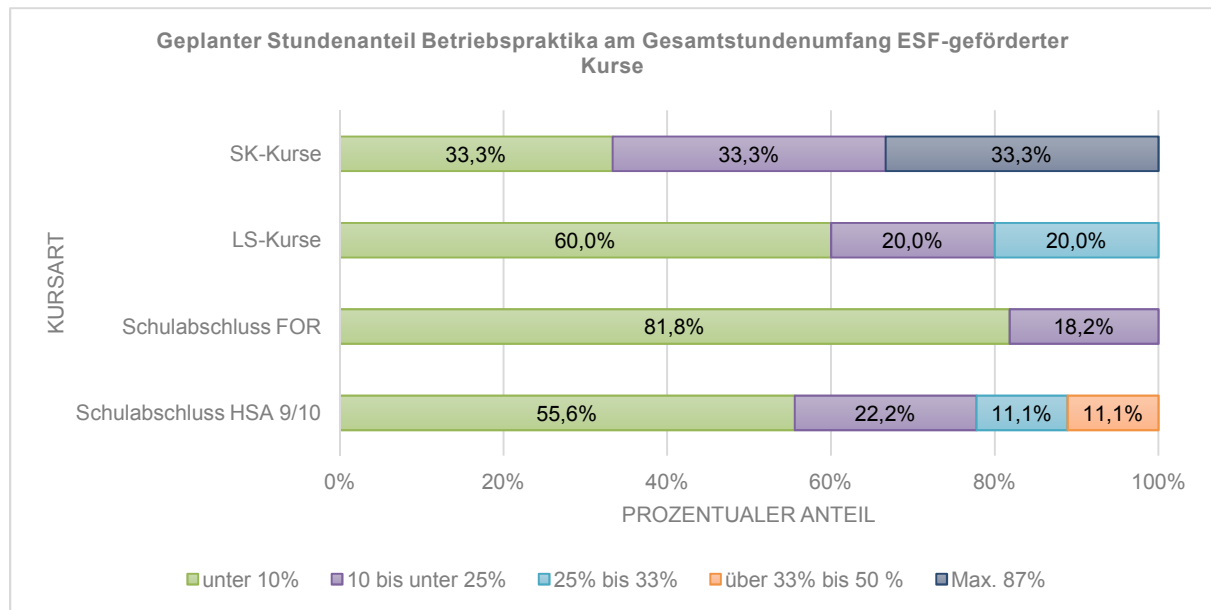


Abbildung 6: Geplanter Stundenanteil Betriebspraktika am Gesamtstundenumfang ESF-geförderter Kurse nach Kursart

Es entsteht der Eindruck, dass SK-Kurse in der Regel einen höheren Stundenanteil für diesen EWO-Ansatz einräumen. Allerdings muss hier auf die Anzahl der gültigen Antworten verwiesen werden: Insgesamt drei Kursleitungen sonstiger Kompetenzkurse beantworten dieses Item und geben dabei jeweils unterschiedliche Stundenumfänge an (s. Tabellenband KL, Item F27b).

Umsetzung des EWO-Ansatzes

In der Regel suchen die Teilnehmenden der ESF-geförderten Kurse entsprechend ihrer beruflichen Interessen eigenverantwortlich Praktikumsplätze (s. Tabellenband KL, Gesamt, S. 37, KL_F27f). Gleichwohl unterstützen die Lehrkräfte die Suche. Des Weiteren halten einige Kurse auch Praktikumsbörsen vor oder planen mit den Teilnehmenden einen Besuch der regionalen Jobmesse zur Praktikumsorientierung.

Nicht alle Teilnehmenden in den Kursen haben das geplante Betriebspraktikum genutzt (s. Anhang Abbildung 30). In insgesamt n=12 Kursen (in beiden Förderrunden und über alle vier Kursarten hinweg) haben die Teilnehmenden nicht alle vorgesehenen Praktika absolviert, in sieben Kursen gab es Teilnehmende, die gar kein Praktikum absolvierten. Krankheitsbedingte Verhinderung oder Betreuung der eigenen Kinder sowie nicht erfüllte Voraussetzungen, ein Praktikum zu absolvieren, werden als Gründe für eine Nichtteilnahme angeführt. Ebenso gibt es in zwei Fällen Antworten wie „konnte keinen Praktikumsplatz finden“ und „hatte kein Interesse an einem Praktikum“.

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Kursleitungen

Kursleitungen bewerten diesen EWO-Ansatz tendenziell positiv. Auch die Rückmeldungen, die die Kursleitungen von den Teilnehmenden erhalten, sind tendenziell positiv.

Auf deskriptiver Ebene ist festzuhalten, dass aus Sicht der Kursleitungen Betriebspraktika dazu beitragen, Berufsfelder kennenzulernen und somit als berufliche Orientierung für die Teilnehmenden nutzbar sind. Dass die in den Praktika getesteten Berufsfelder nicht immer den Vorstellungen der Teilnehmenden entsprechen, ist demnach nicht allzu negativ zu werten, kann dies eben auch ein positives Ergebnis eines Praktikums sein, um eigene berufliche Perspektiven zu schärfen. Weiterhin wird durch die Befragung der Kursleitungen deutlich:

Dieser EWO-Ansatz resultiert eher in kursanschließenden Ausbildungs- oder Arbeitsverträgen, wenn das Praktikumsende zeitlich zum Ende des ESF-Kurses liegt und der/die Teilnehmende bzw. der Praktikant oder die Praktikantin entsprechend zeitnah in das Ausbildungs-/Angestelltenverhältnis übergehen kann. Daher wird das Vermitteln in Arbeit durch Betriebspraktika vor allem von Kursleitungen, deren Kurse eine Dauer zwischen sechs und zehn Monaten aufweisen, angegeben als von Kursleitungen, deren Kurse eine längere Laufzeit aufweisen (Tabellenband, KL, Gesamt, S. 41, Item F27g).

Darüber hinaus lassen sich jedoch keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen diesem EWO-Ansatz und den Outcome-Indikatoren „Bessere berufliche Perspektiven nach Kursabschluss“, „Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven“ oder „Wissen zur Erreichung beruflicher Perspektiven“ ableiten (s. Anhang Tabelle 43).

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Teilnehmenden

Auch die Teilnehmenden werten diesen EWO-Ansatz als positive Möglichkeit der Erwerbsweltorientierung. Über die Hälfte der Teilnehmenden bestätigen, dass das Praktikum die Berufswahl unterstützt habe (s. Tabellenband TN, Gesamt, Item F5b). 65 % der Teilnehmenden insgesamt sind mit den Betriebspraktika (sehr) zufrieden, demgegenüber sind nur 12 % der Teilnehmenden mit diesem EWO-Ansatz (sehr) unzufrieden.

Mit Blick auf statistisch signifikante Unterschiede ergibt sich, dass Teilnehmende mit Kindern im Vergleich zu kinderlosen Teilnehmenden eher unzufrieden mit Praktika sind. Ursächlich hierfür kann die Problematik der Organisation der Kinderbetreuung sein.

Außerdem zeigt die Evaluation, dass Teilnehmende aus FOR-Kursen mit 38 % diesen Ansatz negativer bewerten als Teilnehmende aus HSA-Kursen (1 %). Dagegen ergibt sich in den zum Bewertungsindex zusammengefassten Items ein relevanter Hinweis: Teilnehmende, die Beratungsgespräche nutzten, stimmen zu 51 % voll und ganz zu, dass sie sich durch das Praktikum ihrer Fähigkeiten bewusst wurden, dagegen geben dies nur 32 % der Teilnehmenden an, die Beratungsgespräche nicht nutzten.

5.3.3 Betriebsbesichtigungen

Betriebsbesichtigungen stellen einen kursexternen EWO-Ansatz dar, der in insgesamt n=27 ESF-Kursen umgesetzt wurde. Zum Großteil fanden die geplanten Betriebsbesichtigungen auch statt, sodass die Zahl der geplanten Besichtigungen auch den tatsächlichen Besichtigungen entspricht (Abbildung 7).

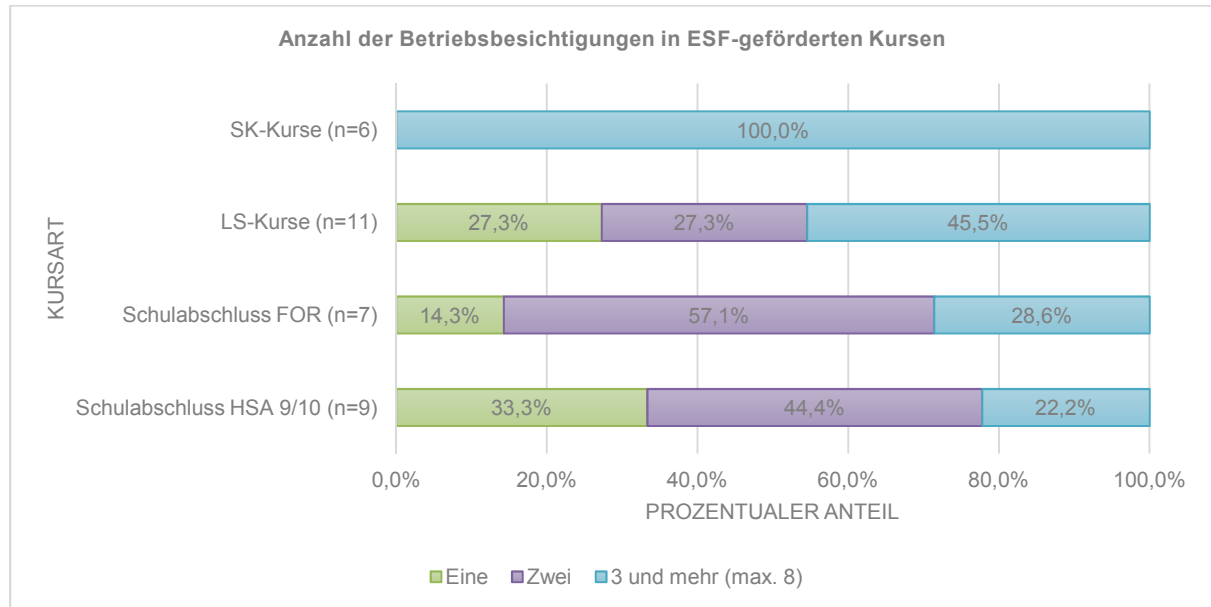


Abbildung 7: Anzahl der Betriebsbesichtigungen in ESF-geförderten Kursen

Über die vier verschiedenen Kursarten hinweg hat etwa die Hälfte der Teilnehmenden an Betriebsbesichtigungen teilgenommen. Es scheint, dass dieser EWO-Ansatz einen eher optionalen Charakter hat bzw. die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer beruflichen Interessen sich (teilweise) für oder gegen eine Besichtigung entscheiden können. Dafür sprechen die Angaben der Kursleitungen bei Item F28d, Auswahl der Betriebe für Betriebsbesichtigungen (n=32): Zwei Drittel der Kursleitungen geben kursunabhängig an, dass Betriebe unterschiedlicher Branchen und Ausbildungsbetriebe besucht werden, bei denen die Teilnehmenden sich auf einen Ausbildungsplatz bewerben können. Hierbei handelt es sich ebenfalls größtenteils um Betriebe, mit denen die Kursleitungen nach eigenen Angaben schon in vorherigen ESF-Kursen gute Erfahrungen gemacht haben.

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Kursleitungen

Insgesamt fassen n=27 Kursleitungen in der Online-Befragung die Rückmeldungen der Teilnehmenden, die sie zu Betriebsbesichtigungen bekommen haben, zusammen.

Ein Großteil der Kursleitungen (n=21) beschreibt positive Rückmeldungen der Teilnehmenden zu Betriebsbesichtigungen (mittel (n=9) bis eher positiv (n=12)). Eine sehr positive Feedback-einschätzung geben ausschließlich n=5 Kursleitungen von Kompetenzkursen ab (LS-Kurse: n=2 Kursleitungen; SK-Kurse: n=3 Kursleitungen). In Bezug auf die im Index zusammengefassten Items wird jedoch auch ersichtlich, dass die Unterstützung dieses EWO-Ansatzes zur Berufswahl sowie die Unterstützung zur Stellensuche den Kursleitungen als eher mittelmäßig bis eher schlecht zurückgemeldet wird (s. Tabellenband KL, S.50). Ebenfalls wird sichtbar, dass in Kursen, in denen (fast) alle Teilnehmende realistische Perspektiven entwickelt haben, im Vergleich zu Kursen, in denen dies etwa der Hälfte gelungen ist, weniger häufig eine positive Rückmeldung zu durchgeführten Betriebsbesichtigungen gaben (s. Anhang Tabelle 43).

Dieses Feedback der Teilnehmenden spiegelt sich in etwa auch in der Bewertung des EWO-Ansatzes durch die Kursleitungen wieder (s. Anhang Tabelle 43). Betriebsbesichtigungen tragen tendenziell weniger dazu bei, Ausbildungs- oder Arbeitsverträge abzuschließen. Auch der Arbeitsalltag der Berufsfelder wird weniger verdeutlicht. Dem Feedback der Teilnehmenden zufolge dienen Betriebsbesichtigungen aus Sicht der Teilnehmenden dazu, Anforderungen der Arbeitswelt kontextnah zu erfahren und Einblick in verschiedene Berufsfelder zu erhalten. Darauf lassen die positiven Zustimmungen zu den einzelnen Items schließen. Folglich geben die Kursleitungen zusammenfassend eine neutrale Bewertung dieses EWO-Ansatzes ab.

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Teilnehmenden

Die Bewertungen der Teilnehmenden selbst zum EWO-Ansatz Betriebsbesichtigungen zeichnen ein eher ambivalentes Bild. Insgesamt wie prozentual betrachtet überwiegen die Stimmen zu positiven Polen (Tabelle 17)¹². Die Mittelwerte geben mittlere Indexwerte aus, mit Blick auf die einzelnen Bewertungsitems wird eine eher ambivalente Bewertung sichtbar.

Tabelle 17: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "Betriebsbesichtigungen"

Bewertung Betriebsbesichtigungen	Kursart			
	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
Bewertungsindex	n=42	n=20	n=4	n=8
1 (nur positive Bewertungen)	24%	15%	25%	13%
2	43%	45%	25%	25%
3	21%	15%	.	38%
4	12%	10%	25%	.
5 (nur negative Bewertungen)	.	15%	25%	13%
Keine Angabe	.	.	.	13%
Mittelwerte der einzelnen Bewertungs-items	n=42	n=20	n=4	n=8
„Durch Betriebsbesichtigungen... weiß ich, in welchem Beruf ich arbeiten möchte.“	2,4	2,9	3,0	3,7
kann ich mir den Berufsalltag besser vorstellen.“	2,1	2,6	1,0	2,6
habe ich einen Einblick in verschiedene Berufe bekommen.“	2,4	2,4	3,3	2,1

Der Aussage, dass Betriebsbesichtigungen Teilnehmende in ihrer Berufswahl unterstützen, wird sowohl häufig gar nicht zugestimmt als auch vergleichbar häufig voll zugestimmt. In einem ähnlichen Verhältnis werden Betriebsbesichtigungen bezüglich der Einblicke in konkrete Berufsfelder eingeschätzt. Hingegen ist sich ein Großteil der Teilnehmenden einig und trifft daher auch im Vergleich zu den Kursleitungen eine andere Einschätzung, dass dieser EWO-Ansatz dabei hilft, sich den Berufsalltag besser vorstellen zu können.

¹² Die absoluten Angaben zeigen, dass n=62 Teilnehmende aus Schulabschlusskursen und n=12 Teilnehmende aus Kompetenzkursen eine Bewertung der Betriebsbesichtigungen vorgenommen haben. Hieraus ergibt sich zwischen den vier Kursarten zunächst ein Ungleichgewicht.

5.3.4 Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufsauswahl

Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl stellen einen kursinternen EWO-Ansatz dar. Eine explizite Definition zu diesem Ansatz gibt es durch das ESF-Förderprogramm nicht, es gibt allerdings Hinweise aus der Prozessevaluation, dass die Beratung sowohl durch am Kurs beteiligte Lehrkräfte erfolgt als auch durch z. B. sozialpädagogische Fachkräfte oder andere Beratungsangebote der Weiterbildungseinrichtungen (hierzu zählen u. a. Beratungen zur beruflichen Entwicklung [BBE-Beratungen]).

Beispiel zur selbstständigen Auswahl der Beratungsperson

„Und ich habe schon gemerkt, klar, kennt man ja selbst auch aus der Schulzeit, mit dem einen Lehrer kann man besser als mit dem anderen und dann erklären sich einige Schüler auch eher Lehrern schon mal, warum sie öfter fehlen oder gerade nicht so konzentriert da bei der Sache sind. Und ich kriege das manchmal mal bei den Gesprächen im Lehrerzimmer mit, dass dann die Lehrerin kommt und sagt: Ja ist doch klar, die ist gerade umgezogen und das Kind war krank und dann kann die doch auch nicht so regelmäßig kommen. Und die anderen Lehrer wussten das aber nicht. Dann tauschen die sich halt manchmal in den Pausen im Lehrerzimmer noch kurz noch darüber aus.“

J_KL_T₂: S. 5, 40-48

Beispiel ESF-Kurs als Ergänzung einer BBE-Beratung

„den muss man immer so ein bisschen, ich sage mal, von hinten in den Allerwertesten treten, damit er in die Gänge kommen. [...] Also, das hat sich aber auch schon gebessert, nachdem er jetzt im PRAKTIKUM war. Ich hatte den ja den Platz besorgt und überhaupt, dass er überhaupt erst mal ins Reden kommt und ja, in unser Berufsleben so ein bisschen reinschnuppert. Obwohl das PRAKTIKUM von [seiner] Schulbildung her und so weiter nicht das für ihn ist, was er sich vorstellt.“

A_KL_T₃: S. 9, 11-16

„Also, wir haben das als Ziel gesehen, weil ich mit in der BBE-Beratung ihn dann auch noch habe. Dass es da drum geht, dass er ins Sprechen kommt. Der hatte die Integrationskurse gerade verlassen, und dann ging es um die Anschlussperspektive. Und ich sagte: ‚Oh, das dauert noch hier und da haben wir so ein paar Ideen und das wäre doch auch ganz gut, wenn Sie dann in die Betreuung kommen über den BPI [Berufspraktische Integration]‘, weil, das kann ich nicht leisten [in der BBE-Beratung].“

A_BL_T₃: S. 9, 18-22

Aufgrund der Vielseitigkeit dieses EWO-Ansatzes verwundert es nicht, dass ein Großteil der ESF-Kurse den Ansatz nutzen (n=62). Allerdings wurden individuelle Beratungen und Betreuung zur Berufswahl in einem eher geringen Stundenanteil in den ESF-Kursen umgesetzt. Es wird deutlich, dass erwerbsweltorientierte Inhalte in ESF-Kursen eher in der Gruppe erarbeitet werden und darüber hinaus Möglichkeiten in den Kursen geschaffen werden, Anliegen und Fragestellungen einzelner Teilnehmenden bedarfsorientiert zu klären. Es handelt sich bei diesem EWO-Ansatz um ein individuelles, meist optionales Angebot, welches die Teilnehmenden im Bedarfsfall nachfragen können, sodass gemessen an dem Gesamtstundenumfang des Kurses ein geringer Stundenanteil nicht verwundert. Hinsichtlich der Kursarten gibt es keine Auffälligkeiten, individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl ist sowohl in Schulabschlusskursen als auch in Kompetenzkursen präsent (s. Anhang Tabelle 42).

Inanspruchnahme des erwerbsweltorientierten Beratungsangebots durch die Teilnehmenden

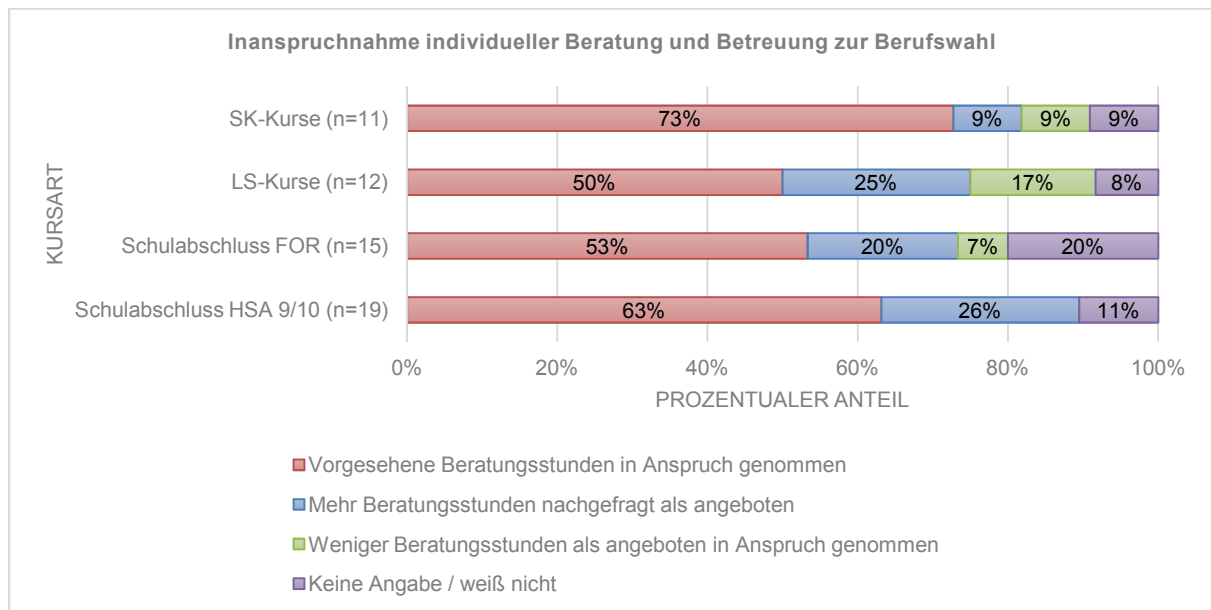


Abbildung 8: Inanspruchnahme der individuellen Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-Kursen

Das Beratungsangebot wird zu großen Teilen im vorgesehenen Umfang von den Teilnehmenden genutzt, teilweise werden sogar mehr Beratungsstunden nachgefragt, als ursprünglich geplant (Abbildung 8). Daher bieten die Weiterbildungseinrichtungen Beratungstermine nach Bedarf an und selten zu festgelegten Beratungszeiten¹³.

Durchführende der Beratung und Betreuung zur Berufswahl

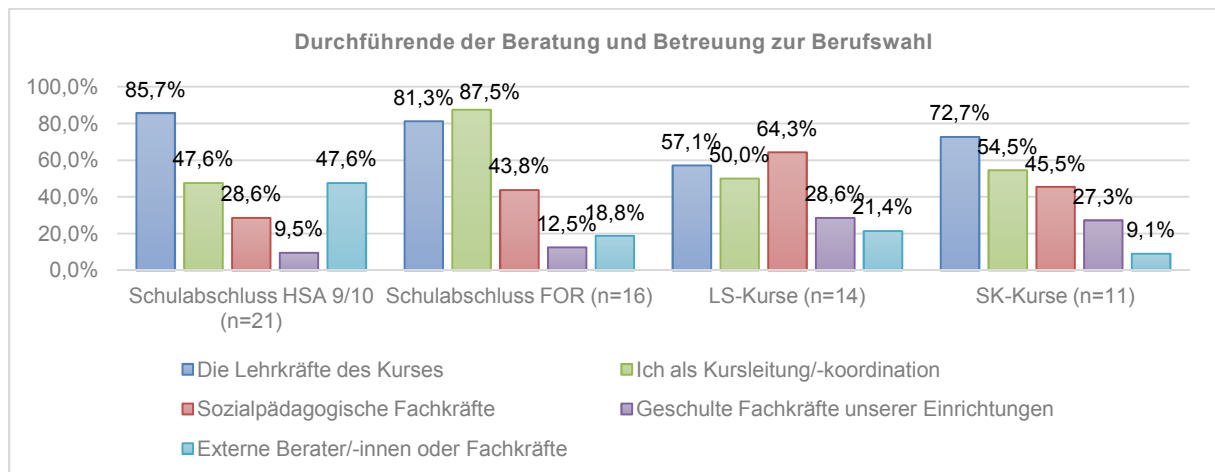


Abbildung 9: Durchführende der Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-geförderten Kursen, förderundenübergreifend

Die Beratung wird von verschiedenen Personengruppen durchgeführt (Abbildung 9). In aller Regel sind am ESF-Kurs beteiligte Lehrkräfte auch für Beratungen ansprechbar. Darüber hinaus fungiert die Kursleitung ebenfalls als Berater bzw. Beraterin zu erwerbsweltorientierten Anliegen der Teilnehmenden. Dass die zur Verfügung stehenden Beratungsstunden nicht ausschließlich für Fragen zur Berufswahl, sondern auch zur Auseinandersetzung mit (sozia-

¹³ Ergebnisse Tabellenband, KL, Gesamt, KL_F29c.

len) Problemlagen der Teilnehmenden genutzt werden, wird durch deren Nachfrage nach sozialpädagogischem Personal deutlich.

In der Prozessevaluation gibt es dazu einige Hinweise, weshalb sozialpädagogische Fachkräfte für ESF-geförderte Grundbildungsangebote zur Erwerbswelterfahrung ein unabdingbares Gestaltungselement darstellen. Oftmals geht es darum, für Teilnehmende einen Raum zu schaffen, in dem sie sich auf das Lernen und auf die Perspektiventwicklung konzentrieren können. Hierzu zählen auch die Aufarbeitung bisheriger Probleme und die Entwicklung einer lösungsorientierten Haltung gegenüber dem eigenen Leben auf Seiten der Teilnehmenden. An diesem Punkt unterstützt das sozialpädagogische Personal die Lehrkräfte in den ESF-Kursen, sodass individuelle Problemlagen nicht Teil des Unterrichts sind.

Inhalte der Beratung und Betreuung zur Berufswahl

Insgesamt n=61 Kursleitungen beschreiben Inhalte der individuellen Beratung und Betreuung zur Berufswahl. Über die vier Kursarten hinweg werden ähnliche Inhalte in den Beratungsgesprächen genannt. Das Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Berufsvorstellungen und -wünsche der Teilnehmenden, Anforderungen verschiedener Berufsfelder an Bewerber/-innen sind die drei häufigsten Inhalte erwerbsweltorientierter Beratungen in ESF-Kursen (Abbildung 10). Zudem werden Beratungen dazu genutzt, erwerbsweltorientierte Potenzialanalysen durchzuführen und mit dem Teilnehmer oder der Teilnehmerin potenzielle Arbeitgeber zu identifizieren. Vereinbarkeit von Beruf und Familie stellt ein weiteres Thema dar. Es gibt diesbezüglich einen signifikanten Unterschied zur Häufigkeit dieses Themas in Beratungsgesprächen zwischen Kursen, an denen zu einem überwiegenden Teil Frauen teilnehmen (72 %), und Kursen, an denen überwiegend Männer (17 %) teilnehmen.

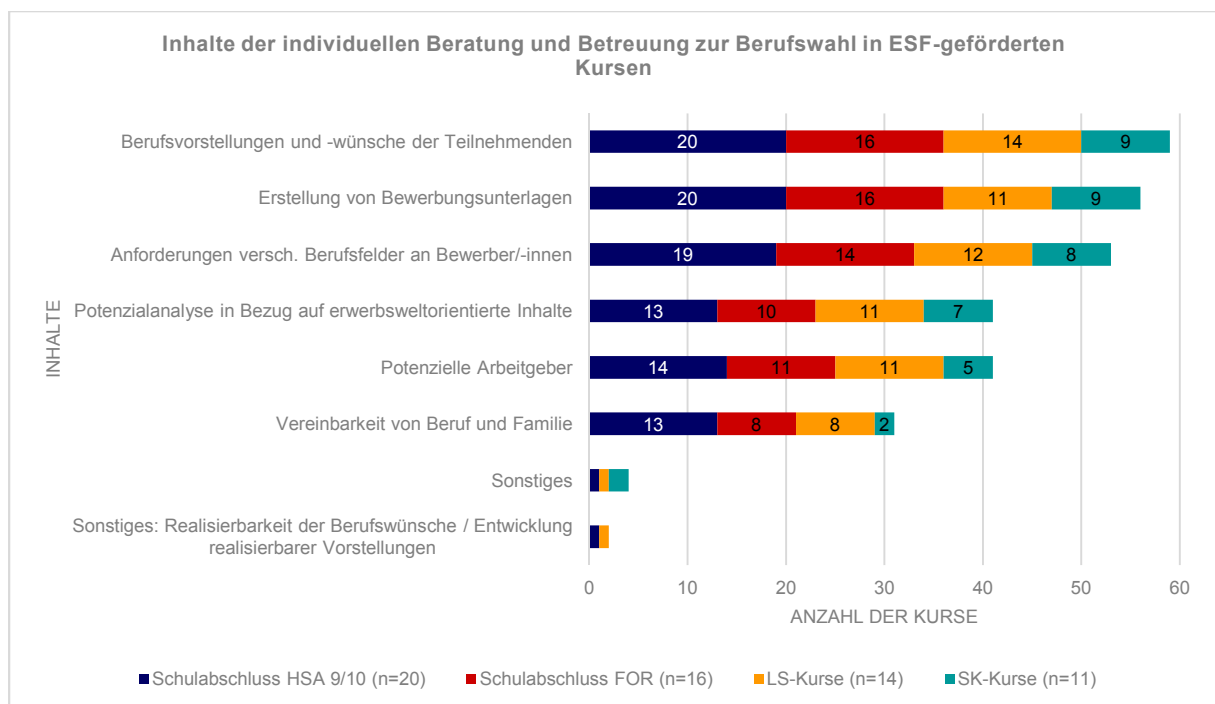


Abbildung 10: Inhalte der individuellen Beratung und Betreuung zur Berufswahl in ESF-geförderten Kursen, förderundenübergreifend

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Kursleitungen

Die Kursleitungen erachten individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl als eher positiv. So gibt ein Großteil der Kursleitungen an, dass in Beratungen die jeweiligen Anforderungen der unterschiedlichen Branchen und Berufsfelder geklärt werden können. Außerdem

können auf diese Weise Einblicke in entsprechende Berufsfelder und den Arbeitsalltag gegeben werden. Dieser EWO-Ansatz dient somit der Konkretisierung von Berufswünschen der Teilnehmenden. Dies gilt insbesondere für Kurse, an denen ausschließlich Jugendliche und junge Erwachsene und Kurse, an denen häufig Teilnehmende mit psychischen Problemen teilnehmen (s. Tabellenband KL, Gesamt, S. 332, S. 467). Die Ergebnisse der Prozessevaluation deuten darauf hin, dass viele Teilnehmende der ESF-geförderten Schulabschlusskurse im Verlauf ihrer bisherigen Schulzeit Mobbing-Erfahrungen gemacht haben, die sich wiederum negativ auf ihr Selbstbewusstsein auswirken. Einrichtungs- und Kursleitungen führen in diesem Zusammenhang explizit Angebote der individuellen Beratung an, da in diesem Kontext Raum für die Bewältigung individueller Probleme und Herausforderungen eingeräumt werden kann (vgl. G_EL & KL_T₁: 102).

Darüber hinaus ergeben sich aus der Prozessevaluation Hinweise zur Zusammenarbeit mit „externen Beratern oder Beraterinnen oder Fachkräften“. Sind Teilnehmende erwerbslos, werden sie in aller Regel durch die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter betreut und auch während ihrer Teilnahme an einem ESF-Kurs dazu verpflichtet, Termine im Jobcenter wahrzunehmen. Im Rahmen der Pflichttermine finden ebenfalls erwerbsweltorientierte Beratungen statt. Nicht immer findet die Parallelberatung (durch Weiterbildungseinrichtung und Jobcenter) einen positiven Ausgang, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden kann:

„Ich hatte dann einen Teilnehmer, der wurde durch die Arbeitsagentur vermittelt, ist ja auch so weit in Ordnung, aber da war ich so ein bisschen überrascht. Er sollte in den GaLaBau in KOMMUNE, ist dort auch angetreten und für sechs Monate. Und ich habe [...] dann gleich auch zur Bereichsleitung gesagt: ‚also das Ding, das passt nie! Dieser junge Mann, der wird ausgenutzt.‘ [...] Eine billige Arbeitskraft. [...] Saisonarbeit. Aber er war begeistert, er konnte ja arbeiten. [...] Gut, für die Arbeitsagentur war er erst, aus dem Bestand raus, so ungefähr. [...] Sein ehrenamtlicher Helfer hat das noch unterstützt. Und ich bin gar nicht gefragt worden. So, [...] letzte Woche [...] und dann sehe ich den jungen Mann da. Gleich angehalten, ich sage: ‚Mensch, NAME, was ist los, sind Sie gar nicht auf Arbeit?‘. ‚Nein, entlassen!‘“ (A_KL_T₃: S. 2, 23f).

Rückmeldungen der Teilnehmenden an die Kursleitungen während der Kurslaufzeit wurden ebenfalls angegeben. Hier ist eine eher positive bis neutrale Wertung festzuhalten. Die Kursleitungen beschreiben, dass die Teilnehmenden diesen EWO-Ansatz als interessant und unterstützend bei der Berufswahl sowie bei der Stellensuche zurückgemeldet haben. Auch hier zeigt sich, dass die einzelnen EWO-Ansätze nicht unmittelbar zum Übergang in Ausbildung und Arbeit führen, sondern wichtige vorbereitende Schritte im Hinblick auf den Zugang zum Arbeitsmarkt darstellen.

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Teilnehmenden

Allgemein bewerten die Teilnehmenden individuelle Beratungen und Betreuung zur Berufswahl positiv (Tabelle 18).

Große Zustimmung gab es hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Beratungsgespräche, die als wertschätzend wahrgenommen wurden. Ebenso stimmt ein Großteil der Teilnehmenden darin überein, dass in Beratungsgesprächen Fragen zu Bewerbungen geklärt werden konnten.

Eine ambivalente Bewertung erfolgt hinsichtlich der sonstigen Inhalte in den Beratungen, z. B. Probleme in der Familie und Schulden. In Schulabschlusskursen wird hier ebenfalls tendenziell eine positive Einschätzung vorgenommen, in Kompetenzkursen wird dieses positive Bild hingegen relativiert. Hier überwiegt die mittlere Zustimmung bis hin zur starken Ab-

lehnung. In SK-Kursen gibt die Hälfte der Teilnehmenden an, dass sie die individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl nicht gut finden.

Tabelle 18: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl"

Bewertung Beratungsgespräche	Kursart			
	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
Bewertungsindex	n=41	n=35	n=10	n=4
1 (nur positive Bewertungen)	15 %	29 %	.	.
2	46 %	34 %	30 %	25 %
3	29 %	14 %	50 %	75 % B*
4	5 %	17 %	.	.
5 (nur negative Bewertungen)	2 %	.	20 % A*	.
Keine Angabe	2 %	6 %	.	.
Mittelwerte der einzelnen Bewertungs-items „Wie waren die Beratungsgespräche?“	n=41	n=35	n=10	n=4
Die Gespräche haben mir geholfen herauszufinden, was ich beruflich machen möchte.	2,2	2,2	2,3	3,3
Ich konnte in den Gesprächen über Dinge sprechen, die mich belasten (z. B. Probleme in der Familie, Schulden)	2,6	2,7	3,4	3,8
Es wurde sich viel Zeit für mich genommen.	2,1	2,0	2,8	1,5
Ich konnte in den Gesprächen Fragen zu Bewerbungen stellen.	2,1	1,6	2,3	1,3
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.				

5.3.5 Bewerbungstrainings

Einen weiteren kursinternen EWO-Ansatz stellen Bewerbungstrainings dar, welche in insgesamt n=61 ESF-Kursen umgesetzt wurden.

Die Angabe der für Bewerbungstrainings genutzten Stunden ist vermutlich schwierig, da beispielsweise das Schreiben von Bewerbungen oder die Gestaltung von Lebensläufen nicht zwangsläufig Teil eines expliziten Bewerbungstrainings, sondern z. B. in den Deutschunterricht in Schulabschlusskursen integriert oder Teil der festintegrierten „EWO-Stunden“ sind.

Daher verwundert der durchschnittlich eher geringe Stundenanteil für diesen EWO-Ansatz bei Schulabschlusskursen nicht (HSA 9/10: 4 %; FOR: 5 %). Die Kompetenzkurse setzen Bewerbungstrainings in einem eher höheren Umfang ein (LS-Kurse: 10 %; SK-Kurse: 22 %). Es gibt einen statistisch signifikanten Unterschied: Der Stundenanteil bis zu 5 % für Bewerbungstrainings ist in HSA-Kursen mit 83 % höher als in SK-Kursen (s. Anhang Tabelle 42).

Diese Einschätzung findet sich in der Frage nach dem Rhythmus der Bewerbungstrainings (Item F30b) wieder. Dort wird tendenziell von dem überwiegenden Teil der Kursleitungen von Schulabschlusskursen, die dieses Item beantwortet haben, angegeben, dass Bewerbungstrainings wöchentlich stattfinden, gelegentlich als Blockveranstaltung. Dies spricht für die kontinuierliche Integration der Inhalte eines Bewerbungstrainings in den Unterricht. Kursleitungen der Kompetenzkurse, die diesen Ansatz zur Erwerbswelterfahrung/-orientierung nutzten und das Item beantworteten, boten Bewerbungstrainings eher in Blockveranstaltungen und somit als explizites Kursmodul an.

Bewerbungstrainings werden unabhängig von der Kursart zu großen Teilen in der Gruppe umgesetzt oder auch als Mischform (sowohl Einzel- als auch Gruppentermine). Ausschließlich Einzeltermine wurden nur vereinzelt genannt.

Inhalte der Bewerbungstrainings

In den ESF-geförderten Kursen sind zunächst keine nennenswerten Unterschiede zu den Inhalten der Bewerbungstrainings zwischen den Kursarten zu erkennen. Gut die Hälfte der Kursleitungen, die dieses Item beantworteten (n=62), nennen die Reflexion der Erfahrungen aus vorherigen Bewerbungsverfahren als Bestandteil der Trainings. In FOR-Kursen lag der Wert sogar bei 81 %. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte darin liegen, dass die Teilnehmenden der FOR-Kurse nach Kursabschluss mit verbesserten Qualifizierungen auf den Arbeitsmarkt kommen und somit die Reflexion bisheriger Bewerbungsverfahren umso wichtiger wird. Nach einem HSA-Schulabschluss gibt es in Weiterbildungseinrichtungen oftmals direkte Anschlüsse in Form eines FOR-Kurses, sodass hier die Reflexion der bisherigen Erfahrungen hinter andere Inhalte des Bewerbungstrainings zurücktritt. Einen statistisch signifikanten Unterschied gibt es an dieser Stelle allerdings nicht.

Die Stellensuche, das Erstellen von Bewerbungsunterlagen sowie die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche gibt ein Großteil der Kursleitungen als weitere wesentliche Bestandteile der Bewerbungstrainings an (Abbildung 11). Im Vergleich zu SK-Kursen (50 %) findet die Simulation von Vorstellungsgesprächen in FOR-Kursen (94 %) signifikant häufiger statt. In HSA-Kursen und LS-Kursen wird ähnlich häufig angegeben, dass die Simulation von Vorstellungsgesprächen Teil des Bewerbungstrainings ist.

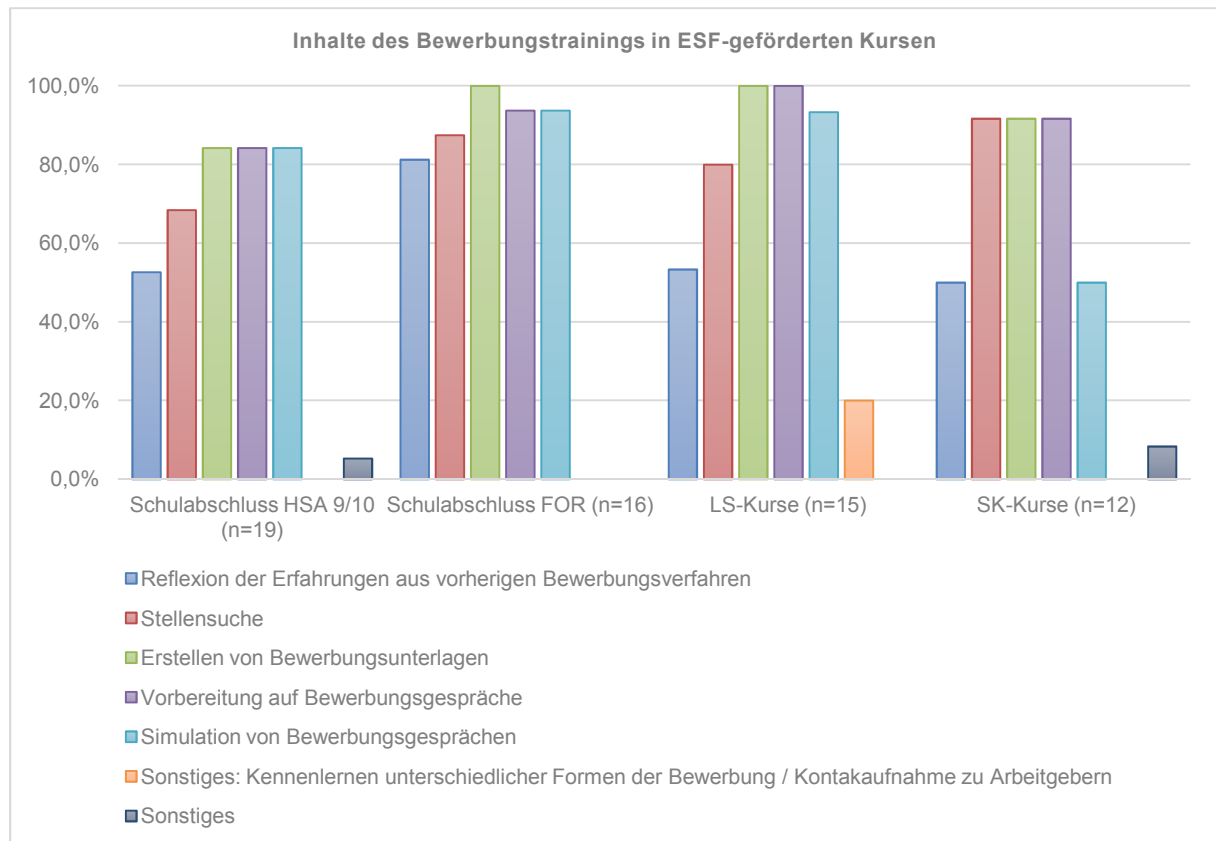


Abbildung 11: Inhalte der Bewerbungstrainings in ESF-geförderten Kursen, förderundenübergreifend

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Kursleitungen

Bewerbungstrainings haben sich als hilfreich erwiesen hinsichtlich der Vermittlung erwerbsweltorientierter Inhalte sowie zum Kennenlernen der einzelnen Schritte im Bewerbungsprozess. Bewerbungstrainings stehen in der Regel nicht im Zusammenhang aktueller faktischer Bewerbungssituationen der Teilnehmenden und führen somit auch nicht zu unmittelbaren Übergängen in Ausbildung und Arbeit. Sie ermöglichen eher eine Auseinandersetzung und Reflexion zu den grundsätzlichen Aspekten einer Bewerbungssituation.

Die Kursleitungen stimmen teilweise¹⁴ zu, dass im Rahmen von Bewerbungstrainings Einblicke in entsprechende Berufsfelder gegeben werden können bzw. dass dieser EWO-Ansatz der Konkretisierung der beruflichen Pläne der Teilnehmenden diene. Die Bewertung des Bewerbungstrainings in Bezug auf Unterstützung bei der Berufswahl und Stellensuche ist ebenfalls durch vorrangig mittlere Zustimmung geprägt. Ein Grund hierfür liegt bei den Inhalten des Bewerbungstrainings, stehen doch Schritte des allgemeinen Bewerbungsverfahrens im Vordergrund und weniger eine Konkretisierung der beruflichen Pläne der Teilnehmenden (s. Inhalte der Bewerbungstrainings). Entsprechend ist dieser EWO-Ansatz aus Sicht der Kursleitungen als Unterstützung im Kurs sinnvoll, wenn Bewerbungsprozesse eingeübt und die Teilnehmenden ihr Kompetenzprofil formulieren und schärfen sollen. Für eine berufliche Orientierung und Perspektiventwicklung scheint dieser EWO-Ansatz nur bedingt geeignet zu sein.

Das insgesamt sehr positive Bewertungsbild der Kursleitungen findet sich auch in den Rückmeldungen der Teilnehmenden an die Kursleitungen wieder, welche ebenfalls positiv

¹⁴ Auf der fünfstufigen Bewertungsskala (1: trifft voll und ganz zu; 5: trifft überhaupt nicht zu) werden vorrangig die Werte „2“ und „3“ genannt.

ausfallen. Der Umfang sowie die Häufigkeit der Bewerbungstrainings wurden als angemessen zurückgemeldet, ebenso die Nützlichkeit des Trainings beim Schreiben der Bewerbungen. Grundsätzlich negatives Feedback gibt keine der befragten Kursleitungen an.

Bewertung des EWO-Ansatzes: Einschätzungen der Teilnehmenden

Die in ESF-geförderten Kursen stattgefundenen Bewerbungstrainings wurden von insgesamt n=131 Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen. Das allgemeine Stimmungsbild (Bewertungsindex) zeigt, dass ein Großteil der Teilnehmenden mit „stimme zu“ und „stimme größtenteils zu“ antwortet (Tabelle 19).

Tabelle 19: Bewertungsindex der Teilnehmenden zum EWO-Ansatz "Bewerbungstraining"

Bewertung Bewerbungstraining	Kursart			
	Schulabschluss HSA 9/10 (n=59)	Schulabschluss FOR (n=54)	LS-Kurse (n=10)	SK-Kurse (n=8)
Bewertungsindex				
1 (nur positive Bewertungen)	42%	48%	30%	38%
2	32%	33%	50%	50%
3	20%	17%	.	13%
4	5%	2%	20%	.
5 (nur negative Bewertungen)	.	.	.	.
Keine Angabe	.	.	.	.
Mittelwerte der einzelnen Bewertungsitems				
„Durch das Bewerbungstraining...				
weiß ich, wo ich Stellenausschreibungen finde.“	2,0	1,6	2,1	1,9
weiß ich, welche Bewerbungsunterlagen ich brauche.“	1,6	1,5	2,0	1,0
kann ich eine Bewerbung schreiben.“	2,0	1,6	2,1	2,3
weiß ich, wie man sich in einem Vorstellungsgespräch verhält.“	1,9	1,9	2,0	1,3

Auch in den einzelnen Items sind hohe Zustimmungswerte zu finden, die Bewerbungstrainings als unterstützenden Ansatz der Erwerbsweltorientierung auszeichnen. So bestätigen die Teilnehmenden, dass durch die Bewerbungstrainings in ESF-geförderten Kursen das Finden von Stellenanzeigen sowie das Schreiben von Bewerbungen geübt wurden. Außerdem bestünde Klarheit zu Bewerbungsunterlagen und zu Verhaltensweise in Vorstellungsgesprächen.

5.4 Weitere Unterstützung zur Erwerbsweltorientierung

Die Zielgruppen des ESF-Programms „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ wird in der Programmatik als eine Klientel mit besonderem Förderbedarf definiert. Daher reicht eine an schulischen Normen und Vorgaben orientierte Unterrichtsgestaltung nicht aus, um dem spezifischen Förderbedarf gerecht zu werden. Eine erfolgreiche Kursteilnahme kann daher nur erwartet werden, wenn zusätzliche unterstützende Angebote, die den spezifischen Bedarfslagen der jeweiligen Zielgruppe gerecht werden, zur Verfügung stehen. Ohne diese zusätzliche Unterstützung wäre die Scheiternswahrscheinlichkeit bei dieser Zielgruppe bedeutend höher. Alle in der Programmevaluation EVA Grund eingebundenen Bildungseinrichtungen bieten Unterstützungsleistungen an. Die Unterstützungsangebote variieren in ihrer Intensität von Kurs zu Kurs, was aber nicht den unterschiedlich ausgeprägten Bedarfen geschuldet ist,

sondern eher abhängig von den Rahmenbedingungen und der jeweiligen finanziellen Ausstattung der Weiterbildungseinrichtung und ihrer einzelnen Kurse ist. Aus der Praxis geht hervor, dass eine große Bandbreite unterstützender Maßnahmen zielgruppenspezifischer Angebote in den Grundbildungskursen mit Erwerbswelterfahrung konzeptionell geplant und umgesetzt wird.

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der Prozessevaluation wird diese Bandbreite der vielfach zielgruppenspezifisch zugeschnittenen Angebote, die die Teilnehmenden in der erfolgreichen Kursteilnahme unterstützen sollen, deutlich:

Tabelle 20: Übersicht über die Unterstützungsangebote der Teilnehmenden an ESF-geförderten Kursen des Förderbausteins "Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung"

Personenbezogene Unterstützung	Instrumentengestützte Unterstützung
Sozialpädagogische Begleitung	Kompetenzkarten
Disziplinierende Beratungsgespräche	TalentKompass
Problembezogene Beratungsgespräche	ProfilPASS
BBE Beratung zur beruflichen Entwicklung	Biographiemethoden nach Boles
Individuelle Förderungen	Potenzialanalyse
Arbeit in Kleingruppen	Jobmappe
Inhouse Schuldner-, Familien-, Arbeitslosen- und Weiterbildungsberatung	Methoden zur Förderung von Lern- und Arbeitstechniken
Verweisberatung in Beratungsstellen/Therapie	
Beratung durch das Jobcenter in der Einrichtung	
Angebote zum Umgang mit Traumata	
Förder- und Zusatzunterricht	

5.4.1 Personengebundene Unterstützung

Im Zusammenhang mit unterstützenden Angeboten für Teilnehmende in ESF-Kursen verweist etwa die Hälfte der Kursleitungen, unabhängig von der Kursart, auf Beratungsangebote der Einrichtung, die unabhängig von ESF-geförderten Kursen im Bereich Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung angeboten werden und auch für Teilnehmende anderer Bildungsangebote der Weiterbildungseinrichtung zugänglich sind.

Sozialpädagogische Begleitung

Ein personengebundenes Unterstützungsangebot besteht in dem Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte. Insbesondere bei dieser Form der Unterstützung wird sichtbar, wie eng der Einsatz unterstützender Angebote an die jeweilige finanzielle Ausstattung der Kurse gekoppelt ist:

„Sozialpädagogische Begleitung haben wir nicht, können wir uns nicht leisten. Die Stadt würde keine feste Stelle einrichten [...], weil [Stadt in NRW] befindet sich im Stellenabbau. Von ESF kann ich keine Sozialpädagogin bezahlen [...] Und ich finde keine Sozialpädagogin auf Honorarbasis, die jetzt sagt, [...] ich komme zweimal die Woche nachmittags.“ (B_EL&KL_T3: S. 14, 26-32)

In einer anderen Bildungseinrichtung werden die „relativ guten Abschlussquoten“ (G_KL_T2, S. 13, 34) darauf zurückgeführt, dass die Stadt Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen beschäftigt.

„Aber ich würde behaupten und bin mir auch sehr sicher, dass das ohne diesen großen sozialpädagogischen Aufwand, den wir hier vor allem durch die Stadt bestreiten, von der finanziellen Ausstattung her, dass das nicht möglich wäre“ (G_KL_T2: S. 13, 39-41).

Die Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ist in dieser Einrichtung fester Bestandteil des Kurskonzepts. Besonders zu Beginn der Kurse werden viele Einzelgespräche mit den Teilnehmenden geführt, um eine Vertrauensbasis aufzubauen (G_TN_T3_1: 83). Kursteilnehmende äußern sich sehr positiv über die Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen: *„Ja, besser als an der anderen Schule, weil hier sind ja weniger Leute und hier gibt es auch welche, die für dich sorgen, wenn du irgendein Problem hast“ (G_TN_T3_4: 21).*

Viele Teilnehmende haben die regelmäßigen Gesprächstermine in Anspruch genommen und berichten, dass sie dort die für sie notwendige Unterstützung widerfahren haben. Eine Person beschreibt hierzu ausführlich:

„Also man kann da wirklich jederzeit hingehen. Ich habe auch meine Probleme, habe ich auch direkt ganz offen angesprochen. Ich habe gesagt: ‚Das und das habe ich. Das und das könnte passieren.‘ Die haben dann auch sofort gesagt: ‚Wenn so was ist, wir finden hier immer eine Möglichkeit, Du kannst jederzeit kommen.‘ Immer wenn ich auch so was zu regeln hatte, ich hatte jetzt mit viel Fehlzeiten jetzt ja kein Problem hier, aber mit anderen Sachen, zum Beispiel mein Wohnungsproblem. Und die haben sich da sofort eingeschalte[t], haben sofort versucht, da einzugreifen und für mich Sachen in Erfahrung zu bringen. Das meine ich, hätte ich vielleicht irgendwie auch selber geschafft, aber so hat man noch mal ein bisschen/ Man merkt, dass man ein bisschen Rückenwind hat einfach, dass man nicht sich um die Schule kümmern muss und um das kümmern muss“ (G_TN_T1_7: 41).

Neben der Bewältigung persönlicher Problemlagen und Konflikte nehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Funktion bei der Suche nach Praktika und Anschlussoptionen nach dem Kurs ein. Bewerbungen können in Zusammenarbeit erstellt oder überarbeitet werden (G_TN_T3_2: 83). Ob die Aussage einer Einrichtungsleitung, nach der junge Frauen stärker die sozialpädagogischen Angebote nutzen als männliche Teilnehmer, verallgemeinerbar ist, lässt sich aus den Interviews nicht verifizieren (vgl. I_L_T3_11).

Kleinere Bildungseinrichtungen und ländlich arbeitende Einrichtungen verfügen meist nicht über zusätzliche Mittel für sozialpädagogische Begleitung, ebenso wenig diejenigen, deren Kommunen unter Finanzaufsicht stehen. Außerdem wird gerade im ländlichen Raum die räumliche Anbindung der Kurse an die Weiterbildungseinrichtung als wesentliche Voraussetzung für sozialpädagogische Begleitung von Kursen deutlich: Die Kursräume sind teilweise in anderen Gebäuden, was die Einbindung von weiterbildungsinternen sozialpädagogischen Fachkräften im Kurs erschwert.

Beratung/Verweisberatung

Die meisten Bildungseinrichtungen sind in ihren Kommunen bzw. ihrer Region gut vernetzt, sodass sie im Bedarfsfall an die einschlägigen Beratungsstellen verweisen können. Eine Bildungseinrichtung verfügt im eigenen Haus über Schuldner-, Familien-, Arbeitslosen- und Weiterbildungsberatung, in einem Kurs hält das Jobcenter regelmäßig Sprechstunden ab.

In Kursen mit hohem Anteil an Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund, bei deren Teilnehmenden teils traumatische Erfahrungen vorliegen, wird im Bedarfsfall ebenfalls auf einschlägige Beratungsstellen und Therapeuten verwiesen (*Verweisberatung*). Aus den Interviews mit Einrichtungs- und Kursleitenden geht hervor, dass sehr darauf geachtet wird, traumatische Fluchterfahrungen nicht explizit zu thematisieren. Eine Thematisierung würde eine Grenzverletzung ihrer pädagogischen Professionalität riskieren. Sie scheinen sich sehr bewusst zu sein, dass sie in keinem therapeutischen/kurativen Beruf arbeiten. Sowohl in

einem Kurs für Menschen mit Fluchthintergrund als auch in einem Kurs für Frauen mit Migrationshintergrund wird Unterstützung durch Ehrenamtliche und vor allem durch den persönlichen Einsatz der Lehrkräfte geleistet.

Dennoch wird in den Interviews betont, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden, wen sie als Vertrauensperson zu Fragen ihres Lebens betreffend hinzuziehen. Richten sie sich mit ihren Anliegen an Lehrkräfte, also nicht an sozialpädagogische Fachkräfte, oder fragen andere Beratungsstellen nicht nach, werden sie nicht von den Lehrkräften abgewiesen.

Interne Beratungsformen

Bei der in allen Kursen vorhandenen personenbezogenen Unterstützung muss differenziert werden zwischen Unterstützungen, die zur Bewältigung persönlicher Problemlagen und Konflikte beitragen sollen, und solchen, die zur Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen dienen sollen, wobei eindeutige Abgrenzungen nicht immer möglich scheinen.

„Dann gab es auch bei dem Anderen die Angst, dass er jetzt schon raus muss aus dem Lehrgang,[...] dann gab es nochmal einzelne Gespräche und Beratungsgespräche auch mit mir und auch mit den Lehrern“ (C_EL_T3: S. 4, 19-22).

In einem Kurs werden Beratungsgespräche durchgeführt, die eher den Charakter einer Zwangsberatung haben.

„Mit denen werden wir dann ein intensives Gespräch führen, meine Kollegin und ich. Und schauen, was ist überhaupt die Ursache für die Fehlzeiten [...]. Und dann haben wir halt so verschiedene Stufen, wie hier mit schwierigen Fällen umgegangen wird.“ (I_EL_T2: S. 3, 10-13).

Eine weitere Strategie zum Umgang mit individuellen Problemlagen und Konflikten ist das Praktizieren von Gesprächskreisen zur gemeinsamen offenen Besprechung:

„Wenn jetzt jemand vom Typus sich so verhält, dass er introvertiert ist und eher erst mal diese ganzen Sachen sammelt, für sich reflektiert, ist es dann so, dass wir einen Gesprächskreis anbieten, wo die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Probleme dann offen ansprechen können“ (E_EL_T3: S. 1, 25-28).

Wie eng Lernprobleme und individuelle Problematiken zusammenliegen können und welches Engagement Kursleitende entwickeln, sie zu lösen, zeigt ein Beispiel:

„[...] sie sagt, sie kann das nicht in der Gruppe oder in der Gruppe ist es ihr einfach zu viel [...] sie ist einfach total unsicher. Und ich hab´ nochmal mit ihrer Betreuerin im Wohnheim telefoniert und das hat mir noch einmal die Augen geöffnet, was das hier für sie eigentlich bedeutet/ wie viel sie schon abgebrochen hat [...] und das trotzdem geschafft hat, hier zumindest neun Monate zu kommen, dann kann die nicht zwei Wochen vorher aufhören. Dann übe ich jetzt immer mit ihr. Also ich esse mein Mittagessen und frage sie dann währenddessen ein paar Sachen ab, sage, dass sie das gut macht und dann geht sie. Und ich glaube [...] sie braucht jetzt diese persönliche Anbindung, von der ich gedacht habe: ‚Oh, dieses Jahr bitte keine‘“ (H_KL_T3: S. 4, 29-38).

Die Kursleiterin fördert in ihrer Mittagspause sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf persönlicher Ebene und stellt so sicher, dass die Kursteilnehmerin das Kursziel erreichen kann. Dieses Engagement wird auch von den Teilnehmenden wahrgenommen, insgesamt scheint innerhalb des Kurses ein sehr vertrauensvoller Umgang zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden zu bestehen. *„Wenn [Name Kursleitung] ist da, man braucht nicht mehr, (lacht) weil sie macht so toll“ (T_TN_T3_4: 89).*

Unterstützung im Lernen

Um Teilnehmende im Lernen zu unterstützen wird in ESF-Kursen eine breite Palette von Angeboten genutzt, die über zusätzliche Förderstunden, Zusatzunterricht, Nachhilfeangebote, bis hin zu einer intensiven Prüfungsvorbereitung, teils mit ehrenamtlicher Unterstützung, reicht.

Überwiegend scheinen Förder- und Nachhilfestunden jedoch aus dem Engagement der am Kurs beteiligten Lehrpersonen initiiert zu werden. Aus den Berichten der Teilnehmenden werden dieser Einsatz und das wiederholte Anbieten fachlicher Unterstützung deutlich:

„Und die Lehrerin, wo sie auch gemerkt hat, dass wir nicht so Englisch können, hat sie uns auch angeboten nach den Unterricht vielleicht noch 60 Minuten so eine Hilfe anzubieten. Und das finde ich auch richtig toll, dass die das überhaupt freiwillig auch so machen nach dem/ obwohl die Schule schon beendet ist, will sie uns noch 60 Minuten noch plus drauf tun, dass wir das/ dass sie uns dann hilft bei das, was wir nicht verstanden haben oder sich mal wiederholt oder so für die Leute, die überhaupt kein Englisch können oder so, das finde ich richtig gut, auf jeden Fall“ (I_TN_T₁_8: 16).

Wie eine Kursgruppe derlei Angebote annimmt, die auf das herausragende Engagement der eingesetzten Lehrpersonen zurückzuführen sind, ist sehr unterschiedlich. Schulische Erfahrungen und individuelle Lebenslagen sind hierbei Einflussgrößen. An einem weiteren Standort sind Förderstunden in Mathematik, Deutsch und Englisch fester Bestandteil des Kurskonzepts, so gibt es zu den regulären Unterrichtszeiten zusätzliche Förderstunden (C_TN_T₃_4: 73-77).

Auch für Teilnehmende, die fachlich schon weiter sind als die Kursgruppe insgesamt, werden kreative Lösungen gefunden, um sie dennoch zur Kursteilnahme zu motivieren und ihr Lernen über den Kurs hinaus zu fördern.

„Es ist auch so, dass hier auch angeboten wird, für die, die wirklich gut sind, dass man parallel auch noch ein bisschen Extra-Stoff bekommt und sich auch noch zuhause hinsetzt und noch lernt. Und dass wir dann zur externen Prüfung uns noch anmelden können, also für den FOR, also für den nächsthöheren Abschluss“ (G_TN_T₁_8: 7).

Ein Kursleiter schätzt die Arbeit in Kleingruppen ebenfalls als Unterstützungsangebot ein, mit welchem die Teamfähigkeit gefördert und der Umgang mit den eigenen Schwächen trainiert werden könne. Von den Lernenden wird dieser Ansatz allerdings als regulärer Unterricht wahrgenommen. Denn die Förderung sozialer Kompetenzen ist ein implizites Unterrichtsziel und wird durch den Dozenten im Kurs nicht explizit genannt. In Folge wird die Unterstützung von den Teilnehmenden nicht wahrgenommen.

Die Klärung von Fragen zur Bewältigung von Alltagsproblemen bzw. individuellen Problemlagen ist neben unterstützenden Angeboten zum Lernen notwendiger Weise vielfältig im Verlauf des Kurses angelegt. In Schulabschlusskursen laufen diese Fragen häufig parallel zu Fragen der Erwerbsweltorientierung, wenn beispielsweise über das Einrichten von Wohnungen und das hierfür erforderliche Budget oder Ähnliches gesprochen wird. Darüber hinaus werden Besichtigungen regionaler Kultureinrichtungen (A_KL_T₂: S.6, 20), Naherholungsgebiete oder Bibliotheken durchgeführt. Zudem werden externe Referenten oder Referentinnen zu unterschiedlichen Themen wie beispielsweise Gesundheit in die Kurse einbezogen: *„Wir hatten aber eine Gesundheitswoche, die wir durchgeführt haben, da ging es um Sport und Ernährung, jetzt mal so ganz allgemein gesprochen“ (G_EL_T₂: S. 1. 38-39).*

Ein Lernender sieht derartige lebensweltorientierte Inhalte ambivalent, seine Aussage macht allerdings auch deutlich, dass er auf Distinktion Wert legt, indem er demonstriert, dass er in Bezug auf lebensweltorientierte Inhalte kompetenter ist als die Mitlernenden:

„Genau. Ja, halte ich nicht ganz so viel von, da werden meistens dann irgendwie Sachen angeboten wie Zumba tanzen oder dann kommen Frauen vorbei, die dann über, wie heißt

das, Sexualunterricht aufklären oder es kommen Leute rein, die uns über Handyverträge aufklären, das ist für mich jetzt einfach nicht so praktisch, das habe ich alles schon lange hinter mir und ja“ (G_TN_T1_9: 17).

Kurse mit einem hohen Anteil an Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund haben ebenfalls besonderen Bedarf an Unterstützung zur Bewältigung von Alltagsproblemen. Hier geht es in vielen Fällen um Assistenz bei Beantwortung behördlicher Schreiben oder dem Kontakt mit der Ausländerbehörde. Es zeichnet sich ab, dass auch hier die Kursleitung eine wichtige Rolle einnimmt, und den Teilnehmenden über den Kurs hinaus unterstützend zur Seite steht.

„Haben auch mit dem Lehrer, ist auch ein guter Mensch und ein netter Mensch und helfen mir immer, wenn haben ein Problem, zum Beispiel einen Brief bekommen oder so/ von Sparkassen oder anderer. Ich zeige es ihm und er mir erklären, was kann ich machen“ (A_TN_T3_3: 47).

Kurse im ländlichen Raum scheinen besonders davon betroffen zu sein, dass die Bewältigung von Alltagsproblemen im Kontext der Kurse Zeit benötigt. Teilnehmende berichten von Schwierigkeiten, die der ländliche Raum für eine Integration birgt (z. B. A_TN_T3_5: 158f.). So ist jeder Behördengang mit längeren Fahrten verbunden, die nicht nur zeitliche sondern auch finanzielle Ressourcen erfordern, die für viele nicht ausreichend gegeben sind.

5.4.2 Instrumentenbezogene Unterstützung

Im Rahmen von Kursen bzw. Maßnahmen des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ können bereits entwickelte Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung eingesetzt werden. In der Online-Befragung wurden explizit angesprochen: ProfilPASS, TalentKompass, Berufswahlpass und Kompetenzkarten. Zudem wurden als sogenannte unterstützende Angebote „weitere Beratungsangebote der Einrichtung“, „Methoden der Potenzialanalyse“ sowie „Methoden zur Kompetenzbilanzierung“ abgefragt.

Abbildung 12 bezieht sich auf die Anzahl der eingesetzten Instrumente in ESF-Kursen. Es fällt auf, dass mehr als die Hälfte der Kursleitungen (n=42, 58 %) angeben, keines der vier Instrumente in ihrem ESF-Kurs genutzt zu haben.

10 % der Kursleitungen der HSA-Kurse, 25 % der Kursleitungen der FOR-Kurse sowie 20 % der Kursleitungen der LS-Kurse und 13 % der Kursleitungen der SK-Kurse bestätigen die Nutzung eins der vier Instrumente in ihrem ESF-Kurs eingesetzt zu haben.

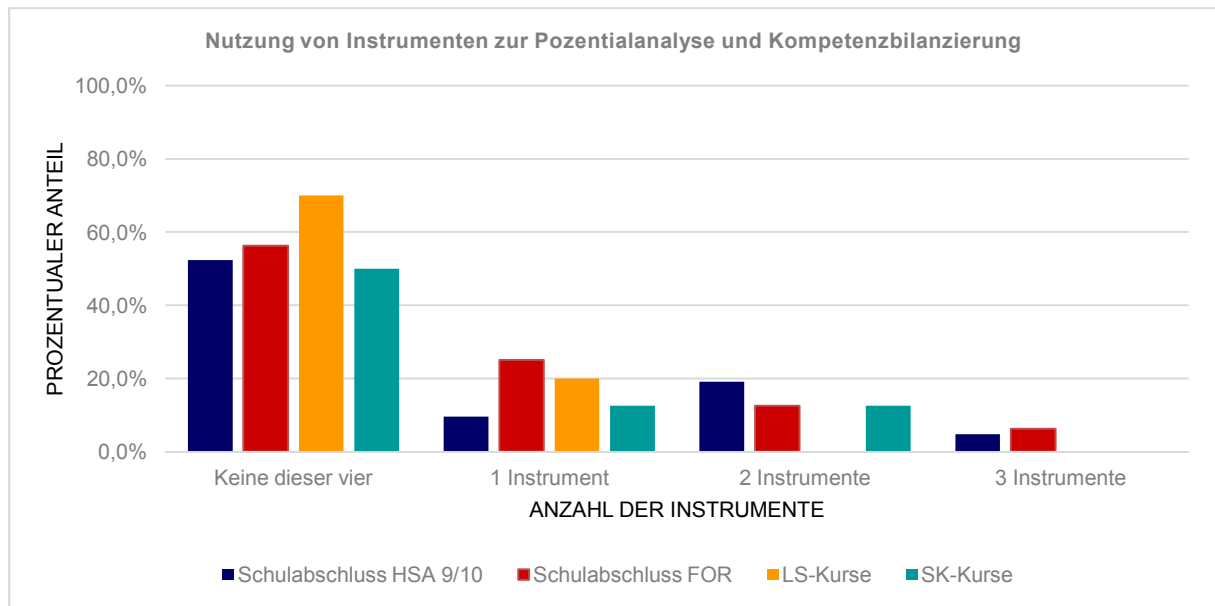


Abbildung 12: Nutzung von Instrumenten zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung

Darüber hinaus gibt es vereinzelt Kurse, in denen zwei oder mehr Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung eingesetzt wurden.

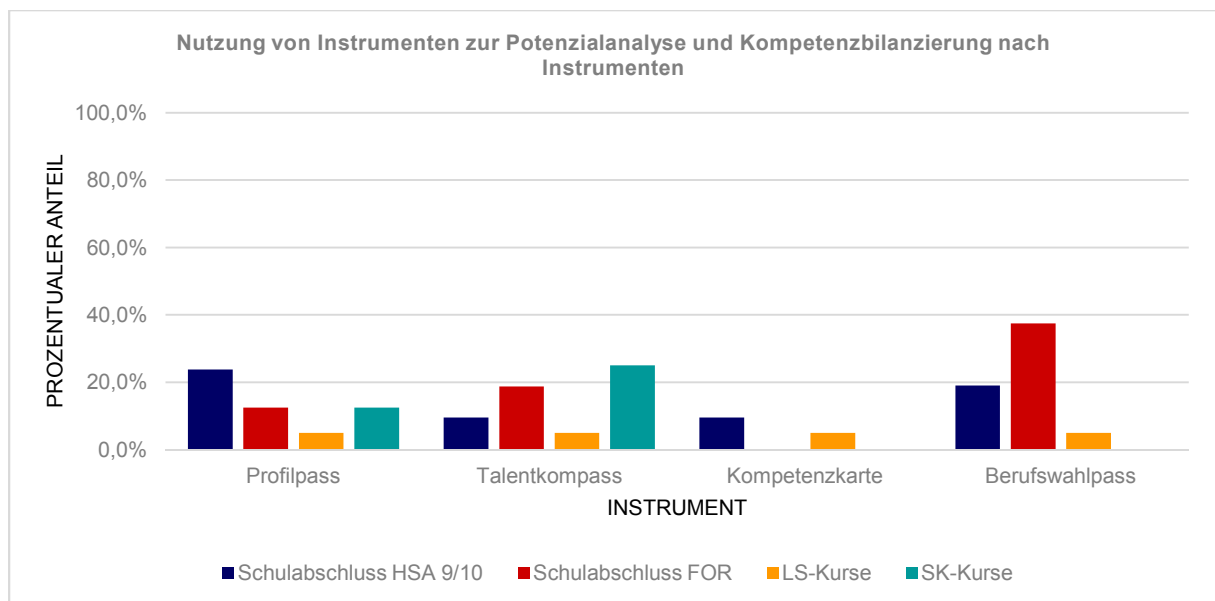


Abbildung 13: Nutzung der Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung nach Instrumenten

Abbildung 13 stellt die Nutzung vier konkret genannten Instrumente dar: ProfilPASS, TalentKompass, Kompetenzkarte und Berufswahlpass¹⁵. Von insgesamt n=73 (Kursleitungen HSA: n=21; Kursleitungen FOR: n=16; Kursleitungen Sprachkurs: n=20; Kursleitungen SK-Kurse: n=16) geben zehn Kursleitungen an, den **ProfilPASS** in ihrem Kurs eingesetzt zu haben (Kursleitungen HSA: n=5; Kursleitungen FOR: n=2; Kursleitungen Sprachkurs: n=1; Kursleitungen SK-Kurse: n=2). Ebenfalls geben zehn Kursleitungen an, den **TalentKompass** genutzt zu haben (Kursleitungen HSA: n=2; Kursleitungen FOR: n=3; Kursleitungen Sprachkurs: n=1; Kursleitungen SK-Kurse: n=4). Lediglich zwei HSA-Kursleitungen und eine

¹⁵ Aufgrund der geringen Nutzung wird hier auf eine förderrundenspezifische Auswertung verzichtet.

Sprachkursleitung setzen die **Kompetenzkarten** ein. In zehn Schulabschlusskursen und einem Sprachkurs kommt der **Berufswahlpass** zum Einsatz.

Bei diesen Angaben ist zu berücksichtigen, dass bei der Frage nach eingesetzten Instrumenten im Kurs Mehrfachantworten zugelassen waren. Der Einsatz einzelner Instrumente in ESF-Kursen stellt eher die Ausnahme als die Regel dar. Tabelle 21 verdeutlicht, dass es sich eher um an die Zielgruppen angepasste Kombinationen verfügbarer Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung handelt.

Tabelle 21: Instrumentenkombinationen zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung in ESF-geförderten Kursen

Eingesetzte Instrumente	Schulabschluss HSA 9/10 (n=21)	Schulabschluss FOR (n=16)	LS-Kurse (n=20)	SK-Kurse (n=16)
ProfilPASS	4,8 %	.	5,0 %	.
TalentKompass	.	6,3%	5,0 %	12,5 %
Kompetenzkarten	.	.	5,0 %	.
Berufswahlpass	4,8 %	18,8 %	5,0 %	.
ProfilPASS + Talent-Kompass	.	.	.	12,5 %
ProfilPASS + Kompetenzkarten	4,8 %	.	.	.
ProfilPASS + Berufswahlpass	9,5 %	6,3 %	.	.
ProfilPASS + Talent-Kompass + Kompetenzkarten	4,8 %	.	.	.
ProfilPASS; Talent-Kompass; Berufswahlpass	.	6,3 %	.	.
Talentkompass; Berufswahlpass	4,8 %	6,3 %	.	.

Dennoch stellt die Nutzung unterstützender Instrumente in ESF-geförderten Kursen eher die Ausnahme als die Regel dar.

Umfang des Instrumenteneinsatzes

Für jedes der vier Instrumente beschreiben die Kursleitungen, in deren ESF-geförderten Kursen Instrumente eingesetzt wurden, in welchem Umfang dies geschah. Da insgesamt nur wenige Kursleitungen die entsprechenden Items beantworteten, wird auf Nennung von prozentualen Angaben verzichtet und werden lediglich Tendenzen beschrieben.

Wenn ein Instrument zur Potenzialanalyse oder Kompetenzbilanzierung eingesetzt wurde, geschah dies eher vollständig.

- ProfilPASS (n=10): Zu großen Teilen bzw. häufig
- TalentKompass (n=10): Etwa häufig
- Kompetenzkarte (n=3): vollständig
- Berufswahlpass (n=11): Etwa häufig mit leichter Tendenz zu größtenteils.

In Bezug auf den Talentkompass wird auf den dazugehörigen Leitfadens verwiesen, in dem Voraussetzungen zur Nutzung beschrieben werden.

„Nicht geeignet ist die Arbeit mit dem TalentKompass NRW demgegenüber

- *für Personen, die psychisch erkrankt sind oder sich in einer persönlichen bzw. beruflichen Krise befinden, sowie*
- *für Personen, die in anderen Lebensbereichen schwerwiegende Probleme zu lösen haben (z. B. Beziehungsprobleme, drohender Wohnungsverlust, Verschuldung, Sucht).“ (MAIS.NRW, 2013, S. 17)*

Entsprechend dieser Beschreibung erscheint das Instrument ebenfalls weniger geeignet bzw. nur eingeschränkt geeignet für die Zielgruppe des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“.

Weitere Methoden der Potenzialanalyse (n=21) und auch Methoden der Kompetenzbilanzierung (n=15) wurden in den ESF-Kursen ergänzend eingesetzt, um Teilnehmende in der Erwerbsweltorientierung zu unterstützen. Um welche Methoden es sich konkret handelt, wird nicht weiter angegeben.

Bewertung der Instrumente zur Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung

Die Kursleitungen, die ein oder mehrere Instrumente einsetzten, zeigten größtenteils oder mittlere Zustimmung in den positiv formulierten Bewertungssitems zu den konkreten Instrumenten.

- ProfilPASS: Hilfreich
- Talentkompass: Mittelmäßig mit leichter Tendenz zu wenig hilfreich
- Kompetenzkarten: Hilfreich
- Berufswahlpass: Mittelmäßig

Dieses Votum spiegelt sich auch in der durchweg positiven Beantwortung der Frage, ob die Kursleitungen eingesetzte Instrumente Kolleginnen und Kollegen der Erwachsenenbildung für die Arbeit mit Menschen aus besonders benachteiligten Gruppen weiterempfehlen würden, wieder.

Darüber hinaus wurden die Kursleitungen gebeten, die genutzten Instrumente hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Angemessenheit für die Arbeit mit der Zielgruppe, hinsichtlich ihres sprachlichen Niveaus sowie ihrer inhaltlichen Orientierung sowie für Stärken-Schwächen-Analysen bei der Zielgruppe einzuschätzen. Zudem sollte die Angemessenheit der eingesetzten Instrumente in Bezug auf die Kursziele und Verfügbarkeit/Zugänglichkeit der Instrumente beurteilt werden. Eine separate Bewertung der einzelnen Instrumente erfolgte an dieser Stelle nicht, da bereits in den vorbereitenden Arbeiten des Evaluationsvorhabens deutlich wurde, dass die genannten Instrumente insgesamt eher wenig genutzt werden. In allen Items stimmen die Kursleitungen größtenteils oder sogar voll und ganz für eine gute Nutzung der Instrumente in ESF-Kursen. Vereinzelt wird neutral geantwortet (s. Tabellenband, KL, S. 83ff, Item F31c).

Auch in der Prozessevaluation wurde die instrumentenbezogene Unterstützung thematisiert. Hier wird eine sehr unterschiedliche Praxis sichtbar, die sich vor allem auf das Sprachniveau bezieht, welches die einzelnen Instrumente zu ihrer Nutzung voraussetzen. In einem Kurs für Menschen mit Migrationshintergrund wird deutlich, warum nicht mit dem ProfilPASS gearbeitet wird: *„Wir arbeiten nicht mit dem ProfilPASS, weil der für diese Gruppe zu sprachlastig ist. Da habe ich bisher nicht so gute Erfahrungen gemacht“ (B_KL_T₁: S.12, 7-8).*

In einem Kurs werden derartige Instrumente mit einer nicht leicht nachvollziehbaren Begründung nicht eingesetzt: „*Wir sind andersrum sehr individuell bei den einzelnen Schülern und nicht in so einem Raster drin*“ (G_KL_T₃: S. 9, 1-2).

Die meisten Kurse gehen bei der Auswahl der Instrumente eher selektiv vor oder wählen Einzelelemente aus verschiedenen Instrumenten:

„Das sind alles Sachen, die im Talentkompass stehen und die aber oft für die Teilnehmer/ zu abstrakt sind. Und deswegen gucke ich mir immer an, was ist da, was wird erwartet und dann schaue ich, was es im Internet gibt.“ (F_KL_T₃: S. 11, 15-18).

Bei Teilnehmenden, deren Schulerfahrung nicht weit zurückliegt, scheint der Einsatz einzelner Instrumente auf Widerstand zu stoßen:

„Wir sagen sonst immer ‚EWO‘-geschädigt. Die haben schon so viel Berufsorientierung in ihrer Schullaufbahn gehabt. Wenn die das Wort nur hören oder wenn die nur irgendwie diese Mappe sehen, dann machen die dicht“ (L_EL_T₃: S.14, 15-18).

Eine Kursleitung zieht daraus die Konsequenz, die Instrumente so zu kombinieren, dass es „*der Gruppe gerecht wird*“:

„Wir kombinieren mehrere Portfolio-Arbeiten. Da fließen schon mal Übungen und Materialien aus dem Berufswahlpass mit ein, genauso wie es aus dem Profilpass sein kann oder aus dem Talentkompass, [...] den ich ja auch insgesamt für gar nicht schlecht halte. Und so versuchen wir dann, verschiedene Ansätze [...] zu kombinieren und dann etwas herauszuarbeiten“ (C_KL_T₃: S. 3, 36-40).

Offensichtlich ist die Vielzahl der existierenden Kompetenzfeststellungsinstrumente den Kursleitenden bekannt und kann für die individuelle Portfolio-Gestaltung genutzt werden. Darüber hinaus kommen auch Kompetenzkarten zum Einsatz, die es ermöglichen, Kompetenzzuwächse im Kurs für alle sichtbar zu visualisieren. Eine Teilnehmerin eines Kompetenzkurses äußert sich zu diesem Instrument wie folgt: „*Zuerst war habe ich viele Schwierigkeiten. Aber jetzt habe ich weniger als Erste. Weil wir haben jetzt so viel gelernt.*“ (B_TN_T_{3_2}: 61).

Damit wird es möglich, nicht nur die Fortschritte der Einzelnen im Wortsinne sehen zu können, auch die Fortschritte der Gruppe als Ganzes werden so dokumentiert. Es kann festgehalten werden, dass im Rahmen der untersuchten Kurse die instrumentenbezogenen Unterstützungsangebote eher in Form selbstgefertigter Kombinationen von Einzelelementen aus Kompetenzfeststellungsinstrumenten, angepasst an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden, zum Einsatz kommen. Dies erklärt auch, weshalb in den Interviews mit den Teilnehmenden kein Bezug zu einzelnen Instrumenten hergestellt werden konnte.

5.4.3 Zusammenfassung zu Unterstützungsangeboten in ESF-Kursen

Das Kapitel zeigt, dass alle einbezogenen Kurse eine Vielfalt an unterstützenden Angeboten (personen- sowie instrumentengebunden) etabliert haben und nutzen, sofern diese an den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen orientiert sind. Aufgrund der (häufig) multiplen Problemlagen der Lernenden ergibt sich eine Notwendigkeit sozialpädagogischer Begleitung in ESF-Kursen, ohne die die Teilnehmenden weniger Chancen auf positive Lernräume hätten. Dass einige beteiligte Einrichtungen aus Kostengründen keine sozialpädagogische Begleitung leisten können, obwohl ihre Notwendigkeit evident ist, sollte in Folgeprogrammen Konsequenzen hinsichtlich des Personalschlüssels nach sich ziehen, so dass eine sozialpädagogische Begleitung für alle gesichert wird.

Der Einsatz von instrumentengestützten Angeboten stellt sich in der Praxis widersprüchlich dar. Zwar wird die Sinnhaftigkeit von Kompetenzbilanzierungen oder Portfolios nicht in Frage gestellt, aber keines der vielen vorhandenen Instrumente scheint in Gänze für diese Zielgruppen geeignet zu sein, so dass alle Kurse mit einem Mix aus verschiedenen Kompetenz-erfassungsinstrumenten operieren. Wenn in Richtung Kompetenzbilanzierung weitergearbeitet werden soll, wäre insbesondere für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund mit geringen Deutschkenntnissen die Entwicklung von Bilanzen sinnvoll, die nicht zu sprachlastig sind, sondern auch mit Bildern und Symbolen u. ä. arbeiten. Diese unerfüllten Anforderungen an Instrumente halten bisher einen Großteil der Kursleitungen davon ab, konkrete Instrumente in ihren Kursen einzusetzen. Ein erstes als hilfreich bewertetes Instrument stellen die Kompetenzkarten für die Potenzialanalyse in der Migrationsberatung dar, welche in drei ESF-Kursen auch eingesetzt werden.

Angesichts der unterschiedlichen Bedarfe der jeweiligen Zielgruppe scheint es nicht ratsam, auf eine Standardisierung oder Vereinheitlichung der Unterstützungsangebote zu setzen.

5.5 Fallstudien zum Konzept „Erwerbsweltorientierung“

Welche Ansätze der Berufsorientierung und Erwerbswelterfahrung bei welchen Zielgruppen mit welchen Ergebnissen umgesetzt werden, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Dies soll exemplarisch an vier Fallbeispielen nachvollzogen werden. Die Fallbeispiele zeigen die Bandbreite der Zielgruppen und Kursangebote, die im ESF-Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ erreicht werden. Sie reichen von Kompetenzkursen und Vorbereitungskursen für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund bis zu Kursen zum Erwerb der Fachoberschulreife (FOR). Bei aller Unterschiedlichkeit der Zielgruppen und Kursangebote zeigen sich Gemeinsamkeiten in der inhaltlichen Ausrichtung der Kurse. Berufsorientierung und Erwerbswelterfahrung sowie lebensweltorientierte Ansätze sind die „Markenzeichen“ der Kurse, die nur dank der ESF-Förderung umgesetzt werden können. Die Auswahl der folgenden Fallbeispiele begründet sich entlang folgender Kriterien:

- **Maßnahmenart:** Schulabschlusskurse und Kompetenzkurse sind die maßgeblichen Maßnahmenarten die mit dem ESF-Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ umgesetzt werden. In den Fallbeispielen soll daher die Bandbreite an Kursarten aufgegriffen werden.
- **Zielgruppen:** In den Fallbeispielen sollen die unterschiedlichen Zielgruppen der ESF-geförderten Kurse abgebildet werden. Insbesondere sollen Kurse herausgegriffen werden, die mit Menschen mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund arbeiten und Kurse, die einen vergleichsweise weiten bzw. offeneren Zielgruppenbegriff anwenden.
- **Standort der Weiterbildungseinrichtung:** Der Standort der Weiterbildungseinrichtungen (ländlich oder städtisch) soll bei der Auswahl der Fallbeispiele berücksichtigt werden.
- **Vielfalt der EWO-Konzepte:** Der ESF-Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ lässt verschiedene EWO-Ansätze zu, aus denen sich unterschiedliche Konzepte ergeben. Dies soll insbesondere im Rahmen der Fallbeispiele dieses Kapitels beleuchtet werden und daher bei der Fallauswahl explizit auf die Diversität der EWO-Konzepte geachtet werden.

Ansätze der Berufsorientierung und Erwerbswelterfahrung– vier Fallbeispiele

Fall 1: *Kompetenzkurs für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund*

Fall 2: *Vorkurs zum HSA für Menschen mit Migrationshintergrund*

Fall 3: *Kurs zum Erwerb der Fachoberschulreife - FOR*

Fall 4: *Kurs zum Erwerb von HSA 9 für Frauen mit Migrationshintergrund*

Der Aufbau der vier Fallbeispiele lässt sich wie folgt beschreiben: Zunächst wird auf konzeptioneller Ebene aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen auf die jeweils im Kurs umgesetzten Ansätze zur Berufsorientierung und Erwerbswelterfahrung eingegangen. Anschließend wird die Perspektive der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Bewertung und Wahrnehmung der im Kurs umgesetzten Ansätze zur Berufsorientierung und Erwerbsweltorientierung skizziert. Ziel ist am Ende die Verschränkung beider Perspektiven zur Ermittlung erfolgsversprechender Ansätze bzw. zu berücksichtigender Faktoren der Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung.

In den folgenden vier Fallbeispielen wurden diese Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung genutzt:

- Erwerbsweltorientierung als regelmäßig stattfindende, fest im Kursalltag integrierte „EWO-Stunden“
- Betriebspraktika
- Exkursionen zu Betrieben
- Einladung von Experten (HWK, IHK) zum Kennenlernen von Berufs- und Tätigkeitsbildern
- Besuche im Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit

5.5.1 Fallbeispiel 1: Kompetenzkurs für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen

In diesem ersten Fall wird insbesondere für Zielgruppen mit Zuwanderungshintergrund der Erwerb von berufsbezogener Sprache mit berufs- bzw. arbeitspraktischen Erfahrungen kombiniert. Hinter diesen Ansätzen steht die pädagogische Überzeugung, den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen nicht nur in schulischen Lernzusammenhängen zu fördern, sondern bewusst den „Schutzraum Schule“ zu verlassen: [...] *aber verlässt man den Schutzraum und befindet sich in einer neuen Gegend, kann man sprachlos sein*“ (A_EL_T₁: S.5, 25-30).

Berufsbezogene Sprache wird zunächst im Schutzraum Unterricht eingeübt, jedoch über die Bewerbung der Teilnehmenden auf einen Praktikumsplatz und über das Erleben des Praktikums wird die neue Umgebung als Gelegenheitsstruktur für das Einüben von Sprache und die Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen genutzt. (A_EL_T₁: S.5, 20-35)

Kompetenzfeststellungen erfolgen vielfach zur Vorbereitung auf ein Praktikum, das den Interessen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden möglichst entsprechen soll. Kursleitungen betonen, dass der frühzeitige Beginn der Kompetenzfeststellung bei den Zielgruppen mit aktuellem Zuwanderungshintergrund wichtig ist:

„Wir haben heute die Vorstellungsrunde gehabt und zum Schluss habe ich dann jeden Einzelnen gefragt: ‚Was stellen Sie sich denn vor, welchen Beruf möchten Sie in Deutschland lernen?‘“ (A_KL_T₁: S.7, 35-40)

Diese an biographische Erfahrungen anknüpfende Erwerbsweltorientierung stellt den Beginn einer Kompetenzfeststellung dar, die mit einem zentralen Orientierungswissen um die Bildungsmöglichkeiten in Deutschland verbunden werden. Die weiteren Stufen der Kompetenzfeststellung basieren dann auf den Fragen: „*Was bringe ich mit? Was kann ich noch dazu erwerben? Was möchte ich gerne machen? Was bietet der Markt?*“ (A_EL_T1: S.7, 28-32)

Den Arbeitsmarkt mit in Entscheidungen einzubeziehen entspricht nicht zwingend den Erwartungen der Teilnehmenden. Die Kursleitung beschreibt jedoch die Passung zwischen eigenen Interessen und Marktmöglichkeiten als besondere Herausforderung, der es gilt bspw. im Jobcoaching zu begegnen.

Die Kursleitung betont zudem die Notwendigkeit einer guten Vorbereitung auf das Praktikum. Dabei geht es sowohl um die Vorbereitung der Praktikumsbetriebe als auch der Teilnehmenden. Eine Kursleitung berichtet, dass sie jeden Betrieb bevor es losgeht noch einmal aufsucht, um den Praktikumsablauf zu besprechen, aber auch um die Frage der Arbeitskleidung zu regeln und Sicherheitsbestimmungen zu erkunden. All dies bindet die Kursleitung dann wieder in die Vorbereitung der Teilnehmenden auf das Praktikum ein (A_KL_T2: S. 4, 35-40). In der Reflexion von Praktikumserfahrungen nicht erst am Ende, sondern als kontinuierlicher Bestandteil des Praktikums besteht eine weitere Notwendigkeit. Daher plant die Kursleitung die Freitage im Praktikumsblog als sogenannte „Rückholtage“ ein, an denen die Teilnehmenden in die Weiterbildungseinrichtung kommen, um die Praktikumswoche im ESF-Kurs zu reflektieren.

Bestandteil dieses breit angelegten EWO-Konzepts sind auch Besuche von Jobmessen, der IHK, Exkursionen zur Erkundung der Umgebung sowie geographische Kenntnisse. Betont werden auch die Förderung von Schlüsselqualifikationen wie bspw. lern- und arbeitstechnische Kompetenzen.

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze aus Perspektive der Teilnehmenden

Erwerbsweltorientierung durchzieht diese Art der Kompetenzkurse für Geflüchtete. Der Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen ist eng an das Vokabular der Arbeitswelt angelehnt. So wird in den Kursen thematisiert, über welche beruflichen Erfahrungen die Zielgruppe bereits verfügt. Irrelevant ist dabei, wo bzw. in welchem Land diese Erfahrungen gesammelt wurden. Dieser Ansatz ist von den Befragten positiv wahrgenommen worden. Viele berichten von Erfahrungen mit unterschiedlichen Berufen, sowohl aus ihrem Herkunftsland als auch, sofern Fluchterfahrungen gemacht wurden, aus Ländern auf dem Weg nach Europa. Der Ansatz des ressourcenorientierten Nachfragens durch die Lehrpersonen bewirkt, dass sich die Teilnehmenden wertgeschätzt fühlen, da ihre bisherigen beruflichen Tätigkeiten kommunikativ anerkannt werden. Anschließend werden Impulse für mögliche zukünftige Beschäftigungsfelder in Deutschland gesetzt. Eine Reflektion wird begonnen, über Möglichkeiten und Chancen des deutschen Arbeitsmarktes sowie bestehende Kompetenzen oder Interessen (A_TN_T3_1: 69-72).

Im Rahmen der qualitativen Interviews mit den Kursteilnehmenden wurden besonders das Sprechen über deutsche Berufe, das Verfassen von Lebensläufen und Ausflüge auf Jobmessen als hilfreich thematisiert. Für die Suche nach geeigneten Praktikumsstellen hat sich der Besuch von Jobmessen als sehr hilfreich erwiesen. Es wird berichtet, dass dort Kontakte zu Firmen geknüpft werden, aus denen sich später Praktika ergeben. Auch Lehrpersonen sind aktiv in den Prozess der Praktikumsfindung involviert und unterstützen: „*Ja, mein Lehrer sagt: ‚Okay, ich helfe alles.‘ Aber auch muss [...] ich auch [...] aktiv. Also muss ich auch suchen. Das ist besser auch für helfen.*“ (A_TN_T1_4: 57).

Das Praktikum wird durchgehend positiv bewertet. Auch eine Praktikumsdauer von acht Wochen ist hilfreich für das Kennenlernen von Betrieben und Arbeitsabläufen:

„Das ist zwei Monate Praktikum, dadurch habe ich viel gelernt in dem Betrieb und die Position mein Beruf. Ich habe viel gelernt, und das macht mir gut“ (A_TN_T₃: 135).

„Ja, zwei Monate, ja, das jetzt kann ich mit Zettel lesen den/ So Arbeit, was der Erste, der Zweite machen. Was, wo kann ich fragen, wo/ Wie kann ich den (unv.) stellen und [...]“ (A_TN_T₃: 137).

Nicht nur die Arbeitsabläufe innerhalb der Betriebe, auch der Umgang mit eingesetzten Maschinen provozieren neue Lernerfahrungen: *„[...] weil hier sie haben viele Maschinen und mit die Maschinen arbeiten war neu für mich“ (A_TN_T₃: 53).*

Die kontinuierliche Flankierung des Praktikums mit sog. „Rückholtagen“ am Ende jeder Woche hilft den Teilnehmenden ihre Erfahrungen innerhalb der Betriebe zu verarbeiten und gleichzeitig andere Berufe kennen zu lernen.

„Dass zum Beispiel ich kenne nicht in die Küche machen und arbeiten. Aber, ich höre, mein Kollege [anderer Teilnehmende] erzählen und ich spreche mit meiner Lehrer und auch habe die Kopien. Und auch lernen, das nicht mein Beruf, aber ich lernen das. Und das gefällt mir gut“ (A_TN_T₃: 113).

Innerhalb der Gruppe soll an diesen Tagen begleitend zum Praktikum ein Berichtsheft entstehen, in dessen Rahmen über die Tätigkeit im Betrieb und eigene Kompetenzen reflektiert wird.

Die positiven Erfahrungen mit dem Praktikum kommen auch darin zum Ausdruck, dass viele Teilnehmende von den Praktikumsbetrieben angeboten bekommen haben, ein Berufsqualifizierungsjahr oder gar eine Ausbildung im Betrieb zu machen. Vor dem Hintergrund, dass viele geflüchtete Menschen an diesen Kursen teilnehmen, ist es häufig nicht realistisch, dass sie solche Angebote annehmen können. Aufenthaltstitel und Asylverfahren verhindern die Aufnahme von derlei Beschäftigungen. Dabei wird hier das Potenzial solcher Maßnahmen für die Teilnehmenden deutlich. Denn gerade die Kombination aus Sprachkurs und Erwerbsweltorientierung scheint positive Effekte auf das Lernen der Zielgruppe zu haben. *„Ich möchte gerne Schule. Und für eine Woche einmal Schule, ich möchte gerne Arbeit, ist besser für das Sprechen. Für eine Woche einmal Schule ist nicht gut“ (A_TN_T₃: 25).*

Abschließend bleibt in Bezug auf diese Art Kurs jedoch anzumerken, dass für die Teilnehmenden der Spracherwerb im Fokus bleibt:

„Und ja, die Berufskurs über den Beruf ist gut. Das ist gut. Aber, die Sprache ist ganz wichtig für uns. Weil, wenn du gehst jetzt/ Du musst arbeiten oder du musst eine Ausbildung// [...] Ja, die erste Frage/ Die erste Frage ist über die Sprache“ (A_TN_T₃: 81-85).

Für eine erfolgreiche Bewerbung ist daher Sprachkompetenz wesentlicher Anhaltspunkt und für die Zielgruppe von bedeutenderer Relevanz, wie der Teilnehmende hier anmerkt.

5.5.2 Fallbeispiel 2: Vorkurs zum HSA für Menschen mit Migrationshintergrund

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen

In diesem Beispiel geht es um die Vorbereitung von Interessenten mit Migrationshintergrund auf einen Hauptschulabschlusskurs. Kombiniert werden hier eine gezielte Weiterentwicklung der Deutschkompetenzen in Wort und Schrift (auch Lernfachsprache Mathematik), Englisch und Mathematik anknüpfend an den Unterrichtsstoff der Klassen 7 und 8 mit dem Kennenlernen potenzieller Ausbildungsberufe. Zudem wird EDV als Grundbildungsangebot geför-

dert. Anders als im ersten Fallbeispiel werden hier – auch aus Ressourcengründen – keine Praktika vorgehalten. Vielmehr sieht das Kurskonzept vor, Vertreter/innen einschlägiger Berufsbilder einzuladen:

„Wir haben für die Perspektivenplanung der Teilnehmer schon geplant, dass ein Ansprechpartner der HWK [...] die Handwerksberufe vorstellt, weil das realistisch gesehen der Markt ist für Migranten, um einzusteigen in den Arbeitsmarkt [...] und von den Pflegeberufen wird auch jemand kommen und das vorstellen, weil auch da einfach gute Perspektiven vor haben sind.“ (B_EL_T1: S. 6, 9-18).

Ausgewählt hat die Lehrgangsführung zwei große Berufsfelder (s. Zitat oben: Pflege und Handwerk), die ihrer Erfahrung nach realistische Chancen für die Teilnehmenden bieten, weil – im Vergleich etwa zu kaufmännischen Berufen – die Sprachanforderungen und das Bildungsniveau weniger hoch seien. Das Konzept behält sich jedoch vor, bei Teilnehmendeninteressen flexibel auch andere Berufe einzubinden. Im Bereich der digitalen Grundbildung sieht das Konzept in erster Linie die Förderung von EDV (Windows, Word) und Internetrecherche (Orientierung im Netz) vor. Ergänzt werden Arbeits- und Lerntechniken, wie bspw. Lesetechniken:

„Tricks und Kniffe [...], wie man sich das Lesen leichter machen kann und die sind ja die ganze Zeit in einer sehr extremen Lernsituation, weil wirklich alles neu ist, da sind dann die Arbeits- und Lerntechniken [...] im Grunde genommen auch wieder Begleitung zu den anderen Lernfähern“ (B_EL_T1: S. 11, 1-6).

Die konzeptionelle Planung geht davon aus, auf einem möglichst niedrighschwelligem Niveau einzusteigen: *„[...] wir müssen auch gucken, wenn die Zielgruppe lernbereit und lernaktiv ist, im Grunde immer nochmal was drauf zupacken und immer noch eine Stufe höher zu gehen [...]“ (B_EL_T1: S. 10, 39-40).*

Zur Erwerbsweltorientierung gehört auch ein auf das Arbeiten in Deutschland fokussiertes Angebot „Fit for life“, bei dem es darum geht, wie der Arbeitsmarkt aussieht, was bei Bewerbungen zu beachten ist, welche Möglichkeiten das Ausbildungs- und Schulsystem umfasst. Mit einer Potenzialanalyse wird dieses Wissen auf die eigene Biographie und Perspektivplanung bezogen. Mit der Methode der „Erfolgsgeschichte“ werden z.B. Fähigkeiten und Stärken identifiziert. (B_EL_T1: S. 12, 1-14)

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze aus Perspektive der Teilnehmenden

Insgesamt ist „Fit for Life“ gut von den Teilnehmenden angenommen worden und der Mehrwert eines solchen Kurses wird anerkannt.

„In Fit for Life das geht gut, weil da einfach wir reden über die Integration hier in Deutschland. Und wir lernen da auch, wenn wir sind in einem Büro, wie wir sollten uns da verhalten mit Leute. Ja. Und das macht uns auch viel Spaß“ (B_TN_T3: 38-43).

Für die Teilnehmenden hat der Ansatz des „Fit for Life“, mehrere Funktionen. Zum Einen werden die Teilnehmenden durch eine vielfältige und somit abwechslungsreiche Kursgestaltung auf den Bewerbungsprozess (Lebenslauf, Anschreiben, Vorstellungsgespräche) vorbereitet und zum anderen wird hier soziales und kulturelles Orientierungswissen vermittelt, welches die Teilnehmenden für das Leben in Deutschland noch nicht mitbringen. Das zeigt sich daran, dass im Kurs Verhaltensweisen (z. B. in Form von Rollenspielen) in unterschiedlichen berufsbezogenen Situationen erarbeitet werden und Informationen über verschiedene Berufe sowie zugehörige Aufgaben besprochen werden.

„Ja, die Besondere habe ich mir/ habe ich gesagt, die Besondere von Fit for Life, dass wir paar ein Ausflug gemacht. Wegen die Information wegen die Berufcenter. Ja, welche Berufe gibt es

hier, ja da gibt es viele. Aber was macht die Leute, von diesen Beruf? Ja, die Lehrer und Arzt sind, die sind klar. Aber gibt es viele Berufe und so“ (B_TN_T₃_6: 73).

Außerdem wird angemerkt:

„[...] wenn wir einen Deutschunterricht haben, wir lernen Grammatik und lernen Schreiben und Lesen, aber wir sprechen nicht miteinander. Also wenn/ aber wenn wir ‚Fit for Life‘ haben, wir nur sprechen miteinander, das hilft, wie kann man schnell reden [...]“ (B_TN_T₃_5: 81).

Insofern werden durch „Fit for Life“ Gelegenheiten zum Austausch und zur Sprachanwendung in Gesprächen und Diskussionen mit der Lehrperson und anderen Teilnehmenden geschaffen. Die Bedeutung, die das Sprachniveau auf die Wahl eines passenden Berufs hat, zeigen Schilderungen, in denen Strategien der Informationsgewinnung zum Ausdruck kommen. Zum Beispiel explizieren einige Teilnehmende, dass sie sich auch YouTube-Videos und Zeitungsartikel zur Hilfe nehmen, um sich ihres Berufswunsches sicherer zu werden (B_TN_T₃_3: 32-39).

Von besonderem Stellenwert scheint die lockere Atmosphäre während des Unterrichts, die wesentlich dazu beiträgt, dass persönliche Gespräche entstehen können. Auf diese Weise fassen die Teilnehmenden ausreichend Vertrauen, um sich Ratschläge durch die Lehrperson geben zu lassen: *„[...] ja, der Lehrer hat mir gesagt, du musst in Mathe sehr gut sein und gut zeichnen auch“ (B_TN_T₁_1: 68).*

Der Einsatz von expliziten Instrumenten der Potenzialanalyse wird in den Interviews mit den Teilnehmenden, auch auf Nachfragen des Evaluationsteams, kaum thematisiert. Auch ein Praktikum direkt angegliedert an den Kurs ist nicht vorgesehen. Vereinzelt haben die Teilnehmenden sich privat um einen Praktikumsplatz bemüht und positive Erfahrungen hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung gemacht. Praktika wurden beispielsweise bei einem Friseur, einer Schreinerei und im Verkauf absolviert.

5.5.3 Fallbeispiel 3: Kurs zum Erwerb der Fachoberschulreife

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen

Wie eine stringente Erwerbsweltorientierung in abschlussbezogenen Kursen sinnvoll und erfolgreich gestaltet werden kann, lässt sich an diesem FOR-Kurs exemplarisch aufzeigen. Die Leiterin der Einrichtung bezeichnet sich selbst als *„eine deutliche Verfechterin der Erwerbsweltorientierung.“ (F_EL_T₁: S.18, 32)*, weil sie eine Beschränkung auf klassische Unterrichtsinhalte für perspektivlos hält.

„Also, wenn der zweite Bildungsweg das Ziel hat, dass auch junge Menschen tatsächlich eine Perspektive haben [...] auch in Richtung Ausbildung und Wirtschaft, dann muss man sie da unterstützen [...] Dann reicht es eigentlich nicht aus zu sagen, du bist fit in Mathe und Englisch, aber Du hast überhaupt keine Ahnung, wie so ein Beruf funktioniert“ (F, T1, EL, S. 18f, 37-39, 1-2).

Erwerbsweltorientierung sei umfassend angelegt: *„haben wir insgesamt im Kurs enthalten, haben es auch noch insgesamt als eigenes Fach installiert“ (F_EL_T₁: S.5, 13).*

Es gibt in dem Kurs eine Fachlehrerin für den Bereich der „Berufsweltorientierung“ mit folgenden Aufgaben: *„Also sie macht das auch mit Praktika und mit den Betriebsbesichtigungen, alles was die Themen von Bewerbung bis Anschreiben geht, ist auch ihr Unterrichtsfach“ (F_E_T₁: S.5, 10-12).*

Aber als durchgängiges Unterrichtsprinzip wird Erwerbsweltorientierung auch bei den übrigen Lehrenden praktiziert. *„Das ist inzwischen bei allen Lehrkräften angelegt: Wenn es einen Bezug zur Arbeitswelt hat, dann sicher auch Thema“ (F_EL_T1: S.30, 14-15).*

Bei der kontrollierenden Behörde scheint die Einsicht noch nicht ‚angelegt‘.

„Da hat der Biologielehrer als Inhalt ‚Milchsäurebakterien‘ ins Kursbuch geschrieben und hat dann ‚Bio/EWO‘ vermerkt, so dass es eben eine EWO-Stunde war. Dann hat die Bezirksregierung gesagt: Was haben Milchsäurebakterien mit Erwerbswelt zu tun?“ (F_EL_T1: S.30, 7-10).

Dass dies bspw. für eine Berufsausbildung im Bäckerhandwerk relevant ist, musste erst begründet werden. *„Nachdem ich dann auf einer Seite begründet habe, ist uns die Stunde anerkannt worden“ (ebd. 12-14).*

Der Erfolg der Erwerbsweltorientierung begründet sich aus einem gelungenen Mix von spezifischen Unterrichtsinhalten, einer Vernetzung mit relevanten Akteuren in der Region, dem vorbereitenden Besuch von Jobmessen und obligatorischen Praktika.

„Und dann haben wir Bewerbungen gemacht, Lebenslauf, Anschreiben, Vorstellungsgespräch. [...] und haben wir doch diese Geschichte gemacht mit dieser Reinigungsfirma. Da sollten die sich für bestimmte Auszubildende entscheiden, haben dann auch die Entscheidung begründen müssen, mussten dann auch Absagen schreiben. Wir haben Vorstellungsgespräche geübt“ (F_KL_T2: S.2, 40-45).

Die Instrumente zur Kompetenzerfassung, konkret hier der Talentkompass, ProfilPASS und Berufswahlpass stehen den Lernenden zur Verfügung, werden allerdings nicht systematisch in den Unterricht mit einbezogen.

„Wir haben uns dann entschieden, eher einen anderen EWO-Schwerpunkt, nämlich Gesundheit und Ernährung, mit aufzubauen. Wir haben hier oben eine Lehrküche und der FOR-Kurs hat einmal die Woche Gesundheit/Ernährung als Thema, sowohl theoretisch als auch, dass sie sich selbst Essen zubereiten“ (F_EL_T1: S.29, 7-10).

Die stringente Ausrichtung auf Erwerbsweltorientierung scheint sich jetzt auch bei den Abschlussprüfungen auszuzahlen. *„Die zentralen Prüfungen in den Kernfächern [...] werden umgestellt und beinhalten eben auch immer Erwerbsarbeit“ (F_EL_T3: S5, 24-25):*

Vor Ort wird kooperiert mit einem Netzwerk von Bildungseinrichtungen, der Wirtschaftsförderung, den Kammern und potenziellen Praktikums- und Ausbildungsbetrieben. *„Wir kooperieren mit der Wirtschaftsförderung, also wo es Betriebsbesichtigungen gibt mit dem Schwerpunkt ‚Medien‘“ (F_EL_T1: S.11, 37-40).*

Die Vertreter der Handwerkskammern und der IHK besuchen den FOR-Kurs. *„Die haben ein bisschen was dazu erzählt, haben auch gleich mit den einzelnen Teilnehmern, die Interesse hatten, Termine vereinbart“ (F_KL_T3: S8, 37-41).*

Der Besuch der Jobmesse wird im Unterricht vorbereitet.

„Wir gucken dann das Programm im Vorfeld an... Und ich habe mitbekommen, dass die Teilnehmer dann zu den einzelnen Ständen hingegangen sind und sich informiert haben“ (F_KL_T3: S.8, 37-41).

Die Teilnehmer waren im Vorfeld eher skeptisch, weil die Besuche, die sie in der Vergangenheit mit der Regelschule unternommen haben, von ihnen als unproduktiv eingeschätzt werden.

„Und das ist möglicherweise im ersten Bildungssystem noch anders, wo es eher darum geht, dann ist ein Tag nicht Schule. So sind die Lehrer genervt, weil sie sie begleiten müssen und die Schülerinnen und Schüler sind genervt, weil sie keine Lust darauf haben... Das scheint sich a) auf dem zweiten Bildungsweg und b) in Verbindung mit einer guten EWO-Vorbereitung dann tatsächlich zu ändern. Das finde ich gut“ (F_KL_T3: S.9, 17-21).

Dem obligatorischen Praktikum wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Die Einrichtungsleitung berichtet über Praktika und Probearbeiten: „[...] *das machen wir immer, das geht auch vor, also wenn die das machen können und dadurch einen Klebeffekt erreichen, dann ist das super*“ (F_EL_T1: S 19, 13-15).

Das Finden eines Praktikumsplatzes ist Aufgabe der Teilnehmenden. Problematisch wird, dass Betriebe mindestens dreiwöchige Praktika für sinnvoll halten, die Lehrgangskonzeption aber nur ein- bis zweiwöchige Praktika ermöglicht. Unternehmen gehen mehrheitlich und nachvollziehbar davon aus, dass ein- bis zweiwöchige Praktika weder fundierte Einblicke in betriebliche Arbeitsabläufe ermöglichen noch eine solide Basis für individuelle Berufsentscheidungen liefern. Die Praktikanten sind verpflichtet, eine Praktikumsmappe anzulegen. Sie sollen *„irgendwie zwei, drei Seiten dazu schreiben, dass wenigstens einmal ausgewertet wird“* (F_KL_T2: S.4, 22-24).

Auch wenn die FOR-Kursteilnehmenden im Unterschied zu den anderen Kursen über eine bessere kognitive und motivationale ‚Grundausstattung‘ verfügen, scheint diese Konzeption in weiten Teilen auch auf andere Kursarten transferierbar zu sein, auch wenn in Abhängigkeit der Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden Modifikationen notwendig werden sollten.

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze aus Perspektive der Teilnehmenden

Aus den Interviews mit den Kursteilnehmenden ergibt sich, dass Erwerbsweltorientierung auf vielfältige Art und Weise innerhalb des Kurses genutzt wird. Im Rahmen des EWO-Unterrichts wurden bspw. Berufswünsche, Kompetenzen, das Bewerbungsverfahren, Rechte und Pflichten von Auszubildenden besprochen, sowie Besuche von Vertreterinnen und Vertretern der Handelskammer und der IHK organisiert. Außerdem wird von verschiedenen Ausflügen zum Jobcenter oder zu Job- und Bildungsmessen berichtet. Fest integriert ist ein einwöchiges Pflichtpraktikum.

Besonders die abwechslungsreiche Gestaltung der im Stundenplan integrierten „EWO-Stunden“ gefällt und motiviert die Teilnehmenden: *„EWO muss ich sagen, habe ich mir sehr zäh vorgestellt, war aber auch wirklich gut gemacht. Auch viel mit aktiven Sachen. So Bewerbungsgespräch Übungen und so was“* (F_TN_T3_8: 29).

Besonders der Einsatz von Rollenspielen und Präsentationen während des Kursverlaufs hilft Verhaltenssicherheit für zukünftige Vorstellungsgespräche aufzubauen. Häufig mussten sich insbesondere die eher Schüchternen überwinden, um sich vor den Kurs zu stellen und etwas zu präsentieren. In diesem Zusammenhang haben sich sowohl das Feedback der Gruppe, als auch der Lehrperson bzw. gemeinsame „Fehleranalysen“ (F_TN_T3_6) bewährt.

„Also wie wir halt das Bewerbungsgespräch geprobt haben, das fand ich jetzt zum Beispiel gut halt. Weil es halt immer hilfreich sein könnte, weil die Lehrer bestimmt viel mehr wissen als wir und uns da viele Tipps auch geben können, was wir auch noch verbessern können. Und halt noch andere Sachen, die wir jetzt vielleicht geprobt haben bei der Präsentation, bei verschiedenen Themen, was wir da halt alles verbessern können und verändern können“ (F_TN_T3_7: 167).

Rollenspiele bieten zudem einen Raum sich auf die Perspektive von Unternehmen einzustellen und das eigene Verhalten entsprechend anzupassen. Eine befragte Person erklärt, dass ihr durch die Rollenspiele bewusst wurde, wie wichtig es sei Menschen direkt anzusehen, um selbstbewusst zu wirken. Die Relevanz von Übungen, die Prozesse der Selbstreflektion anregen, kommt hier nochmals zum Ausdruck:

„Es ist wichtig, egal, wie viel man denkt, schon vom Berufsleben zu kennen. Es ist trotzdem/ ich dachte auch, [...] ich kenne alles. Aber ich bin in EWO, auf so viel Neues gestoßen, auf so viel Verbesserungswürdiges an mir auch“ (F_TN_T₃2: 85).

Andere stehen den „EWO-Stunden“ distanzierter gegenüber:

„Ich verlasse mich nicht komplett auf das Fach Erwerbsweltorientierung. Ich weiß ja, dass ich selbst auch außerhalb der Schule gucken muss, mich damit beschäftigen muss“ (F_TN_T₃10: 119).

Eine Auseinandersetzung mit soft skills und fachlichem Wissen für das Berufsleben verbinden viele mit einer Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche und fühlen sich auch durch die Thematisierung eigener Stärken und Schwächen im Rahmen des Unterrichts gut auf den Beruf vorbereitet. Auch Diskussionen über die Berufswünsche der Teilnehmenden verlaufen wertschätzend. So merkt eine befragte Person an, dass innerhalb des Unterrichts Wünsche nicht gewertet würden.

„Wir haben auf jeden Fall einmal am Computer so eine Befragung gemacht, mit Selbsteinschätzung, was uns interessiert und was nicht, wo uns dann Berufe vorgeschlagen wurden, um einfach zu gucken, ist überhaupt das dabei, was ich machen möchte? Also bin ich überhaupt auf dem richtigen Weg? Ja, das haben wir gemacht und dann haben wir da nochmal drüber gesprochen, weil wir uns dann über die Berufe nochmal separat informieren sollten“ (F_TN_T₃5: 109).

Zur Ermittlung eigener Stärken und Fähigkeiten und einen hierzu passenden Beruf nahmen die Teilnehmenden am Berufswahltest der Agentur für Arbeit teil. Die Einschätzung des Berufswahltests fällt ambivalent aus: Teilweise werden die Ergebnisse für passend empfunden, teilweise werden die Ergebnisse des Berufswahltests direkt ausgeschlossen und als unpassend wahrgenommen.

Besuche bei der Job- und Bildungsmesse wurden im Vorfeld mit den Teilnehmenden vorbereitet:

„Wir haben vorher geguckt, welche Betriebe sind da? Sollten uns dann eine Liste machen, wo will ich hin und man konnte sich, wenn man es zeitlich geschafft hat, einen Flyer anfertigen, den wir dann ausdrucken konnten, wo dann so die wichtigsten persönlichen Daten und Lebenslauf und so von uns draufsteht, um das einfach den Betrieben zeigen zu können“ (F_TN_T₃5: 123).

Die Bewertung solcher Ausflüge fällt im Großen und Ganzen positiv aus. Nicht für alle Teilnehmenden waren interessante Firmen vertreten. Es wird jedoch angegeben, dass die Zeit dennoch genutzt wurde und man sich über andere Berufe informiert habe.

Unterstützung und Begleitung während des Bewerbungsprozesses um Ausbildungsstellen erfahren einige Kursteilnehmende in Folge eines Besuches durch Vertreter_innen der Handelskammer und der IHK:

„Die haben erst einen Vortrag gehalten und danach hatten wir nochmal die Möglichkeit, persönlich mit denen zu sprechen. Und der von der IHK, der hat uns zum Beispiel auch angeboten, der hat uns dann auch die Karte gegeben und alle, die nochmal wollten, sollten zu ihm kommen, damit er sich die Namen aufschreibt, dass man nochmal ein privates Gespräch mit ihm hat. Das hatte ich zum Beispiel, was mir dann auch nochmal ein bisschen geholfen hat“ (F_TN_T₃5: 121)

„Genau und dem sende ich jetzt im Endeffekt/ Bevor ich jede Bewerbung wegschicke, schicke ich ihm die einmal. Er liest die nochmal Korrektur, sagt mir okay, das könnte ich bearbeiten oder das könnte ich nicht bearbeiten oder ist gut so. Und dann schicke ich die weg“ (F_TN_T₃5: 165)

In Bezug auf das im Kurskonzept enthaltene Praktikum ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt T₁ weitestgehend unwissend sind, was ein Praktikum all-

gemein und konkret in diesem Kurs bedeutet. Vielen ist nicht klar, dass das Praktikum einen Pflichtbestandteil zur Erreichung des Schulabschlusses darstellt. Bei der Befragung zum Kursende wird deutlich, dass das einwöchige Praktikum mit sehr eingeschränkten Möglichkeiten der Integration in betriebliche Abläufe nicht dazu genutzt werden kann Einblicke in den Wunschberuf zu bekommen.

„Nein, leider nicht, dafür reicht die Zeit einfach nicht. Das ist halt nur eine Woche und da kriegt man halt nur schwer dann irgendwie im sozialen Bereich etwas. Eine Woche ist halt schwer, dann irgendwie etwas vermittelt zu bekommen“ (F_TN_T₃_10: 49)

Der Sinn des Praktikums erschließt sich den Teilnehmenden daher wenig:

„Weil man in einer Woche erstens nicht viel lernt, für den Betrieb nicht wirklich produktiv ist und die ja auch nicht nach einer Woche unbedingt beurteilen können, wie gut man in den Beruf passt. Man macht dann ja eh nur fegen, so wirklich die kleinsten Arbeiten und danach kann man ja nicht groß beurteilt werden, wie das aussieht. Und ich habe jetzt auch in [Stadt in NRW] rumtelefoniert. 80 Prozent der Betriebe sagen: ‚Mindestens drei Wochen.‘ Und dann steht man da und hat dann wahrscheinlich keinen Praktikumsplatz oder so, weil alle sagen: ‚Ja nein, wir wollen mindestens drei Wochen Praktikanten‘“ (F_TN_T₃_5: 137).

Nicht nur scheint es sehr schwer an ein Praktikum zu gelangen, das für eine weiterführende berufliche Orientierung sinnvoll bewertet wird, darüber hinaus ist die Dauer einer Woche nicht ausreichend, um einen realistischen Einblick in den Beruf und mögliche Aufgabenfelder sowie Herausforderungen zu bekommen. Stattdessen weicht man auf Praktikumsstellen aus, die zunächst nur wenig in Verbindung mit dem eigentlichen Berufswunsch stehen. Eine Teilnehmende erzählt, dass sie anstatt eines Praktikums im sozialen Bereich eine Woche bei einem Antiquitätenladen aushilft (F_TN_T₃_10: 51). Andere weichen notgedrungen auf Praktika im Verkauf aus. Über die Einrichtung besteht ein Kontakt zu einer Drogerie:

„Ja, wie soll ich das bewerten? Ich habe alle IT-Berufe oder alle IT-Betriebe abtelefoniert. Die sagen alle nein, also muss ich ja auf irgendeine andere Schiene gehen, um dann eine Woche ein Praktikum zu haben, wo ich persönlich aber für mich gesagt habe: ‚Zur Not mache ich auch Lebensmittel oder so. ‚Das ist mir dann egal, solange ich habe meinen Abschluss und das ist eine Woche ein Praktikum. Da wird man das wohl überleben‘“ (F_TN_T₃_5: 145).

An dieser Stelle wäre nach dem Ziel eines integrierten Praktikums zu fragen. Denn so wie ein Großteil der Befragten ihre Erfahrungen mit dem Praktikum im Rahmen des Kurses schildern, ist es vielmehr lediglich zu einer Pflichtaufgabe geraten, deren weitere Bedeutung abhanden gekommen ist.

Es scheint, dass Fragen der Haftung während des Praktikums ebenfalls eine Hürde darstellen können. In einigen Fällen werden Praktika aufgrund der Haftungsübernahme durch das Jobcenter möglich: *„[...] wir haben die Regel, dass das Jobcenter, dass sie die Haftung übernehmen und dadurch kann ich dann doch da teilnehmen [...]“ (F_TN_T₃_1: 15).*

Zudem benötigen Unternehmen/Betriebe von der Einrichtung eine Bestätigung, dass es sich um ein schulisches Pflichtpraktikum handelt, um eine Praktikumsstelle vergeben zu können. Der allgemeine Sinn eines Praktikums scheint den Teilnehmenden bewusst zu sein, einer guten Umsetzung stehen strukturelle Rahmenbedingungen auf Seiten des Kurskonzepts, der Betriebe sowie durch öffentliche Institutionen im Weg.

Betriebsbesichtigungen konnten im Rahmen des Beispielkurses keine vorgenommen werden. Woran dies liegt, geht aus Perspektive der Teilnehmenden jedoch nicht hervor.

Beachtet man die Zielgruppe von Schulabschlusskursen so macht die explizite Verankerung von Ansätzen der Berufsorientierung und Erwerbswelterfahrung sehr viel Sinn. Besonders zur Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie möglichen beruflichen Visionen und notwendig einzuleitenden Schritten, bieten die fest im Stundenplan inte-

grierten „EWO-Stunden“ einen Raum, wie beispielhaft aus der nachfolgenden Aussage deutlich wird:

„Ja, irgendwie schon. Also ich meine, ich weiß welche Schritte ich gehen muss. Bloß teilweise ist es halt so, dass ich sage, ja, mache ich morgen, und dann wird morgen da wieder nichts draus. Dass ich mich persönlich halt schleifen lasse. In manchen Dingen“ (F_TN_T₃_6: 186).

Über eine erwerbsweltorientierte Perspektiventwicklung hinaus wird ein Rahmen geboten, in dem auch lebensweltorientierte Fragestellungen bearbeitet werden können. Hierzu ist bspw. die Thematisierung von Sozialversicherung, Steuern und Ausbildungsverträgen zu zählen. Hervorgehoben wird in den Interviews eine Kleingruppenarbeit, in deren Kontext gemeinsam mit einem festgelegten Budget eine Wohnung eingerichtet werden sollte.

„So, und wenn man nur zur Schule geht, dann ist man dann irgendwann auf sich alleine gestellt und weiß jetzt nicht unbedingt, wie eine Bewerbung geschrieben wird perfekt. Und: Wie verhalte ich mich im Bewerbungsgespräch? Wie teile ich mir mein Geld besser ein? Ja, das haben wir dann in EWO alles so ein bisschen gezeigt bekommen, für die Leute, die das dann halt noch nicht wissen, noch zu Hause wohnen“ (F_TN_T₃_11: 63).

Auf diesem Wege lernen die Teilnehmenden den Umgang mit Finanzen. Außerdem erfahren sie, was es bedeuten kann, nicht mehr bei den Eltern zu leben.

5.5.4 Fallbeispiel 4: Kurs zum Erwerb eines HSA-9 für Frauen mit Migrationshintergrund

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze zur Berufs- und Erwerbsweltorientierung aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitungen

Den Kurs besuchen erwachsene Frauen mit Migrationshintergrund, die häufig auch Mütter sind und keine Erfahrungen mit Erwerbsarbeit haben. Erwerbsweltorientierung im HSA 9 entspricht zum einen dem Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtung. Grundbildung mit Erwerbsweltorientierung

„[...] wäre für mich die Grundlage, um sich in dieser Gesellschaft zurecht zu finden. Wenn ich nicht Prozentrechnen kann, dann kann mich die Bank übern Tisch ziehen. Wenn ich Texte nicht lesen kann [...] und verstehen vor allen Dingen, dann werde ich falsche Verträge unterschreiben. [...] um eine lebensfähige Person in der Gesellschaft sein zu können, muss ich eine gewisse Bildung haben. Dann kann ich eigenverantwortlich leben“ (H_EL_T₁: S. 5, 31-36).

Zum anderen kommt die Erwerbsweltorientierung den Bedarfen der Teilnehmerinnen entgegen. Erwerbsweltorientierung ist traditioneller Bestandteil der abschlussbezogenen Kurse in dieser Weiterbildungseinrichtung:

„weil es auch Ziel der Frauen ist. Sie möchten Teil der Gesellschaft werden. Also die möchten ja partizipieren. Gleichberechtigte Teilhabe geht ja nur, wenn ich mein Geld verdiene. Dann kann ich auch selbständig leben“ (H_EL_T₁: S. 6, 5-9).

Die befragte Lehrerin begründet an anderen Stellen nochmals warum Erwerbsweltorientierung in ihrer Einrichtung einen hohen Stellenwert hat:

„Weil das für uns ein Anliegen war, wir machen nicht für den Selbstzweck [...] Das Ziel ist ja eigentlich, für den Menschen individuell zu gucken, wie weit kann er kommen, wo will er hin, was ist dafür nötig [...] Das Ziel ist, dass er ein selbstbestimmtes Leben führen kann. Und das geht nur dadurch, dass man auch berufstätig sein kann, dass man sein eigenes Geld verdienen kann“ (H_EL_T₁: S. 9, 27-33).

Die Kursleiterinnen weisen zwar darauf hin, dass „Berufskundeunterricht sehr wichtig ist. Oft ist auch nicht klar wo sie „sonst nachfragen könnten“ (H_KL_T₁: S. 9, 21-22). Sie machen

aber auch auf beeindruckende Weise deutlich, welche Mühe mit der Umsetzung des erwerbsweltorientierten Ansatzes verbunden ist.

„Also planen tu ich jedes Jahr mit Enthusiasmus und jedes Mal denke ich, dieses Mal muss es doch gehen, und es geht nicht. Es gibt ein zu geringes Vokabular, wenn es um Berufe geht. Es fängt bei Berufsbezeichnungen an, die überhaupt nicht gekannt werden. Und dann müssen sie einfach aufschreiben, welche Berufe ihnen morgens begegnet waren [...] dann mach ich's wieder alltagsbezogen, weil alles andere hat dann keinen Sinn“ (H_KL_T₂: S. 7, 14-21).

Vor allem die Spezifika der dualen Berufsausbildung in Deutschland bereiten Probleme.

„Allein diese Begriffe: schulische und duale Ausbildung. Bis alle verstanden hatten, dass es überhaupt einen Unterschied gibt und worin er liegt, da brauchen die zehn Wiederholungen für. Das geht sonst nicht, weil die gar keine Vorstellung haben“ (H_KL_T₂: S. 7, 43-45).

Die Teilnehmerinnen haben zwar das Interesse

„[,...] ganz viele Berufe kennenzulernen [...]. Das dauert, das ist eine Wiederholung von zehn-, zwanzigmal, bis das überhaupt für alle angekommen ist. Das ist wirklich sehr schwierig, so abstrakte Sachen zu lernen [...] Also wir machen erst solche Steckbriefe und machen viel Wort-schatzarbeit dazu. Dann versuche ich mit denen ein Berufe-Net, dass sie die Berufe, die sie interessieren, in einem Steckbrief zu formulieren. Was arbeitsintensiv für alle ist, eine schweiß-treibende Angelegenheit“ (H_KL_T₃: S.8, 10-20).

Auch wenn die Teilnehmerinnen so gut wie keine Kenntnisse der Arbeitswelt mitbringen, ist der Wunsch nach Berufsausbildung prioritär, weil mit ihm die Hoffnung auf spätere qualifizierte Arbeit verbunden ist. *„Am Anfang wissen sie nichts. Sie kennen keine Berufsbilder. Sie wissen alle nur, ich will nicht mehr als Reinigungskraft“ (H_KL_T₁: S.9, 1-2).*

Neben den sprachlichen Hürden ist auch die Lebenssituation vieler Teilnehmerinnen so belastet, dass für ein Lernen außerhalb des Kurses wenige Zeit und Raum bleibt.

„Die haben zuhause keinen Computer oder [...] die haben drei oder vier Kinder zuhause, die klein sind. Da ist keine Zeit, um sich an den Computer dran zu setzen“ (H_KL_T₂: S. 6-7, 44-46, 1).

Aber auch die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen adäquat einzuschätzen, ist aufgrund fehlender Arbeitserfahrungen nur suboptimal entwickelt.

„Dann fragen sie: Wieso soll ich, woher soll ich wissen, ob ich die habe oder nicht. Ich habe ja nie gearbeitet, ich habe ja nichts gemacht. Das ist wirklich also für mich Schwerstarbeit“ (H_L_T₃: S. 4, 5-8).

Wie im Fallbeispiel 3 ist Erwerbsweltorientierung sowohl gesondertes Unterrichtsfach (Berufskunde) als auch übergreifendes Prinzip.

„Die Berufskunde bzw. die Erwerbswelt [...] eigentlich auch in den meisten Fächern latent vorhanden ist [...] Dass man nicht sagen kann, so, das ist jetzt Berufskunde und alles andere ist normale Grundbildung“ (H_KL_T₂: S. 8, 25-28).

Auch in diesem Kurs wurde gemeinsam eine Jobmesse besucht.

„Das war super um zu erkennen, wie heillos überfordert alle sind, sobald es drei Informationen auf einmal gibt [...] Ich hatte das extra vorbereitet im Berufskundeunterricht und denen, die schon eine Vorstellung hatten, gesagt, sie müssen da mal da hingehen, an den Stand [...] Aber das ist so eine hohe Hemmschwelle, so eigenständig dann Deutsch zu sprechen und das bei Menschen, die dann in Schlips und Anzug da stehen, das schreckt einfach nochmal ab“ (H_KL_T₃: S. 10, 19-26).

Trotz aller Schwierigkeiten werden im Kursverlauf Verbesserungen sichtbar.

„Dass man zumindest im Januar [...] von einem Beruf fünf Sachen sagen kann, die Zugangsvo-raussetzungen, die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und die Eigenschaften [...] Und wenn das erreicht ist, dann habe ich das Gefühl, dann können die schon viel, weil das können die vorher

nicht. Und das können dann aber auch nicht alle, [...] die Fitteren in der Gruppe können das dann“ (H_KL_T3: S. 8, 29-34).

In den Interviews wird implizit deutlich, dass die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung mit einem HSA 9 kaum zu erreichen ist. Das erschließt sich aus den fast euphorischen Darstellungen derjenigen, die von HSA 9 in der Vergangenheit noch den Abschluss HSA 10 absolviert haben. Deren berufliche Entscheidungen werden als überwiegend gut durchdacht und realistisch eingeschätzt: *„[...] und die gehen dann auch ihren Weg.“ (H_KL_T1: S. 9, 10-11).*

Im Zehner-Kurs *„haben die dann auch den Wortschatz [...] Und dann kann man wirklich besser und schneller vorangehen und viel mehr Berufe auch besprechen und auch wirklich diese Eingangstests machen“ (H_KL_T3: S. 8, 40-43).*

Damit soll nicht angeregt werden, auf eine Erwerbsweltorientierung in HSA 9-Kursen weitgehend zu verzichten, aber den potenziellen Teilnehmer/-inne/-n sollte im Vorfeld deutlich gemacht werden, dass ihr Wunsch nach Berufsausbildung und der damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabe in der Regel voraussetzt, dass sie nach HSA 9 auch noch die Mühe des HSA 10 auf sich nehmen sollten. Bei geringen Kenntnissen der deutschen Sprache, der dualen Ausbildung und der deutschen Arbeitswelt scheint es in einem Jahr kaum möglich, die Voraussetzungen für eine stabile Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen.

Wahrnehmung und Bewertung der Ansätze aus Perspektive der Teilnehmenden

In Fall 4 ist das Fach Berufskunde in den Kurs zum Erwerb des HSA 9 für Frauen mit Migrationshintergrund integriert. Inhalte des Berufskundeunterrichts sind aus Sicht der Teilnehmenden Informationen zu Berufsbildern und Arbeitsplätzen in Deutschland, Voraussetzungen für Ausbildungsplätze und die Reflektion eigener Vorstellungen und Kompetenzen bzw. Fähigkeiten.

„Wir sprechen wegen dieser Berufe, was später wir wollen machen und ja, wie kann man auch eine Ausbildung gerade finden und was braucht man für einen Ausbildungsplatz, welchen Schulabschluss“ (H_TN_T1_5: 40).

Auffällig ist, dass zum Zeitpunkt der T₁ Befragung sehr viele Frauen keine konkreten Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft äußern. Wenn Berufsfelder angesprochen werden, so sind diese häufig in Berufen wie bspw. im Verkauf oder Reinigungsbereich angesiedelt. Die Arbeit der Berufskundelehrerin scheint die Entwicklung beruflicher Perspektiven bei den Teilnehmerinnen stark zu beeinflussen. Im Vorfeld der T₁-Interviews wurde im Rahmen des Berufskundeunterrichts über den Beruf der medizinischen Fachangestellten gesprochen. Viele Frauen thematisieren diesen Beruf im Interview und begründen, weshalb dieser Beruf passend oder unpassend für sie sei:

„Ja. Ich möchte, ich wollte Beauty. [...] Ja, Kosmetik. Aber jetzt, ich möchte Fachangestellte Zahnarzhelferin“ (H_TN_T1_1: 40-45).

Die Frauen scheinen ein „Empowerment“ durch den Berufskundeunterricht zu erfahren:

„Vorher auch eine Verkäuferin. Dann kann man auch bei neunte Klasse eine Ausbildung machen. Aber ich will nicht das machen. Dann nach zehnte Klasse, ich mache eine Krankenschwester oder andere“ (H_TN_T3_5: 33).

Durch den Unterricht eröffnen sich den Frauen neue berufliche Perspektiven. Es wirkt teilweise so, als ob sie sich erst in Folge des Unterrichts trauen berufliche Wünsche zu denken.

„Ja, das war auch schön für uns. Weil, wir / diese Berufskunde haben wir zu viel über die Schule, über unsere Arbeit, wie können wir gehen? Vorher haben wir keine Info über diese Themen.

Wissen wir nicht, wie können wir gehen? Wie können wir machen? Wie können wir eine Bewerbung schreiben? Aber jetzt ist schon sicher“ (H_TN_T₃_3: 19).

Zudem werden die Teilnehmenden durch den Unterricht angestoßen über eigene Lebensumstände und dazu passende Berufsbilder nachzudenken: *„Und ja, wir haben erst mal Beruf lernen, welche Berufe was machen und dann, wie viel Geld und dann welche Beruf passt mir [...]“ (H_TN_T₁_6: 21).*

Die Reflektion über die eigenen Lebensumstände ist besonders in Bezug auf die Zielgruppe des Kurses wichtig. Es handelt sich um Frauen, die sich in vielen Fällen bisher um die Erziehung der Kinder und den Haushalt gekümmert haben. Nahezu alle berichten ein oder mehrere Kinder zu haben, wobei die Altersspanne der Kinder sehr heterogen ist. Berufliche Visionen sind daher eng an den familiären Zeitplan gekoppelt.

Im Kurs wird auch über Voraussetzungen gesprochen, die die Teilnehmerinnen erfüllen müssen, um sich auf Ausbildungsstellen bewerben zu können. Die Berufskundelehrerin unterstützt die Frauen auch während des Bewerbungsprozesses für Praktika beim Verfassen von Bewerbungen und Lebensläufen. Die bedeutende Unterstützung, welche die Berufskundelehrerin im Rahmen ihres Faches leistet, wird im nachfolgenden Zitat nochmals deutlich: *„Wenn [Name, der Berufskundelehrerin] ist da, dann braucht nicht mehr (lacht) weil sie macht das so toll“ (H_TN_T₃_4: 89).*

Eine Teilnehmende berichtet von ihren Erfahrungen mit dem Besuch der Jobmesse:

„Ja. Zum Beispiel habe ich für die Kinderpflegerin gefragt. Sie hat mir gesagt, müssen Sie die zehnte Klasse machen. Aber, wenn kannst du einen Kindergarten oder eine Betreuung zu finden und sie sagt ja, ist kein Problem. Kannst du das machen.“ (H_TN_T₃_2: 91).

Durch den Besuch der Jobmesse und das Gespräch mit einem potenziellen Arbeitgeber, hat die Teilnehmende Informationen über Voraussetzungen und Wege für und in den Beruf der Kinderpflegerin erhalten. In der Situation konnte sie das im Kurs erlernte Vokabular einsetzen und eine persönliche Strategie zur Erreichung ihres Berufswunsches entwickeln.

Insgesamt sind die Teilnehmenden zufrieden mit der Erwerbsweltorientierung im Kurs. Berufskunde hat in diesem Kurs eine aufklärende wie auch reflektierende Funktion. Aufklärend in dem Sinne, dass erarbeitet werden muss, welche Berufsbilder es in Deutschland gibt und welche Voraussetzungen es benötigt, um in ihnen tätig zu werden. Reflektierend, dass das eigene Leben und die aktuelle Lebenssituation an mögliche Berufswünsche gekoppelt sind und die Teilnehmenden viel über ihr bisheriges Leben nachdenken.

„Ja. Zu viel, ja. Vorher habe ich nicht gewusst, wie kann man in einen Beruf reingehen oder wie kann mit dahin zu tun oder sowas. Ich wusste nicht. Zum Beispiel Erzieherin - ich wusste nicht, wie ist die Aufgabe? Habe ich gesagt nur, ich möchte Erzieherin. Nach dieser Stunde mit Beruf habe ich gelernt, Erzieherin ist auch mit viel Verantwortung und es ist zu viel. Für mich ist das nicht (lacht)“ (H_TN_T₃_8: 37).

Wie bereits in der Analyse der Kurs- und Einrichtungsebene deutlich geworden ist, spielt die Sprachkompetenz neben einem qualifizierenden Schulabschluss, für die erfolgreiche Integration in den deutschen Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Eine Teilnehmerin hält in diesem Zusammenhang treffend fest: *„Sprache ist ein Schlüssel für Arbeitsplatz!“ (H_TN_T₃_5: 31).*

Die Entwicklung beruflicher Ziele bedeutet für einen Großteil der Teilnehmenden, dass zukünftig der HSA 10 angestrebt wird, bevor ein Arbeitsverhältnis aufgenommen werden kann: *„Ja, ich habe ein Ziel, aber im Moment ich bin nicht sicher, weil nach zehnte Klasse, ich mache eine richtige Ausbildung“ (H_TN_T₃_5: 31).*

Begründung für den Besuch des HSA 10 sehen die Befragten in der Tatsache, dass,

„Bei die Zehner-Schulabschluss kann man überall eine Ausbildung finden. Bei Neuner vielleicht ein bisschen weniger. Klar, mit Neuner kann man auch, aber nicht wie Zehner. Zehner ist besser“ (H_TN_T₃_4: 79).

5.5.5 Fallanalyse: Welche Ansätze waren förderlich?

Insbesondere in Fall 1 und 2, aber auch bei Fall 3 zeigt sich: Die fest im Stundenplan integrierten „EWO-Stunden“ tragen maßgeblich zur Entwicklung beruflicher Perspektiven bei.

Lern- und Arbeitstechniken (Fall 1 und 2), insbesondere auch bei der Weiterentwicklung der deutschen Sprache, haben sich aus Sicht der Kursleitungen für Zielgruppen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und aus anderen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen Kontexten kommend bewährt: das Verwenden eines Verbs, auch wenn man in Stichworten spricht, Diskutieren und Argumentieren, Nachfragen bei Nicht-Verstehen usf. (A_EL_T₃: S.6, 37-39). Auch die Einrichtungsleitung von Fallbeispiel 2 hebt die antizipierte förderliche Wirkung von Lern- und Arbeitstechniken hervor, z. B. in Bezug auf das Vokabel-Lernen in Deutsch und Englisch durch Memo-Techniken, die SQR3-Methode (B_EL_T₁: S.11, 15-18).

Als förderlich werden auch Potenzialanalysen im Rahmen der Erwerbsweltorientierung betont. Allerdings zeigt die Erfahrung der Kursleitungen in den ersten beiden Fallbeispielen, dass mit den eher sprachlastigen Kompetenzbilanzierungsinstrumenten nicht gearbeitet werden kann, sondern Methoden des biographischen Erzählens oder das Arbeiten mit dem Zeitstrahl nach Boles für die Zielgruppe geeigneter erscheinen (B_EL_T₁: S.12, 7-14, 23-26):

„Ich muss es ausprobieren in dieser Gruppe, in den anderen Vorkursen habe ich die Erfahrung gemacht, dass Potenzialanalyse angenommen wird, dass die Ergebnisse wie eine warme Dusche schon waren [...]“ (B_EL_T₁: S12, 35-37).

In Fall 3 fällt auch auf, dass Angebote im Rahmen der fest im Stundenplan integrierten „EWO-Stunden“ (Besuch von Jobmessen, Vertretungen der HWK/IHK, etc.) gut angenommen werden und zu einer weiterführenden Reflektion eigener beruflicher Perspektiven beitragen. Hier wird auch den Betriebspraktika sowohl aus Perspektive der Kurs- und Einrichtungsleitung als auch der Teilnehmenden eine große Bedeutung zur beruflichen Orientierung zugeschrieben.

Fall 4 zeigt, welche Funktionen der Berufskundeunterricht hat: Aufklärung und Anstoß zur Reflektion über eigene Kompetenzen sowie die eigene Lebenssituation. Hier wird auch deutlich, dass bei einem HSA 9 die Entwicklung von Sprachkompetenz vordergründig ist.

Anpassungen zwischen Konzept und Umsetzung

Die Realität der Kurse mit den Geflüchteten und Migrant*innen zeigt am Beispiel von Fall 1 und Fall 2, wie wichtig es ist, dass Kursleitende über flexible Gestaltungsspielräume für im Kurs entstehende aktuelle, situative Teilnehmendeninteressen verfügen und diese auch nutzen. So berichtet ein Kursleiter bspw. über das Interesse der Teilnehmenden am Erwerb geographischen Wissens: Auf einer Weltkarte das eigene Land entdecken, die Fluchtroute nachzeichnen, die Nord- und Ostseeküste im neuen Gastland auf der Karte kennen zu lernen usf.

Viele Kursleitende heben die Notwendigkeit hervor, mit pädagogischer Antenne und Feingefühl zu eruieren, was für die jeweiligen Teilnehmendengruppen oder auch einzelne Teilnehmende interessant, wichtig und/oder notwendig zu lernen ist und die Konzepte im Kursprozess entsprechend zu aktualisieren. „Beobachten“ als pädagogische Kategorie, die Einladung und Aufforderung von Teilnehmenden zur Partizipation am Kursgeschehen sind Aus-

weis pädagogisch praktizierter Teilnehmenden- und Prozessorientierung. Auf die Nachfrage, welche Veränderungen und Anpassungen im Kursprozess notwendig und sinnvoll waren, schildert eine Einrichtung bspw. Besuche von Messen, das Thema ‚Small-Talk im Betrieb‘ sowie das Anbieten thematisch passender VHS-Kurse (A_EL_T₃: S.29, 20-45).

Relevanz Lebensweltlicher Themen

Die ersten drei Fallbeispiele zeigen: Die Verankerung von lebensweltlichen Themen ist bezogen auf die Zielgruppe förderlich. Soziales und kulturelles Orientierungswissen erweist sich für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten und Teilnehmenden mit Migrationshintergrund als unabdingbar. So etwa im Bereich der finanziellen Grundbildung die Thematisierung Umgang mit Geld, Umgang und Verhalten mit/in der Sparkasse oder Umgang mit Behörden.

Eine Einrichtungsleitung mit viel Erfahrung in der Arbeit mit Geflüchteten macht deutlich, dass vor allem die aus ihren familiären Strukturen herausgerissenen Singles mehr Unterstützung für die Gestaltung ihrer Freizeit benötigen. Es scheint, dass Geflüchtete bspw. in den Urlaubszeiten keine Möglichkeiten haben, Kontakte zu Einheimischen aufzubauen, sondern *„die sitzen dann zuhause rum.“* (A_EL_T₃: S. 20, 7-9) und warten passiv ab, bis der Kurs wieder beginnt. Aber durch das Praktikum lernen sie die Aufnahmegesellschaft besser kennen und *„manchmal wächst dann noch was daraus.“* (ebd. 11)

Spezifika in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten

Insbesondere die Fallbeispiele 3 und 4 machen deutlich, dass Praktika und die im Kurs praktizierte Erwerbsweltorientierung gerade für Geflüchtete und für Lernende mit Migrationshintergrund polyvalente Bedeutung haben. Die Praktika ermöglichen Kontakte mit Einheimischen und bieten so ein Lernfeld im Spracherwerb, erlauben Einblicke in die deutsche Ausbildungs- und Erwerbsstruktur und erleichtern individuelle Berufswahlentscheidungen.

Ähnliches gilt für den Einsatz des Programms „Fit for Life“, in welchem lebenswelt- und erwerbsweltorientierte Ansätze so kombiniert werden, dass sie einerseits den Interessen und Bedarfen der Lernenden gerecht werden, andererseits eine fundierte Auseinandersetzung mit den beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen in Deutschland ermöglichen.

5.6 Fazit: Erwerbsweltorientierung in ESF-Kursen

In diesem Kapitel wurden die Befunde und Erkenntnisse aus der summativen Evaluation und aus der Prozessevaluation mit den Perspektiven der Teilnehmenden und der Einrichtungs- und Kursleitungen dargelegt. Es wurde neben inhaltsanalytischen Auswertungen in diesem Kapitel die Methode der Falldokumentation gewählt, um deutlich zu machen, wie sich verschiedene Kombinationen von Methoden und Instrumenten gestalten, wenn EWO für die verschiedenen Kursarten und Zielgruppen konzipiert und realisiert wird.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die verschiedenen methodischen Herangehensweisen der quantitativen und der qualitativen Erkenntnisgewinnung in unterschiedlichen Gewichtungen erkenntnisprägend sind.

Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt als generelles und auf die verschiedenen EWO-Ansätze bezogenes Fazit bündeln.

5.6.1 Generelles Fazit: Erwerbsweltorientierung

- 1. Erwerbswelterfahrung und -orientierung sind in unterschiedlichem Umfang als EWO-Stundenanteil in den ESF-Kursen integriert. Alle einbezogenen Kurse haben**

eine Vielfalt an EWO-Ansätzen und unterstützenden Angeboten (personen- und instrumentenbezogene Unterstützung) etabliert und diese an den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen orientiert genutzt.

Gemessen an diesem jeweiligen kursspezifischen EWO-Stundenanteil ist festzuhalten:

- Schulabschlusskurse nutzen im Mittel etwa ein Viertel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, um Teilnehmende an den Arbeitsmarkt heranzuführen.
- LS-Kurse verwenden ein gutes Drittel Ihrer Lernzeit auf diesen Aspekt.
- SK-Kurse weisen im Vergleich zu den anderen Kursarten einen eher stärkeren Erwerbsweltbezug auf. Im Mittel liegt bei SK-Kursen der EWO-Stundenanteil bei 70 % und ist damit signifikant höher als in den Schulabschlusskursen. Das lässt begründet vermuten, dass es sich bei dieser Kursart um stark spezialisierte resp. fokussierte Kurse handelt, die in ihren Inhalten auf spezifische Branchen bzw. Berufsanforderungen abzielen.

2. EWO wird in Bezug auf alle in der Prozessevaluation berücksichtigten Kurse von den Teilnehmenden als positive Erfahrung bewertet.

Teilnehmende, die zu Kursbeginn (T_1) wenig begeistert von EWO waren, antworteten zu T_3 , also nachdem sie EWO-Erfahrungen hatten, dass ihnen der Unterricht doch noch neue Erkenntnisse gebracht habe. Besonders positiv wird EWO bewertet, wenn auch Lebenswelt-Themen (z. B. Einrichten einer Wohnung, Steuererklärung, Versicherungen etc.) im Lehrplan vorgesehen sind. Für die Zielgruppen ist die Begründung der Auseinandersetzung mit EWO bedeutsam. Es ist ihnen wichtig zu sehen, warum sie sich mit einem Thema beschäftigen sollen. Sehr positiv wurde auch das Erarbeiten von Rollenspielen in Kleingruppen und das daraus folgende Feedback durch andere Teilnehmende oder die Lehrperson bewertet. Einige konnten so erfahren, woran sie noch persönlich arbeiten müssen; gleichzeitig wurden bestehende Stärken bestätigt.

3. Erwerbsweltorientierung und -erfahrung wird in ESF-Kursen als flexibles Konzept in verschiedenen Kombinationsformaten bedarfsorientiert umgesetzt. Dabei werden die verschiedenen EWO-Ansätze nicht nur miteinander kombiniert, sondern zwischen Planung und realem Bedarf zielführend angepasst.

Entscheidend für die Umsetzung eines jeweiligen EWO-Konzepts sind zwei Faktoren:

- Die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie
- strukturelle Rahmenbedingungen in den Einrichtungen im Hinblick auf Ressourcenausstattung oder auch bildungspolitische Vorgaben (z. B. Lehrpläne zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse an Einrichtungen der Weiterbildung in NRW und das dadurch gebundene Stundenkontingent für einen ESF-Schulabschlusskurs).

4. Die Befunde der summativen Evaluation zeigen, dass eher die kursinternen als die kursexternen EWO-Ansätze in den ESF-Kursen genutzt werden.

Die Angabe, ein Großteil der Kurse integriere erwerbsweltorientierte Inhalte auch in den anderen Unterricht, kann als Indikator für dieses kursintegrierte Vorgehen gewertet werden, mit dem gesichert wird, dass soweit sinnvoll und möglich inhaltliche Bezüge zur Berufs- und Arbeitswelt konsequent hergestellt werden.

5. Die Fallbeispiele hingegen zeigen eindrücklich auch die Relevanz kursexternen EWO-Ansätze. Hierbei nehmen Betriebspraktika eine herausragende Rolle ein.

6. Die Ergebnisse der Programmevaluation zeigen eindeutig, dass in den ESF-Kursen die Entwicklung beruflicher Perspektiven im Vordergrund steht und weniger die direkte Vermittlung in den Arbeitsmarkt im Anschluss an den Kurs.

Entsprechend sollten die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven sowie eine zielgerichtete, an konkreten Handlungsschritten orientierte Planung, wie berufliche Ziele erreicht werden können, relevante Erfolgsindikatoren darstellen.

7. Die Rolle der Lehrperson/Kursleitung bzw. sozialpädagogischen Begleitung ist im EWO- Unterricht zentral.

Die Einschätzungen der Teilnehmenden zeigen einhellig, wie zentral die Rolle der Lehrperson ist, wenn es um die Entwicklung beruflicher Perspektiven geht. Die Lehrperson wird hier nicht nur als Vermittler von Wissen wahrgenommen, ihr wird auch eine Funktion als Kompass bei der Berufswahlentscheidung zugeschrieben. In Kursen mit sozialpädagogischer Begleitung wird diese Funktion auch den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zugeordnet.

5.6.2 Fazit mit Bezug zu den EWO-Ansätzen

1. **Betriebspraktika** werden als EWO-Ansatz in ESF-geförderten Kursen genutzt.

Tendenziell finden sie einmal während der Kurslaufzeit statt, der Stundenanteil, der den Teilnehmenden für das Praktikum zur Verfügung steht, ist mit unter 10 % gemessen am Gesamtstundenumfang der Kurse zunächst eher gering einzustufen. Dieser Eindruck wird dadurch relativiert, dass dieser EWO-Ansatz nur in Kursen mit einer Laufzeit von länger als 6 Monaten genutzt wird.

Betriebspraktika werden eher von Schulabschluss- als von Kompetenzkursen genutzt, um im Kurs Erwerbsweltorientierung herzustellen. In den Kompetenzkursen scheinen eher andere Ansätze der Erwerbswelterfahrung und -orientierung genutzt zu werden.

Grundsätzlich werden Betriebspraktika im Hinblick auf die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven als förderlich erachtet, z. B. durch das Kennenlernen des Arbeitsalltags. Dennoch gibt es auch negative Erfahrungen mit diesem EWO-Ansatz, die vorrangig auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind (s. Bewertung der Teilnehmenden: Für meinen Berufswunsch finde ich keinen Praktikumsplatz für eine Woche.).

Die Einschätzungen der Teilnehmenden zeigen: Insgesamt scheint es, dass Praktikum und EWO dazu beitragen, sich selbst mit seiner beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen, bereits Gelerntes nochmals zu reflektieren und mögliche andere Wege der Gestaltung von Bewerbungen und Lebensläufen oder beruflicher Vorstellungen kennenzulernen. Der Unterricht bietet Raum sich mit anderen Berufsbildern und Teilnehmenden zu vergleichen. Die Tatsache, dass Zeit für die Entwicklung beruflicher Perspektiven im Lehrplan verankert ist, ist hilfreich. Teilnehmende nehmen sich aus eigenem Antrieb – zielgruppenabhängig - nicht zwingend die Zeit dafür.

Das Betriebspraktikum wird von vielen Teilnehmenden mit dem Sinn der Berufsorientierung verknüpft. Bei einigen Teilnehmenden hat das Praktikum zum Überdenken des Berufswunsches geführt. Einige hinterfragen die Sinnhaftigkeit einer kurzen Praktikumsdauer, andere fordern mehr Begleitung im Praktikum.

Zugleich ist aus der Übergangsforschung bekannt, dass *„zertifizierte schulische Leistungen [in] vielen Betrieben nicht mehr als ausreichendes Signal für die Eignung einer Ausbildung“* (Kohlrausch, 2013, S. 241) angesehen werden, sondern insbesondere Praktikazeugnisse als Möglichkeit zur Ermittlung der berufsbezogenen/fachlichen Eignung des Bewerbers bzw. der Bewerberin herangezogen werden. Ebenso wird in diesem Zusammenhang die Rolle sozialer und personaler Kompetenzen (z. B. Zuverlässigkeit und Motivation) als Einstellungskriterium für Betriebe verdeutlicht, welche vor allem bei niedrigen Schulabschlüssen aus Perspektive der Betriebe relevanter für die Einstellungsentscheidung sind als gute Schulleistungen. Damit sind aus Sicht der Betriebe Praktikazeugnisse für die Einstellungsentscheidung von hoher Relevanz. Es besteht demnach eine Diskrepanz zwischen den Einschätzungen zur Nützlichkeit dieses EWO-Ansatzes aus Sicht der Teilnehmenden und der Betriebe bzw. Unternehmen. Es bedarf einer inhaltlichen Stärkung des EWO-Ansatzes im ESF-Förderbaustein wie folgt: Wenn Praktika als EWO-Ansatz eingesetzt werden, sollten Rahmenbedingungen vorhanden sein, die eine längere Praktikumsdauer zulassen. Erst dann können Teilnehmende Praktika in Berufsfeldern absolvieren, die sie tatsächlich interessieren und Betriebe aussagekräftige Praktikazeugnisse erstellen. Betriebspraktika mit einer Dauer von weniger als zwei Wochen sind weder aus Sicht der Betriebe noch aus Sicht der Teilnehmenden oder der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zielführend. Bei längeren Praktika hat

sich bewährt, einen Tag pro Woche zur Reflexion der Praktikumserfahrungen im Kurs zu etablieren.

2. Die Durchführung von **Betriebsbesichtigungen** ist zur beruflichen Orientierung nützlich und stellt somit einen vorbereitenden Schritt zur Integration in den deutschen Arbeitsmarkt dar. Anforderungen der Arbeitswelt sowie unterschiedliche Berufsfelder können durch diesen EWO-Ansatz gut vermittelt werden. Zur Vermittlung von Teilnehmenden ESF-geförderter Kurse an Betriebe oder Unternehmen eignet sich dieser Ansatz allerdings weniger.

Wichtig bei der Auswahl der Betriebe sind die aktive Einbindung der Teilnehmenden und eine interessenorientierte Auswahl. Kursleitungen orientieren sich zudem an Betrieben, mit denen sie eigenen Angaben zufolge hinsichtlich der Besichtigungen bereits gute Erfahrungen gemacht haben.

Kursleitende brauchen Gestaltungsspielräume für die Betreuung der Teilnehmenden, die aufgrund mangelnder Interessen nicht an allen Besichtigungen teilnehmen (wollen/können).

Betriebsbesichtigungen sollten grundsätzlich als optionales Angebot aufrechterhalten werden.

3. **Individuelle Beratungen und Betreuung zur Berufswahl** stellen einen kursinternen EWO-Ansatz dar, der in der Regel optional und auch bezüglich der Inhalte entsprechend den Bedarfen der Teilnehmenden genutzt wird.

Neben erwerbsweltorientierten Fragen (z. B. Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Identifikation potenzieller Arbeitgeber) können auch lebensweltorientierte Fragen und Probleme (z. B. Probleme in der Familie, Schulden) der Teilnehmenden Gegenstand der Beratungen in ESF-Kursen sein. Neben Lehrkräften und Kursleitungen stellen sozialpädagogische Fachkräfte eine wichtige Säule dar, dem Beratungsbedarf der Teilnehmenden gerecht zu werden.

Kursleitungen, wie auch Teilnehmende zeichnen ein tendenziell positives Bild dieses EWO-Ansatzes. In Bezug auf einzelne Items wird deutlich, dass Beratungen zur Konkretisierung der individuellen Berufswünsche hilfreich sind und insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene sowie für Teilnehmende mit psychischen Problemen eine gute Strategie darstellen, Fortschritte in der beruflichen Perspektiventwicklung zu erreichen.

4. **Bewerbungstrainings** stellen einen kursinternen EWO-Ansatz dar, der in einem Großteil der ESF-geförderten Kurse insbesondere zur Vermittlung erwerbsweltorientierter Inhalte und Reflexion des allgemeinen Bewerbungsverfahrens diene.

Nur in Ausnahmefällen werden Bewerbungstrainings in Einzelterminen angeboten. In der Regel werden Gruppentermine zur Durchführung genutzt. Das Erstellen von Bewerbungsunterlagen, die Stellensuche sowie die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche stellen die häufigsten Inhalte in Bewerbungstrainings dar.

Kursleitungen und Teilnehmende bewerten die Bewerbungstrainings als EWO-Ansatz positiv in Bezug auf das Kennenlernen der Schritte im Bewerbungsprozess und das Erstellen der Bewerbungsunterlagen. Obwohl ein Großteil der Teilnehmenden die entsprechenden Inhalte durch die Regelschule kennt, gab es diesbezüglich keine negativen

Rückmeldungen. Eine Konkretisierung von Berufsbildern erfolgt eher durch andere EWO-Ansätze.

5. Der **Einsatz unterstützender Angebote in Form vorhandener Instrumente**, wie ProfilPASS, TalentKompass, Berufswahlpass oder die Kompetenzkarten, ist eher die Ausnahme als die Regel. Zugleich gilt: Sie werden in Kombinationen genutzt.

Instrumente der Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung werden - wenn sie genutzt werden - oft nicht in ihrem vollen Umfang eingesetzt, sondern einzelne Module bedarfsorientiert herausgegriffen. Entsprechend fallen die allgemeinen Bewertungen der Instrumente aus: ProfilPASS und die Kompetenzkarten werden größtenteils positiv bewertet, hinsichtlich des TalentKompasses und dem Berufswahlpass gibt es auch einige neutrale Wertungen.

Die Kursleitungen, die Instrumente der Potenzialanalyse und Kompetenzbilanzierung genutzt haben, gaben zudem zu einzelnen Aspekten des Instrumenteneinsatzes eine Bewertung ab. Es verwundert nicht, dass diese Bewertung zu großen Teilen positiv ausfällt, beantworteten lediglich Kursleitungen dieses Item, die angaben, Instrumente in ihrem Kurs eingesetzt zu haben. Aus der Prozessevaluation geht hervor, dass keines der vielen vorhandenen Instrumente in Gänze für diese Zielgruppen geeignet zu sein scheint, so dass alle Kurse, in denen mit unterstützenden Instrumenten gearbeitet wurde, mit einer Kombination aus verschiedenen Kompetenzerfassungsinstrumenten operieren.

Aus Teilnehmendenperspektive ist hervorzuheben: Instrumente, wie der Berufswahltest der Agentur für Arbeit, werden kontrovers bewertet. Einige schätzen ihn als für sie hilfreich ein, manche sind von den Ergebnissen eher enttäuscht, weil sie mit den eigenen Erwartungen und Hoffnungen nicht harmonieren.

Eine Vorgabe, welche Kompetenzerfassungsinstrumente in den Kursen genutzt werden sollten, erscheint angesichts der Heterogenität der Zielgruppen nicht sinnvoll.

6 Zielerreichung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“

6.1 Entwicklung von Grundbildungskompetenzen in ESF-Kursen

ESF-geförderte Maßnahmen bzw. Kurse des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ verfolgen zwei wesentliche Ziele. Zum einen soll das Grundbildungsniveau der Teilnehmenden gesteigert werden, zum anderen sollen Zugänge zu Ausbildung bzw. Beschäftigung eröffnet werden. In diesem Zusammenhang steht nicht nur eine berufliche Integration im Vordergrund, vielmehr ist auch die soziale Integration eine wesentliche Aufgabe, die es gilt in ESF-Kursen zu bewältigen.

In diesem Kapitel werden die Entwicklungen der Teilnehmenden hinsichtlich der verschiedenen Grundbildungsbereiche betrachtet. Hierzu werden stets die Fremdeinschätzungen der Kursleitungen den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden gegenübergestellt. Vorweggenommen sei, dass sich trotz der unterschiedlichen Perspektiven auf die Kompetenzentwicklung grundsätzlich ein ähnliches Bild abzeichnet, der Vollständigkeit halber werden stets beide Perspektiven vorgestellt.

Für jeden Grundbildungsbereich werden zudem vorweg die eingesetzten Items zur Ermittlung der Kompetenzentwicklung zusammengefasst.

Zunächst werden jeweils differenzierte Ergebnisse zu folgenden Grundbildungsbereichen vorgestellt:

- Soziale und personale Grundkompetenzen
- Sprachliche Grundkompetenzen
- Mathematische Grundkompetenzen
- Computerkompetenzen bzw. digitale Grundkompetenzen

Diese Grundbildungsbereiche werden dann daraufhin untersucht, ob signifikante Zusammenhänge zu den soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden und den generellen Outcome-Bereichen dieses Förderbausteins, nämlich „Bessere berufliche Perspektiven nach Abschluss des Kurses“, „Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven“ und „Erreichung der beruflichen Perspektiven“ bestehen und dargestellt werden können.

Kurz dargestellt werden dann Ergebnisse zu weiteren Grundbildungsbereichen, nämlich finanzielle Grundkompetenzen und Gesundheit am Arbeitsplatz.

Die Ergebnisse aus der summativen Evaluation und der Prozessevaluation werden zunächst getrennt vorgestellt, bevor die Ergebnisse in einem Fazit gebündelt werden.

In Bezug auf die Ergebnisse der summativen Evaluation wird außerdem darauf hingewiesen, dass Korrelationen zwischen Kompetenzentwicklungen und Merkmalen der Teilnehmenden aufgrund des umfangreichen Datenmaterials nur bei statistischer Signifikanz dargestellt werden.

6.1.1 Soziale und personale Grundkompetenzen

Insgesamt können Angaben von n=213 Teilnehmenden (Selbsteinschätzungen) und von n=68 Kursleitungen (n=5 ohne Angabe) genutzt werden, um eine Entwicklung allgemeiner bzw. sozialer und personaler Grundkompetenzen abzubilden.

Diese Kompetenzen stehen vor allem im Zusammenhang mit dem Alltagsleben bzw. sozialer Teilhabe. Grundsätzlich sind sie jedoch auch in Bezug auf Erwerbssweltorientierung relevant.

In ESF-Kursen findet fortlaufend eine Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen statt. Darüber hinaus werden auch Regeln für das miteinander Leben und Arbeiten in Deutschland geübt bzw. von den Kursleitungen eingefordert:

„Und ich habe sie ja mittlerweile auch schon so weit, dass sie ja dann auch ihre Entschuldigungen mitbringen, dass sie da dran denken. Und das brauchen sie ja auch im Betrieb. Das machen sie ein Mal oder zwei Mal und beim dritten Mal sagt der Chef ‚Ja, tut mir leid‘. Und das sind alles so Sachen, die müssen hier [in den ESF-Kurs] mit rein.“ (A_KL_T2: S. 4, 6-9)

Items in der Befragung der Kursleitungen (F36f, KL):

Zum Ende des Kurses können die Teilnehmenden nun...

- ... im Team Aufgaben bearbeiten.
- ... Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten.
- ... ihren Tagesablauf selbstständig strukturieren.

Für die Fremdeinschätzung wurde eine fünfstufige Bewertungsskala (1: Trifft auf alle Teilnehmenden zu; 5: Trifft auf keinen zu) eingesetzt.

Items in der Befragung der Teilnehmenden (F10b, TN)

Weil ich den Kurs besucht habe, ...

- ... kann ich besser einschätzen, was ich gut kann.
- ... kann ich mir besser selbst Ziele setzen.
- ... lerne ich gerne neue Dinge.
- ... kann ich besser einschätzen, wo ich mich noch verbessern könnte.
- ... nehme ich Regeln und Vereinbarungen ernst und halte sie ein.

6.1.1.1 Fremdeinschätzung der Kursleitungen

Aus Sicht der Kursleitungen haben (fast) alle Teilnehmenden in ESF-Kursen Fortschritte in sozialen und personalen Grundkompetenzen erzielt (Abbildung 14) und somit ein Ziel des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ erreicht. In den Befragungsergebnissen der Kursleitungen ergeben sich keinerlei (statistisch signifikante) Zusammenhänge zwischen der Kompetenzentwicklung und soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden, weswegen eine Betrachtung der Korrelationen nicht weiter erfolgt.

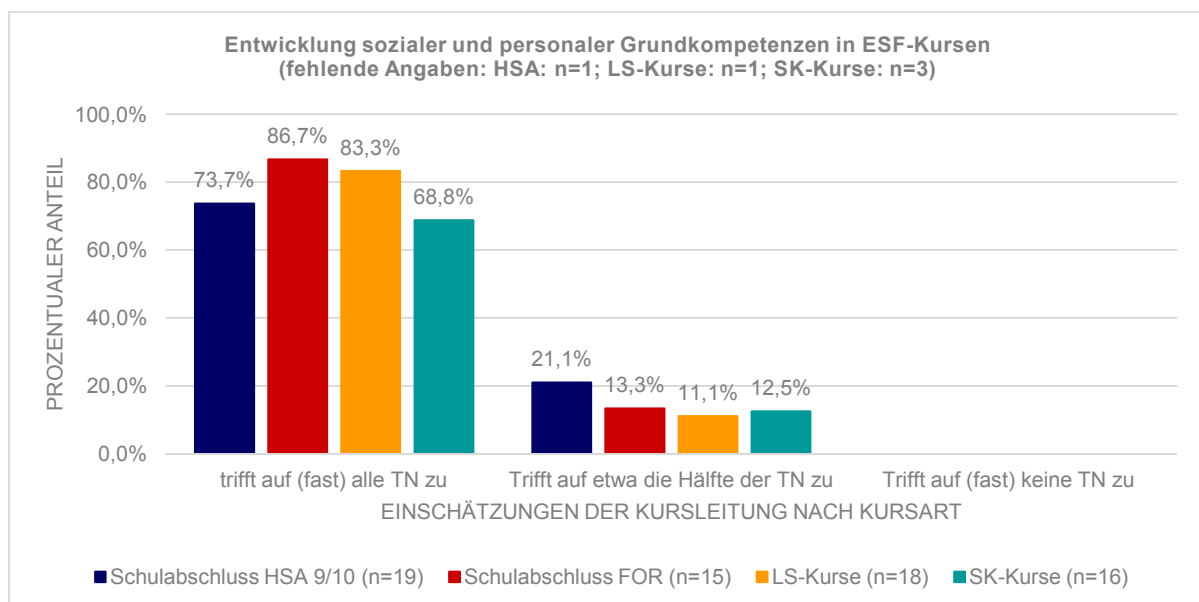


Abbildung 14: Einschätzung KL, Veränderungen in sozialen und personalen Grundkompetenzen

Aufgrund der ausgesprochen positiven Beurteilung durch die Kursleitungen werden die Einflüsse auf die Outcome-Indikatoren (Tabelle 22) nicht so deutlich, wie es in anderen Grundbildungsbereichen der Fall ist. Dennoch ist auch hier die Tendenz wie folgt zu beschreiben: Je mehr Teilnehmende im ESF-Kurs aus Sicht der Kursleitung soziale und personale Grundbildungskompetenzen entwickeln konnten, desto höher ist der Anteil der Teilnehmenden, die nach Ende des ESF-Kurses in der Einschätzung der Kursleitungen verbesserte berufliche Perspektiven im Anschluss an den Kurs und auch realistische berufliche Perspektiven im Kurs entwickelt und Wissen zur Erreichung ihrer beruflichen Perspektive erlangt haben.

Vor diesem Hintergrund bleibt jedoch ein anderes Ergebnis viel deutlicher festzuhalten: Der Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ bietet in der Wahrnehmung der Kursleitungen tatsächlich für Jeden/Jede die Möglichkeit, grundlegende soziale und personale Kompetenzen zu entwickeln, die auch im Kontext der Erwerbswelt von Bedeutung sind. Dies spricht für die eher niedrigschwellige Möglichkeit des Lernens für Menschen aus verschiedenen sozialen Lebenslagen, die ESF-Kurse im Bereich Grundbildung mit Erwerbserfahrung darstellen.

Tabelle 22: Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und der Entwicklung sozialer und personaler Grundkompetenzen, KL, förderundenübergreifend

Entwicklung sozialer und personaler Grundkompetenzen in ESF-Kursen	Bessere berufliche Perspektiven nach Abschluss des Kurses			Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven			Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven		
	alle/viele (n=47)	mittel (n=10)	keine/ wenige (n=7)	alle/viele (n=40)	mittel (n=20)	keine/ wenige (n=5)	alle/viele (n=45)	mittel (n=17)	keine/ wenige (n=4)
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
1 = trifft auf alle zu	38 %	40 %	.	43 %	20 %	20 %	47 % B	6 %	.
2	47 %	40 %	71 %	48 %	50 %	40 %	44 %	59 %	25 %
3	13 %	20 %	29 %	5 %	30 % D*	40 % D*	2 %	35 % G*	75 % G*
4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5 = trifft auf keinen zu	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Keine Angabe / weiß nicht	2 %	.	.	5 %	.	.	7 %	.	.

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

6.1.1.2 Selbsteinschätzung der Teilnehmenden

Ein Großteil der Teilnehmenden gibt an, in Bezug auf die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen im ESF-Kurs Fortschritte erzielt zu haben. Auch die Mittelwerte zur Kompetenzentwicklung deuten daraufhin (Tabelle 23).

Etwa drei Viertel der Teilnehmenden aus Schulabschlusskursen und sogar 83 % der Teilnehmenden aus SK-Kursen bzw. 90 % der LS-Kursteilnehmenden berichteten, dass sie durch die Teilnahme an einem ESF-Kurs ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen besser einschätzen können.

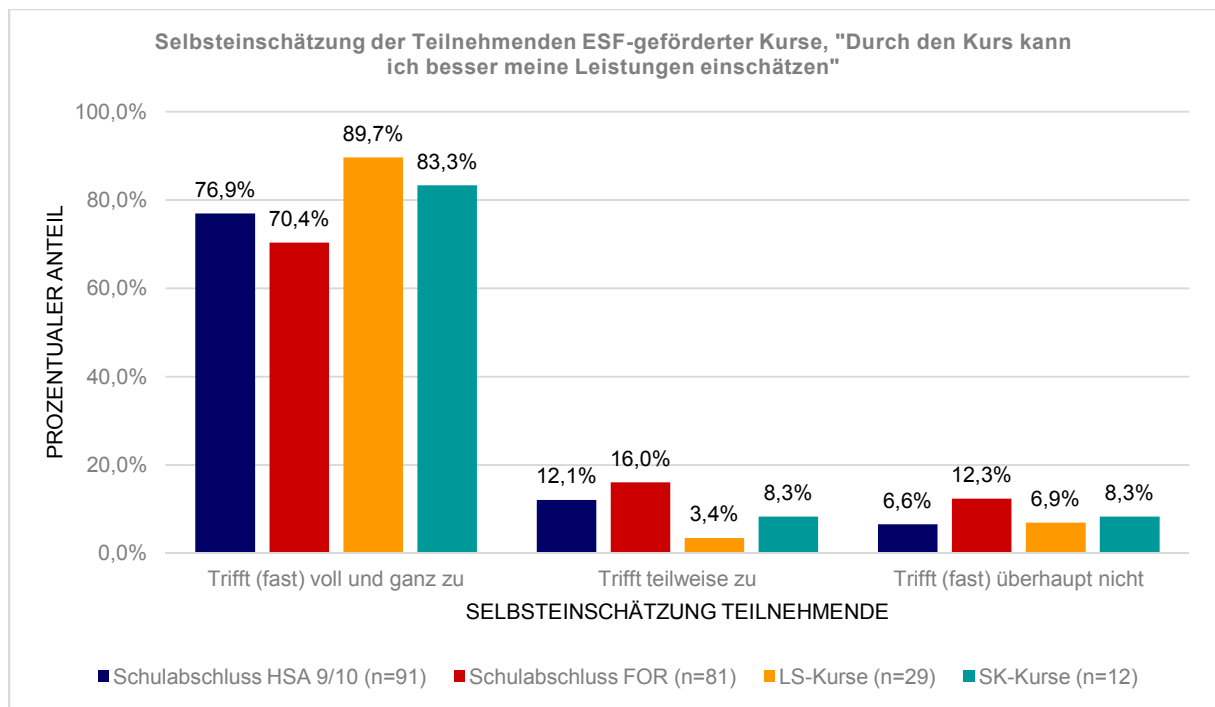


Abbildung 15: Selbsteinschätzungen Teilnehmende ESF-geförderter Kurse, "Durch den Kurs kann ich besser meine Leistungen einschätzen"

Eine ähnlich positive Resonanz gibt es in Bezug auf die Items selbstständige Zielsetzung, Treffen von Entscheidungen sich selbst betreffend, Lernbereitschaft für neue Dinge, Einschätzung noch zu verbessernder Kompetenz- und Handlungsbereiche und in Bezug auf das Ernstnehmen und Einhalten von Regeln und Vereinbarungen für das Lern- und Arbeitsklima (s. Tabellenband TN, Item F10b).

Vor allem Teilnehmende aus ESF-LS-Kursen geben im Vergleich zu FOR-Teilnehmenden häufiger an, dass das „Erlernen neuer Dinge“, durch den ESF-Kurs voll und ganz angeregt wurde. Dabei spielt der Migrationshintergrund der Teilnehmenden eine Rolle. Es gibt diesbezüglich einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen in Deutschland Geborenen und in einem anderen Land geborenen Teilnehmenden, welche häufiger dem Item voll und ganz zustimmen, durch den ESF-Kurs gerne neue Dinge zu lernen. Ebenso verhält es sich im Vergleich zwischen denjenigen, die sowohl in Deutschland geboren und Deutsch als Muttersprache haben, und denjenigen, die weder in Deutschland geboren noch Deutsch als Muttersprache haben. Ein Grund für diese Zusammenhänge könnte in der Lebenssituation der Teilnehmenden liegen. So leben Teilnehmende der LS-Kurse meist erst seit kurzem in Deutschland und befinden sich dadurch allgemein in einer sehr aktiven Phase des „Lernens“, sind gesellschaftliche Strukturen in Deutschland zunächst vermutlich erst einmal befremdlich und müssen verstanden werden (soziale Integration). Teilnehmende in ESF-Kursen, die in

Deutschland geboren und aufgewachsen sind bzw. deren Muttersprache Deutsch ist, kennen in der Regel die gesellschaftlichen Werte und Anforderungen, sodass der Erkenntnisgewinn durch die Teilnahme an ESF-Kursen von ihnen selbst geringer eingeschätzt wird.

Einen ähnlichen Zusammenhang gibt es im Item „Regeln und Vereinbarungen ernst nehmen und einhalten“. Auch hier sind es die LS-Kursteilnehmenden, die im Gegensatz zu Teilnehmenden aus Schulabschlusskursen (FOR und HSA) häufiger voll und ganz einer Kompetenzentwicklung durch die Teilnahme am ESF-Kurs zustimmen. Durch die Prozessevaluation liegt Wissen vor, dass es sich bei Regeln und Vereinbarungen auch um Allgemeines zum Leben in Deutschland und zum Umgang mit den verschiedenen Systemen (z. B. Ausländerbehörde, Arbeitsmarkt, Gesundheitssystem) handelt (s. einführendes Zitat in Abschnitt 6.1.1). Teilnehmende in Schulabschlusskursen kennen meist aus der Regelschule bereits die Verhaltensregeln in Lernsettings, dennoch geben auch hier viele Teilnehmende an, dass sie durch den ESF-Kurs auch ein Verständnis für diese Regeln erlangt haben.

Ein weiterer Unterschied in den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, der den Nutzen des ESF-Förderprogramms herausstellt, liegt in dem Vergleich von Teilnehmenden mit einer langjährigen und kurzzeitigen Schulbildung. Hier schätzten insbesondere die Teilnehmenden, die ein bis acht Jahre zur Schule gegangen sind, ihre Kompetenzentwicklung in Bezug auf das eigenständige Treffen von Entscheidungen sich selbst betreffend positiver ein, als Teilnehmende, deren Schulbesuch 11 oder mehr Jahre dauerte. Den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zu Folge kann resümiert werden, dass die ESF-Kurse zur Verbesserung vor allem der Grundkompetenzen in diesem Kompetenzbereich beitragen.

Tabelle 23: Entwicklung allgemeiner Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte

Entwicklung allgemeiner Grundkompetenzen in ESF-Kursen	Gesamt	Schulabschluss HSA (n=91)	Schulabschluss FOR (n=81)	LS-Kurse (n=29)	SK-Kurse (n=12)
		(A)	(B)	(C)	(D)
Durch den Kurs...					
... kann ich besser einschätzen, was ich gut kann.	1,9	1,8	2,0	1,7	1,9
... kann ich mir besser selbst Ziele setzen.	1,9	1,8	2,1	1,8	2,1
... kann ich Entscheidungen für mich selbst besser treffen.	1,9	1,8	2,0	1,5	2,0
... lerne ich gerne neue Dinge.	1,8	1,7	2,1 A C	1,4	1,5
... kann ich besser einschätzen, wo ich mich noch verbessern könnte.	1,8	1,8	2,0	1,5	1,6
... nehme ich Regeln und Vereinbarungen ernst und halte sie ein.	1,9	1,9	2,1	1,5	2,3

Im Hinblick auf die Entwicklung sozialer und personaler Grundkompetenzen wird ein Einfluss der im ESF-Kurs umgesetzten EWO-Ansätze sichtbar. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Teilnehmende aus Kursen, in denen der kursexterne EWO-Ansatz Betriebspraktikum in Kombination mit anderen EWO-Ansätzen angeboten wird, tendenziell weniger eine positive Kompetenzentwicklung wahrnehmen als Teilnehmende aus Kursen, in denen EWO vorrangig kursinterne EWO-Ansätze umgesetzt werden^{16,17}.

Den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden ist weiterhin zu entnehmen, dass aus ihrer Sicht die Teilnahme an ESF-Kursen die Entwicklung der allgemeinen Kompetenzen unterstützt hat. Auch hier erfolgt die Selbsteinschätzung zu großen Teilen anhand (sehr) positiver Werte, auch die kursartspezifischen Mittelwerte gleichen denen aus dem allgemeinen Index.

6.1.2 Sprachliche Grundkompetenzen

Sprachliche Kompetenzen sind eine notwendige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Ohne (gegenseitige) Verständigung ist Integration sowohl beruflich als auch sozial betrachtet nicht möglich. „Man kann nicht nicht kommunizieren“, dieses erste Axiom von Watzlawick zur menschlichen Kommunikation drückt aus, dass es nicht ausschließlich sprachbasierte Kommunikation gibt, dennoch ist die mündliche und schriftliche Sprache eine zentrale Komponente der Kommunikation. Im Kontext von Erwerbsswelterfahrung und -orientierung ist die sprachliche Ausdrucksfähigkeit spätestens im Vorstellungsgespräch, meistens bereits im Rahmen der Stellensuche (z. B. das Lesen von Stellenangeboten) und bei der Gestaltung der Bewerbungsunterlagen von Bedeutung – und letztlich bei der Bewältigung von Kommunikationsanforderungen in der Arbeitsorganisation und im Arbeitsprozess. Arbeits- und berufsorientierte mündliche Kommunikation (mit Kunden, Kollegen, Vorgesetzten) und schriftliche Kommunikation (z. B. Umgang mit Arbeitsanweisungen und Dokumentationssystemen) sind Kernelemente von Grundbildung.

Die Relevanz der sprachlichen Kompetenzen wird auch mit Blick auf die Kompetenzkurse des ESF-Förderbausteins ersichtlich. Nicht ohne Grund steht die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in diesen Kursen stets im Vordergrund (nicht nur in LS-Kursen, sondern auch in den SK-Kursen). Programmatisch gibt es diesbezüglich sogar eine entsprechende Vorgabe durch das Operationelle Programm zur Umsetzung des ESF-Förderbausteins (MAIS.NRW, 2013). Auch in Schulabschlusskursen ist mündliche und schriftliche Kommunikation präsent: Durch die Vorgaben des Po-SI-WbG zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse sind Deutsch und Englisch feste Bestandteile im Stundenplan, aber auch in den übrigen Unterrichtsfächern wird die entsprechende Fachsprache vermittelt.

Trotz der Bedeutung sprachlicher Grundkompetenzen bedarf es eines Hinweises vorweg: Insbesondere in den Kompetenzkursen stellt die Förderung sprachlicher Grundbildungskompetenzen in Englisch selten ein konzeptionelles Lernziel dar und ist entsprechend kaum in den Kursinhalten verankert. Dies muss bei den Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Kompetenzentwicklung in diesem Bereich berücksichtigt werden.

¹⁶ Betriebspraktika, insbesondere, wenn sie über eine hinreichend lange Dauer verfügen, reduzieren Lernzeiten in den ESF-Kursen. In Folge schätzen die Teilnehmenden die Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem Kursbesuch geringer ein. Dies bedeutet jedoch nicht, dass keine Kompetenzentwicklung stattgefunden hat, denn im Praktikum werden durchaus fachliche und/oder soziale Grundkompetenzen entwickelt. Lediglich die Wahrnehmung der Teilnehmenden ist beeinflusst, rechnen sie die Entwicklung dem Praktikum an und nicht dem Kurs in der Weiterbildungseinrichtung.

¹⁷ Ergebnisse dazu finden sich im Tabellenband, TN, F10b.

Insgesamt können Angaben von n=213 Teilnehmende (Selbsteinschätzungen) und von n=68 Kursleitungen (Fremdeinschätzungen) genutzt werden, um eine Entwicklung sprachlicher Grundkompetenzen abzubilden. Es wird sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Kursleitungen zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation sowie zwischen Deutsch und Englisch unterschieden. Für einen besseren Überblick werden zunächst die gebildeten Indizes vorgestellt. Abweichungen in einzelnen Items werden, wenn vorhanden, thematisiert.

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36a, KL, mündliche Kommunikation)

Zum Ende des ESF-Kurses können die Teilnehmenden nun ...

- ... sich im Gespräch auf Deutsch verständlich machen.
- ... einem Gespräch auf Deutsch folgen.
- ... auch ausführliche Informationen verstehen, die im Gespräch mitgeteilt werden.
- ... sich im Gespräch auf Englisch verständlich machen.
- ... einem Gespräch auf Englisch folgen.

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36b, KL, schriftliche Kommunikation)

Zum Ende des ESF-Kurses können/kennen die Teilnehmenden nun ...

- ... deutsche Texte lesen.
- ... zusammenhängende Texte schreiben.
- ... die Anforderungen an Texte verschiedener Textarten (z. B. Aufbau eines Bewerbungsschreibens, Struktur eines Rechnungsschreibens)
- ... englische Texte lesen.
- ... kurze Texte auf Englisch schreiben.

Items aus der Befragung der Teilnehmenden (F10d, TN, mündliche und schriftliche Kommunikation)

Weil ich den Kurs besucht habe, kann ich besser ...

- ... meine Meinung auf Deutsch sagen und begründen.
- ... längere deutsche Texte lesen (z. B. offizielle Briefe)
- ... längere deutsche Texte schreiben.
- ... kurze englische Texte lesen.
- ... kurze englische Texte schreiben.
- ... ein kurzes Gespräch auf Englisch führen.

6.1.2.1 Fremdeinschätzungen der Kursleitungen

Mündliche Kommunikation

Die Einschätzungen der Kursleitungen im Bereich mündlicher Kommunikation müssen differenziert nach Deutsch (Abbildung 16) und Englisch (Abbildung 17) betrachtet werden.

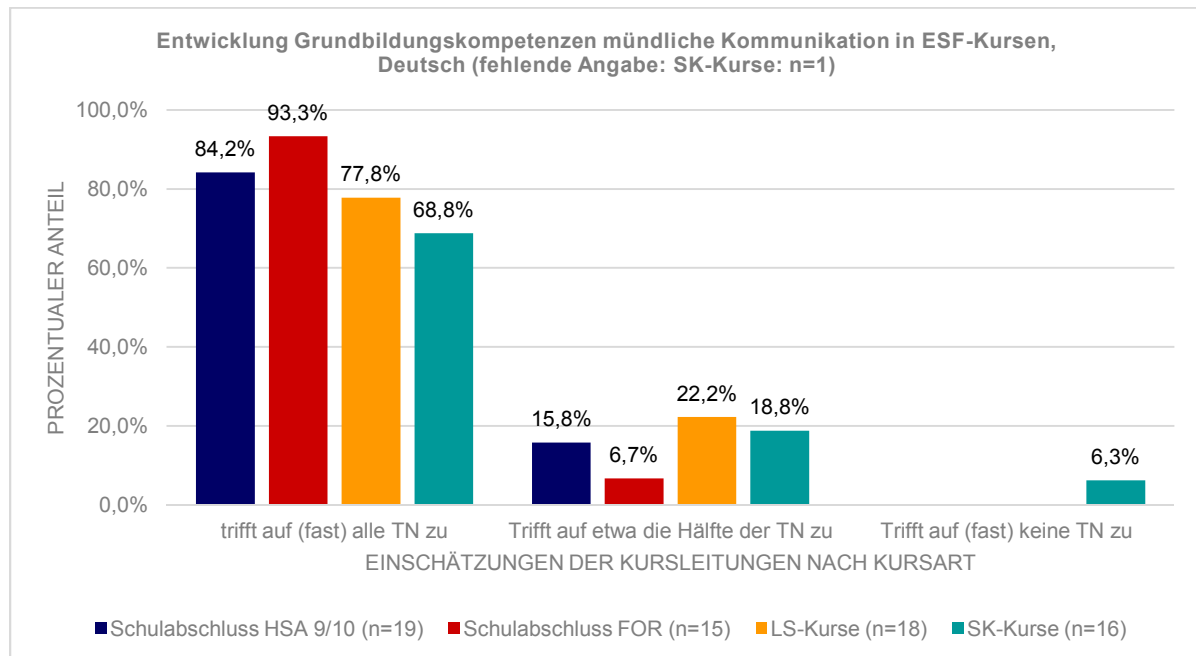


Abbildung 16: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation, Deutsch

Attestieren die Kursleitungen für einen Großteil der Teilnehmenden eine Entwicklung im Bereich der mündlichen Kommunikation in Deutsch, relativiert sich die Fremdeinschätzung im Hinblick auf die Fähigkeiten der Teilnehmenden, sich verbal auf Englisch ausdrücken zu können (Abbildung 17). Gut die Hälfte der Kursleitungen der Kompetenzkurse gibt an, dass (fast) keine Teilnehmende im Rahmen des ESF-Kurses diesbezüglich Kompetenzen entwickelt haben. In HSA-Kursen wird diese negative Einschätzung von etwa einem Drittel der Kursleitungen getroffen, obwohl Englisch ein Unterrichtsfach darstellt.

Dennoch geben n=8 der befragten HSA-Kursleitungen, n=7 FOR-Kursleitungen, n=3 der LS-Kursleitungen sowie 4 Leitungen der SK-Kurse an, dass ein Großteil der Teilnehmenden sich im ESF-Kurs englische Sprachkompetenzen in Bezug auf mündliche Kommunikation angeeignet habe.

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Kursarten gibt es nicht, sodass geschlossen werden kann, dass Englisch allgemein eine Herausforderung für die Zielgruppe des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ darstellt. Es stellt sich allerdings auch die Frage, inwiefern mündliche Kommunikation in englischer Sprache in allen Berufen in Deutschland Relevanz hat.

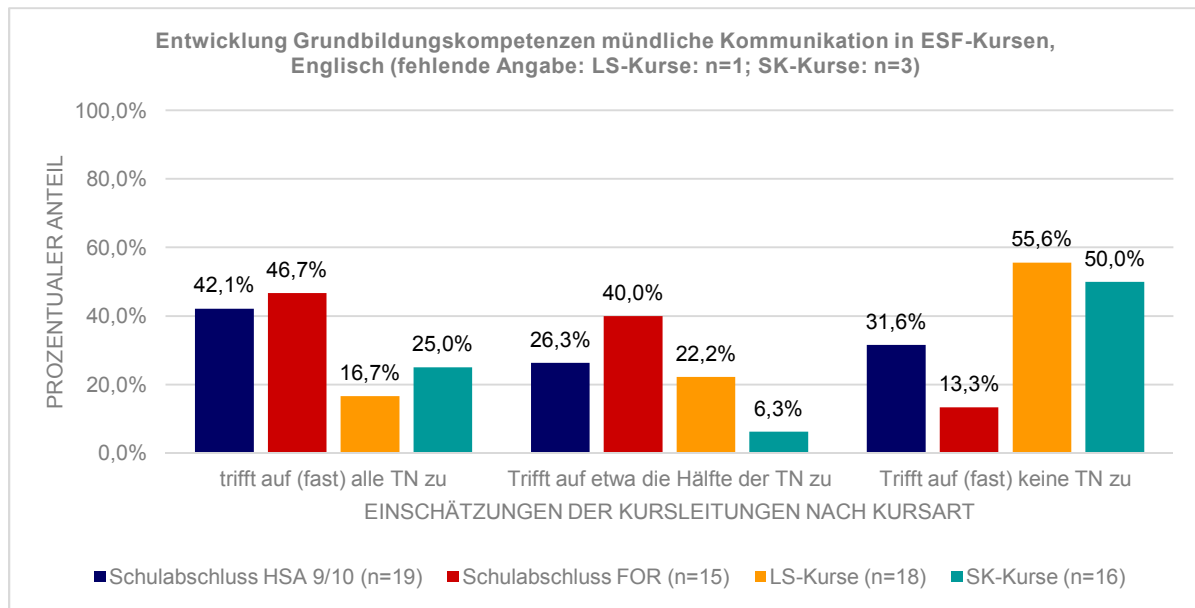


Abbildung 17: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation, Englisch

Weitere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Entwicklung von Grundbildungskompetenzen im Bereich mündlicher Kommunikation, die eine statistische Signifikanz aufweisen:

- Intensität und Kursdauer.** Die Datenanalyse bestätigt die Vermutung, dass in Kursen mit einer höheren Stundenzahl pro Woche bzw. auch mit einer längeren Laufzeit Kommunikationskompetenzen in größerem Umfang erlangt werden können. So schätzen 62 % der befragten Kursleitungen von Kursen mit einer Laufzeit von 11 Monaten und länger den Kompetenzgewinn, mündliche Kommunikation Deutsch, auf Seiten der Teilnehmenden mit „trifft auf alle zu“ ein, dagegen taten dies 21 % der Kursleitungen von Kursen mit einer Laufzeit von weniger als sechs Monaten. Hinsichtlich englischer Sprechgrundkompetenzen gibt es auffällige Ergebnisse in Bezug auf die Intensität der ESF-Kurse bzw. deren Stundenumfang pro Woche: Schätzen 46 % der Kursleitungen von Kursen mit geringer Intensität (weniger als 20 Stunden), dass es bei den Teilnehmenden keine Kompetenzentwicklung gab, kamen 7 % der Kursleitungen von intensiven Kursen (30 Stunden und mehr) zu dieser geringfügigen Einschätzung. Insbesondere für eine Verbesserung der mündlichen Kommunikation sind Übungszeiten erforderlich, die in kurzen und/oder wenig intensiven ESF-Kursen nicht ausreichend zur Verfügung stehen, um Erlerntes zu festigen. (s. Tabellenband, KL, gesamt, S. 92).
- Es zeigt sich in der Kursleitungsbefragung, ein **Zusammenhang zwischen einem hohen Stundenanteil an Erwerbsweltorientierung (33 bis 50 %) und Schwierigkeiten beim Erwerb englischer Sprachkompetenz.** Da sowohl der Anstieg des Grundbildungsniveaus als auch die Erwerbsweltorientierung im Fokus der ESF-Kurse stehen, gilt es bedarfsorientiert zu entscheiden, welchem Schwerpunkt Vorrang gewährt werden sollte. In diesem Zusammenhang spielt die Frage eine Rolle, inwiefern englische Sprechkompetenzen in den jeweiligen Berufsfeldern tatsächlich von Bedeutung sind.

Zudem gibt es Charakteristika der Teilnehmenden, die entsprechend den Angaben der Kursleitungen eine unterschiedliche Kompetenzentwicklung bedingen.

- **Alter.** Die Altersstruktur in den Kursen hat einen Einfluss auf den Erwerb englischer Sprachkompetenzen. In Kursen, an denen nur Erwachsene (26 Jahre und älter) teilnehmen, geben 45 % der Kursleitungen an, dass im Kurs keine Kompetenzen erworben wurden. Bei Kursen, an denen sowohl Jugendliche als auch Erwachsene teilnehmen, wird diese negative Einschätzung des Kompetenzerwerbs dagegen nur von 15 % der Kursleitungen getroffen.
- **Kinder.** Es zeichnet sich ab, dass es aus Sicht der Kursleitungen für Teilnehmende mit Kindern schwerer ist, ihre Sprachkompetenzen in Englisch zu verbessern. Dies kann mit nicht vorhandenen Lernräumen und -möglichkeiten im häuslichen Umfeld der Teilnehmenden zusammenhängen, insbesondere wenn die Kinder einer intensiven Beaufsichtigung bedürfen.
- **Langzeitarbeitslosigkeit.** In den betrachteten ESF-Kursen wird von Kursleitungen, in deren Kursen (fast) alle Teilnehmenden langzeitarbeitslos sind, eine geringfügige Kompetenzentwicklung für mündliche Kommunikation in Englisch zurückgemeldet. Hierbei ist zu bedenken, dass Langzeitarbeitslosigkeit per definitionem in der Regel auch eine gewisse Abwesenheit bisheriger Lernmöglichkeiten im Bereich mündlicher Kommunikation implizieren kann.

Darüber hinaus hat sich ein **deutscher Schulabschluss** sowohl hinsichtlich deutscher als auch englischer Sprachkompetenzen als förderlich erwiesen (s. Tabellenband, KL, Gesamt, S. 689). Vergleichsweise fällt die Einschätzungen von Kursleitungen, deren Teilnehmende keinen oder einen internationalen Schulabschluss zu Kursbeginn hatten, weniger positiv aus. Dies kann u. a. damit zusammenhängen, dass in Deutschland Englisch in den Regelschulen als Unterrichtsfach fest integriert ist (Deutsch ebenfalls). Fehlt der Schulabschluss bzw. haben die Teilnehmenden nur unzureichend am Unterricht teilgenommen, gibt es hier entsprechend Nachholbedarf. Bei internationalen Schulabschlüssen fehlt eine Einschätzung, inwiefern Englisch ein gesetztes Unterrichtsfach darstellt, Deutsch ist in den Herkunftsländern der Teilnehmenden nicht im Stundenplan enthalten. Daher verwundert die Korrelation zwischen Schulabschluss und der Entwicklung von Sprachgrundkompetenzen in ESF-Kursen kaum. Vielmehr wird die Notwendigkeit dieser Angebote aufgezeigt und durch die Evaluation bestätigt, dass es Bedarf an niedrighschwelligem Sprachlernangeboten im Grundbildungsbereich gibt.

Im Hinblick auf die Outcome-Indikatoren (Tabelle 24) fällt auf, dass die Entwicklung mündlicher Kommunikationsgrundkompetenzen von Kursleitungen geringer bewertet wird, die auch angeben, dass die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven, eine Verbesserung der beruflichen Perspektiven nach Kursende sowie das Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven bei (fast) keinen Teilnehmenden im Kurs erfolgt sei bzw. vorliege (Tabelle 24).

Schriftliche Kommunikation

Wie auch bei der mündlichen Kommunikation Deutsch gibt es eine ähnlich positive Fremdeinschätzung im Kontext der schriftlichen Kommunikation (Abbildung 18).

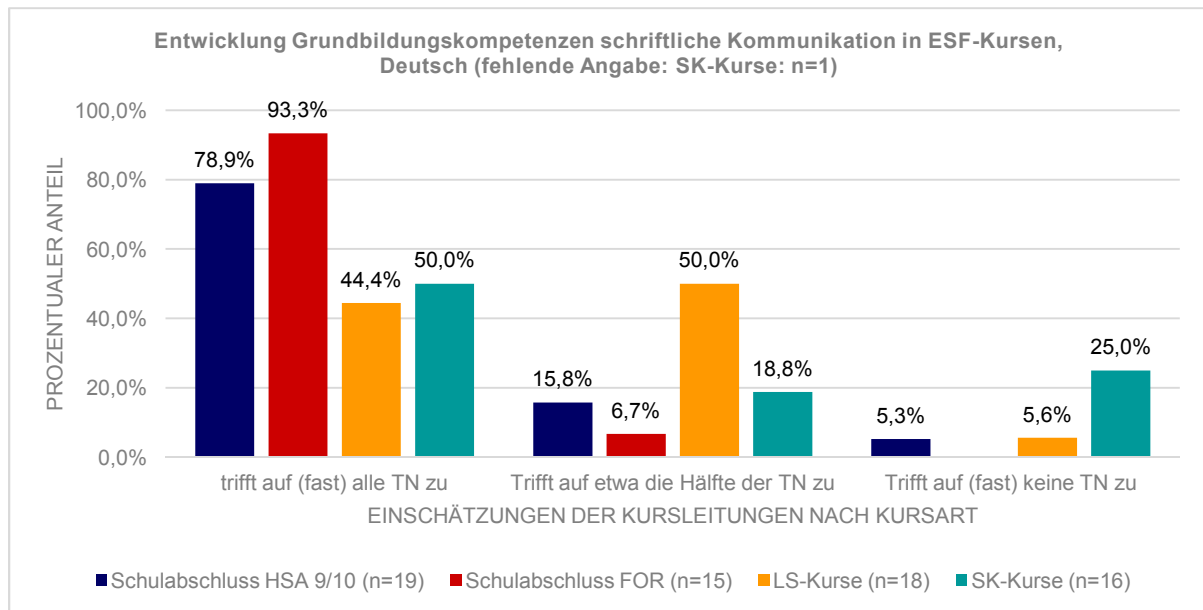


Abbildung 18: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation, Deutsch

Mit Blick auf schriftliche Grundbildungskompetenzen in Englisch ergibt sich im Vergleich zur mündlichen Kommunikation eine etwas positivere Fremdeinschätzung (Abbildung 19). Kursleitungen der Schulabschlusskurse geben eher an, dass ein Großteil der Teilnehmenden in diesem Grundbildungsbereich Fortschritte erzielt hat, als Kursleitungen der Kompetenzkurse. Statistische Signifikanz ist hierbei zwischen FOR-Kursleitungen und LS-Kursleitungen vorhanden.

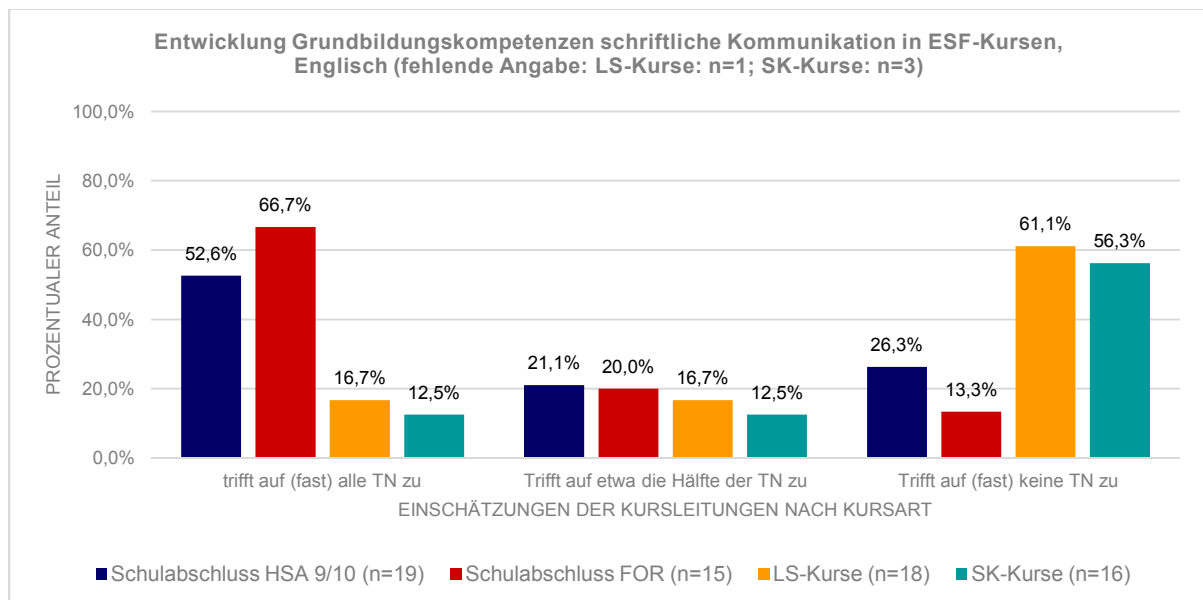


Abbildung 19: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation, Englisch

Auch hier wird auf die Kursziele und Lerninhalte der Schulabschluss- und Kompetenzkurse hingewiesen. Stellt das Englischsprechen in LS-Kursen selten eine Lerneinheit dar, betrifft dies noch weniger die schriftliche Kommunikation. Dagegen sind Teilnehmende in ESF-Schulabschlusskursen im Englischunterricht dazu angehalten, Texte auf Englisch zu verfassen (z. B. eine Summary bzw. Textzusammenfassung).

Im Arbeitsalltag können englische Begriffe und Anweisungen insbesondere bei technischen Berufen eine Rolle spielen. Allerdings handelt sich in diesem Fall weniger um die englische Alltagssprache, sondern um fachspezifisches Vokabular. Ggf. bietet sich hier eher ein berufsorientiertes Sprachtraining an als allgemeiner Englischsprachlernunterricht. Mit Blick auf die Outcome-Indikatoren zur Entwicklung beruflicher Perspektiven bleibt festzuhalten, dass Kursleitungen, die im Bereich schriftliche Kommunikation, Englisch, eine Kompetenzentwicklung für (fast) keine Teilnehmende angegeben haben, ebenso negativ die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven, das Aneignen von Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven sowie bessere berufliche Perspektiven im Anschluss an den ESF-Kurs bewerten (Tabelle 25).

Tabelle 24: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und Grundkompetenzbereich mündliche Kommunikation

Entwicklung Grundkompetenzen mündliche Kommunikation in ESF-Kursen	Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven			Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven			Bessere berufliche Perspektiven nach Abschluss des Kurses		
	alle/viele (n=40)	mittel (n=20)	keine/ wenige (n=5)	alle/viele (n=45)	mittel (n=17)	keine/ wenige (n=4)	alle/viele (n=47)	mittel (n=10)	keine/ wenige (n=7)
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
Deutsch									
1 = trifft auf alle zu	63 %	50 %	.	67 % E*	29 %	.	64 %	30 %	29 %
2	35 %	20 %	40 %	27 %	41 %	25 %	28 %	50 %	29 %
3	3 %	30 % A*	40 % A*	7 %	24 %	75 % D*	9 %	20 %	29 %
4	.	.	20 %	.	6 %	.	.	.	14 %
5 = trifft auf keinen zu	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Keine Angabe / weiß nicht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Englisch									
1 = trifft auf alle zu	5 %	.	.	4 %	.	.	4 %	.	.
2	45 % B	10 %	.	42 % B	6 %	.	38 %	10 %	14 %
3	23 %	35 %	.	24 %	29 %	.	30 %	20 %	.
4	20 %	20 %	20 %	16 %	29 %	25 %	21 %	10 %	29 %
5	5 %	35 % A	60 % A	9 %	29 %	75 % A	6 %	50 % A	57 % A
Keine Angabe / weiß nicht	3 %	.	20 %	4 %	6 %	.	3 %	.	20 %
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.									

Tabelle 25: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und Grundkompetenzbereich schriftliche Kommunikation

Entwicklung Grundkompetenzen schriftliche Kommunikation in ESF- Kursen	Bessere berufliche Perspektiven nach Ab- schluss des Kurses			Entwicklung realistischer beruflicher Perspek- tiven			Erreichung der beruflichen Perspektiven		
	alle/viele (n=47)	Mittel (n=10)	keine/ wenige (n=7)	alle/viele (n=40)	Mittel (n=20)	keine/ wenige (n=5)	alle/viele (n=45)	Mittel (n=17)	keine/ wenige (n=4)
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
Deutsch									
1 = trifft auf alle zu	40 %	20 %	.	48 % E*	10 %	.	44 % H*	6 %	.
2	38 %	40 %	29 %	35 %	45 %	20 %	36 %	47 %	.
3	19 %	30 %	29 %	15 %	25 %	60 %	18 %	29 %	50 %
4	2 %	10 %	29 % A*	3 %	15 %	20 %	2 %	18 %	25 %
5 = trifft auf keinen zu	.	.	14 %	.	5 %	.	.	.	25 %
Keine Angabe / weiß nicht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Englisch									
1 = trifft auf alle zu	32 %	.	.	30 %	15 %	.	31 % H*	6 %	.
2	17 %	10 %	14 %	23 %	5 %	.	20 %	6 %	.
3	21 %	20 %	.	20 %	20 %	.	18 %	24 %	.
4	23 %	10 %	14 %	18 %	30 %	.	16 %	29 %	25 %
5 = trifft auf keinen zu	6 %	50 % A*	71 % A*	8 %	30 %	80 % D*	11 %	29 %	75 % G*
Keine Angabe / weiß nicht	.	10 %	.	3 %	.	20 %	4 %	6 %	.

6.1.2.2 Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden

Ein Großteil der Teilnehmenden gibt an, dass sie durch die Teilnahme an einem ESF-Kurs ihre mündlichen Kommunikationsgrundkompetenzen, Deutsch, verbessert haben (HSA: 81 %; FOR: 79 %; LS-Kurse: 86 %; SK-Kurse: 67 %). Auffällig, dass in SK-Kursen immerhin knapp jede/-r fünfte Teilnehmende die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich nicht so stark einschätzt. Hierbei handelt es sich um einen statistisch signifikanten Unterschied zu Schulabschlusskursen. Grund hierfür kann in den jeweiligen Kurskonzepten und Lehrplänen liegen. Der Sprachunterricht Deutsch ist fester Bestandteil im Stundenplan der Schulabschlusskurse, auch in LS-Kursen gibt es einen klaren Fokus auf diesen Grundbildungsbe- reich. In SK-Kursen scheint mit Blick auf die Teilnehmendendaten eine derartig fokussierte Vermittlung mündlicher Kommunikationskompetenzen seltener stattzufinden.

Zudem ist offensichtlich, dass Teilnehmende in LS-Kursen in den Items „Durch den Kurs kann ich besser meine Meinung sagen und begründen“ und „[...] längere deutsche Text lesen“ häufiger eher zustimmend (je 34 %) antworten als Teilnehmende in FOR-Kursen (11 % bzw. 12 %). Natürlich muss hier das Ausgangsniveau der Zielgruppen der beiden Kursarten berücksichtigt werden, welches in FOR-Kursen im Vergleich zu LS-Kursen eher hoch ist. Zudem sind die prozentualen Anteile vollständiger Zustimmung in FOR-Kursen für beide Items höher als in LS-Kursen.

Ähnlich wie in der Auswertung der Kursleitungseinschätzungen relativiert sich das sehr positive Kompetenzentwicklungsbild in Bezug auf die englischen Sprachgrundkompetenzen. Etwas mehr als die Hälfte, in FOR-Kursen fast 70 %, der Teilnehmenden geben eine Verbesserung der Sprachfähigkeiten durch die Teilnahme an einem ESF-Kurs an. Zudem wählt etwa die Hälfte der Teilnehmenden die mittlere Bewertung „teils, teils“. Somit verbleibt ein nicht unwesentlicher Anteil der Teilnehmenden ohne selbst wahrgenommene Verbesserung der englischen Sprachkompetenzen am Kursende. Auch hier ist der Hinweis angebracht, dass das Erlernen der englischen Sprache bei Schulabschlusskursen fest im Stundenplan steht. Diese Integration fehlt in den ESF-LS-Kursen, deren Fokus auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt. Auch in den SK-Kursen ist die Verbesserung sprachlicher Grundkompetenzen in Englisch nur in Ausnahmefällen ein explizites Lernziel, entsprechend gering wird die Entwicklung von Grundbildungskompetenzen in diesem Bereich aus Sicht der Teilnehmenden wahrgenommen.

Weitere Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Kontext englischer Sprachgrundkompetenzen:

- Ältere Teilnehmende (30 Jahre und älter) stimmen einer Kompetenzentwicklung häufiger nicht zu (38 %) als jüngere Teilnehmende (16 bis 19 Jahre, 20 bis 29 Jahre: je 7 %).
- Ähnlich gilt es für Teilnehmende mit Kindern im Vergleich zu kinderlosen Teilnehmenden. Etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmenden mit Kindern stimmen einer Kompetenzentwicklung gar nicht zu. Bei den Kinderlosen taten dies nur 8 %, knapp die Hälfte stimmte der Kompetenzentwicklung dagegen voll und ganz zu. Bei Teilnehmenden mit Kindern taten dies 30 %. Auch dieser Unterschied ist statistisch signifikant und kann daher rühren, dass die Versorgung von Kindern ein konzentriertes störungsfreies Üben zu Hause/außerhalb des Unterrichts beeinträchtigt. Während der Unterrichtszeiten bieten einige Weiterbildungseinrichtungen eine Kinderbetreuung an, dies entfällt nach der Unterrichtszeit bzw. im „Hausaufgabenbereich“.

Tabelle 26: Entwicklung sprachlicher Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte

Entwicklung sprachlicher Grundkompetenzen in ESF-Kursen	Gesamt	Schulabschluss HSA (n=91)	Schulabschluss FOR (n=81)	LS-Kurse (n=29)	SK-Kurse (n=12)
Durch den Kurs kann ich besser...					
... meine Meinung auf Deutsch sagen und begründen.	1,8	1,8	1,8	1,5	1,8
... längere deutsche Texte lesen (z.B. offizielle Briefe).	1,7	1,6	1,8	1,6	1,9
... längere deutsche Texte schreiben.	1,9	1,9	1,7	2,1	2,1
... kurze englische Texte lesen.	2,1	2,3	1,9	2,3	2,1
... kurze englische Texte schreiben.	2,3	2,5	2,1	2,5	2,2
... ein kurzes Gespräch auf Englisch führen.	2,3	2,5	2,1	2,3	2,3

Auch mit Blick auf die Mittelwerte fällt der Unterschied zwischen Deutsch und Englisch auf (Tabelle 26). Da es sich bei den Angaben um Selbsteinschätzungen handelt und kein Sprachkompetenztest durchgeführt wurde, lassen sich diese Unterschiede möglicherweise auch dadurch erklären, dass die Teilnehmenden dem Erlernen der englischen Sprache generell eine geringere Bedeutung beimessen.

6.1.3 Mathematische Grundkompetenzen

Entlang des Lehrplans zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse an Weiterbildungseinrichtungen ist in den Schulabschlusskursen das Unterrichtsfach Mathematik stets fester Bestandteil des Kursplans. In den Kompetenzkursen, sowohl in den LS-Kursen als auch in den SK-Kursen, ist anzunehmen, dass das Vermitteln mathematischer Grundkompetenzen eher selten derartig fokussiert stattfindet. Eine Ausnahme können Vorkurse darstellen, die die Lernenden auf eine Teilnahme an einem Schulabschlusskurs vorbereiten. Dort ist Mathematik (meist) ebenfalls ein zentraler Unterrichtsbestandteil.

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36c, KL)

Zum Ende des ESF-Kurses beherrschen/können die Teilnehmenden nun ...

- ... die Addition.
- ... die Subtraktion.
- ... die Multiplikation.
- ... die Division.
- ... die Prozentrechnung.
- ... mathematische Kenntnisse im Alltag anwenden (z. B. Preisvergleiche beim Einkaufen).
- ... mathematische Kenntnisse im Berufsleben anwenden (z. B. Messwerte ablesen und verstehen).

Items aus der Befragung der Teilnehmenden (F10e, TN)

Weil ich den Kurs besucht habe, kann ich nun besser ...

- ... schriftlich addieren.
- ... schriftlich subtrahieren.
- ... schriftlich multiplizieren.
- ... schriftlich dividieren.
- ... einfache Rechnungen im Kopf ausführen.

6.1.3.1 Fremdeinschätzung der Kursleitungen

Grundrechenarten

Ein Großteil der Kursleitungen der Schulabschlusskurse sowie etwa die Hälfte der Kursleitungen in Kompetenzkursen gibt an, dass es (fast) allen Teilnehmenden in den jeweiligen ESF-Kursen gelungen ist, in Bezug auf die vier Grundrechenarten Grundbildungskompetenzen zu erlangen (Abbildung 20). Es besteht ein statistisch signifikanter Unterschied in der Antwortkategorie „trifft auf alle TN zu“, der häufiger von Kursleitungen der Schulabschlusskurse als von Kursleitungen der Kompetenzkurse gewählt wird, um den Umfang der Kompetenzentwicklung im Kurs darzustellen.

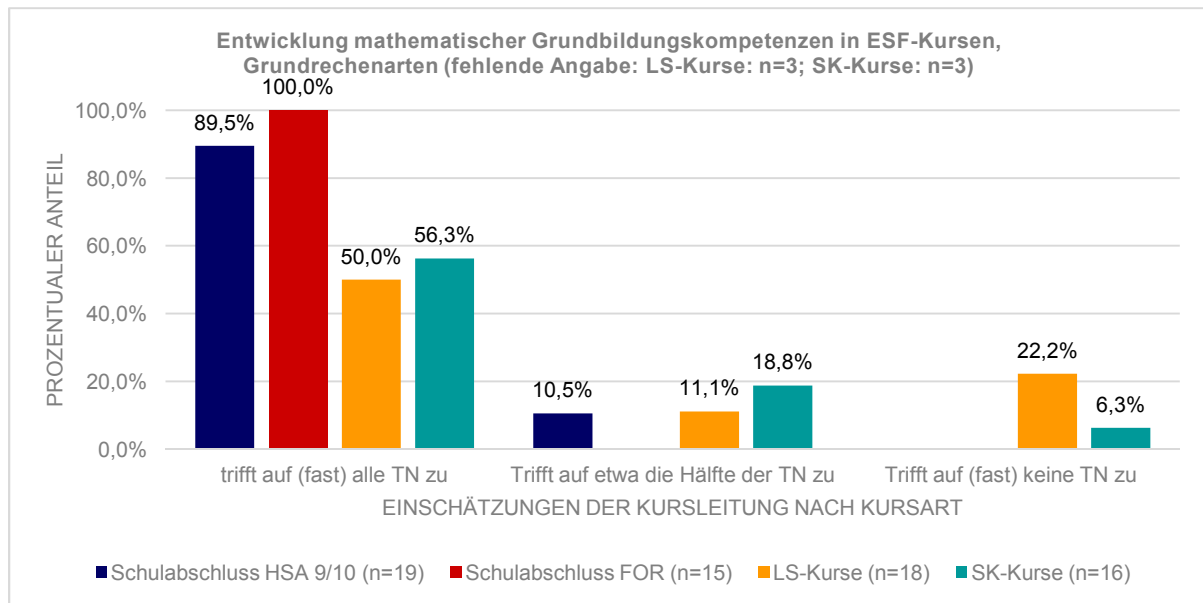


Abbildung 20: Einschätzung KL, Veränderung im Grundkompetenzbereich mathematische Grundkompetenzen, Grundrechenarten

Transfer mathematischer Grundkompetenzen in Alltag und Beruf

Die Kursleitungen beurteilen den Transfer mathematischer Grundkompetenzen in Alltag und Beruf ähnlich wie die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit den Grundrechenarten. Insbesondere Kursleitungen von Schulabschlusskursen kommen zu sehr positiven Einschätzungen (Abbildung 21). Auch hier gibt es einen statistisch signifikanten Unterschied. 73 % der FOR-Kursleitungen schätzen ein, dass eine Kompetenzentwicklung bei allen Teilnehmenden im Kurs erfolgt ist. In den Kompetenzkursen, LS-Kursen sowie SK-Kursen, tun dies nur etwa 6 % der Kursleitungen¹⁸.

¹⁸ In Abbildung 21 wurden zur übersichtlichen Darstellung die Skalenwerte 1 „Trifft auf alle Teilnehmenden zu“ und 2 „Trifft auf fast alle Teilnehmenden zu“ zusammengefasst und aggregiert als „Trifft auf (fast) alle Teilnehmenden zu“. Entsprechend weichen die im Text genannten Angaben von denen in der Abbildung ab, denn sie beziehen sich auf die Antwort „Trifft auf alle Teilnehmenden zu“, um die sehr gute Kompetenzentwicklung abzubilden.

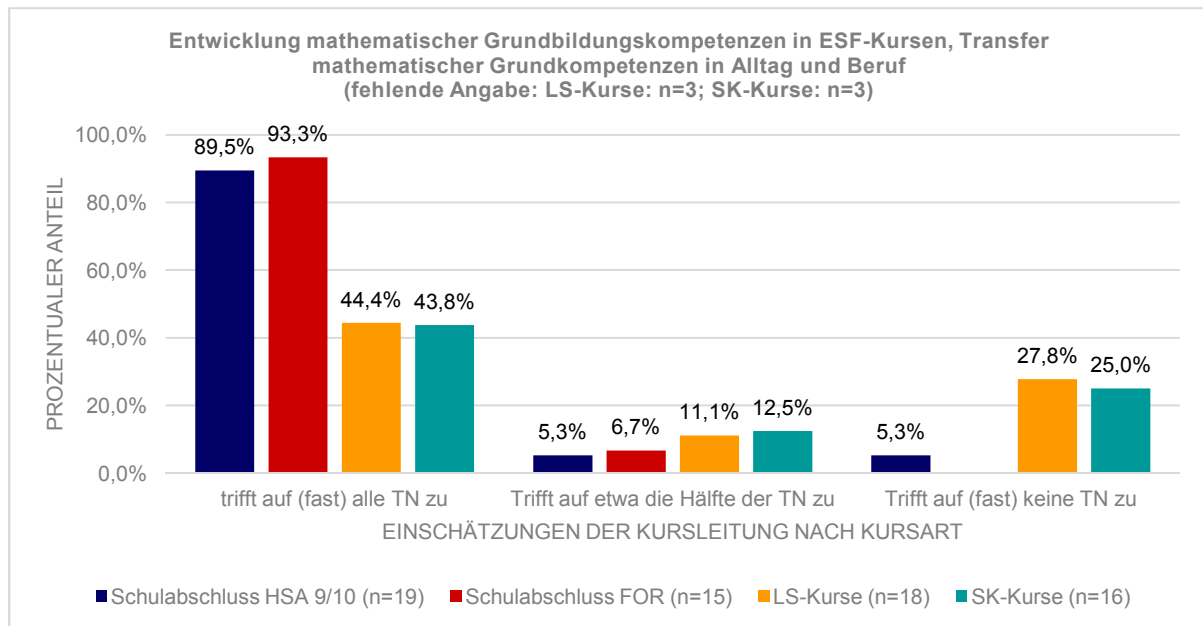


Abbildung 21: Einschätzung KL, Veränderung der mathematischen Grundkompetenzen, Transfer mathematischer Grundkompetenzen in Alltag und Beruf

In Bezug auf die soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden und ihren Lernerfolg im Bereich mathematischer Grundbildung gibt es nur wenige Hinweise. Es bestärkt sich eher der Eindruck, dass eine Heterogenität im Kurs, wie sie in den ESF-Kursen in der Regel zu finden ist, sich förderlich auf die Kompetenzentwicklung auswirkt. So sind es hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses und des Alters der Teilnehmenden eher die gemischten Kurse, von denen die Kursleitungen eine Kompetenzentwicklung dem Großteil der Teilnehmenden zugestehen. Zudem ist zu Kursbeginn ein vorhandener deutscher Schulabschluss förderlich, wurden hier bereits mathematische Prinzipien (auf Deutsch) vermittelt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass zeitintensivere Kurse sowie Kurse mit einer eher längeren Laufzeit die Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen fördern. Dieser Befund entspricht den Befunden zur Entwicklung von Sprachkompetenzen, bei denen sich auch die Dauer und Intensität positiv auswirkt.

Bei der Überprüfung, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen den Outcome-Indikatoren und mathematischen Grundkompetenzen gibt, fallen zwei Aspekte auf, die die Notwendigkeit dieses Grundbildungsbereichs für einen Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt unterstreichen (Tabelle 27). Kursleitungen, die eine Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen bei allen Teilnehmenden ihres Kurses wahrnehmen, geben im Vergleich zu Kursleitungen, in deren Kursen eine Kompetenzentwicklung nur in geringem Umfang stattgefunden hat, auch häufiger an, dass sich die beruflichen Perspektiven der Teilnehmenden im Anschluss an den Kurs verbessert haben. Ebenso ist festzuhalten, dass das Entwickeln realistischer beruflicher Perspektiven im ESF-Kurs eher gelingt, wenn ein Großteil der Teilnehmenden mathematische Grundbildungskompetenzen erlangt und anwenden kann.

Tabelle 27: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und mathematische Grundkompetenzen

Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen in ESF-Kursen	Bessere berufliche Perspektiven nach Abschluss des Kurses			Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven			Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven		
	alle/viele (n=47)	mittel (n=10)	keine/ wenige (n=7)	alle/viele (n=40)	mittel (n=20)	keine/ wenige (n=5)	alle/viele (n=45)	mittel (n=17)	keine/ wenige (n=4)
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
Grundrechenarten									
1 = trifft auf alle zu	32 %	.	.	30 %	15 %	.	31 % H*	6 %	.
2	17 %	10 %	14 %	23 %	5 %	.	20 %	6 %	.
3	21 %	20 %	.	20 %	20 %	.	18 %	24 %	.
4	23 %	10 %	14 %	18 %	30 %	.	16 %	29 %	25 %
5 = trifft auf keinen zu	6 %	50 % A*	71 % A*	8 %	30 %	80 % D*	11 %	29 %	75 % G*
Keine Angabe / weiß nicht	.	10 %	.	3 %	.	20 %	4 %	6 %	.
Transfer in Alltag und Beruf									
1 = trifft auf alle zu	43 %	10 %	.	45 % B	15 %	.	42 % H*	12 %	.
2	45 %	10 %	43 %	40 %	40 %	20 %	42 %	35 %	.
3	4 %	30 % A*	14 %	3 %	25 % D*	.	.	29 %	25 %
4	9 %	40 % A*	29 %	10 %	10 %	80 % D* E*	9 %	24 %	50 % G*
5 = trifft auf keinen zu	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Keine Angabe / weiß nicht	.	10 %	14 %	3 %	10 %	.	7 %	.	25 %
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.									

6.1.3.2 Selbsteinschätzung der Teilnehmenden

Auch die Teilnehmenden schätzen die Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen in ESF-Kursen tendenziell positiv ein (Tabelle 28). Ebenso werden auch hier Unterschiede zwischen Schulabschlusskursen und Kompetenzkursen sichtbar. Es verwundert nicht, dass hinsichtlich der Anwendung mathematischer Fähigkeiten im Alltag in Kompetenzkursen eine statistisch signifikant geringere Zustimmung zu finden ist als in Schulabschlusskursen. Dieses Ergebnis darf jedoch nicht überinterpretiert werden, da auch in den Kompetenzkursen knapp 75 % der Teilnehmenden angeben, dass durch die Teilnahme an einem ESF-Kurs die Anwendung mathematisches Wissen im Alltag eher gelingt als vor dem Kurs.

Tabelle 28: Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte

Entwicklung mathematischer Grundkompetenzen in ESF-Kursen	Gesamt	Schulabschluss HSA (n=91)	Schulabschluss FOR (n=81)	LS-Kurse (n=29)	SK-Kurse (n=12)
		(A)	(B)	(C)	(D)
„Durch den Kurs kann ich besser ...					
schriftlich addieren (+).“	1,9	1,6	2,2	2,0	2,2
schriftlich subtrahieren (-).“	1,9	1,6	2,2	2,0	2,3
schriftlich multiplizieren (×).“	2,0	1,7	2,2	2,0	2,3
schriftlich dividieren (÷).“	2,0	1,7	2,2	2,1	2,3
einfache Rechnungen im Kopf ausführen.“	2,1	1,8	2,3	2,2	2,5
Mathe im Alltag anwenden.“	2,0	1,8	2,2	2,2	2,3

Die Mittelwerte zur Selbsteinschätzung der Teilnehmenden weichen zwischen den vier Kursarten nur geringfügig voneinander ab. Allerdings ist auch hier eine Tendenz bei Teilnehmenden in Kompetenzkursen festzustellen, geben diese im Mittel eine eher positive bis mittlere Zustimmung an. Auch in FOR-Kursen ist diese Tendenz zu finden. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass bei diesem Schulbildungsniveau mathematische Grundkompetenzen eher gefestigt sind, sodass die Teilnahme an einem ESF-geförderten Schulabschlusskurs weniger in einer Verbesserung dieser Grundkompetenzen resultiert. Dagegen fallen die Mittelwerte in HSA-Kursen positiver aus, sodass geschlussfolgert wird, dass ESF-Kurse insbesondere für diese Teilnehmendengruppe im Bereich mathematischer Grundbildungskompetenzen einen positiven Lernraum darstellen, Kompetenzen ausgebaut werden können bzw. das Wissen um grundlegende mathematische Vorgänge und ihre Bedeutung im Alltag und Beruf vermittelt werden können.

Weitere Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden:

- Es zeigt sich ein Einfluss der Schulabschlüsse auf die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung mathematischer Grundbildung in ESF-Kursen. Teilnehmende ohne Schulabschluss vor Kursbeginn schätzten die Kompetenzentwicklung eher sehr positiv ein als Teilnehmende, die bereits vor Kursbeginn eine Hochschulzugangsberechtigung/(Fach-)Abitur hatten. Diese geben wiederum eher an, dass die Teilnahme am ESF-Kurs nicht dazu geführt habe, dass mathematische Kompetenzen nun eher im Alltag angewendet werden können, im Vergleich zu Teilnehmenden ohne Schulabschluss.
- Ebenso schätzten Teilnehmende, die nicht in Deutschland geboren wurden, den Kompetenzgewinn in Bezug auf die Grundrechenarten höher ein, als in Deutschland geborene Teilnehmende. Grund hierfür, kann die Schulpflicht in Deutschland sein,

sodass diese Teilnehmenden bereits vor den ESF-Kursen mathematische Grundbildung vermittelt bekommen haben.

- Darüber hinaus gibt es einen Hinweis auf einen Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Grundbildungskompetenzen. Denn Teilnehmende, die weder in Deutschland geboren sind noch Deutsch als Muttersprache haben, stimmen der Entwicklung mathematischer Grundbildungskompetenzen in Bezug auf Grundrechenarten eher zu als Teilnehmende, die sowohl in Deutschland geboren und Deutsch als Muttersprache haben.
- Die Evaluation zeigt zudem, dass die Dauer der vorherigen Schulbildung die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung beeinflusst. Teilnehmende mit geringer (ein bis acht Jahre) oder mittlerer Schulbesuchsdauer (neun bis zehn Jahre) nehmen ihre Entwicklung im Bereich mathematischer Grundkompetenzen, Grundrechenarten, positiv wahr. Die bisherige Schulbildung nimmt Einfluss auf die Einschätzung der Teilnehmenden.

6.1.4 Computergrundkompetenzen oder auch digitale Grundbildungskompetenzen

Digitalisierungsprozesse finden in unterschiedlichen Berufsfeldern statt und betreffen dabei auch die verschiedenen Hierarchieebenen in einem Unternehmen. Nicht nur Management- und Leitungspositionen sind betroffen, auch für Beschäftigte in operativen Arbeitsbereichen haben sich die Arbeitsplatzanforderungen verändert, wenn beispielsweise Arbeitsaufträge in der Produktion über ein Datenbanksystem an die Angestellten kommuniziert werden.

In der summativen Evaluation werden bezüglich der Computergrundkompetenzen der Umgang mit Textprogrammen von anderen Computerprogrammen bzw. der Internetrecherche unterschieden. So bedarf es Kenntnisse im Umgang mit Textprogrammen zum Schreiben von Bewerbungen, der Gestaltung von Lebensläufen. Zudem ist gegenwärtig auch die schriftliche Kommunikation im Berufsleben weitestgehend digitalisiert. Darüber hinaus kann am Arbeitsplatz auch die Arbeit mit Datenbanken, z. B. in der Produktion oder bei der Bestellung von Waren, sowie das Erstellen von Rechnungen mittels Excel oder eine schnelle Internetrecherche relevant sein, sodass der Umgang lediglich mit Textprogrammen nicht ausreichend ist, wenn es um Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung und -orientierung geht.

Hinsichtlich der Vermittlung der Computergrundkompetenzen ist die Ausstattung der Weiterbildungseinrichtungen mit Hard- und Software relevant. Verfügen die Einrichtungen nicht über ausreichend Computer für die Teilnehmenden, kann folglich im ESF-Kurs kein derartiger Lernfokus gesetzt werden. Die Frage nach Ausstattung ist nicht Bestandteil der Evaluation. Es gibt jedoch einen Hinweis eines Standortes der Prozessevaluation, dass die technische Ausstattung der Weiterbildungseinrichtung die Berücksichtigung von digitalen Grundkompetenzen bei den Kursen ausschließt.

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36d, KL)

Zum Ende des ESF-Kurses können die Teilnehmenden nun ...

- ... Texte am Computer schreiben.
- ... Rechnungen mit dem Computer anstellen (z. B. Excel, Tabellenkalkulation)
- ... mit Grafik- und Bildbearbeitungsprogrammen umgehen.
- ... E-Mails schreiben.
- ... mit computerbasierten Lernprogrammen umgehen.
- ... im Internet nach Informationen suchen (Internetrecherche z. B. über Google, Stellensuche, Bedienung von Online-Portalen).

Items aus der Befragung der Teilnehmenden (F36d, TN)

Weil ich den Kurs besucht habe, kann ich besser ...

- ... mit dem Computer umgehen.
- ... Informationen im Internet finden (z. B. Stellenausschreibungen finden)
- ... verschiedene Programme bedienen (z. B. Word, Bildbearbeitung).

6.1.4.1 Fremdeinschätzung der Kursleitungen

Allgemein ist auch in diesem Grundbildungsbereich eine positive Fremdeinschätzung der Kursleitungen zu finden. Vor allem in Bezug auf die Anwendung von Textprogrammen scheint es in allen vier Kursarten gleichermaßen positive Fortschritte zu geben (Abbildung 22). Knapp zwei Drittel der Kursleitungen von HSA-, FOR- und SK-Kursen sowie die Hälfte der Kursleitungen der LS-Kurse geben für (fast) alle Teilnehmende eine Kompetenzentwicklung an.

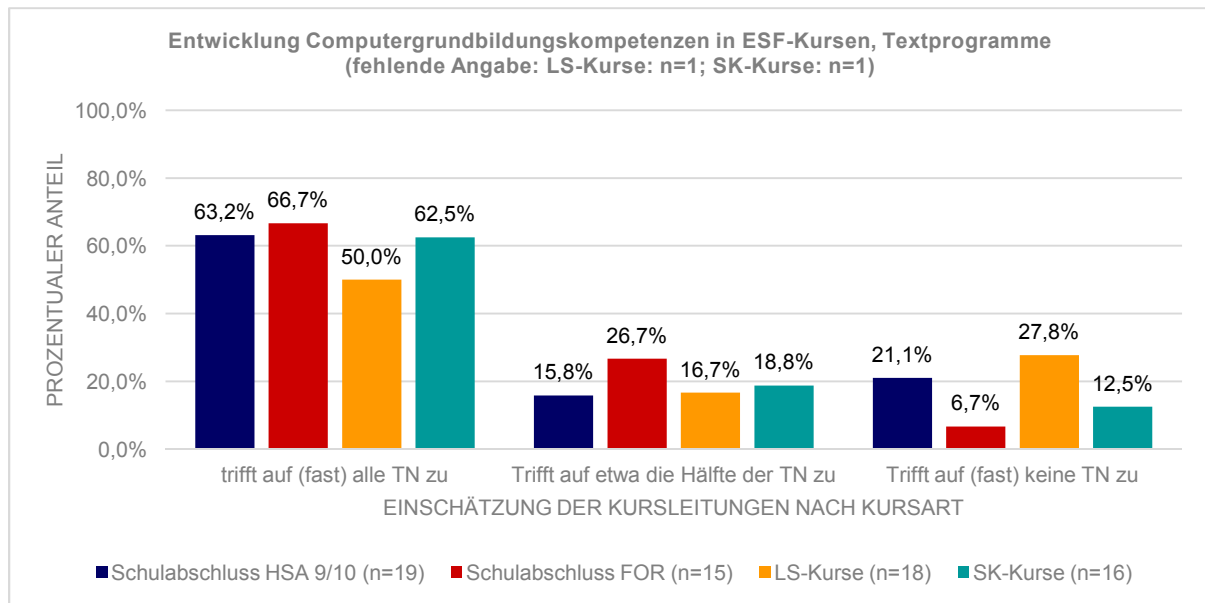


Abbildung 22: Einschätzung KL, Veränderungen Computergrundkompetenzen, Textprogramme

Allerdings geben auch ein Fünftel der HSA-Kursleitungen sowie 28 % der Kursleitungen der LS-Kurse an, dass die Kompetenzentwicklung (fast) bei keinem der Teilnehmenden zu beobachten war.

Hinsichtlich anderer Computerprogramme (Abbildung 23) ergibt sich sogar ein (statistisch signifikanter) Unterschied zwischen FOR- und LS-Kursen im Bereich der Computergrundkompetenzen bezogen auf „andere Computerprogramme“, der jedoch durch die grundlegenden Kursziele der beiden Kursarten erklärt werden kann. Den Kursleitungen zufolge gelingt eine Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit anderen Computerprogrammen eher als in LS-Kursen. Allerdings steht, wie der Name bereits verdeutlicht, in LS-Kursen der Spracherwerb im Vordergrund, weniger die Anwendung von z. B. Bildbearbeitungsprogrammen oder die Durchführung einer Internetrecherche. Allgemein bleibt in Bezug auf andere Computerprogramme festzuhalten, dass die Kursleitungen in Schulabschlusskursen den Kompetenzgewinn eher positiv bewerten als Kursleitungen der Kompetenzkurse. 79 % der HSA- und 93 % der FOR-Kursleitungen geben an, dass (fast) alle Teilnehmende in den Kursen zum Kursende besser mit anderen Computerprogrammen umgehen können, in den Kompetenzkursen tätigen etwa die Hälfte der befragten Kursleitungen diese Aussage (44 % der Kursleitungen von LS-Kursen; 50 % der Kursleitungen sonstiger Kompetenzkurse).

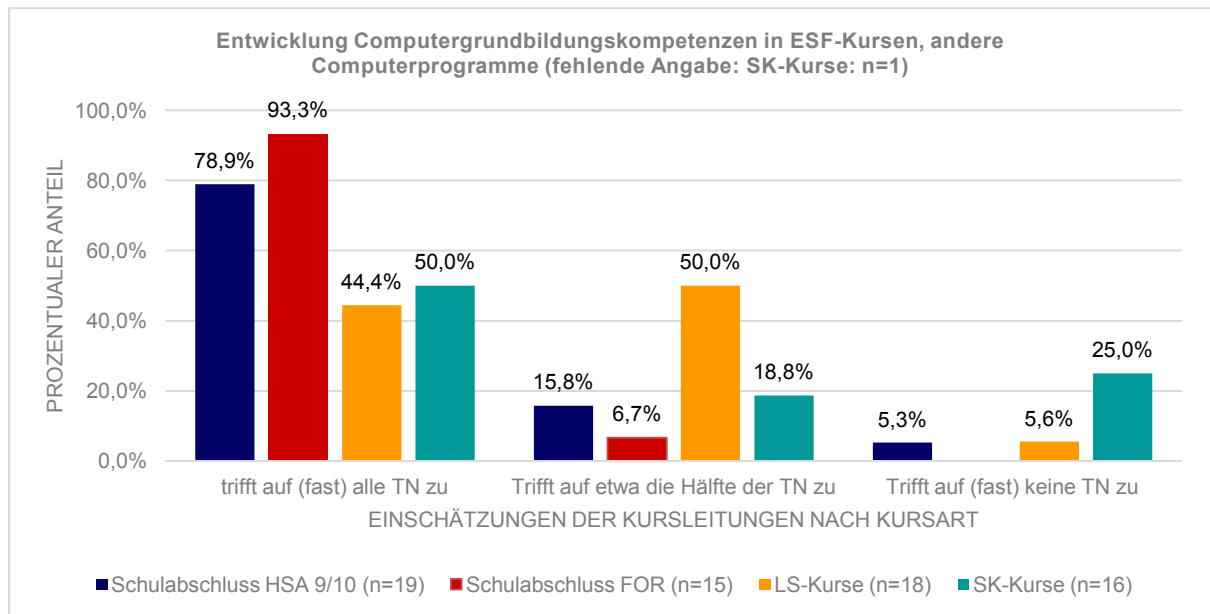


Abbildung 23: Einschätzung KL, Veränderungen Computergrundkompetenzen, andere Computerprogramme

In Bezug auf die Outcome-Indikatoren zu Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven und zum Wissen, welcher Schritte es bedarf um die beruflichen Ziele zu erreichen, gibt es ähnliche Zusammenhänge, wie im Bereich der mathematischen Grundbildungskompetenzen. So geben Kursleitungen von Kursen, in denen die beschriebenen Wirkungen auf (fast) keine/-n der Teilnehmenden zutreffen, an, dass auch hinsichtlich der Entwicklung von Computergrundkompetenzen nur wenige/kaum Teilnehmende Fortschritte erzielt haben (Tabelle 29).

Tabelle 29: Einschätzung KL, Zusammenhang zwischen Einschätzung zu beruflichen Perspektiven der TN und EDV-/Computergrundkompetenzen

Entwicklung Computergrundkompetenzen in ESF-Kursen	Bessere berufliche Perspektiven nach Abschluss des Kurses			Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven			Wissen zur Erreichung der beruflichen Perspektiven		
	alle/viele (n=47)	mittel (n=10)	keine/ wenige (n=7)	alle/viele (n=40)	mittel (n=20)	keine/ wenige (n=5)	alle/viele (n=45)	mittel (n=17)	keine/ wenige (n=4)
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)
Nutzung Textprogramme									
1 = trifft auf alle zu	47 %	30 %	14 %	55 % E*	20 %	.	51 % H*	18 %	.
2	21 %	20 %	14 %	23 %	20 %	20 %	27 %	12 %	25 %
3	17 %	30 %	29 %	13 %	40 % D*	.	13 %	35 %	25 %
4	15 %	20 %	14 %	10 %	15 %	60 % D*	9 %	24 %	50 % G*
5 = trifft auf keinen zu	.	.	29 %	.	5 %	20 %	.	12 %	.
Keine Angabe / weiß nicht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nutzung anderer Computerprogramme									
1 = trifft auf alle zu	40 %	20 %	.	48 % E*	10 %	.	44 % H*	6 %	.
2	38 %	40 %	29 %	35 %	45 %	20 %	36 %	47 %	.
3	19 %	30 %	29 %	15 %	25 %	60 %	18 %	29 %	50 %
4	2 %	10 %	29 % A*	3 %	15 %	20 %	2 %	18 %	25 %
5 = trifft auf keinen zu	.	.	14 %	.	5 %	.	.	.	25 %
Keine Angabe / weiß nicht	.	.	.	.	.	.	.	.	.

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

6.1.4.2 Selbsteinschätzung der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden geben zum überwiegenden Teil an, dass sich durch die Teilnahme an dem ESF-Kurs Computergrundkompetenzen allgemein verbessert haben. In diesem Zusammenhang gibt es weder tendenzielle noch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Kursarten (Tabelle 30).

Auch im Hinblick auf die Mittelwerte der Einzelitems ist eine positive Selbsteinschätzung der Teilnehmenden abzulesen. Allerdings halten sich stark positive Einschätzungen in Grenzen.

Tabelle 30: Entwicklung Computergrundkompetenzen in ESF-Kursen, TN-Befragung, Mittelwerte

Entwicklung der Computergrundkompetenzen in ESF-Kursen	Gesamt	Schulabschluss HSA (n=91)	Schulabschluss FOR (n=81)	LS-Kurse (n=29)	SK-Kurse (n=12)
„Durch den Kurs kann ich besser ...					
mit dem Computer umgehen.“	2,1	2,2	2,0	2,0	2,3
Informationen im Internet finden (z.B. Stellenausschreibungen).“	2,0	2,0	2,0	1,8	2,0
verschiedene Programme bedienen (z.B. Word, Bildbearbeitung).“	2,1	2,3	1,9	2,1	2,2

Weitere Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden:

- Die Nutzung des Computers erfordert in aller Regel ein gewisses Maß an sprachlichen Kompetenzen, sind Menüs und Benutzeroberflächen verschiedenster Computerprogramme sprachbasiert. Daher verwundert es nicht, dass Teilnehmende mit geringen sprachlichen Kompetenzen in ihrer Muttersprache in der Nutzung von Computerprogrammen niedrigere Einschätzungswerte hinsichtlich der Entwicklung von Computergrundkompetenzen abgeben als Teilnehmenden mit (sehr) guten sprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache.
- Ein Hinweis aus der Befragung der Teilnehmenden bezieht sich auf die Bedeutung der Erwerbsweltorientierung und -erfahrung in ESF-Kursen. So geben Teilnehmende, die (nach eigenen Angaben) gar keinen EWO-Ansatz nutzten, im Vergleich zu Teilnehmenden, die (nach eigenen Angaben) einen EWO-Ansatz oder die EWO-Kombination Betriebsbesichtigung/Bewerbungstraining nutzten, niedrigere Einschätzungswerte hinsichtlich des allgemeinen Umgangs mit dem Computer sowie der Nutzung verschiedener Computerprogramm an. Ein Grund für diesen Zusammenhang, insbesondere in Bezug auf Bewerbungstrainings, mag darin liegen, dass im Rahmen dieses EWO-Ansatzes der Computer im Kurs genutzt wird, um das Schreiben von Bewerbungen bzw. das Gestalten von Lebensläufen sowie die Stellensuche im Internet zu üben. Das Ausprobieren der computergestützten Arbeit im Kontext der Erwerbsweltorientierung unterstützt wohlmöglich das Verstehen der Funktionsweise, da die potenzielle Anwendung an einem konkreten Beispiel geübt werden kann.

6.1.5 Weitere Grundbildungsbereiche in EVA Grund

Neben sozialen und personalen Grundkompetenzen, mündlicher und schriftlicher Kommunikation, mathematischen Grundkompetenzen und Computergrundkompetenzen, wurden die Kursleitungen auch zu weiteren Grundbildungsbereichen, die im Zusammenhang mit Erwerbserfahrung gesehen werden, befragt. Es handelt sich hierbei um finanzielle Grundkompetenzen und den Themenblock Gesundheit am Arbeitsplatz. Im Rahmen der Befragung der Teilnehmenden wurde auf diese beiden Blöcke verzichtet.

6.1.5.1 Finanzielle Grundkompetenzen

Im Rahmen der qualitativen Interviews der Prozessevaluation wurde deutlich, dass die Förderung finanzieller Grundbildungskompetenzen zwar kein explizites Lernziel in ESF-Kursen darstellt. Allerdings wird im Zusammenhang mit alltagsnahen Fragen häufig der Umgang mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln thematisiert.

„[...] wenn wir das dann fertig haben, gucken wir uns die Lohnbescheinigung an. ‚Was sind Steuerklassen, was muss man für Versicherungen haben, welche sind unnötig?‘ und diese ganzen Sachen. ‚Was wird abgezogen vom Gehalt?‘ und und und. Da gehen wir dann also den nächsten Schritt und wenn wir das hinter uns haben, dann [...] müssen [wir] natürlich auch gucken: ‚Was kostet das Leben, wie komme ich mit meinem Geld aus?‘. Dann sollen die auch mal exemplarisch eine Wohnung einrichten [mit einem vorgegebenen Budget].“ (F_L_T2: S. 3, 33-40)

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36e, KL)

Zum Ende des ESF-Kurses können die Teilnehmenden nun ...

- ... mit monatlichen Bezügen umgehen (z. B. Einkommen, Ausgaben)
- ... mit Krediten und Schulden umgehen.
- ... Banküberweisungen tätigen.

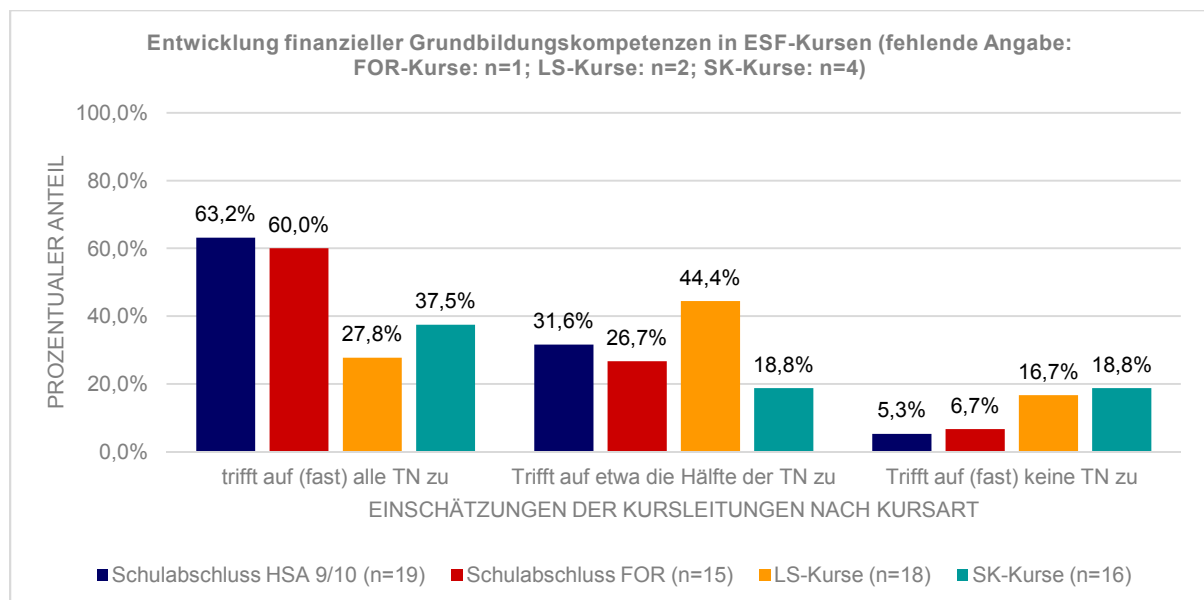


Abbildung 24: Einschätzung KL, Veränderungen finanzielle Grundkompetenzen

Etwas mehr als die Hälfte der Kursleitungen der Schulabschlusskurse, deutlich weniger Kursleitungen der SK-Kurse geben an, dass (fast) alle Teilnehmenden finanzielle Grundbildungskompetenzen im ESF-Kurs entwickelten (Abbildung 24). Ebenso tritt das Thema finan-

zielle Grundbildung in knapp einem Fünftel der befragten Kompetenzkurse hinter andere Grundbildungsbereiche (z. B. mündliche und sprachliche Kommunikation) zurück.

In fast allen Schulabschlusskursen werden Fragen zum Umgang mit finanziellen Ressourcen thematisiert und scheinen daher mindestens implizit in den Unterricht integriert zu sein.

6.1.5.2 Gesundheit am Arbeitsplatz

Auch hier ist die Prozessevaluation der Anknüpfungspunkt: Gesundheitliche Fragestellungen stehen zunächst weniger explizit im Fokus der ESF-Kurse. Wenn die Teilnehmenden von (chronischen) gesundheitlichen Problemen betroffen sind, kann dies mitunter eine kontinuierliche Teilnahme, sogar auch den erfolgreichen Kursabschluss beeinträchtigen (s. Fallbeispiel 2, Abschnitt 6.2.2.2). Auch im Kontext der Erwerbs-/Arbeitsfähigkeit ist die gesundheitliche Verfassung eine einflussnehmende Variable, so verhindert langfristige Krankheit die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses. Hierbei sind sowohl somatische Krankheitsbilder als auch psychische Erkrankungen von Bedeutung.

Items aus der Befragung der Kursleitungen (F36g, KL)

Zum Ende des ESF-Kurses verfügen/kennen die Teilnehmenden nun ...

- ... über Wissen zur Bedeutung alltäglicher Bewegung.
- ... über Wissen zur Bedeutung einer gesunden Ernährung.
- ... über Wissen zu Möglichkeiten zur Stressbewältigung.
- ... kennen sich im deutschen Gesundheitssystem aus (z. B. AU-Bescheinigung).

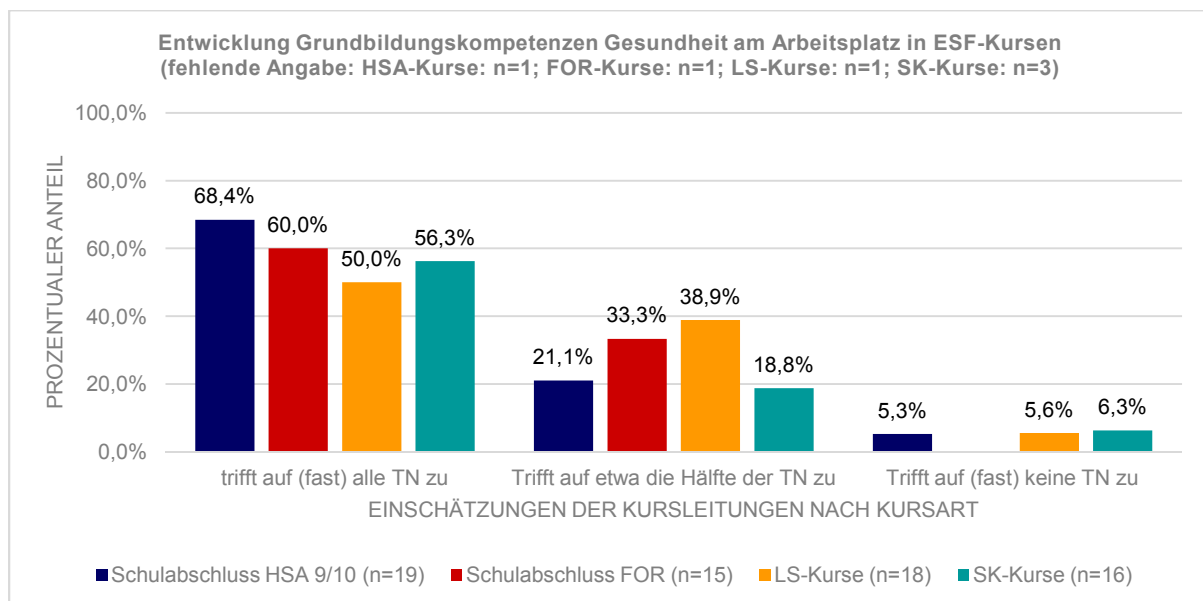


Abbildung 25: Einschätzung KL, Veränderungen Grundkompetenzen Gesundheit am Arbeitsplatz

Aufgrund der skizzierten Problematik ist es sicher bedeutsam, dass Grundkompetenzen zur Erhaltung der Gesundheit in einem Großteil der geförderten Kurse thematisiert werden und dass etwas mehr als die Hälfte der befragten Kursleitungen sogar eine Entwicklung bei den Teilnehmenden attestieren (Abbildung 25).

6.1.6 Wahrnehmungen zur Kompetenzentwicklung und ihrer Bedeutung aus der Prozessevaluation

6.1.6.1 Entwicklungswahrnehmungen aus Kurs- und Einrichtungsleitenden Perspektive

Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht in stärkerem Maße bei den Kompetenzkursen bzw. Vorbereitungskursen auf einen Schulabschluss im Fokus. Kursleitungen der Schulabschlusskurse betrachten das Teilnehmen und Bestehen der Abschlussprüfung als hinreichenden Nachweis der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Kurs.

„Die anderen Schülerinnen und Schüler [...] haben alle ihr Soll erfüllt [...]. Also, haben teilgenommen, haben jetzt auch die Prüfung geschrieben. Ein Schüler hat sogar so, wie wir das geplant... hatten, [...] die externe Prüfung zum mittleren Schulabschluss gemacht. Ich habe noch kein Ergebnis, er selbst sagt: ‚Ja, gut.‘“ (G_KL_T₃: S. 2, 24-28).

Insbesondere bei den längerfristig angelegten LS- und SK-Kursen beobachten und beschreiben die Kursleitenden Entwicklungen bei den Teilnehmenden. In einem einjährigen berufspraktischen Integrationskurs wurden die Entwicklungen in der **Sprachkompetenz** thematisiert. Hintergrund bildet ein Sprachförderungskonzept, bei dem das freie Sprechen, der Dialog, die sprachliche Interaktion im Zentrum stehen und in alltäglichen und berufsbezogenen Situationen und Situationssimulationen geübt werden. Bereits nach einem halben Jahr konstatiert der Kursleiter bei den Teilnehmenden mehr freies Sprechen, eine eindeutige „Steigerung“, wenn auch grammatikalische Probleme bleiben (A_KL_T₂: S. 6, 5-9).

„Die haben sehr viel dazu gelernt [...] einige konnten kaum Sätze bilden. Zum Beispiel [Name teilnehmende Person], der Koch, der hat auch wenig Vorbildung gehabt, was jetzt hier Sprachkurse anbelangte. Und wenn man den jetzt fragt [...] hat er was dazugelernt [...] wir haben sehr viel frei gesprochen... nicht immer nur auf Grammatik gedrängt, sondern habe sie viel frei sprechen lassen [...] Und dadurch haben sie auch sehr viel dazugelernt“ (A_KL_T₃: S. 3, 28-40).

Die Kursleitung hebt als Angebot mit hohem Entwicklungspotenzial offene Reflexionsrunden hervor, in denen die Teilnehmenden freisprechend bspw. ihre Praktikumsbetriebe und ihre Tätigkeiten dort beschreiben und durch Rückfragen zur sprachlichen Präzisierung angeregt werden. Als weiteres Indiz für die sprachliche Weiterentwicklung wird angeführt, dass die Teilnehmenden jetzt auch in den Pausen Deutsch sprechen.

Kursleitungen berichten auch davon, das Teilnehmende im Kursverlauf lernen, **Verpflichtungen ernst zu nehmen**. Insbesondere die Praktika werden für solche Entwicklungen als wertvoll eingeschätzt, weil die Teilnehmenden dort erfahren, wie wichtig es ist, Termine einzuhalten, bei Krankheit den Betrieb zu informieren o. ä. (A_EL_T₃: S. 11, 32-44).

In einem Vorkurs zum HSA für Menschen mit Migrationshintergrund, der mit Deutschförderung verbunden ist, beschreibt die Kursleitung ihre Gruppe als erstaunlich leistungsstark, d. h. ihre Erwartungen in Bezug auf die Lernleistungen der Gruppe waren weniger hoch als es sich dann gezeigt hat; keiner hätte im Kursverlauf nachgelassen, auch wenn einige Teilnehmende jetzt müde seien und vielleicht auch ein bisschen desillusioniert, weil sie es sich leichter vorgestellt hatten mit dem Erwerb der deutschen Sprache (B_KL_T₃: S.5, 41-44). Die Kursleitung hebt auch hervor, dass einige, die noch über wenig schulische Erfahrungen verfügen, sich mehr zugetraut hätten und *„dann haben sich so die eigenen Grenzen offenbart“* (B_KL_T₃: S. 5, 45-46). Diese Wahrnehmung anfänglicher Überschätzung von Teilnehmenden wird in einigen Kursen benannt und scheint nicht migrations- sondern eher altersspezifisch zu sein (männliche Jugendliche).

In Bezug auf die **Entwicklung fachlicher Kompetenzen** heben die Kursleitungen verschiedener Einrichtungen sowohl positive Tendenzen in Bezug auf die **schulischen Fächer** als auch in Bezug auf das **Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache** hervor. Beispiel Vorkurse für Menschen mit Migrationshintergrund:

„Also in den Fächern hat es sich ergeben, dass sie so leistungsstark sind, dass wir das, was wir grob angedacht hatten, schon längst überschritten haben. Wir sind im Niveau schon weit vorangeschritten. Englisch sowieso, Mathe auch auf jeden Fall, sodass wir auf der Zeugnis-konferenz noch wirklich diskutieren, ob die Leistungsstarken nicht in das erste Semester, sondern direkt in das zweite Semester kommen. Also das war ganz viel Forderung ‚Gibt uns mehr!‘. Obwohl in Deutsch doch die großen Anforderungen gestellt wurden, haben jetzt die anderen Fächer nicht darunter gelitten. [...] Ja, also fachlich haben sie super Fortschritte gemacht“ (B_KL_T₃: S. 8, 6 – S. 9, 26).

Beispiel LS-Kurs mit hohem Sprachförderanteil: Die Kursleitung betont hier zunächst die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen, mit denen die Teilnehmenden gestartet sind, hebt dann jedoch hervor, dass sich alle bemüht haben. D.h. die Motivation und das Interesse der Teilnehmenden werden als gut wahrgenommen. Auf der fachlichen Entwicklungsebene bezeichnet sie die Entwicklungen entsprechend individuell verschieden, insbesondere in Bezug auf die deutsche Grammatik. (D_KL_T₃: S. 3, 21-24) Die Kursleitung relativiert diese Sichtweise im weiteren Verlauf des Interviews jedoch und hebt hervor:

„[...] Priorität liegt... auch darauf, dass die Schüler verstehen, was wir sagen und das dann auch selber umsetzen können, also sprechen können. Also wenn der Schüler absolut nicht Dativ und Akkusativ auseinanderhalten kann, der kommt auch so durch das Leben. Vorrang hat natürlich erst mal, dass er die Sprache versteht und wenn er das eine oder andere grammatikalisch nicht umgesetzt werden kann, dann ist das kein Problem“ (D_KL_T₃: S.3, 30-34).

Interessant sind Wahrnehmungen und Einschätzungen, bei denen die Kursleitungen deutlich machen, dass es nicht nur um ihre eigenen Beobachtungen und Einschätzungen zu (positiven) Entwicklungen durch das Lernen im Kurs geht, sondern auch um die Selbstsicht der Teilnehmenden. So hebt bspw. die Kursleitung des oben zitierten Kurses in Bezug auf die vorrangige Bedeutung des Verstehens und Sprechens der deutschen Sprache in Relation zur Entwicklung von grammatikalischen Kompetenzen hervor: *„Das akzeptiert der Schüler. Der muss es in erster Linie akzeptieren und ich auch. Er ist deswegen nicht unzufrieden“ (D_KL_T₃: S. 3, 34-35).*

Die Kursleitenden beobachten vielfach mit einem doppelten Blick. Zum einen nehmen sie die individuellen Entwicklungen der Sprachkompetenzen der Teilnehmenden wahr und schätzen diese positiv ein, insbesondere wenn sie einhergehen mit der Beobachtung, dass Teilnehmende sich bemühen, am Ball bleiben, motiviert und interessiert sind. Der andere Blick ist der eher objektive Außenblick, der fragt, inwiefern die erreichten Sprachkompetenzen hinreichend sind, um gute berufliche Perspektiven zu eröffnen.

„Ja gut, die Sprache ist um einiges besser geworden im Vergleich zu gegebener Zeit. Inwiefern das dann nachher reicht, sage ich mal, um damit wirklich hier den Alltag zu bestreiten, das wage ich zu bezweifeln. Das wir nicht reichen. Da würden wir uns was vormachen“ (D_KL_T₃: S.6, 10-12).

Vielen Kursleitenden ist klar, dass sie für die Teilnehmenden Zeitbegleiter auf dem Weg der Entwicklung einer Sprachkompetenz sind, die ihre Chancen für ein berufliches Vorankommen erhöhen.

„Also jeder hat sich ein bisschen anders entwickelt auch. Ich würde jetzt nicht sagen, dass alle gleich sind am Ende. Sie haben alle ihren Vorteil, auf jeden Fall. Jeder ist weitergekom-

men, aber manch einer mehr als der andere. Aber das hat einfach mit der Ausgangssituation auch zu tun. Das ist keine Zauberei“ (D_KL_T₃: S.6, 15-25).

6.1.6.2 Entwicklungswahrnehmungen aus Teilnehmendenperspektive

Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen, ihrer vielfältigen Problemlagen und der teilweise sehr unterschiedlichen Kurskonzepte ist es herausfordernd allgemein über die Verbesserung einzelner Grundbildungsbereiche mit Bezug auf die im Rahmen der Teilnehmendenbefragung erhobenen qualitativen Daten zu sprechen. Vielmehr können aus der Prozessevaluation heraus die Lernerfahrungen der Kursteilnehmenden skizziert werden. Hierzu wurden sie während der Interviews zum Zeitpunkt T₃ gebeten zu berichten, wo und in welchen Fächern sie für sich das Gefühl haben am meisten dazu gelernt zu haben, was ihnen im Kursverlauf am meisten Spaß bereitet hat und wobei sie noch Schwierigkeiten haben.

Die sehr **unterschiedlichen Problemlagen** der Teilnehmenden haben Einfluss auf die Kursteilnahme, resultieren häufig in einer Reduktion der individuellen Lernzeit in den ESF-Kursen und haben entsprechend Auswirkungen auf das erfolgreiche Abschließen der Kurse.

„Aber jetzt in der Zeit hatte ich ein paar Termine privater Natur, die ich nicht verlegen kann, das sind halt immer montags zweimal im Monat vormittags, die kann ich halt nicht verlegen, die müssen halt stattfinden dann. Dadurch verpasse ich halt ziemlich viel Stoff, den ich aber versuche halt nachzuholen. Aber gerade in den Fächern wie Englisch ist das halt schwer für mich“ (F_TN_T₁_1: 15).

Gesundheitliche Beeinträchtigungen wie z. B. medikamentöse Einstellungen haben sowohl Einfluss auf Fehlzeiten als auch auf die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden und damit auf das Lernen. Gemeinsam mit den Kurs- und Einrichtungsleitungen werden in solchen Fällen häufig individuelle Lösungen und Arrangements gefunden (s. Abschnitt 7.4, Unterstützung in ESF-Kursen).

„Also es hat sich mit dem Krank sein schon im Rahmen gehalten. Was aber einfach auch viel daran lag, dass mein Mann eingesprungen ist beziehungsweise meine Schwägerin, die halt wirklich mir viel geholfen haben. Sonst hätte ich weitaus mehr in der Schule gefehlt“ (F_TN_T₃_8: 61).

Einige Kursteilnehmende sind bereits Eltern und müssen die Kinderbetreuung während des Kursbesuchs sichern. Menschen mit Fluchthintergrund haben teilweise mit problematischen Wohnsituationen zu kämpfen, da sie auf engem Raum mit vielen Menschen zusammenleben und es schwer sein kann sich Freiräume zum Lernen zu schaffen. Auch bisherige schulische Erfahrungen, die häufig negativ gefärbt sind, haben eine nicht unwesentliche Bedeutung. An einigen der Schulabschlusskurse nehmen ehemalige Mobbingopfer teil und berichten ausführlich, was es für sie bedeutet wieder regelmäßig an eine Schule gehen zu können.

„Also, ich habe hier angefangen, da hatte ich auch wieder so die Probleme mit Schule, ob ich wirklich regelmäßig komme und [...] bin dann auch zwischendurch mal nicht gekommen, aber wo ich dann einfach öfter hier war und der Zusammenhalt von der Klasse auch größer war wie vorher, bin ich hier gerne hingegangen. Also, ich komme ja auch immer noch gerne“ (L_TN_T₃_6).

Gemeinsam ist den Interviews, dass bestimmte Faktoren im Kurs genannt werden, die Einfluss auf Lernerfahrungen haben. So fördern eine gute Atmosphäre/Gruppendynamik, ein gutes Verhältnis zur Lehrperson, Interesse, Spaß/Humor, die Intensität des Unterrichts (mit Bezug auf kleine Lerngruppen) und die Aktualität bzw. Relevanz der im Kurs bearbeiteten Themen den Lernzuwachs der Teilnehmenden. Als hemmende Faktoren werden Störungen durch zu spät kommende andere Teilnehmende und deren Fehlzeiten, sowie Konflikte mit Lehrpersonen thematisiert.

Mit Bezug auf die unterschiedlichen Fächer berichten viele der Befragten, sie hätten im Kursverlauf alte **Lernblockaden überwinden** können.

„Vor allem Mathe war ja so mein Problemfach, wo ich auch ehrlich gesagt ein bisschen Bedenken hatte, aber gar nichts. Die Lehrerin hat sich wirklich den Mund fusselig geredet. Die hat mir das 3.000 Mal erklärt, bis es dann wirklich im Kopf drinnen war. Also von daher muss ich sagen, von den Lehrern her ist das eigentlich wirklich richtig gut hier“ (F_TN_T₃_8: 15).

Naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik oder Biologie, scheinen für die Befragten in der Vergangenheit eine größere Herausforderung dargestellt zu haben. Argumentationsmuster wie: „Ja, bei Naturwissenschaften, also da war ich eine totale Niete, also da konnte ich nur dazulernen“ (I_TN_T₃_5: 3) oder „Aber die Biologie und Mathe macht mir echt Spaß. Habe ich nicht so erwartet, habe ich gesagt, das ist die Schwierigste für mich. Aber nein“ (H_TN_T₃_2: 15), lassen sich vielfach in den Interviews finden.

Eine Person aus einem FOR Kurs berichtet von bisherigen schulischen Erlebnissen und was sich bei ihr durch den Kurs verbessert hat:

„Ich hatte vorher in der regulären Schulzeit, hatte ich eine Fünf in Mathe. Ich habe noch nicht mal Bruchrechnen können, habe das mit der Prozentrechnung oder einen Dreisatz überhaupt nicht hinbekommen. Und ich bin einmal hier, kriege es einmal erklärt...“ (F_TN_T₃_2).

Im weiteren Interviewverlauf berichtet die eben zitierte Person, dass aufgrund der sehr positiven Lernerfahrung nun auch **neue berufliche Visionen** vorstellbar seien, die zuvor für sie ausgeschlossen waren. Ausschlaggebend für den motivierenden Lernfortschritt waren gute Klausurergebnisse.

„Aber auch Mathe verstehe ich hier viel besser, weil es/ wie soll ich das sagen? Weil, ich habe ja auch hier viel bessere Noten, da hat man auch mehr Motivation, weil, wenn man zum Beispiel einmal eine Sechs geschrieben hat, da hat man gar keinen Bock mehr halt irgendwie so, ne? Aber hier, wenn man halt so einmal eine Eins geschrieben hat, dann ist es so, ja, hat man Lust weiterzumachen“ (I_TN_T₃_3: 7).

Gute Noten scheinen sich in allen Fächern auf die **Motivation** und das **Selbstbewusstsein** der Teilnehmenden auszuwirken:

„Also ich habe für mich Lieblingsfächer entdeckt, wo ich nicht gedacht hätte, dass das mir so viel Spaß macht, also Biologie und Geschichte“ (F_TN_T₃_4: 5).

„Ich bin auf jeden Fall selbstsicherer geworden in einigen Dingen. Auch selbstbewusster aufgrund der Leistung. Was sicherlich einfach auch allgemein im Alltag beziehungsweise später auch in der Ausbildung, denke ich mal, positiv auswirken kann“ (F_TN_T₃_8: 23).

„Ich bin teilweise selbstbewusster geworden und meine Englischkenntnisse haben sich verbessert“ (G_TN_T₃_1: 109).

Die Feststellung der Kurs- und Einrichtungsleitenden, dass es wohl kulturelle Unterschiede mit Blick auf mathematische Herangehensweisen gibt, lässt sich auch in den Teilnehmendeninterviews wiederfinden:

„Mathe, in meinem Heimatland, ich habe bisschen gelernt, aber nicht so viel, aber die Regel war ganz anderes. Erst einmal bei mir Mathe war ein bisschen schwer, aber jetzt ist super.“ (H_TN_T₃_1: 37).

Die Tatsache, dass sich **Deutschspracherwerb** in Kursen für Menschen mit Migrationshintergrund stringent durch alle Fächer zieht, unterstützt sie auf vielfältige Art und Weise ihre Deutschkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen:

„Geschichte und Bio. Ich konnte vorher gar nichts. Gar nichts! Ich kann nicht Herz erzählen und Atmungsorgane erzählen und ich wusste das nicht, wie heißt diese Vene in unserem Körper. Gefäße, wie heißt diese Gefäße, aber jetzt kann ich.“ (H_TN_T₃_1: 5).

Der Zuwachs im Bereich der **Sprachkompetenz**, am Beispiel eines HSA 9-Kurses für Frauen mit Migrationshintergrund, hat direkte Auswirkungen auf ihren Alltag. Durch das Erlernen biologischer Zusammenhänge, wird beispielsweise die Kommunikation bei Arztbesuchen erleichtert. Oder wie ein anderes Beispiel zeigt, bewirkt Lernen auf einer persönlichen Ebene mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten: *„Am Anfang habe ich so Angst, wenn ich rede, vielleicht ich mache Fehler. Aber jetzt – nein, ich kann bisschen locker reden (lacht)“ (H_TN_T₃_4: 93).*

Mit Hilfe des Kurses wird die Angst vor Fehlern überwunden. Besonders Menschen, die sich aufgrund fehlender Sprachkompetenz im Deutschen abhängig von ihren Mitmenschen gefühlt haben, erleben ein Aufblühen ihres Autonomie-Erlebens.

Dieses Autonomie-Erleben beeinflusst, wie sehr Teilnehmende aktiv an der Gesellschaft teilhaben können. Hierbei kann aktives Teilnehmen an der Gesellschaft bedeuten, dass sie zunächst einmal das politische System verstehen lernen und so über ein Grundverständnis über gesellschaftliche Funktionsweisen verfügen. Eine befragte Person bemerkt hierzu, dass sie nach dem Kurs in der Lage sei zu verstehen, was da im Fernsehen gesprochen würde (H_TN_T₃_4: 81-83). Relevant ist **grundlegende politische Bildung** jedoch nicht ausschließlich in Kursen mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, auch in anderen Kursen wird die Bedeutung der Thematik hervorgehoben:

„Also, ich finde Arbeits- und Gesellschaftslehre, weil damit habe ich mich vorher eigentlich nie auseinandergesetzt, was wir da gelernt haben so generell über Politik und Länder und alles. Demographischer Wandel habe ich noch nie vorher was von gehört. Also auch wirklich wichtige Sachen, die auch für das Leben wichtig sind und für die Gesellschaft [...]“ (I_TN_T₃_6: 59).

Besonders wichtig scheint den Teilnehmenden zu sein, dass die behandelten Themen sie zum Verständnis aktueller politischer Prozesse befähigen: *„Und hier hat man so wirklich was, was im Moment auch passiert und welche Wahl und wie laufen Wahlen ab und was sind Gesetze? Da [...] habe ich wirklich was gelernt“ (I_TN_T₃_3: 47).*

Über den konkreten Inhalt der Lehrpläne hinaus bietet die große Heterogenität in der Zusammensetzung der Kurse an einigen Standorten der Prozessevaluation Gelegenheiten für **gemeinsames informelles interkulturelles Lernen**:

„Naja, ich habe mich halt viel mit einer unterhalten, die halt Muslimin ist, und auch von ihr mal diese andere Seite erfahren, wie Muslime denken, warum sie zum Beispiel Kopftücher tragen, und warum nicht alle Kopftücher tragen, halt so dieses christliche so, auch, dass es mehrere Ebenen gibt, die sich aber sehr parallel sind in den verschiedenen Glaubensrichtungen“ (F_TN_T₃_6: 110).

Teilnehmende aus zwei Standorten thematisieren explizit, dass die **gesundheitliche Grundbildung** zum Gegenstand im Kurs gemacht wurde. Und auch in einem anderen Konzept sind Unterrichtsstunden für die Auseinandersetzung mit **Ernährung** vorgesehen:

„Nein, gekocht habe ich zuhause eigentlich mehr oder weniger nur mit Fertigprodukten und Fixtüten, und hier in der Schule haben wir halt darauf geachtet, dass wir wirklich frisch kochen, ohne irgendwelche Zusatzstoffe oder Konservierungsstoffe, also, insofern es möglich war. Wir haben halt darauf geachtet, dass wir vieles dann selbst machen, wie zum Beispiel eine Tomatensoße oder so, dass wir da nicht einfach Tüte auf und rein“ (F_TN_T₃_6: 82).

Entwicklungen im Bereich der **EDV- und Computergrundkompetenzen** werden besonders am Beispiel eines SK-Kurses zum Thema Projektassistenz deutlich. Den Teilnehmenden

wurde im Kursverlauf die Möglichkeit gegeben, den Umgang mit diversen Programmen in einem sehr arbeitsplatzbezogenen Rahmen zu erlernen.

„Am Anfang habe ich viel mit Filemaker [...] gemacht. Da war ich noch in der Projektgruppe. Aber nach ein bisschen Zeit bin ich in die Mediengruppe gewechselt, da machen wir Flyer für die Konzerte, die hier zum Beispiel stattfinden. Auch für andere Veranstaltungen. Da nutzen wir Adobe...“ (E_TN_T₃_4: 9).

Auch in anderen Kursen werden die EDV- und Computerkenntnisse geschult und Entwicklungen auf Seiten der Teilnehmenden deutlich:

„EDV, das war immer so ein schwieriges Fach, aber so langsam bin ich auch drin. Also war immer so meine schwächste / also immer Fünfen (lacht). Excel fiel mir sehr schwer, aber so langsam bin ich auch drin, auch da was gelernt auf jeden Fall. Diese Formeln und die waren echt sehr schwer zu lernen...“ (F_TN_T₃_4: 31).

Abseits der reinen Kursinhalte entwickeln die Teilnehmenden auf vielfältige Art und Weise ein **Bewusstsein für eigene Potenziale**:

„Ich habe mich am Anfang etwas mit dem Programm Filemaker beschäftigt, zur Erfassung von Daten. Für mich jetzt eine sehr sterile Angelegenheit, aber das habe ich gemacht. Ist aber auch nur ein Teilgebiet das Ganze. Habe ich aber auch nur am Anfang gemacht, weil bei mir dann zum Vorschein gekommen ist, dass ich ganz gut schreiben kann. Das war schon mal ein erster Pluspunkt für mich. Also ich habe Presstexte geschrieben und Info-Texte. Also da konnte ich ganz gut so eine kommunikative Ader von mir einfließen lassen, der ich dann erst mal so Gewähr geworden bin...“ (E_TN_T₃_3: 16).

„[...] weil ich eigentlich für mich selber die Bestätigung holen konnte, okay, das ist das, wo ich hin will und ja es auch kann und nicht jetzt noch von Null anfangen muss im Endeffekt“ (F_TN_T₃_5: 5).

Außerdem wird die eigene Lernfähigkeit neuinterpretiert:

„Meine Leistung. Das muss ich sagen. Das hat mich wirklich überrascht, da ich ja meinen Hauptschulabschluss [anderes Bundesland] damals gerade so mit ach und krach gekriegt habe. Und hier meine Noten wirklich um einiges verbessert habe. Also zu dem, was ich damals im Zeugnis gekriegt habe. Was aber auch einfach mit Verdienst von den Lehrern ist. Gerade in meinen Problemfächern. Von daher muss ich sagen, das hat mich doch überrascht, ja“ (F_TN_T₃_8: 21).

Andererseits werden sie sich auch über ihre „**Baustellen**“ bewusst, was jedoch ebenfalls wie das Erkennen von Kompetenzen mit Selbstbewusstsein verknüpft wird (F_TN_T₃_2: 85-87). Selbstkritisch wird die eigene Einstellung zum Lernen im Kurs eingestanden:

„Also hätte ich mich überall ein bisschen rein gehangen, dann wäre das viel besser gewesen. Aber irgendwie, ich kann mich dafür nicht mehr motivieren, weil ich keine Lust mehr habe so auf Schule, lernen. Ich möchte jetzt arbeiten, Geld verdienen, selber auf eigenen Füßen stehen können“ (F_TN_T₃_4).

Entwickeln von Sprachkompetenz auf Deutsch, bedeutet auch zu erkennen, dass bisherige Deutschkenntnisse unter Umständen noch nicht ausreichen, um Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu bekommen (A_TN_T₃_2: 76-89). Didaktische Methoden oder die Einbindung von Praktika im Kurs, scheinen aus Perspektive der Teilnehmenden den Erwerb von Sprachkompetenz auf Deutsch zu unterstützen. Häufig fällt die Forderung ins Auge, dass für die Integration auf sprachlicher Ebene eine Auseinandersetzung mit grammatikalischen Regeln zweitrangig sei (B_TN_T₁_2: 54-59).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Großteil der zu Kursende Befragten dem Lernen gegenüber eher positiv eingestellt zu sein scheint. In der Auswertung der Prozessevaluation überwiegen die positiven Lernerfahrungen gegenüber der negativen deutlich. „Ja, also hier

ist es schon A und O, was ich denen auf jeden Fall mitgeben würde ist einfach Pünktlichkeit, regelmäßig kommen, das ist hier schon quasi eine halbe Miete“ (I_TN_T₃_3: 113).

Die **besonderen Merkmale der Kurse** eröffnen einen Raum, in dem Menschen die bisher schwierige Lernerfahrungen gemacht haben, die Chance bekommen in häufig kleinen Gruppen und intensiver Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen Erfolgserlebnisse beim Lernen zu sammeln:

„Der Unterricht ist hier halt dann auch viel intensiver gewesen und wir sind jetzt auch nicht so eine Schülergruppe, die jetzt mit, keine Ahnung, 30 Schülern ist, sondern mit zehn bis 15 Schülern, wenn überhaupt. Und ja, dadurch kann der Lehrer ja auf alle Schüler auch eingehen eigentlich“ (G_TN_T₃_1: 32).

Motivierend wirken sich zum einen das Interesse der Teilnehmenden aus: *„Also, ich interessiere mich eh für Sprachen. Und da lernt man auch was, was man so lernen will. Deswegen macht Sprachenlernen eh Spaß“ (I_TN_T₃_3).*

Zum anderen sind Charakteristika der Lehrperson und Spaß im Kursraum von Bedeutung: *„[...] dadurch hat es dann wieder Spaß gemacht und wenn man es dann schneller versteht, dann macht es natürlich auch mehr Spaß“ (I_TN_T₃_5: 47).*

Diese Merkmale der untersuchten Kurse, scheinen besonders bei HSA-Kursen dazu zu ermuntern sich für einen Folgekurs einzuschreiben. Dies sei an dieser Stelle jedoch lediglich angedeutet, da eine genauere Auseinandersetzung mit Anschlussoptionen nach Kursende im nachfolgenden Kapitel (6.2) angestellt werden soll.

„Das hält mich gar nicht davon ab. Weil ich merke hier, auf dieser Schule ist dieses Lernsystem für mich viel einfacher, als wenn ich jetzt auf einem Berufskolleg wäre oder eine normale Schule. Das ist für mich irgendwie ganz anders. Vor allem der Respekt zwischen Schüler und Lehrern ist auf jeden Fall da, dass man gesiezt wird oder nicht duzen. Keiner duzt dich hier. Du wirst gesiezt und wirst respektiert. Das gefällt mir einfach“ (I_TN_T₃_4).

6.1.7 Fazit: Entwicklung von Grundkompetenzen

Im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund lag ein Fokus auf den erzielten Wirkungen des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“. Wirkungen implizieren Veränderungen. In Bezug auf die Lernenden kann es sich um Veränderungen hinsichtlich des erlangten Wissens, Fähigkeiten und Kompetenzen, ebenso wie um veränderte Einstellungen und Meinungen handeln (Kurz & Kubek, 2015). Die Programmevaluation betrachtet entsprechend der Ziele des zu analysierenden ESF-Förderbausteins insbesondere Veränderungen im Wissen und in Grundbildungskompetenzen der Teilnehmenden. Eine Betrachtung der Verhaltens- und Handlungsebene wird aufgrund der Laufzeit der Evaluation ausgeschlossen. Gleichwohl wäre zukünftig die Betrachtung der Nachhaltigkeit, im Sinne von anhaltenden Wirkungen und einer tatsächlichen Integration in den Arbeitsmarkt, relevant für eine Beurteilung der Effektivität des bildungspolitischen EU-Förderprogramms.

Es werden unterschiedliche Grundbildungsbereiche in der Evaluation betrachtet: Schriftliche und mündliche Kommunikation, mathematische Grundkompetenzen, EDV- und Computergrundkompetenzen (digitale Grundbildung), finanzielle Grundbildung und Gesundheit am Arbeitsplatz.

6.1.7.1 Generelles Fazit zur Entwicklung von Grundkompetenzen in ESF-Kursen

1. Die Entwicklung von Grundkompetenzen in ESF-Kursen kann - größtenteils ungeachtet der Ausgangslagen der Teilnehmenden - nachgewiesen werden.

Dieser Befund bestätigt die Notwendigkeit für und den Erfolg der niedrigschwelligen und bedarfsorientierten pädagogischen Arbeit in den verschiedenen ESF-Kursen, mit der die Teilnehmenden mit ihren Voraussetzungen weitgehend gut erreicht werden. Ursächlich für diesen Erfolg ist – so Erkenntnisse aus der Prozessevaluation – die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen von Teilnehmenden als Zugangspotenzial zu Lernangeboten. In vielen Kursen geht es zunächst darum, mit den Teilnehmenden biographisch erworbene Lernblockaden abzubauen und Raum für positive Lernerfahrungen zu schaffen. Dass diese notwendige Voraussetzung für Lernen und Kompetenzentwicklung in den ESF-Kursen hergestellt wird, attestieren auch die Teilnehmenden.

2. Die ESF-Förderung zeigt Lernwirkungen insbesondere bei hinreichend langen Kurszeiten.

Unabhängig der verschiedenen thematischen Grundbildungsbereiche zeigt sich deutlich, dass eine Entwicklung von Kompetenzen mit der Dauer/Laufzeit und dem Stundenumfang der ESF-Kurse zusammenhängt. Dass Lernen und Kompetenzentwicklung Zeit brauchen, ist keine neue Erkenntnis. Insbesondere dem formalen Lernen weniger zugewandte Lernende brauchen Zeiten, um Lernen für sich ggf. neu zu ritualisieren. Kompetenzentwicklung kann insbesondere bei längeren Lernzeiten im Kurs beobachtet werden, wodurch wiederum das Festigen erlernter Kompetenzen und Fähigkeiten gefördert wird.

3. Die Förderung von Grundbildungskompetenzen und die erwerbsweltorientierten Angebote müssen kursziel- und teilnehmendenorientiert zeitlich ausbalanciert werden.

Wenn Kurse zwei Ziele verfolgen, die nicht zwingend miteinander kompatibel sind, ergeben sich für die Kursplanenden und die Kursleitenden Zielkonflikte, die im Vorfeld nur

eingeschränkt lösbar sind. Das gleichgewichtige Verfolgen dieser beiden zentralen Ziel-
linien des ESF-Programms erleben Kursleitungen manchmal als Dilemma. Denn pro-
grammatisch betrachtet, sollen ESF-Kurse des Förderbausteins „Grundbildung mit Er-
werbserfahrung“ sowohl auf die Vermittlung von Grundbildungskompetenzen als
auch auf Erwerbserorientierung abzielen. Es braucht Entscheidungen, welcher
Schwerpunkt im Kurs verfolgt wird bzw. wie ein gutes Ausloten in Relation zu der zur
Verfügung stehenden Zeit und angesichts der Ziele und Bedarfe der Teilnehmenden er-
folgen kann.

Eine Reduktion der Stunden, die zur Vermittlung von Grundbildungskompetenzen ge-
nutzt werden könnten, wirkt sich negativ auf die Entwicklung in diesen Kompetenzfel-
dern aus. Dabei kann eine Reduktion der Unterrichtsstunden aufgrund der Lebenslagen
der Teilnehmenden unausweichlich sein: Gesundheitliche Einschränkungen, insbeson-
dere therapeutische Begleitung psychisch Erkrankter, sowie Verpflichtungen gegenüber
dem Jobcenter/Agentur für Arbeit oder Betreuung der eigenen Kinder. Darüber hinaus –
auch dies zeigt die Programmevaluation – kann auch ein erhöhter Stundenanteil, der für
die Erwerbserorientierung aufgewendet wird und folglich nicht zur Förderung von
Grundbildungskompetenzen zur Verfügung steht, entsprechend in einem negativen Zu-
sammenhang mit der Entwicklung von Grundbildungskompetenzen stehen (s. u.).

Zudem bleibt bei dem sehr weiten Themenkomplex, den „Grundbildung mit Erwerb-
serfahrung“ darstellt, die Frage, inwiefern alle in der Evaluation betrachteten Grund-
bildungskompetenzbereiche in gleicher Weise in den Kursen Berücksichtigung finden
müssen. Auch hier ist es Aufgabe der Kursleitungen und Einrichtungen entsprechend ih-
rer ESF-Zielgruppen inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und bedarfs- und bedürfnisori-
enterte Lernangebote zur Verfügung zu stellen.

Diese konzeptionellen Entscheidungen können den Kursleitungen nicht abgenommen
werden. Daher müssen bereits vorhandene Gestaltungsspielräume auch zukünftig den
Kursleitungen eingeräumt werden, sodass bedarfs- und ressourcenorientierte Kurskon-
zepte entwickelt werden, die außerdem flexibel in der Umsetzung genutzt werden kön-
nen.

6.1.7.2 Fazit in Bezug auf die Grundbildungsbereiche

1. Die Grundkompetenzen in mündlicher und schriftlicher Kommunikation im ESF- Kurs verbessert.

Sowohl hinsichtlich der mündlichen als auch schriftlichen Kommunikation auf Deutsch
attestieren die Kursleitungen dem Großteil der Teilnehmenden eine Kompetenzentwick-
lung. Auch die Teilnehmenden geben hier zu großen Teilen sehr stark zustimmende
Antworten.

Auch in Bezug auf Englisch decken sich die Fremdeinschätzungen der Kursleitungen mit
den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden weitestgehend. Dabei bleibt zu klären,
welchen Stellenwert englische Sprachkompetenzen im Rahmen von erwerbserorien-
tierter Grundbildung hat. Diese Entscheidung ist allerdings weniger allgemein zu treffen,
sondern sollte in Bezug auf die Berufsfelder der Teilnehmenden in ESF-Kursen beant-
wortet werden. Es erscheint zudem sinnvoll, zwischen mündlicher und schriftlicher
Kommunikation zu differenzieren. Englisch ist durch den Lehrplan zum nachträglichen
Erwerb schulischer Abschlüsse an Einrichtungen der Weiterbildung fester Bestandteil
der Schulabschlusskurse, entsprechend wird in Bezug auf den vorgegebenen Lehrplan
unterrichtet.

Inwiefern eine Orientierung des Sprachenlernens – beim Erwerb deutscher und englischer Kommunikationskompetenz - auf die Berufswelt erfolgen kann, ist durch die jeweilige Kursleitung zu entscheiden.

2. Ein zu hoher EWO-Stundenanteil scheint zu Lasten der Entwicklung sprachlicher Grundkompetenzen zu gehen.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird den Daten zufolge durch einen hohen Stundenanteil Erwerbserfahrung im ESF-Kurs gehemmt. Die Vermutung liegt nah, dass es für eine sprachliche Kompetenzentwicklung Übungszeiten braucht, insbesondere in Bezug auf mündliche Kommunikation sind Unterrichtszeiten unabdingbar. Da sowohl der Anstieg des Grundbildungsniveaus als auch die Erwerbserfahrung Zielbereiche des betrachteten ESF-Förderbausteins sind, bedarf es im Zweifelsfall auch hier einer Entscheidung durch die Kursleitung, welchem Schwerpunkt im ESF-Kurs mehr Gewicht zugesprochen werden soll. Eine bedarfsorientierte Entscheidung bzw. die Berücksichtigung der Interessen und Bedarfe der Teilnehmenden ist hierbei ratsam.

3. Soziale Umfeldfaktoren können die sprachliche Kompetenzentwicklung negativ beeinflussen

Sowohl die Ergebnisse der Befragung der Kursleitungen als auch die Analyse der Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zeigen, dass sowohl ein höheres Lebensalter der Teilnehmenden als auch die Betreuung der eigenen Kinder den Erwerb sprachlicher Grundkompetenzen erschweren. Es wäre zu überlegen, in welcher Weise in zukünftigen ESF-Kursen solche Umfeldfaktoren didaktisch-methodisch und in Fragen der Lernorganisation berücksichtigt werden können.

Die Erfahrung von Langzeitarbeitslosigkeit bzw. die aus der Literatur bekannten Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit auf das subjektive Zutrauen in die Lernleistungsfähigkeit scheinen für eine eher geringere sprachliche Kompetenzentwicklung bei dieser Zielgruppe ursächlich. Die sprachliche Kompetenzentwicklung ist zudem weniger ausgeprägt bei Teilnehmenden, die über keinen deutschen Schulabschluss verfügen.

Es finden sich Hinweise auf Optimierungspotenziale in der Gestaltung des Sprachlernunterrichts. Allerdings wird durch die Evaluation auch deutlich, dass es in ESF-Kursen bereits sehr gut gelingt, einen Großteil der Teilnehmenden erfolgreich an diesen Grundbildungsbereich heranzuführen.

4. ESF-Kurse verfolgen in Bezug auf die Förderung von mathematischen Grundkompetenzen erfolgreiche Ansätze.

Mathematische Grundkompetenzen sind notwendig im Arbeitsalltag verschiedenster Berufsfelder. Das sichere Anwenden der Grundrechenarten bzw. der Transfer des mathematischen Grundwissens sind unabdingbar für beispielweise das Ablesen von Messwerten (z. B. in einer Kfz-Werkstatt), das Einstellen von Maschinen (z. B. in einem produzierenden Unternehmen) oder auch das sichere Geldwechseln (z. B. im Gastronomiebereich). Die Fremdeinschätzung der Kursleitungen sowie die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden selbst in Bezug auf die Kompetenzentwicklung ähneln sich in ihrer positiven Tendenz.

Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen der Kursleitungen von den Teilnehmenden dahingehend, dass Teilnehmende in FOR-Kursen die Kompetenzentwicklung in den ESF-Kursen weniger umfangreich beschreiben, wie es die Fremdeinschätzungen

der Kursleitungen vermuten lassen würden. Ursächlich für diesen Unterschied könnte sein, dass die Ausgangsvoraussetzungen der Teilnehmenden in FOR-Kursen in Bezug auf mathematische Grundkompetenzen zu Kursbeginn (sehr) gut sind, da sie in der Regel bereits über einen Hauptschulabschluss verfügen oder in Einstufungstests ihre vorangeschrittenen Fähigkeiten unter Beweis gestellt haben. Daher wird die Kompetenzentwicklung ggf. als nicht so grundlegend wie in anderen ESF-Kursen wahrgenommen.

5. Digitale Grundkompetenzen werden verstärkt in den Kursen gefördert – digitale Grundkompetenzen entwickeln sich.

Gegenwärtig ist ein Trend zur Digitalisierung (nicht nur) in der Arbeitswelt zu beobachten. Die digitalen Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt weiten sich aus und verändern sich. Das gilt auch für Berufsbilder mit bisher eher geringen Anforderungsprofilen. Digitale Grundkompetenzen werden zu einem wichtigen Faktor der Beschäftigungsfähigkeit. In den ESF-geförderten Kursen wird diesem Grundbildungsbereich vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt und werden Teilnehmende im Umgang mit dem Computer geschult.

Kursleitungen und Teilnehmer/-innen schätzen ähnlich positiv die Entwicklung der Computergrundkompetenzen ein. Dabei geht es nicht ausschließlich um Textbearbeitungsprogramme, sondern auch um andere Computersoftware bzw. die Internetrecherche.

Die tendenziell sehr positiven Selbsteinschätzungen unabhängig soziodemographischer Merkmale können mit der zunehmenden Smartphone-Nutzung und der Präsenz technischer Gerätschaften im Alltag zusammenhängen. Das Arbeiten bzw. sich auseinanderzusetzen mit technischen Geräten, auch dem Computer, erscheint weniger herausfordernd.

In der Prozessevaluation wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass nicht alle Teilnehmende über ein Smartphone oder einen eigenen Computer zu Hause verfügen. Außerdem bedeutet das Vorhandensein technischer Geräte nicht zwangsläufig eine adäquate Nutzung.

6.2 Entwicklung beruflicher Perspektiven und Anschluss an die ESF-Kurse

Erfolgreiche Kursabschlüsse (Abschnitt 6.2.1) und Anschlussoptionen (Abschnitt 6.2.2) stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels.

Bevor es eine abschließende Zusammenfassung der Anschlussoptionen gibt, werden die Einschätzung der Kursleitungen (Abschnitt 6.2.2.1.1) und der Teilnehmenden (Abschnitt 6.2.2.1.2) vorgestellt. Zudem werden im Anschluss an die Ergebnisdarstellung der summativen Evaluation fokussierte Inhalte der Prozessevaluation präsentiert und anhand ausgewählter Fallstudien die pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund individueller Problem- und Lebenslagen aufgezeigt (Abschnitt 6.2.2.2).

6.2.1 Erfolgreiche Abschlüsse in ESF-Kursen „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“

Im Rahmen der summativen Evaluation werden die Kursleitungen gebeten, am Ende des Fragebogens anzugeben, wie viele Teilnehmende ihres ESF-Kurses entsprechend der Kursziele einen erfolgreichen Abschluss erreicht haben. „Erfolgreich“ drückt sich entsprechend des *Operationellen Programms für die Umsetzung des Europäischen Sozialfonds in Nordrhein-Westfalen in der Förderphase 2014 – 2020* in erreichten Schulabschlüssen aus oder auch in erlangten Zertifikaten, die beispielsweise das Sprachniveau ausweisen oder allgemein die Teilnahme an einem SK-Kurs bestätigen (MAIS.NRW, 2015).

Das Evaluationsteam weist darauf hin, dass insbesondere bei SK-Kursen nicht immer ein neues, formal ausweisbares „Qualifikationsniveau“ erreicht werden kann. Denn unter diese Kursart fallen Vorkurse, die auf einen Schulabschlusskurs vorbereiten sollen, Computerkurse etc. Und auch in ESF-LS-Kursen wird nicht ausschließlich mit Zertifikaten gearbeitet, um einen erfolgreichen Kursabschluss zu bestätigen. Ein erfolgreicher Kursabschluss wird oftmals mit einem einrichtungsinternen Zertifikat bestätigt.

„Wir machen [am Kursende eine] Reflexion und dann wollen wir einen Abschlusstest machen, [...] wir sind telc-orientiert. Da werden wir einen, anlehnend aus dem Bereich Deutsch Beruf A2 oder B1, uns eine Musterprüfung nehmen und die so aufbauen, dass wir da drüber testen. [...] VHS-Zertifikat, also die Kosten 39,50 €, die da zur Verfügung stehen pro Unterrichtsstunde, da krieg ich nicht für alle am Ende nochmal ein Test raus. [...] Also verausgabt wird so ein Test bei den VHSen 130 € pro Nase und wir brauchen ein bestimmtes Volumen [...], um sozusagen diese Prüfungen kostendeckend durchzuführen, so und das [...] macht 39,50 € schwer, weil dann müsste der Träger noch was dazugeben [...]. Also muss ich irgendwo einsparen, würde gerne etwas Offizielles vermitteln aber dann brauch ich das [Geld].“ (A_EL_T1; S. 1, 38 – S. 2, 7).

In Folge wird angenommen, dass die erfolgreichen Kursabschlüsse tendenziell eher unterschätzt werden.

In Tabelle 31 sind die erfolgreichen Kursabschlüsse, basierend auf den Selbstangaben der quantitativ befragten Teilnehmenden, dargestellt. Die durchschnittliche Erfolgsquote in ESF-Kursen des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ liegt bei 58 % und ist als ein erfreuliches Ergebnis zu werten. Insgesamt absolvierten n=216 Teilnehmende einen Hauptschulabschluss, n=138 Teilnehmende erlangten die FOR. Weiterhin wird für n=155 Teilnehmende angegeben, dass das Sprachniveau verbessert werden konnte und für n=173 Teilnehmende der SK-Kurse wird eine erfolgreiche Kursteilnahme bestätigt.

Tabelle 31: Erfolgreiche Kursabschlüsse in ESF-Kursen

Förderrunden	Kursarten				Gesamt
	HSA 9/10	FOR	LS-Kurse	SK-Kurse	
Förderrunde 2015					
Anzahl erfolgreicher Kursabschlüsse	n=97	n=82	n=84	n=48	n=311
Durchschnittliche Erfolgsquote	55 %	45 %	72 %	75 %	58 %
Förderrunde 2016					
Anzahl erfolgreicher Kursabschlüsse	n=119	n=56	n=71	n=125	n=371
Durchschnittliche Erfolgsquote	53 %	46 %	61 %	68 %	58 %
Gesamt					
Anzahl erfolgreicher Kursabschlüsse	n=216	n=138	n=155	n=173	n=682
Durchschnittliche Erfolgsquote	54 %	46 %	66 %	69 %	58 %

Im *Operationellen Programm für die Umsetzung des Europäischen Sozialfonds in Nordrhein-Westfalen in der Förderphase 2014 – 2020* wird für Schulabschlusskurse eine Erfolgsquote von 55 % als Zielwert ausgewiesen (MAIS.NRW, 2015). Eine Differenzierung nach Art des Schulabschlusses wird nicht getroffen. Die Programmevaluation kann die Erreichung des Zielwerts vorerst nicht bestätigen. In HSA-Kursen liegt die Abschlussquote bei durchschnittlich 54 % und liegt damit knapp unter dem formulierten Zielwert. In FOR-Kursen liegt die durchschnittliche Erfolgsquote bei 46 % und liegt daher deutlich unter dem vorgegebenen Zielwert. Die Programmevaluation stellt keine Vollerhebung dar, jedoch wurde die Repräsentativität der Daten bereits im Zwischenbericht bestätigt und ausgewiesen. Es wird aus diesem Grund empfohlen, die Monitoring-Daten als Datenpool einer Vollerhebung daraufhin erneut zu prüfen und endgültige Erfolgsquoten für die Förderrunde 2015 und Förderrunde 2016 ausgeben zu lassen.

Für Kompetenzkurse gilt dieselbe Erfolgsquote, wie für Schulabschlusskurse. Bei diesen Kursarten bleibt es bei einer sehr positiven Einschätzung seitens der Programmevaluation. Die durchschnittlichen Erfolgsquoten liegen bei 69 % in LS-Kursen und 58 % in SK-Kursen.

6.2.2 Anschlussoptionen in ESF-Kursen des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserweiterung“

6.2.2.1 Ergebnisse der summativen Evaluation

Im Rahmen der summativen Evaluation werden drei Möglichkeiten als Anschluss an ESF-geförderte Kurse betrachtet: Weiterqualifizierung, Berufliche Orientierung im Anschluss an den ESF-Kurs und eine mindestens mittelfristige Beschäftigung (Tabelle 32).

Tabelle 32: Gruppierung der Anschlussoptionen für Teilnehmende in ESF-geförderten Kursen

Anschlussoptionen	Items aus Online-Fragebogens
Weiterqualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> Teilnahme an weiterführenden Kursen unserer Einrichtung Teilnahme an weiterführenden Kursen anderer Einrichtungen Kurswiederholung
Berufliche Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> Beginn eines Praktikums Beginn eines Freiwilligendienstes (z. B. FSJ)
Mindestens mittelfristige Beschäftigung	<ul style="list-style-type: none"> Beginn einer Ausbildung Beginn eines Beschäftigungsverhältnisses

Jeweils für Kursleitungen und Teilnehmende werden diese drei Optionen betrachtet und in einer Zusammenfassung gegenübergestellt.

6.2.2.1.1 Kursleitungen

Weiterqualifizierung

Mit „Weiterqualifizierung“ werden Anschlussoptionen zusammengefasst, die von der Zielgruppe zur weiteren Verbesserung ihrer Ausgangslagen bzw. Qualifikationsniveaus genutzt werden. Es wird zwischen Weiterqualifizierung innerhalb der Bildungseinrichtung, in der der ESF-Kurs stattgefunden hat, und außerhalb dieser Einrichtung unterschieden. Ferner wird die Wiederholung des ESF-Kurses zur ersten Subgruppe gezählt (Teilnehmende, die z. B. einen Schulabschlusskurs wiederholen).

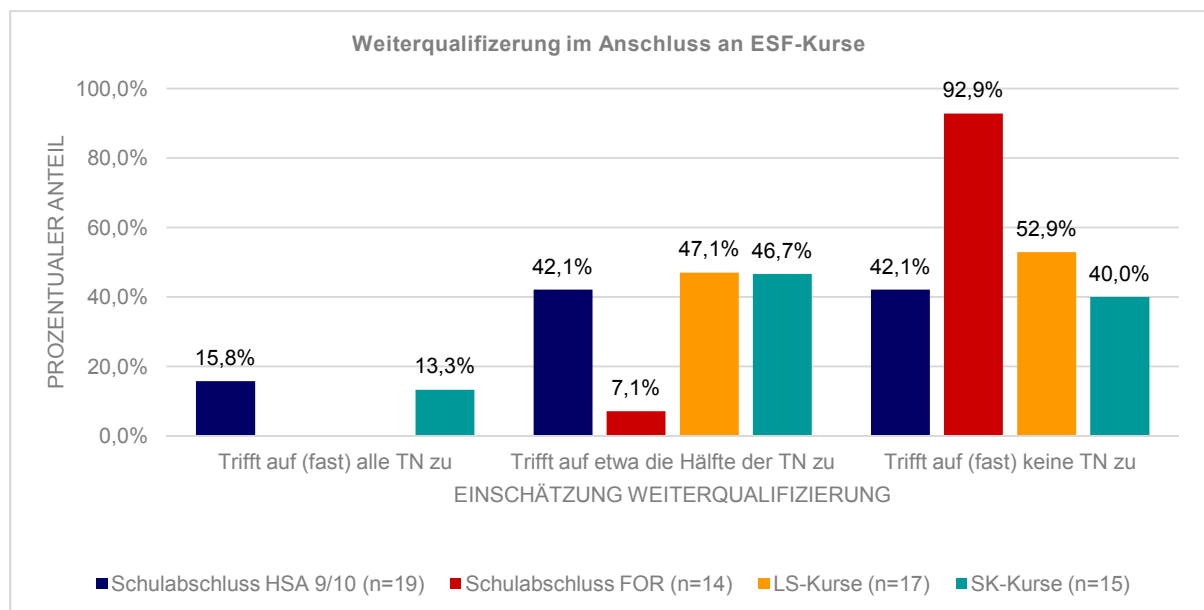


Abbildung 26: Prozentualer Anteil der KL, Weiterqualifizierung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen

Aus Sicht der FOR-Kursleitungen (n=12) stellte Weiterqualifizierung für einen Großteil der Teilnehmenden keine Option als Anschluss an den besuchten ESF-Kurs dar (Abbildung 26). Im Vergleich dazu nutzten 42 % der HSA-Kursleitungen und in etwa die Hälfte der Kursleitungen der LS-Kurse sowie 40% der Kursleitungen der SK-Kurse diese Antwortmöglichkeit.

Tabelle 33: Einschätzung KL, Weiterqualifizierung im Anschluss an ESF-Kurse

Weiterqualifizierung in ESF-Kursen	Kursarten				
	Gesamt	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
		A	B	C	D
Weiterqualifizierung Index					
Anzahl	n=65	n=19	n=14	n=17	n=15
Trifft auf alle zu	2 %	.	.	.	7 %
2	6 %	16 %	.	.	7 %
3	37 %	42 %	7 %	47 %	47 %
4	52 %	42 %	86 % D*	53 %	33 %
Trifft auf keinen zu	3 %	.	7 %	.	7 %
Weiterqualifizierung durch Kurswiederholung					
Anzahl	n=68	n=19	n=15	n=18	n=16
Trifft auf alle zu	.	.	.	.	.
2	1 %	.	.	6 %	.
3	4 %	5 %	.	.	13 %
4	21 %	16 %	47 %	11 %	13 %
Trifft auf keinen zu	63 %	74 %	47 %	78 %	50 %
Keine Antwort	10 %	5 %	7 %	6 %	25 %
Weiterqualifizierung innerhalb der Einrichtung					
Anzahl	n=68	n=19	n=15	n=18	n=16
Trifft auf alle zu	4 %	5 %	.	.	13 %
2	32 %	58 %	.	39 %	25 %
3	10 %	16 %	.	6 %	19 %
4	15 %	.	20 %	17 %	25 %
Trifft auf keinen zu	34 %	21 %	73 % A* D*	33 %	13 %
Keine Antwort	4 %	.	7 %	6 %	6 %
Weiterqualifizierung außerhalb der Einrichtung					
Anzahl	n=68	n=19	n=15	n=18	n=16
Trifft auf alle zu	.	.	.	.	.
2	19 %	32 %	7 %	17 %	19 %
3	19 %	11 %	27 %	28 %	13 %
4	40 %	42 %	53 %	39 %	25 %
Trifft auf keinen zu	12 %	16 %	7 %	6 %	19 %
Keine Antwort	10 %	.	7 %	11 %	25 %
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.					

Darüber hinaus gibt etwa die Hälfte der Kursleitungen dieser Kurse an, dass Weiterqualifizierung für etwa die Hälfte der Teilnehmendengruppe den Wahlanschluss an den ESF-Kurs darstellt.

Auch wenn es im Rahmen des Weiterqualifizierungsindizes keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Kursarten gibt (Tabelle 33), verwundert die dargestellte Tendenz wenig, stellt der FOR-Schulabschluss für ESF-geförderte Maßnahmen im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ das höchste Qualifikationsniveau dar. So stellt die Weiterqualifizierung innerhalb der Einrichtung in 73 % der FOR-Kurse keine Anschlussoption für die Teilnehmenden dar und liegt somit statistisch signifikant höher als in den übrigen ESF-Kursen. Teilnehmende in HSA-Kursen nutzen z. B. FOR-Kurse der Weiterbildungseinrichtung als Anschluss und Weiterqualifizierung innerhalb derselben Einrichtung (s. Abschnitt 6.2.2.2.2, Fallbeispiel 1). Auch in Bezug auf LS-Kurse ist denkbar, dass Teilnehmende ihre Sprachkenntnisse und somit ihre Ausgangslage in Kursen mit einem höheren Sprachniveau weiter verbessern wollen.

Hinsichtlich der Weiterqualifizierung außerhalb der Einrichtung geben auch FOR-Kursleitungen an, dass ein Teil der Teilnehmendengruppe sich für diesen Anschluss an den ESF-Kurs entschieden habe (ohne statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Kursarten). Dabei kann es sich u. a. um Weiterbildungskollegs handeln, welche den nachträglichen Erwerb des (Fach-)Abiturs ermöglichen.

Berufliche Orientierung

Mit beruflicher Orientierung sind Anschlussoptionen an ESF-Kurse in Form eines Praktikums oder der Beginn eines Freiwilligendienstes (z. B. FSJ) gemeint. Diese zweite Gruppe beinhaltet Anschlussmöglichkeiten, die außerhalb der Weiterbildungseinrichtung, in welcher der ESF-Kurs stattgefunden hat, stattfinden (externer Anschluss). Ferner handelt es sich bei dieser Form des Anschlusses noch um kein Beschäftigungs-/Angestelltenverhältnis, (weiterführende) berufliche Orientierung steht im Vordergrund.

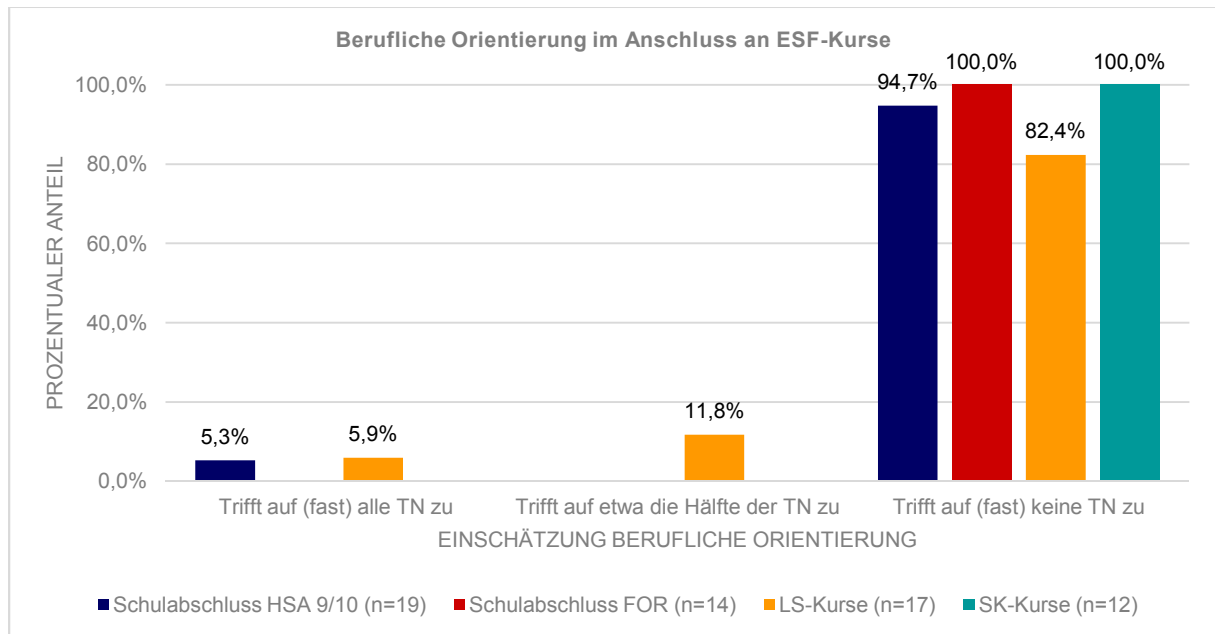


Abbildung 27: Prozentualer Anteil der KL, Berufliche Orientierung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen

Die Kursleitungen geben fast vollständig an, dass die Teilnehmenden die oben beschriebenen Formen der beruflichen Orientierung nicht bzw. sehr selten als eine Anschlussoption an den absolvierten ESF-Kurs nutzen (Abbildung 27).

Lediglich die Kursleitung eines LS-Kurses gibt an, dass alle Teilnehmenden diese Anschlussoption nutzen. Eine Kursleitung eines HSA-Kurses formuliert diese Anschlussoption als passend für den Großteil der Teilnehmenden im Kurs.

Auch in den Einzelitems gibt es diesbezüglich keine Ausnahme der Einschätzung der Kursleitungen.

Mindestens mittelfristige Beschäftigung

Neben Weiterqualifizierung und berufliche Orientierung in Anschluss an den ESF-Kurs ist die Aufnahme einer mindestens mittelfristigen Beschäftigung eine zukunftsorientierte Perspektive. Der Beginn einer Ausbildung oder die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses werden in dieser Gruppe zusammengefasst. Aus der Prozessevaluation liegt allerdings auch ein Hinweis vor, dass es sich auch um Aushilfstätigkeiten handeln kann, die über das Jobcenter vermittelt wurden.

Zunächst stellt eine mindestens mittelfristige Beschäftigung nach Angaben der Kursleitungen nur für einige/wenige Teilnehmende eine Anschlussoption an den ESF-Kurs dar (Abbildung 28).

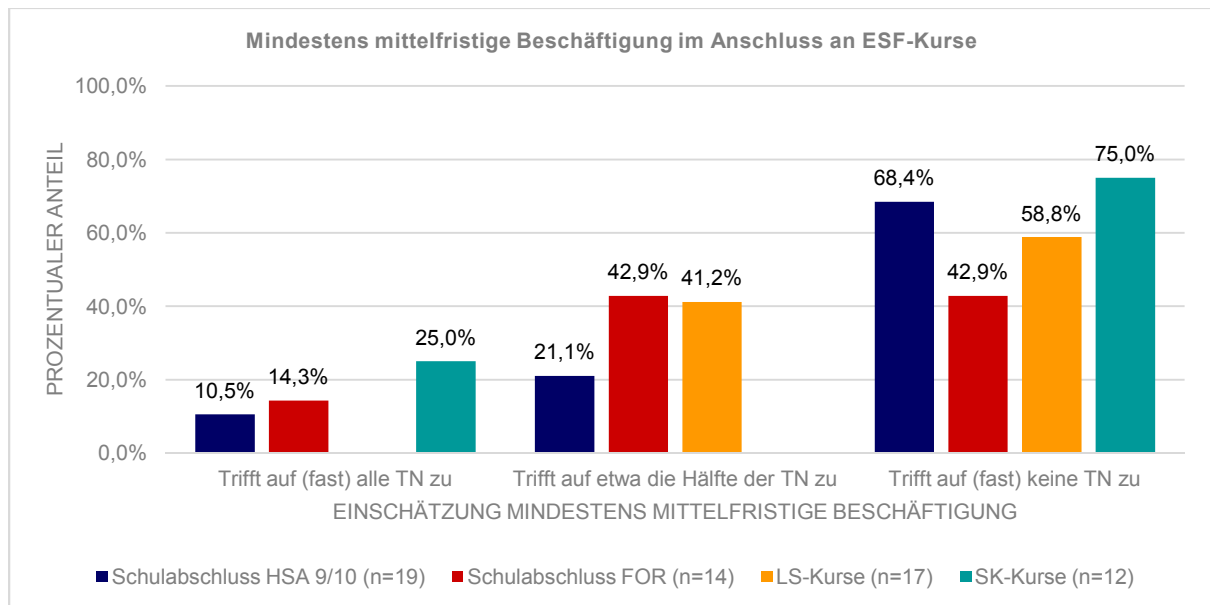


Abbildung 28: Prozentualer Anteil der KL, mindestens mittelfristige Beschäftigung als Anschlussoption in ESF-geförderten Kursen

Ausnahme sind hier Teilnehmende in FOR-Kursen. Unter Berücksichtigung und Bestätigung ihrer Einschätzungen zu Weiterqualifizierung bzw. weiterer beruflicher Orientierung teilen die Kursleitungen der FOR-Kurse die Einschätzung, dass es den Teilnehmenden durchaus gelingt, im Anschluss an den ESF-Kurs in ein mindestens mittelfristiges Beschäftigungsverhältnis überzugehen. Bei den übrigen Kursleitungen der HSA-Kurse, der LS- und SK-Kurse wird die Anschlussoption einer mittelfristigen Beschäftigung dagegen als wenig realistisch eingeschätzt. Diese Einschätzungen korrespondieren mit der Bewertung der für diese Teilnehmenden eher realistischen und zunächst noch notwendigen Weiterqualifizierung.

Eine Ausbildung beginnen nach Angaben der Kursleitungen wenige Teilnehmende nach Ende des ESF-Kurses. Wurde die Antwort „trifft auf keinen zu“ mit statistischer Signifikanz häufiger von Kursleitungen der LS-Kurse und der SK-Kurse genutzt, so verhält es sich bei der Angabe „4“ (trifft auf wenige Teilnehmende zu) anders herum: Diese Antwort nutzten eher Kursleitungen der Schulabschlusskurse. Allerdings gaben n=2 FOR-Kursleitungen an, dass ein Großteil der Teilnehmenden einen Ausbildungsplatz gefunden hat, weitere n=4 Leitungen antworteten, dass dies etwa für die Hälfte ihres Kurses der Kursanschluss ist.

In Zusammenhang mit Strukturmerkmalen der Teilnehmenden ergeben sich keine Hinweise zum Abschluss von Ausbildungsverträgen im Anschluss an die ESF-Kurse, sodass keine weitere Analyse an dieser Stelle stattfinden kann.

Tabelle 34: Einschätzung KL, mindestens mittelfristige Beschäftigung im Anschluss an ESF-Kurse

Mittelfristige Beschäftigung im Anschluss an ESF-Kurse	Kursarten				
	Gesamt	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
		A	B	C	D
Mittelfristige Beschäftigung Index					
Anzahl	n=62	n=19	n=14	n=17	n=12
Trifft auf alle zu	.	.	.	.	.
2	11 %	11 %	14 %	.	25 %
3	27 %	21 %	43 %	41 %	.
4	44 %	63 %	36 %	35 %	33 %
Trifft auf keinen zu	18 %	5 %	7 %	24 %	42 %
Beginn einer Ausbildung					
Anzahl	n=68	n=19	n=15	n=18	n=16
Trifft auf alle zu	.	.	.	.	.
2	12 %	16 %	13 %	6 %	13 %
3	15 %	11 %	27 %	17 %	6 %
4	28 %	53 %	47 %	6 %	6 %
		C* D*	C*		
Trifft auf keinen zu	35 %	21 %	7 %	61 %	50 %
				B*	B*
Keine Antwort	10 %	.	7 %	11 %	25 %
Beginn eines Beschäftigungsverhältnisses					
Anzahl	n=68	n=19	n=15	n=18	n=16
Trifft auf alle zu	1 %	.	.	6 %	.
2	7 %	5 %	7 %	.	19 %
3	24 %	16 %	33 %	33 %	13 %
4	32 %	47 %	40 %	28 %	13 %
Trifft auf keinen zu	25 %	32 %	13 %	28 %	25 %
Keine Antwort	10 %	.	7 %	6 %	31 %

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

Neben der Ausbildung stellt der Beginn eines Beschäftigungsverhältnisses eine weitere berufsorientierte Anschlussoption dar. Allerdings gilt dies weniger für Teilnehmende in HSA-Kursen, hier gaben 79 % der Kursleitungen an, dass diese Anschlussoption auf (fast) keine/n der Teilnehmenden zuträfe. In FOR-Kursen und LS-Kursen verhält es sich etwa hälftig (Tabelle 34). In SK-Kursen enthielt sich ein knappes Drittel der Kursleitungen der Antwort, etwas mehr als ein Drittel verneinte die Anschlussoption und ein knappes Drittel bejahte, dass Teilnehmende im Anschluss an den ESF-Kurs in ein Beschäftigtenverhältnis übergehen.

6.2.2.1.2 Teilnehmende der ESF-Kurse

In der summativen Befragung der Teilnehmenden werden in Anlehnung an die Befragung der Kursleitungen Weiterqualifizierung und die Aufnahme einer mindestens mittelfristigen Beschäftigung thematisiert (Tabelle 35).

Tabelle 35: Anschluss an die ESF-geförderten Kurse aus Perspektive der Teilnehmenden

Anschluss an die ESF-geförderten Kurse	Kursarten				
	Gesamt (n=311)	Schulabschluss HSA 9/10 (n=150)	Schulabschluss FOR (n=94)	LS-Kurse (n=53)	SK-Kurse (n=14)
		A	B	C	D
Weiterqualifizierung					
Ich mache einen anderen Kurs / besuche eine andere Schule.	33 %	41 % B*	23 %	26 %	50 %
Ich wiederhole den Kurs.	3 %	3 %	4 %	.	7 %
Mindestens mittelfristige Perspektive					
Ich habe einen Ausbildungsplatz gefunden.	9 %	11 %	13 %	.	.
Ich habe einen Job gefunden.	2 %	.	4 %	2 %	.
Ich suche einen Ausbildungsplatz / möchte eine Ausbildung machen.	22 %	21 %	28 %	21 %	7 %
Ich suche einen Job / möchte arbeiten.	5 %	5 %	.	11 %	14 %
Andere Optionen					
Ich weiß es noch nicht.	19 %	15 %	21 %	32 % A*	7 %
Sonstiges	5 %	4 %	6 %	6 %	14 %
Keine Angabe	1 %	1 %	.	2 %	.
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.					

Knapp ein Drittel der insgesamt Befragten gibt an, in Anschluss an den Kurs einen weiterführenden Kurs zu besuchen (Tabelle 35). Besonders Absolvierende der HSA 9/10-Kurse planen den Besuch weiterführender Kurse, was vermutlich der Tatsache geschuldet ist, dass für viele berufliche Bereiche ein Hauptschulabschluss keine hinreichende Qualifikation für einen Zugang in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis mehr darstellt (Kohlrausch, 2013). Tabelle 36 zeigt, welche Schulabschlüsse bzw. Zertifikate durch die Teilnehmenden angestrebt werden.

Einige der Teilnehmenden geben an, noch auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu sein. Allerdings muss an dieser Stelle der Befragungszeitpunkt berücksichtigt werden. Es ist nicht auszuschließen, dass die Teilnehmenden sich zu diesem Zeitpunkt bereits auf Ausbildungsplätze beworben hatten und noch auf Rückmeldung seitens der Unternehmen und Betriebe warteten.

Eine weitere nennenswerte Gruppe bilden diejenigen, die ihre Anschlussoption noch nicht kennen. Ins Gewicht fallen die Teilnehmenden der LS-Kurse mit statistisch signifikantem Unterschied gegenüber der HSA 9/10-Teilnehmenden. Die Tatsache, dass auch Menschen mit Fluchthintergrund an den ESF-LS-Kursen teilnehmen, deren Aufenthaltsstatus teilweise noch nicht abschließend geklärt ist, stellt einen Grund für das Ergebnis dar.

Tabelle 36: Anschluss an den ESF-Kurs "Weiterqualifizierung" - angestrebte Zertifikate aus Teilnehmendenperspektive

Anschluss an den ESF-Kurs Weiterqualifizierung	Kursarten				
	Gesamt	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurs	SK-Kurs
		A	B	C	D
Anzahl	n=104	n=61	n=22	n=14	n=7
HSA 9/10	12 %	10 %	0	0	71 %
FOR	40 %	61 %	0	0	0
Fachabitur / Abitur	22 %	4 %	91 % A*	0	0
Sprachkurs (B2, C1)	6 %	2 %	0	36 % A*	0
Klasse 10 (unklar, ob HSA oder FOR)	2 %	3 %	0	0	0
Schulabschluss unspezifisch	2 %	6 %	0	14 %	0
Keine Angabe	11 %	16 %	0	7 %	0
Sonstiges	7 %	5 %	9 %	0	29 %

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

Weiterqualifizierung

Aus der Teilnehmendenbefragung ergibt sich, dass für knapp ein Drittel der Befragten der Besuch weiterer Kurse einen Anschluss an den ESF-geförderten Kurs darstellt. Auf die Frage nach Weiterqualifizierung fällt entsprechend der Kursziele auf, dass Absolvierende der HSA 9/10 Kurse (n=61) zum Großteil den FOR (61 %) anstreben. Teilnehmende der FOR-Kurse (n=22) hingegen streben, entsprechend ihres erreichten Qualifikationsniveaus, das Fachabitur (50 %) oder Abitur (32 %) an. Jüngere Erwachsene im Alter von 16-19 Jahren (21 %) streben mit statistischer Signifikanz eher ein Abitur an als Erwachsene im Alter von 20 bis 29 Jahren.

Personen aus LS-Kursen (n=14) planen, im Rahmen von weiterführenden Kursen einen Schulabschluss (HSA 9/10) zu erreichen (43 %) oder ihre Sprachkenntnisse auf ein höheres Sprachniveau (B2, C1) weiter verbessern zu wollen (36 %).

Mindestens mittelfristige Beschäftigung

Insgesamt geben n=28 Teilnehmende der ESF-geförderten Kurse zum Zeitpunkt der Befragung an, über einen Ausbildungsplatz zu verfügen. Besonders in den Berufsfeldern Pflege (29 %), Kaufmännisches/Verwaltung (21 %) und Handwerk/Technik (29 %) wurden Ausbildungsplätze gefunden.

Im Hinblick auf die ausgewählten Berufsfelder gibt es zwischen den verschiedenen Kursarten kaum Unterschiede.

FOR-Absolvierende (n=12) sehen ihre Zukunft eher im Bereich der Pflege (33 %) oder im Kaufmännischen/Verwaltung (33 %). Acht von 16 Absolvierenden der HSA 9/10 Kurse geben an in den handwerklich/technischen Bereich zu gehen.

Besonders deutlich wird der Unterschied in der Berufswahl bei Betrachtung derjenigen Teilnehmenden, die angeben noch auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu sein. FOR-Absolvierende (n=26) geben mit statistischer Signifikanz gegenüber den HSA 9/10-Absolvierenden an, eher im kaufmännischen Bereich (27 %) oder medizinischen Bereich

(19 %) suchend zu sein. Dies kann an den unterschiedlich notwendigen Qualifikationsniveaus, die für einen Zugang zu Ausbildungen erforderlich sind, liegen. Teilnehmende von LS-Kursen (n=11) streben überwiegend Ausbildungen im handwerklich/technischen Bereich (36 %) oder pflegerischen Bereich (18 %) an.

Personen (n=16), die angeben, noch auf der Suche nach einem Job zu sein, suchen vor allem im handwerklichen Bereich (31 %) oder nach Helfertätigkeiten (19 %).

6.2.2.2 Ergebnisse der Prozessevaluation

Im Folgenden wird die Frage nach der Entwicklung von Anschlussoptionen für die einzelnen Teilnehmenden aufgegriffen. Wesentliches Ziel der ESF-Förderlinie „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ ist es durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für Menschen mit multiplen Problemlagen die gesellschaftlichen und sozialen Teilhabechancen zu steigern sowie ihre berufliche (Wieder-) Eingliederung zu unterstützen.

6.2.2.2.1 Kursleitungen

„Wenn wir eine ESF-Begleitung haben zu einem Lehrgang, haben wir eigentlich immer eine gute Übergangsquote.“ (C_KL_T2: S. 6, 16-18)

Dieses Fazit zum Nutzen des ESF-Programms hinsichtlich der Anschlussoptionen der Teilnehmenden in ESF-Kursen gilt zu großen Teilen für alle neun Standorte der Prozessevaluation. In der Frage, inwiefern die Entwicklung von Anschlussoptionen für die einzelnen Teilnehmenden bereits im laufenden Kurs als Aufgabe des pädagogischen Personals (Kursleitende, sozialpädagogisch Begleitende, Jobcoach u. a.) gesehen wird, wird der hohe professionelle Anspruch an das pädagogische Selbstverständnis der einbezogenen Einrichtungen deutlich. Die Leitidee des NRW-Landesprogramms ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ scheint in der Bildungspraxis der ESF-geförderten Kurse angekommen zu sein. Dabei wird auch für diejenigen, die angestrebte Abschlüsse nicht schaffen, nach Anschlussoptionen gesucht.

„Wichtig ist natürlich das, was am Ende dabei rauskommt. Da ist jetzt nicht wichtig, wie viele abgeschlossen haben, sondern es ist wichtig, dass der eine oder andere für sich eine persönliche Erfahrung gemacht hat [...] Und die persönliche Erkenntnis kann auch sein, ‚mit meinem Verhalten komme ich hier nicht an‘, das kann auch eine Erkenntnis sein“ (C_SP_T1: S. 37, 1-5).

Dies ist die Sichtweise einer Sozialpädagogin, deren professionelles Selbstverständnis eher darauf orientiert ist, soziale und personale Kompetenzen zu fördern als auf erfolgreiche Kursabschlüsse zu fokussieren. Aber auch die entsprechende Kursleitung und Einrichtungsverantwortliche, die interviewt wurden, berichten übereinstimmend, dass die Bemühungen um Anschlussoptionen als zentrale Kursaufgaben verstanden werden.

„Danach arbeiten wir natürlich auch immer noch. Wir entlassen die jetzt nicht hier mit einem Zeugnis und: ‚So, dann viel Spaß und schaut einmal, wo ihr ankommt‘, sondern eigentlich ist das wirklich bis zum Schluss, wenn wir auch wissen, da geht es auch weiter. Bis dahin wird eigentlich auch betreut.“ (G_EL_T2: S.11, 40-43)

Eine andere Leitungsperson argumentiert ähnlich: *„Aber wir lassen die nicht raus [...] und sagen: ‚Du bist jetzt hier durch und Schluss, Feierabend, Tschüss!‘, sondern wir gucken immer, was sie machen können. Also wir versuchen immer Optionen zu entwickeln.“ (F_EL_T3: S.10, 27-30).* Dabei ist die Auseinandersetzung mit möglichen Perspektiven in einigen der einbezogenen Bildungseinrichtungen durchaus erfolgreich.

„Wir sind mit allen Schülern ja auch daran, die beruflichen Perspektiven zu klären [...]. Wir haben mit allen sehr konkret gearbeitet, wie es weitergehen kann und alle haben eine Perspektive.“ (G_KL_T3: S.3, 23-27)

Eine Bildungseinrichtung identifiziert hinsichtlich der Anschlussoptionen explizit die ESF-Förderung als Erfolgsursache: *„Wenn wir eine ESF-Begleitung haben zu einem Lehrgang, haben wir eigentlich immer eine gute Übergangsquote.“ (C_KL_T2: S. 6, 16-18)*

In einem HSA-Kurs für Frauen mit Migrationshintergrund, die zu Kursbeginn nach Einschätzung der Kursleitung *„wirklich sehr, sehr wenig können, aber die hochmotiviert sind,“*

(H_KL_T₃: S.5) werden die unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten konkret im Interview benannt (in Bezug auf 13 Teilnehmerinnen):

„Von denen wollen alle acht weitermachen und haben sich auch verbindlich angemeldet für den Zehner. Eine macht mit Unterstützung ihrer Betreuerin, sucht sich einen Beikoch-Ausbildungsplatz, das passt auch zu ihr [...], eine ist schwanger [...] und will dann wiederkommen, um den Zehner zu machen [...] und es gibt die Unentschiedene.“ (H_KL_T₃: S.5, 19-26)

Besondere Herausforderung: Anschlussoptionen für Geflüchtete realisieren

Bei der **Gruppe der Geflüchteten** gestalten sich die Anschlussoptionen vielfach ernüchternd, weil zum einen ihr Status häufig ungeklärt ist und die Abschiebung droht und zum anderen manche Arbeitsagentur und Jobcenter Vermittlungen in kurzfristige Arbeitsverhältnisse den Vorrang geben vor der (sinnvolleren und teureren) Vermittlung in eine Qualifizierung.

„[...] die Firma zeigt sich schon auch interessiert, also da stand alles an. Also um das mit dem Praktikum in trockene Tücher zu bringen, und die wären auch gewillt gewesen, bei den vorliegenden Voraussetzungen dann auch über Ausbildung [...] und alles ist mit einem Handstreich vorbei. (A_EL_T₃: S. 3, 19-24).

In einem der befragten Kurse gab es vier Geflüchtete, die von ihrem Praktikumsbetrieb ein Angebot für ein Qualifizierungsjahr erhielten. Zum Zeitpunkt des Interviews war es jedoch noch offen, ob die Ausländerbehörde dem zustimmen wird (A_KL_T₃: S. 4, 25-30). Allgemein würden die Abstimmungsprobleme mit der Ausländerbehörde und der Agentur für Arbeit die Entwicklung individueller Perspektiven dieser Zielgruppe eher erschweren bzw. behindern. Dabei wirkt sich die Unsicherheit, ob Geflüchtete einen Bleibestatus erhalten oder von Abschiebung bedroht sind, nicht nur negativ auf die Betroffenen aus. Auch interessierte und engagierte Unternehmen resignieren:

„[...] der Anruf ist dann bei der Ausländerbehörde zu machen, bei der BA, dann muss wieder zurück telefoniert werden, also das ist ganz schöne Gewibbele, bis wir das geklärt haben. Und jeder Arbeitgeber sagt, ‚Mach ich nicht!‘. Die Genehmigung kam, dass er arbeiten könne, aber die Arbeit war dann nicht mehr da. (A_KL_T₁: S. 12, 30-33)

Des Weiteren müssen Geflüchtete häufig die Erfahrung machen, dass auch rasche Lernfortschritte und erfolgreiche Praktika keine höhere Statussicherheit bringen. *„Ich hab jetzt einen gehabt, [...] der wird abgeschoben. Der beste Mann hier im Kurs, nach Düsseldorf, sollte in den Flieger rein.“ (A_KL&EL_T₂: S. 1, 40-42).*

Erschwert wird die Entwicklung von Anschlussoptionen häufig durch eine Überschätzung der erworbenen Sprachkompetenzen bei den Flüchtlingen. Sie ermöglichen ihnen zwar eine Verständigung auf Deutsch, reichen aber noch nicht aus, den sprachlichen Anforderungen in der Berufsschule gerecht zu werden oder eine universitäre Aufnahmeprüfung zu bewältigen.

„Ja klar, jeder möchte eine Ausbildung haben. Aus dem Grund, wenn er [...] eine Lehre anfängt, ist er erst mal die drei Jahre in Deutschland. Und das wissen die natürlich auch. Nur muss ich ihnen ganz klar sagen, die kriegen keinen Ausbildungsplatz. Und wenn sie einen haben, dann scheitern sie an der Berufsschule.“ (A_KL_T₂: S. 6, 31-36)

In den (LS-)Kursen für Flüchtlinge wird daher nicht nur auf die Entwicklung der beruflichen Perspektiven Wert gelegt. Die Entwicklung von Anschlussoptionen zielt auch auf die Integration und soziale Teilhabe ab. Grund für diese Setzung bestehe darin, dass die meisten Flüchtlinge im Unterschied zu anderen Migrantengruppen keine sie stützenden familiären oder verwandtschaftlichen Strukturen haben. *„Aber gerade für diese Zielgruppe ist es wichtig, dass es da noch einen Kümmerer, Mittler gibt [...]. Die haben keine familiären Strukturen, wie die Aussiedler damals.“ (A_EL_T₃: S. 20, 21-23).* Aus Sicht der Kursleitenden könnten hier z.B. (Sport-)Vereine einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leisten.

„Hier der NAME aus HERKUNFTSLAND, der hat es geschafft, hier im Fußballverein sesshaft

zu werden, mitzuspielen in einer Mannschaft und dadurch lernt er natürlich besser, das Deutsche umzusetzen, sich zu unterhalten [...] Und wenn ich dann sage: ‚Mensch, NAME, Sie können aber schon sehr gut Deutsch sprechen. Das kommt ja auch, weil Sie im Verein sind.‘ Dann hören die anderen [Teilnehmenden] natürlich auch hin und sagen: ‚Mensch, ja, sicherlich sollten wir das auch machen.‘“ (A_KL_T₂: S.7, 18-30).

6.2.2.2 Teilnehmende der ESF- Kurse

Die Analyse der Teilnehmendeninterviews mit Fokus auf die Frage nach Anschlussoptionen der Teilnehmenden ergibt ein heterogenes Bild. Als mögliche Anschlussoptionen an die untersuchten Kurse werden überwiegend, ähnlich wie innerhalb der summativen Evaluation, Weiterqualifizierung oder die Aufnahme einer Beschäftigung thematisiert. Für die Teilnehmenden dient die ESF-Kurszeit der beruflichen Orientierung. Daher wird die weiterführende berufliche Orientierung in Gestalt von Praktika oder der Aufnahme eines Freiwilligendienstes (wie bspw. FSJ) nicht weiter als Anschlussoption thematisiert.

Forschungsmethodisch wurden zur Erkenntnisgewinnung über die Entwicklung beruflicher Perspektiven im Kursverlauf, sowohl die qualitativen leitfadengestützten Interviews (T₁ und T₃) als auch die Fokusgruppen (T₂) in die Auswertung einbezogen. Aus den Fokusgruppen geht hervor, dass die Entwicklung von Perspektiven durchgehend in allen Kursen unabhängig von der Kursart thematisiert wird. Deutlich wird, dass viele bereits zu Beginn der Kurse berufliche Visionen mitbringen. Die Kursteilnahme bietet ihnen aufgrund der Fokussierung auf Erwerbserfahrung/erfahrung vielfältige Möglichkeiten, persönliche Lebens- und berufliche Ziele zu reflektieren.

Zur Verdeutlichung möglicher Entwicklungsprozesse in Bezug auf die berufliche Orientierung der Teilnehmenden und damit einhergehenden Anschlussoptionen, sollen an dieser Stelle drei exemplarische Fallbeispiele angeführt werden. Es handelt sich um drei Fallbeispiele aus Schulabschlusskursen, die jeweils eine Form der Weiterqualifizierung als Anschluss beschreiben.

Fall 1: *Weiterqualifizierung FOR mit Q-Vermerk in der gleichen Einrichtung*

Fall 2: *Weiterqualifizierung mit Kurswiederholung*

Fall 3: *Weiterqualifizierung Abitur an einer anderen Weiterbildungseinrichtung*

Hervorgehoben werden der Entwicklungsprozess und die differenzierte Betrachtung möglicher Weiterqualifizierungsangebote im Anschluss an ESF-Kurse. Um Entwicklungsprozesse bezogen auf Anschlussoptionen an den Kurs nachvollziehen zu können, ist eine ausführliche Betrachtung der bisherigen schulischen Laufbahn oder Biographie der als Fallbeispiele herangezogenen Personen unabdingbar. Es wird deutlich, dass die Frage nach Anschlussoptionen nicht erst in den letzten Kurswochen von Relevanz ist, sondern bereits vor dem ESF-Kurs bzw. von Kursbeginn an thematisiert wird. Die Analyse der Teilnehmendeninterviews zeigt, dass in Schulabschlusskursen Migrationshintergründe von Teilnehmenden keine relevante Einflussgröße in Bezug auf Anschlussoptionen an den ESF-Kurs darstellen und werden daher im Folgenden nicht thematisiert.

Fall 1: Weiterqualifizierung FOR mit Q-Vermerk in der gleichen Einrichtung

Alter: 17 Jahre

Schulabschluss vor Kursbeginn: keinen (Abgangszeugnis nach 10. Klasse Realschule)

ESF-Kurs: Schulabschluss HSA-9

Anschluss an den ESF-Kurs: Weiterqualifizierung FOR mit Q-Vermerk in der gleichen Einrichtung

Der erste Fall handelt von einer Teilnehmerin, die einen HSA 10-Kurs besuchte. Sie ist 17 Jahre alt und hat die Realschule mit einem Abgangszeugnis nach Klasse 10 aufgrund schlechter Noten verlassen. Ursprünglich wollte sie auf ein Berufskolleg gehen. Seitdem sie auf einer weiterführenden Schule war, wollte sie das Abitur erlangen. Allerdings verschlechterten sich ihre Noten. In der neunten Klasse bekommt sie die erste Fünf ins Halbjahreszeugnis. Dies markiert einen Wendepunkt ihrer Lernbiographie. Da sie noch der Berufsschulpflicht unterliegt, wurden ihr vom kommunalen Jobcenter drei mögliche Optionen benannt: Abendrealschule, Ausbildung oder HSA-10 Kurs. Die Abendrealschule schloss sie direkt aus und auch die Ausbildung kommt aufgrund ihrer Berufswünsche nicht in Frage: *„Das [...] hat ja nichts mit mir zu tun. Ich kann nicht einfach irgendwas anfangen, was mir gar nicht liegt. Das ist vergeudete Zeit“* (I_TN_T1_3: 127). Dem Vorbild des Vaters folgend, der selbstständig in der Baubranche tätig ist, will die befragte Person auch in die Selbstständigkeit. Im ersten Interview zu Beginn des Kurses beschreibt sie diesen Berufswunsch:

„Selbstständig ist eigentlich so ein großes Ding, das ist alles total Selbstverantwortung. Jetzt ist ja auch doch, minderjährig, das ist halt so ein Thema. Dann sagt die Stadt, ja du musst halt irgendwohin [...] Und ja, selbständig/ Ja, ich weiß schon, was ich machen muss, aber das ist natürlich, wie gesagt, alles total Selbstverantwortung.“ (I_TN_T1_3: 115)

Die eigene Minderjährigkeit stellt eine Hürde dar, denn Verträge mit potenziellen Kunden müssten mit Einverständnis der Eltern abgeschlossen werden. Womit sie sich selbstständig machen möchte, verriet sie nicht, aus Angst vor negativen Reaktionen, die es bereits von verschiedenen Seiten gab. Zu Beginn des Kurses wertete sie Schule und ihre ehemaligen Mitschüler/-innen, die zielstrebig auf das Abitur zugehen, ab. Vermutlich ist dies auf ihre eigenen negativen Schulerfahrungen zurückzuführen. Eine Abwertung hilft ihr mit ihrer eigenen Situation umzugehen und dabei ihr Gesicht zu wahren.

„Weil eigentlich hat ja auch irgendwo jeder ein Talent, das muss man auch am besten irgendwo rein bauen. Die meisten machen das nicht, weil sie sagen, ich werde jetzt einfach/ Ach, Abitur kommt immer gut an, sagen ja ganz viele, ist so, dann machen die das. Aber jeden, den ich damals gefragt habe, der Abitur machen will, der weiß nicht was er machen will. Der sagt zwar nur, ich weiß nicht was ich werden will, aber ich muss Abitur machen. Das ist auch doof. Aber ja, das machen sie halt, ja, und wie gesagt, man muss eigentlich dafür gemacht sein. Manche schaffen es vielleicht auch irgendwie so, aber wie gesagt...“ (I_TN_T1_3: 143)

Ihr gutes familiäres Verhältnis reicht nicht aus, den gesellschaftlichen Leistungsdruck zu überwinden.

„Aber meine Eltern haben mich jetzt nicht unter Druck gestellt. ‚Sie ist 16, was will sie machen?‘, aber die Lehrer erwarten da was. Die sagen: ‚Ihr müsst schon alles wissen, so einen Plan fürs Leben‘ Aber wie kann man das, ja, heutzutage ist das so [...] – Aber trotzdem, es ist halt so, man steht auch von der Gesellschaft so unter Druck, die sagen, ‚du musst etwas machen‘. Das wird so erwartet.“ (I_TN_T1_3: 145f)

Ihr Verständnis von Selbstständigkeit entspricht, so hat es im Interview den Anschein, zu Kursbeginn nicht der beruflichen Selbstständigkeit.

„Man ist ja auch irgendwie schon sofort selbstständig, so offiziell, wenn man irgendwie nicht angestellt ist. Das ist dann sofort schon Selbstständigkeit. Aber ich finde, das ist so: Wenn man so wirklich im Kopf selbstständig ist, dann ist das was komplett Anderes. Das sind nicht viele, das sind nur wenige“ (I_TN_T₁_3: 201).

Bei der Befragung am Ende des Kurses wird die erstaunliche Entwicklung der Teilnehmerin deutlich: Sie thematisiert ihre Ablehnung gegenüber Schule und führt in diesem Zusammenhang ihre sehr guten Leistungen im ESF-geförderten Kurs an. Ihr Verhältnis zu Lernen hat sich durch die positive Kursatmosphäre und Lernerfahrungen grundlegend verändert.

„Also, früher, also auch sonst in der zehnten Klasse jetzt, also, vor einem Jahr, da habe ich so einen Hass auf Schule gehabt. Da habe ich jeden Tag, ‚boah, keinen Bock auf Schule‘. Und hier habe ich, sage ich ganz ehrlich, ich habe so Lust, immer aufzustehen, ja, sage ich, weil, auch die Leute sind ganz okay“ (I_TN_T₃_3: 99).

Dies verdeutlicht, dass der Anspruch durch ESF-Förderung Kursangebote zu initiieren, die jungen Erwachsenen einen Zugang zu lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen ermöglichen sollen, in diesem Fall geglückt ist. In Zusammenhang mit ihren positiven Erfahrungen im ESF-Kurs erklärt die Teilnehmerin, dass sie in Anschluss an den Kurs den FOR-Abschluss anstrebt. Eine Entwicklung zeichnet sich insofern ab, als dass zu Beginn des Kurses schulische Karrieren von ehemaligen Mitschüler/-innen stark abgelehnt wurden. Zum Kursende wird deutlich, dass sie im Kursverlauf ihren Zugang und ihr Verhältnis zum Lernen dahingehend verändert hat, als dass sie sich selbst zutraut lernfähig zu sein. Dadurch eröffnet sich ihr eine neue selbstbestimmte Perspektive als Anschluss an den Kurs:

„Und das will ich dann auch mit Qualifikation haben, weil, hier kann man das wirklich erreichen, wenn man auch will. Das ist auch hier, wie gesagt, also, man kann es hier auch echt schaffen. Und nicht mit Quälerei oder so [...] weil, man muss ja heutzutage einen guten Abschluss haben, weil, heutzutage geht es nicht mit HSA-9 oder so.“ (I_TN_T₃_3: 111)

Selbstständigkeit als berufliches Ziel wird am Kursende nicht mehr explizit thematisiert. Auf die Frage, was sie beruflich vor habe antwortet sie wie folgt:

„Gute Frage. (lacht) Also, ich mache auf jeden Fall jetzt noch das Jahr. Ich hatte jetzt auch Berufsberatung. Ich habe jetzt auch bald wieder den nächsten Termin Berufsberatung... (bei der Agentur für Arbeit)“ (I_TN_T₃_3: 113).

Zwar scheint die Teilnehmerin für sich selbst noch nicht entschieden zu haben, welchen Beruf sie zukünftig anstreben wird, dennoch ist an dieser Stelle von einer Entwicklung der Teilnehmerin zu sprechen. Durch Zeitfenster, die der beruflichen Orientierung im Kursverlauf dienen, wird die Entwicklung individueller beruflicher Perspektiven der Teilnehmerin unterstützt. Sie ist nach Besuch des Kurses aktiv in der Lage sich zur weiterführenden Unterstützung ihrer beruflichen Zukunft Hilfe bei entsprechenden Stakeholdern, wie bspw. der Agentur für Arbeit, zu suchen.

Abschließend darf bei der Interpretation dieses Falles nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich um eine sehr junge Teilnehmerin handelt. Zwar ist die Entwicklung beruflicher Perspektiven nicht an das biologische Alter einer Person gebunden (Ratschinski, 2012), aber im vorliegenden Fall hat es wenig Gelegenheiten gegeben, ernsthaft und realistisch über berufliche Zusammenhänge nachzudenken. Der Fall zeigt deutlich, dass im Rahmen des ESF-Kurses zunächst einmal die Voraussetzungen, sich zukünftig produktiv mit der eigenen beruflichen Zukunft befassen zu können, geschaffen werden mussten. Durch das Erleben von Selbstwirksamkeit bezogen auf schulische Bewertungen und damit einhergehend dem Erkennen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen sowie einer Veränderung der persönlichen Einstellung gegenüber Lernen, ist der Grundstein für anschließende Entwicklungsprozesse

gelegt. Die Entwicklung beruflicher Perspektiven muss daher als dynamischer Interaktionsprozess zwischen einem Individuum und seiner Umwelt interpretiert werden, der nicht zwingend mit Beendigung des ESF-Kurses abgeschlossen sein muss.

Fall 2: Weiterqualifizierung mit Kurswiederholung

Alter: 22 Jahre
Schulabschluss vor Kursbeginn: Hauptschulabschluss
ESF-Kurs: Schulabschluss FOR
Anschluss an den ESF-Kurs: Weiterqualifizierung mit Kurswiederholung

Wie sich die Problemlagen der Zielgruppe der ESF-geförderten Kurse auf mögliche Anschlussmöglichkeiten auswirken können, soll exemplarisch an folgendem Beispiel eines Teilnehmers aus einem FOR-Kurs verdeutlicht werden. Er ist 22 Jahre alt und weist eine Biographie auf, die in vielfältiger Weise von Brüchen und Problemen gekennzeichnet ist.

In der sechsten Klasse der Hauptschule wird aufgrund der Trennung der Eltern und des damit einhergehenden Umzugs ein Schulwechsel vollzogen. Aufgrund familiärer Gründe folgen diverse weitere Wohnorts- und Schulwechsel.

„[...] habe dann ein paar Wohnungswechsel durchgemacht, sodass ich bei circa neun verschiedenen Schulen war. Und halt jedes Mal so in einem halben Jahr ein Wechsel, sodass ich halt keine Chance hatte, irgendwo einen Abschluss zu machen“ (F_TN_T1_1: 31).

Es folgte der Besuch eines Integrationsberufskollegs *„für Behinderte oder Lernbehinderte oder Menschen mit schwierigen Hintergründen“* (F_TN_T1_1: 31), wo er den Hauptschulabschluss absolviert. Der weiterführende Besuch eines kaufmännischen Berufskollegs wurde vor Erreichen des Realschulabschlusses abgebrochen: *„Ich wurde in den anderthalb Jahren, in denen ich da war, sehr stark gemobbt und habe dann einfach gesagt: Ich kann nicht mehr und will nicht mehr“* (F_TN_T1_1: 49).

Aufgrund dieser Erfahrung entschloss er sich zunächst dazu, nicht mehr weiter zur Schule zu gehen, sondern eine Ausbildungsstelle im kaufmännischen Bereich zu suchen. Jedoch erkennt er schnell, dass ihn ein Hauptschulabschluss nicht ausreichend für eine kaufmännische Ausbildung qualifiziert. Daher versuchte er sich im Rahmen von Probearbeiten in anderen Bereichen. Die Rückmeldungen unterschiedlicher Vorgesetzter während des Probearbeitens verdeutlichten ihm, dass es einer Weiterqualifizierung bedarf, um zukünftig Zugang zum kaufmännischen Bereich zu erhalten:

„Und halt auch die Chefs haben halt gesagt, also bei den Praktika jetzt nicht, aber bei dem Probearbeiten haben sie gesagt: ‚[Name interviewte Person], das ist vielleicht nicht so was für Sie hier nicht zu arbeiten.‘ Und dann habe ich halt da aufgehört. Habe als Bäcker versucht.[...] Da hat dann auch jemand gesagt: ‚Nein, [Name interviewte Person], passt nicht so wirklich.‘ Und dann handwerklich bin ich total unbegabt, das heißt also, die fallen alle weg. Sozialbereich darf ich wegen meiner Vergangenheit nicht. Das heißt, der fällt auch weg. Und da bleibt halt nicht mehr viel übrig.“ (F_TN_T1_1: 105)

Durch ein Gespräch mit der Großmutter findet sich der Weg in den ESF-geförderten Kurs. Die Teilnahme am Kurs stellt für den Teilnehmer eine Strategie dar, um sich seinen beruflichen Wunsch zu erfüllen. Reaktionen aus dem sozialen Umfeld auf den erneuten Schulbesuch sind ambivalent. Von elterlicher Seite wird das Alter angemerkt und dass es *„höchste Zeit“* (F_TN_T1_1: 41) sei, *„wenn man so sich die Statistiken anguckt so vom Jobcenter, ist es halt so: Bis 25 ist es noch relativ gut zu vermitteln, danach ist es sehr schwer eine Ausbildung zu vermitteln“* (ebd.). In dem Berufswunsch ist er zum Zeitpunkt der ersten Befragung

bereits gefestigt. Bisherige Erfahrungen durch Praktika und Probearbeiten haben die künftige Berufswahl bestätigt. Angestrebt wird eine Ausbildung zum Bürokaufmann. Durch den Besuch einer Jobmesse im ESF-Kurs kommt der Teilnehmer auf die Idee sich als Steuerfachangestellter beim Finanzamt zu bewerben. Impuls hierfür setzt ein Gespräch mit einem Vertreter bzw. einer Vertreterin des Finanzamts, in dem sich herausstellt, dass Englischkenntnisse, die normalerweise in kaufmännischen Berufen vorausgesetzt werden, weniger Relevanz beigemessen würde. Dies motiviert, denn im Englischen liegen laut eigener Aussage starke Defizite vor.

„Nein, Steuer würde mir schon Spaß machen, und von daher habe ich dann halt als Steuerfachangestellter mich beworben und habe da auch gute Resonanzen bekommen. Also wurde ich zu Vorstellungsgesprächen auch eingeladen auch schon für 2017 Ausbildung und ja, aber mit der Bitte halt den FOR zu haben...“ (F_TN_T₃_1: 163).

Zum Kursende stellt sich heraus, dass die regelmäßige Teilnahme am Kurs eine große Herausforderung darstellte.

„Ich habe halt ziemlich viel Fehlzeiten, da ich halt, ja, eine starke Depression habe, Medikamente dagegen bekommen habe, die nicht angeschlagen haben, [...] dadurch Fehlzeiten angehäuft habe, durch depressive Phasen.“ (F_TN_T₃_1: 3)

Die hohen Fehlzeiten werden voraussichtlich dazu führen, dass der FOR nicht im Rahmen des ESF-Kurses erfolgreich abgeschlossen werden kann. Eine endgültige Entscheidung von Seiten der Einrichtung steht zum Zeitpunkt der Befragung noch aus. Der Teilnehmer hat sich nach eigenen Angaben mit dem vorliegenden gesundheitlichen Problem erst spät an die Kursleitung gewandt.

„Ich habe das aber auch ziemlich spät erst gesagt. Also, [...] dass ich Depressionen habe, und dass ich da darüber halt ein ärztliches Attest habe und all so was. Also, ne, psychologisches Gutachten habe ich erst in dem Gespräch mit der Abteilungsleiterin letzte Woche gesagt [...].“ (F_TN_T₃_1: 123)

Dies bedeutete jedoch nicht, dass Kursleitung und Lehrende die Person hinsichtlich ihrer Anschlussoptionen nicht mehr begleitet haben. In Zusammenarbeit mit der Einrichtung wurde ein individueller Lösungsweg erarbeitet. Die Einrichtung eröffnet der teilnehmenden Person daher die Möglichkeit, das zweite Halbjahr im neuen Schuljahr zu wiederholen und dann die Fachoberschulreife nachträglich zu erlangen.

„Motivation ist halt ganz klar: den Schulabschluss, ne? Also, ich muss halt den FOR haben für meine Ausbildung, und da ich halt im kaufmännischen Bereich Ausbildung machen möchte und ja. [...] Also, ich habe zwei bis drei Berufe, die ich mir sehr gut vorstellen kann, [...] Steuerfachangestellter oder Kaufmann für Büromanagement und ja. In beiden habe ich bereits Praktika gemacht. In Steuerfachangestellter mache ich jetzt noch eins dieses Jahr noch. Ist ja Schulpraktikum eine Woche, und weil ich das halt schon habe, darf ich es dann doch, wenn ich aus der Schule sozusagen entlassen werde/ Wir haben die Regel, dass das Jobcenter, dass sie die Haftung übernehmen und dadurch kann ich dann doch da teilnehmen...“ (F_TN_T₃_1: 15)

In Anschluss an den ESF-Kurs wird sich die Person um ein längerfristiges (drei bis vier Monate) Praktikum im kaufmännischen Bereich bemühen und so die Zeit bis zum Start des zweiten Halbjahres überbrücken. Von Seiten der Weiterbildungseinrichtung wurde die Möglichkeit eingeräumt, auch im ersten Halbjahr am Englischunterricht teilzunehmen und im zweiten Halbjahr wieder komplett in den Kurs einzusteigen und den FOR-Kurs doch noch abzuschließen.

Abschließend bleibt hervorzuheben, dass die vielschichtigen Ausgangslagen der Teilnehmenden der ESF-Kurse mögliche Anschlussoptionen an die Kurse beeinflussen. Wie das Fallbeispiel zeigt, muss ein Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmenden und den

Einrichtungen entstehen, das es ermöglicht persönliche Probleme offen mit den Kurs- und/oder Einrichtungsleitungen zu thematisieren. Der Teilnehmer hat im Zuge des Besuchs des ESF-Kurses realisiert, dass er trotz seiner Depression lernfähig ist. Er hat auch verstanden, dass die Weiterbildungseinrichtung ein kompetenter Begleiter auf dem Weg zum Real-schulabschluss ist. Neben formal festzustellenden Anschlussmöglichkeiten, stellt auch die Wiederholung von Kursen eine nicht außer Acht zu lassende und keinesfalls negative Anschlussoption dar. Weiterbildungseinrichtungen scheinen insbesondere in vergleichbaren Fällen wie hier maßgeblich dabei mitzuwirken, dass Teilnehmende weiterführende Chancen zur Eröffnung beruflicher Perspektiven erhalten. In diesem Fall werden durch die ESF-Förderung Menschen, die sonst kaum Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Kompetenzen haben und schon diverse Male durch das System gefallen sind, aufgefangen und gefördert.

Fall 3: *Weiterqualifizierung Abitur an einer anderen Weiterbildungseinrichtung*

Alter: 22 Jahre

Schulabschluss vor Kursbeginn: Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (in einem vorherigen ESF-Kurs der Weiterbildungseinrichtung erworben)

ESF-Kurs: Schulabschluss FOR

Anschluss an den ESF-Kurs: Weiterqualifizierung Abitur an einer anderen Weiterbildungseinrichtung

Im dritten Fall wurden die bisherigen schulischen Erfahrungen *„für mich war das einfach nur totaler Spießrutenlauf tagtäglich“* (F_TN_T₁_3: 15) beschrieben. Wegen Mobbing wurde das Klassenziel nach der siebten Klasse Hauptschule nicht erreicht und die Klasse musste wiederholt werden. Das Mobbingproblem bleibt jedoch trotz der schulinternen Klassenwiederholung bestehen, auch ein Schulwechsel führte keine Lösung herbei. Die Teilnehmerin schwänzte regelmäßig die Schule, woraufhin das Jugendamt aktiv wird. In der Konsequenz gelangte die Teilnehmerin auf eine Berufsschule:

„Ja, und dann zum Ende des Jahres hin bin ich halt nicht weitergekommen auf der Schule, sondern ja, habe halt nicht bestanden, bin dann mit dem achte Klasse Abgangszeugnis, habe ich dann die Schule abgebrochen so gesehen. Da ich aber noch schulpflichtig war, musste ich dann zu [Name Berufsschule] einmal die Woche, diese acht Stunden, Beschäftigungsverhältnis. Das war, wir haben Mandalas gemalt“ (F_TN_T₁_3: 19).

Schnell bemerkte sie, dass diese Maßnahme keinen Nutzen bringt und sucht das Gespräch mit dem Jobcenter.

„Ja, ich bin zum Jobcenter gegangen und habe gesagt, ich möchte die Maßnahme abbrechen, weil es mir nicht bringt. Die Maßnahme, was mir viel gebracht hat, war halt zum Beispiel [Name der Maßnahme], das ist eine Maßnahme, wo einem auch geholfen wird, den Lebenslauf zu überarbeiten, sich bei verschiedenen Stellen zu bewerben, Anschreiben zu machen und man konnte da auch verschiedene Kurse noch belegen von Arbeitsrecht über alles Mögliche“ (F_TN_T₁_3: 95).

Die Eltern werden zu dieser Zeit nicht um Unterstützung gebeten, da während der ersten Mobbingverfahren durch das Einmischen der Eltern mehr Probleme für die Teilnehmerin in der Klasse entstanden. Die 22-Jährige berichtete, dass sie sich über das Mobbing hinaus in der Schule fachlich unterfordert gefühlt habe. Bevor sie den Weg in den ESF-geförderten Kurs findet, arbeitet sie als Aushilfe.

„Weil das waren wirklich, das waren Verhältnisse gewesen, man wurde diskriminiert, da herrscht Akkordarbeit, also da war es wirklich Standard, [...] das heißt 120 Pakete in der

Stunde verpacken, ansonsten wurdest du rausgeschmissen. Dann kam ich mit einer Belastungsstörung kam ich in die Klinik rein, weil ich mehrfach zusammengebrochen bin und dann während der Klinikaufenthalts, ich war da zwei Monate, haben die mich auch gekündigt“ (F_TN_T₁_3: 39).

In den ESF-geförderten FOR-Kurs kommt sie, weil sie bereits an derselben Einrichtung den HSA-9 absolviert hat. Aufgrund ihrer sehr guten Leistungen und durch den Einsatz der Kursleitung überspringt sie den HSA 10-Kurs. Ihr Wunsch ist es, den FOR mit Q-Vermerk zu erreichen, um anschließend Japanologie zu studieren, so der Wunsch zu Beginn des FOR-Kurses.

„[...] meine große Leidenschaft sind Animes und Mangas und auch die japanische Kultur interessiert mich sehr stark, weswegen ich das auch mal einfach studieren möchte und vor allem mit diesem Studiengang gibt es ja auch verschiedenste Zukunftsperspektiven im Sinne von Karriere. Ich könnte nach Japan auswandern, mit den bestimmten Nebenfachbelegungen könnte ich auch Archäologin werden. Da gibt es genug Auswahlmöglichkeiten. Ich könnte Lehrerin werden“ (F_TN_T₁_3: 59).

Sollte es mit dem Abitur und anschließenden Studium nicht klappen, kann sie sich eine Ausbildung als Bankfachangestellte oder Krankengymnastin vorstellen.

„Damit hätte ich auch schon Eigenerfahrung gehabt, weil meine Eltern, die sitzen beide im Rollstuhl und ich habe da halt von Kind auf an sehr viel mitbekommen“ (F_TN_T₁_3: 63).

Zentral ist, dass der zukünftige Beruf die eigene Existenz sichert, sie sich bei der Arbeit wohl fühlt und die Arbeit nicht mit allzu viel körperlicher Anstrengung einhergeht. Erwerbserorientierung als Unterrichtsfach wird sehr positiv angenommen:

„Und deswegen finde ich das persönlich sehr wichtig, weil vor allem im FOR, für die meisten geht es ja nach dem FOR direkt in den Beruf rein, gegebenenfalls für mich auch. Und wir gehen ja auch unsere Lebensläufe durch, überarbeiten diese, lernen, wie wir Bewerbungen schreiben und wie wir im Vorstellungsgespräch uns verhalten. Das finde ich eigentlich relativ wichtig, weil viel wurde einem in der gängigen Schule, ich meine, ich weiß nicht, wie es bei welchen ist, die vielleicht bis zur Zehnten durchgemacht haben, aber bei mir wurde, mir wurde nichts mitgegeben von den Jahren, die ich in der, ja, auf dem ersten Bildungsweg gemacht habe“ (F_TN_T₁_3: 85).

Am Kursende relativierte die Teilnehmerin ihre beruflichen Vorstellungen. Plan A für die berufliche Zukunft ist eine Ausbildung als Bankfachangestellte. Gerne würde sie vorab ein Praktikum bei einer Bankfiliale absolvieren. Direkt in Anschluss an den ESF-Kurs wird das Abitur in Angriff genommen. Eine Zusage hierfür liegt bereits vor. Die Entwicklung ihrer beruflichen Perspektive fasst die befragte Person wie folgt zusammen:

„Es hat sich hier an der [Bildungseinrichtung] ergeben [...]. Also die Idee hatte ich schon, als ich letztes Jahr hier war. Da hatte ich schon die Idee gehabt, weil es da bei mir auch in Mathematik bergauf ging. Ja, mal schauen, was draus wird, weil, man muss ja zur Bankfachangestellte, braucht man ja eigentlich lediglich nur das Abitur, man muss dafür nicht studieren. Aber das wäre halt dann so, wenn ich das Abitur gerade mal so schaffe, sage ich mal, dann bin ich nicht so blöd und gehe noch studieren. Weil das ist dann noch schwieriger. Wenn ich es aber gut schaffe, dann vielleicht wird da noch was Anderes draus. Weil, wenn ich es gut schaffe, dann möchte ich auf jeden Fall studieren gehen.“ (F_TN_T₃_3: 73)

Es hat den Anschein, dass die Person im Verlauf des FOR-Kurses realistische, ihrem Qualifikationsniveau entsprechende berufliche Perspektiven entwickeln konnte. Strategien zur Erreichung der beruflichen Perspektiven liegen ebenfalls vor. Künftige Studienwünsche unterscheiden sich grundlegend von denen, die zu Kursbeginn geäußert werden. Jetzt würde ein Jura- oder BWL-Studium anvisiert werden. Rückblickend schätzt die Person ihre Zeit an der Bildungseinrichtung wie folgt ein:

„Also insgesamt, nicht nur im FOR-Kurs, sondern von 9. Klasse an. Weil ich hatte vorher, ich hatte im Abgangszeugnis nach Klasse 8/ ich habe irgendwo an irgendwelchen Stellen gearbeitet, wo man keine Ausbildung brauchte, wo man keinen Schulabschluss brauchte. Und auf jeden Fall hat sich mein Lebensweg dadurch gefestigt. Weil vorher, am Anfang, vor der [Bildungseinrichtung], habe ich mir auch gedacht: ‚Komm, machst du einfach eine Ausbildung als Verkäuferin oder sonst was‘, obwohl ich mir das jetzt schon länger überhaupt nicht mehr vorstellen kann. Da wäre ich jetzt von meiner jetzigen Ansicht aus, wäre ich da unglücklich geworden.“ (F_TN_T₃_3: 83).

Dieses Fallbeispiel zeigt, dass die ESF-geförderten Kurse ihren Teilnehmenden Chancen eröffnen, die sie in ihrer bisherigen Bildungsbiographie aufgrund vielfältiger Problemlagen nicht hatten. Das Entwickeln realistischer Berufswünsche und -vorstellungen ist, wie das Beispiel zeigt, eine wesentliche Entwicklungsaufgabe, der im Rahmen der ESF-Kurse Zeit gewidmet wird. Zudem wird deutlich, dass die Entwicklung realistischer Perspektiven keinesfalls eine nur kurzfristige Aufgabe darstellt. So nahm die Teilnehmerin bereits an einem vorherigen ESF-Schulabschlusskurs der Weiterbildungseinrichtung teil, formulierte jedoch zu Beginn des FOR-Kurses noch eher unkonkrete Berufsvorstellungen. Erst im FOR-Kurs erfolgte durch Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie durch positive Rückmeldungen zu schulischen Leistungen eine Revision der beruflichen Perspektiven.

6.2.3 Fazit: Abschluss in und Anschluss an ESF-Kurse „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“

1. Zielindikator „erfolgreiche Kursabschlüsse“ sollte basierend auf den Monitoring-Daten als Datenpool einer Vollerhebung zur Ermittlung endgültiger Erfolgsquoten der Förderrunden 2015/2016 überprüft werden.

Die Heterogenität der ESF-Kurse im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ geht mit Herausforderungen an den Anspruch, einen erfolgreichen Kursabschluss über einen formalen Indikator zu ermitteln, einher. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Kriterium „Erfolg“ nicht so eindeutig ist und erscheint. Kurse, die mit einem Schulabschluss enden, werden in ihrem Erfolg daran gemessen, wie viele Teilnehmende die Prüfung zum jeweiligen Schulabschluss erfolgreich absolviert haben. Erfolg ist in diesem Kontext ein relativ objektives Kriterium. In LS-Kursen, die ohne anerkannte Prüfung abschließen oder in SK-Kursen, die auf Kompetenzzuwächse orientiert sind und deren Erfolg nicht zertifiziert wird, stellt sich die Messung des Erfolgs anders dar. Welche fachlichen, sprachlichen und personalen Kompetenzzuwächse mit dem Kursbesuch erreicht wurden, ergibt sich aus einer Mischung zwischen einer Fremdeinschätzung durch Lehrende und einer Selbsteinschätzung der Lernenden. Da es bisher noch nicht gelungen ist, annähernd valide Instrumente zur Messung von Kompetenzzuwächsen zu entwickeln, ist die durchschnittliche Erfolgsquote in diesen Kurstypen mit 58 % mit Vorsicht zu interpretieren.

2. Kein Abschluss ohne Anschluss realisiert sich in den ESF-Kursen, wenn auch nicht durchgängig.

Einige der Befragten wechseln aus dem ESF-Kurs in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis und sind somit in den Arbeitsmarkt integriert.

Die Befunde zur Frage von Anschlussqualifizierungen nach Beendigung eines ESF-Kurses zeigen vielschichtige Facetten. Einerseits zeigt sich: Weiterqualifizierung stellt

nach Angaben der Kursleitungen für die Hälfte bzw. in FOR-Kursen sogar für den Großteil der Teilnehmenden keine Anschlussoption an den ESF-Kurs dar.

Hingegen kann konstatiert werden, dass die ESF-Kurse von Zielgruppen und Individuen absolviert werden, die ihre Ausgangssituation auf dem Arbeitsmarkt durch Weiterqualifizierung weiterhin verbessern wollen.

Deshalb gilt zugleich: Insbesondere für Absolventen in HSA-Kursen stellt der FOR-Abschluss eine zukunftsorientierte Anschlussoption dar. Ebenso entscheiden sich Teilnehmende in ESF-LS-Kursen, ihre sprachlichen Kompetenzen weiter auszubauen und nachfolgende Kurse mit höheren Sprachniveaus zu absolvieren.

3. Berufliche Orientierung (z. B. Praktikum oder Freiwilligendienst) stellt nur für wenige Teilnehmende eine reale Anschlussoption an den ESF-Kurs dar.

Dieses Ergebnis ist insofern positiv zu werten, als dass ESF-Kurse des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ der Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven dienen und dabei erfolgreich sind, sodass tendenziell der Bedarf an weiterführender beruflicher Orientierung auf Seiten der Teilnehmenden gedeckt ist.

4. Die Entwicklung von Anschlussoptionen steht in direktem Zusammenhang zu den Lebenssituationen der Teilnehmenden. Eine besondere Herausforderung stellt das Realisieren von Anschlussoptionen für Geflüchtete dar.

Menschen mit Fluchthintergrund verfügen häufig über einen unsicheren Aufenthaltsstatus, der sich erschwerend auf die Planung von Anschlüssen an den ESF-Kurs auswirkt. Die Problematik der Anschlussoptionen für diese Zielgruppe wurde unter Abschnitt 6.2.2.2.1 ausführlich dargestellt, da weniger die Arbeit in dem ESF-Kurs, sondern vielmehr äußere Faktoren den Kursverlauf und in Folge die Anschlussoptionen beeinflusst haben.

5. Es gelingt in den ESF-Kursen, nicht irgendeine, sondern eine realistische berufliche Perspektive für die Teilnehmenden zu erarbeiten.

Das Erarbeiten realistischer und individuell stimmiger beruflicher Perspektiven ist ausgewiesenes Ziel der ESF-Kurse. Dass und wie dies gelingt, belegen insbesondere die Ergebnisse der Prozessevaluation, wie über die Fallbeispiele dargelegt, eindeutig. Um diesem Ziel gerecht zu werden, müssen die Teilnehmenden häufig zuerst persönliche Lebenssituationen und problematische Lebenslagen bearbeiten und bewältigen. Problembewältigung wird in den Kursen als Bedingung für die Entwicklung realisierbarer Perspektiven ernst genommen. Darüber hinaus wird deutlich, dass es einen Informationsaustausch zwischen Teilnehmenden und Kursleitungen gibt und das Finden von passenden Anschlussoptionen zu großen Teilen auch beratend und/oder begleitend erfolgt.

Die untersuchten Kurse scheinen den Teilnehmenden hinreichende Impulse und Gelegenheiten zu bieten, sich mit ihrer beruflichen Zukunft produktiv und zielführend auseinanderzusetzen.

6. Sowohl aus Sicht der Kursleitungen als auch aus den Berichten der Teilnehmenden stellen sich die Anschlussoptionen ebenso heterogen dar, wie die Ausgangssituationen zu Kursbeginn.

Es gibt nicht den „goldenen Weg“ (auch nicht zu typisierende Wege), der sich für alle Teilnehmenden in einem ESF-Kurs als passend erweist. Weiterqualifizierung bzw. eine weiterführende Verbesserung der Qualifikationsniveaus, eine mindestens mittelfristige Beschäftigung oder die Aufnahme einer Ausbildung sind Möglichkeiten, die zwar nicht alle, aber doch einige Teilnehmenden nutzen, was der Zielsetzung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ entspricht.

7. Das Identifizieren von Anschlussoptionen ist eine Herausforderung für Kursleitungen, Lehrkräfte und Teilnehmende, welche gemeinsam bewältigt wird.

Die Frage der Anschlussoptionen gestaltet sich in den ESF-Kursen als eine der zentralen Herausforderungen, mit dem den vielfach jungen Menschen ein weiterer Schritt auf ihrem Weg in den Beruf und ins Erwerbsleben eröffnet wird. Insbesondere die drei ausgewählten Fallbeispiele aus der qualitativen Befragung der Teilnehmenden verdeutlichen, welche unterschiedlichen Orientierungspunkte genutzt werden können und in welchem Ausmaß Lebenslagen und bisherige Lern- und Arbeitserfahrungen den Werdegang beeinflussen. Bestehend in Bezug auf die pädagogische Arbeit in ESF-Kursen sind das dafür konsequent eingelöste pädagogische Prinzip der Teilnehmendenorientierung und die herausragende Flexibilität der Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit individuellen Problemlagen und schwierigen Entscheidungsprozessen von Teilnehmenden. Die Weiterbildungseinrichtungen stellen im Rahmen ihrer Arbeit in den ESF-Kursen in vielen Fällen sicher, dass Anschlussoptionen durch Teilnehmende wahrgenommen werden können. Dies zeigt sich besonders, wenn Teilnehmende das Kursziel nicht erreichen oder Entscheidungsprozesse zu Anschlussoptionen durch individuelle oder soziale Hürden erschwert sind. In beratender Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden werden individuelle Lösungswege erarbeitet.

8. Die anvisierten Anschlussoptionen stehen in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Kursarten und Kurszielen.

Der HSA 9 reicht in der Regel nicht aus, um Erfolg bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu haben. Die Zahl der Berufsfelder, die für Absolventen von HSA 9 offenstehen, verkleinert sich seit Jahren (Kohlrausch, 2013). Daher sollte bei HSA 9 Absolventinnen und Absolventen darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden anschließend einen HSA 10 anstreben und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung nutzen.

Wie die Fälle aus der Prozessevaluation aufzeigen, spielt Weiterqualifizierung daher auch für Teilnehmende der Schulabschlusskurse als Anschluss an den ESF-Kurs eine große Rolle.

Auch im Bereich der sprachlichen Kompetenzen gibt es bei Teilnehmenden mit Flucht- und Migrationshintergrund teilweise Qualifikationsbarrieren, die eine direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nicht ermöglichen: Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau B1 sind für die Berufsfelder (z. B. Gastronomie, Handwerk) nicht ausreichend, in denen der Umgang mit Kunden oder Lieferanten wesentlich ist zur Beherrschung der Arbeitsaufgaben. Für diese Teilnehmenden geht es darum, die sprachliche Weiterqualifizierung weiter zu verfolgen und voranzutreiben und damit einen weiteren vorbereitenden Schritt

zum Einstieg in das Berufsleben in Deutschland und in alltägliche soziale Teilhabe an der Gesellschaft zu gehen.

9. Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Lernen befördert eine Entscheidung zum Weiterlernen und eröffnet Anschlussoptionen.

Häufig werden in den ESF-Kursen persönlichkeitswirksame Grundlagen erarbeitet, die die Teilnehmenden in ihrem Selbstbewusstsein und Zutrauen in ihre Leistungsfähigkeit bestärken. In den Fallschilderungen und in den Interviews zeigt sich, wie es gelingt bei Teilnehmenden eine Veränderung in der Einstellung gegenüber Lernen zu bewirken und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu vermitteln. Deutlich wird hier, dass durch das Erleben von Selbstwirksamkeit in Lernsituationen das individuelle Verhältnis zu Lernen positiv verändert werden kann und viele Teilnehmende Lernen nach Abschluss der Kurse positiv konnotieren. Diese Veränderungen in der Selbstwahrnehmung scheinen einen nicht unwesentlichen Einfluss zu haben auf die Entscheidung von Teilnehmenden in Bezug auf Anschlüsse nach Kursende. Zugleich zeigen diese Ergebnisse: Das Ziel für möglichst viele Teilnehmende der ESF-Kurse einen Zugang zum lebensbegleitenden Lernen zu ermöglichen, kann in Anschluss an die Ergebnisse positiv bewertet werden. Auch das Wiederholen eines Kurses ist in diesem Sinne als positives Ergebnis zu bewerten.

10. Über Anschlussoptionen entscheiden auch Dritte

Die Realisierung von Anschlussoptionen birgt nicht nur für Geflüchtete oft unüberwindbare Hürden. Auch für andere Teilnehmende entstehen Schwierigkeiten, die nur bedingt mit den persönlichen Ausgangslagen und Leistungen der Teilnehmenden zu tun haben, sondern eher auf bestehende System- bzw. Schnittstellenproblematiken hindeuten. So berichten Einrichtungs- und Kursleitungen von Parallelberatungen und Parallelvermittlungen, die nicht unbedingt mit den Zielen des ESF-Förderschwerpunktes identisch sind. Insbesondere die gleichzeitige Betreuung von Teilnehmenden im ESF-Kurs durch das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit zeitigen Wirkungen dahingehend, dass eine individuelle berufliche Orientierung stellenweise gehemmt wird und Teilnehmende sich in eine Entscheidung zur Aufnahme einer Beschäftigung gedrängt fühlen. Die Folge ist Frustration bei den Teilnehmenden, aber auch bei den Lehrkräften und Sozialpädagogen und -pädagoginnen in ESF-Kursen, die sich mit dem oder der Teilnehmenden auf den Weg gemacht hatten, langfristig belastbare berufliche Perspektiven anzupacken.

In der Zusammenarbeit mit der örtlichen Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter sollten frühzeitig Vereinbarungen getroffen werden, die sicherstellen, dass die Vermittlung in eine Ausbildung bzw. in eine Beschäftigung mit längerfristigen Perspektiven Vorrang haben muss zu einer Vermittlung in Tätigkeiten, die befristet sind. Auch in den Jobcentern setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, dass kurzfristige Vermittlung sich zwar positiv in den Arbeitsmarktstatistiken darstellt, die Beschäftigungssituation der Beschäftigten jedoch nicht nachhaltig sichert.

7 Vergleichsgruppe in der Programmevaluation EVA Grund

7.1 Ziel der Befragung der Vergleichsgruppe

Im Rahmen der Programmevaluation EVA Grund wurde eine Vergleichsgruppe im Analysestrang der Prozessevaluation aufgebaut und qualitativ befragt, um herauszuarbeiten, inwiefern ESF-geförderte Maßnahmen im Kontext „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ einen Beitrag dazu leisten, Jugendliche und junge Erwachsene aus schwierigen sozialen Lebenslagen an den Arbeitsmarkt heranzuführen. Wie auch bei der Interventionsgruppe liegt bei der qualitativen Befragung der Fokus auf dem Thema Übergang Schule und Beruf. Insbesondere werden die Entwicklung beruflicher Perspektiven und die Einschätzung der genutzten Maßnahmen thematisiert. Eine Teilnahme an einer Maßnahme, ob ESF-gefördert oder nicht, stellt innerhalb des Forschungsdesigns somit eine Konstante dar.

7.2 Aufbau der Vergleichsgruppe

Für den Aufbau einer Vergleichsgruppe wurden verschiedene Strategien genutzt (ausführliche Beschreibung s. Zwischenbericht, S. 20):

- Parallelkurs in Weiterbildungseinrichtungen, die im Rahmen der Prozessevaluation beteiligt waren.
- Vergleichskurs eines Kooperationspartners an einem Standort der Prozessevaluation
- Nutzung anderer Settings (z.B. Jobcenter, Weiterbildungseinrichtungen, die nicht im Rahmen der Prozessevaluation beteiligt waren)

Insbesondere die Standorte der Prozessevaluation unterstützten den Aufbau der Vergleichsgruppe, ebenso ein Mitglied der Kommission Zweiter Bildungsweg des Landesverbands der Volkshochschulen von NRW.

Es sollten sowohl Teilnehmende aus Schulabschlusskursen ohne ESF-Förderung sowie Teilnehmende aus vergleichbaren Kompetenzkursen in der Vergleichsgruppe Berücksichtigung finden. Die Rekrutierung von Teilnehmenden aus nicht ESF-geförderten Schulabschlusskursen auf dem zweiten Bildungsweg verlief unproblematisch. Dagegen stellte sich die Suche nach Maßnahmen, die inhaltlich vergleichbar mit Kompetenzkursen des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsswelterfahrung“ sind, als eine Herausforderung für das Evaluationsteam dar. Begründet war diese Herausforderung zum einen durch die Tatsache, dass Kompetenzkurse des ESF-Förderbausteins inhaltlich sehr heterogen sind und es schwierig war ebenso heterogene Kurse aufzufinden, die ebenfalls eine Kombination aus Grundbildung und Erwerbsswelterfahrung für Jugendliche und junge Erwachsene aus schwierigen soziale Lebenslagen anbieten. Zum anderen drückten angefragte Institutionen und Träger ihre Bedenken aus, sich an einer Evaluation zu beteiligen, deren Fokus nicht die eigenen Weiterbildungsmaßnahmen darstellen. Es wurde befürchtet, dass die eigenen Maßnahmen im Vergleich mit den ESF-Kursen abgewertet werden könnten. Auch datenschutzrechtliche Bedenken, Wahrung der Privatsphäre der Teilnehmenden sowie die eigene Belastung im Arbeitsalltag wurden als Gründe der Ablehnung angeführt.

Letzten Endes wurde eine berufsvorbereitende Maßnahme [kurz: BvB-Maßnahme] ausgewählt, da diese sowohl das Nachholen von Schulabschlüssen, als auch die Vermittlung erwerbssweltbezogener Kompetenzen beinhaltet¹⁹. Im Rahmen der ausgewählten BvB-Maßnahme ist ein Sprachlernangebot für Menschen mit Fluchthintergrund integriert.

¹⁹ Inhalte sind der Darstellung der BvB-Maßnahme im Internet entnommen. Aus Anonymisierungszwecken kann jedoch keine weitere Angabe zur Quelle erfolgen.

BvB-Maßnahmen werden basierend auf dem SGB III auf Grundlage einer bundeseinheitlichen Regelung durch die Bundesagentur für Arbeit angeboten (Brändle, 2012) und zielen explizit auf die Vorbereitung zur Aufnahme einer Ausbildung und damit einhergehend auf die berufliche Eingliederung von Schülerinnen und Schülern, die bisher keine Ausbildung in Anschluss an ihren Schulabschluss gefunden haben oder die Schulpflicht ohne den Erwerb eines Abschlusses erreicht haben (Agentur für Arbeit, 2012). Die Ausgestaltung berufsvorbereitender Maßnahmen gliedert sich daher in zwei Teile, dem schulischen Unterricht (50 %) und den Betriebspraktika (50 %). Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, Teilnehmende zu einem Schulabschluss zu führen, ihre Ausbildungsfähigkeit zu steigern und dadurch ihre Übergangschancen in eine betriebliche Ausbildung zu erhöhen (Brändle, 2012). Da die Maßnahmen im Besonderen dazu beitragen sollen, die beruflichen Grundfertigkeiten ihrer Teilnehmenden zu stärken, wird die BvB-Maßnahme als berufsbezogener Kompetenzkurs in die Vergleichsgruppe eingebunden.

Tabelle 37 soll einen Überblick über die im Rahmen der Vergleichsgruppe berücksichtigten Kurse ermöglichen. In Bezug auf die beiden Schulabschlusskurse ist festzuhalten, dass die jeweilige Weiterbildungseinrichtung ebenfalls ESF-geförderte Schulabschlusskurse anbot. In einem Fall handelt es sich um einen Standort der Prozessevaluation, in dem anderen Fall um eine bisher nicht in der Prozessevaluation berücksichtigte Weiterbildungseinrichtung.

Tabelle 37: Übersicht Kurse der Vergleichsgruppe

Kurse der Vergleichsgruppe	Fächer im Rahmen des Kurses	Erwerbsweltorientierung	Konzeption	Unterstützung der TN
BvB-Maßnahme (Anzahl befragter TN: n=11)	Mathe, Deutsch, Englisch, Geschichte/Politik, Sport, Philosophie	Integriertes Praktikum in einem der folgenden Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> • Hotel, Gaststätten, Hauswirtschaft, • Lager und Handel, • Metall, • Wirtschaft und Verwaltung. Bewerbungstraining	Besuch Werkstatt-Berufskolleg (schulischer Unterricht) (Mo- und Di- vormittags) Bewerbungstraining (Mo- und Di-nachmittags) Praktikum (Mi bis Fr)	Sozialpädagogische Fachkräfte (fest in der BvB-Maßnahme integriert) Bildungsberatende (fest in der BvB-Maßnahme integriert)
Schulabschlusskurs HSA 10 (Anzahl befragter TN: n=15)	Mathe, Deutsch, Englisch, Biologie, Geschichte/Politik, Erdkunde	Randthema im Fachunterricht	Täglicher Unterricht (9:00 Uhr bis 12:30 Uhr)	Sozialpädagogische Fachkräfte (innerhalb der Einrichtung, aus Eigeninitiative der TN ansprechbar)
Schulabschlusskurs FOR (Anzahl befragter TN: n=2)	Mathe, Deutsch, Englisch, Biologie, Geschichte, Arbeitslehre, Kunst	Randthema im Fachunterricht	Täglicher Unterricht (8:15 Uhr bis spätestens um 14:15 Uhr)	Sozialpädagogische Fachkräfte (innerhalb der Einrichtung, aus Eigeninitiative der TN ansprechbar)

Die Vergleichsgruppe wurde qualitativ mit demselben Interviewleitfaden, wie die Teilnehmenden der ESF-geförderten Kurse zum Erhebungszeitpunkt T₃ aus der Programmevaluation, befragt. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen, der sich an dem Kurzfragebogen der summativen Evaluation orientiert und u. a. Fragen zu soziodemografischen Merkmalen sowie Items zur Einschätzung ausgewählter Grundkompetenzen enthält.

7.3 Deskriptive Beschreibung der Vergleichsgruppe

Insgesamt willigten n=26 Teilnehmende in die qualitative Befragung ein, n=20 beteiligten sich zudem an der schriftlichen Befragung (Kurzfragebogen), welche Grundlage zur deskriptiven Beschreibung der Vergleichsgruppe ist. Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte im Anschluss an die qualitativen Leitfadeninterviews und basierte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit²⁰. Insbesondere an einem Standort der Vergleichsgruppenerhebung verweigerte ein Großteil der qualitativ Befragten die Teilnahme an der (zusätzlichen) schriftlichen Befragung. Die im Folgenden aufgeführten Zahlen zur Beschreibung der Vergleichsgruppe sind aufgrund des geringen Sampleumfangs nicht repräsentativ für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt, dienen jedoch sehr wohl der Beschreibung der Vergleichsgruppe und ergänzen die qualitativen Daten somit auf sinnvolle Weise.

Von den n=20 Befragten, die zusätzlich quantitativ befragt wurden, sind n=6 weiblich und n=14 männlich. Es handelt sich um eine durchschnittlich junge Gruppe (Durchschnittsalter: 20,65 Jahre), ein Großteil der Vergleichsgruppe ist zwischen 18 und unter 25 Jahren alt (n=17) und entspricht somit auch der ESF-Hauptzielgruppe. Zwei Teilnehmende sind zum Zeitpunkt der Befragung nicht volljährig (beide in der BvB-Maßnahme), eine Person ist zwischen 25 und 30 Jahre alt²¹ (Schulabschlusskurs). In Bezug auf das Alter kann die Vergleichsgruppe als homogen beschrieben werden. Anders verhält es sich in der Interventionsgruppe, welche insbesondere durch die LS-Kurse²² eine heterogene Altersstruktur aufweist.

Ebenfalls ergeben sich Abweichungen zwischen Vergleichs- und Interventionsgruppe in Bezug auf den Migrationshintergrund der Teilnehmenden. In der Vergleichsgruppe geben wenige Teilnehmenden an, einen Migrationshintergrund zu haben. So berichtet ein Großteil der Befragten (n=14), dass sie in Deutschland geboren sind und Deutsch ihre Muttersprache ist. Darüber hinaus geben jeweils zwei Befragte Türkisch und Arabisch als Muttersprache an, jeweils ein/-e Befragte nennt Polnisch bzw. Mazedonisch als Muttersprache.

Die Dauer der Schulzeit in Jahren zeigt, dass Teilnehmende der BvB-Maßnahme im Vergleich zu Teilnehmenden der Schulabschlusskurse tendenziell kürzer zur Schule gegangen und über niedrigere Schulabschlüsse verfügen. Dieser Umstand ist vorrangig darin begründet, dass die BvB-Maßnahmen im Besonderen junge Menschen, die in direktem Anschluss an ihre schulische Ausbildung keinen Erfolg bei ihrer Bewerbung auf Ausbildungsstellen haben, als Zielgruppe fokussieren (Agentur für Arbeit, 2012). Die Art der Abschlüsse zeigt deut-

²⁰ Die Entscheidung für dieses Vorgehen beruht auf Absprachen mit den entsprechenden Kursleitungen, welche Bedenken zur Teilnahmebereitschaft ihrer Teilnehmenden äußerten, die vor allem durch die Angabe persönlicher Daten noch mehr gehemmt werden könne.

²¹ Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs kann das genaue Alter der Person aus Gründen der Anonymität nicht genannt werden.

²² kurz für: ESF-geförderte Kompetenzkurse zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen

lich, dass Absolventinnen und Absolventen der Förderschule, nicht ausschließlich, aber dennoch eine wesentliche Zielgruppe der untersuchten BvB-Maßnahme darstellen. Dies deutet auf einen Unterschied zwischen den durch das ESF-Förderprogramm erreichten Zielgruppen und den Zielgruppen der Vergleichskurse hin (siehe hierzu Kapitel 4.2 des vorliegenden Evaluationsberichts).

Zusammenfassend und mit Blick auf die qualitativen leitfadengestützten Interviews (n=26) lässt sich festhalten, dass die betrachteten Kurse Angebote realisieren, die, ebenso wie die ESF-geförderten Kurse der Förderrunden 2015 und 2016, insbesondere

- Menschen, denen formale Lernangebote ungewohnt sind bzw. die an formalen Lernangeboten (vielfach) gescheitert sind,
- Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen

erreichen. Weniger präsent ist die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, wenngleich auch sie bei den Teilnehmenden der Vergleichskursgruppen auffindbar ist²³.

7.4 Zugänge zu den Kursen der Vergleichsgruppe

Die qualitative Analyse zeigt, dass insgesamt wenige Unterschiede zwischen den ESF-geförderten Kursen und den Kursen der Vergleichsgruppe im Zugang zu den Bildungsangeboten bestehen. Vielmehr beschreiben die Teilnehmenden beider Gruppen (Vergleichs- und Interventionsgruppe) ähnliche Zugänge: Das soziale Umfeld, Eigeninitiative, Bildungseinrichtung oder über andere (Weiterbildungs-)Institutionen und (berufsberatende) Organisationen (z. B. Jobcenter, Agentur für Arbeit). Die einzige Auffälligkeit besteht darin, dass alle befragten Teilnehmenden der BvB-Maßnahme die institutionelle Vermittlung in die Maßnahme als einzigen Zugangsweg benennen (siehe hierzu Kapitel 4.3.2). Keine der befragten Personen innerhalb der BvB-Maßnahme gab an, aus Eigeninitiative heraus an der BvB-Maßnahme teilzunehmen. Es scheint eine grundlegende Differenz zwischen den verschiedenen Angeboten im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf zu bestehen. Während sich Schulabschlusskurse durch multiple Zugänge auszeichnen, scheint die BvB-Maßnahme durch die enge Anbindung an die Agentur für Arbeit Teilnehmende vorrangig zugewiesen zu bekommen. Dies wird im Folgenden insbesondere in Bezug auf motivationale Faktoren der Kursteilnahme zu berücksichtigen sein.

7.5 Motive für die Kursteilnahme

Ähnlich wie bereits bei Analyse der Zugänge zu den Kursen der Vergleichsgruppe, unterscheiden sich die Motive für die Kursteilnahme der befragten Kursteilnehmenden der Vergleichskurse wenig von den Motiven der Teilnehmenden in ESF-geförderten Kursen.

Sehr präsent sind extrinsisch-zielgerichtete Motive, auch bei Teilnehmenden der Schulabschlusskurse in der Vergleichsgruppe, die mit dem Wunsch einer Verbesserung der eigenen beruflichen Qualifikation in Verbindung stehen.

²³ Es wird angenommen, dass diese Verteilung ein Zufallsprodukt ist. Wie eingangs erläutert, lag das Evaluationsinteresse nicht in einer repräsentativen Erhebung soziodemographischer Daten für das Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Die schriftliche Befragung der Vergleichsgruppe ist Teil der Prozessevaluation, in dessen Rahmen qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden. Daher nutzt das Evaluationsteam die quantitativen Daten ausschließlich zur weiterführenden Analyse der qualitativ erhobenen Daten.

„Die Arbeitsmöglichkeiten sind besser, wenn man einen höheren Abschluss hat, und dann dachte ich halt auch, weil ich auch bestimmte Ziele habe, als Beruf, dass ich dann einen besseren Abschluss auch brauche.“ (VG₁_TN_11: 5)

Zudem wird deutlich, dass ein weiteres vorrangiges Motiv für die Kursteilnahme ein bestehender Mangel an möglichen Alternativen ist.

„Ich habe auch mich bei den anderen beworben, aber da wurde ich nicht angenommen. Und mir hat das auch hier mehr gefallen, weil die Zeiten sind sehr gut. Man kann auch daneben arbeiten.“ (VG₁_TN_14: 13)

Wie auch in den ESF-Kursen, beschreiben auch die Teilnehmenden der nicht-ESF geförderten Schulabschlusskursen das emanzipatorische Moment, indem sie bestimmt für ihre eigenen zukünftigen Perspektiven gegenüber dem Jobcenter und der Agentur für Arbeit eintreten (s. Kapitel 4.3.2.2), als zentrales Motiv zur Kursteilnahme.

„Das Arbeitsamt wollte mich auch wirklich in irgendwelche Maßnahmen schicken, wo ich mich wirklich strikt geweigert habe, weil das wirklich so Aufbauseminare sind für, sage ich mal, Leute, die wirklich kaum Deutsch können oder so. Und da habe ich mich einfach nicht gesehen.“ (VG₁_TN_4: 5)

Vergleich zur Interventionsgruppe

Ein wesentlicher Unterschied mit Blick auf die Motive der Teilnehmenden zwischen BvB-Maßnahme und den Motiven der Teilnehmenden an ESF-geförderten Kursen, besteht darin, dass deutlich häufiger extrinsisch-erzwungene Motive für die Kursteilnahme in den Interviews angeführt werden:

„Ja, also ich bin hier gelandet über die Agentur für Arbeit, weil ich halt den Zehner nicht geschafft habe und halt nicht wusste, was ich das Jahr lang machen sollte.“ (VG₂_TN_4: 3)

„[...] da ich meinen Abschluss gemacht habe und nicht weiterwusste, was ich beruflich machen sollte. Und dann wurde ich dann halt in die Werkstatt geschickt.“ (VG₂_TN_6: 3)

Da die beiden Zitierten keine weiteren motivationalen Begründungen für ihren Kursbesuch anführen, ist davon auszugehen, dass sie ausschließlich aufgrund der Vermittlung am Kurs teilnehmen. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Teilnehmenden im ersten Moment nicht frei dazu entscheiden an der Maßnahme teilzunehmen und diese daher mit einem Bruch ihrer Bildungsbiographie verknüpft wird, ist die BvB-Maßnahme häufig negativ konnotiert (Geßner, 2002). Im Gegensatz dazu werden im Rahmen der durch die Prozessevaluation begleiteten ESF-Kurse mit einer Ausnahme von allen Teilnehmenden weitere Motive genannt und die Sinnhaftigkeit der eigenen Kursteilnahme artikuliert (zielorientierte Motive).

Es werden jedoch auch andere Motive der Teilnehmenden an BvB-Maßnahmen deutlich, die auf eine extrinsisch-zielgerichtete Motivation hindeuten.

„Für mich ist einfach nur, dass ich hierhin komme, was lerne, was eventuell für meinen Beruf sinnvoll wäre. Und auch in der Richtung dann auch eine Ausbildung zu suchen.“ (VG₂_TN_10: 3)

Im Vergleich zu Schulabschlusskursen wird der Fokus der Teilnehmenden jedoch nicht zwingend auf das Erlangen eines Schulabschlusses gesetzt, wengleich dies auch im Rahmen von BvB-Maßnahmen ermöglicht wird, sondern, wie das Zitat verdeutlicht, auf das Erlernen von notwendigen Kompetenzen für den späteren Beruf.

Wesentlicher Einflussfaktor auf die Motive zur Kursteilnahme scheint im Rahmen der BvB-Maßnahme der Zugang zum Kurs zu spielen. Einige Teilnehmende verknüpfen den Kursbesuch mit keinerlei weiterführenden bzw. zielorientierten Motiven und nennen als Teilnahmegrund ausschließlich die Anweisung des Jobcenters oder der Agentur für Arbeit. Es ist zu vermuten, dass sich an dieser Stelle eine negative Haltung der Teilnehmenden gegenüber der BvB-Maßnahme offenbart, die sich grundlegend von der Haltung der Teilnehmenden an

ESF-geförderten Kursen unterscheidet, von denen Lernziele und Qualifikationsziele in den qualitativen Interviews thematisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass **zwischen den ESF-geförderten und den nicht ESF-geförderten Schulabschlusskursen keine Unterschiede** hinsichtlich der Motive zur Kursteilnahme erkennbar sind. Dagegen führen Teilnehmende der **BvB-Maßnahme** grundlegend andere Motive an und beschreiben **ausschließlich extrinsisch-erzwungene Motive**, welche von Teilnehmenden ESF-geförderter (Kompetenz-)Kurse nur in Ausnahmefällen geschildert werden.

7.6 Zufriedenheit mit den Kursangeboten

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung deuten daraufhin, dass die Teilnehmenden der Vergleichsgruppe ebenso positiv, wie die Interventionsgruppe, auf Fragen zur Kurszufriedenheit antworten (siehe hierzu Anhang Tabelle 44, weitere Ergebnisse der Interventionsgruppe sind in Abschnitt 4.9 zu finden). Und auch im Rahmen der qualitativen Interviews wird wenig Kritik an den Kursen im Allgemeinen geübt, sodass auch hier zunächst ein tendenziell positives Bild entsteht. Erst durch konkrete Nachfragen zu Unterrichtsinhalten und Modulen sowie zu erwerbsweltorientierten Inhalten werden Kritikpunkte genannt²⁴. Persönliche Differenzen mit Lehrkräften, wie sie vereinzelt von Teilnehmenden der Schulabschlusskurse der Vergleichsgruppe geschildert wurden, haben sich nicht auf die Kurszufriedenheit der Teilnehmenden ausgewirkt. Die Befragten der BvB-Maßnahme kritisieren in den Interviews häufig den schulischen Teil und beklagen sich über das geringe Niveau am Werkstatt-Berufskolleg:

„Berufskolleg war eher ziemlich langweilig. Da der Stoff eher in Richtung Hauptschule halt zugeschnitten worden ist. Und da in der Klasse der schlechteste Abschluss, wenn ich jetzt nicht lüge, wäre Realschulabschluss. Das ist der schlechteste. Der Beste wäre glaube ich Fachabi. Es ist irgendwie langweilig.“ (VG₂_TN_1: 45)

Die Einschätzung der zitierten Person bezüglich vorhandener Schulabschlüsse trifft jedoch nicht zu. Aus der quantitativen Kurzbefragung geht hervor, dass keiner der Befragten über einen Realschulabschluss verfügt (s. *Deskriptive Beschreibung des Samples der Vergleichsgruppe*). Allerdings hat den Angaben im Fragebogen zufolge der Großteil der Teilnehmenden bereits einen Hauptschulabschluss erworben und fühlt sich folglich im schulischen Teil der BvB-Maßnahme stark unterfordert.

„[...] Und in der Schule ist das einfach nur so, dass wir in einer Auffangklasse sitzen. Da halt die Agentur das möchte, dass wir halt in der Schule sitzen, dass wir unsere acht Stunden vollkriegen.“ (VG₂_TN_9: 105)

Das Gefühl in einer „Auffangklasse“ zu sitzen, die lediglich dem Zwecke der Erfüllung eines Stunden-Solls dient, zieht sich als kollektiv geteiltes Muster durch die qualitativen Interviews. Eine Herausforderung bei der Umsetzung des schulischen Teils der BvB-Maßnahme scheinen entsprechend die Heterogenität der Schulabschlüsse ihrer Teilnehmenden und ihre individuellen Lernvoraussetzungen darzustellen. Gerade diejenigen, die bereits über einen anerkannten Abschluss verfügen, erleben wenige bzw. keine Lernfortschritte und führen atmosphärische Störfaktoren als Kritik an: *„[...] die Klasse war dann auch immer zu laut und die Räume waren halt zu klein. Und dann haben wir keine richtigen Bücher gehabt und das ist halt blöd, wenn man immer nur Blätter bekommt.“ (VG₂_TN_6: 45)*. Doch auch von Teilnehmenden ohne vorherigen Hauptschulabschluss und mit bisher negativen Lernerfahrungen

²⁴ Die Diskrepanz zwischen quantitativen und qualitativen Daten unterstreicht die Notwendigkeit eines mixed methods-Ansatzes zur Datenerhebung bei der Befragung der Zielgruppe der vorliegenden Evaluation.

wird Kritik geübt, allerdings vorrangig mit Blick auf die eingesetzte Didaktik im Schulunterricht.

Die Teilnehmenden der BvB-Maßnahmen wirkten während der Interviews insgesamt tendenziell demotiviert²⁵. Es ist zu vermuten, dass ihnen bewusst ist, dass BvB-Maßnahmen gesellschaftlich eher negativ konnotiert sind (Geßner, 2002).

Vergleich innerhalb der Vergleichsgruppe

Mit Blick auf das Antwortverhalten der schriftlichen Befragung der Teilnehmenden der Vergleichsgruppenkurse wird unter Rücksicht der berufsbezogenen Items folgendes deutlich: Mit statistischer Signifikanz stimmen Teilnehmende der BvB-Maßnahme gegenüber Teilnehmenden der Schulabschlusskurse dem Item „*Ich habe jetzt klare Vorstellungen davon, was ich einmal beruflich machen möchte*“ eher zu. Eine mögliche Begründung für diese Tendenz ist, dass die BvB-Maßnahmen von ihrer Anlage her direkt auf die Vorbereitung der Aufnahme einer Ausbildung oder eine anderweitige Eingliederung in den Arbeitsmarkt zielen. Teilnehmende in Schulabschlusskursen der Vergleichsgruppe hingegen nehmen an Kursen teil, an denen die Erlangung höherer schulischer Zertifikate im Vordergrund steht. Die Auseinandersetzung mit berufsorientierten Fragestellungen stellt in diesen Kursen eine gegenüber den fachlichen und curricularen Anforderungen der Lehrpläne zur Erreichung des jeweiligen Abschlusses nachgeordnete Rolle dar.

„[...] man versteift sich natürlich auch so sehr auf Schule, dass man denkt ‚okay, das ist ja noch ein bisschen. Bis dahin habe ich ja noch.‘ Und dem ist eigentlich nicht so. [...] Und im Prinzip weiß ich da [die interviewte Person bezieht sich hier auf den Bewerbungsprozess] auch relativ wenig drüber.[...] aber das will ich der Schule nicht ankreiden, sondern eher der Bundesrepublik, dass man diese Möglichkeit nicht hat.“ (VG₁TN4, S. 7)

Betrachtet man die weiteren zukunfts- und berufsbezogenen Items des Kurzfragebogens wird deutlich, dass sie im Vergleich zu den anderen Einschätzungselementen (allgemeine Kurszufriedenheit, Zufriedenheit mit Lernerfahrungen) insgesamt, weniger positiv beantwortet werden und größere Streuungen hinsichtlich des Antwortverhaltens zu verzeichnen sind.

Vergleich zur Interventionsgruppe

An dieser Stelle wird ein wesentlicher Unterschied zwischen Schulabschlusskursen der Vergleichsgruppe und ESF-geförderten Schulabschlusskursen deutlich: In den ESF-Kursen werden die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven und das Finden einer passenden Anschlussoption an den besuchten Kurs sowohl im Rahmen des Fachunterrichts als auch in konzeptionell festgelegten Unterrichtsräumen (wie bspw. EWO-Stunden) neben dem Erwerb eines Schulabschlusses stark fokussiert. Es scheint, dass dies eine herausragende Besonderheit der mittels ESF geförderten Schulabschlusskurse darstellt.

7.7 Entwicklung beruflicher Perspektiven und entsprechender Anschlussoptionen an den Kurs

Durch das Evaluationsteam wurden besonders mit Blick auf die Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven und entsprechender individuell passenden Anschlussoptionen an die Kursangebote Unterschiede zwischen der Vergleichsgruppe und der im Rahmen der vor-

²⁵ In die Befragung der Vergleichsgruppe wurde eine BvB-Maßnahme einbezogen und ausschließlich die Teilnehmendenperspektive erhoben. Es ist nicht das Ziel des Evaluationsteams das Konzept und die Umsetzung von BvB-Maßnahmen zu bewerten.

liegenden Prozessevaluation evaluierten ESF-geförderten Kurse vermutet. Diese Annahme basiert auf der Tatsache, dass im Rahmen der durch ESF-geförderten Kurse vielfältige Angebote, die auf Erwerbserfahrung zielen, in den Kurskonzepten realisiert werden und daher ein positiver Effekt auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven unterstellt wird (und auch in der Programmevaluation nachgewiesen wurde).

Die qualitativen Daten zeigen, ob und wie sich berufliche Perspektiven und Anschlussoptionen durch die Kursangebote bei Teilnehmenden der Vergleichsgruppe entwickeln. Ein Großteil der im Rahmen der Vergleichsgruppe Befragten gibt an, konkrete Vorstellungen über mögliche Anschlussoptionen zu haben. Aufgrund der Verschiedenheit der Kurskonzepte (Schulabschlusskurse und BvB-Maßnahmen), erfolgt eine separate Ergebnisdarstellung.

Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Befragung und Vergleich zur Interventionsgruppe (Schulabschlusskurse)

Ein wesentlicher Unterschied zwischen ESF-geförderten und nicht-geförderten Schulabschlusskursen besteht in der Integration erwerbserorientierter Inhalte. In den Konzepten der Schulabschlusskurse der Vergleichsgruppe ist Erwerbserorientierung bzw. -erfahrung nicht explizit verankert, dies zeigt bereits die Betrachtung der Schulfächer (Tabelle 37). Werden in vielen ESF-geförderten Schulabschlusskursen zusätzliche „EWO-Stunden“ angeboten, so werden nach Angaben der interviewten Teilnehmenden in den Kursen der Vergleichsgruppe ausschließlich die im Kerncurriculum für das Erreichen des jeweiligen Abschlusses notwendigen Fächer unterrichtet.

Weitere EWO-Ansätze, wie z. B. Bewerbungstrainings, sind kein Bestandteil der nicht ESF-geförderten Schulabschlusskurse. Einrichtungintern stehen sozialpädagogische Fachkräfte zur Verfügung, die die Teilnehmenden nach Bedarf zu Fragen betreffend der eigenen beruflichen Orientierung, zur Unterstützung im Bewerbungsprozess oder zur Bewältigung persönlicher Problemlagen, aufsuchen können. Dieses Angebot wird von einigen Befragten in Anspruch genommen: *„Und der stand auch mit Rat und Tat dabei und hat gesagt: ‚Pass auf, gib mir eine Bewerbung und wir gucken uns das mal an.‘“* (VG₁_TN_4, S. 6). Im weiteren Interviewverlauf erläutert die befragte Person, dass Lehrpersonen sicherlich *„Besseres zu tun“* (VG₁_TN_4, S. 6) hätten, als sich mit den Teilnehmenden an ihre Bewerbungsunterlagen zu setzen. Auch ist zu hinterfragen ob das Unterstützen im Bewerbungsprozess explizit Aufgabe einer sozialpädagogischen Fachkraft innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung ist, oder ob es hierzu andere Ansprechpartnerinnen und -partner braucht.

Das Fehlen der EWO-Ansätze bzw. zu wenig *„berufliche Weiterbildung“* (VG₁_TN_8) im Kurs kritisiert eine interviewte Person folgendermaßen:

„[...] so etwas wie Bewerbungstraining, oder so etwas, [...] wie mit dem Berufswahlpass [...] das wurde halt gar nicht gemacht. Was ich halt, irgendwie mir schon gewünscht hätte, weil, es ist für manche, die ja hier auch im Kurs noch sitzen, unsicher, ob sie in eine Ausbildung gehen, oder ob sie ihr Abitur weitermachen. [...] müssen ja manche sich auf eine Ausbildung bewerben, und vielleicht wissen sie noch gar nicht, in welche Richtung sie gehen wollen. Und da wurde uns halt schon mal gar nicht geholfen, irgendwie zu gucken, was liegt wem denn.“ (VG₁_TN_8: S. 4f.)

Eine Vorbereitung auf mögliche zukünftige Bewerbungssituationen scheint in den nicht durch ESF-geförderten Schulabschlusskursen einem Bedürfnis vieler Teilnehmender zu entsprechen. Die Möglichkeit sich mit einer einrichtung-internen sozialpädagogischen Fachkraft in Bezug auf derlei Fragestellungen zu unterhalten, erscheint im Spiegel der Bedürfnisse der Teilnehmenden nicht ausreichend.

Die aktive Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und eigenen beruflichen Perspektiven in Anschluss an den Kurs geschieht vorrangig außerhalb der nicht ESF-geförderten Schulabschlusskurse. Den Teilnehmenden sind mögliche Ansprechpersonen innerhalb und außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen bekannt, jedoch bleibt eine Auseinandersetzung mit realistischen beruflichen Perspektiven bei vielen Befragten hypothetisch und ausgelagert aus ihrem eigenen Beeinflussungsspielraum. Berichte über mögliche Strategien und noch notwendige Schritte, um die geäußerten Berufswünsche zu erreichen, werden im Interview weitestgehend nicht thematisiert. Eine der befragten Teilnehmenden äußert, dass Tischler oder Arzthelferin möglicherweise passende Berufe wären. Auf die Nachfrage, was es bräuchte, um diese Berufswünsche zu erreichen, antwortet die Person: *„Da habe ich mir jetzt noch gar keine Gedanken darüber gemacht.“* (VG₁_TN_5: S.5). Im Rahmen der Teilnehmendenbefragung in ESF-geförderten Kursen wurde deutlich, dass diese sich fundiert im Kurs mit notwendigen Schritten zur Erreichung ihrer beruflichen Ziele auseinandergesetzt haben und zum Großteil ihre Chancen, ihren Berufswunsch erreichen zu können, realistisch einzuschätzen gelernt haben.

Besonders deutlich wird die Passivität in Bezug auf die eigene Auseinandersetzung mit Berufswünschen bei der folgenden interviewten Person der Vergleichsgruppenkurse:

„Und der hilft dir dann auch, wenn du/ zum Beispiel, wenn ich jetzt hier meinen Realabschluss fertig habe, könnte ich auch zum SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRAFT gehen und fragen, was für Ausbildungsplätze SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRAFT denn so und er kann einen dann auch vermitteln.“ (VG₁_TN_13: 5)

Eine Strategie vieler Teilnehmender der Vergleichsgruppenkurse ist es, sich auf die Ratschläge einer sozialpädagogischen Fachkraft zu verlassen und sich entsprechend auf Ausbildungsstellen zu bewerben. Dabei orientieren sich die Ratschläge der sozialpädagogischen Fachkraft eher an Bereichen, in denen aktuell Auszubildende gesucht werden, weniger stehen Fähigkeiten, Kompetenzen und Neigungen der Kursteilnehmenden im Vordergrund: *„[...] Und da hat SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRAFT gesagt, dass die JVA noch welche sucht und die Bundespolizei auch noch welche sucht.“* (VG₁_TN_12: S. 2) Ob dies einer langfristigen und fundierten Reflektion eigener beruflicher Perspektiven entspricht, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden²⁶.

Wenn es um die Vorbereitung der Teilnehmenden auf ihren zukünftigen Bewerbungsprozess und mögliche Anschlussoptionen geht, spielen neben sozialpädagogischen Fachkräften die Lehrpersonen eine Schlüsselrolle. Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer binden Erwerbswelt- und Lebensorientierung am Rande in ihren Unterricht ein. Der pädagogische Anspruch sowohl der eingesetzten Lehrkräfte als auch der Weiterbildungseinrichtungen, für alle ihre Teilnehmenden, unabhängig einer ESF-Förderung, möglichst konkrete und gute Anschlüsse erarbeiten zu wollen, wird an dieser Stelle durch die Interviews mit den Kursteilnehmenden ersichtlich.

Eine individuelle Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Berufsbildern findet vorrangig im Rahmen des Fachunterrichts statt. Eine befragte Person führt so beispielsweise aus, dass sie gerne etwas im Bereich Gestaltung machen wollen würde, sie jedoch an der Weiterbildungseinrichtung keinen Kunstunterricht belegen könne und deshalb der Kursbe-

²⁶ Es scheint, dass sozialpädagogische Fachkräfte, welche im Rahmen der Vergleichsgruppenkurse für Teilnehmende ansprechbar sind, zwei wesentliche Aufgaben übernehmen müssen: Sie bearbeiten individuelle Lebenslagen und stehen darüber hinaus als Ansprechpartnerinnen und -partner zu Fragen rund um Berufsorientierung zur Verfügung. In ESF-Kursen ermöglicht die im Kurs integrierte Erwerbsweltorientierung eine Fokussierung der sozialpädagogischen Arbeit auf Verbesserung individueller Lebenslagen der Kursteilnehmenden.

sich zur Erreichung des Abschlusses zwar nützlich sei, allerdings nicht zur Vorbereitung auf ihren Wunschberuf (VG₁_TN_13). Weiterhin erzählt die befragte Person, dass sie prinzipiell Interesse am biologischen Bereich habe, ein Medizinstudium für sie jedoch vermutlich nicht in Frage käme (VG₁_TN_13). Dass eine Vielzahl unterschiedlicher Berufe dem biologischen Bereich zugeordnet sein können und nicht alle ein medizinisches Studium erfordern, ist der befragten Person nicht bekannt. Es kann nur vermutet werden, dass diese Person im Rahmen eines ESF-geförderten Kurses vielfältige Gelegenheiten hätte wahrnehmen können, sich unter Anleitung mit ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu befassen und daran anschließend eher konkrete berufliche Perspektiven hätte entwickeln können.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Schulabschlusskurse der Vergleichsgruppe festhalten, dass wie bereits bei den ESF-geförderten Kursen beobachtet, eine wichtige Anschlussoption in der fortführenden Weiterqualifizierung liegt. Bezogen auf eigene berufliche Perspektiven und notwendige nächste Schritte, um den Berufswunsch umzusetzen, sofern dieser klar kommuniziert werden konnte, lässt sich das Antwortverhalten der Teilnehmenden der Schulabschlusskurse der Vergleichsgruppe als eher hypothetisch und in vielen Fällen an den realen Gegebenheiten des Arbeitsmarkts vorbei beschreiben. Im Vergleich zu ESF-geförderten Schulabschlusskursen wird deutlich, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft ein Randthema in den Abschlusskursen der Vergleichsgruppe darstellt. Es kann allenthalben von einem im Fachunterricht mitlaufenden Querschnittsthema in Bezug auf berufliche Orientierung gesprochen werden.

Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Befragung und Vergleich zur Interventionsgruppe (Kompetenzkurse)

Das Konzept der BvB-Maßnahme ist grundlegend anders als das der Schulabschlusskurse. Die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft steht bei BvB-Maßnahmen im Fokus. Zu Beginn der Maßnahme wird eine Eignungsanalyse mit den Teilnehmenden durchgeführt. „Ziel der ressourcenorientierten Eignungsanalyse ist die Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles unter Berücksichtigung von beruflichen Anforderungen“ (Agentur für Arbeit, 2012). Nur aus wenigen Interviews mit Teilnehmenden der untersuchten BvB-Maßnahme geht hervor, dass ihnen diese Eignungsanalyse dabei hilft den richtigen Arbeitsbereich ihres Praktikums für sich herauszufinden (siehe Anhang Tabelle 44). Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, die verschiedenen Bereiche auszuprobieren, bevor eine Entscheidung für einen Arbeitsbereich erfolgt. Diese Tatsache wird von einigen Teilnehmenden positiv bewertet: *„Und dadurch bin ich jetzt hier und in paar Berufe oder Bereichen, habe geschnuppert und ja jetzt bin ich eben halt einig geworden, was ich werden möchte.“* (VG₂_TN_3)

Insbesondere der praktische Teil der BvB-Maßnahme scheint den Teilnehmenden zu gefallen. Sie erhalten die Gelegenheit das potenzielle Berufsfeld durch die Übernahme kleinerer berufsalltagsnaher Aufgaben kennenzulernen.

Im Rahmen des praktischen Teils der Maßnahme können darüber hinaus Zertifikate erworben werden, die auf eine anschließende Ausbildung angerechnet werden können. Ausführlich wird in den Interviews darauf eingegangen, dass für den späteren Beruf notwendige Kompetenzen erlernt wurden.

„Wie man mit Kunden umgeht, wie man sie begrüßt und wie man das eben halt macht mit dem Geld und so was. Also was man im ersten Ausbildungsjahr in der Einzelhandelskaufmann lernt. Und dann kassenmäßig irgendwie, Kassenabschluss und so was.“ (VG₂_TN_3: 80)

Nachmittags wird den Teilnehmenden Zeit für das Bewerbungstraining eingeräumt. Hier sollen Bewerbungen geschrieben, auf mögliche Fallstricke verwiesen, Rechte und Pflichten von Arbeitnehmenden besprochen und Vorstellungsgespräche erprobt werden. Wie auch bereits hinsichtlich des schulischen Teils der Maßnahme zeigt sich, dass einige Teilnehmende aufgrund des unterfordernden Angebots unzufrieden mit dem Bewerbungstraining sind.

„Weil für ein Bewerbungstraining, das sollten wir was für Bewerbungen mit schreiben oder halt trainieren, aber das ist mehr so/ Wir haben da immer viel gebastelt und so was und deswegen bin ich auch eine Zeit lang nicht gekommen so was, weil mich das überhaupt nicht interessiert hat.“ (VG₂_TN_3: 50)

Das Bewerbungstraining ist für viele der Teilnehmenden lediglich mit dem Sinn der Anwesenheit verknüpft: *„Weil wir müssen ja genau bis 16:00 Uhr arbeiten.“ (VG₂_TN_9: 37)*

Insgesamt scheinen die Teilnehmenden wenig mit dem Bewerbungstraining zufrieden zu sein: *„Wenn sie Bewerbungstraining angeben, dann sollten die das auch machen. Wenn nicht, sollten sie es weglassen, finde ich.“ (VG₂_TN_3: 68)*

Der zeitliche Rahmen der BvB-Maßnahmen ist durch die Agentur für Arbeit fest vorgeschrieben. Die Teilnahme am nachmittags stattfindenden Bewerbungstraining ist somit verpflichtend für die Teilnehmenden und kann sanktioniert werden.

„Irgendwann wiederholen sich die Dinge. Und oftmals schwänzen die meisten die Personen diese Stunde, bekommen halt dementsprechend die Fehlstunden und wird irgendwann, wenn der Tag voll ist, 10,96 Euro pro Monat abgezogen, pro Tag.“ (VG₂_TN_1: 53)

Anderen hat die Begleitung von Bewerbungsprozessen nach eigenen Aussagen geholfen:

„In Richtung Bewerbungen habe ich sehr viel geschrieben. Mir wurde auch dabei geholfen. [...] Bewerbungen zwischen 100 und 150 schon geschrieben habe. Ich hatte auch schon mehrere Vorstellungsgespräche. Wurde bei den meisten nichts draus.“ (VG₂_TN_1: 55)

Inwiefern das Bewerbungstraining tatsächlich hilfreich war, bleibt mit Blick auf die Erfolgsquote allerdings fraglich.

Die Maßnahme wird durchgehend von sozialpädagogischen Fachkräften und Bildungsberaterinnen und -beratern begleitet. Diese gehen offensiv auf die Teilnehmenden zu und befragen sie sowohl zu ihrer aktuellen Bewerbungs- bzw. Orientierungsphase als auch zu persönlichen Lebenslagen und ihrem Wohlbefinden. Dies wird von vielen Teilnehmenden positiv bewertet.

Im Anschluss an die BvB-Maßnahme geben die Teilnehmenden im Kurzfragebogen eher an, einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben oder ein Praktikum zu beginnen. Nur eine Person wird über die BvB-Maßnahme hinaus an einer Weiterqualifizierung teilnehmen. Die in die Maßnahme eingebundenen Pädagoginnen und Pädagogen scheinen sich aktiv darum zu bemühen, dass Teilnehmende durch Praktika in Ausbildungsverhältnisse vermittelt werden:

„NAME LEHRPERSON versucht, dass ich die Ausbildung bekomme, wo ich Praktikum gemacht habe, weil es mir da Spaß gemacht hat.“ (VG₂_TN_10: 99)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die BvB-Maßnahme im Unterschied zu den ESF-geförderten Kursen ein Lernen am Arbeitsplatz durch integrierte Praktika ermöglicht. Dies kann im Rahmen von ESF-Kursen aufgrund des hohen Betreuungsaufwands eines längerfristigen Praktikums nur selten und wenn ausschließlich im Rahmen von Kompetenzkursen angeboten werden. Insgesamt unterstreicht die Analyse der Teilnehmendeninterviews der BvB-Maßnahme das große Lernpotenzial, welches Praktika Menschen aus vielfältigen Problemlagen bietet. Die Bewertung des Bewerbungstrainings fällt aus Sicht der befragten Teilnehmenden an ESF-geförderten Kursen weitaus positiver aus. Es scheint, dass das Bewerbungstraining, wie es viele Einrichtungen im Rahmen von ESF-Kursen anbieten, den

Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht und sie bei ihrer Integration in den Arbeitsmarkt unterstützt.

7.8 Fazit

Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse aus der Analyse der Daten zur Vergleichsgruppe thesenhaft unter Berücksichtigung, welchen Einfluss der durch ESF-Mittel finanzierte Erwerbsweltbezug bzw. Förderunterricht der ESF-Kurse auf die Zielgruppe und deren Übergang in den Beruf hat, zusammengefasst werden.

- Ohne die Förderung von Schulabschlusskursen durch ESF, bleiben Erwerbswelterfahrung und Berufsorientierung ein Randthema, das zu behandeln in der Verantwortung der Fachlehrkräfte und der sozialpädagogischen Fachkräfte liegt.
- In ESF-geförderten Kursen ist die Auseinandersetzung mit Erwerbswelterfahrung und der eigenen Berufsorientierung konzeptionell in unterschiedlichen EWO-Ansätzen verankert, weshalb sozialpädagogische Fachkräfte eher Raum haben, um auf individuelle Probleme und Lebenslagen der Teilnehmenden einzugehen.
- Insbesondere die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Bewusstseinsentwicklung über eigene Lebens- und Lernziele, stellen notwendige Voraussetzungen dar, um sich mit der eigenen beruflichen Zukunft produktiv und realistisch auseinandersetzen zu können.
- Das Einbinden von Themen zur Erwerbswelterfahrung und Berufsorientierung stellt im Hinblick auf die Arbeit mit Menschen in multiplen Problemlagen eine absolute Notwendigkeit dar, um realistische berufliche Perspektiven zu entwickeln. Dieser Notwendigkeit wird in ESF-Kursen begegnet.
- Für eine erfolgreiche Erwerbswelt- und Berufsorientierung müssen in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden Strategien zur Erreichung ihrer Berufswünsche erarbeitet werden. Hierzu haben sich verschiedene EWO-Ansätze als hilfreich erwiesen, die in nicht ESF-geförderten Kursen nur unzureichend genutzt werden (können).
- Nachhaltige Erwerbswelt- und Berufsorientierung ermöglicht es den Teilnehmenden selbstbestimmt Berufswünsche zu entwickeln und diese zu konkretisieren.
- Die Einbindung von Praktika unterstützt die Teilnehmenden bei ihrer Berufswahl und ermöglicht ein Lernen am Arbeitsplatz. Dieser Stellenwert der Betriebspraktika wird insbesondere durch die BvB-Maßnahme in der Vergleichsgruppe hervorgehoben, wobei Praktika hier einen großen und kontinuierlichen Anteil der Maßnahme darstellen. Somit wird weiterhin daran festgehalten, dass kurze Betriebspraktika vermieden, längere Laufzeiten gefördert werden sollten.

8 Perspektiven für zukünftige Förderrunden/zur Weiterentwicklung und Handlungsempfehlungen

Im Rahmen der Investitionspriorität „Förderung des gleichen Zugangs zum lebenslangen Lernen“ des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds (ESF) in NRW ist das Programm „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ dem spezifischen Ziel einer „Verbesserung der Grundbildung“ zugeordnet. Das Programm richtet sich demzufolge an Personengruppen mit besonderem Förderbedarf und will diese mit Hilfe von Angeboten zum nachholendem Schulabschluss, zum Erwerb von Lese-, Schreib- und mathematischen Kenntnissen sowie EU-Schlüsselkompetenzen an eine bessere Beschäftigungsfähigkeit heranführen. Die Maßnahmen richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit wenig oder gering ausgeprägten Grundkompetenzen, ohne Schulabschluss bzw. mit gebrochenen Berufsbiographien und Schwierigkeiten mit Lernen in formalen Lernkontexten.

Die aktuelle Programmevaluation soll insbesondere dem Ziel dienen, den Zusammenhang zwischen den individuellen Ausgangsvoraussetzungen und den Maßnahmeerfolgen sowie die Eignung der Maßnahmen für bestimmte Zielgruppen transparent zu machen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisinteressen werden folgende Befunde dargelegt und mit Empfehlungen für zukünftige Förderrunden verbunden.

Zur besseren Einordnung der in Thesen formulierten und ausgeführten Befunde, Erkenntnisse und Empfehlungen soll ein Modell dienen, welches veranschaulicht, wie sich in allen evaluierten Kursen die Balance zwischen programmatischen Zielen und Ausgangslagen von Teilnehmenden gestaltet und wie diese beiden die Kurskonzepte und ihre Realisierung prägenden Perspektiven ineinandergreifen (eine ähnliche Erkenntnis ist in Wildemeersch & Leuven, 2000 zu finden).

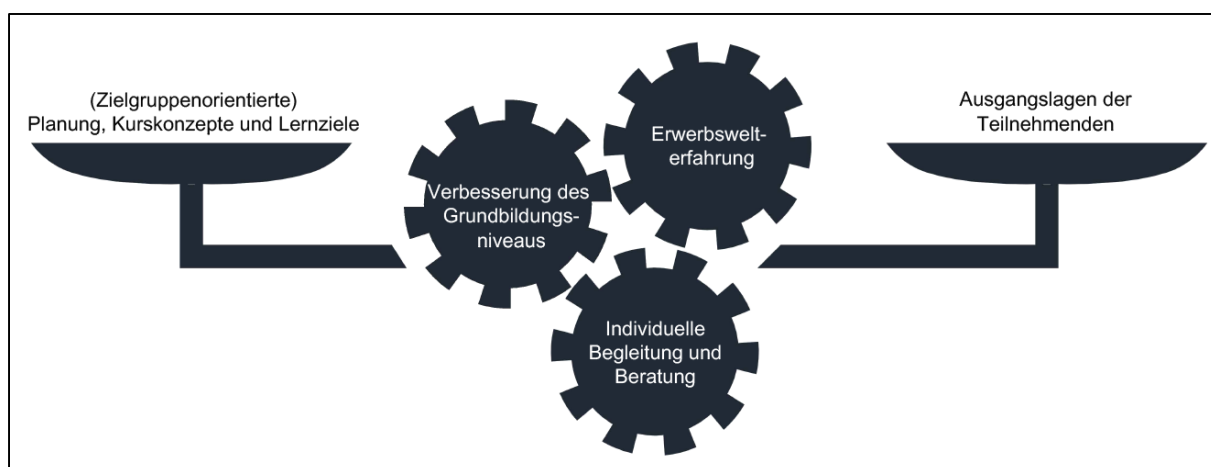


Abbildung 29: Säulen der Kurse im ESF-Förderbaustein "Grundbildung mit Erwerbserfahrung"

Es geht darum, bei der Planung von Kurskonzepten und der Formulierung von Lernzielen für die Zielgruppen der programmatischen Vorgabe einer Orientierung auf die Verbesserung des Grundbildungsniveaus und einer Ermöglichung von Erwerbserfahrung Rechnung zu tragen. Auf Grundlage der bereits vorliegenden Erfahrungen der Einrichtungen mit den zu erreichenden Zielgruppen wird diese Planung prinzipiell zielgruppenorientiert vorgenommen. Diese Planungen gilt es jedoch immer wieder konzeptionell mit den Ausgangslagen der dann konkret am Kurs Teilnehmenden zu vernetzen.

Die programmatischen Vorgaben gilt es mit den Voraussetzungen auf Teilnehmendenebene zu verknüpfen, um einen Lernraum zu eröffnen, in dem die Teilnehmenden ihre individuellen Ziele und realistische Perspektiven zur Realisierung dieser Ziele entwickeln können. Dafür werden sowohl eine „individuelle Beratung und Betreuung zur Berufsauswahl“ und als auch eine "Sozialpädagogische Begleitung und Beratung" als Handlungsansätze evident. Diese Beratungen und Begleitungen dienen dazu, die Teilnehmenden bei der emotionalen Steuerung kognitiver Lernprozesse zu unterstützen (Negt, 1988, S. 199) und ihre Problemlagen zu bearbeiten.

1. Die Ausrichtung der ESF-Kurse auf die Förderung von Grundkompetenzen sind Qualitäts- und Erfolgsmerkmal

Es kann als zentrales Ergebnis festgehalten werden, dass allen Kurskonzepten und -angeboten eine konsequente Praxis gemeinsam ist, die Grundkompetenzen der Teilnehmenden weiterzuentwickeln. Den Grundkompetenzen wird eine zentrale Bedeutung für das Berufs- und Arbeitsleben zugesprochen. Den durch den ESF-Förderbaustein erreichten Zielgruppen wird von allen befragten Professionals ein Entwicklungs- und somit Förderbedarf in den verschiedenen Grundbildungsfeldern attestiert. Dabei scheint eine Verengung auf die Erwerbswelt nicht zulässig. Bedarfe an der Entwicklung der Grundkompetenzen werden aufgrund der schwierigen sozialen Lebenslagen auch in Bezug auf die Bewältigung von Anforderungen in der Lebenswelt konstatiert. Insbesondere für Zielgruppen mit Zuwanderungsgeschichte werden Grundkompetenzen als Transferkompetenzen verstanden, die für so übergreifende Ziele wie Integration und Inklusion in die Arbeits- und Lebenswelt erforderlich sind.

Es kann eine breite Vielfalt von Grundbildungsverständnissen und Praxen der Förderung von Grundkompetenzen in den verschiedenen ESF-Kursen festgestellt werden. Diese können ihrerseits als Qualitätsmerkmal und Gelingensgarant teilnehmenden- und prozessorientierter kontextualisierter pädagogischer Praxen im ESF-Förderschwerpunkt hervorgehoben werden. Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung unter Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen als konzeptionell immer wieder neu zu füllende und zu formende pädagogische Praxis zu begreifen und zu realisieren, entspricht einer zeitgemäßen Didaktik. Grundbildung dabei als kursinternes Angebot innerhalb der Lehrpläne zum nachträglichen Erwerb schulischer Abschlüsse an Einrichtungen der Weiterbildung als integrierte Inhalte zu realisieren, kann als innovative Praxis beschrieben werden. Insgesamt entsprechen die konzeptionellen und realisierten Konzepte umfänglich aktuellen professionstheoretischen Verständnissen einer auf Erwerbs- und Lebenswelt zielenden Grundbildung (Klein, 2015; Klein, Reutter & Schwarz, 2014; Schroeder, 2012).

In diesem Sinne kann als belastbares Ergebnis der Evaluation konstatiert werden, dass Ziel und Anliegen der ESF-Förderung „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ professionell und umfänglich in den Kursen konzipiert und realisiert sind.

Empfehlung

Die orientierenden Vorgaben im ESF-Förderschwerpunkt sind mit Blick auf die zu erreichenden Zielgruppen und mit Blick auf die Zielvorgabe einer Förderung von Grundkompetenzen mit Erwerbsweltbezug aufrechtzuerhalten. Zugleich sollten die konzeptionellen Freiräume für teilnehmenden- und prozessorientierte kontextuelle Ausformungen für die Einrichtungen aufrechterhalten werden. So kann gesichert bleiben, dass Einrichtungen bei Bedarf eine Ausweitung auf lebensweltorientierte Grundbildung und auf konkrete Bedarfe hin kontextualisierte Grundbildungsangebote realisieren können. Sie können so den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen und Individuen gerecht werden.

2. Die Angebote einer Grundbildung mit Erwerbserfahrung zielen vor einer Vermittlung in Arbeit konsequent auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven.

Bei aller Unterschiedlichkeit der erreichten Zielgruppen lässt sich als Gemeinsames festhalten: Alle Lernenden sehen in der Aufnahme einer Berufsausbildung, einer weiteren Vorbereitung auf Ausbildung oder einer Vermittlung in Erwerbsarbeit ihr zentrales perspektivisches Ziel. Das Verfügen über einen Berufsabschluss bzw. die Integration in Erwerbsarbeit werden als die zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, materielle Absicherung und Garant für eine eigenständige Lebensführung eingeschätzt. Grundbildung mit Erwerbserfahrung reagiert nicht nur auf gesellschaftliche und ökonomische Herausforderungen, sie entspricht auch den expliziten Bedarfen der unterschiedlichen Lernenden.

Die Kurs- und Einrichtungsleitungen votieren einhellig und in der Praxis konsequent für eine Priorisierung, mit den Teilnehmenden berufliche Perspektiven zu erarbeiten und zu verfolgen. Dieses Ziel steht eindeutig vor einer vorschnellen Vermittlung in Arbeit. Das ist ein Grund, weshalb es immer wieder zu Spannungen mit Parallelberatungen kommt wie bspw. dem Jobcenter oder der Agentur für Arbeit, deren Ziele aus ihrer Einrichtungslogik der Priorität der Arbeitsvermittlung folgen. Insbesondere auf jüngere Teilnehmende müssen Parallelberatungen mit unterschiedlichen Zielrichtungen und Empfehlungen irritierend bis verwirrend wirken.

Empfehlung

Auch wenn ältere Lernende, insbesondere Menschen mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund, die Familie haben, ein verständliches Interesse an der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit haben mögen, sollte vorrangiges und programmatisch gesichertes Ziel das Eröffnen beruflicher Perspektiven und die Aufnahme einer Berufsausbildung bleiben. Das Prinzip „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ist gerade für die mit diesem Förderprogramm erreichten Zielgruppen von hoher Bedeutung.

Die Aufnahme einer geringqualifizierten Tätigkeit ist nur im Ausnahmefall anzustreben oder als Interim-Lösung zu verfolgen, da diese Tätigkeitsfelder in der Regel prekär und materiell schlecht entlohnt sind und eine dauerhafte Beschäftigungssicherheit damit kaum erreicht werden kann. Auch der Erhalt oder die Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit ist mit Blick auf den Wandel in der Arbeitswelt und die geringen Zugangsmöglichkeiten gering qualifizierter Beschäftigter zu betrieblichen Weiterbildungen und Qualifizierungen nicht gesichert. Angesichts der schrumpfenden Zahl von Ausbildungsberufen, die mit einem HSA, Klasse 9, zugänglich sind, sollte in der Beratung der Teilnehmenden auf die Weiterqualifizierung zum HSA, Klasse 10, orientiert werden.

Hilfreich für langfristige Anschlussoptionen an die ESF-Kurse und zur Vermeidung von sogenannten Parallelberatungen ist es, wenn Weiterbildungseinrichtungen, Vertreterinnen und Vertreter des lokalen Jobcenters, der Agentur für Arbeit oder der Kammern gemeinsame Möglichkeiten des Austausches erhalten (ein Beispielprojekt: Münz, Stürner & Neis, 2017).

3. Der konzeptionell offene Charakter der ESF-Förderung von Grundbildung mit Erwerbserfahrung ermöglicht passgenaue Lern- und Kompetenzentwicklungsangebote.

Die Programmatik des ESF-Förderprogramms zeichnet sich durch eine gewisse Pragmatik aus, die es den Weiterbildungseinrichtungen ermöglicht, die Intentionen des Programms auf Grundbildung mit Erwerbserfahrung so zu konzipieren und umzusetzen, dass sie den Zielgruppeninteressen und -bedarfen gerecht wird.

Die Einrichtungen erleben diese Gestaltungsmöglichkeiten als hohes Zutrauen in ihre professionellen Kompetenzen und nutzen diese konsequent, um teilnehmenden- und prozessorientierte Konzepte zu entwickeln, insbesondere jedoch auch, um in der Realität Konzepte derart umzusetzen, dass die pädagogische Arbeit die Teilnehmenden erreicht und für sie einen wertvollen Schritt auf dem Weg zu Schulabschluss, Ausbildung oder Erwerbsarbeit darstellt. Die Einrichtungs- und Kursleitungen erachten die Gestaltungsfreiräume im Programm als stimmig, um den besonderen Herausforderungen der Arbeit mit den Zielgruppen gerecht werden zu können, insbesondere deshalb, weil auch ein Arbeiten an der Persönlichkeitsentwicklung (Schlüsselkompetenzen fördern) möglich wird.

Empfehlung

Die programmatische Offenheit des Programmes ist in jedem Falle behaltenswertes Merkmal für die Qualität und den Erfolg der Kurse.

4. Das ESF-Förderprogramm Grundbildung mit Erwerbsarbeitserfahrung erreicht die Zielgruppen und eröffnet ihnen berufliche und erwerbsarbeitsorientierte Perspektiven

Die Befunde der Programmevaluation weisen zum einen nach, dass die marginalisierten Zielgruppen durch das Programm erreicht werden. Das heißt, die Zielgruppen können gewonnen werden, um mit ihnen an ihren Perspektiven zu arbeiten resp. zu lernen und ihre Kompetenzen zu entwickeln.

Das meint auch, dass sich durch die Grundbildungsangebote – seien es die Schulabschlusskurse oder die Kompetenzkurse – die beruflichen Perspektiven und die Persönlichkeitsentwicklung nachweislich verbessern. Dabei gilt es, den Hinweis der Kurs- und Einrichtungsleitenden ernst zu nehmen, dass die Wirkungen der Kurse auf die Zukunft der Teilnehmenden – abhängig von den Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden – in hohem Maße verschieden sind und in ihrer Verschiedenheit als „Erfolg“ bewertet werden müssen. So kann durch ein Grundbildungsangebot das Ziel „kein Abschluss ohne Anschluss“ realistisch sein. Es muss jedoch auch eine nachweisliche Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen (klarere Perspektive, realistische Perspektivplanung, Konzentration, Durchhaltevermögen, Umsteuerung des Berufswunsches usw.) als Erfolg eines Kurses gewertet werden.

Empfehlung

Für viele Lernende ist die im Kurs und in der Kurszeit gemachte Erfahrung des Lernen-Könnens eine zentrale Voraussetzung, die Anforderungen des lebenslangen Lernens nicht nur als Anpassungszumutung zu erfahren, sondern als Möglichkeit des persönlichen Kompetenzzuwachses. Daher muss die Darstellung von Erfolg in den Maßnahmen neben den harten Erfolgsindikatoren auch die intendierten und nicht-intendierten Effekte auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung mit einbeziehen. Angesichts der häufig multiplen Problemlagen der Zielgruppen ist ein verbesserter Umgang mit individuellen Problemlagen, die Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, die Wiederaufnahme sozialer Kontakte oder die Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls und Zutrauens in die eigene Lernleistungsfähigkeit ein Kurserfolg – auch dann, wenn der ursprünglich angezielte Abschluss im Ausnahmefall nicht erreicht wird.

Die Programmevaluation EVA Grund hat sich aufgrund der inhaltlichen Zielstellung des ESF-Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbserfahrung“ im Zusammenhang mit Outcome-Indikatoren folgenden Indizes genutzt und für praxistauglich erachtet:

- Verbesserung der beruflichen Perspektiven nach Kursabschluss
- Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven
- Erlangen von Wissen, wie die entwickelten beruflichen Ziele/Perspektiven erreicht werden können.

5. Die Grundbildungskompetenzen der Teilnehmenden an den Kursen Grundbildung mit Erwerbserfahrung werden weiterentwickelt und optimiert.

Die in den evaluierten Kursen praktizierte pädagogische Ausrichtung ist eindeutig stark kompetenz- und weniger defizitorientiert. D. h., der Blick auf vorhandene Stärken und ausbaufähige Kompetenzen der Lernenden rangiert vor der Sicht auf die durchaus vorhandenen Defizite, Lernhemmnisse und Lernblockaden. Dadurch wird den Lernenden – häufig entgegen ihrer schulischen Lernerfahrungen – ein Bewusstwerden und Bewusstsein ihrer vorhandenen Stärken, Erfahrungen und Kompetenzen ermöglicht bzw. erleichtert. Pädagogische Interventionen wie die i. d. R. von den Kursleitenden selbst entwickelten Verfahren zum Sichtbarmachen von Kompetenzen, Stärken und Neigungen erlauben es, Kompetenzfortschritte individuell und kollektiv sichtbar zu machen, auszuweisen und Weiterentwicklungen für die Teilnehmenden transparent werden zu lassen.

Die häufig praktizierten Betriebspraktika und Besuche, enge Kontakte zu den Kammern und andere praktizierte Strategien stellen eine gelungene Vorbereitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit dar. Auch wenn diese Angebote, den Ergebnissen der Evaluation zufolge, aus Sicht der Kursleitenden in einem Spannungsfeld zur Entwicklung von schriftsprachlichen und mathematischen Grundkompetenzen stehen, ist nicht zu unterschätzen, dass damit die arbeitsorientierten Grundkompetenzen entwickelt und erprobt werden können. Von Unternehmen ausgestellte Praktikumszeugnisse sind zudem von hoher Relevanz bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz, weil sie die Einstellungsentscheidung maßgeblich beeinflussen.

Empfehlung

Eine Standardisierung oder Harmonisierung der vielfältigen Angebote zur Grundbildung mit Erwerbserfahrung ist angesichts der unterschiedlichen Interessens- und Bedarfslagen der Zielgruppen nicht anstrebenswert. Die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen verfügen über Inhalte, Methoden und Instrumente der Grundbildung mit Erwerbserfahrung, die auf ihre jeweiligen Zielgruppen und Individuen angepasst sind bzw. aktuell angepasst werden.

In Bezug auf die Einschätzung des Erfolges in der Entwicklung von Grundkompetenzen sollte bei den Einrichtungen der Blick auf die Entwicklung der arbeitsorientierten Grundkompetenzen geschärft werden. Diese können nur an Arbeitsorten mit echten Anforderungssituationen gelernt und geübt werden (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004; Schiersmann, 2006). Betriebspraktika sollten deshalb – unabhängig vom Kurstypus und sofern es die Kursdauer ermöglicht – verbindlicher Bestandteil der Kurse werden. Sie sollten nicht nur dem Ziel folgen, potenzielle Ausbildungspartner oder Arbeitgeber zu gewinnen. Sie sollten auch dem expliziten Ziel der Förderung arbeitsorientierter Grundbildungskompetenzen folgen.

Um den EWO-Ansatz in zukünftigen Förderrunden weiter zu stärken, sind die Praktika zeitlich unter Berücksichtigung der Kurstypik so anzulegen, dass ihre Chancen optimal zur Entfaltung kommen können: Praktika mit hinreichender Zeit können eine hohe Lernwirksamkeit in Bezug auf arbeitsorientierte Grundkompetenzen entfalten und nachhaltige Einblicke in Berufstätigkeiten und Arbeitsfelder ermöglichen. Haben Unternehmen die Möglichkeit, Teilnehmende und ihre Arbeitsleistungen kennenzulernen, können nachweislich „Klebeeffekte“

entstehen, und es sind bessere Voraussetzungen für das Erstellen aussagekräftiger Praktikumsbescheinigungen/-zeugnisse für die Teilnehmenden gegeben, welche wiederum notwendig für erfolgreiche Bewerbungsverfahren der Teilnehmenden im Anschluss an den ESF-Kurs sind.

6. Die häufig multiplen Problemlagen der Teilnehmenden erfordern den Handlungsansatz der sozialpädagogischen Begleitung.

Es ist eine strukturelle Besserstellung größerer und i. d. R. urbaner Einrichtungen, für ihre Kurse mit schwierigen Zielgruppen sozialpädagogische Begleitung vorhalten zu können. Diese ist nicht über das ESF-Förderprogramm finanziert, sondern speist sich aus anderen Töpfen. Das Verfügen über sozialpädagogische Begleitung ist damit abhängig von der Finanzkraft der jeweiligen Kommunen, Landkreise bzw. der Träger der Weiterbildungseinrichtungen. Insbesondere in Kursen, die ausschließlich oder mehrheitlich mit Honorarkräften arbeiten, muss die anfallende sozialpädagogische Begleitung, die häufig auch von den Lernenden eingefordert wird bzw. an ihren individuellen Problemlagen evident wird, von den Honorarkräften geleistet werden. Diese haben dafür i.d.R. kein Stundenkontingent. Ehrenamtliche Arbeit wird damit von den Umständen eingefordert und ausgerechnet von denjenigen erwartet, deren Einkommenssituation auch meist prekär ist.

Empfehlung

Dass einige beteiligte Einrichtungen aus Kostengründen sich keine sozialpädagogische Begleitung leisten können, obwohl ihre Notwendigkeit evident ist, sollte in Folgeprogrammen Konsequenzen hinsichtlich des Personalschlüssels nach sich ziehen, so dass eine sozialpädagogische Begleitung für alle gesichert wird.

7. Es braucht eine verbesserte Ressourcenausstattung für die erforderlichen intensiven Beratungs- und Betreuungsaufwände

Auffällig bei den Befunden ist der hohe Beratungs- und Betreuungsaufwand, der vielfach weit über die Grenzen der ESF-Finanzierung hinausgeht. Dass in den Kursen mit Geflüchteten ein hoher Beratungs- und Betreuungsaufwand gegeben ist, ist ohne weiteres einsichtig, schlägt sich aber nicht zwangsläufig in entsprechenden Etats für Beratung und Betreuung nieder. Der hohe Beratungs- und Betreuungsaufwand der anderen Zielgruppen erschließt sich erst bei einem differenzierten Blick auf die Ausgangs- und Problemlagen der jeweiligen Zielgruppen und individuellen Teilnehmenden. Schon die Tatsache, dass die Teilnehmenden die reguläre Schulkarriere nicht mit Erfolg abschließen konnten, gibt Hinweise auf multiple Problemlagen der Lernenden. Die Interviews mit Leitungspersonen und Kursleitungen liefern differenzierte Begründungen für den im Unterschied zu regulären Abschlusskursen deutlich erhöhten Aufwand an Beratung und Betreuung. Dieser bezieht sich auch auf die pädagogische Begleitung zur kontinuierlichen Reflexion von Praktikumserfahrungen der Teilnehmenden.

Empfehlung

In Folgeprogrammen sollte bei der finanziellen Ausstattung der Tatsache stärker Rechnung getragen werden, dass hier von einem erhöhten Beratungs- und Betreuungsaufwand auszugehen ist und dafür optimalerweise fest angestelltes, professionelles pädagogisches Personal zur Verfügung steht.

8. Optimierungen für den Einsatz instrumentengestützter Angebote der Kompetenzbilanzierung und Kompetenzfeststellung

Der Einsatz von instrumentengestützten Angeboten stellt sich in der Praxis widersprüchlich dar. Zwar ist die Sinnhaftigkeit des Sichtbarmachens von Kompetenzen für die Teilnehmenden und für die gezielte Förderung von Teilnehmenden nicht in Frage gestellt. Keines der vielen vorhandenen Instrumente scheint jedoch in Gänze für diese Zielgruppen geeignet zu sein, so dass in ESF-Kursen eher mit einem Mix aus verschiedenen Kompetenzerfassungsinstrumenten und selbst entwickelten Verfahren operiert wird.

Verfahren des Sichtbarmachens von Kompetenzen werden den Evaluationsergebnissen zu Folge zur Bestärkung der Teilnehmenden und zur Steuerung der Lernangebote genutzt. Bisher unterentwickelt ist auch die Nutzung der Kompetenzbilanzierungen und Portfolios als Überzeugungsinstrument für potenziell einstellende Unternehmen. Auch hier scheint – obwohl es ein ProfilPASS-Verfahren für Unternehmen gibt - noch Entwicklungsbedarf zu bestehen.

Empfehlung

Wenn – was nur zu begrüßen wäre - in zukünftigen Förderzeiträumen in Richtung Kompetenzbilanzierungen weitergearbeitet werden soll, wäre insbesondere für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund mit geringen Deutschkenntnissen die Entwicklung von Bilanzierungsmethoden und -instrumenten sinnvoll, die nicht zu sprachlastig sind, sondern auch mit Bildern und Symbolen arbeiten. Der Bedarf nach sprachentlasteten Kompetenzbilanzinstrumenten einerseits und an Portfolios, die an Unternehmen anschlussfähig sind, andererseits sollte mit einschlägigen Instituten kommuniziert werden. Es ist zu empfehlen, in Zusammenarbeit mit den Projektagenturen die bestehenden Instrumente und aktuelle Entwicklungen zusammenzutragen und ggf. auf Kombinationsmöglichkeiten hin zu untersuchen. Erfolgt eine Weiterentwicklung ist es notwendig, Projektagenturen und Weiterbildungseinrichtungen über diese Weiterentwicklungen zu informieren.

9. Das Niveau der Grundbildungskompetenzen der Teilnehmenden hat sich im Kursverlauf erheblich weiterentwickelt

Die Ergebnisse der summativen Evaluation zeigen eindeutig, dass sich das Grundbildungsniveau der Teilnehmenden im Kursverlauf verbessert hat. Vergleicht man die Einschätzungen der Kursleitenden zu Beginn und am Ende der Kurse, so wird auch hier deutlich, dass die Steigerung des Niveaus der Grundbildungskompetenzen mit Erwerbsweltbezug in dem erreichten Maß die Erwartungen der pädagogisch Tätigen übertroffen hat und in diesem Feld mehr erreicht wurde als intendiert oder erhofft. Insbesondere in Kursen mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund, in denen zu Beginn kaum von Grundbildung mit Erwerbsweltbezug die Rede sein konnte und Kenntnisse über das deutsche Berufs- und Erwerbssystem so gut wie nicht vorhanden waren, verfügen zum Kursende die Lernenden über differenzierte Kenntnisse insbesondere des dualen Ausbildungssystems und sind in der Lage, fundierte Berufswahlentscheidungen zu treffen bzw. sich für höhere Abschlüsse zu entscheiden, die ihnen eine größere Wahlfreiheit bei der Entscheidung für eine berufliche Ausbildung erlauben.

Auch die Lernenden der anderen Kurstypen betonen die Bedeutung der Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung, die es ihnen wesentlich erleichtert hat, fundierte berufliche Entscheidungen zu treffen.

Empfehlung

Die Kursergebnisse machen in beeindruckender Weise deutlich, dass die jeweiligen Grundbildungsinhalte mit Erwerbserfahrung, angepasst an die spezifischen Bedarfe der unterschiedlichen Zielgruppen, zu einer deutlichen Niveauverbesserung geführt haben. Die gewählten Inhalte, Strategien und Instrumente haben ihre Eignung unter Beweis gestellt und bedürfen keiner Modifizierung.

10. Erwerbserfahrung und Lebensweltbezug stellen keine Gegensätze dar, sondern stehen – je nach Zielgruppe – in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang.

Bei oberflächlicher Betrachtung der Evaluationsergebnisse kann der Eindruck entstehen, es existiere ein Primat der Grundbildung mit Erwerbserfahrung vor der Grundbildung mit Lebensweltbezug. Die Praxis hat jedoch gezeigt, dass in den Kursen eine Trennung dieser beiden Bereiche faktisch nicht existiert. Die Bearbeitung lebensweltbezogener Inhalte bzw. von Problemen, die aus schwierigen Lebenslagen resultieren, ist häufig die Voraussetzung, um Themen der Erwerbswelt angehen zu können. Wenn die Lebenswelt der Lernenden durch individuelle oder strukturelle Problematiken belastet ist bzw. bei Flüchtlingen und Migrant/-innen kaum ein Wissen über die deutsche Lebenswelt vorhanden ist, sind Klärungen notwendig, um sich beruflichen Perspektiven zuwenden zu können. Wer nicht weiß, woher er das Geld für die nächste Miete aufbringen soll, wird Überlegungen zu seinen beruflichen Perspektiven nachrangig behandeln.

Empfehlung

Bei der Einschätzung der jeweiligen Kurskonzeptionen kann der Grad der Ausprägung einer Grundbildung mit Erwerbserfahrung nicht gegen den Grad der Ausprägung der Grundbildung mit Lebensweltbezug abgewogen werden. Erwerbserfahrung und Lebensweltbezug bzw. Lebenslagenbezug sind sozusagen die zwei Seiten einer Medaille, die im direkten Verhältnis zueinander stehen und auch zukünftig in ESF-Kursen Platz finden müssen.

Literatur

- Agentur für Arbeit (Hrsg.) (2012): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51ff. SGB III (BvB 1 bis 3). Online verfügbar unter: https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdix/~edisp/l6019022dstbai433408.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI433411 (Stand: 14.12.2017).
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann Verlag.
- Brändle, T. (2012): Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Berlin / Toronto / Opladen: Budrich UniPress.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, S. 223-238.
- Ehmke, T. & Jude, N (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). PI-SA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 231-254.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Geßner, T. (2002): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster: LIT Verlag.
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH [ISG] (Hrsg.) (2012): Evaluierung der Umsetzung des ESF-Programms für Nordrhein-Westfalen in der Förderperiode 2007 bis 2013. Endbericht zur Prioritätsachse B.
- Klein, Rosemarie (2015): Arbeitsorientierte Grundbildung – Personalentwicklung für Geringqualifizierte? In: Kunzendorf, M. & Meier, J. (Hrsg.). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung, Ergebnisse. Bielefeld, S. 9-24.
- Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard / Schwarz, Sabine (2014): Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis – Zielgruppen – Bedarfe. In: Alfa-Forum Nr. 86 (2014), S. 46-50.
- Klein, R. & Stanik, T. (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hrsg.). „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung (GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit - mehrperspektivisch, Band 1. Göttingen: Institut für Angewandte Kulturforschung e.V., S. 26-33.
- Kohlrausch, B. (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: Maier, M. S. & Vogel, T. (Hrsg.). Übergänge in die neue Arbeitswelt? Wiesbaden: Springer Verlag, S. 224-243.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurz, B. & Kubek, D (2015). Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für Alle, die Gutes noch besser tun wollen. Berlin: PHINEO.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

- Lohauß, P., Nauenburg, R., Rehkämper, K., Rockmann, U. & Wachtendorf, T. (2010): Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Loss, J., Seibold, C., Eichhorn, C. & Nagel, E. (2010): Evaluation in der Gesundheitsförderung. Eine Schritt-für-Schritt Anleitung für Gesundheitsförderer. Band 3, Materialien zur Gesundheitsförderung. Erlangen: Igl.bayern.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Münz, A. & Stürner, J. & Neises, F. (2017): *Wie gelingt Kommunale Koordinierung? Praxisbericht am Beispiel der Integration Neuzugewanderter in Stuttgart*. Online abrufbar unter: https://www.ueberaus.de/wws/kommunale_koordinierung.php (Stand 11.01.2018).
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS.NRW] (Hrsg.) (2013): *TALENTKOMPASS NRW. Fähigkeiten und Interessen erkennen und einsetzen. Leitfaden für den Einsatz in Beratungsgesprächen und Kursangeboten*. Düsseldorf: MAIS.NRW.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS.NRW] (Hrsg.) (2015): *Operationelles Programm für die Umsetzung des Europäischen Sozialfonds in Nordrhein-Westfalen in der Förderphase 2014 – 2020*. Düsseldorf: MAIS.NRW.
- Negt, Oskar 1988: *Neue Technologien und menschliche Würde – Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Zivilisation*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Doppelkurseinheit 3098/2/01. Hagen.
- Radatz, J. & Ginnold, A. (2003). Die Bedeutung von Selbst- und Fremdeinschätzung im beruflichen Integrationsprozess. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (Behindertenpädagogik und Integration, Bd. 1, S. 237-255). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ratschinski, G. (2012): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.). *Ausbildungsreife*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-156.
- Robert Bosch Stiftung (2017): *Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland*. Online abrufbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Wie_gelingt_Integration_Zusammenfassung_Studie_SVR.pdf (Stand: 12.01.2018)
- Schiersmann, C. (2006): *Profile lebenslangen Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schroeder, Joachim (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung - ein notwendiger Gegensatz. In: *Alfa-Forum* (1435-0793) 79, S. 6-8
- Schulz, M. (2012): Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildemeersch, D. & Leuven, K. U. (2000): *Balancing competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training*. European Commission.

Anhang

A1: Beschreibung des Samples der summativen Evaluation

Tabelle 38: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden in ESF-Kursen

Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden	Kursarten				
	Alle Kurse	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
		A	B	C	D
Alter					
	n=521	n=150	n=94	n=186	n=79
16 - 18 Jahre	10 %	20 % (C* D*)	10 %	4 %	4 %
19 - 25 Jahre	48 %	56 % C*	79 % (A* C* D*)	30 %	38 %
26 - 30 Jahre	12 %	7 %	5 %	18 % (A* B*)	14 %
31 - 35 Jahre	8 %	9 %	2 %	9 %	9 %
36 - 50 Jahre	13 %	8 %	1 %	24 % (A* B*)	14 % (B*)
älter als 50 Jahre	5 %	.	.	5 %	20 % (C*)
Keine Angabe	4 %	1 %	3 %	9 % A*	1 %
Mittelwert	28 Jahre	24 Jahre	22 Jahre	31 Jahre	35 Jahre
Geschlecht					
	n=521	n=150	n=94	n=186	n=79
weiblich	46 %	49 %	54 %	45 %	42 %
männlich	51 %	51 %	46 %	52 %	56 %
Keine Angabe	2 %	.	.	4 %	3 %
Schulbesuch					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
gar nicht	1 %	.	.	2 %	3 %
nur in Deutschland	34 %	51 % (C* D*)	77 % (A* C* D*)	9 %	19 %
nur im Ausland	38 %	13 % (B*)	1 %	67 % (A* B*)	51 % (A* B*)
in Deutschland und Ausland	18 %	34 % (C* D*)	20 % (C*)	8 %	11 %
Keine Angabe	9 %	1 %	2 %	15 % (A* B*)	16 % (A* B*)
Schulbesuch Dauer					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
weniger als 5 Jahre	3 %	5 %	2 %	4 %	1 %
5 bis 8 Jahre	11 %	11 %	.	18 % (D*)	6 %
9 bis 10 Jahre	23 %	32 % (D*)	23 %	21 %	14 %
11 bis 12 Jahre	36 %	35 %	42 %	31 %	38 %
13 bis 14 Jahre	13 %	11 %	25 % (A* C*)	9 %	13 %
15 Jahre und mehr	8 %	5 %	5 %	9 %	13 %
Keine Angabe	5 %	1 %	2 %	7 %	13 % (A* B*)
gar nicht	1 %	.	.	2 %	3 %
Mittelwert	11	11	12 (C*)	10	12 (C*)
Schulabschluss					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
Kein Abschluss	30 %	47 % (B* C* D*)	5 %	32 % B*	28 % (B*)

in Deutschland	30 %	37 % (C*)	87 % (A* C* D*)	3 %	20 % (C*)
im Herkunftsland	32 %	10 %	2 %	54 % (A* B*)	47 % (A* B*)
in einem anderen Land	3 %	2 %	1 %	4 %	1 %
in Deutschland und im Herkunftsland bzw. einem anderen Land	2 %	4 %	4 %	.	.
Keine Angabe	3 %	.	.	6 %	4 %
Schulabschluss in Deutschland					
	n=166	n=60	n=84	n=6	n=16
Förderschulabschluss	4 %	10 %	.	.	6 %
HSA 9	48 %	82 % (B* D*)	21 %	100 %	44 %
HSA 10	40 %	8 %	73 % (A* D*)	.	6 %
FOR	4 %	.	5 %	.	13 %
FOR+Q	1%	.	1 %	.	6 %
(Fach-) Abi	2%	.	.	.	25 %
Höchster Schulabschluss außerhalb von Deutschland - Schulabschluss im Ausland					
	n=202	n=24	n=7	n=120	n=41
Pflichtschulabschluss	13 %	17 %	71 % (A* C* D*)	11 %	12 %
Abschluss einer weiterführenden Schule	16 %	38 % (D*)	14 %	16 %	10 %
Abitur (Hochschulreife)	41 %	33 %	14 %	37 %	63 % (C*)
Sonstiges (Universität)	11 %	.	.	13 %	15 %
Sonstiges / Nicht identifizierbar	4 %	.	.	7 %	.
Keine Angabe	14 %	13 %	.	17 %	.
Familienstand					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
ledig	63 %	66 % (C*)	83 % (A* C* D*)	52 %	61 %
in Partnerschaft lebend	6 %	11 % (C*)	10 % C*	1 %	4 %
verheiratet	26 %	18 % (B*)	5 %	42 % (A* B*)	28 % (B*)
verwitwet	1 %	1 %	.	1 %	4 %
geschieden	3 %	3 %	1 %	3 %	3 %
Keine Angabe	1 %	.	1 %	2 %	1 %
Kinder					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
Keine Kinder	69 %	74 % (C*)	87 % (C* D*)	56 %	68 %
Ein Kind	10 %	9 %	9 %	11 %	9 %
2 bis 3 Kinder	17 %	13 %	3 %	26 %	16 %
mehr als 3 Kinder	3 %	3 %	1 %	3 %	5 %
Keine Angabe	2 %	1 %	.	3 %	1 %
Herkunftsland					
	n=521	n=150	n=92	n=186	n=79
Deutschland	33 %	51 % (C* D*)	77 % (A* C* D*)	5 %	16 % (C*)
Nicht Deutschland	66 %	46 % (B*)	21 %	95 % (A* B* D*)	84 % (A* B*)

Keine Angabe	1 %	3 %	2 %	.	.
Bemerkung: 10% Irak, 8% Afghanistan, jeweils 3% Ghana, Iran, Türkei, Sonstige Osteuropa, Balkan, Westasien und weit mehr als zwanzig weitere Nationalitäten					
Aufenthaltsdauer in Deutschland					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
seit max. 2 Jahren	31 %	10 %	3 %	52 % (A* B*)	44 % (A* B*)
seit 3 bis 4 Jahren	14 %	14 %	11 %	17 %	9 %
seit 5 bis 9 Jahren	6 %	7 %	1 %	6 %	9 %
seit 10 Jahren oder mehr (max. 30)	9 %	15 %	4 %	9 %	4 %
schon immer	34 %	52 % (C* D*)	79 % (A* C* D*)	7 %	18 % (C*)
Keine Angabe	7 %	2 %	1 %	9 % (A*)	16 % (A* B*)
In welchem Alter nach Deutschland gekommen					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
In Deutschland geboren	33 %	52 % (C* D*)	78 % (A* C* D*)	5 %	16 %
als Kind (0 - 12 Jahre)	3 %	5 %	3 %	3 %	3 %
als Teenager (13 - 19 Jahre)	19 %	25 %	13 %	15 %	19 %
als Twen (20 - 29 Jahre)	22 %	13 %	3 %	38 % (A* B*)	22 % (B*)
mit 30+ (max. 55)	14 %	2 %	.	26 % (A*)	23 % (A*)
Keine Angabe	9 %	3 %	2 %	13 % (A* B*)	18 % (A* B*)
Mittelwert	24	18	16	27 (A* B*)	27 (A* B*)
Soziale Herkunft auf Basis Beruf und Schulabschluss der Eltern zugeordnet					
	n=515	n=146	n=92	n=186	n=79
Niedrig (Eltern keinen oder geringen Schulabschluss, keine oder gering qualifizierte Tätigkeit)	43 %	47 %	39 %	40 %	48 %
Mittel	31 %	35 %	43 % (C* D*)	25 %	22 %
Hoch (Eltern hohe Schulbildung, Akademiker)	15 %	12 %	10 %	18 %	15 %
Keine Angabe	11 %	6 %	8 %	17 %	15 %
Aktuell Berufstätig (nur Online-Befragung)					
	n=305	n=146	n=92	n=53	n=14
Ja	15 %	14 %	17 %	13 %	29 %
Nein	84 %	85 %	83 %	87 %	71 %
Keine Angabe	1 %	1 %	.	.	.
In der Vergangenheit gearbeitet (nur Online Befragung)					
	n=305	n=146	n=92	n=53	n=14
Ja, in Deutschland	40 %	41 % (C*)	58 % (C*)	8 %	36 % (C*)
Ja, in meinem Herkunftsland	14 %	12 %	2 %	43 % (A* B*)	7 %
Ja, in Deutschland und in meinem Herkunftsland	5 %	3 %	1 %	11 % (B*)	14 % (B*)
Nein	41 %	42 %	39 %	38 %	43 %
Keine Angabe	1 %	1 %	.	.	.
Erwerbserfahrung - aktuell oder in der Vergangenheit gearbeitet (nur Online Befragung)					

Anhang

	n=302	n=143	n=92	n=53	n=14
in Deutschland	51 %	52 % (C*)	64 % (C*)	23 %	50 %
nur im Ausland	12 %	8 %	2 %	40 % (A* B*)	7 %
gar nicht	38 %	40 %	34 %	38 %	43 %

A2: Kodierleitfäden aus der Prozessevaluation

Tabelle 39: Kodierleitfäden (T₁, T₂, T₃) für Interviews mit Kurs- und Einrichtungsleitung der ESF-Kurse im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“

Kategorie (K) oder Unterkategorie (UK)	Definition der (Unter-)Kategorie
K1: Zielgruppe des ESF-Kurses	
UK1.1 Lerngruppe	Gruppendynamik, Gruppenverhalten, Gruppenzusammenhalt.
UK1.2 Fluktuation	Von den Kursleitungen beschriebene Fluktuationen (Nachrückende, Kursabbrüche, Kursausschlüssen) im ESF-Kurs.
K2: Ausgestaltung des ESF-Kurses	Konzept und Organisation des ESF-geförderten Kurses, Umsetzung des Förderbausteins „Grundbildung mit Erwerbsweltbezug“, Aufbau und Ablauf des Kurses, didaktische Methoden.
K3: Erwerbsweltbezug des Kurses	
UK3.1 Verständnis	Definition und Begründung des Erwerbsweltbezugs in ESF-Kursen
UK 3.2 Erwerbsweltorientierung als Unterrichtsfach	Inhalte und Umsetzung des Unterrichtsfachs „Erwerbsweltorientierung“.
UK 3.3 Bewerbungstraining	Beschreibung der Inhalte und Umsetzung von Bewerbungstrainings im ESF-Kurs.
UK3.4 Betriebsbesichtigungen	Schilderung der durchgeführten Ausflüge zu ortsansässigen Unternehmen/Organisationen im ESF-Kurs.
UK3.5 Praktikum	Inhalte und Umsetzung der Betriebspraktika in ESF-Kursen.
UK 3.6. Bezug zu Lebenslagen	Einschätzungen der Interviewten zur Bedeutung der individuellen Lebenslagen der Teilnehmenden und Umgang mit Problemlagen in ESF-Kursen.
UK3.7 Sonstige Ansätze zur Erwerbsweltorientierung	Darstellung von weiteren Ansätzen der Erwerbsweltorientierung, die in betrachteten ESF-Kursen über die bereits genannten hinaus genutzt wurden.
K4: Grundbildung	
UK4.1 Verständnis von Grundbildung	Verständnis von Grundbildung im Förderbaustein „Grundbildung mit Erwerbswelterfahrung“ und Umsetzung des Grundbildungskonzepts im Kursverlauf.
UK4.2 Lernerfolg und -fortschritte	Schilderungen der Kursleitungen zu der Lernentwicklung der Kursteilnehmenden und Einschätzungen der Kursleitungen zum Erreichungsgrad von Lernzielen.
UK4.3 Förderunterricht	Von den Kursleitungen genannte Möglichkeiten und Umsetzung der Förderangebote, um Teilnehmende in ESF-Kursen in der Verbesserung ihres Grundbildungsniveaus zu unterstützen.
UK4.4 Prüfungen	In den Interviews beschriebene Prüfungsformen zur Ermittlung erfolgreicher Kursabschlüssen.
K5: Unterstützende Angebote	Beschreibung der unterstützenden Maßnahmen. Zu den unterstützenden Maßnahmen zählen Vorkurse, Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen, wie z. B. den Profipass oder den Talentkompass, bestehende Beratungsangebote, wie z. B. Schuldnerberatung, Flüchtlingsberatung und –begleitung oder sozialpädagogische Begleitung.
K6: Teilnehmendenmanagement	Verhaltensregeln für Teilnehmende, z. B. Regelungen bei Unterrichtsversäumnissen oder Benimmregeln, Optionen zur Kurswiederholung bei Nichtbestehen von Prüfungen.
K7: Übergangsmanagement	
UK 7.1 Rekrutierung	Beschriebene Arten der Rekrutierung, genutzte Verbreitungskanäle zur Bewerbung des ESF-Kurses.

Kategorie (K) oder Unterkategorie (UK)	Definition der (Unter-)Kategorie
UK 7.2 Weitervermittlung	Angaben der Befragten zum Umgang mit Kursabbrüchen und Kursabschlüssen in ESF-Kursen, in Form von Entwicklung von Anschlussoptionen nach Beendigung des Kurses.
K8: Kooperationspartner	
UK 8.1 Kooperationspartner mit Erwerbsweltbezug	Genannte Kooperationspartner, mit denen die Kursleitungen hinsichtlich der Erwerbserfahrung und -orientierung in ESF-Kursen in Kontakt stehen (z. B. Unternehmen für Praktika, Betriebsbesichtigungen ermöglichen, Beratungsangebote bspw. beim Jobcenter etc.)
UK 8.2 Kooperationspartner zur Rekrutierung	Genannte Kooperationspartner, mit denen die Kursleitungen hinsichtlich der Rekrutierung in ESF-Kursen in Kontakt stehen.
UK 8.3 Sonstige Kooperationspartner	Weitere genannte Kooperationspartner, die nicht in UK 8.1 und UK 8.2 erfasst werden, bspw. Therapeuten.
K9: Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Kurse	
UK 9.1 Merkmale der Bildungseinrichtung	Beschriebene Besonderheiten des Weiterbildungsträgers in Bezug auf die Arbeit mit Zielgruppen aus schwierigen sozialen Lebenslagen,
UK 9.2 Externe Einflussfaktoren	Von den Befragten genannte äußere Einflüsse, die sich auf das Kursgeschehen auswirken, bspw. Fachkräftemangel von Dozentinnen und Dozenten, Abschiebung von Kursteilnehmenden.
K10: ESF-Förderung	
UK 10. 1 Integration der ESF-Förderung	Von den Kursleitungen genannte Angaben zu ESF-geförderten Angeboten innerhalb der Bildungseinrichtung und struktureller Einbettung der ESF-geförderten Kurse in der Bildungseinrichtung.
UK 10.2 Erfahrungen mit ESF-Förderungen	Erfahrungsberichte aus vorherigen ESF-Kursen im Förderbaustein, Abgrenzung zu nicht ESF-geförderten Kurse.
UK10.3 Verwaltungsaufwand der ESF-Förderung	Erfahrungsberichte zum Verwaltungsaufwand mit der ESF-Förderung.
UK 10. 4 Monetäre Aspekte der ESF-Förderung	Beschreibung des Verhältnisses von Nutzen und Aufwand der ESF-Förderung.
UK10.5 Stolpersteine für künftige ESF-Förderung	Beschreibung der Probleme und Hindernisse auf Ebene der Weiterbildungseinrichtung, die im Zusammenhang mit der ESF-Förderung stehen.
UK10.6 Zukunft von ESF-Förderung in der Einrichtung	Anregungen und Hinweise der Kursleitungen und Einrichtungsleitungen für zukünftige ESF-Förderrunden.
K11: Herausforderung und Chancen bei der Durchführung des Kurses	Von den Interviewten beschriebene potentielle Schwierigkeiten bei der Durchführung des Kurses. Beschreibungen über Lösungsansätze und prophylaktische Maßnahmen.
K12: Gelingensfaktoren	Von den Interviewten beschriebene Erfolgsfaktoren, die zu einem guten Gelingen bei der Umsetzung des Kurskonzeptes und die Verbesserung der Ausgangslage der Teilnehmenden führen.
K13: Handlungsempfehlungen	Von den Interviewten beschriebene konkrete Verbesserungsvorschläge für die Fortführung des Förderbausteins.

Tabelle 40: Kodierleitfaden (T₁, T₃) Teilnehmende der ESF-Kurse im Förderbaustein "Grundbildung mit Erwerbserfahrung" der Programmevaluation EVA Grund

Kategorie (K) oder Unterkategorie (UK)	Definition der (Unter-)Kategorie
K1: Charakteristika der Teilnehmenden	
UK 1.1 Biografie	Beschreibung der interviewten Person zum Lebensweg und zur aktuellen Lebenssituation.
UK 1.2 Motivation	Teilnehmende beschreiben was sie zur Kursteilnahme veranlasst.
UK 1.3 Soziales Umfeld	Beschreibungen der Interviewten von Personen/Personengruppen, mit denen relativ dauerhafte zwischenmenschliche Beziehungen gepflegt werden.
UK 1.4 Kursteilnahme	Aussagen der Interviewten, die sich auf die eigene Kursteilnahme beziehen (z. B. Regelmäßigkeit der Teilnahme, mögliche Hindernisse)
UK 1.5 Erwartungen an den Kurs	Von den Teilnehmenden beschriebene Erwartungshaltungen an den Kurs.
K2: Schulischer und beruflicher Werdegang	
UK 2.1 Schulischer Werdegang	Beschreibungen der Befragten über bisherige schulische Laufbahn.
UK 2.2 Erfahrungen mit Praktika	Berichte über Erfahrungen mit Praktika vor Kursbeginn.
UK 2.3 Berufliche Erfahrungen	Beschreibung der Befragten über bisherige Ausbildungen (unabhängig ob abgeschlossen oder nicht) und Erfahrungen mit Erwerbswelt (die nicht auf ein Praktikum zurückzuführen sind, z.B. Nebenjob, sonstige Arbeitserfahrungen).
UK 2.4 Übergang Schule - Beruf	Schilderungen über Erfahrungen aus dem Übergang Schule-Beruf (z.B. Erfahrungen mit Bewerbungsprozess, Freiwilligendienst, Berufsvorbereitungsjahr etc.).
K3: Zugang zum Kurs	
UK 3.1 Eigeninitiative	Interviewte Person hat sich selbstständig informiert und ist so auf den Kurs aufmerksam geworden (z.B. Internetrecherche, proaktives Nachfragen bei entsprechenden Einrichtungen, etc.).
UK 3.2 Soziales Umfeld	Bericht der teilnehmenden Person, dass Impulse für die Teilnahme am Kurs kommen aus dem sozialen Umfeld (z.B. Familie, Bekannte, Peers, Freundeskreis).
UK 3.3 Institution/Organisation	Bericht der befragten Person, dass Impuls für die Teilnahme am Kurs kommt aus einer Institution/Organisation (z.B. Jobcenter, Arbeitsagentur, Sozialpädagogische Beratung, ehemalige Schule/Weiterbildungseinrichtung, Therapeut_in etc.)
UK 3.4 Alternativen zum Kurs	Beschreibung von Alternativen zum Kurs und Begründung, weshalb diese nicht als passend empfunden werden.
K4: Unterstützung	
UK 4.1 Einrichtung	Schilderungen der interviewten Person, die darauf schließen lassen, dass sie Unterstützung durch die Einrichtung, in der der aktuelle Kurs stattfindet, erhält.
UK 4.2 Soziales Umfeld	Schilderungen der interviewten Person, die darauf schließen lassen, dass sie z.B. durch Familie, Bekannte oder Freundeskreis, zur Kursteilnahme unterstützt wird.
UK 4.3 Institution/Organisation	Schilderungen der interviewten Person, die darauf schließen lassen, dass sie Unterstützung durch Institutionen/Organisationen außerhalb der Einrichtung (z.B. Jobcenter, Frauenhaus, Therapeuten) erhält.
K5: Rahmenbedingungen Einrichtungsebene	
UK 5.1 Teilnahmebedingungen	Formale Voraussetzungen (z.B. Einstufungstest, Vorkurs, Schulabschluss, Praktikum, Vorstellungsgespräch, etc.) für die Kursteilnahme, geschildert durch die interviewten Teilnehmenden.
UK 5.2 Merkmale Einrichtung	Objektive Merkmale der Einrichtung (z.B. Lage und Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel, Gebäude, etc.) die interviewte Teilnehmende schildern.

Kategorie (K) oder Unterkategorie (UK)	Definition der (Unter-)Kategorie
UK 5.3 Unterstützende Angebote <i>UUK 5.3.1 Instrumentengestützt</i> <i>UUK 5.3.2 Personengebunden</i>	Kompetenzbilanzierungsverfahren, die durch die Teilnehmenden genannt und beschrieben werden (z.B. Talentkompass, Berufswahlpass, Profilpass, Kompetenzkarten). Schilderungen der interviewten Teilnehmenden zu, z.B. sozialpädagogische Beratung, Begleitung zu Behörden, andere Beratungsleistungen.
UK 5.4 Teilnehmendenmanagement	Umgang der Einrichtung mit Fehlzeiten, nicht-Absolvieren von Praktika etc., der durch die Teilnehmenden im Interview thematisiert wird.
UK 5.5 Kurskonzept	Formale Ausgestaltung des Kurses (z.B. Zeiten, Räumlichkeiten, Unterrichtsfächer), wie sie die Teilnehmenden wahrnehmen und beschreiben.
K6: Kurs	
UK 6.1 Merkmale Kurs	Beschreibungen der interviewten Teilnehmenden, die Informationen darüber enthalten was den Kurs für sie ausmacht und wodurch er sich ggf. von vorherigen schulischen Erfahrungen unterscheidet.
UK 6.2 Beurteilung des Kurses	
<i>UK 6.2.1 Lehrkräfte</i>	Beschriebene Charakteristika der Lehrpersonen in ESF-Kursen.
<i>UK 6.2.2 Zufriedenheit</i>	Beschreibungen die auf Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem Kurs hindeuten
<i>UK 6.2.3 Herausforderungen/Schwierigkeiten</i>	Beschreibungen der Teilnehmenden über Herausforderungen/Schwierigkeiten, denen sie im Kursverlauf begegnet sind.
<i>UK 6.2.4 Verbesserungswünsche</i>	Schilderung von Wünschen, wie die ESF-Kurse zukünftig besser gestaltet werden können, um Schwierigkeiten zu vermeiden.
UK 6.3 Lernerfahrungen	
<i>UK 6.3.1 Schwierige Lernerfahrungen</i>	Schilderungen der individuellen Lernerfahrungen die auf Schwierigkeiten im Umgang mit fachlichem Wissen/Können oder Anforderungen, hindeuten.
<i>UK 6.3.2 Positive Lernerfahrungen</i>	Schilderung von positiv wahrgenommenen Lernerfahrungen im ESF-Kurs.
<i>UK 6.3.3 Veränderungen</i>	Bericht über subjektiv wahrgenommene Veränderungen seit Beginn der Kursteilnahme.
UK 6.4 Erwerbswelterfahrung	
<i>UK 6.4.1 Erwerbsweltbezug als Unterrichtsfach</i>	Beschreibung der Teilnehmenden über die Inhalte sowie die Beurteilung dieser Inhalte.
<i>UK 6.4.2 Praktikum</i>	Schilderungen der Teilnehmenden zu Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Hilfestellungen etc. zum Praktikum im Rahmen des Kurses.
<i>UK 6.4.3 Betriebsbesichtigungen und Ausflüge</i>	Beschreibung der Besichtigungen und Beurteilung der Besichtigungen von Betrieben im Rahmen des ESF-Kurses.
<i>UK 6.4.4 Sonstiger Erwerbsweltbezug</i>	Aussagen von Teilnehmenden, die Informationen über sonstigen EWO-Bezug enthalten (z.B. Lebensweltbezug, EWO als Thema im Fachunterricht).
UK 6.5 Förderunterricht	Aussagen von Teilnehmenden zu Förderunterricht in ESF-Kursen.
K7: Zukunft	
UK 7.1 Visionen/Wünsche/Vorstellungen	
<i>UUK 7.1.1 Beruflich</i>	Beschreibung der Teilnehmenden von Ideen/Wünsche welche berufliche Laufbahn angestrebt wird, sowie Vorstellungen über die ideale Arbeitssituation.
<i>UUK 7.1.2 Schulisch</i>	Schilderung die darauf hindeutet, dass die interviewte Person zukünftig eine Weiterqualifizierung anstrebt.

Kategorie (K) oder Unterkategorie (UK)	Definition der (Unter-)Kategorie
<i>UUK 7.1.3 Plan B</i>	Andere Optionen, sollte es mit der angestrebten Zukunftsvision nicht klappen, die von der interviewten Person benannt werden.
<i>UUK 7.1.4 Sonstige Wünsche</i>	Thematisierung weiterer Wünsche für die eigene Zukunft, durch die Teilnehmenden.
UK 7.2 Von der Vision zur konkreten Umsetzung	
<i>UK 7.2.1 Strategien</i>	Notwendige Schritte auf dem Weg zur Zielerreichung, die durch die interviewte Person beschrieben werden.
<i>UK 7.2.2 Hürden</i>	Hindernisse das berufliche/schulische Ziel zu erreichen (z.B. Kinderbetreuung, Gesundheitszustand, Notendurchschnitt...), welche die interviewte Person auf dem Weg zur Zielerreichung erwartet.
UK 7.3 Anschlussmöglichkeiten (T ₃)	
<i>UK 7.3.1 Anderer Kurs</i>	Schilderungen über angestrebte Weiterqualifizierung (Einrichtungsintern / -extern).
<i>UK 7.3.2 Integration in den Arbeitsmarkt</i>	Schilderungen über die Aufnahme einer mindestens mittelfristigen Beschäftigung.
<i>UUK 7.3.3 Praktikum</i>	Schilderungen über die Aufnahme eines Praktikums zur weiterführenden beruflichen Orientierung.

A3: Zielgruppenerreichung

Tabelle 41: Faktoren der Zufriedenheit mit dem Kurs aus Perspektive der Teilnehmenden

Faktoren der Zufriedenheit	Kursarten				
	Gesamt	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
		A	B	C	D
Anzahl	n=521	n=150	n=94	n=186	n=79
Lernklima	26 %	31 %	24 %	25 %	27 %
Angenehme Atmosphäre, gutes Arbeitsklima	7 %	7 %	10 %	6 %	9 %
Soziale Kontakte, nette Leute, neue Freunde	17 %	17 %	16 %	18 %	19 %
Zusammensetzung der Kursteilnehmenden (viele Nationalitäten, nur Frauen, gleiche Altersstruktur)	2 %	5 % C*	1 %	1 %	.
Art des Unterrichts	8 %	15 % C*	17 % C*, D*	2 %	4 %
Gutes Lerntempo	7 %	11 % C*	13 % C*	2 %	3 %
Ausflüge Besichtigungen	1 %	1 %	2 %	.	1 %
Persönlicher Mehrwert	36 %	29 %	23 %	40 % B*	52 % A*, B*
Dass ich viel gelernt habe (Fächer/Kursinhalte)	30 %	17 %	16 %	37 % A*, B*	52 % A*, B*
War interessant, hat Spaß gemacht.	5 %	5 %	1 %	4 %	10 % B*
Struktur, Disziplin	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %
Dass es ihn überhaupt gibt, die Chance	3 %	5 %	4 %	1 %	.
Lehrkräfte (engagiert, hilfsbereit, nett)	36 %	39 %	55 % C*, D*	26 %	32 %
Kleine Klassen	2 %	1 %	4 %	1 %	.
Nichts	1 %	.	2 %	1 %	.
Alles	8 %	10 %	5 %	10 %	4 %
„Kurs gefällt mir“ (keine Begründung)	3 %	3 %	1 %	4 %	1 %
Sonstiges (Uhrzeiten, Kinderbetreuung, Rauchpausen, Gebäude, etc.)	2 %	2 %	2 %	3 %	1 %
Keine Angabe	16 %	12 %	19 %	19 %	16 %

* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.

A4: Erwerbsweltorientierung**A4.1: Nutzung der EWO-Ansätze in ESF-geförderten Kursen****Tabelle 42: Nutzung der EWO-Ansätze in ESF-geförderten Kursen**

EWO-Ansätze	Kursarten			
	Schulabschluss HSA 9/10	Schulabschluss FOR	LS-Kurse	SK-Kurse
	A	B	C	D
Betriebspraktika				
Anzahl (n=35)	n=12	n=12	n=7	n=4
1	83 %	83 %	57 %	50 %
2	.	17 %	14 %	.
3 und mehr	17 %	.	14 %	50 %
Keine Angabe	.	.	14 %	.
Stundenanteil am Gesamtstundenumfang (n=28)	n=9	n=11	n=5	n=3
Unter 10 %	56 %	82 %	60 %	33 %
10 bis unter 25 %	22 %	18 %	20 %	33 %
25 bis unter 33 %	11 %	.	20 %	.
33 bis 50 %	11 %	.	.	.
Max. 87 %	.	.	.	33 %
Mittelwert	13 %	6 %	14 %	34 %
Betriebsbesichtigungen				
Anzahl (n=33)	n=9	n=7	n=11	n=6
1	33 %	14 %	27 %	.
2	44 %	57 %	27 %	.
3 und mehr	22 %	29 %	45 %	100 %
Mittelwert	2 %	2 %	2 %	4 %
Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl				
Stundenanteil am Gesamtstundenumfang (n=62)	n=21	n=16	n=14	n=11
unter 5%	55 %	20 %	25 %	50 %
5% bis u. 10%	.	20 %	25 %	25 %
10% bis u. 25%	18 %	50 %	38 %	25 %
25% bis ca. 33%	18 %	10 %	13 %	.
Keine Angaben	9 %	.	.	.
Mittelwert	10%	13%	13%	6%
Bewerbungstraining				
Stundenanteil am Gesamtstundenumfang (n=62)	n=19	n=16	n=15	n=12
Unter 5 %	83 % (D*)	45 %	33 %	22 %
5% bis u. 10%	17 %	55 %	25 %	22 %
10% bis u. 33%	.	.	33 %	22 %
33% bis 50%	.	.	8 %	33 %
Mittelwert	4%	5%	10%	22% (A* B*)
Vorgesehene Stunden Erwerbsweltbezug im Kurskonzept				
Anzahl (n=71)	n=20	n=15	n=20	n=16
bis 100 Stunden	5 %	.	35 %	6 %
bis 200 Stunden	15 %	27 %	35 %	44 %

bis 300 Stunden	50 % (B*)	7 %	15 %	13 %
bis 400 Stunden	20 %	47 % (C*)	5 %	13 %
bis ca. 500 Stunden	10 %	20 %	.	6 %
Deutlich mehr als 500 Stunden (max. 2223 Stunden)	.	.	10 %	19 %
Mittelwert (Anzahl Stunden)	271	332	221	440
Stundenanteil Erwerbsweltbezug an Gesamtstunden				
Stundenanteil am Gesamtstundenumfang (n=68)	n=19	n=14	n=20	n=15
unter 10%	.	.	.	.
10 bis u. 25%	37 %	50 %	15 %	.
25% bis 33%	47 %	36 %	55 %	20 %
ü. 33% bis 50 %	16 %	14 %	20 %	27 %
100% (und 1x 87,5%)	.	.	10 %	53 % (C*)
Mittelwert	27%	26%	37%	70% (A* B* C*)
* Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.				

A4.2: Teilnahme an Betriebspraktika nach Kursart

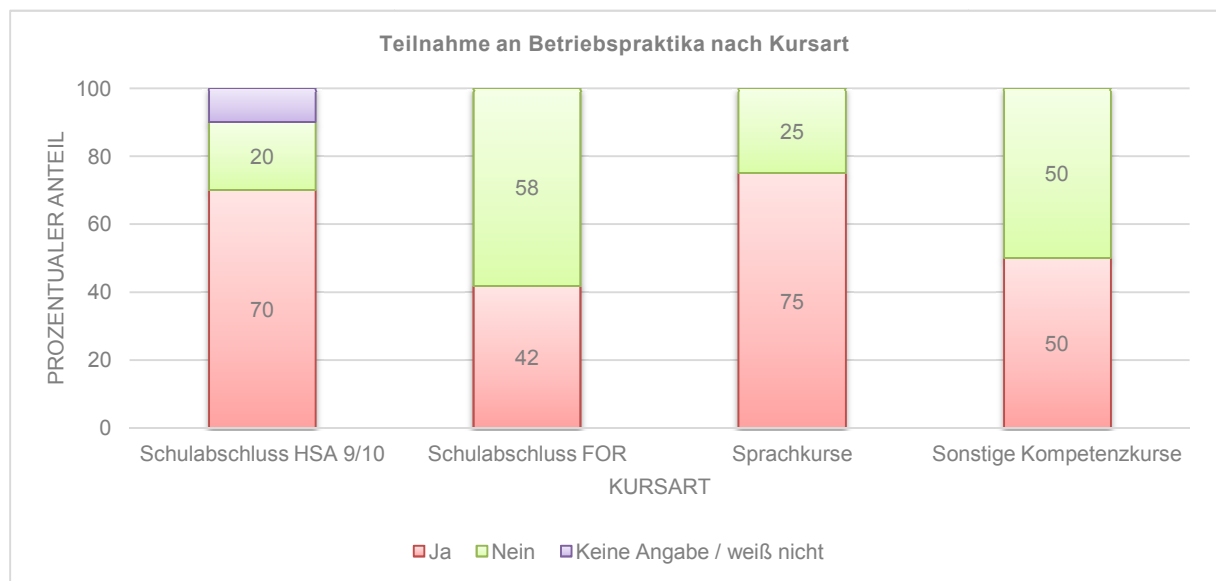


Abbildung 30: Teilnahme an Betriebspraktika

A4.3: Bewertung der EWO-Ansätze

Tabelle 43: Bewertung der EWO-Ansätze, Rückmeldung der TN und Indizes zu beruflichen Perspektiven

Bewertungskategorien	Bessere berufliche Perspektiven nach Kursabschluss			Entwicklung realistischer beruflicher Perspektiven			Erreichung der beruflichen Perspektiven		
	alle/viele	mittel	keine/wenige	alle/viele	Mittel	keine/wenige	alle/viele	mittel	keine/wenige
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Betriebspraktika									
Basis*	26	4	.	20	7	3	21	7	2
1 = sehr gut	8 %	.	.	10 %	.	.	10 %	.	.
2	65 %	25 %	.	65 %	71 %	.	67 %	57 %	.
3	27 %	75 %	.	25 %	29 %	100 %	24 %	43 %	100 %
4	**	.	.	.	.	.	.	.	.
5 = sehr schlecht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Betriebsbesichtigungen									
Basis*	21	5	1	16	8	3	18	7	2
1 = sehr gut	24 %	.	.	31 %	.	.	28 %	.	.
2	43 %	40 %	100 %	31 %	88 % (A)	.	44 %	57 %	.
3	29 %	60 %	.	31 %	13 %	100 %	22 %	43 %	100 %
4	5 %	.	.	6 %	.	.	6 %	.	.
5 = sehr schlecht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für									
Basis*	43	9	7	36	19	5	41	17	3
1 = sehr gut	35 %	.	.	31 %	21 %	.	34 %	12 %	.
2	47 %	89 %	57 %	56 %	58 %	40 %	54 %	53 %	67 %
3	19 %	11 %	29 %	14 %	16 %	60 % (A)	12 %	29 %	33 %
4	.	.	14 %	.	5 %	.	.	.	.
5 = sehr schlecht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Individuelle Beratung und Betreuung zur Berufswahl									

Basis*	45	5	3	37	14	3	41	12	2
1 = sehr gut	36 %	.	.	38 %	14 %	.	37 %	8 %	.
2	42 %	80 %	.	43 %	50 %	33 %	46 %	42 %	50 %
3	22 %	20 %	67 %	16 %	36 %	67 %	15 %	50 % (A)	50 %
4	.	.	33 %	3 %	.	.	2	.	.
5 = sehr schlecht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bewerbungstrainings									
Basis*	45	6	4	39	15	2	42	14	1
1 = sehr gut	27 %	33 %	.	31 %	13 %	.	31 %	14 %	.
2	47 %	33 %	50 %	49 %	47 %	.	50 %	29 %	100 %
3	22 %	33 %	25 %	15 %	33 %	100 %	14 %	50 % (A)	.
4	.	.	25 %	.	7 %	.	.	7 %	.
5 = sehr schlecht	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Keine Angabe	4	.	.	5	.	.	5	.	.
* Ansatz wird genutzt gemäß Frage F25; nicht T1; Wert gibt Anzahl der Kursleitungen an. ** 0 %									
Den einzelnen Kategorien der Kopfvariablen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.									

A5: Ergebnisse der Vergleichsgruppe

Tabelle 44: Kurszufriedenheit aus Sicht der Teilnehmenden an Vergleichsgruppenkursen

Zufriedenheit mit dem Kurs (Teilnehmende der Vergleichsgruppenkurse)	Kursarten						
	Vergleichsgruppe			Interventionsgruppe			
	Vergleichsgruppe Gesamt (n=20)	BvB-Maßnahme A (n=9)	Schulabschlusskurse (HSA 10 & FOR) B (n=11)	Schulabschluss HSA C (n=150)	Schulabschluss FOR D (n=94)	LS-Kurse E (n=186)	SK-Kurse F (n=79)
Allgemeine Kurszufriedenheit							
Der Kurs war genauso, wie ich ihn mir vorgestellt habe.	$\bar{x} = 1,9$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 1,78$	$\bar{x} = 2,2$	$\bar{x} = 2,2$	$\bar{x} = 1,7$	$\bar{x} = 2,0$
Der Kurs hat mir Spaß gemacht.	$\bar{x} = 1,65$	$\bar{x} = 1,73$	$\bar{x} = 1,56$	$\bar{x} = 1,9$	$\bar{x} = 1,8$	$\bar{x} = 1,6$	$\bar{x} = 1,5$
Zufriedenheit mit Lernerfahrungen							
Ich habe in dem Kurs viel gelernt.	$\bar{x} = 1,45$	$\bar{x} = 1,36$	$\bar{x} = 1,56$	$\bar{x} = 2,0$ E*F*	$\bar{x} = 1,8$	$\bar{x} = 1,6$	$\bar{x} = 1,6$
Mit meinen Leistungen bin ich sehr zufrieden.	$\bar{x} = 1,85$	$\bar{x} = 1,72$	$\bar{x} = 2$	$\bar{x} = 2,1$	$\bar{x} = 2,3$ E*F*	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 1,9$
Wenn ich Fragen hatte, konnte ich mich immer an die Lehrer wenden.	$\bar{x} = 1,75$	$\bar{x} = 1,91$	$\bar{x} = 1,22$	$\bar{x} = 1,8$ E*F*	$\bar{x} = 1,5$	$\bar{x} = 1,3$	$\bar{x} = 1,3$
Zukunfts- und berufsbezogene Zufriedenheit							
Ich habe jetzt klare Vorstellungen davon, was ich einmal beruflich machen möchte.	$\bar{x} = 1,70$	$\bar{x} = 1,27$ B*	$\bar{x} = 2,4$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 2,3$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 2,3$
Ich habe schon etwas für meinen späteren Beruf gelernt.	$\bar{x} = 2,10$	$\bar{x} = 1,73$	$\bar{x} = 2,44$	$\bar{x} = 2,4$	$\bar{x} = 2,6$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 2,3$
Ich weiß jetzt, was ich können muss, um mir meinen Berufswunsch zu erfüllen.	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 1,91$	$\bar{x} = 2,11$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 2,2$	$\bar{x} = 2,1$
Ich kenne die nächsten Schritte, um mir meinen Berufswunsch zu erfüllen.	$\bar{x} = 2,05$	$\bar{x} = 1,91$	$\bar{x} = 2,22$	$\bar{x} = 2,0$	$\bar{x} = 1,8$	$\bar{x} = 2,2$	$\bar{x} = 2,0$
* Den einzelnen Kursen sind Buchstaben zugeordnet, diese Buchstaben unter einem Wert kennzeichnen signifikante Unterschiede.							