Endbericht

Evaluierung "Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA"

Andrea Leitner, Gabriele Pessl

Endbericht

Evaluierung "Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA"

Andrea Leitner, Gabriele Pessl

Unter Mitarbeit von Johannes Karaszek und Isabella Reisenzaun

Endbericht

Juli 2011

Studie im Auftrag des beschäftigungspakt^{tirol}

Diese Studie wurde gefördert aus Mitteln des Landes Tirol, des AMS Tirol und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.







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

Contact:

Andrea Leitner **☎**: +43/1/599 91-139

email: leitnera@ihs.ac.at

Inhalt

1		Einlei	tung	1
2		Metho	odische Vorgangsweise	7
	2.1	Forsc	hungsdesign und -verlauf	9
	2.2	Qualit	tative Erhebungen	10
	2.3	Quan	titative Erhebung	13
	2.4	Sekur	ndärstatistische Daten	16
3		Zielgr	ruppe	18
	3.1	Erreic	chte Teilnehmerinnen	18
	3.2	Bildur	ngsabschlüsse und Schulerfahrungen	20
		3.2.1	Formale Schulabschlüsse	20
		3.2.2	Negative Schulerfahrungen	22
	3.3	Beruf	liche Integrationsversuche – Heterogenität und Selektionserfahrungen	24
		3.3.1	Tätigkeit vor Eintritt in die Produktionsschule	25
		3.3.2	Gründe einer erfolglosen Integration	27
		3.3.3	Soziales Umfeld und Bezugspersonen	28
	3.4	Migra	tionshintergrund	
		3.4.1	Herkunft der Teilnehmerinnen	31
		3.4.2	Unterschiedliche Ausgangsposition von Migrantinnen	33
	3.5	Herau	usforderungen durch die Zielgruppe aus Sicht der Träger	35
4		Zugai	ng	37
	4.1	_	erschwelligkeit beim Zugang in die Produktionsschulen	37
		4.1.1	Zuweisung und Informationsveranstaltungen	37
		4.1.2	Trägerperspektiven zum Zugang	40
	4.2	Hinte	rgründe	42
		4.2.1	Auswahl und Selbstselektion	42
		4.2.2	Unzureichende Informationen und "falsche" Erwartungen	44
	4.3	Zusar	mmenfassung	
5		Umse	etzung des Produktionsschulkonzeptes	51
	5.1		nenbedingungen der Tiroler Produktionsschulen	51
		5.1.1	Unterschiede von VIA und LEA durch Konzept und Rahmenbedingungen.	
		5.1.2	Kosten der Produktionsschulen auf Basis der Monitoring-Daten	
	5.2	Zielse	etzungen und Interventionsaufträge	
		5.2.1	Trägersicht	
		5.2.2	Sicht der Teilnehmerinnen	
		5.2.3	Sicht der Eltern	
	5.3	Integr	ration von Arbeiten, Lernen und Leben: Logik von Produktionsschulen	

		5.3.1	Arbeiten	58
		5.3.2	Lernen	61
		5.3.3	Leben	63
		5.3.4	Schwerpunktsetzungen an den beiden Standorten	67
	5.4	Inhäre	ente Widersprüche	68
	5.5	Dropo	outs	71
	5.6	Die K	ommunikation der Produktionsschule nach außen, Vernetzung und	
		Koop	eration	74
	5.7	Zusar	mmenfassung	77
6		Wirku	ıngen	80
	6.1		ingen in den Erzählungen und Diskussionen	82
		6.1.1	Breite individuelle Wirkungen aus Sicht der Träger	
		6.1.2	Explizite und implizite Veränderungen aus Sicht der Teilnehmerinnen	83
		6.1.3	Problemorientierte individuelle Wirkungen aus Sicht der Eltern	84
	6.2	Psych	nosoziale Wirkungsziele	85
		6.2.1	Lösung individueller Probleme	
		6.2.2	Stärkung des Selbstbewusstseins	87
		6.2.3	Erwerb von Sozialkompetenzen	89
		6.2.4	Lernmotivation und Erwerb von Basisqualifikationen	91
	6.3	Arbei	tsmarktpolitische Wirkungsziele	92
		6.3.1	Berufsorientierung	92
		6.3.2	Vermittlung in Beschäftigung oder Ausbildung	94
		6.3.3	Qualifizierung und Erweiterung der Berufsmöglichkeiten	99
	6.4	Gend	er und Migration	
		6.4.1	Gender und Migration als Schwerpunkt des Konzepts	103
		6.4.2	Bewertungs- und Wirkungsunterschiede hinsichtlich	
			Migrationshintergrund	104
		6.4.3	Bedeutung von Beruf und inhaltliche Tätigkeiten im Hinblick auf	
			Geschlechterstereotpyen	108
7		Schlu	ıssfolgerungen und Empfehlungen	111
	7.1		ruppe	111
	7.2	•	ng	
	7.3	•	etzung	
	7.4		ingen	
8		Litera	itur	124
9		Anha	ng	126
	9.1		der InterviewpartnerInnen und DiskutantInnen	126
	9.2		riptive Fragebogenergebnisse	

Verzeichnis von Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1:	Erreichte Stichprobe	14
Tabelle 2:	Vergleich Grundgesamtheit und Stichprobe	15
Tabelle 3:	Anfahrtszeit nach Standort und Eintrittsjahr	19
Tabelle 4:	Schultyp nach Standort und Eintrittsjahr	21
Tabelle 5:	Eintrittsalter nach Standort und Eintrittsjahr	25
Tabelle 6:	Staatsbürgerschaft nach Standort und Eintrittsjahr	32
Tabelle 7:	Herkunft nach Standort und Eintrittsjahr	33
Tabelle 8:	Einladungen der Teilnehmerinnen für Informationsveranstaltungen	
	nach Institutionen für VIA und LEA	39
Tabelle 9:	Auslastung der Plätze von VIA und LEA	40
Tabelle 10:	Auswahlprozess VIA	43
Tabelle 11:	Auswahlprozess LEA	44
Tabelle 12:	Kosten der Produktionsschulen VIA und LEA in €	54
Tabelle 13:	Austrittsstatus nach Standort und Eintrittsjahr	71
Tabelle 14:	Verbleibsdauer in Monaten nach Schulstandort und Eintrittsjahr	72
Tabelle 15:	Abbrüche nach Standort und Eintrittsjahr	73
Tabelle 16:	Vermittlungen nach Standort und Eintrittsjahr	95
Tabelle 17:	Nachkarriere VIA (ohne Teilnehmerinnen < 1 Woche)	96
Tabelle 18:	Erwerbstätigkeit nach der Produktionsschule	100
Tabelle 19:	Ausbildung/Lehre nach der Produktionsschule	101
Tabelle 20:	Ausbildung nach der Produktionsschule	101
Tabelle 21:	Ausbildung nach der Produktionsschule	102
Tabelle 22:	Teilnahmedauer von Migrantinnen und Österreicherinnen	107
Tabelle 23:	Austrittsstatus von Migrantinnen und Österreicherinnen	107
Tabelle 24:	Derzeitige Tätigkeit der Absolventinnen differenziert nach	
	Migrationshintergrund	108
Tabelle 25:	Tätigkeit unmittelbar vor LEA/VIA nach Migrationshintergrund	127
Tabelle 26:	Dauer der Arbeitslosigkeit vor VIA/LEA	127
Tabelle 27:	Kursbesuch vor LEA/VIA	128
Tabelle 28:	Zugang zur Produktionsschule (Mehrfachantworten)	128
Tabelle 29:	Zugang zur PS nach Migrationshintergrund (Mehrfachantworten)	128
Tabelle 30:	Zugang zur PS nach vorhergehendem Status (Mehrfachantworten)	129
Tabelle 31:	Teilnahmemotive (Mehrfachantworten)	129
Tabelle 32:	Grad der Informiertheit über VIA/LEA	129
Tabelle 33:	Bewertung der VIA-Werkstätten (Mehrfachantworten)	130
Tabelle 34:	Bewertung der LEA-Werkstätten (Mehrfachantworten)	130
Tabelle 35:	Bewertung der PS-Werkstätten (VIA+LEA) (Mehrfachantworten)	130
Tabelle 36:	Bewertung der VIA-Lernangebote (Mehrfachantworten)	131
Tabelle 37:	Bewertung der LEA-Lernangebote (Mehrfachantworten)	131

Tabelle 38:	Bewertung der PS-Lernangebote VIA+LEA (Mehrfachantworten)	132
Tabelle 39:	Durchschnittsbewertung der Lernangebote von VIA und LEA	132
Tabelle 40:	Praktikabesuch während der Produktionsschule	133
Tabelle 41:	Subjektives Erleben der Produktionsschule	133
Tabelle 42:	Verhältnis zu TrainerInnen und Kolleginnen	134
Tabelle 43:	Lernerfolge durch die Produktionsschule	134
Tabelle 44:	Vorzeitiger Abbruch der Produktionsschule	135
Tabelle 45:	Tätigkeit unmittelbar nach der PS und derzeit (gesamt)	135
Tabelle 46:	Gleichgebliebener Status nach LEA/VIA	135
Tabelle 47:	Tätigkeit unmittelbar nach LEA/VIA differenziert nach Teilnahmedauer .	136
Tabelle 48:	Gleichgebliebener Status nach LEA/VIA differenziert nach	
	Teilnahmedauer	136
Tabelle 49:	Status nach LEA/VIA von jenen, welche gewechselt haben,	
	differenziert nach Teilnahmedauer	136
Tabelle 50:	Tätigkeit unmittelbar nach der PS nach Migrationshintergrund	137
Tabelle 51:	Derzeitige Tätigkeit der Absolventinnen differenziert nach	
	Migrationshintergrund	137
Tabelle 52:	Ausbildung/Lehre nach der Produktionsschule	
Tabelle 53:	Ausbildung nach der Produktionsschule	138
Tabelle 54:	Ausbildung nach der Produktionsschule	138
Tabelle 55:	Erwerbstätigkeit nach der Produktionsschule	139
Tabelle 56:	Einschätzungen über die eigene berufliche Zukunft	139
Tabelle 57:	Alter bei Maßnahmeneintritt	140
Tabelle 58:	Migrationshintergrund (Detailliert)	140
Tabelle 59:	Migrationshintergrund	140
Tabelle 60:	Besuchte Schuljahre vor LEA/VIA	141
Tabelle 61:	Höchste abgeschlossene Schulbildung	141
Tabelle 62:	Schulbildung der Eltern	141
Tabelle 63:	Einschätzungen über die erreichten Absolventinnen	142
Tabelle 64:	Schultyp nach Standort und Abschluss	142
Tabelle 65:	Kennengelernte Fachbereiche	142
Abbildung 1:	Stakeholder, Forschungsthemen und Methoden	
Abbildung 2:	Erhebungsverlauf	9
Abbildung 3:	Höchste abgeschlossene Schulbildung der Teilnehmerinnen	
	nach Standort	
Abbildung 4:	Status vor Eintritt in die Produktionsschule	
Abbildung 5:	Schulbildung der Eltern	
Abbildung 6:	Tätigkeit vor VIA/LEA nach Migrationshintergrund	
Abbildung 7:	Zugang zur Produktionsschule nach Standort	
Abbildung 8:	Informiertheit über die Produktionsschule	45

Abbildung 9:	Teilnahmemotive I	46
Abbildung 10:	Teilnahmemotive II	47
Abbildung 11:	Interventionsauftrag der Produktionsschulen	58
Abbildung 12:	Teilnahmen in Fachbereichen	59
Abbildung 13:	Bewertung der Fachbereiche VIA+LEA	60
Abbildung 14:	Verhältnis zu TrainerInnen und Kolleginnen	65
Abbildung 15:	Unterstützung(sbedarf) und Verständnisprobleme	74
Abbildung 16:	Wirkungsdimensionen	81
Abbildung 17:	Kompetenzorientiertes Lernen	88
Abbildung 18:	Stärkung des Selbstbewusstseins	89
Abbildung 19:	Teamfähigkeit	90
Abbildung 20:	Lernmotivation	91
Abbildung 21:	Berufsorientierung und Bewerbungstraining	93
Abbildung 22:	Status nach Austritt gesamt und für Absolventinnen	
	mit einer Mindestteilnahmedauer von 1 Monat	95
Abbildung 23:	Vermittlungsquoten in Qualifizierung und Beschäftigung der PS Linz,	
	Steyr, Mattighofen und Innsbruck (ohne TeilnehmerInnen >1 Woche)	97
Abbildung 24:	Tätigkeit nach Austritt aus den Produktionsschulen	98
Abbildung 25:	Wahrgenommene Veränderungen der Absolventinnen	
	nach Migrationshintergrund	106
Abbildung 26:	Bedeutung von Beruf	109

1 Einleitung

Die "Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA" orientieren sich an den dänischen "factory schools", in denen Jugendliche durch eine praxisorientierte Ausbildung, in deren Rahmen Bildung als Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird und allem voran das Lernen lernen einen wichtigen Stellenwert einnimmt, gezielt auf den Arbeitsmarkt bzw. eine berufliche Erstausbildung vorbereitet werden. Neben dem erfolgversprechenden Ansatz der Produktionsschulen, benachteiligte Jugendliche beim Übergang zwischen Schule und Beruf zu unterstützen, ist in Tirol vor allem auch die dabei fokussierte Zielgruppe interessant: Durch die Produktionsschulen sollen arbeitsmarktferne Mädchen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen angesprochen werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf Mädchen mit Migrationshintergrund gelegt wird. Die beiden Standorte. VIA in Innsbruck und LEA in Wörgl, weisen unterschiedliche Rahmenbedingungen auf, die in der Analyse zu berücksichtigen sind: Die von ibis acam umgesetzte Produktionsschule VIA wurde im September 2008 in Innsbruck eröffnet. Die in Wörgl angesiedelte Produktionsschule LEA wurde im April 2010 implementiert, wird von Kaos Bildungsservice umgesetzt und weist einen stärkeren ländlichen Kontext auf. Beide Produktionsschulen werden im Rahmen des ESF Schwerpunktes 3b finanziert, durch den innovative Maßnahmen zur Integration arbeitsmarktferner Personen als Modellprojekte gefördert werden (vgl. BMASK 2009, 86). Kofinanziert werden die Produktionsschulen vom Land Tirol, dem AMS Tirol sowie der Stadt Innsbruck für den Innsbrucker Standort.

Produktionsschulen als erfolgversprechende Maßnahme für arbeitsmarktferne und bildungsbenachteiligte Jugendliche

Herkömmliche Bildungssysteme können einen Teil der Jugendlichen nicht mehr adäquat auf den Übergang von der Schule in den Beruf vorbereiten. Dies hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen, die nicht allein im Schulsystem begründet sind, wie z.B. den steigenden Anforderungen an Qualifikationen, veränderten Familiensystemen usw. Insbesondere Jugendliche aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien sind dadurch benachteiligt (Specht 2009). Um auch diesen Jugendlichen mit einer erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt Zukunftsperspektiven zu eröffnen, ist diese Gruppe verstärkt in den Fokus beschäftigungspolitischer Maßnahmen (auf nationaler und europäischer Ebene) gerückt und das Angebot an mehr oder weniger erfolgreichen Fördermaßnahmen wurde ausgebaut.

Auch in Tirol wird der Übergangsproblematik mit einer Reihe an Jugendbeschäftigungsmaßnahmen und -förderungen begegnet. Innerhalb der vergangenen fünf Jahre wurde das
Angebot deutlich ausgeweitet, wobei eine Vielfalt an unterschiedlichen Ansätzen zur
Unterstützung des Übergangs Schule-Beruf umgesetzt wird. Im Zeitraum 2004 bis 2008
haben über 10.000 Jugendliche an einer solchen Maßnahme teilgenommen und es wurden

fast 50 Mio. Euro dafür ausgegeben (Vogtenhuber et al. 2010, 173f). Allerdings, so wurde in der Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und -förderungen für Jugendliche in Tirol ebenfalls festgehalten, zeigt sich eine Maßnahmenlücke im niederschwelligen Bereich. Jugendliche mit massiven schulischen Defiziten, persönlichen Problemen oder mangelnder Lernmotivation sind oft auch bei den Fördermaßnahmen ähnlichen Selektionskriterien ausgesetzt wie am Arbeitsmarkt. Zudem zählen junge Frauen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund selten *explizit* zu den Zielgruppen von Jugendbeschäftigungsmaßnahmen und -förderungen (vgl. Vogtenhuber et al. 2010, 51ff). Die beiden Tiroler Produktionsschulen wurden auch vor diesem Hintergrund implementiert.

 Im Rahmen der Evaluierung liegt daher ein Fokus bei der Frage, was Niederschwelligkeit in Bezug auf den Zugang sowie das inhaltliche Konzept bedeutet, inwiefern die Zugänge zu LEA und VIA niederschwellig gehalten werden und wie die diesbezügliche Selbstwahrnehmung der Träger aussieht.

Die Zielgruppe der Produktionsschulen weist nicht *die eine* Problemlage auf, sondern ist in Hinblick auf Erfahrungen in Schule, am Arbeitsmarkt oder in der Familie heterogen. Studien zeigen, dass es sich bei arbeitsmarktfernen oder bildungsbenachteiligten Jugendlichen zwar um eine heterogene Gruppe mit z.B. unterschiedlichen Schulbiographien handelt, sich die Problemlagen aber in der Regel durch Wechselwirkungen biographischer, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren sowie psychosozialer Risiko- und Selbstschutzbedingungen ergeben (vgl. Gentner 2008). In einer Analyse zum Thema "Bildungsbenachteiligung" wurde festgehalten, dass eine zentrale Problemlage bildungsbenachteiligter bzw. "gering qualifizierter" Personen darin liegt, dass ein Selbstkonzept als "lernendes Individuum" fehlt. So glauben die Betroffenen nicht daran, dass sie sich durch Lernen etwas aneignen und damit in Zukunft über einen größeren Handlungsspielraum verfügen könnten (vgl. Steiner et al. 2010).

Im Zusammenhang mit solchen demotivierenden Lern- bzw. Schulerfahrungen liegt eine erste Herausforderung darin, sie (wieder) zur Teilnahme an Bildungsprozessen zu motivieren, was in einem Setting abseits schulischer Strukturen und unter Stärkung ihres Selbstbewusstseins erfolgen sollte.

- Wieweit werden die Produktionsschulen der Zielgruppe gerecht? Welche Herausforderungen ergeben sich aus der spezifischen Zielgruppe der Tiroler Produktionsschulen und wie gehen die Träger damit um?
- Wie wird der Umgang mit Vermeidungsstrategien, geringem Selbstbewusstsein oder massiven Versagensängsten ausgestaltet und wie wird wieder zum Lernen motiviert?

Schwerpunkt Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund

Auch wenn heute Mädchen bei der Bildungsbeteiligung gegenüber Burschen deutlich aufgeholt haben und sie in der Regel bessere Bildungserfolge erzielen, gibt es eine Gruppe von bildungsbenachteiligten Mädchen, für die der Übergang in den Arbeitsmarkt noch schwieriger sein kann als für Burschen. Nicht zuletzt durch die Konzentration von Frauen auf

einige wenige Lehrberufe (die Hälfte der weiblichen Lehrlinge befand sich 2006/2007 in einem kaufmännischen Beruf (vgl. BKA 2010, 101), während technische Berufe wenig attraktiv und oftmals auch nicht erreichbar sind), ist der Berufseinstieg über die Lehre für Mädchen schwieriger und eine Berufsausbildung erfolgt stärker über berufsbildende Schulen. Doch dafür ist, neben schulischen Grundkenntnissen, vor allem auch die Motivation für einen über die Pflichtschule weiterführenden Schulbesuch notwendig. Aber auch geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen, nach denen Frauen die Hauptverantwortung für die familiäre Betreuung tragen und ihre berufliche Karriere als "Zuverdienerin" zweitrangig gesehen wird, spielen weiterhin eine wichtige Rolle und können den Berufseinstieg beeinträchtigen (vgl. BKA 2010, Leitner et al. 2009, Howard 2009, Specht 2009, Steiner et al. 2010).

Bei Mädchen mit Migrationshintergrund sind teilweise traditionelle Rollenmuster, die einer Bildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen geringere Bedeutung zuweisen, noch stärker bestimmend für ihre Berufswahl – wenngleich festzuhalten ist, dass unter dem Begriff "Migrantlnnen" oder Personen mit Migrationshintergrund eine äußerst heterogene Gruppe subsumiert wird, die auch im Hinblick auf Bildungsbenachteiligungen näher definiert werden muss. So kann es zu Überschneidungen von kulturellen Barrieren der Mädchen für eine Bildungs- oder Arbeitsmarktpartizipation durch Diskriminierungsmomente am Arbeitsmarkt aufgrund ihrer "ethnischen" Herkunft kommen, die ihre Chancen mehrfach einschränken (vgl. Bauböck et al. 2004, Biffl et al. 2009).

Mit der Zielsetzung des Schwerpunktes 3b im ESF Beschäftigung, über eine "bloße" Integration in den Arbeitsmarkt hinauszugehen und vielmehr existenzsichernde Einkommen zu ermöglichen, muss auch die Segregation am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt beachtet werden. Auf individueller Ebene bedeutet dies, die Reproduktion (benachteiligender) Stereotypen zu vermeiden. Im Hinblick auf die Zielgruppe ist es aber auch notwendig, im Rahmen der Maßnahmen geschlechtsspezifische Stereotype zu reflektieren und Alternativen anzugregen sowie Raum für die Reflexion von Diskriminierungserfahrungen, empowernde Ansätze und interkulturelles Lernen vorzusehen.

- Wie werden gendering-Prozesse und die Einschränkung der Berufsmöglichkeiten aufgebrochen?
- Welche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich soziodemographischer Merkmale und erster Wirkungsindikatoren im Hinblick auf Migrationshintergrund?

Pädagogisch-didaktisches Konzept von Produktionsschulen

Die Produktionsschule kann als Modell angesehen werden, das in Hinblick auf die berufliche Integration (darunter wird sowohl die Integration in den Arbeitsmarkt als auch in weiterführende Ausbildungen verstanden) arbeitsmarktferner Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund Erfolg haben kann. Internationale Erfahrungen mit Produktionsschulen

zeigen, dass durch das produktorientierte Arbeiten und Lernen, durch die realitätsnahe Gestaltung von Produktionsabläufen, durch die Einbeziehung der biographischen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen in den Förderansatz und durch Wertschätzung und Anerkennung der ProduktionsschülerInnen für ihre Arbeit ein Anschluss an das Berufsleben hergestellt werden kann (vgl. BMBF 2008, 49ff, Pohl, Walther 2006, 26f).

Zwei Prämissen charakterisieren die **Produktionsschulphilosophie**: Erstens geht es darum, TeilnehmerInnen ein für sie passendes Lernsetting zur Verfügung zu stellen. Dieser Gedanke impliziert, dass das System aufgefordert ist, sich den Individuen anzupassen und nicht umgekehrt. In Anbetracht der Benachteiligungen, die für TeilnehmerInnen an Produktionsschulen typisch sind und nicht selten aus einer nicht erfolgten Anpassung an (für sie) unpassende Systeme resultieren¹, gehört dazu in erster Linie, TeilnehmerInnen (wieder) einen positiven Zugang zum Lernen bzw. zur Arbeit zu ermöglichen. Dies passiert gerade in Abgrenzung zu einem Lernmodell, wie es im regulären Schulsystem typischerweise vertreten ist. Im Rahmen von Produktionsschulen wird Lernen als soziale Praxis verstanden und es wird über "verpflichtende Arbeitsgemeinschaften" gelernt. In einer Studie zu sechs Produktionsschulen in Deutschland wird dies folgendermaßen auf den Punkt gebracht: "Die Untersuchungen arbeiten heraus, dass Produktionsschule als ein "positiv besetzter Lernund Lebensraum" skizziert werden kann, in dem das Lernen am Auftrag in den Werkstätten die zentrale pädagogische Herausforderung darstellt." (Gentner, Bojanowski 2008, 8).

Daran schließt eine zweite Prämisse – Kompetenzorientierung – an: Ein Ausgangspunkt lautet, dass Kompetenzen und deren Erwerb ganzheitlich zu sehen seien. Sie werden nicht *entweder* durch formales Lernen *oder* durch informelles Lernen erworben. Die Grenze zwischen formalem und informellem Lernen wird, ganz im Gegenteil, herausgefordert und soll weitgehend verwischt bzw. aufgehoben werden. Orientierung an Kompetenzen impliziert schließlich einen weiteren, in Anbetracht der Zielgruppe und ihrer Erfahrungen, ganz wesentlichen Aspekt: TeilnehmerInnen an Produktionsschulen zu vermitteln, dass sie über Kompetenzen verfügen. Dies kann als Abkehr von einem Defizitansatz, nach welchem TeilnehmerInnen über ihre Mängel definiert werden, gesehen und angesichts ihrer Vorerfahrungen als bedürfnisgerecht herausgestrichen werden.²

Ein weiterer Fragenkompelx setzt sich daher mit den Konzepten der Produktionsschulen und deren Rahmenbedingungen auseinander.

 Welche spezifischen Zielsetzungen sind in den Konzepten formuliert und welche Interventionsaufträge werden umgesetzt?

¹ Vgl. Produktionsschulverein: Mittels eines Kontrollgruppendesigns wurden als spezifische Benachteiligungen von TeilnehmerInnen an Produktionsschulen herausgearbeitet: Eltern, die in Bezug auf Bildung und Arbeitsmarkt benachteiligt sind, TeilnehmerInnen weisen weniger Schulbildung auf, ihre Familien sind von weniger Stabilität geprägt. Beobachtbar sind Exklusionsketten, das heißt Exklusion aus einem Teilsystem hat Exklusion aus anderen Systemen zur Folge; zu Exklusionsketten vgl. Luhmann 1998.

² Zu diesen beiden Ansätzen vgl. auch die österreichische Strategie für lebensbegleitendes Lernen, insbes. die beiden Leitlinien "Lernende in den Mittelpunkt stellen" und "Kompetenzorientierung" (BMUKK 2008).

Inwiefern unterscheiden sich Rahmenbedingungen und Konzept an beiden Standorten?

Wie die oben ausgeführten Überlegungen verdeutlichen, basieren Produktionsschulen auf einem anspruchsvollen pädagogischen Konzept, dessen Ansätze in Hinblick auf die Zielgruppe als angemessen bewertet werden. Eine besondere Herausforderung liegt nun darin, diesen hohen Standards in der praktischen Umsetzung gerecht zu werden. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass dies nicht immer gelingt. So wird etwa der ganzheitliche Lern-Ansatz, in welchem die Grenze zwischen formalem und informellem Lernen weitestgehend aufgehoben werden soll, in der Praxis nicht immer realisiert, sondern vielmehr wird eine Entkoppelung von "Lernen" und "Arbeiten" beobachtet und kritisiert (vgl. Gentner 2008, 90f). Mit der Kompetenzorientierung, um ein zweites Beispiel aufzugreifen, spielt die Erhebung jener Kompetenzen, welche die ProduktionschülerInnen mitbringen, eine wichtige Rolle. Aber auch hier ergeben sich in der Praxis Fragen danach, wie diese festgestellt und beurteilt werden sollen bzw. wie gleichzeitig einem Bedarf nach Unterstützung, den die TeilnehmerInnen aufweisen, begegnet werden soll (vgl. Gentner 2008, Zürcher 2007).

Der Fokus der Evaluierung liegt in der Umsetzung der Konzepte:

 Inwiefern zeigt sich die Produktionsschulphilosophie in der Umsetzung? Welche Bedeutung kommt dem formalen und informellen Lernen zu und inwieweit werden Teilnehmerinnen wiederum zum Lernen motiviert? Wie wird der Ressourcenansatz gelebt?

Aber auch aus dem "doppelten Auftrag" der Produktionsschulen können sich Stolpersteine ergeben. Produktionsschulen verfolgen zum einen einen pädagogischen Auftrag, zum anderen nehmen sie wirtschaftliche Funktionen wahr. Produktionsschulen operieren – auf abstrakter Ebene – in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen: Erziehung und Wirtschaft/Arbeitsmarkt. Daraus ergeben sich Spannungsfelder, die in der Praxis von einem ständigen Abwägen konkreter Vorgehensweisen begleitet werden (z.B. die Einhaltung hoher Produktionsstandards versus Nachsicht gegenüber TeilnehmerInnen). Auch dies stellt eine wesentliche Herausforderung an die Maßnahmen dar und bildet im Rahmen der vorliegenden Untersuchung einen inhaltlichen Schwerpunkt:

• Welche Widersprüche treten in der Umsetzung der Produktionsschulen auf, wie werden sie wahrgenommen und wie gehen die beiden Produktionsschulen damit um?

Charakteristisch für Produktionsschulen ist aber auch die enge Zusammenarbeit mit AkteurInnen aus der Umwelt (Betriebe, AMS, NGOs etc., vgl. Bojanowsky 1996, 491). Vernetzung wird hierbei als professionelle Handlungsstrategie gesehen, der hohe Erwartungen entgegen gebracht werden.

 Wie funktioniert im Tiroler Kontext die Vernetzung bei VIA und bei LEA? Welche Bedeutung kommt unterschiedlichen VernetzungspartnerInnen zu und wie sieht das Selbstbild der beiden Träger diesbezüglich aus?

Aufbau des Berichtes

Im folgenden Kapitel (Kapitel 2) wird die methodische Vorgangsweise mit ihren unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten und dem zyklischen Aufbau der Analyse beschrieben. Die anschließenden Ergebnisse werden aber nicht nach den verschiedenen Erhebungsmethoden dargestellt, sondern die unterschiedlichen Erhebungsergebnisse unter Anwendung der Methode der Triangulation thematisch verknüpft. Kapitel 3 startet mit der Beschreibung der erreichten Zielgruppe und den daraus abgeleiteten Herausforderungen der Tiroler Produktionsschulen. Dem Zugang in die Produktionsschulen wird ein eigenes Kapitel (Kapitel 4) gewidmet, indem der Anspruch der Niederschwelligkeit des Zugangs auf unterschiedlichen Dimensionen beleuchtet wird. Kapitel 5 setzt sich mit den konkreten Umsetzungsstrategien des Produktionsschulkonzeptes auseinander. Dabei werden neben den Rahmenbedingungen, den Zielsetzungen und Interventionsaufträgen, der Integration von Lernen, Arbeiten und Leben auch inhärente Widersprüche, Beziehungen zwischen den engeren Beteiligten und auch mit weiteren Stakeholdern aufgegriffen, sowie Drop-Out-Prozesse und die Kommunikation und Vernetzung der Produktionsschulen thematisiert. In Kapitel 6 wird die Wirkungsweise der Produktionsschulen entlang psychosozialer und arbeitsmarktpolitischer Wirkungsdimensionen beschrieben. Schließlich erfolgt in den Schlussfolgerungen und Empfehlungen (Kapitel 7) eine zusammenfassende Bewertung der Tiroler Produktionsschulen mit daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen.

2 Methodische Vorgangsweise

Die Studie ist als responsive Evaluierung konzipiert (vgl. Beywl 1999, Patton 1997, Sloane 2005). Sie versteht sich als Unterstützung und Feedback-Schleife für die Umsetzungsverantwortlichen der Tiroler Produktionsschulen. Zielsetzung der Evaluierung ist es, abgesicherte Informationen über die Umsetzung und Wirkungsweise des Programms vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Gesellschaft an den/die AuftraggeberIn zurückzuspielen und Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen und eine zielgerichtete Umsetzung des Programms aufzuzeigen.

Ein zentrales Charakteristikum einer responsiven Evaluierung ist die Einbeziehung der relevanten Personengruppen ("Stakeholder") und ihrer Interessen in die Evaluierung, um möglichst viele Perspektiven auf das Programm berücksichtigen zu können. Dazu zählen:

- AkteurInnen, die in die Konzeptionierung und Umsetzung des Programms eingebunden waren/sind, wie F\u00f6rdergeber (Land Tirol, AMS Tirol, Stadt Innsbruck), amg-tirol, SystempartnerInnen (AMS, Jugendeinrichtungen, NGOs, ethnische communities) und lokale Betriebe.
- Akteurlnnen, die in die unmittelbare Umsetzung der Modellprojekte eingebunden sind: Produktionsschulleitung und -mitarbeiterInnen.
- Teilnehmerinnen und Absolventinnen der Produktionsschulen sowie deren Eltern.

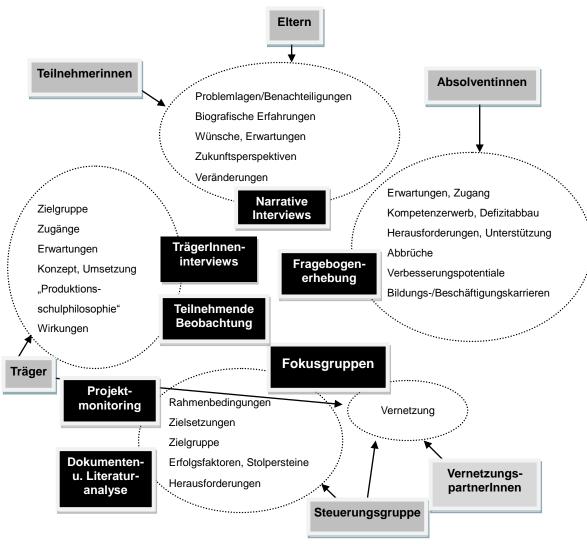
Die Erfahrungen der AkteurInnen auf unterschiedlichen Ebenen der Projektkonzeption und Umsetzung werden zum einen als Informationsquelle für die Evaluierung herangezogen, zum anderen werden ihnen Rückmeldungen und Diskussionen geboten; dies auch, um den Austausch zwischen den Stakeholdern zu forcieren.

Einen zweiten Bezugspunkt stellen die Perspektiven von Teilnehmerinnen sowie Absolventinnen der Produktionsschulen dar, die durch qualitative und quantitative Erhebungen einbezogen werden. Für ein vertiefendes Verständnis der Problemlagen, Zugangsbarrieren und Wirkungsweisen der Maßnahme werden in die qualitative Erhebung auch Eltern von Produktionsschülerinnen einbezogen. Durch die quantitative Erhebung, die als Vollerhebung der Absolventinnen geplant war, wird eine breite Basis unterschiedlicher Erfahrungen abgedeckt.

Dokumentationen zur Konzeption und Umsetzung der Produktionsschulen (Jahresberichte, Maßnahmenkonzepte, Teilnehmerinnendaten) sollen mit den Einschätzungen der Stakeholder in unterschiedlichen Phasen der Evaluierung reflektiert und etwaige daraus resultierende Widersprüche der Steuerungsgruppe zur Diskussion gestellt werden.

Der komplexe Aufbau der Evaluierung wird in der folgenden Grafik schematisch dargestellt. Hervorgehoben sind die **Stakeholder** (grau unterlegt), die jeweiligen **Methoden** (schwarz unterlegt) und die dabei verwendeten zentralen **Forschungsthemen** (in den Kreisen). In der Studie werden zum einen die unterschiedlichen Perspektiven der Stakeholder auf den Forschungsgegenstand in die Evaluierung einbezogen. Zum anderen wird den einzelnen Forschungsfragen durch die Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden begegnet (Triangulation), was eine Strategie der Qualitätssicherung darstellt.

Abbildung 1: Stakeholder, Forschungsthemen und Methoden³



³ Grau unterlegt = Stakeholder, schwarz unterlegt = Methoden, Kreise = Forschungsthemen. Die Pfeile zeigen, welche Perspektiven in die Beantwortung der Forschungsfragen einfließen.

2.1 Forschungsdesign und -verlauf

Der Schwerpunkt der Evaluierung liegt auf **qualitativen Aspekten der Umsetzung** und Zielerreichung (im Hinblick auf Zielgruppenerreichung und zielgruppenadäquate Maßnahmenkonzeption und -umsetzung) sowie auf der Einschätzung von Wirkungen. Zwei zentrale Prämissen qualitativer Sozialforschung – Offenheit und Relevanzsetzungen des Feldes – erlauben dabei, über die Klärung der definierten Forschungsfragen hinaus neue Hypothesen zu generieren und somit Aspekte in die Weiterentwicklung der beiden Modellprojekte einzubeziehen, die zu Beginn der Forschung noch nicht bekannt sind. Analysen, welche sich auf die quantitativen Aspekte von Teilnehmerinnenstruktur, Maßnahmenumsetzung und (integrativen) Wirkungen beziehen und die sozioökonomischen Rahmenbedingungen berücksichtigen, bilden einen weiteren konzeptionellen Baustein der Evaluierung.

Erhebungsverlauf Konzept-, Literatur- und Datenanalyse Teilnehmende (L) (V) Analyse Beobachtung TrägerInnenbefragung Analyse Teilnehmerin-Analyse icht neninterviews Interviews L Analyse m. Eltern Fokusgruppen (1) Analyse Analyse Telefon. Durch-Konzept Analyse Befragung führung April Mai März **eouihs**

Abbildung 2: Erhebungsverlauf

Neben einem vielfältigen Methodeneinsatz zeichnet sich das Forschungsdesign durch einen zyklischen Aufbau aus. Im Rahmen einzelner Forschungszyklen werden jeweils Hypothesen entwickelt, die durch weitere Forschungszyklen überprüft werden können. Dies erfolgt nicht nur, wie oben beschrieben, durch die Kombination unterschiedlicher Methoden, sondern auch durch eine gezielte Auswahl von InterviewpartnerInnen (theoretical sampling) aufbauend auf den bisherigen Ergebnissen. So werden die narrativen Interviews mit Teilnehmerinnen und deren Eltern in zwei Zyklen durchgeführt und analysiert. Hypothesen im Zuge der ersten Analyse sind sowohl handlungsleitend für die Fragengestaltung als auch

für die weitere Auswahl der InterviewpartnerInnen. Ebenso werden im Zuge der qualitativen Interviews Hypothesen generiert, die für die quantitative Befragung von Absolventinnen genutzt werden. Dieses Vorgehen dient als weitere Strategie der Qualitätssicherung der Forschungsergebnisse.

Am Beginn des Erhebungsverlaufes wurde auf Basis von **Literatur- und Dokumentenanalysen** ein konzeptioneller Analyserahmen als Grundlage für die weiteren Arbeitsschritte erarbeitet. Die daraus abgeleiteten Hypothesen über kritische und erfolgversprechende Faktoren in der Umsetzung von Produktionsschulen wurden über eine erste Feedbackschleife mit der Steuerungsgruppe diskutiert und ergänzt (Dezember 2010).

2.2 Qualitative Erhebungen

Im Rahmen der qualitativen Erhebungen wurden **teilnehmende Beobachtungen** bei VIA und LEA für jeweils zwei Tage durchgeführt. Im Anschluss daran wurden Hypothesen zu Routinen, Ereignissen und Handlungslogiken generiert die im Zuge der weiteren Erhebungsschritte überprüft wurden. Die Analyse erfolgte in Anlehnung an Manfred Lueger und geht über eine Beschreibung des Beobachteten hinaus. Das Ziel ist, die beobachteten Phänomene in einen Sinnkontext zu integrieren. Für die Beobachtung wurden unterschiedliche Settings (die verschiedenen Fachbereiche und Coaching/Workshop) an beiden Standorten gewählt (vgl. Lueger 2000).

Pro Standort wurden drei **MitarbeiterInnen** interviewt, wobei hier ein Leitfaden zu den Themenbereichen Zielgruppen, Zugänge, methodisch-didaktisches Konzept und vor allem dessen Umsetzung, aber auch dem eigenen berufliche Hintergrund zum Einsatz kam. In der Interpretation wurde mit der Themenanalyse nach Froschauer/Lueger gearbeitet und mittels Textreduktionsverfahren wurden die thematische Vielfalt, die Darstellung der Themen und deren Zusammenhänge herausgearbeitet.

Insgesamt wurden mit 15 Mädchen narrativ-biografische Interviews geführt. Der Vorteil einer solch offenen Vorgehensweise, wo die Interviewten gebeten werden, sich an ihre ersten Erlebnisse zu erinnern und ihr Leben bis zum aktuellen Tag zu erzählen, liegt darin, dass Aussagen über die Wichtigkeit unterschiedlicher Lebensbereiche oder Themen für die Teilnehmerinnen getroffen werden können. Hier wird nicht, beispielsweise über einen Interviewleitfaden, bereits die Entscheidung durch die ForscherInnen getroffen, was davon für die Mädchen wichtig ist und was nicht.

Auch der Zugang zu den Interviewpartnerinnen erfolgte mit dem Ziel der Offenheit gegenüber dem Feld: So wurde es den Projektumsetzenden überlassen, selbst zu entscheiden, welche Zugangsweise am jeweiligen Standort erfolgen soll. Bei VIA wurde der Zugang über die Projektleitung sowie die FachbereichsleiterInnen strukturiert, während bei LEA der Zugang direkt über die Teilnehmerinnen verlief. Im zweiten Interviewzyklus im März 2011 wurde darauf geachtet, im Vergleich zur ersten Erhebungsrunde den Zugang anders zu

gestalten, indem bei VIA ein informeller Ansatz – die direkte Ansprache von Mädchen – gewählt wurde. Bei LEA hingegen wurden gezielt Mädchen mit Migrationshintergrund um eine Teilnahme am Interview gebeten, da sich diese in der ersten Erhebungsrunde vergleichsweise weniger beteiligt haben als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt konnten – über beide Standorte – Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund interviewt werden sowie Mädchen, die unterschiedlich lange am Projekt teilgenommen haben.

Die Analyse dieser Interviews erfolgte wiederum in Anlehnung an die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger. Hier wurde jedoch ein Codierverfahren angewandt, das es erlaubt, die thematische Struktur des Interviews hinsichtlich zentraler Begriffe und Komponenten zu rekonstruieren, eine Aussage über zentrale Themen im Textzusammenhang zu treffen und am Ende eine theoretische Konzeption des Textes in Hinblick auf die Forschungsfragen zu entwickeln.

Einen ambitionierten Anspruch der vorliegenden Studie stellt die Integration der Perspektiven von Eltern dar. Eltern spielen eine wesentliche Rolle im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für Jugendliche – das Familiensystem stellt auf abstrakter Ebene eine relevante Umwelt für Jugendmaßnahmen dar. Allerdings gestaltet sich der Zugang zu Eltern – wie dies auch von den MitarbeiterInnen der Produktionsschulen geschildert wird – als Herausforderung. Sehr positiv zu bewerten ist in diesem Zusammenhang der erfolgreiche Zugang zu Eltern(teilen) als InterviewpartnerInnen. Im Rahmen der Studie konnten neun Eltern interviewt werden, darunter Mütter und Väter mit und ohne Migrationshintergrund und mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen. Die Interviews mit den Eltern waren ebenfalls offen gestaltet und enthielten drei Erzählaufforderungen: bezüglich der eigenen Schulzeit, der Schulzeit der Tochter sowie deren Zeit in der Produktionsschule. Wie bei den biografischen Interviews mit Teilnehmerinnen wurde auch hier das Codierverfahren angewandt.

Zwei **Fokusgruppendiskussionen** zum Thema "Vernetzung" runden die qualitativen Analysen ab. Dabei wurde jeweils die Projektleitung gebeten, jene externen AkteurInnen einzuladen, die in der Projektumsetzung relevant sind. Der Diskussionsfokus wurde hier ebenfalls breit ausgestaltet und es wurde den DiskutantInnen selbst überlassen, die für sie relevanten Themen bezüglich Produktionsschulen einzubringen. Nachdem die Fokusgruppen am Ende des Forschungszyklus angesiedelt waren, lag in der Analyse der Diskussionen die Aufmerksamkeit in der Verdichtung und Ergänzung von Hypothesen, die bereits im Rahmen der Trägerinterviews generiert wurden.

Insgesamt wurden 26 qualitative Interviews durchgeführt, die eine durchschnittliche Länge von 65 Minuten aufweisen. Die drei Fokusgruppendiskussionen dauerten im Durchschnitt knapp zwei Stunden.

Wie sich aus der Beschreibung der qualitativen Methoden erkennen lässt, liegt eine Besonderheit der Evaluierung in der Nähe zum Forschungsfeld "Tiroler Produktionsschulen". Die beiden Modellprojekte wurden auf Basis unterschiedlicher Forschungsmethoden und -kontexte eingehend beleuchtet und die Perspektiven der unterschiedlichen Stakeholder einbezogen. Ein solches Vorgehen bietet zudem die Möglichkeit, den Zugang zum Feld sowie die Erfahrungen im Feld in die Analyse einzubeziehen um somit bereits erste Strukturhypothesen in Bezug auf die Projekte abzuleiten. Darauf wird im Folgenden kurz eingegangen, die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen werden außerdem in die jeweiligen Unterkapitel der danach folgenden Analysen integriert.

Bei VIA verlief der Zugang ins Feld formal: Die Projektleitung spielte dabei die wesentliche Rolle, zum einen für die Vereinbarung der Interviews (mit MitarbeiterInnen und Teilnehmerinnen), zum anderen in ihrer Funktion, das Projekt nach außen zu präsentieren. In diesem Zusammenhang wurde eine Führung durch das Haus vorgenommen, die einzelnen Bereiche vorgestellt und die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Präsentation der Produkte gelegt. Der Zugang zu LEA fand eher breit über das gesamte Team statt: Die Forscherin wurde über eine Vorstellungsrunde im Plenum eingeführt, um ihre Anwesenheit möglichst transparent zu gestalten. Im Rahmen des Feldeinstiegs zeigten sich also bereits erste Unterschiedlichkeiten beider Produktionsschulen: VIA ist funktional differenziert mit jeweils klar abgegrenzten Rollen und Zuständigkeiten. Dies zeigt sich im Rahmen des Zugangs zum Feld anhand der unterschiedlichen Erwartungen an die Studie. Bei LEA sind die Rollen weniger ausdifferenziert, was sich in einer ähnlichen Sichtweise der MitarbeiterInnen und Projektleitung auf die Studie niederschlägt. An beiden Standorten wird durch die Studie ein Nutzen für das Projekt erwartet, das heißt die Studie als Lernchance wahrgenommen und damit war eine sehr gute Kooperationsbasis gegeben.

Generalisierung von Ergebnissen geschieht bei qualitativen Untersuchungen in einer anderen Logik, als dies von quantitativen Untersuchungen bekannt ist. Da qualitative Forschung nicht den Anspruch erhebt, statistisch repräsentative Ergebnisse zu erzielen, wird nicht im statistischen Sinn verallgemeinert. Vielmehr geht es um eine sogenannte theoretische Verallgemeinerung. Es geht um die Frage, inwiefern sich etwas Allgemeines im Einzelfall zeigt. Wenn beispielsweise eine Mutter im Interview von ihren eigenen Scheitererfahrungen erzählt, sie sich durchgängig als hilflos erlebt und daraus folgend auch dem Schicksal ihrer Tochter hilflos gegenübersteht, interessiert nicht, wie oft eine ähnliche Fallgeschichte in den anderen Interviews auftritt. Es interessiert vielmehr, wodurch ein Umgang mit den Scheitererfahrungen erklärt werden kann - u.a. nämlich mit der eigenen Biografie - und inwiefern sich die Interviews anhand dieses Punktes unterscheiden. So geht es bei einer anderen Interviewpartnerin etwa ebenfalls um deren Umgang mit den Scheitererfahrungen der Tochter - sie weist allerdings eine andere Biografie auf, die von Handlungsmacht gekennzeichnet wird. Die theoretische Verallgemeinerung bedeutet in diesem Beispiel nun nicht, dass 50% der Mütter den einen, 50% der Mütter einen anderen Umgang entwickeln oder dass ein Handlungsmuster relevanter ist, weil gleich zwei Mütter davon berichten. Im Rahmen der theoretischen Verallgemeinerung geht es vielmehr darum, aufzuzeigen, dass und inwiefern die jeweilige Biografie in den Umgang mit der Tochter hineinspielt.

2.3 Quantitative Erhebung

Um Zugangsbedingungen, familiäre und soziale Hintergründe, Motivstrukturen von Absolventinnen, Problembereiche und Wirkungsweisen der Produktionsschulen auf einer breiten quantitativen Ebene erheben zu können, wurde eine telefonische Fragebogenerhebung bei den Absolventinnen der Produktionsschulen durchgeführt.

In die Erstellung des Fragebogens wurden erste Ergebnisse aus den Interviews mit Trägern und Teilnehmerinnen aufgenommen und die Befragung wurde inhaltlich auf folgende Bereiche fokussiert:⁴

- Situation vor und Motivation für die Teilnahme an der Produktionsschule.
- Erfahrungen in den Produktionsschule,
- Situation nach der Teilnahme.
- Zukunftsperspektiven und persönlicher Hintergrund.

Zur Erzielung einer ausreichenden Ergebnistiefe wurden neben geschlossenen und standardisierten Fragestellungen auch qualitative Dimensionen in den Befragungskatalog aufgenommen. Diese Kombination von sowohl standardisierten Frageelementen als auch offenen und qualitativ ausgerichteten Frageblöcken hat sich insofern bewährt, als aufgrund der höheren Fallzahlen nicht nur dem Kriterium der Repräsentativität genüge getan wird, sondern es auch möglich ist, einzelne Motiv- und Ursachenfragen in hinreichender Qualität zu beantworten. Ermöglicht wird dies durch computerunterstützte Telefonarbeitsplätze (CATI-Arbeitsplätze), sowie eine Online Software (ESF Survey, wurde von Global Park angekauft). Vor Beginn der Befragung wurde der Fragebogen einem Testverfahren durch die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und InterviewerInnen unterzogen. Im Rahmen dieser Pretests wurden erste Befragungen mit Zielpersonen geführt und der Fragebogen wurde auf Basis dieser Erfahrungen überarbeitet. Die Auswertung der Befragungsdaten erfolgte entlang der zentralen Fragestellungen mittels SPSS.

Bei den Telefonaten zeigte sich eine hohe Antwortbereitschaft der Absolventinnen. Als problematisch erwiesen sich hingegen die fehlenden bzw. vorliegenden falschen Telefonnummern (42%): Von den nach Nachrecherche vorliegenden 147 Telefonnummern konnte knapp die Hälfte erreicht werden, so dass letztlich 72 Absolventinnen befragt wurden.

⁴ Der Fragebogen wird mit seinen deskriptiven Ergebnissen im Anhang dargestellt.

Tabelle 1: Erreichte Stichprobe

	LEA	VIA	Gesamt
Absolventinnen	32	177	209
Keine/falsche Telefonnummer	8	80	88
Telefonnummern nach Recherche	28	119	147
Nicht erreicht	6	38	44
Indirekte Verweigerung	1	14	15
Verweigerung	3	12	15
Abgebrochen	-	1	1
Abgeschlossene Befragungen	18	54	72
Erreichte Quote	56,3%	30,5%	34,4%
Ausschöpfungsquote	64,3%	45,4%	49,0%

In dieser Stichprobe sind Teilnehmerinnen von LEA und Teilnehmerinnen mit späterem Eintrittsdatum überrepräsentiert, was positiv gewertet wird, da damit trotz des insgesamt geringen Anteils von LEA-Absolventinnen noch Aussagen zu dieser Produktionsschule getroffen werden können und auch der Überhang an aktuelleren Teilnahmen ist für die Beurteilung der Umsetzung der Produktionsschulen von Vorteil. Hinsichtlich Eintrittsalter, Migrationshintergrund und Teilnahmedauer zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Unterrepräsentiert sind hingegen Absolventinnen, die aus der Maßnahme ausgeschlossen wurden. Dementsprechend repräsentiert die Stichprobe relativ gut die Gesamtheit der Absolventinnen mit Ausnahme von Teilnehmerinnen, die von der Maßnahme ausgeschlossen wurden.

Tabelle 2: Vergleich Grundgesamtheit und Stichprobe der Absolventinnen

	Grundge	esamtheit	Stichprobe		
	N	%	N	%	
Produktionsschule					
VIA	177	84,7%	54	75,0%	
LEA	32	15,3%	18	25,0%	
Gesamt	209	100%	72	100%	
Eintrittsjahr					
2008	41	19,6%	10	13,9%	
2009	89	42,6%	22	30,6%	
2010	79	37,8%	40	55,6%	
Gesamt	209	100%	72	100%	
Teilnahmedauer					
Weniger als 1 Monat	28	13,4%	3	4,2%	
1-2 Monate	30	14,4%	10	13,9%	
2-3 Monate	18	8,6%	10	13,9%	
3-4 Monate	27	12,9%	12	16,7%	
4-5 Monate	20	9,6%	6	8,3%	
5-6 Monate	25	12,0%	6	8,3%	
6-7 Monate	8	3,8%	9	12,5%	
7-8 Monate	8	3,8%	2	2,8%	
8-9 Monate	34	16,3%	1	1,4%	
Mehr als 9 Monate	11	5,3%	13	18,1%	
Gesamt	209	100%	72	100%	
Austrittsstatus					
Vermittlung	79	37,8%	26	37,1%	
Abbruch	100	47,9%	19	27,1%	
Zeitablauf	30	14,4%	25	35,7%	
Gesamt	209	100%	70	100%	
Schulabschluss					
Kein Pflichtschulabschluss	46	22,2%	9	13,2%	
Pflichtschulabschluss	160	77,3%	58	85,3%	
Mittlere Bildung	1	0,5%	1	1,5%	
Gesamt	207	100%	68	100%	
Eintrittsalter					
15 Lebensjahre	39	18,7%	8	11,8%	
16 Lebensjahre	68	32,5%	15	22,1%	
17 Lebensjahre	56	26,8%	21	30,9%	
18 Lebensjahre	31	14,8%	16	23,5%	
19 Lebensjahre	15	7,2%	5	7,4%	
20 Lebensjahre	0	0,0%	3	4,4%	
Gesamt	209	100%	68	100%	

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, Absolventinnenbefragung LEA/VIA. Als Absolventinnen sind Teilnehmerinnen von LEA und VIA ausgewiesen, die bis Dezember 2010 aus den Produktionsschulen ausgetreten sind. Abweichende Gesamtwerte ergeben sich durch Missings in den spezifischen Kategorien.

2.4 Sekundärstatistische Daten

Auf Basis der Monitoringdaten der Träger können grundlegende Beschreibungsdimensionen aller Teilnehmerinnen von VIA und LEA wie Wohnort, Eintrittsalter, Migrationshintergrund und Bildungsabschluss oder der Status bei Maßnahmenaustritt beschrieben werden. Eine Einschränkung der Monitoringdaten ergibt sich aber dadurch, dass sich beim Vergleich von VIA und LEA ein unterschiedlicher Umgang mit Variablen zeigt. Beispielsweise sind bei VIA 91,5% der Teilnehmerinnen vor Eintritt in die Maßnahme als nicht erwerbstätig und 8,5% als arbeitslos definiert, bei LEA wurden hingegen 100% als erwerbstätig kategorisiert. Damit können also keine Aussagen über den Erwerbsstatus der Teilnehmerinnen vor Eintritt in die Produktionsschule gemacht werden. Administrative Daten weisen zudem eine größere Fehleranfälligkeit in der Kategorisierung auf, die nur teilweise offensichtlich wird. So werden beispielsweise bei Teilnehmerinnen mit zwei Teilnahmephasen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale ausgewiesen. Administrativ generierte Daten haben aber den Vorteil, dass sie für alle Teilnehmerinnen vorliegen und damit eine Beschreibung der Grundgesamtheit bieten, die auch eine Einschätzung der Repräsentativität der erhobenen Stichproben (insbesondere für die telefonische Befragung) ermöglicht und damit die eigenen Erhebungen ergänzt werden können.

Der Austrittsstatus auf Basis der Monitoringdaten stellt einen ersten Wirkungsindikator der Produktionsschulen dar, indem hier vorzeitige Maßnahmenbeendigungen aus Vermittlungsgründen, aber auch sonstige Abbrüche vermerkt sind. Da Produktionsschulen nicht nur auf Erwerbstätigkeit sondern auch auf weitere Aus- oder Weiterbildungen vorbereiten sollen, gelten sowohl die Vermittlung in Erwerbstätigkeit wie auch in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, hier auch in andere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, als Erfolg. Die tatsächliche Wirkung kann aber davon abweichen, da keine Aussagen getroffen werden können, wieweit die Teilnehmerinnen nach Austritt aus der Maßnahme tatsächlich in den Arbeitsmarkt integriert sind oder eine Ausbildung absolvieren.

Die Monitoringdaten der Träger beschreiben nicht nur die Teilnehmerinnen, sondern bieten auch grundlegende Informationen über den Auswahlprozess, indem für die jeweiligen Informationsveranstaltungen alle eingeladenen Interessentinnen nach Zugangswegen und die Verringerung dieser Interessentinnen bis hin zur Teilnahme enthalten sind.

Bei der Evaluierung wurde auf die Auswertung der Nachkarrieren der Teilnehmerinnen der Produktionsschulen auf Basis der AMSDB-Daten verzichtet. Es wurden aber die Daten über den Status nach Austritt aus der Produktionsschule aus der Studie von Bergmann und Schelepa 2011 aufgenommen. Die Daten der AMSDB bilden ebenfalls die Gesamtheit aller Teilnehmerinnen ab, indem der Status zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Austritt aus der Maßnahme auf Basis der Sozialversicherungsdaten ausgewiesen wird. Dies bietet die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Sozialversicherungsverhältnissen zu unterscheiden (Arbeitslosigkeit, Qualifzierungsmaßnahmen des AMS, geförderte Beschäftigung und nicht

geförderte Beschäftigung). Allerdings gibt es keine Informationen darüber, wieweit jemand außerhalb von AMS-Qualifizierungsmaßnahmen an Aus- oder Weiterbildungen teilnimmt. Alle Personen, die nicht über das AMS gefördert werden bzw. dort als arbeitsuchend gemeldet oder in Beschäftigung sind werden zur Kategorie der Inaktiven (Out of Labour Force) gezählt, d.h. auch in Ausbildung befindliche Personen. Innerhalb der Beschäftigten ist aber keine Differenzierung nach Lehre gegeben. Diese Daten erlauben nicht nur eine Beobachtung zu unterschiedlichen Zeitpunkten durch für administrative Zwecke generierte Daten, sie ermöglichen auch einen Vergleich des Ergebnisses mit anderen Produktionsschulen.

3 Zielgruppe

Die Tiroler Produktionsschulen sollen entsprechend dem dänischen Vorbild Jugendlichen fachliche und theoretische Kenntnisse durch Lernen über das praktische Tun vermitteln. Angesprochen werden dabei arbeitsmarktferne Mädchen (vgl. BMASK 2009, 86), die aus unterschiedlichen Gründen Probleme bei der Suche nach Ausbildungsoder Beschäftigungsverhältnissen aufweisen. Sie richten sich an Schuloder Ausbildungsabbrecherinnen Pflichtschulabgängerinnen weiterführende bzw. ohne Ausbildung sowie Jugendliche mit sozialen Problemen (soziale Benachteiligungen oder Anpassungsschwierigkeiten, Entwicklungskrisen, Mangel an Selbstwert) oder auch mit Sprachdefiziten.

Mit der Zielgruppe "Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund" verfolgen die Tiroler Produktionsschulen eine Schwerpunktsetzung, die innerhalb des Spektrums der Tiroler Jugendbeschäftigungsmaßnahmen Lücken schließt und auch innerhalb der österreichischen Produktionsschullandschaft einmalig ist. Die Entscheidung für diese spezifische Zielgruppe folgt der Beobachtung, dass junge Frauen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund selten explizit zu den Zielgruppen zählen (vgl. Vogtenhuber et al. 2010, 51ff). Mit dem Schwerpunkt wirkt man der Dominanz von Burschen in produktionsnahen Maßnahmen entgegen, wie dies beispielsweise bei der überbetrieblichen Lehre auftritt. So wird auch bei den gemischtgeschlechtlichen Produktionsschulen beschrieben, dass durch die Vorauswahl des AMS tendenziell mehr Burschen zugeteilt werden (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 15). Der Mangel an spezifischen Maßnahmen für jugendliche Migrantinnen in Tirol wie auch der insgesamt hohe Anteil von TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund in den Produktionsschulen⁵ macht es sinnvoll, solche Maßnahmen speziell für diese Zielgruppen zu entwickeln.

Für die Evaluierung stellt sich im Hinblick auf die Zielgruppe zum einen die Frage, wieweit die angestrebte Zielgruppe tatsächlich erreicht wurde und zum anderen, welche Herausforderungen sich dadurch für die Umsetzung der Produktionsschulen ergeben. Wie mit diesen Herausforderungen umgegangen wird und welche Erfolge dabei erzielt werden, ist Inhalt der nachfolgenden Kapitel.

3.1 Erreichte Teilnehmerinnen

In die Innsbrucker Produktionsschule VIA wurden bis Dezember 2010 213 Teilnehmerinnen aufgenommen, wobei neun Mädchen nach einer anderen Tätigkeit wieder in die Produktionsschule eingestiegen sind. Davon sind 177 Teilnehmerinnen bis spätestens Dezember 2010 ausgeschieden, während 36 Teilnehmerinnen noch 2011 in der

⁵ Knapp zwei Drittel der TeilnehmerInnen österreichischer Produktionsschulen weisen einen Migrationshintergrund auf. Vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 16f.

Produktionsschule waren. In der Produktionsschule LEA in Wörgl wurden 2010 50 Teilnehmerinnen aufgenommen, wovon 32 bis Ende letzten Jahres wieder ausgetreten sind.

Die örtliche Erreichbarkeit von Maßnahmen spielt für Tirol eine nicht unwesentliche Rolle, da aufgrund seiner geographischen Lage periphere Regionen oftmals benachteiligt sind (vgl. Vogtenhuber et al. 2010). Durch die Implementierung eines zweiten Standortes in Wörgl, das heißt im Unterland, wurde dieser Herausforderung begegnet.

Durch den Wohnort der Teilnehmerinnen kann eine Einschätzung über das Einzugsgebiet der Maßnahme erfolgen. 51% der Teilnehmerinnen in VIA wohnen in Innsbruck und weitere 2% sind der näheren Umgebung von Innsbruck (mit einer Anfahrtszeit von weniger als 30 Minuten für eine Strecke) zuzuordnen. Der Rest weist meist eine Anfahrtszeit zwischen 30 und 60 Minuten auf (41%), für 6% der Teilnehmerinnen dauert die Anfahrt länger als 60 Minuten. Bei LEA ist erwartungsgemäß der Anteil der Teilnehmerinnen, die direkt aus dem Standort der Produktionsschule kommen, geringer: 16% der Teilnehmerinnen wohnen in Wörgl. Weitere 50% können den Standort innerhalb von etwa einer halben Stunde erreichen. Längere Anfahrtsdauern sind anteilsmäßig geringer (34% über 30 Minuten) und es gibt niemanden, der eine über 90-minütige Anfahrtszeit aufweist.

Tabelle 3: Anfahrtszeit nach Standort und Eintrittsjahr

	VIA						
	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt	
Wohnhaft in Innsbruck/Wörgl	48,8%	51,7%	51,8%	51,2%	16,0%	44,5%	
0-30 Minuten	2,4%	1,1%	3,6%	2,3%	50,0%	11,4%	
31-60 Minuten	43,9%	42,7%	38,6%	41,3%	28,0%	38,8%	
61-90 Minuten	2,4%	3,4%	4,8%	4,7%	6,0%	4,2%	
91-120 Minuten	2,4%	0%	1,2%	0,9%	0%	0,8%	
Gesamt*	41	88	83	212	50	262	

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

* 1 Missing durch fehlende Angabe des Wohnortes.

Das heißt das Einzugsgebiet ist bei beiden Produktionsschulstandorten relativ groß. Selbst in VIA kommt nur gut die Hälfte aus der Landeshauptstadt. Dabei ist aber der Anteil der Teilnehmerinnen mit längeren Anfahrtszeiten in Innsbruck 2010 leicht gesunken. Doch dies scheint weniger mit der Gründung des zweiten Standortes zu tun zu haben. Laut Monitoring haben auch vor April 2010 (Beginn der LEA) nur zwei Personen aus dem Bezirk Kufstein an VIA teilgenommen.

⁶ Die Berechnung der Fahrtzeit wurde mit dem Routenplaner der ÖBB durchgeführt. Als Start wurde der Wohnort und als Ziel die Adresse der jeweiligen Produktionsschule eingegeben. Die Verbindung wurde für einen Wochentag mit der Ankunftszeit 8:30 (Beginnzeiten der beiden Produktionsschulen) berechnet.

Tirol hat relativ früh Produktionsschulen implementiert, indem es als zweites Bundesland nach Oberösterreich dieses Konzept umgesetzt hat. Doch im Bundesländervergleich ist das Angebot an Ausbildungsplätzen nach der Gründungswelle 2009 und 2010 als eher gering einzuschätzen. Mit 72 Plätzen liegt Tirol mengenmäßig deutlich unter jenem in Wien, Oberösterreich, der Steiermark und auch unter jenem von Vorarlberg (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 9f).

3.2 Bildungsabschlüsse und Schulerfahrungen

Die Tiroler Produktionsschulen sind u.a. auf Mädchen mit Schul- oder Ausbildungsabbrüchen bzw. auf Pflichtschulabgängerinnen ohne weiterführende Ausbildung ausgerichtet. Nachdem formale Bildungsabschlüsse ein zentrales Kriterium für einen erfolgreichen Arbeitsmarkteintritt und der positive Pflichtschulabschluss Eintrittskriterium für viele berufliche Aus- und Weiterbildungen darstellt, ist zu erwarten, dass durch das Prinzip der Niederschwelligkeit der Produktionsschulen verstärkt Mädchen mit geringem Bildungsniveau und/oder negativen Bildungserfahrungen teilnehmen.

3.2.1 Formale Schulabschlüsse

Entsprechend der Monitoringdaten der Träger gibt die Mehrzahl der Teilnehmerinnen als zuletzt besuchte Schule vor der Produktionsschule⁷ eine Hauptschule an: 56% haben vorher eine Hauptschule besucht. Gut ein Viertel war in einer Polytechnischen Lehranstalt. Andere Schultypen betreffen deutlich weniger Teilnehmerinnen. Mit 9% ist der Anteil von Teilnehmerinnen, die zuvor eine Sonderschule besucht haben, deutlich höher als im Schnitt dieser Alterskohorte.⁸ Teilnehmerinnen, die ihren Schulabschluss im Ausland erworben haben, bleiben mit zwei Personen die Ausnahme.

⁷ Die zuletzt besuchte Schule muss nicht unmittelbar vor Maßnahmeneintritt absolviert worden sein, sondern kann auch mehrere Jahre zurückliegen, in denen z.B. einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wurde.

⁸ Im Bundesdurchschnitt weisen ca. 3% der PflichtschülerInnen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auf bzw. absolvieren ihre Bildungskarriere in Sonderschulen (vgl. Steiner et al. 2010, 29). Mädchen sind in Sonderschulen unterrepräsentiert, aber MigrantInnen sind im Vergleich zu ÖsterreicherInnen deutlich überrepräsentiert (vgl. BMUKK 2009, 39ff.), weshalb von einer höheren Beteiligung der Zielgruppe in Sonderschulen ausgegangen werden muss.

Tabelle 4: Schultyp nach Standort und Eintrittsjahr

VIA						
	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
Hauptschule	51,2%	61,8%	50,6%	55,4%	56,0%	55,5%
Polytechnische LA	29,3%	27,0%	25,3%	26,8%	28,0%	27,0%
Sonderschule	9,8%	5,6%	12,0%	8,9%	10,0%	9,1%
Ausländ. Schultyp	4,9%	0%	0%	0,9%	0%	0,8%
AHS	4,9%	1,1%	4,8%	3,3%	2,0%	3,0%
BHS/BMS	0%	3,4%	6,0%	3,8%	4,0%	3,8%
Gesamt*	41	88	82	211	50	261

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Aus den Informationen über die besuchte Schule in den Monitoringdaten und dem positiven oder negativen Abschluss dieser Schule kann eine Einschätzung über den Anteil von Teilnehmerinnen ohne Pflichtschulabschluss erfolgen (vgl. Tabelle 64 im Anhang). Rund ein Fünftel der Teilnehmerinnen weist entsprechend der von den Trägern angeführten Bildungsdaten keinen Pflichtschulabschluss auf. Wenn weiterführende Schulen besucht wurden, wurden diese kaum abgeschlossen. Berufliche Vorbildungen gibt es lediglich durch abgebrochene berufsbildende Schulen oder Lehren.

² MIssings durch fehlende Angaben zur besuchten Schule vor der Produktionsschule.

⁹ Für Pflichtschulabschluss gibt es an sich keine formale Definition. Gemeinhin wird ein positiver Pflichtschulabschluss definiert, wenn Hauptschule, Unterstufe einer AHS oder ein Polytechnischer Lehrgang positiv abgeschlossen wurde und kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Nachdem in den Daten keine Informationen über den sonderpädagogischen Förderbedarf vorliegen, können die hier geschätzten Werte den Anteil von Teilnehmerinnen ohne Pflichtschulabschluss unterschätzen.

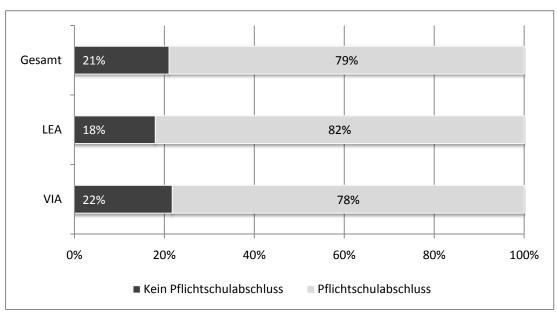


Abbildung 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Teilnehmerinnen nach Standort

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Das Ausbildungsniveau ist bei beiden Produktionsschulen recht ähnlich mit einem tendenziell höheren Anteil von Teilnehmerinnen ohne Pflichtschulabschluss in VIA und hat sich über die Zeit kaum verändert. Allein der Anteil von Teilnehmerinnen, die davor eine BMS oder eine BHS besucht haben, ist leicht gestiegen. Dies hängt u.a. mit der zunehmenden Konkurrenz um SchülerInnen innerhalb des Schulsystems zusammen und mit der Tendenz, anstelle eines Polytechnischen Lehrganges ein Jahr lang eine BMS oder BHS zur Vollendung der Schulpflicht zu besuchen.

Dementsprechend dominieren innerhalb der erreichten Zielgruppe Mädchen mit Pflichtschulabschluss, die also die formale Voraussetzung für viele weiterführende Ausbildungen mitbringen. Aber rund jede fünfte Teilnehmerin hat diese Voraussetzung (noch) nicht erreicht. Im Vergleich der österreichischen Produktionsschulen wird das formale Bildungsniveau der Tiroler Teilnehmerinnen eher unterdurchschnittlich gewertet und der Anteil der Teilnehmerinnen ohne Pflichtschulabschluss noch etwas höher eingeschätzt (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 19f.).

3.2.2 Negative Schulerfahrungen

Ein fehlender Pflichtschulabschluss betrifft zwar nur jede fünfte Teilnehmerin, doch auch hinter positiven Pflichtschulabschlüssen können negative Schulerfahrungen liegen. Schon in den Monitoringdaten gibt es Hinweise auf schulische Probleme der Teilnehmerinnen. Denn von den vier Fünfteln der Teilnehmerinnen, die eine Pflichtschule abgeschlossen haben, beendete rund die Hälfte die neun Pflichtschuljahre in der Hauptschule. Das heißt sie haben, wenn sie nicht ein Vorschuljahr absolvierten, zumindest eine Klasse wiederholt. Hinzu

kommen noch Teilnehmerinnen, die weiterführende Ausbildungen abgebrochen haben bzw. deren negative Erfahrungen nicht in Klassenwiederholungen oder fehlenden Abschlüssen sichtbar sind. Damit kann man davon ausgehen, dass deutlich mehr als die Hälfte der Produktionsschulteilnehmerinnen negative Schulerfahrungen aufweist.

Deutlicher werden negative Schulerfahrungen und die daraus folgenden Konsequenzen in den Erzählungen der Teilnehmerinnen und ihren Eltern. Dabei ist vorauszuschicken, dass die Lernerfahrungen und Bildungshintergründe der Produktionsschulteilnehmerinnen sehr unterschiedlich sind und sowohl mittelmäßige bis gute Abschlüsse oder eine "ganz normale Schullaufbahn" umspannen, wie auch Schulabbrüche inklusive Rauswurf, Selektionserfahrungen, Abbrüche weiterführender Ausbildungen oder die Erfahrung, auf dem Weg zum Traumberuf an den Anforderungen zu scheitern. Auch die Erfahrungen mit MitschülerInnen sind unterschiedlich und reichen von Integration und Zusammenhalt bis hin zu Exklusion.

Negative Erfahrungen in der Schulbiografie haben nicht nur den Abgang aus dem Schulsystem zur Folge. Es ergeben sich daraus auch negative Wirkungen auf Selbstwert, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit und Selbstwirksamkeit – dies erzählen v.a. Eltern. Schließlich kann ein Rückzug erfolgen, der mit selbstdestruktivem Verhalten einhergeht. Eine weitere Konsequenz aus den negativen Schulerfahrungen ist ein Selbstbild als "Versagerin". Dieses Selbstbild kann eine Barriere für weiterführende Ausbildungen darstellen, auch wenn die formalen Kriterien erfüllt sind. Dabei handelt es sich auch nicht nur um negative Erfahrungen mit Lehrkräften oder Bewertungen über Noten, sondern es geht in den Erzählungen auch immer wieder um die Erfahrungen mit MitschülerInnen. Diese reichen von Mobbing über Abwertung bis hin zu offen geäußertem Rassismus. Teilnehmerinnen schildern Erfahrungen mit Gewalt, von psychischer (Mobbing, Szenen der Bloßstellung) bis hin zu physischer Gewalt.

Erfahrungen außerhalb des Schulsystems spielen in den Lebensbereich Schule hinein bzw. sind damit verbunden. Personen aus dem Umfeld (aus der Familie, Freundlnnen) werden dabei ambivalent erlebt – sowohl als unterstützend, aber auch als Ursache des Problems. So berichten Teilnehmerinnen von ihrem eigenen devianten Verhalten in der Schule, das sie mit problematischen Lebenserfahrungen außerhalb davon bzw. als Rebellion gegen die negativen Erfahrungen in der Schule argumentieren. Dazu gehören etwa Phasen von Schulverweigerung oder Suchterfahrungen.

Eine weitere Erfahrung ist der Versuch, nach einer solchen Widerstandsphase gegen die Schule wieder aus dieser Rolle hinaus zu gelangen. Auch davon berichten Teilnehmerinnen. Doch dies gestaltet sich sehr schwierig, indem teilweise ein entsprechendes Bemühen nicht anerkannt wird, Sanktionen dann auch ohne Regelverstöße erfolgen, weil solche der Teilnehmerin generell zugeschrieben werden. Wenn die Bemühungen keine Anerkennung finden, führt dies zu massiven Enttäuschungen, mithin zum Rückzug oder zu selbstdestruktivem Verhalten.

Insgesamt wird deutlich, dass die fachliche Ebene in der Schule – Leistungsanforderungen nicht gerecht zu werden und zu "scheitern" – und die soziale Ebene – der erlebte Umgang durch AkteurInnen im Schulsystem – in einem engen Zusammenhang stehen. Dies wird vor allem bei den Erinnerungen an die LehrerInnen explizit. Ein wichtiges Thema für die Teilnehmerinnen stellt dabei das pädagogische Verhältnis dar: Das hierarchisch strukturierte Lehrer-Schüler-Verhältnis. Dies wird durch Erfahrungen, ungerecht behandelt, bloß gestellt und extrem abgewertet zu werden, geschildert. Hier erfahren die Mädchen also teilweise eine doppelte Abwertung: Das Gefühl, etwas nicht zu verstehen oder nachfragen zu müssen sowie die damit verbundene Bloßstellung.

Als Konsequenz dieser negativen Erfahrungen wird von den Mädchen befürchtet, dass sich in den Produktionsschulen negative Schulerfahrungen wiederholen können. Damit besteht von vornherein eine Ablehnung gegen die Maßnahme, die als Barriere gegen eine Teilnahme im Sinne einer Selbstselektion wirken kann oder aber unterschiedliche Abwehrreaktionen bei einer Teilnahme bestehen können (vgl. Kapitel 4).

In den unterschiedlichen Erhebungsschritten wird also deutlich, dass negative Schulerfahrungen die Mehrzahl der Teilnehmerinnen betreffen und sich diese nur bedingt in fehlenden Bildungsabschlüssen niederschlagen, jedoch ganz wesentlich auf das Selbstbild der Mädchen wirken. Dies wird nicht nur zur Barriere bei der Integration in das Bildungs- und Berufssystem, sondern wirkt sich auf das Sozialverhalten aus. Negative Schulerfahrungen sind damit oft der Anfang einer Abstiegsspirale, aus der sich Jugendliche schwerlich selbst herauslösen können. Selbst wenn sie ihr Verhalten ändern, wird dies nicht immer anerkannt, was zu neuerlichen Frustrations- und Scheitererlebnissen führen kann.

3.3 Berufliche Integrationsversuche – Heterogenität und Selektionserfahrungen

Die Produktionsschulen VIA und LEA sind auf Mädchen zwischen 15 und 19 Jahren ausgerichtet. Jugendliche über 19 Jahren, die in anderen Produktionsschulen in Oberösterreich oder der Steiermark aufgenommen werden, bleiben von den Tiroler Produktionsschulen ausgeschlossen.¹⁰

Entsprechend der Monitoringdaten sind knapp 60% der Teilnehmerinnen bei Eintritt in die Produktionsschule 16 bis 17 Jahre alt. Jüngere Mädchen (mit einem Eintrittsalter von 15 Jahren) und ältere Mädchen (mit einem Eintrittsalter von 18 oder 19 Jahren) machen jeweils rund ein Fünftel aus. Die Teilnehmerinnen von LEA sind im Schnitt etwas älter, da kaum Mädchen mit 15 Jahren eintreten. Aber auch bei VIA ist durch einen Rückgang der Mädchen mit 15 Jahren das Eintrittsalter über die Zeit leicht gestiegen.

¹⁰ Österreichweit sind 12% der TeilnehmerInnen von Produktionsschulen älter als 19 Jahre. Produktionsschulen, die auf Jugendliche bis 25 Jahre ausgerichtet sind, weisen im Schnitt zu 25% Jugendliche über 19 Jahren auf. Den höchsten Anteil an älteren TeilnehmerInnen haben die steirischen Produktionsschulen (Leoben-Deutschlandsberg 37%, Graz-Kapfenberg 44%) (vgl. Bergmann, Schelepa 2011).

Tabelle 5: Eintrittsalter nach Standort und Eintrittsjahr

	VIA					
	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
15 Jahre	34,1%	20,2%	19,3%	22,5%	4,0%	19,0%
16 Jahre	24,4%	31,5%	34,9%	31,5%	32,0%	31,6%
17 Jahre	19,5%	27,0%	27,7%	25,8%	32,0%	27,0%
18 Jahre	19,5%	11,2%	13,3%	13,6%	28,0%	16,3%
19 Jahre	2,4%	10,1%	4,8%	6,6%	4,0%	6,1%
Gesamt	41	89	83	213	50	263

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Die Teilnehmerinnen sind also hinsichtlich des Eintrittsalters sehr heterogen. Die Gruppe umfasst sowohl Mädchen, die unmittelbar oder kurz nach Beendigung der Pflichtschule eintreten, wie auch solche, die weiterführende Ausbildungen abgebrochen haben oder bereits längere Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt aufweisen. Demnach wurden auch sehr unterschiedliche Tätigkeiten vor Eintritt in die Produktionsschule ausgeübt.

3.3.1 Tätigkeit vor Eintritt in die Produktionsschule

Entsprechend der Absolventinnenbefragung erfolgte der Eintritt in die Produktionsschule häufig nach erfolglosen Versuchen, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. 58% der Absolventinnen geben an, unmittelbar vor der Teilnahme arbeitslos gewesen zu sein. Sie definieren sich also selbst als arbeitslos vor dem Eintritt. Der Anteil der vor der Produktionsschule als arbeitslos oder arbeitsuchend beim AMS gemeldeten Absolventinnen ist hingegen höher (79%, vgl. Tabelle 25 im Anhang). Darunter fallen auch Mädchen, die nach einer anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahme in die Produktionsschule eingetreten sind (10%) bzw. die nur kurz arbeitslos gemeldet waren. Rund ein Viertel der Absolventinnen war vorher in einer schulischen oder beruflichen Ausbildung, darunter 11% Lehrabbrecherinnen. Hinzu kommen noch 6% der Absolventinnen, die sich vorher in einem regulären Beschäftigungsverhältnis befanden.

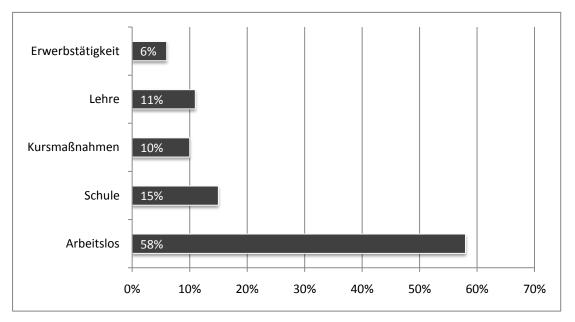


Abbildung 4: Status vor Eintritt in die Produktionsschule

Quelle: Absolventinnenbefragung VIA/LEA. N=72.

Wieweit sich die Mädchen beim AMS als arbeitsuchend oder arbeitslos melden, hängt auch von ihrem Zugang zur Institution des AMS ab. In den Interviews mit Teilnehmerinnen zeigt sich, dass es für die einen so normal ist, zum AMS zu gehen, dass die Situation nicht expliziert wird. Für die anderen ist es umgekehrt: Es ist so "anormal", zum AMS zu gehen, dass diese Situation erklärungsbedürftig ist und im Interview gerechtfertigt wird. Sich beim AMS zu melden bedeutet das Eingeständnis, nun selbst zur "Gruppe der Arbeitslosen" zu gehören. Eine Strategie, damit umzugehen, liegt in der Abgrenzung der eigenen Person gegenüber der Gruppe. So wird von der Erwartung berichtet, beim AMS komische Leute" anzutreffen. Oder das Aufsuchen des AMS wird als Eingeständnis geschildert, die eigenen beruflichen Pläne nicht umgesetzt zu haben und gescheitert zu sein.

Der Übergang in die Produktionsschule erfolgte also häufig, aber nicht immer, nach erlebten Arbeitslosigkeitsphasen. Knapp ein Viertel der Absolventinnen ist vor Eintritt in die Produktionsschule länger als sechs Monate arbeitslos. Ein beinahe gleich großer Teil der Mädchen kann hingegen ohne nennenswerte Inaktivitätsphasen durch die Produktionsschulen aufgefangen werden und die restlichen Teilnehmerinnen weisen kürzere Arbeitslosigkeitsdauern auf.

Bemerkenswert ist bei der erreichten Zielgruppe aber auch, dass viele bereits Erfahrungen mit anderen arbeitsmarktpolitischen Kursmaßnahmen hatten (vgl. Tabelle 27 im Anhang). Insgesamt gab knapp die Hälfte der Absolventinnen an, vorher an anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teilgenommen zu haben. Dies waren in der Mehrheit Berufsorientierungsmaßnahmen (56%) oder Berufs- oder Lehrvorbereitungskurse (22%). Qualifizierungsmaßnahmen im engeren Sinne spielten dabei weniger eine Rolle.

3.3.2 Gründe einer erfolglosen Integration

In den Interviews zeigt sich ebenfalls die Gemeinsamkeit der erfolglosen Integration aus der Sicht der Teilnehmerinnen. Doch die dafür angeführten Gründe sind sehr unterschiedlich: Für einen Teil der Gruppe werden fehlende formale Bildungsabschlüsse zur Barriere. Ein fehlender Hauptschulabschluss versperrt die Möglichkeit für den Besuch einer weiterführenden Schule bzw. erschwert die Suche nach einer Lehrstelle. Demgegenüber werden aber auch non-formale Barrieren oder Selbstselektion als Begründung angeführt. Das Selbstbild des Scheiterns, der Mangel an Selbstvertrauen oder relevanten personalen und sozialen Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Motivation...) verhindern die Aufnahme von weiterführenden Ausbildungen oder auch die aktive Bewerbung für Beschäftigungsverhältnisse. Eine erwartete Überforderung beim Lernen kann die Teilnahme an einer weiterführende Ausbildung verhindern, auch wenn die objektiven Vorkenntnisse ausreichen und ein klares Berufsziel verfolgt wird.

Werden Praktika, Ausbildungen oder Lehren abgebrochen, so geschieht dies mitunter aus mangelnden Informationen über Berufe oder Ausbildungen. Dies erfordert teilweise Neuorientierungen, die andere Bildungswege oder Berufsbereiche eröffnen und wofür neue Aktivitäten gesetzt werden müssen. Dies kann aber auch zur Inaktivität oder Orientierungslosigkeit führen. Einige Teilnehmerinnen haben bereits vor der Teilnahme an der Produktionsschule ein klares Berufsziel vor Augen: Ein lange gehegter Berufswunsch, der an persönliche Interessen anknüpft oder sich an Role-models aus dem sozialen Umfeld orientiert. Es gibt auch Erfahrungen, bei denen die Kompetenz für den gewünschten Beruf im Rahmen von Praktika oder von Personen aus dem Umfeld bestätigt wurde. Andere Teilnehmerinnen wissen hingegen vor Eintritt in die Produktionsschule noch nicht, was sie machen möchten. Dies kann sich allein auf ein klares Berufs- und Bildungsziel beziehen, kann aber bis hin zu einer allgemeinen Orientierungslosigkeit reichen. Orientierungslosigkeit erhöht das Risiko einer erfolglosen Integration. Zum einen, da wenig gezielte Suchaktivitäten erfolgen. Zum anderen, weil damit kaum ein ernsthaftes Interesse für eine Stelle vermittelt werden kann. "Nicht zu wissen, was ich will" kann auch nach vielfältigen Praxiserfahrungen weiterbestehen.

Nicht zuletzt werden von den Teilnehmerinnen eine Reihe von Extremsituationen geschildert, wie traumatische Beziehungen, psychische Beeinträchtigung oder Psychiatrieaufenthalte, durch welche die Voraussetzungen für eine positive Integration fehlen.

Gerade in den Interviews mit Teilnehmerinnen von LEA wurden Einschränkungen auf persönlicher Ebene als non-formale Barrieren einer beruflichen Integration sehr explizit dargestellt.¹¹ Durch die Evaluierung der eigenen Lebensgeschichte oder die Reflexion der

¹¹ Dies ist auf die unterschiedliche Reflexionsebene in LEA zurückzuführen, bei der berufliche Integration stärker gesamtheitlich betrachtet wird als in VIA, vgl. Abschnitt 5.1.1.

eigenen Person in der Biografie als Strukturelement der Interviews fließt das Selbstbild als explizites Thema auf unterschiedliche Arten in die Erzählung ein:

Zum Teil ist das Selbstbild der Teilnehmerinnen sehr negativ behaftet. So existiert der Blick auf die eigene Unzulänglichkeit, eine Eigenwahrnehmung als defizitär in körperlichem oder mentalem Sinn. In der Erzählung wird das "Defizit" als Stigma angesprochen: Situationen werden geschildert, in denen die Teilnehmerinnen Ausgrenzung erleben, abgewertet werden bis hin dazu, körperliche Übergriffe zu erfahren. Argumentiert wird dies mit dem eigenen Defizit, das den Anlass zu derartigen Grenzverletzungen gibt. Dabei werden auch Erfahrungen mit selbstdestruktivem Handeln (bis hin zu versuchtem Selbstmord) angesprochen und die erfahrene Gewalt damit argumentiert, "es nicht besser verdient zu haben". Teilnehmerinnen kommen demgemäß mit einem äußerst beeinträchtigten Selbstbewusstsein in die Produktionsschule.

Zum Teil bezieht sich die negative Eigenbewertung in den Schilderungen der Teilnehmerinnen auf Scheitererfahrungen in einzelnen Lebensphasen. So stehen etwa eigene Leistungen und deren Evaluierung während der Schulzeit im Zentrum der Interviews. Typisch ist es, Erfahrungen wie etwa Leistungsabfall zu reflektieren. Neben Problemen mit LehrerInnen oder SchülerInnen spielen auch Probleme im familiären Umfeld und damit verbundene massive Enttäuschungen eine Rolle und sind der Anlass für eine "Null-Bock-Einstellung". Erfahrungen, dass das eigene Bemühen nicht anerkannt wird, führen zu Enttäuschung und Selbstselektion. Teilnehmerinnen kommen damit selbstkritisch und mit Scheitererfahrungen in die Produktionsschulen.

Ein drittes Muster ist die Schilderung der eigenen Biografie, des eigenen Lebens als Schicksal. Teilnehmerinnen blicken auf schwierige Situationen zurück, auf Situationen in denen sie massiv enttäuscht wurden. Diese Situationen führen zu Sinnfragen, "Warum bloß? Warum immer ich?", die verdeutlichen, wie sehr sie sich Entwicklungen ausgesetzt fühlen, ohne diese beeinflussen zu können. Diese Teilnehmerinnen bringen eine Resignationshaltung in die Produktionsschule mit.

3.3.3 Soziales Umfeld und Bezugspersonen

Auch soziale Beziehungen haben in den Interviews mit Teilnehmerinnen von VIA und LEA einen unterschiedlichen Stellenwert. Familie und Verwandtschaft sowie FreundInnen und Bekannte bilden bei den LEA-Interviews ein zentrales Thema, während diese bei den VIA-Interviews nur sporadisch auftauchen und wenn, dann im Kontext der Lebensbereiche "Schule" und "berufliche Integration" sowie auf Nachfragen.

Bei den sozialen Beziehungen ist eine Ambivalenz zu beobachten, die zwischen sehr negativen und sehr positiven Erfahrungen liegt und sich durch unterschiedliche Lebensbereiche zieht. Positiv bedeutet, in bestimmten Personen (FreundInnen, Familienangehörige) Verbündete zu finden, die die Teilnehmerinnen dabei unterstützt haben oder unterstützen, ihre Grenzen aufrecht zu erhalten. Verbündete bedeuten auch, in einem sozialen Umfeld Anerkennung und Respekt für die eigene Person zu finden – als Gegenort zu erfahrenen Abwertungen durch Reproduktion der eigenen Unzulänglichkeit, dem Defizit, das auf die gesamte Person gelegt wird.

Negative Erfahrungen im sozialen Umfeld beziehen sich demgegenüber auf unterschiedliche Aspekte. Diese reichen von negativer Ausbildung des Selbstbildes durch den Vergleich mit anderen über Erfahrungen von Abwertung und Scheitern bis hin zu problematischen Beziehungen. Problematische soziale Beziehungen werden teilweise durch rebellisches Verhalten kompensiert oder manifestieren sich auch in Grenzüberschreitungen durch psychische, physische oder sexuelle Gewalt. Diese Erfahrungen wirken negativ auf Selbstbild und umgekehrt wird der Selbstwert als Erklärung für Grenzüberschreitungen eingebracht: "Ich hab es so verdient".

Eltern nehmen in den sozialen Beziehungen zweifellos eine wichtige Rolle ein. Einerseits wirken sie als Vorbild, andererseits können sie eine Unterstützung darstellen. Auf Ebene der Erfahrungen von Eltern wird ein unterschiedlicher Umgang mit Scheitererfahrungen der Eltern selbst, aber auch mit den Beeinträchtigungen der Töchter sichtbar.

Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umgangs mit deren Scheitererfahrungen. Während sich die einen primär in einer Opferrolle wahrnehmen und ein Gefühl des Ausgeliefert-Seins erfahren, erleben sich die anderen als handlungsmächtig. Dazu lautet ein vorsichtiger Schluss, dass hierbei die eigenen biografischen Erfahrungen eine Rolle spielen. So kann sich familienintern die Rolle als "Systemverlierer" fortschreiben. Demgegenüber wirkt sich eine Lebensgeschichte, in der die Selbstwirksamkeit oder Handlungsmacht im Vordergrund steht, auch auf die Deutung der Situation der erfolglosen Lehrstellensuche der Tochter aus.

Diese Erfahrungen hängen damit zusammen, inwiefern familienintern über ausreichend "Kapital" verfügt wird. Dabei ist – neben materiellem Kapital – insbesondere kulturelles und soziales Kapital angesprochen (vgl. Bourdieu 1973). Inwiefern existieren ausreichend deutsche Sprachkompetenzen, um in der Schule für die Tochter eintreten zu können, wenn diese diskriminiert wird? Inwiefern machen es finanzielle Ressourcen, aber auch das Wissen, möglich, der Tochter maßgeschneiderte Therapieformen anzubieten? Inwiefern können Nachhilfeleistungen erbracht werden?

Es zeigt sich in den Interviews aber auch ein unterschiedlicher Umgang mit den Beeinträchtigungen der Töchter. 12 Ein Umgang mit den Problemen der Töchter besteht darin,

¹² Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Elterninterviews. Dabei ist davon auszugehen, dass sich primär Eltern für die Interviews bereit erklärten, die ihre Töchter auch sonst stark unterstützen, diese Ergebnisse also ein verzerrtes

diese auf individueller Ebene zu verorten, klar zu benennen und nach Möglichkeit auch zu begrenzen. So werden zwar die Schwächen durch bestimmte Probleme der Tochter klar definiert, aber auch Stärken hervorgehoben. Thema im Interview ist das jeweilige Defizit oder Problem.

Ein zweiter Umgang besteht darin, die Ursachen der Benachteiligungen auf die Systemebene zu verlagern. Das Problem ist nicht eine (begrenzte) Beeinträchtigung, sondern das Stigma (Lernbeeinträchtigung führt zu "Abschiebung" in die Sonderschule...) und die Beeinträchtigung wird nicht per se als solche verstanden, sondern als etwas, das einer Normvorstellung nicht entspricht. In diesen Interviews wird ein Defizit zwar zum Thema, hervorgehoben wird aber der *Umgang* mit dem Defizit. Kritik bezieht sich auf den Umgang mit der jeweiligen Beeinträchtigung, beispielsweise auf Benachteiligungen im Schulsystem, die sich auf die gesamte Persönlichkeit der Tochter beziehen. Die Tochter "wird" zum Defizit bzw. die Person zum Handicap. Eltern sehen einen alternativen Umgang in der Abklärung und Begrenzung der Beeinträchtigung (z.B. handelt es sich um eine Lernschwäche, eine gesundheitliche Beeinträchtigung etc.) ohne Bewertung der Gesamtperson. Somit können auch deren Stärken sichtbar gemacht und gesehen werden.

Wird der Problemgegenstand fokussiert auf die berufliche Integration, so wird dies ebenfalls nicht als eine spezifische Beeinträchtigung gesehen, sondern im Hintergrund steht die erfolglose Lehrstellensuche oder Integration in den Arbeitsmarkt. Es geht nicht um eine Problematik auf individueller Ebene, sondern um die Systemebene: Den Arbeitsmarkt und das berufliche Ausbildungssystem. Eltern beobachten eine große Konkurrenz, sehen sich als Verlierer im System, sprechen von regionaler Benachteiligung. Sie sehen Anforderungen, die nicht erfüllt werden können – insbesondere dann nicht, wenn ihre Tochter eine Maßnahmenkarriere hat.

Im Rahmen der erfolglosen Lehrstellensuche bzw. Bewerbungsprozesse werden extrem frustrierende Erfahrungen der Töchter wahrgenommen. Ganz generell zeigen die – teils auch durch die Eltern sehr unterstützten – Anstrengungen wenig Erfolg. Es wird als Ungerechtigkeit empfunden, wenn beispielsweise ein Praktikum durch "Ausnutzen der Arbeitskraft" und nicht durch die Möglichkeit des Kennenlernens eines Berufsfeldes gekennzeichnet ist. Extrem belastend sind jene Situationen, in denen Betriebe offensichtlich diskriminieren und abwerten ("wir nehmen doch nur Inländer", "so ein schlechtes Zeugnis hab ich in meinem ganzen Leben noch nicht gesehen").

Zum Thema "Problemgegenstand" gehört auch das Thema "Problemhintergrund" und dazu die Erfahrungen der Töchter während der Schulzeit und danach, beispielsweise in anderen Maßnahmen oder bei einer erfolglosen Lehrstellensuche. Hier überschneiden sich auch die

unterschiedlichen Sichtweisen der Eltern und die angesprochenen Erfahrungen sind ähnlich: Geschildert werden Lernschwierigkeiten sowie Kompensation durch elterliche Unterstützung (gemeinsam Lernen) und Nachhilfe.

Zusammenfassend können die beruflichen Integrationsversuche vor Eintritt in die Produktionsschule durch Scheitererfahrungen beschrieben werden, die aber durch unterschiedliche Erfahrungen und Strategien bedingt sind und sich teilweise auf abgegrenzte Probleme reduzieren, teilweise aber bereits als Persönlichkeitsmerkmal verankert sind. Formale Barrieren durch fehlende Bildungsabschlüsse sowie mangelnde Informationen über Berufe und Ausbildung, Bewerbungsstrategien oder Berufs- und Ausbildungsziele können einfacher behoben werden als non-formale Barrieren durch fehlende Lernmotivation, ein Selbstbild des Scheiterns. mangelndes Selbstvertrauen, Orientierungslosigkeit, Extremerfahrungen wie traumatische Beziehungen, psychische Beeinträchtigungen etc.. Die Eltern spielen dabei sowohl als Bezugspersonen wie auch als Unterstützende eine wichtige Rolle, die zumindest von den interviewten Eltern auch ausgeübt wird, sehen sich aber oft der Funktionsweise des Bildungs- und Beschäftigungssystems hilflos ausgesetzt.

3.4 Migrationshintergrund

Bei den Tiroler Produktionsschulen sollen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden. Damit bietet man dieser Zielgruppe, die durch Sprachdefizite oder auch durch kulturelle Faktoren in allgemeinen Maßnahmen für Jugendliche unterrepräsentiert ist, einen Maßnahmenzugang und berücksichtigt diese Zielgruppe auch in der inhaltlichen Umsetzung.

3.4.1 Herkunft der Teilnehmerinnen

Entsprechend der Staatsbürgerschaft laut Monitoringdaten sind vier Fünftel der Teilnehmerinnen Österreicherinnen. Die zweitgrößte Gruppe stellen Türkinnen dar, gefolgt von sonstigen Teilnehmerinnen aus süd- bzw. südosteuropäischen Staaten. Einige wenige Teilnehmerinnen haben eine Staatsbürgerschaft aus einem westeuropäischen, afrikanischen oder amerikanischen Land.

Tabelle 6: Staatsbürgerschaft nach Standort und Eintrittsjahr

			VIA			
	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
Österreich	75,6%	83,1%	78,3%	79,8%	84%	80,6%
Türkei	14,6%	6,7%	8,4%	8,9%	10,0%	9,1%
EU 15	2,4%	0%	2,4%	1,4%	0%	1,1%
Ex-Jugoslawien	2,4%	4,5%	4,8%	4,2%	2,0%	3,8%
Russische Föderation	4,9%	3,4%	2,4%	3,3%	0%	2,7%
Sonstige süd-/ osteuropäische Staaten	0%	1,1%	0%	0,5%	0%	0,4%
Afrikanische Staaten	0%	1,1%	1,2%	0,9%	0%	0,8%
Süd-/mittelamerikan. Staaten	0%	0%	2,4%	0,9%	0%	0,8%
Unbekannt	0%	0%	0%	0%	4%	0,8%
Gesamt	41	89	83	213	50	263

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Wird "Migrationshintergrund" nicht über die eigene Staatsbürgerschaft, sondern über die Herkunft der Eltern definiert, wird die Gruppe der Teilnehmerinnen heterogener. Denn danach weisen 61% der Teilnehmerinnen einen Migrationshintergrund auf. Dies entspricht in etwa dem Schnitt der TeilnehmerInnen an allen österreichischen Produktionsschulen (62% laut Bergmann, Schelepa 2011, 16).

Bei den Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund nach Herkunft der Eltern zeigt sich auch eine größere Heterogenität der Nationalitäten. Demnach weist mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund eine türkische Herkunft auf. Eine zweite Gruppe bilden Teilnehmerinnen aus Ex-Jugoslawien, deren Anteil über die Jahre bei VIA gestiegen ist und bei LEA einen noch höheren Anteil aufweist als bei VIA. Als dritte nennenswerte Gruppe können bei LEA noch Teilnehmerinnen mit deutscher Herkunft genannt werden. Alle anderen Nationen sind nur mit einzelnen Personen vertreten, wodurch sich im Hinblick auf den Migrationshintergrund ein sehr buntes Bild der Teilnehmerinnen der Produktionsschulen ergibt.

Im Zeitverlauf ist der Anteil der Migrantinnen in VIA gestiegen, der Anteil der Österreicherinnen gesunken (von 44% 2008 auf 36% 2010). Bei LEA ist der Anteil der Österreicherinnen mit 28% deutlich geringer als bei VIA (42%).

Tabelle 7: Herkunft nach Standort und Eintrittsjahr

	VIA							
	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt		
Österreich	43,9%	47,2%	36,1%	42,3%	28,0%	39,3%		
Türkei	36,6%	30,3%	33,7%	32,9%	38,0%	33,8%		
EU 15	0%	0%	3,6%	1,4%	10,0%	3,0%		
Ex-Jugoslawien	2,4%	11,2%	14,5%	10,8%	22,0%	12,9%		
Russische Föderation	4,9%	2,2%	2,4%	2,8%	0%	2,3%		
Sonstige süd/- osteuropäische Staaten	7,3%	6,7%	2,4%	5,2%	0%	4,2%		
Afrikanische Staaten	2,4%	2,2%	2,4%	2,3%	0%	1,9%		
Süd-/mittelamerikan. Staaten	0%	0%	3,6%	1,4%	2,0%	1,5%		
Mittlerer Osten	2,4%	0%	0%	0,5%	0%	0,4%		
Unbekannt	0%	0%	1,2%	0,5%	0%	0,4%		
Gesamt	41	89	83	213	50	263		

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Auch in der durch die Absolventinnenbefragung abgedeckten Stichprobe überwiegen Migrantinnen der zweiten Generation. Das heißt ihre Eltern sind als Migrantinnen nach Österreich gekommen, während sie selbst in Österreich geboren wurden und aufgewachsen sind (vgl. Tabelle 58 im Anhang). Knapp ein Viertel der Absolventinnen (24%) sind Migrantinnen der ersten Generation zuzuordnen, beinahe doppelt soviel Migrantinnen der zweiten Generation (42%). Das heißt Migrantinnen sind in sich sehr heterogen, indem sie nicht nur aus unterschiedlichen Ländern stammen und unterschiedliche kulturelle Hintergründe, aber auch unterschiedliche Migrationserfahrungen aufweisen. Migrantinnen der zweiten Generation, insbesondere jene mit türkischstämmiger oder Ex-Jugoslawischer Herkunft sind häufig Nachkommen von GastarbeiterInnen, die aus ökonomischen Gründen nach Österreich kamen und aufgrund mangelnder Bildung, Isolation Rückkehrorientierung armutsgefährdet und sozial wenig integriert sind (vgl. Hochgerner et al. 2006). Damit ist davon auszugehen, dass Migrantinnen weniger sprachliche Defizite haben – was durch die Einschätzung der InterviewerInnen auch bestätigt wurde – sie aber sehr wohl soziale und kulturelle Integrationsprobleme aufweisen können.

3.4.2 Unterschiedliche Ausgangsposition von Migrantinnen

Differenziert die sozioökonomischen Merkmale der Absolventinnen nach Migrationshintergrund, SO zeigen sich Unterschiede sowohl bei den eigenen Bildungsabschlüssen der Absolventinnen (18% mit Migrationshintergrund weisen keinen Pflichtschulabschluss ab, bei Absolventinnen ohne Migrationshintergrund liegt dieser Anteil laut Selbstangabe bei 4%), wie auch bei dem der Eltern. Insgesamt ist das Bildungsniveau der Eltern unterdurchschnittlich, indem bei einem Drittel der Absolventinnen beide Elternteile maximal Pflichtschulabschluss aufweisen. Absolventinnen einen Bei mit Migrationshintergrund liegt dieser Anteil bei 41%. Demgegenüber weisen knapp zwei Drittel der Österreicherinnen für beide Elternteile eine weiterführende Ausbildung auf, bei Absolventinnen mit Migrationshintergrund ist dies nur ein Fünftel.

Ohne 21% 63% Migrationshintergrund Mit 27% 11% 41% 21% Migrationshintergrund Gesamt 34% 9% 35% 0% 20% 40% 60% 80% 100% ■ Vater und Mutter max. Pflichtschule ■ Mutter max. Pflichtschule, Vater mittlere oder höhere Schule ■ Vater max. Pflichtschule, Mutter mittlere oder höhere Schule ■ Vater und Mutter mittlere oder höhere Schule

Abbildung 5: Schulbildung der Eltern

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters/Ihrer Mutter (egal, in welchem Land sie diese abgeschlossen haben)?

Wesentliche Unterschiede ergeben sich aber auch hinsichtlich der Tätigkeit vor dem Eintritt in die Produktionsschule. Migrantinnen definieren sich davor etwas häufiger als arbeitslos, sind aber vor allem auch häufiger beim AMS als arbeitslos gemeldet (80% gegenüber 72% der Österreicherinnen). Beim Abbruch von Ausbildungen zeigen sich ebenfalls wesentliche Unterschiede. Denn Migrantinnen kommen selten als Lehrabbrecherinnen in die Produktionsschulen (6% gegenüber 20% bei Österreicherinnen), waren aber häufiger in arbeitsmarktpolitischen Kursmaßnahmen (13% gegenüber 4% bei Österreicherinnen).

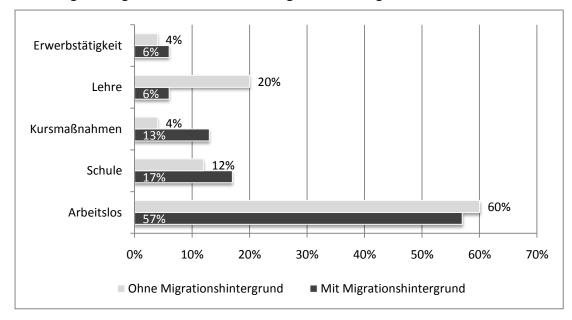


Abbildung 6: Tätigkeit vor VIA/LEA nach Migrationshintergrund

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was haben Sie vor der Teilnahme an VIA/LEA gemacht? Waren Sie erwerbstätig, in einer Schule oder anderen Ausbildung, arbeitslos oder arbeitssuchend?

Insgesamt ist der Anteil der Migrantinnen der Tiroler Produktionsschulen trotz der diesbezüglichen Schwerpunktsetzung nicht größer als im Schnitt der Produktionsschulen, kann aber durch eine konzeptionelle Ausrichtung auf die Zielgruppe deren Problematik im werden. Vergleicht man Teilnehmerinnen konkreter angesprochen Migrationshintergrund und Österreicherinnen so scheinen Migrantinnen aufgrund ihrer Bildungskarriere und ihrer Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital etwas stärker benachteiligt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bildungsherkunft. Aber es wirkt sich vor allem auch auf die Vorerfahrungen bei der Arbeitsmarktintegration aus. Dass dem so ist zeigt sich auch darin, dass weniger Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund eine Lehre abgebrochen haben. Insgesamt scheinen sich aber die Problematiken gerade durch den Schwerpunkt auf Migrantinnen der zweiten Generation stark mit jenen der österreichischen Teilnehmerinnen zu überlappen, indem auch bei Österreicherinnen unterschiedliche Kompetenzen für die berufliche Integration fehlen und diese soziale und kulturelle Integrationsprobleme aufweisen.

3.5 Herausforderungen durch die Zielgruppe aus Sicht der Träger

Die Zielgruppe der Tiroler Produktionsschulen wird von den Trägern über den Bedarf an der Teilnahme definiert. Der Bedarf bedeutet, dass die Mädchen in Bezug auf ihre weitere (berufliche, ausbildungsspezifische) Karriere noch keine klare Perspektive haben bzw. der Teilnahme eine erfolglose Lehrstellensuche vorausgeht. Weg von der Definition hin zur Beschreibung dessen, was hinter der genannten Perspektivenlosigkeit bzw. den erfolglosen Integrationsversuchen steht, beobachten die Träger einen Mangel an jenen "soft skills", die

eine Vorbedingung für die Integration in Beruf/Ausbildung darstellen. Diese sollen im Rahmen der Teilnahme an der Produktionsschule gefördert werden bzw. stellt diese einen Rahmen dar, innerhalb dessen genau diese Skills trainiert werden können.

In Zusammenhang mit Erfahrungen aus der Schulzeit wird zudem ein schulgeprägter Habitus der Teilnehmerinnen wahrgenommen und kritisiert. Die Argumentation lautet, dass die Mädchen während ihrer Schulzeit zu passiven Zuhörerinnen erzogen wurden. Der damit verbundene Mangel an Selbständigkeit und Eigeninitiative stellt einen weiteren Punkt dar, an dem der Interventionsauftrag der Produktionsschulen anschließt.

An beiden Standorten ist die Rede davon, dass es nicht das zentrale Problem oder die zentrale Benachteiligung gibt, sondern die Teilnehmerinnen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen werden. Die Mädchen haben einen individuell bepackten Rucksack an Problemen, den sie in die Produktionsschule mitbringen (Probleme mit Eltern, Freunden/Freundinnen, Fremdunterbringung, Gewalterfahrungen, Wohnungslosigkeit, Flucht und Traumatisierung...). Dies erfordert, in der Projektumsetzung auch die Umwelt (Familie, Freundlnnen...) mitzudenken. Elternarbeit wird darum als wichtiger, aber auch sehr schwer umzusetzender Auftrag gesehen.

Was dennoch als eine Barriere über die heterogenen Lebenshintergründe hinweg wahrgenommen wird, sind eingeschränkte Berufsvorstellungen, die zum einen in Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern stehen. Zum anderen sind berufliche Vorstellungen an der eigenen Familie bzw. Lebenswelt orientiert und auch dadurch wird das Spektrum an wahrgenommenen beruflichen Möglichkeiten begrenzt. Projektintern wird eine Fokussierung der Mädchen auf wenige, "typische" Berufe wahrgenommen, sei es, dass die Vielfalt an möglichen Berufen unbekannt ist, sei es, dass diese nicht als für sie selber realisierbar wahrgenommen werden. Diese berufliche Einschränkung bildet auch einen Hintergrund für die Konzeption der Fachbereiche, wo ganz bewusst sowohl für Mädchen "typische" als auch "untypische" Bereiche zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang wird als paradoxe Wirkung einer geschlechtsspezifischen Sozialisation geschildert, dass Mädchen sich von dem Bereich Mode/Textil angesprochen fühlen, unabhängig davon, dass sie in ihrer Vergangenheit kaum mehr Erfahrung mit dem Nähen gemacht haben als mit der Bearbeitung von Holz oder Metall.

Aus Sicht der Träger werden damit viele Herausforderungen, die von den Teilnehmerinnen und deren Eltern selbst formuliert werden bzw. sich aus der Struktur der Teilnehmerinnen ergeben, wahrgenommen. Dabei wird die Heterogenität der Teilnehmerinnen betont, die sich auch aus dem unterschiedlichen Umfeld der Mädchen ergibt. Als Gemeinsamkeit werden die eingeschränkten Berufsvorstellungen der Mädchen wahrgenommen, wodurch der Bedarf an beruflicher Orientierung unterstrichen wird, auch im Hinblick auf die Möglichkeit des Kennenlernens untypischer Bereiche.

4 Zugang

Dem Thema "Zugang zu den Produktionsschulen" ist ein eigenes Kapitel gewidmet, da der konzipierte niederschwellige Zugang ein wesentliches Merkmal der Tiroler Produktionsschulen auch im Vergleich zu anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Jugendliche in Tirol eine Besonderheit darstellt (vgl. Vogtenhuber et al. 2010). Bestimmte Thematiken in Zusammenhang mit den Zugangswegen oder der Niederschwelligkeit überschneiden sich allerdings mit anderen Aspekten der Umsetzung der Produktionsschulen – beispielsweise der Kommunikation der Produktionsschulen nach außen. Diese werden in Kapitel 5 nochmals aufgegriffen und eingehend dargestellt.

Im Rahmen des Zugangskapitels geht es zum einen um eine Auseinandersetzung mit der Niederschwelligkeit und zwar auf konzeptioneller Ebene sowie auf der Ebene der praktischen Umsetzung (vgl. Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran werden die Hintergründe für spezifische Herausforderungen, die damit verbunden sind, beleuchtet (vgl. Abschnitt 4.2).

4.1 Niederschwelligkeit beim Zugang in die Produktionsschulen

Die Produktionsschulen sind als niederschwellige Maßnahmen konzipiert, das heißt das inhaltliche und pädagogische Angebot ist auf arbeitsmarktferne Mädchen mit geringen Vorkenntnissen ausgerichtet und der Aufnahmeprozess soll offen gestaltet werden. Erstens sollen Selektionsmechanismen, die die Zielgruppe im Bildungs- und Arbeitsmarktsystem erfahren hat, im Rahmen der Zugangsprozesse weitestmöglich vermieden werden. Die Produktionsschulen stellen im Gegensatz zu klassischen Jugendmaßnahmen ein nichtschulähnliches Angebot zur Verfügung, worin sich ein zweiter Aspekt von Niederschwelligkeit zeigt. Des weiteren wurden LEA und VIA vor dem Hintergrund konzipiert, auch diejenigen Personen aus der Zielgruppe zu erreichen, die über das AMS nicht erreicht werden können. Niederschwelligkeit heißt in dieser dritten Hinsicht, die Zugangshürde "AMS" zu überwinden, indem die Zuweisung nicht allein auf diese Institution beschränkt wird, sondern auch Einladungen durch Sozialämter und NGOs sowie private Zugänge vorgesehen sind. (vgl. dazu Vogtenhuber et al. 2010, 58).

4.1.1 Zuweisung und Informationsveranstaltungen

Im Konzept von VIA, vor allem aber im Konzept von LEA werden diese alternativen Zugangsmöglichkeiten durch spezifische Maßnahmen geplant. So werden im Konzept von VIA laufende Angebote für den direkten Zugang angesprochen, die durch systematisches und kontinuierliches Marketing unterstützt werden sollen (ibis acam 2008, 6). Im überarbeiteten Konzept 2010/11 von VIA wird als Akquiseinstrument der Teilnehmerinnen die Vernetzung mit den SystempartnerInnen (AMS, Sozialämter, Juff, Jugendzentren und -einrichtungen sowie der Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer und anderen öffentlich zugänglichen Räumen: z.B. Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) sowie öffentliche Bewerbung angeführt (ibis acam 2008, 10f). Im Konzept von LEA wird neben der

Zubuchung durch das AMS auf eine breite Palette an Maßnahmen für den direkten Zugang der Zielgruppe verwiesen, indem bei Projektstart Informationsveranstaltungen für VertreterInnen aller einschlägigen Einrichtungen durchgeführt, Informationsmaterial für Jugendeinrichtungen entwickelt, regionale Vernetzungen mit einzelnen Einrichtungen geschaffen sowie Inserate und redaktionelle Beiträge geschalten werden sollten. Der direkte Zugang zur Zielgruppe soll laufend durch Informationsveranstaltungen und Aktivitäten, intensive Netzwerkpflege und Mundpropaganda gefördert werden (Kaos 2009, 7). In beiden Produktionsschulen werden wöchentliche Informationsveranstaltungen angeboten und ist ein wöchentlicher Einstieg der Teilnehmerinnen möglich.

Gegenüber diesen geplanten Zugangswegen, wie sie für beide Produktionsschulen konzipiert wurden, zeigt sich in der Umsetzungspraxis eine eher institutionengebundene Zugangsweise. So finden Interessentinnen primär über das AMS ihren Weg in die Produktionsschulen. Daneben gibt es wesentliche Unterschiede zwischen der Implementierungsphase und der späteren Umsetzung der Maßnahme wie auch zwischen VIA und LEA, wie eine Analyse der Monitoringdaten zeigt.

Wird die zuweisende Institution für die Teilnehmerinnen der Informationsveranstaltungen betrachtet, so zeigt sich eine deutlich breitere Streuung bei den einladenden Institutionen in LEA gegenüber VIA: Bei LEA liegt der Anteil der privaten Zugänge bei 19%, zusätzlich kommen 6% von NGOs sowie 5% von Sozialämtern und 71% der Teilnehmerinnen werden vom AMS zugewiesen. Bei VIA hingegen wurden 84% der aufgenommenen Mädchen über das AMS eingeladen, 10% durch NGOs, 1% durch Sozialämter und 6% kamen über private Informationsquellen zur Produktionsschule. VIA konnte den Anteil von Teilnehmerinnen, die nicht über das AMS eingeladen wurden, zwischenzeitlich (2009) auf 18% steigern, dieser Anteil ist danach aber wieder gefallen. Vergleicht man die Zuweisungen der Teilnehmenden an Informationsveranstaltungen mit den Zuweisungen der Mädchen, die mit den Produktionsschulen beginnen, so erhöht sich der Anteil der vom AMS eingeladenen Mädchen in VIA auf 88%.

Tabelle 8: Einladungen der Teilnehmerinnen für Informationsveranstaltungen nach Institutionen für VIA und LEA

	VIA					LE	ĒΑ		
		Eingeladen durch				Eingeladen durch			
	Soz- Amt	AMS	NGOs	Privat	Soz- Amt	AMS	NGOs	Privat	
2. Quartal 08	0	33	0	0					
3. Quartal 08	0	32	0	0					
4. Quartal 08	0	26	3	3					
1. Quartal 09	2	19	5	3					
2. Quartal 09	0	16	5	1					
3. Quartal 09	0	32	4	5					
4. Quartal 09	0	22	2	3					
1. Quartal 10	0	23	4	0	1	11	2	2	
2. Quartal 10	0	19	2	2	2	15	2	6	
3. Quartal 10	0	25	4	1	0	5	0	2	
4. Quartal 10	0	33	3	1	0	15	0	2	
Gesamt	0,6%	84,1%	9,6%	5,7%	4,6%	70,8%	6,2%	18,5%	

Quelle: Monitoringdaten VIA/LEA, eigene Berechnungen.

LEA gelang es bislang also besser, abseits der institutionellen Zugänge über das AMS Interessentinnen auf anderen Wegen zu akquirieren. Dieser Unterschied zwischen den beiden Produktionsschulen ist nicht nur auf unterschiedliche Vermarktungs- bzw. Vernetzungsstrategien die unterschiedlichen der Träger, sondern auch auf Vernetzungsmöglichkeiten in der Landeshauptstadt Innsbruck und in der kleineren Stadt Wörgl zurückzuführen. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 5.6 (Vernetzung) nochmals aufgegriffen werden. Aber auch unterschiedliche Wahrnehmungen des AMS als Akteur in der Zuweisung durch MitarbeiterInnen von LEA und VIA sind an diesem Punkt relevant (siehe Abschnitt 4.1.2).

Für VIA waren für 2008 32 Teilnehmerinnen geplant, die ab 2009 auf 48 aufgestockt wurden, bei LEA stehen 24 Plätze zur Verfügung. In VIA wurden insgesamt, das heißt zwischen 2008 bis 2010, 222¹³ Teilnehmerinnen aufgenommen – 41 im ersten Jahr, also von September bis Dezember 2008, 93 im Jahr 2009 und 88 im Jahr 2010. Die geringeren Aufnahmezahlen 2010 wie auch wöchentliche Informationsveranstaltungen, zu denen teilweise keine Interessentinnen gekommen sind (2010 waren dies sechs Veranstaltungen) weisen darauf hin, dass es schwierig ist, die angebotenen Plätze in VIA auszulasten. Aufgrund der hohen Fluktuation, die mit den wöchentlichen Zugangsmöglichkeiten und laufenden Ausstiegen verbunden ist, wäre natürlich eine 100%-ige Auslastung schwer erreichbar. 2010 liegt die Auslastung bei VIA aber nur noch bei ca. der Hälfte, in den Sommermonaten sogar deutlich darunter. Ab dem vierten Quartal 2010 steigt die Auslastung wiederum auf 77% im Dezember. Bei LEA gab es bei 50% der Informationsveranstaltungen keine Interessentinnen

¹³ In diese Anzahl sind die neun Wiedereinsteigerinnen einberechnet.

und die Auslastung ist bis November 2010 ebenfalls auf knapp 70% gesunken, im Dezember waren hingegen 80% der zur Verfügung stehenden Plätze ausgelastet.

Tabelle 9: Auslastung der Plätze von VIA und LEA¹⁴

	VIA							LEA	
	20	800	2009		2010		2010		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Jänner			38,3	79,8%	39,2	81,7%			
Februar			42,3	88,1%	38,1	79,4%			
März			39,4	82,1%	31,5	65,6%			
April			42,3	88,1%	28,6	59,6%	7,2	30,0%	
Mai			43,3	90,2%	26,8	55,8%	20,5	85,4%	
Juni			39,5	82,3%	26,0	54,2%	24,3	101,3%	
Juli			33,9	70,6%	20,7	43,1%	21,9	91,3%	
August			29,3	61,0%	13,8	28,8%	20,7	86,3%	
September	29,3	91,6%	34,0	70,8%	18,8	39,2%	19,1	79,6%	
Oktober	28,1	87,8%	37,8	78,8%	22,5	46,9%	17,5	72,9%	
November	31,0	96,9%	45,4	94,6%	28,6	59,6%	16,5	68,8%	
Dezember	30,9	96,6%	45,2	94,2%	36,7	76,5%	19,2	80,0%	
Plätze	32		48		4	18	24		

Quelle: Monitoringdaten VIA/LEA, eigene Berechnungen.

Für die Auslastung ist aber auch die Verringerung der Teilnahmedauer mitentscheidend, auf die in Abschnitt 5.5 (Drop-outs) näher eingegangen wird.

4.1.2 Trägerperspektiven zum Zugang

Die Perspektiven der beiden Träger über den Zugang sowie damit verbundene Probleme decken sich weitgehend mit den Monitoringdaten. Beiden Standorten ist gemeinsam, dass hier noch ein wesentlicher Entwicklungsbedarf für die Zukunft wahrgenommen wird, um die oben angeführte Unterauslastung reduzieren bzw. die geplante Streuung der Zugangswege optimieren zu können. Die Unterauslastung wird nochmals als Problematik wahrgenommen, die sich negativ auf die Umsetzung des pädagogisch-didaktischen Konzeptes auswirkt: Wesentlich dafür ist es, ein möglichst arbeitsrealistisches Umfeld bereitzustellen, wofür auch eine bestimmte Anzahl an Teilnehmerinnen im jeweiligen Fachbereich notwendig ist.

Aus Sicht der Projektleitung und der TrainerInnen von LEA wird der Zugang durchaus niederschwellig gehalten und es gelingt auch, Mädchen zu akquirieren, die nicht beim AMS gemeldet sind. Vor allem durch Mundpropaganda ist LEA bekannt und gelingt es, über andere Wege als das AMS Teilnehmerinnen zu gewinnen. Das AMS ist aus Trägersicht

¹⁴ Die Auslastung wurde berechnet indem die Teilnehmerinnen die sich im jeweiligen Monat in VIA bzw. LEA befanden addiert wurden. Unvollständige Monate wurden nach Tagen gerundet. Aus diesem Grund wird in der Tabelle auch die erste Nachkommastelle angeführt (N).

insofern für den Zugang relevant, als es die Aufnahme genehmigen muss und auch einen großen Teil der Teilnehmerinnen an das Projekt verweist. Es wird jedoch – und hier zeigt sich ein Unterschied zum Standort Innsbruck – nicht als hauptverantwortlicher Akteur in der Zuweisung von Teilnehmerinnen gesehen.

Bei VIA wird dem AMS hingegen eine wesentliche Verantwortung für die Teilnehmerinnenrekrutierung zugewiesen. Alternative Zugangsweisen bzw. breitere Zugangswege werden dahingehend als Kompensation wahrgenommen, wenn das AMS nicht genug Interessentinnen an das Projekt vermittelt. Diese institutionengebundene Perspektive unterscheidet sich allerdings je nach Funktion im Projekt und wird nicht von allen MitarbeiterInnen einhellig geteilt. So wird die erfahrene Unterauslastung im vergangenen Jahr auch auf projektinterne Mängel zurückgeführt und damit im eigenen Verantwortungsbereich verortet und es existiert ein Bewusstsein dafür, dass die Zielgruppenerreichung noch Optimierungspotenzial aufweist. Dabei werden systematische Vernetzung mit relevanten Einrichtungen, aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit in Schulen sowie Medien, die für die Zielgruppe anschlussfähig sind (etwa facebook), zum Thema. Einer gelingenden Öffentlichkeitsarbeit in Schulen steht jedoch eine ebenfalls institutionengebundene Perspektive entgegen, nach welcher dem AMS die (alleinige) Verantwortung zukommt, wenn es um berufliche Integration geht.

Die Erfahrungen der Absolventinnen verdeutlichen nochmals, dass beim Zugang in die Produktionsschule bei LEA verstärkt private Kontakte wichtig sind. Insgesamt, das heißt in beiden Produktionsschulen, nennen vier Fünftel der Absolventinnen auf die Frage hin, durch wen oder was sie von der Produktionsschule erfahren haben, AMS-BeraterInnen. Daneben spielen noch Freunde oder Bekannte eine nennenswerte Rolle (16%). Andere Informationswege über Familie, Schule, Medien oder Weiterbildungskurse werden hingegen kaum genannt. Erstaunlich ist, dass in anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen selten auf die Produktionsschulen verwiesen wird. Am besten funktioniert der informelle Zugang über Bekannte oder Freundinnen, die selbst in den Produktionsschulen waren und eine Teilnahme weiterempfehlen. Während aber vier von zehn Absolventinnen von LEA angeben, von der Produktionsschule über Freundlnnen oder Bekannte erfahren zu haben sind dies bei VIA weniger als ein Zehntel. Auch Mädchen mit Migrationshintergrund wurden etwas häufiger über Freundinnen und Bekannte informiert, aber dieser Unterschied ist nicht signifikant.

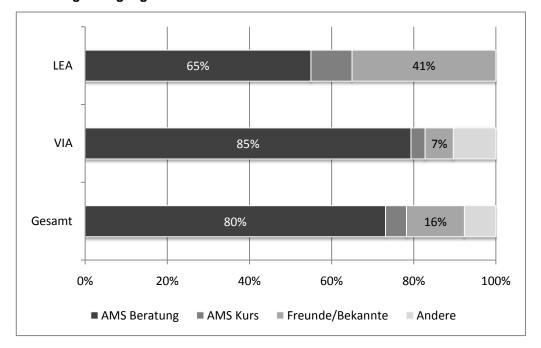


Abbildung 7: Zugang zur Produktionsschule nach Standort

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72. Wie haben Sie von der Produktionsschule VIA /LEA erfahren? Wer hat Sie auf die Möglichkeit einer Teilnahme aufmerksam gemacht?

4.2 Hintergründe

In diesem Abschnitt geht es um die Diskussion von Hintergründen für die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Schwierigkeiten, die Zugangswege offen zu gestalten, sowie die Unterauslastung der Plätze. Das Konzept "Produktionsschule" ist nicht nur wenig bekannt, sondern die Begrifflichkeit fordert zu Assoziationen mit "Schule" oder "Produktionsbetrieb" heraus. Dies ist die explizite Perspektive von MitarbeiterInnen, den AkteurInnen in der Steuerungsgruppe sowie VernetzungspartnerInnen und zeigt sich auch bei den interviewten Teilnehmerinnen und ihren Eltern. Eine Herausforderung besteht also darin, "Produktionsschule" nach außen hin adäquat zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang wird von den Trägern bereits jetzt wahrgenommen, dass ein vergleichsweise hoher Anteil an Mädchen sich tatsächlich für die Teilnahme entscheidet, wenn sie erst einmal bei der Informationsveranstaltung vor Ort waren. Das bedeutet, über eine Präsentation vor Ort gelingt es gut, zu kommunizieren, was die Produktionsschule ist und wie sie sich von anderen Maßnahmen unterscheidet. Ein Problem hingegen liegt darin, dass die Eingeladenen nicht zu den Infoveranstaltungen kommen, so dass eine Ursache für die Unterauslastung in der hohen Selbstselektion gefunden werden kann.

4.2.1 Auswahl und Selbstselektion

Die Analyse der Monitoringdaten verdeutlicht, dass in der Implementierungsphase vor allem bei VIA deutlich mehr Interessentinnen zu den Informationsveranstaltungen eingeladen wurden, als dann effektiv aufgenommen wurden. Während 2008 mehr als dreimal so viele

Jugendliche eingeladen waren, wie aufgenommen wurden, verringerte sich dies in den Folgejahren auf ein Verhältnis von 1,6 (2009) bzw. 1,7 (2010). Bei VIA zeigte sich aber gerade im ersten Jahr ein wesentliches Missverhältnis von eingeladenen Mädchen und tatsächlich an den Informationsveranstaltungen teilnehmenden Mädchen. 2008 kamen nur zwei Drittel der Eingeladenen zu den Veranstaltungen, 2009 79%, 2010 immerhin 83%. Insgesamt ist diese Selbstselektion mit 24% sehr hoch. Demgegenüber ist die Wahrscheinlichkeit, dass Teilnehmende an den Informationsveranstaltungen dann auch tatsächlich in VIA aufgenommen werden, mit 74% im Vergleich zu anderen Maßnahmen sehr hoch.

Tabelle 10: Auswahlprozess VIA

	Info-Veran- staltungen	Einladungen	Teilnehmende	Aufnahme- gespräche	Aufnahmen
2. Quartal 08	2	31	23	15	
3. Quartal 08	7	54	32	29	31
4. Quartal 08	10	46	32	24	10
1. Quartal 09	10	34	29	24	22
2. Quartal 09	10	29	22	19	18
3. Quartal 09	13	52	41	35	33
4. Quartal 09	12	36	27	25	20
1. Quartal 10	11	32	27	24	22
2. Quartal 10	13	29	23	18	14
3. Quartal 10	14	36	30	22	19
4. Quartal 10	11	44	37	31	33
Gesamt	113	423	323	266	222
Selektion			76%	82%	83%

Quelle: Monitoringdaten VIA, eigene Berechnungen.

Bei LEA verläuft der Aufnahmeprozess etwas anders. Es werden weniger Mädchen offiziell zu den Informationsveranstaltungen eingeladen, so dass die Anzahl der Teilnehmerinnen jene der Eingeladenen erheblich übersteigt. Die Wahrscheinlichkeit der Teilnehmerinnen der Informationsveranstaltungen, dann tatsächlich mit der Produktionsschule zu beginnen, ist bei LEA mit 69% ähnlich hoch wie bei VIA.

Tabelle 11: Auswahlprozess LEA

	Info-Veran- staltungen	Einladungen	Teilnehmende	Aufnahme- gespräche	Aufnahmen
1. Quartal 10	4	16	18	10	
2. Quartal 10	11	15	25	27	26
3. Quartal 10	14	5	7	5	11
4. Quartal 10	12	6	17	13	13
Gesamt	41	42	67	55	50
Selektion			160%	82%	91%

Quelle: Monitoringdaten LEA, eigene Berechnungen.

4.2.2 Unzureichende Informationen und "falsche" Erwartungen

Auf Basis der Interviews mit Teilnehmerinnen der beiden Produktionsschulen zeigt sich in diesem Zusammenhang eine "unsichtbare" Eintrittsbarriere. Ein Muster über die verschiedenen Fallgeschichten ist die Angst vor der Wiederholung negativer Erfahrungen aus der Biografie während der Zeit in der Produktionsschule (vgl. Abschnitt 3.2.2). Dies äußert sich in der Art und Weise, wie sie ihre Erwartungen an die Produktionsschule beschreiben: Als Befürchtungen, dass sich Erfahrungen auf fachlicher oder sozialer Ebene wiederholen, die sie zuvor als sehr negativ erlebt haben. Fachlich bedeutet, dass sie sich erwarten, neuerlich an einem "regulären Schulunterricht" teilzunehmen, viel lernen zu müssen, den damit verbundenen Anforderungen nicht gerecht werden zu können und nochmals Scheitererfahrungen zu sammeln.

Auf sozialer Ebene gibt es Befürchtungen in Bezug auf das pädagogische Verhältnis: Dass sich negative Erfahrungen mit LehrerInnen, die sie ungerecht behandelt bzw. bloßgestellt haben, im Rahmen der Teilnahme an der Produktionsschule wiederholen. Schließlich bezieht sich eine weitere Befürchtung auf die Gruppe der Teilnehmerinnen, von der sie sich Konflikte oder Ausgrenzung erwarten. Diese Angst hat wiederum mit zuvor in ähnlicher Weise erlebten Erfahrungen zu tun – Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen, welche die Teilnehmerinnen in erster Linie über ihre Schulzeit berichten.

Auch wenn sich die anfänglichen Befürchtungen der Teilnehmerinnen gerade *nicht* bestätigen – sie ziehen im Gegenteil ihre Schulerfahrungen heran, um die Erfahrungen in der Produktionsschule positiv davon abzugrenzen – sind solche Vorstellungen im Vorfeld als Eintrittshürde relevant. Dass der Informationsprozess im Vorfeld einer Teilnahme bzw. einer Einladung zur Informationsveranstaltung noch verbesserungswürdig ist, bestätigt auch die Analyse der Absolventinnenbefragung. Deren Informationsgrad über die Produktionsschule bei Eintritt ist dabei moderat einzuschätzen. Knapp 60% der Absolventinnen fühlten sich bei Eintritt in die Produktionsschule sehr gut informiert. Aber ein Achtel gibt an, wenig informiert und knapp ein Drittel, nur etwas informiert gewesen zu sein. Mundpropaganda durch

Freundinnen oder Bekannte scheint dabei etwas informativer zu sein als die formalen Informationen durch das AMS bzw. die Produktionsschulen.

58% 14% Gesamt Jene, die über Freunde 64% 18% informiert waren Jene, die über AMS 54% 12% informiert waren 0% 20% 40% 60% 80% 100% ■ Sehr gut ■ Etwas ■ Wenig

Abbildung 8: Informiertheit über die Produktionsschule

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Als Sie mit VIA/LEA angefangen haben: Wie gut waren Sie über VIA/LEA informiert? Waren Sie sehr gut, etwas oder wenig informiert?

Bezüglich der inhaltlichen Motivation stimmen rund 60% der Aussage zu, dass sie sich beim Eintritt sicher waren, dass VIA/LEA genau das Richtige für sie ist. Andererseits stimmen aber beinahe gleich viele Absolventinnen der Aussage zu, dass sie nicht wussten, was sie sonst tun sollten (vgl. Abbildung 9). Dieses widersprüchliche Ergebnis ist wohl auf Antwortverzerrungen durch "sozial erwünschte Antworten" zurückzuführen. Man muss also davon ausgehen, dass ein deutlich geringerer Anteil als die genannten 60% tatsächlich eine aktive Entscheidung für die Produktionsschule getroffen hat. Dies hängt auch mit dem moderaten Informationsgrad der Mädchen zusammen. Es ist sicherlich aber auch darauf zurückzuführen, dass es für die Zielgruppe der Produktionsschulen wenig alternative Angebote gibt. Denn wie dies vor allem durch die Interviews deutlich wird, weist zwar nur ein Teil definierten Förderbedarf aufgrund von kognitiven oder sonstigen Beeinträchtigungen auf, aber bei vielen Teilnehmerinnen stehen individuelle Problematiken im Hintergrund, die mit erfahrener Stigmatisierung zu tun haben. (vgl. Kapitel 3). Insofern ergibt sich daraus die Schwierigkeit, die "typische" Beeinträchtigung "der" Zielgruppe für die Produktionsschulen festzumachen und verschwimmt die Grenze zwischen Mädchen aus der Zielgruppe mit "Beeinträchtigungen" (auf psychischer Ebene etwa) und anderen Lehrstellensuchenden.

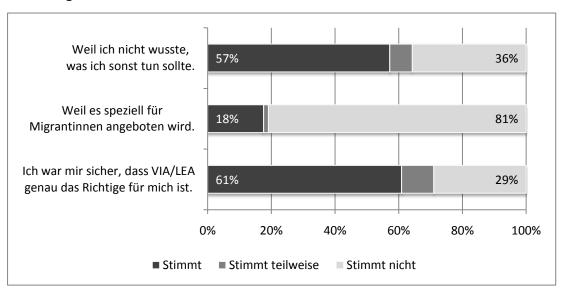


Abbildung 9: Teilnahmemotive I

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was waren für Sie Gründe, an VIA/LEA teilzunehmen? Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor, sagen Sie mir bitte jeweils, ob diese für Sie zutreffen oder nicht.

Dass der Zugang primär institutionell über das AMS erfolgt, spiegelt sich auch in der Motivation für die Teilnahme wider: Knapp vier Fünftel der Absolventinnen geben als Teilnahmegrund für VIA/LEA an, dass ihnen ihr/e AMS-BeraterIn dazu geraten hat. Darüber hinaus spielen für etwas mehr als ein Drittel Freundinnen, die ebenfalls die Produktionsschule besucht haben, eine Rolle. Eltern waren nach Aussage der Absolventinnen für die Entscheidung hingegen wenig relevant, obwohl in Studien immer wieder betont wird, dass Eltern ganz maßgeblich Ausbildungswege mitbegründen. Dies hängt wohl damit zusammen, dass die Produktionsschulen bei Eltern wenig bekannt sind. Die Analyse der Interviews mit Eltern verdeutlicht, dass auch hier wenig konkrete Informationen über die Produktionsschulen vorhanden sind bzw. Befürchtungen existieren. Jedoch wurden die anfänglichen Erwartungen der Eltern in positivem Sinn übertroffen, wenn die Töchter erst einmal tatsächlich an LEA oder VIA teilnahmen.

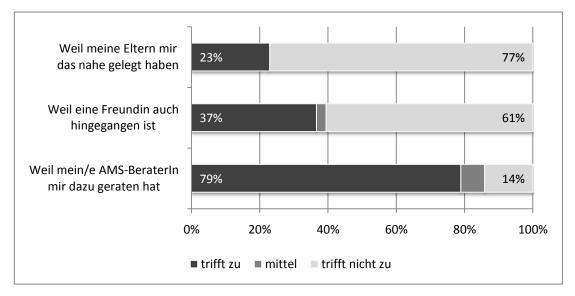


Abbildung 10: Teilnahmemotive II

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was waren für Sie Gründe, an VIA/LEA teilzunehmen? Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor, sagen Sie mir bitte jeweils, ob diese für Sie zutreffen oder nicht.

Der Widerspruch in den Teilnahmemotiven – jeweils 60% richten eine spezifische Erwartung an die Teilnahme und besuchen die Produktionsschule weil sie nicht wussten, was sie sonst tun sollten – kann aber neben der sozialen Erwünschtheit und dem oben angesprochenen Informationsdefizit bzw. den Eintrittsbefürchtungen auch noch mit den Erfahrungen der Teilnehmerinnen am AMS erklärt werden. Die Betreuung am AMS bewerten die Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich. Auf der einen Seite nehmen sie diese als sehr große und wichtige Unterstützung wahr. Dies hängt zusammen mit dem Gefühl, von der/dem BetreuerIn verstanden zu werden. Diese/r kann die individuelle Situation verstehen oder erkennt das relevante Problem und bietet daraufhin eine adäquate Unterstützung an. Das bedeutet, eine Teilnahme an der Produktionsschule wird als in der individuellen Situation oder Problemlage als passend argumentiert. Die Unterstützung wird vielschichtig wahrgenommen, als Hilfestellung in Bezug auf die berufliche Integration und auch als Hilfestellung in Bezug auf soziale Beziehungen. Auf der anderen Seite wird eine spezifische Unterstützung durch den/die AMS-BetreuerIn nicht wahrgenommen oder sie zeigen sich damit unzufrieden.

Der Unterschied in der Bewertung der AMS-Beratung liegt darin, ob bei der jeweiligen Teilnehmerin angesetzt wird. Das bedeutet, in einem ersten Schritt die spezifischen Herausforderungen, Barrieren oder Probleme herauszufinden und in einem zweiten Schritt zu überlegen, wie das System an potenziellen Maßnahmen dazu passt. Wird jedoch beim System angesetzt, wo in einem ersten Schritt verschiedene potenziell geeignete Maßnahmen präsentiert werden, in einem zweiten Schritt die Entscheidung der jeweiligen Teilnehmerin fällt, wird eine spezifische Hilfestellung oder Unterstützung nicht wahrgenommen.

Der dritte Aspekt neben der Vermeidung von Selektionsmechanismen beim Zugang und einer Streuung von Zugangswegen betrifft das inhaltliche Konzept der Tiroler Produktionsschulen. Auch hier ergeben sich gewisse Unterschiede zwischen den beiden Standorten. So wird bei LEA in Hinblick auf den Zugang ins Projekt generell, aber auch zu den einzelnen Fachbereichen, hervorgehoben, dass wenige Eintrittsvoraussetzungen bestehen. Als wesentliches Aufnahmekriterium werden die Motivation und das Interesse geschildert, welche auch spezifische Probleme kompensieren können. Als Devise wird formuliert, dass jede Teilnehmerin bestimmte Stärken aufweist, die sie in das Projekt einbringen kann. Ohne die entsprechende Motivation könne das Konzept, eigene Stärken über das Tun herauszufinden, allerdings nicht realisiert werden. Anfängliche Einschätzungen der Teilnehmerinnen von Seiten der Träger werden schließlich als nicht immer richtig wahrgenommen, daher werden Mädchen eher selbst dann aufgenommen, wenn Probleme vermutet werden. Am Beispiel des Umgangs mit sprachlichen Barrieren wird deutlich, dass Deutschkenntnisse zwar ein Aufnahmekriterium darstellen, das jedoch von Fall zu Fall abgewogen wird und nicht unbedingt ein Ausschlussgrund ist. Bei Bedarf werden ganz spezifische Interventionen gesetzt, um die Teilnahme trotz - in diesem Fall - mangelnden Deutschkenntnissen zu ermöglichen.

Die Argumentation bezüglich Niederschwelligkeit geht im Rahmen von VIA in eine etwas andere Richtung. Eine Beobachtung der Projektumsetzenden lautet, dass die Zielgruppe im Zeitverlauf enger gefasst wurde. Wurden zu Beginn auch Mädchen mit extrem schwierigen Lebensumständen (z.B. kurz nach Drogenentzug) in das Projekt aufgenommen, ist dies mittlerweile nicht mehr der Fall. Als Hintergrund wird geschildert, dass die Aufnahme der entsprechenden Teilnehmerinnen mit großen Schwierigkeiten verbunden war, die häufige Abbrüche oder Ausschlüsse zur Folge hatten und sich auf Gruppenebene von respektlosem Verhalten bis hin zu physischer Gewalt äußerten. Zudem wurde mangelnde Teilnahmemotivation und ein Verhalten als "Widerständlerinnen" beobachtet. Aus Trägerperspektive wurde es als notwendig erachtet, den Interventionsbereich von VIA abzustecken, da nicht mit jeder Problemlage adäquat umgegangen werden kann. Hinter dieser Perspektive zeigt sich ein Bewusstsein darüber, dass VIA in gewissem Sinne hochschwellig ist. Eine Teilnahme erfordert aus Sicht der Träger ein relativ hohes Ausmaß an Anwesenheit, was diesem Teil der Zielgruppe nicht entspricht. Zudem wird mit der Gruppengröße argumentiert: Innerhalb der großen Gruppe sei nicht ausreichend Zeit für jedes – und hier für ganz spezifische – Problem gegeben.

4.3 Zusammenfassung

Die beiden Tiroler Produktionsschulen wurden – auch im Vergleich zu anderen arbeitsmarktpolitischen Jugendbeschäftigungsmaßnahmen in Tirol – als niederschwellige Maßnahmen konzipiert. Die Niederschwelligkeit bezieht sich dabei auf drei Aspekte: Erstens sollen Selektionsmechanismen im Rahmen der Zugangsprozesse weitestmöglich vermieden werden. Zweitens werden sie möglichst nicht-schulähnlich ausgestaltet, um einer Zielgruppe

mit negativen Schulerfahrungen eine Teilnahme zu ermöglichen. Schließlich soll die Zielgruppe auch abseits institutioneller Zugangswege über das AMS erreicht werden, wodurch auch jener Teil der Zielgruppe erreicht werden kann, für den der Weg zum AMS mit einer Hürde verbunden ist.

Gegenüber der geplanten offenen Zugangsweise steht in der Umsetzung die institutionengebundene Zugangsweise im Vordergrund und die Teilnehmerinnen werden bislang primär über das AMS rekrutiert (84% bei VIA und 71% bei LEA). LEA gelingt es demnach besser, die Zugangswege zu streuen und Teilnehmerinnen über NGOs oder private Zugänge zu erreichen.

Die Unterauslastung der angebotenen Plätze gestaltet sich als Problem für die Umsetzung. Die Auslastung schwankt über die Monate hinweg stark und lag besonders im Jahr 2010 während der Sommermonate bei VIA auch unter 50%. Bei LEA hingegen reduzierte sich die Auslastung im Herbst 2010 auf etwa 70%. Gegen Ende des Beobachtungszeitraums lässt sich hingegen wiederum ein Anstieg in der Auslastung feststellen: Im Dezember 2010 waren bei VIA 77% und bei LEA 80% der Plätze ausgelastet.

Die Sicht der ProduktionsschulmitarbeiterInnen deckt sich mit den oben angeführten Ergebnissen auf Basis der Monitoringanalysen. Beide Produktionsschulen sehen in Bezug auf die Streuung der Zugangswege noch Entwicklungspotenzial. Ein Unterschied zwischen den beiden Standorten liegt darin, dass bei VIA die Hauptverantwortung für die Zubuchung von Teilnehmerinnen beim AMS gesehen wird, während aus der Perspektive von LEA das AMS Teilnehmerinnen "zusätzlich" zuweist.

Die Hintergründe der Problematiken – Unterauslastung und die primäre Zuweisung über das AMS – lassen sich auf Basis der unterschiedlichen Erhebungen (Absolventinnenbefragung, Teilnehmerinnen-, Träger- und Elterninterviews, Monitoringanalysen und Gruppendiskussionen) folgendermaßen rekonstruieren:

Das Konzept "Produktionsschule" ist in Österreich derzeit generell noch wenig bekannt und der Begriff weckt Assoziationen zu Schule. Konkret zeigen sich bei den Teilnehmerinnen "falsche Erwartungen" im Vorfeld: Interessentinnen befürchten eine Wiederholung ihrer negativen Schulerfahrungen während der Zeit in der Produktionsschule. Solche negativen Erfahrungen beziehen sich auf eine fachliche Ebene (den fachlichen Anforderungen nicht gerecht zu werden und abermals zu "scheitern") und auf eine soziale Ebene (Befürchtung, abermals Ausgrenzung und Mobbing zu erfahren). Solche Befürchtungen sehen die Mädchen nicht bestätigt, wenn sie erst einmal zu Teilnehmerinnen geworden sind. Dennoch stellen sie eine Zugangsbarriere für den Einstieg in die Produktionsschule dar. Die Absolventinnenbefragung stützt dieses Ergebnis: Nur 60% der Befragten gaben an, im Vorfeld sehr gut über die Produktionsschule informiert gewesen zu sein.

Auch internationale Erfahrungen weisen auf ein solches Problem hin: In einer Untersuchung zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern hält Gentner fest, dass TeilnehmerInnen anfänglich diffuse Vorstellungen von den Produktionsschulen haben, selbst wenn ihnen das Konzept erklärt wird (vgl. Gentner 2008, 36f). Sind die Mädchen erst einmal vor Ort, entscheiden sie sich öfter für die Teilnahme im Vergleich zu anderen Maßnahmen. Die Kommunikation der Produktionsschulen vor Ort gelingt also gut – diese Erfahrung trifft auch auf die Tiroler Produktionsschulen zu.

In Bezug auf die Niederschwelligkeit sind schließlich in der pädagogisch-didaktischen Umsetzung Abstriche gemacht worden (dies betrifft die Produktionsschule in Innsbruck): Es gab demnach eine Zielgruppeneinengung und Mädchen, von denen ganz besondere Probleme vermutet wurden (z.B. kurz nach Drogenentzug) wurden nicht mehr aufgenommen. Die Argumentation lautet, dass das Konzept der Produktionsschule, das eine hohe Anwesenheit sowie die Zusammenarbeit mit anderen in der Gruppe erfordert, für diese Mädchen nicht geeignet sei.

Bei LEA hingegen erfolgt eine Aufnahme auch dann, wenn besondere Schwierigkeiten vermutet werden. Vom Träger werden in solchen Fällen Maßnahmen gesetzt, um eine Teilnahme auch mit Problemen, die aus dem Rahmen fallen, zu ermöglichen.

Dieser Gedanke führt nun weiter zu anderen Aspekten des pädagogisch-didaktischen Konzepts der Produktionsschulen. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt, wie auch spezifische Schwierigkeiten in der Umsetzung des komplexen Konzeptes und wie diese sich in Herausforderungen oder Widersprüchen manifestieren.

5 Umsetzung des Produktionsschulkonzeptes

Produktionsschule kann als ein "(...) "positiv besetzter Lern- und Lebensraum" skizziert werden (...), in dem das Lernen am Auftrag in den Werkstätten die zentrale pädagogische Herausforderung darstellt." (Gentner, Bojanowski 2008, 8). Eine besondere Herausforderung liegt darin, den hohen konzeptuellen Standards von Produktionsschulen in der praktischen Umsetzung gerecht zu werden.

Um den Aspekt der Umsetzung geht es auch in diesem Kapitel. Dabei werden eingangs die Rahmenbedingungen der Tiroler Produktionsschulen beschrieben und einander gegenübergestellt sowie die spezifischen Zielsetzungen bzw. Interventionsaufträge charakterisiert. Anschließend geht es um die Umsetzung der Produktionsschulen als pädagogisches Setting, in welchem die Aspekte Arbeiten, Leben und Lernen gekoppelt werden.

Schließlich werden zentrale Widersprüche, die sich durch die Anforderungen an die Produktionsschule in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen (Erziehung, Wirtschaft/Arbeitsmarkt) ergeben, aufgegriffen sowie organisationsinterne Widersprüche in den Logiken der Umsetzung diskutiert.

Abgerundet wird dieses Kapitel mit der Analyse, wie sich die Produktionsschule zu ihrer Umwelt verhält bzw. wie Vernetzung und Kommunikation nach außen gestaltet werden.

5.1 Rahmenbedingungen der Tiroler Produktionsschulen

5.1.1 Unterschiede von VIA und LEA durch Konzept und Rahmenbedingungen

In den Konzepten der beiden Tiroler Produktionsschulen sind grundlegende Ansätze aus dem Modell der Produktionsschule integriert (vgl. Kapitel 1, pädagogisch-didaktisches Konzept von Produktionsschulen). Die Herangehensweise wird durch den Ansatz, Lernen über praktisches Arbeiten zu ermöglichen, charakterisiert. Die Teilnehmerinnen sollen sich mit dem Lernort identifizieren können und sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst werden. Neben der praktischen Arbeit bzw. den Produktionsprozessen werden sozialpädagogische Begleitung bzw. Coaching angeboten, Elternarbeit wird in den Konzepten ebenfalls hervorgehoben, genauso wie der Aspekt des interkulturellen Lernens. Die Konzepte der Produktionsschulen sind aber so ambitioniert formuliert bzw. hinsichtlich der konkreten Umsetzung teilweise unklar, dass in der Umsetzung wohl Abstriche vom Konzept vorgenommen oder Prioritäten gesetzt werden müssen. In der Überarbeitung des Konzeptes von VIA für 2010/2011 werden auf Basis der Umsetzungserfahrungen Konkretisierungen oder auch Hervorhebungen einzelner Aspekte getroffen. Dies betrifft beispielsweise die Einführung eines Gruppencoachings, Anpassungen der Fachbereiche, Reduzierung der Koordinationstätigkeiten zugunsten der Fachausbildung bzw. des Coachings, die stärkere Berücksichtigung der Elternarbeit, den Umgang mit Sprachkenntnissen, Gewaltprävention und Förderung von interkulturellem Verständnis.

Im Rahmen der Trägerinterviews bei VIA war die Veränderung bzw. Weiterentwicklung des Konzeptes ein wichtiges Thema. Prinzipiell agiert das Projekt flexibel und bei Bedarf mit kleinen Anpassungen (beispielsweise Zusammenlegung von Fachbereichen während Phasen der Unterauslastung oder Ferien). Als größere Konzeptveränderung wird die Einführung des Gruppencoachings angesprochen, das als Regelangebot für jede Gruppe ein Mal pro Woche stattfindet und darüber hinaus bei Konflikten in den Gruppen zum Einsatz kommt. Dadurch können auf gruppendidaktischer Ebene Lösungen gefunden werden, welche der Fachbereich nicht leisten könnte, mit dem aber auch die Einzelcoaches überfordert waren und es wird dementsprechend als Entlastung gesehen. Die Perspektive auf die ganze Gruppe kann aus Trägersicht auch den Nachteil, dass die Rollen der einzelnen MitarbeiterInnen differenziert sind (funktionale Differenzierung) und somit jede MitarbeiterIn hat nur einen eingeschränkten Bereich im Blickfeld hat, kompensieren: Das Gruppencoaching wirkt auch gegen eine Zersplitterung innerhalb der VIA.

Nachdem die Produktionsschule LEA im ersten Umsetzungsjahr steht, nehmen Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen des Konzeptes noch einen geringeren Stellenwert ein. Vielmehr wurde in den Interviews die Herausforderung thematisiert, die einzelnen Bausteine des Konzeptes adäquat umzusetzen. Dies ist im übrigen auch am Standort in Innsbruck ein zentrales Thema. Dies zeigt nun wiederum, wie bereits auf Basis der Projektkonzepte aufgegriffen, dass die äußerst ambitionierten Konzepte in ihrer Umsetzung bestimmte Abstriche nötig machen.

In Hinblick auf die Selbstdarstellung – wie kann überzeugend argumentiert werden, die passende Einrichtung dafür zu sein, das Konzept der Produktionsschule umzusetzen – zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Trägern: Bei ibis acam dominiert die professionelle Darstellung (beispielsweise wurde ein eigenes VIA-Logo konzipiert) mit Bezug auf wissenschaftliche Literatur und einem klar kommunizierten Konzept mit Strukturbausteinen. Kaos hingegen punktet mit der Erfahrung mit der Zielgruppe. Bereits in den Konzepten finden sich also Hinweise darauf, was zentrale Logiken an den beiden Standorten sind, die in weiterer Folge diskutiert werden.

Die Fachbereiche der beiden Produktionsschulen wurden wiederum ziemlich ähnlich konzipiert. So werden in beiden Produktionsschulen die Bereiche Textil/Mode, Media/Grafik und Holz angeboten. Bei VIA gibt es zudem den Bereich Metall sowie den Shop/Verkauf, während bei LEA der Bereich Dienstleistung angeboten wird, über welchen auch der Verkauf abgewickelt wird. Der Hintergrund für die Fachbereiche lautet, den Mädchen sowohl "typische" als auch "untypische" Berufsbereiche anzubieten.

Unterschiede zwischen den beiden Produktionsschulen zeigen sich wiederum in der Analyse der Konzepte, den Interviews mit den Projektträgern und der teilnehmenden Beobachtung. Funktionale Differenzierung ist ein wichtiges Strukturelement in VIA. Sie ist in die Bereiche Projektleitung, Fachbereich, Gruppencoaching und Einzelcoaching gegliedert. Diese

Differenzierung erlaubt professionelles Handeln im jeweiligen Bereich und die Weiterleitung von Problemen an die anderen Bereiche, wenn die Person damit überfordert ist (beispielsweise werden Gruppenkonflikte aus dem Fachbereich oder dem Einzelcoaching an den Gruppencoach weiter geleitet). Die MitarbeiterInnen des jeweiligen Bereiches sind für die spezifische Intervention im Bereich qualifiziert. Zum Anforderungsprofil der FachbereichstrainerInnen gehört neben der fachlichen Qualifizierung ein pädagogischer Hintergrund.

Aus Projektleitungssicht ist gerade diese funktionale Differenzierung eine Stärke des Projektes. Synergien können dadurch genutzt werden, indem über Arbeitsteilung für die jeweiligen Bereiche in der VIA Leistungen durch die anderen erbracht werden: So übernimmt der Bereich Media Teile der Öffentlichkeitsarbeit; der Shop ermöglicht, dass das didaktische Konzept der Fachbereiche – über die Produkte Wertschätzung zu vermitteln – umgesetzt wird und spielt in der Außendarstellung eine wichtige Rolle. In der Projektkonzeptionierung spielte dieser Gedanke der Synergien auch eine Rolle zur Entscheidung für die konkreten Fachbereiche.

Eine Konsequenz dieser funktionalen Differenzierung ist, dass immer wieder Rücksprachen und Abstimmungen nötig sind. Als wichtige Arbeitsaufgabe nehmen die MitarbeiterInnen wahr, Schnittstellen zwischen den einzelnen Bereichen herzustellen. Dies verläuft im Rahmen formaler Settings (Montagsplena, Bereichsgespräche) und teils situationsbedingt informell. Gerade zu Projektbeginn stellte dies eine große Herausforderung dar, da noch kein Team etabliert war.

Das Team bei LEA ist hingegen weniger funktional gegliedert sondern integrativ aufgebaut, einzelne MitarbeiterInnen übernehmen unterschiedliche Aufgaben und sind sowohl für den Bereich der Praxis (Produktion in den Werkstätten) als auch den eher theoretischen Bereich (Lernen, Berufsorientierung, Bewerbungstraining) zuständig. Sozialpädagogische Begleitung gehört ebenfalls zum Rollenbild, wird jedoch von den einzelnen MitarbeiterInnen unterschiedlich intensiv wahrgenommen. Hinsichtlich der Anforderungen an MitarbeiterInnen wurde ein Schwerpunkt auf einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmerinnen gelegt.

Auch die Projektleitung ist bei LEA in die direkte Betreuung der Teilnehmerinnen eingebunden. Als Vorteil wird die durch die Größe der LEA mögliche Überschaubarkeit sowohl von MitarbeiterInnen als auch Teilnehmerinnen gesehen. So kann bei auftretenden Konflikten die Projektleitung flexibel herangezogen werden sowie rasch eine Besprechung des gesamten Teams erfolgen. Zudem werden informelle Gespräche dazu herangezogen, um einzelne Teilnehmerinnen zu besprechen und bestimmte Probleme zu klären, was ebenfalls rasch und unbürokratisch erfolgt. Formale Settings – wie etwa die Teambesprechung – enthalten eher den Anspruch, administrative Aufgaben zu erledigen.

Zentrale Unterschiede zwischen den beiden Produktionsschulen gibt es neben der funktional differenzierten und der integrativen Logik durch von außen vorgegebene Faktoren. Dies betrifft etwa die unterschiedliche Laufzeit, durch die VIA bereits über erhebliche Erfahrung in der Umsetzung verfügt, während sich LEA im ersten Umsetzungsjahr noch in der Implementierungsphase befindet. Auch die vorgegebene Größe hat einen Einfluss auf die Umsetzungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen. Mit 24 angebotenen Plätzen ist LEA deutlich kleiner konzipiert als VIA (48 Plätze). Nicht zu vergessen sind die unterschiedlichen regionalen Kontextbedingungen, durch die sich zum einen die Zielgruppen etwas unterscheiden, zum anderen aber auch unterschiedliche Vernetzungsstrategien gefragt sind. VIA ist aufgrund seiner urbanen Lage stärker auf formale Vernetzungen angewiesen, während bei LEA Mundpropaganda und informelle Vernetzung effektiv eingesetzt werden können.

5.1.2 Kosten der Produktionsschulen auf Basis der Monitoring-Daten

Die beiden Tiroler Produktionsschulen werden durch ESF-Mittel sowie durch das AMS, das Land Tirol und bei VIA auch durch die Stadt Innsbruck finanziert. Die jährlichen Kosten von VIA lagen im ersten vollständigen Umsetzungsjahr (2009) bei € 640.000, ohne Berücksichtigung der DLU bei € 510.000. Sie sind im Jahr 2010 um rund 15% gestiegen, was auf konzeptionelle Änderungen zurückzuführen ist. Die Kosten von LEA liegen entsprechend der geringeren Zahl von Plätzen etwas über der Hälfte von VIA. Mit Jahreskosten (ohne DLU) von € 510.000 (2009) bzw. € 580.000 (2010) liegt VIA etwa im Schnitt der österreichischen Produktionsschulen, soweit diese Daten mit jenen der anderen Produktionsschulen vergleichbar sind (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 39f.).

Tabelle 12: Kosten der Produktionsschulen VIA und LEA in €

	ESF-Mittel (46%)	AMS	Land	Stadt Innsbruck	Gesamt	Davon DLU
VIA						
2008	89.718	79.540	25.781	-	195.040	44.829
2009	294.241	149.581	151.328	39.200	639.654	130.293
2010	327.527	197.109	147.379	40.000	712.014	154.136
2011*	343.854	181.827	181.827	40.000	747.508	157.140
LEA						
2010	159.553	111.827	75.475	-	346.855	68.672
2011*	196.526	115.352	115.352	-	427.231	-
Gesamt	1.411.419	835.236	697.142	119.200	3.068.302	555.070

Quelle: Monitoringdaten VIA/LEA.

^{*} Für 2011 liegen Plandaten vor.

¹⁵ VIA wurde 2008 implementiert und startete im September 2008. LEA wurde 2010 implementiert mit Beginn im April 2010.

Mit Kosten pro Teilnahme zwischen € 6.200 (VIA) und € 6.800 (LEA)¹⁶ sind die Produktionsschulen deutlich billiger als viele andere Tiroler Jugendmaßnahmen, beispielsweise auch als Sozialökonomische Betriebe (vgl. Vogtenhuber et al. 2010, 170). Die Investitionskosten in die Jugendlichen durch Produktionsschulen können sich langfristig rechnen, wenn es gelingt, die Zielgruppe mit ihren hohen Risikofaktoren für instabile Erwerbskarrieren in berufliche Ausbildungsbereiche zu bringen und damit ihre Chancen auf stabile Erwerbskarrieren zu erhöhen.

5.2 Zielsetzungen und Interventionsaufträge

Die Tiroler Produktionsschulen zeichnen sich durch vielfältige Zielsetzungen und damit verbunden einen heterogenen Interventionsauftrag aus. Dieser wird im Folgenden aus Sicht der Träger, der Teilnehmerinnen sowie deren Eltern inhaltlich besprochen.

5.2.1 Trägersicht

Der klare Interventionsauftrag der Tiroler Produktionsschulen aus Sicht der Träger lautet, den Teilnehmerinnen einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, der nicht-schulähnlich ausgestaltet wird, sondern eine Alternative zu ihren bisherigen Erfahrungen darstellt, die durch Selektion, Abwertung, Ausgrenzung sowie andere Stigmatisierungen geprägt sind. Im Zentrum steht der Ansatz, den Mädchen positive Erfahrungen über das Tun, Wertschätzung, Orientierung an ihren Stärken (Kompetenzorientierung) zu ermöglichen und ihnen die nötige Zeit, um zu psychischer Stabilisierung zu kommen, zur Verfügung zu stellen. Der Rahmen soll also motivierend für Jugendliche sein, für die "Schule" ein Feindbild darstellt und für die darum klassische "Schulungsmaßnahmen" nicht geeignet sind.

Die dadurch mögliche Stärkung auf der sozialen Ebene wird als Voraussetzung dafür gesehen, notwendige personale und soziale Kompetenzen zu erwerben. Trainiert werden unterschiedliche Kompetenzen, die eine Basis für die Integration darstellen. Diese reichen von Durchhaltevermögen, eine Tagesstruktur einhalten können über kommunikative Fähigkeiten bis hin zu Orientierung oder Projektplanung. Ein wesentlicher Baustein dafür wird in ausreichendem Selbstbewusstsein der Mädchen gesehen. Schrittweise soll im gebotenen wertschätzenden Rahmen trainiert werden, sich Unterschiedliches zu trauen (Ideen auszuprobieren, aus sich hinaus zu gehen etc.).

Als weitere Abgrenzung gegenüber "klassischen" Berufsorientierungsmaßnahmen wird die längere Verweildauer in den Produktionsschulen thematisiert: Dadurch könnten die Mädchen ohne extremen Druck ihre Entscheidung für einen Beruf treffen. Diese Entscheidung kann somit reflektierter ausfallen, womit eine nachhaltige Integration ermöglicht werden könnte.

¹⁶ Die Kosten pro Teilnahme von VIA wurden berechnet als Summe der Kosten 2008-2010 (ohne DLU) gebrochen durch die Zahl der Absolventinnen (177). Die 2011 weiterhin in den Produktionsschulen verbleibenden Teilnehmerinnen wurden mit einem Faktor von 0,5 berücksichtigt (0,5 x 36). Die Berechnung für LEA bezieht sich allein auf das Jahr 2010, indem 32 Absolventinnen und 18 Teilnehmerinnen (x 0,5) berücksichtigt wurden. Der höhere Wert von LEA ergibt sich wohl primär durch Implementationskosten.

Insofern findet Berufsorientierung im Rahmen der Produktionsschulen nicht nur als eigener Bereich im Rahmen von Bewerbungstraining oder den vorgesehen Praktika während der Teilnahme statt, sondern ist ein zentrales Strukturelement in der Projektumsetzung.

5.2.2 Sicht der Teilnehmerinnen

Die von den Trägern als Zielsetzungen geschilderten Schritte zur beruflichen Integration, die von psychosozialer Stabilisierung über den Erwerb relevanter Kompetenzen hin zu Integration führen, zeigen sich auch in den Erwartungen der Teilnehmerinnen.

- Bei den orientierungslosen Teilnehmerinnen besteht die Erwartung, über eine Teilnahme zu einem Berufsziel zu gelangen. Wenn Teilnehmerinnen über Veränderungen seit Eintritt in die Produktionsschule erzählen, wissen sie nun beispielsweise genauer, was sie machen wollen und haben eine konkrete Vorstellung über die Schritte zur Erreichung des beruflichen Ziels entwickelt.
- Bei anderen, wo der Realisierung des Berufswunsches Barrieren im Weg stehen, nimmt die Produktionsschule die Funktion eines Übungsfeldes ein, auf dem sie diese überwinden können, z.B. die eigene Schüchternheit, sprachliche Defizite oder Demotivation – durch Bestärkung ("ich glaube an dich, du kannst mehr!").
- Eine weitere Gruppe erwartet sich konkret eine Vermittlungshilfe der Produktionsschulen durch deren Kontakte bzw. durch Networking, wodurch ein Zugang zum (beruflichen) Ausbildungssystem ermöglicht werden soll.
- Andere nehmen die Produktionsschule als Auszeit zur eigenen psychischen Stabilisierung in Anspruch: Die Maßnahme ist für sie ein Ort des Wohlfühlens und Gegenort zu vergangenen Erfahrungen: Sie erwarten Ruhe, Respekt, Wertschätzung, aktiv sein zu können, Integration in die Gruppe und Gerechtigkeit.
- Schließlich bedeutet die Teilnahme für andere, eine Phase des Nichts-Tuns zu beenden. Eine solche Veränderung erfolgt zum Teil aus selbst wahrgenommener Langeweile oder wurde durch Bezugspersonen in der Familie forciert, nachdem sich in der Phase des Nichts-Tuns zuhause Konflikte ereigneten.

5.2.3 Sicht der Eltern

Aus den drei unterschiedlichen Sichtweisen der Eltern auf den "Problemgegenstand" (siehe Abschnitt 3.3.3) (a) auf individueller Ebene, b) auf Systemebene, c) Fokus auf berufliche Integration) ergeben sich auch unterschiedliche Erwartungen an die Produktionsschule aus ihrer Perspektive. Damit zusammenhängend beurteilen sie die Teilnahme ihrer Töchter auch als unterschiedlich sinnvoll.

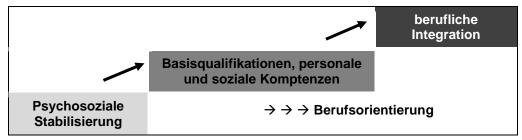
a) In Verbindung mit einer Extremsituation wird die Produktionsschule als Einrichtung verstanden, die Familien in solchen Situationen (wie Psychiatrieaufenthalt, Gewalterfahrungen) unterstützt. Wo der eigene Handlungsspielraum beschränkt ist und innerhalb der Familie Überforderung eintritt, leistet die Produktionsschule aus

- ihrer Perspektive einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Töchter weiterhin in das Ausbildungs- bzw. in das berufliche System inkludiert sind.
- b) Wenn der Problemgegenstand auf Systemebene verortet wird, bedeutet Interventionsauftrag an die Produktionsschule, der Tochter eine Alternative zu erlebten Benachteiligungen und Stigmatisierung zu bieten. Im Vordergrund steht der Aspekt, dass sich die Tochter wohlfühlen soll. Ein wichtiges Anliegen ist ihre Integration in die Gruppe, dass sie akzeptiert wird und ihre Stärken sichtbar werden können. Dabei sollen auch bestimmte Kompetenzen gestärkt werden, was ebenfalls eine Erwartung an die Teilnahme ist und daher als sinnvoll erfahren wird. Die Erwartung an die Teilnahme enthält auch die berufliche Integration diese ist jedoch eine ergänzende Erwartung.
- c) Wird die nicht erfolgte berufliche Integration als Problemgegenstand formuliert, wird Im Unterschied dazu der Interventionsauftrag der Produktionsschule konkret in der beruflichen Integration gesehen. Der Fokus liegt genau auf diesem Aspekt der beruflichen Integration. Werden durch die Teilnahme auch persönliche oder soziale Kompetenzen gestärkt, ist das ein "nice to have". Die Produktionsschule wird als eine unter verschiedenen AMS-Maßnahmen gesehen. Sie kann sich zwar punktuell von anderen Maßnahmen unterscheiden, aber auch wenn dies eine positive Unterscheidung ist, handelt es sich bloß um einen Nebenaspekt.

Entsprechende Veränderungen ihrer Töchter, welche die Eltern wahrnehmen, runden dieses Bild ab. Beispielsweise sehen Eltern der ersten beiden Typen den Erwerb von sozialen Kompetenzen, den Umgang mit Konflikten, Erwerb von Selbstbewusstsein und bewerbungsspezifischem Know-How als wichtig und die Teilnahme daher sinnvoll. Eltern vom Typ c) sehen zwar auch entsprechende Veränderungen, diese erfüllen aber das primäre Anliegen nach beruflicher Integration nicht. Insofern treten bei ihnen auch Zweifel am Nutzen der Produktionsschule auf.

Das Ziel der beruflichen Integration kann – aus Trägersicht, jedoch auch auf Basis der Erwartungen von Teilnehmerinnen und ihren Eltern – als dritte Stufe verstanden werden, dem eine psychosoziale Stabilisierung sowie der Erwerb von Basisqualifikationen und personalen und sozialen Kompetenzen vorausgeht. Die Teilnehmerinnen kommen dergestalt mit unterschiedlichen Bedürfnissen bzw. auf unterschiedlichen Stufen in die Produktionsschulen.

Abbildung 11: Interventionsauftrag der Produktionsschulen



Darstellung: IHS.

Quer dazu soll Berufsorientierung umgesetzt werden. Diese findet nicht nur als eigener Bereich innerhalb der Produktionsschule statt, sondern ist auch in die drei anderen Aspekte integriert.

5.3 Integration von Arbeiten, Lernen und Leben: Logik von Produktionsschulen

5.3.1 Arbeiten

Zentral in der Produktionsschule ist das Tun: ausprobieren, kreativ sein, produzieren, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten erleben. Der Verkauf der hergestellten Produkte ist in Hinblick auf die Nutzenstiftung und damit zusammenhängende Motivation der Teilnehmerinnen sinnvoll.

Bei VIA stehen den Teilnehmerinnen die fünf Fachbereiche Holz, Metall, Textil, Grafik und Shop zur Verfügung, bei LEA die Bereiche Holz, Mode, Grafik und Büro. An beiden Standorten lautet der Hintergrund für die Ausgestaltung der Fachbereiche, den Teilnehmerinnen sowohl für sie "typische" als auch "untypische" Berufsfelder zur Verfügung zu stellen (vgl. Abschnitt 5.1.1). Die Teilnahme an den Fachbereichen wird den Teilnehmerinnen an den Produktionsschulen innerhalb der institutionellen Möglichkeiten freigestellt, das heißt es werden Wünsche aufgenommen, aber es müssen auch die Bereiche annähernd gleich besetzt werden. Zum einen unterscheidet sich daher die Motivation der Teilnehmerinnen dahingehend, ob sie einen Bereich wählen, weil sie ein konkretes Interesse an der Tätigkeit haben, weil in anderen Bereichen kein Platz mehr war oder ob sie überhaupt die Wahl als eigene Entscheidung sehen oder mehr als Zufall. Tätigkeiten im Fachbereich werden unterschiedlich wahrgenommen und von "toll und abwechslungsreich" bis "langweilig" bewertet.

Entsprechend der Absolventinnenbefragung haben diese während ihrer Zeit in LEA oder VIA unterschiedlich viele Fachbereiche durchlaufen. Die meisten waren in bis zu zwei Bereichen tätig (38% in einem Bereich und 41% in 2 Bereichen), das heißt, sie haben nur einen geringen Ausschnitt aller angebotenen Bereiche kennengelernt, sind jedoch über längere Zeit in einem Bereich verblieben. Alle angebotenen Bereiche haben nur einige

Absolventinnen kennengelernt. Die Konzentration auf ein oder zwei Bereiche ist dabei in LEA noch etwas häufiger als in VIA (vgl. Tabelle 65: Kennengelernte Fachbereicheim Anhang). Es zeigen sich aber auch *leichte* Varianzen in der Teilnahmedauer, je nachdem welche Fachbereiche kennengelernt wurden. Mädchen die (auch) im Bereich Medien/Grafik bzw. Büro/Shop tätig waren, verblieben etwas länger in der Maßnahme.

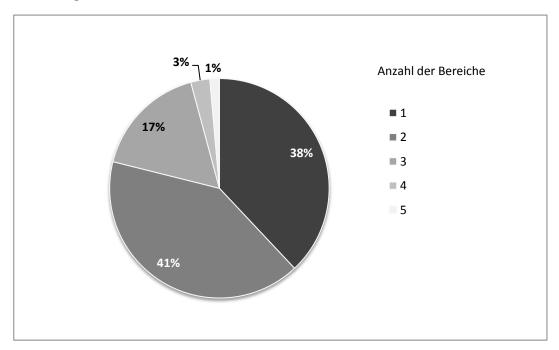


Abbildung 12: Teilnahmen in Fachbereichen

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Die Absolventinnen wurden in der Befragung auch darum gebeten, die unterschiedlichen Fachbereiche zu bewerten. Rückblickend wurden diese Bereiche als unterschiedlich sinnvoll für den spätere Ausbildungs- oder Berufsweg gesehen: Am häufigsten wurde die Bereiche Büro/Shop (von 73%) und Grafik/Medien (70%) als sinnvoll bewertet, weniger hingegen die Bereiche Mode und Textil (55%) sowie Holz und Metall (30%). Diese schlechtere Bewertung der männerdominierten Bereiche deckt sich auch mit den Wahrnehmungen der MitarbeiterInnen sowie mit Erfahrungen in anderen Produktionsschulen, in denen es oft schwierig ist, Mädchen zur Teilnahme in handwerklich-technischen Bereichen zu bringen (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 29).

¹⁷ Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der Absolventinnen, die die einzelne Fachbereiche kennengelernt haben, je nach Bereich variiert:Mit knapp einem Drittel waren die wenigsten im Büro- oder Shop-Bereich tätig. 42% lernten den Bereich Grafik bzw. Medien kennen, 46% Mode bzw. Textil und 55% ein handwerklich orientiertes Tätigkeitsfeld im Bereich Holz oder Metall.

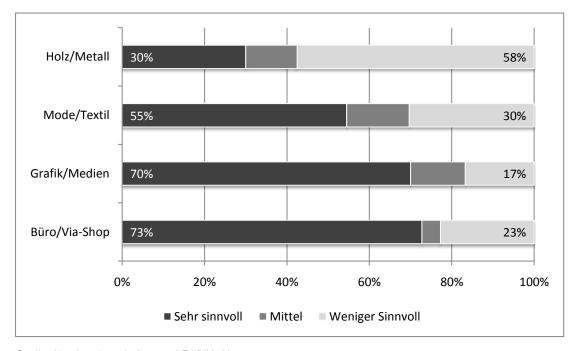


Abbildung 13: Bewertung der Fachbereiche VIA+LEA

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Wieweit waren diese Lerninhalte für Sie aus heutiger Sicht sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung?

Positiv wahrgenommen wird von den Teilnehmerinnen jedenfalls, die eigene Kreativität ausleben zu können, den Freiraum geboten zu bekommen, eigene Ideen umzusetzen. Die Möglichkeit dazu sowie die Unterstützung, die ihnen auch von TrainerInnenseite entgegengebracht wird, werden sehr positiv geschildert. Die eigenen Ideen können unabhängig davon verwirklicht werden, ob die Produkte am Ende in den Verkauf gelangen. Die hergestellten Produkte sind eine Art, die dahinterliegenden Stärken nach außen zu kommunizieren und somit auch den Teilnehmerinnen bewusst zu machen, dass sie etwas können. Kompetenzorientierung bildet demnach auch in den Tiroler Modellprojekten eine zentrale Logik und wird von Seiten der Projektumsetzenden explizit damit argumentiert, dass den Mädchen bereits zur Genüge die eigenen Unzulänglichkeiten vor Augen geführt wurden und die Produktionsschulen den gegenteiligen Ansatz verfolgen.

Ergänzend zu den Fachbereichen stellt die praktische Erprobung unterschiedlicher beruflicher Tätigkeiten in der Wirtschaft über Praktika eine wichtige Erfahrung für die Teilnehmerinnen der Produktionsschulen dar. Damit verbunden ist auch eine Kontaktaufnahme zu regionalen Betrieben. Knapp zwei Drittel aller Absolventinnen haben während der Teilnahme an der Produktionsschule ein Praktikum absolviert, häufig war dies mehr als ein Praktikum (vgl. Tabelle 40 im Anhang) Am häufigsten erfolgte ein Praktikum im Handel (46%), während hingegen handwerklich-technische Berufe oder auch Tätigkeiten im Bereich der persönlichen Dienstleistungen oder Pflege von nur wenigen Absolventinnen kennengelernt wurden. Damit hat nur ein Teil der Absolventinnen die Möglichkeit von

Praktika genutzt und die dabei ausgeführten Tätigkeiten waren weniger vielseitig als beispielsweise die Fachbereiche in den Produktionsschulen.

Besonders gut wurden von den Absolventinnen an den Produktionsschulen die Aspekte der Berufsorientierung (inklusive Bewerbungstraining und Betriebsbesuche) sozialpädagogische Angebote (Einzelund Gruppencoaching bzw. Einzelund Gruppengespräche) bewertet: Rund drei Viertel erachteten dies als sinnvoll (vgl. Tabelle 38). Dieses positive Ergebnis deckt sich auch mit den Bewertungen der aktuellen Produktionsschulteilnehmerinnen. Beim Coaching - das die Rolle der individuellen Berufsorientierung (Orientierungsfunktion, Praxisfunktion, konkrete Vermittlungsunterstützung) hat - steht die Beziehung im Vordergrund. Dabei gibt es bei VIA die Funktionen von Einzel- und Gruppencoaches, bei LEA decken die FachtrainerInnen auch den Bereich Coaching ab. Aber auch bei VIA werden einmal die Coaches, ein anderes Mal die TrainerInnen als wichtige Personen innerhalb der Produktionsschule und damit als relevant für die sozialpädagogische Begleitung gesehen. Egal, auf welche MitarbeiterInnen die Teilnehmerinnen sich beziehen, eine Gemeinsamkeit besteht darin, dass deren positive Bewertung damit in Zusammenhang steht, ob Teilnehmerinnen sich wahr- und ernst genommen fühlen. Aus ihrer Perspektive lautet eine Anforderung an die MitarbeiterInnen, aus dem Verhalten der Teilnehmerinnen - Vermeidungsstrategien, Verschlossenheit, Mimik, Tätigkeiten – auf Stimmungen, Problemlagen oder Kompetenzen schließen zu können und diese aufzugreifen: bestärken bei Demotivation oder ermutigen bei mangelndem Selbstvertrauen (ich glaub an dich, du schaffst das). Positiv in Bezug auf die FachtrainerInnen wird dabei gesehen, dass deren Rolle über den fachspezifischen Bereich hinausgeht: Interventionen auf sozialer Ebene, wie ein gemeinsames Essen organisieren, Konfliktlösungen. Empathie und Glaubwürdigkeit werden geschätzt und sind Basis für die notwendigen Vertrauensbeziehungen. Kritik hingegen fällt dort, wo Ungerechtigkeit wahrgenommen wird und wo MitarbeiterInnen es nicht schaffen, aus dem Verhalten einer Teilnehmerin auf dahinterliegende Gefühle, Ängste oder Probleme zu schließen und adäguat damit umzugehen – also gemäß der Situation Regeln und Anforderungen an die Teilnehmerin anzupassen (vgl. dazu auch Abschnitt 5.3.3.2).

5.3.2 Lernen

Produktionsschulen verstehen sich als Gegenort zur Pauk- und Drillschule (vgl. Bojanowski 1996, 483). Dies wurde bereits im Rahmen der Konzeptanalysen festgehalten und nimmt auch in den Schilderungen der MitarbeiterInnen einen zentralen Stellenwert ein. Besonders deutlich tritt dieser Punkt jedoch im Rahmen der Teilnehmerinneninterviews hervor. Die Schule wird als Vergleichsfolie zur Produktionsschule herangezogen. Dabei beziehen sich die Schilderungen zum Lernen primär auf die sozialen Beziehungen, wo das Gegenteil zur Schule erlebt wird. Die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden wird bei den Produktionsschulen aufgehoben. Nachfragen sind erlaubt, es herrscht eine angstfreie Atmosphäre, in der es nicht um Bewertung geht. Eine solche haben die Teilnehmerinnen in

ihrer Vergangenheit oft als Abwertung erfahren. Lernen im Rahmen der Produktionsschulen ist von Prüfung abgekoppelt. Zur Rolle der TrainerInnen gehört aus der Perspektive der Teilnehmerinnen, Inhalte zu erklären und die Mädchen zu unterstützen.

Eine Ähnlichkeit zwischen den beiden Tiroler Produktionsschulen besteht auch in der Art und Weise, wie der Baustein "Lernen" eingebunden ist. Der Erwerb theoretischen Wissens ist einerseits in die Fachbereiche integriert, andererseits bilden Lernmodule einen eigenen Bereich im Projekt. Auf Basis der Analysen ist jedoch der Aspekt des "Lernens" im Vergleich zu den Bereichen "Arbeiten" und "Leben" weniger relevant. Zusammenfassend aus den unterschiedlichen Erhebungen kann festgehalten werden, dass das Lernen eher diffus und deutlich weniger wahrgenommen wird als die berufliche Orientierung oder die sozialpädagogische Betreuung.

In den Interviews mit Teilnehmerinnen der Produktionsschulen sind Aussagen über Lerninhalte oder Gelerntes wenig präsent. Lernen wird von den Teilnehmerinnen assoziiert mit dem Erwerb fachlichen Wissens sowie mit LehrerIn/TrainerIn. Der Bereich des informellen Lernens in der Produktionsschule ist auf Teilnehmerinnenebene nicht explizierbar – sie erleben das, was dort stattfindet, nicht als lernen bzw. sehen auf die Frage nach dem Lernen keine Verbindung zu den Fachbereichen oder Werkstätten. Werden sie direkt nach den Erfahrungen während der Lerneinheiten (bei VIA freitags, bei LEA nachmittags) bzw. dem Lernen in Mathematik, Deutsch oder Englisch gefragt, schildern sie ihre Erfahrungen damit, jedoch zum einen in Abgrenzung zu ihren Schulerfahrungen und zum anderen in Rekurs auf die TrainerIn/LehrerIn. Dass im Rahmen der Produktionsschule an den Produktionsprozessen informell gelernt wird, ist ihnen weniger bewusst.

Auch im Rahmen der Elterninterviews zeigt sich, dass dem Aspekt des "Lernens" ein geringerer Stellenwert innerhalb der Produktionsschulen eingeräumt wird. Ihre Wahrnehmung lautet, dass es zu wenig Zeit dafür gibt, ihre Tochter individuell zu fördern. Für die Zukunft verlassen sie sich mehr auf Nachhilfestunden als darauf, dass über das Lernangebot in den Produktionsschulen bereits genug Wissen erworben wurde.

Der geringere Stellenwert des Erwerbs von Basisqualifikationen zeigt sich auch in der Absolventinnenbefragung. Deutsch und Englisch wurden nur von ca. der Hälfte beansprucht. Die anderen Fächer wurden von rund 75% wahrgenommen und damit auch bewertet. Bei der Frage nach ihrer Einschätzung, ob sie viel Schulwissen in Deutsch, Mathematik, Englisch und anderen Fächern nachgeholt hätten, bejahen 27% der Absolventinnen diese Aussage, während mit 51% gut die Hälfte der Befragten nicht zustimmt. Schulische Kernfächer, Deutsch, Mathematik und Englisch, werden nur von etwas mehr als der Hälfte als positiv bewertet (vgl. Tabelle 38 im Anhang).

5.3.3 Leben

Das Spezifische am pädagogisch-didaktischen Setting von Produktionsschulen ist, den Teilnehmerinnen einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem jene Schritte ermöglicht werden, die für die Integration notwendig sind. Ein solcher Raum wird anhand der Erfahrungen der Teilnehmerinnen auf sozialer Ebene sichtbar. Das Arbeitsklima wird als freundlich beschrieben und ermöglicht, sich in der Produktionsschule wohl zu fühlen bis hin zur Beschreibung der Produktionsschule als "zweites Zuhause". Lächelnde Personen, die sich gegenseitig begrüßen und sich miteinander unterhalten, werden im Unterschied zu Vorerfahrungen wahrgenommen. Dazu passt auch die Dekoration der Räumlichkeiten, die auf das freundliche Klima schließen lässt. Teilnehmerinnen erleben hier Integration, entgegen erlebter Exklusionserfahrungen. Auch die Schilderung, "happy" zu sein, weist darauf hin, dass sie diese Erfahrung im Gegensatz zu Vorerfahrungen im Ausbildungs- oder im beruflichen System machen.

Die eigenen Beziehungen zu den anderen Teilnehmerinnen werden positiv geschildert. So machen die Teilnehmerinnen die Beobachtung, selber mit allen gut auszukommen, mit anderen keinen Kontakt, aber auch keine Konflikte zu haben und mit einigen gut befreundet zu sein. Jene Teilnehmerinnen, die zuvor bezüglich Gruppenintegration negative Erfahrungen gemacht oder sehr wenig Selbstvertrauen haben, nehmen die sozialen Beziehungen in der Produktionsschule besonders positiv wahr. Exklusionserfahrungen aus der schulischen Biografie (Mobbing, Rassismus) sowie ein Selbstbild als schüchtern, verschlossen oder Einzelgängerin werden beim Einstieg in die Produktionsschule mit der Befürchtung, dass sich genau diese Erfahrungen wiederholen oder das Selbstbild reproduziert wird, verknüpft. Insofern ist die Überraschung, dort ein anderes Klima (Hilfsbereitschaft, Einschluss versus Ausschluss, Offenheit) vorzufinden, groß. Das Gefühl, sozial integriert zu sein und auf dieser Basis an Offenheit und Selbstvertrauen zu gewinnen, braucht bei einigen auch längere Zeit und wirkt bestärkend auf das Selbstbewusstsein.

Informelle Gruppen in den Produktionsschulen bilden sich zum Teil anhand der gemeinsamen Sprache. Während sich in den Interviews Hinweise darauf finden, dass in unterschiedlichsten Sprachen kommuniziert wird (etwa auf Spanisch), liegt der Fokus dabei auf Türkisch, wenn es um die Bildung informeller Gruppen geht. Von Teilnehmerinnen mit nicht-türkischer Erstsprache wird berichtet, dass die Kommunikation auf Türkisch mit einer gewissen Ausgrenzung einhergeht – man versteht die anderen nicht. Jedoch ist dies im Rahmen der geschilderten Erfahrungen kein großes Problem bzw. wird es von den Teilnehmerinnen nicht als solches berichtet. Neben der gemeinsamen Sprache werden auch andere Ansätze zur Gruppenbildung geschildert, und so wird zwischen "den Überdrehten" oder "den Ruhigen" unterschieden. Eine Beobachtung lautet hierzu, dass jedoch insgesamt niemand ausgeschlossen würde bzw. generell alle mit allen reden würden. Miteinander zu reden wird von den Teilnehmerinnen als Indikator für Integration verwendet.

5.3.3.1 Konflikte in den Produktionsschulen

In den qualitativen Interviews mit den ProjektmitarbeiterInnen wurde angesprochen, dass es öfter Konflikte gab. Zunächst schienen dabei Konflikte zwischen Mädchen ohne und solchen mit Migrationshintergrund dominant, weshalb in der Befragung nach Konflikten zwischen Österreicherinnen und Nicht-Österreicherinnen gefragt wurde. Knapp die Hälfte nahm häufig solche Konflikte wahr, etwas darunter liegt der Anteil derjenigen, auf die dies nicht zutrifft (vgl. Abbildung 14).

Konflikte sind ein Thema, das von den Teilnehmerinnen eher ungern berichtet wird. Unter ihnen gibt es zwar auch die Erfahrung von (rassistischer) Beschimpfung, darauf gehen sie jedoch nicht genau ein. Das kann zum einen daran liegen, dass es schwierig ist, gerade über Rassismus zu sprechen, noch dazu in einer Interviewsituation, da dieser von einer Uneindeutigkeit lebt¹⁸, zum anderen daran, dass die jeweilige Konfliktsituation für sie selber beendet werden konnte. Schließlich zeigte sich in anderen Interviews, dass ein Anlass für Konflikte in unterschiedlichen Grenzüberschreitungen zu finden ist, und die aggressive Handlung die eigene Hilflosigkeit kompensiert.

Häufig hingegen wird beim Thema Konflikte auf die anderen verwiesen. Dabei gibt es in beiden Produktionsschulen die gemeinsame Erinnerung an einen Streit, der in einer Handgreiflichkeit ausartete. Zum Teil haben die Teilnehmerinnen diese nicht selbst erlebt und berichten diese Geschichte aus zweiter Hand. Zur Schilderung dieses Konfliktes gehört, dass er zu einem Ende fand, indem MitarbeiterInnen interveniert haben. Zur Deutung von Konflikten gehört auch, dass diese in jeder Gruppe von Jugendlichen auftreten oder dass insbesondere bei einer Mädchengruppe "Zickenkrieg" selbstverständlich sei.

Ein Fünftel der Absolventinnen hatte selbst Konflikte mit TrainerInnen. Dies soll nicht als negatives Ergebnis verstanden werden, denn auch in den Interviews wurden Konflikte mit MitarbeiterInnen angesprochen – und wie diese beigelegt werden konnten. Über die gemeinsame Aussprache zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen – Teilnehmerinnen, TrainerInnen und Coaches – kann der Konflikt überwunden werden, wenn von derjenigen Konfliktpartei eine Entschuldigung erfolgt, die sich nicht entsprechend verhalten hat. Die Coaches bzw. TrainerInnen – je nachdem, zwischen wem der Konflikt besteht – übernehmen die Rolle der Schlichter. In diesem Fall zeigt sich hinter der Reflexion des Themas "Konflikte" und der Erinnerung an eigene Erfahrungen mit Konflikten und deren Lösung die Kompetenz der Konfliktfähigkeit. Diesen Punkt thematisieren auch Eltern gewissermaßan als Lernchance. Eine Problemlage bzw. einen Lernbedarf sehen sie in Hinblick auf Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz ihrer Töchter. Diese werden teils als Resultat von Diskriminierungserfahrungen, Abwertung und der Infragestellung der gesamten Person gesehen. Jedoch sind Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz wichtige Teile von

¹⁸ Vgl. Ferreira 2008.

Employability bzw. zentral für Integrationschancen. Mit Konflikten besser umgehen zu lernen ist daher eine wichtige Anforderung an eine Teilnahme an der Produktionsschule.

Mit manchen FachtrainerInnen oder 18% 79% Coaches bin ich nicht gut ausgekommen. Es hat häufig Konflikte zwischen Österreicherinnen und 47% 41% Nicht-Österreicherinnen gegeben. 0% 20% 40% 60% 80% 100% ■ Stimmt ■ Stimmt teilweise ■ Stimmt nicht

Abbildung 14: Verhältnis zu TrainerInnen und Kolleginnen

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Jetzt geht es darum, wie Sie mit den TrainerInnen und Kolleginnen zurecht gekommen sind. Ich lese Ihnen wieder ein paar Aussagen vor. Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen, teilweise stimmen oder nicht stimmen.

5.3.3.2 Wahrnehmung von Regeln

Wie schon in der Evaluierung des berufskundlichen Hauptschulkurses des BFI Tirol festgestellt (vgl. Vogtenhuber et al. 2010), ist das Thema "Regeln" innerhalb der Ausbildungsmaßnahme ein sehr zentrales. Dies gilt nun auch für die Umsetzung der beiden Produktionsschulen. Regeln und deren Bewertung sind hierbei mit drei Themen verknüpft: Gleichberechtigung, Akzeptanz der Regeln und Ermessensspielraum.

Die Teilnehmerinnen nehmen die formalen Regeln in der Produktionsschule wahr und akzeptieren diese prinzipiell. Eine wichtige Voraussetzung für deren Akzeptanz ist, dass sie sich dabei als gleichberechtigt wahrnehmen. So sollen Regeln für alle – Teilnehmerinnen und MitarbeiterInnen – gelten. Positiv erleben sie, wenn Regeln gemeinsam (beispielsweise innerhalb einer Gruppe) erarbeitet und festgelegt werden. Wichtig für die prinzipielle Akzeptanz der Regeln ist deren Transparenz. Mit der nötigen Transparenz – Teilnehmerinnen können nachvollziehen, warum es diese Regel gibt – sind Regeln auch in Konfliktsituationen anschlussfähig.

Im Zusammenhang damit steht, wie Konfliktsituationen bewältigt werden. So beschreiben die Teilnehmerinnen, dass eine gemeinsame Aussprache mit den Beteiligten vorhandene Konflikte zu einem Ende bringt. Je nach Situation muss sich die- oder derjenige entschuldigen, wobei es ist auch in Ordnung ist, wenn sie es sind, die sich entschuldigen müssen, wichtig ist jedenfalls die gemeinsame die Aussprache.

Gleichzeitig wird ein situationsadäquater Ermessensspielraum im Umgang mit Regeln eingefordert, da jede formale Regel erst in der konkreten Situation angewandt und damit geltend wird. Inwiefern der Umgang mit Regeln als gerecht oder ungerecht wahrgenommen wird, hängt davon ab, ob die Regel situationsangemessen interpretiert und bei Bedarf auch angepasst wird. Konflikte entstehen dann, wenn der Umgang mit der Regel in einer bestimmten Situation aus ihrer Sicht nicht angemessen ist. (Beispiele: Sanktionierung von Abwesenheit im Fachbereich, wenn zur fraglichen Zeit an einer aktuellen Bewerbung gearbeitet wird, Spaß der als grobe Regelverletzung sanktioniert wird).

Demgegenüber kann unter dem Begriff "Despotie" das ausgedrückt werden, was Teilnehmerinnen ablehnen und wofür sicherlich keine Akzeptanz erreicht werden kann. Despotie soll bedeuten, dass Regeln als von außen auferlegt wahrgenommen und damit nicht als "eigene Regeln" aufgefasst werden, in deren Entstehungsprozess keine Beteiligung erfolgt, Regeln nicht transparent gemacht werden und keine situationsangemessene Anpassung der Regeln erfolgt.

5.3.3.3 Beziehungen zwischen Eltern und Produktionsschulen

Wie bereits erwähnt zeigten die interviewten Eltern ein großes Interesse an der Produktionsschulteilnahme ihrer Töchter. Jedoch lassen sich auch innerhalb dieser Gruppe zwei unterschiedliche Positionen ausmachen.

Auf der einen Seite sehen es Eltern als Selbstverständlichkeit, den Kontakt zur Produktionsschule aktiv zu suchen, auf der anderen Seite nehmen Eltern dies als Bringschuld der Produktionsschule wahr: Diese muss auf sie zugehen. Wird diese Bringschuld eingelöst, wird das von ihnen positiv bewertet und auch als positive Unterscheidung zu anderen Maßnahmen thematisiert.

Eine Barriere, die eine Kontaktaufnahme von den Eltern ausgehend erschwert ist, kann darin gefunden werden, dass diese sich selber nicht als kompetent genug erleben, um Ansprechpersonen für die ProduktionsschulmitarbeiterInnen zu sein. Eine Kommunikation auf gleicher Augenhöhe scheint aus dieser Wehrnehmung heraus schwierig. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben, angefangen bei einer vergleichsweise geringeren Qualifizierung weniger kulturellem Kapital bis hin zu erlebten sprachlichen Defiziten. Wie Eltern ihre eigene Kompetenz gegenüber der Produktionsschule bewerten hängt darüber hinaus damit zusammen, ob sie ein Gefühl der Selbststeuerung erleben oder ein Gefühl des Ausgeliefert-Seins. Im zweiten Fall ist das Wissen über die Produktionsschule (was passiert dort?) fragmentiert und es besteht eine nur teilweise Einsicht. In den Interviews thematisieren Eltern entsprechend, bestimmte Dinge nicht zu wissen, auch nicht alles wissen zu müssen oder sie stellen im Interview Vermutungen an.

5.3.4 Schwerpunktsetzungen an den beiden Standorten

Der oben genannte Ansatz, über eine Kombination von Arbeiten, Leben und Lernen die geplante Zielsetzung einer Integration zu ermöglichen, ist für beide Produktionsschulen wesentlich. Der Aspekt "Leben" bedeutet, dass die Teilnehmerinnen grundsätzlich in ihrer Lebenssituation gesehen und mit ihren individuellen Problemen in der Produktionsschule aufgenommen werden. Im Rahmen der Konzeptanalyse bereits thematisierte unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Aspekte zeigen sich jedoch auch in der Umsetzung. Auf abstrakter Ebene kann festgehalten werden, dass für die Umsetzung bei VIA der Aspekt "Arbeit" im Mittelpunkt steht, während dies bei LEA für den Aspekt "Leben" gilt.

Bei der VIA-Produktionsschule wird ein möglichst realistisches "Arbeitsumfeld" abgebildet. Dies wird nicht nur im Rahmen der Interviews thematisiert, sondern zeigt sich auch in den Beobachtungen vor Ort. So beginnt der Arbeitstag im Fachbereich mit der jeweiligen Gruppe, der Bereich Coaching wird getrennt davon umgesetzt. Zum arbeitsrealistischen Setting gehört neben der rituellen Einleitung des Arbeitstages (Rauchpause wird durch die TrainerInnen beendet, informelle Gruppen teilen sich in die jeweiligen Fachbereichsteams auf) die Planung des Tagesablaufs: Was wurde in Hinblick auf den Produktionsprozess bereits erledigt, was sind offene Arbeitsschritte, wie werden die Aufgaben innerhalb der Gruppe verteilt. Über dieses Setting soll den Teilnehmerinnen zum einen die Ernsthaftigkeit ihres Tun vermittelt werden, zum anderen sollen sie gerade darüber jene Kompetenzen erwerben, die für die Inklusion in Arbeitsmarkt oder Bildungssystem notwendig sind: Einhaltung einer Tagesstruktur, Durchhaltevermögen, die Planung von Arbeitsprozessen bis hin zur Arbeitsteilung im Team. Aus diesem Grund stellt die Unterauslastung in der Vergangenheit nicht nur ein generelles, sondern ein ganz spezifisches Problem dar: In einem möglichst realistischen Arbeitssetting die eigenen Potenziale einzubringen wirkt unglaubwürdig, wenn gleich viele TrainerInnen wie Teilnehmerinnen anwesend sind. Eine Mindestteilnehmerinnenanzahl ist für die spezifische Dynamik der Produktionsschule nötig. Der Tagesbeginn bei LEA war (zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2010) anders strukturiert: Der Arbeit in den jeweiligen Werkstätten ging eine Versammlung im Plenum voran, in die neben administrativen Belangen sozialpädagogische Elemente integriert waren. 19 Der Ansatz, dass LEA ein Übungsfeld darstellt, in dem in realistischer Arbeitsumgebung berufsrelevante Kompetenzen trainiert werden, ist auch in den Interviews vergleichsweise weniger bemerkbar als bei VIA. Zwar wird auch hier die Rolle der Teilnehmerinnen als Produzentinnen (ohne Mädchen keine Produkte, ohne Teilnehmerinnen also keine Produktionsschule) hervorgehoben, doch auch hier ist eine Diskrepanz zwischen "echtem Betrieb" und "LEA-Betrieb" Thema. Die Produktionsprozesse enthalten eher Ansprüche auf sozialpädagogischer Ebene bzw. nehmen sie mitunter auch die Gestalt von therapeutischer

¹⁹ Dies wurde zu Beginn 2011 geändert und zwar genau aus dem Grund, dass dies kein realistisches Arbeitsumfeld abbilden würde. Zu diesem Zeitpunkt fand ein Wechsel der Projektleitung statt, wodurch es auch zu konzeptionellen Veränderungen kam, dies ist eine davon.

Beschäftigung an. Dies zeigt sich auch darin, dass Aufträge von außen zumindest in bestimmten Werkstätten noch keine Routine sind und wird als wichtiger Entwicklungsaspekt für die Zukunft wahrgenommen. Das Argunment lautet, dass in einem realistischeren "Arbeits"-Umfeld auch die Motivation der Teilnehmerinnen größer sein würde.

Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Standorte ziehen sich auch durch die Interviews von VIA und LEA. Bei den Interviews mit Teilnehmerinnen an den beiden Produktionsschulen wurden diese aufgefordert, an ihre frühesten Erinnerungen zurückzudenken und ihr Leben von damals bis zum aktuellen Zeitpunkt zu erzählen. Der jeweils spezifische Interventionsschwerpunkt – Arbeit bei VIA und Leben bei LEA – wird auch in der Struktur der Interviews mit den Teilnehmerinnen sichtbar. Im Rahmen der Themenanalyse wurden dahingehend die jeweiligen Themensetzungen, die Unterschiedlichkeit, Bereiche aus der Biografie im Interview zu thematisieren, das Auftreten oder Nicht-Auftreten von AkteurInnen in der erzählten Lebensgeschichte sowie die Art, wie die Gespräche zustande gekommen sind, rekonstruiert.

Bei den Interviews mit Teilnehmerinnen der LEA werden Themen angesprochen, die sich quer durch die biografischen Phasen Schulzeit, Zeit vor LEA und Zeit in LEA ziehen. Dahingegen bilden bei den VIA-Interviews diese Phasen oft die Themenstruktur des Interviews. LEA-Interviews werden vergleichsweise stark von den Teilnehmerinnen selbst strukturiert, enthalten längere Erzählpassagen und weniger Nachfragen und sie thematisieren auch Lebensbereiche abseits von institutionellen Bereichen der (Aus-) Bildungsbiografie: Liebe und Beziehungen, Gewalt, Familie, Identitätskonstruktion. Bestimmte Bereiche der Biografie wurden von den Teilnehmerinnen bei VIA im Interview ausgeklammert. So sind die Erzählungen fokussiert auf die Schulzeit, die berufliche Integration und die Zeit in der Produktionsschule. Lebensbereiche außerhalb davon werden nur angedeutet oder auf explizite Fragen nach Eltern etc. nicht eingegangen. Dieses Ergebnis verdichtet nochmals die Hypothese aus den anderen Erhebungsschritten, dass VIA primär als Ort des Arbeitens und LEA primär als Ort des Lebens ausgestaltet wird.

5.4 Inhärente Widersprüche

Eine besondere Herausforderung von Produktionsschulen liegt darin, die hohen konzeptionellen Standards in die praktische Umsetzung zu integrieren und dabei auch typische Spannungsfelder auszubalancieren. In diesem Abschnitt geht es darum, aufzuzeigen, inwieweit bestimmte Widersprüche von den Trägern wahrgenommen werden und welche Strategien sie daraufhin eingeschlagen haben.

An beiden Tiroler Standorten wird ein gewisser Widerspruch zwischen Flexibilität, Stabilität sowie Individualisierung wahrgenommen. Eine besondere Herausforderung ergibt sich aus Trägersicht dahingehend, einen Bogen zwischen diesen Ansprüchen zu spannen. Flexibilität bedeutet, möglichst individuelle Bedürfnisse abzudecken, den Mädchen ein vielfältiges

Ausprobieren zu ermöglichen und zu vermeiden, dass die Produktion zu monotonem Handeln wird. Schließlich können Einstiege neuer Teilnehmerinnen wöchentlich stattfinden.

Dem Flexibilitätsanspruch steht das Bedürfnis der Teilnehmerinnen nach Stabilität entgegen. Neben den Produktionsbereichen findet in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen eine Reihe an Workshops, soziales Lernen, Training der verschiedenen Kompetenzen, die für die weitere Integration notwendig sind (Bewerbungen und Lebenslauf verfassen, formales Lernen, etc.) statt, daneben absolvieren die Teilnehmerinnen Praktika. Dies erfordert von den Mädchen, sich relativ flexibel auf neue Situationen bzw. Gruppen einzustellen, womit manche auch überfordert sind. Dieser Aspekt wird vor allem im Kontext der VIA-Produktionsschule thematisiert. Dabei wird auch geschildert, dass das Projekt dahingehend "entschleunigt" wurde, dass nun nicht mehr, wie zu Beginn vorgesehen, von den Teilnehmerinnen gefordert wird, in zwei Fachbereichen zu arbeiten.

Schließlich verlangt die Umsetzung des Produktionsschulkonzeptes, individuell auf die einzelnen Teilnehmerinnen einzugehen, während ebenso ein Interventionsauftrag "für alle" übernommen wird. Bestimmte Kompetenzen müssen von allen Teilnehmerinnen erworben werden, jedoch in jeweils unterschiedlichen Phasen. In diesem Zusammenhang wird als Problematik geschildert, dass die Einstiege derzeit zu knapp aufeinander folgen.

Eine Strategie, zwischen Individualisierung und Struktur zu vermitteln, zeigt sich bei VIA in der Bereitstellung der unterschiedlichen Gruppensettings für ganz spezifische Interventionsansprüche. Wie oben ausgeführt, können so etwa Konflikte unter den Teilnehmerinnen aus den Fachbereichen in das Gruppencoaching ausgelagert werden und werden damit auftretende Probleme individuell gelöst, ohne jedoch den verbindlichen Rahmen für die Fachbereichsgruppe zu beeinträchtigen. Bei LEA besteht hingegen der Ansatz, die Teilnahme an der Produktionsschule durch unterschiedliche Phasen zu gliedern. So steht für die einzelne Teilnehmerin zu Beginn der Aspekt des "Ankommens" im Vordergrund, danach eher die Phase der beruflichen Orientierung inklusive Praktika und gegen Ende der Teilnahme rückt eine "Outplacementphase" in den Vordergrund.

Ein zweiter Widerspruch, der strukturell im Ansatz der Produktionsschulen angelegt ist, ist der zwischen den unterschiedlichen Logiken von Wirtschafts- und Erziehungssystem²⁰. So verfolgen Produktionsschulen primär pädagogische Zielsetzungen, ein Ziel ist aber auch, die Produkte zu verkaufen – wiederum mit der pädagogischen Zielsetzung, den Mädchen damit Wertschätzung und die Ernsthaftigkeit ihres Tuns zu vermitteln und somit Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Zugleich geht es darum, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten erkunden, kreativ sind und eigene Ideen umsetzen, ohne die Gefahr einer Zurückweisung.

²⁰ An dieser Stelle wird bewusst anstatt dem Begriff "Bildungssystem" der Begriff "Erziehungssystem" aus der Systemtheorie verwendet. Dieser ist breiter angelegt und verweist u.a. neben dem Erwerb fachlicher auch auf den Erwerb sozialer Kompetenzen.

Beim Verkauf geht es aber darum, dass die Produkte der Kundschaft gefallen: Ein bestimmtes Qualitätsniveau muss erreicht und ein bestimmter Geschmack getroffen werden. Manche Produkte kamen als nicht "verkaufbar" wieder an VIA zurück, was die Projektumsetzenden vor eine große Schwierigkeit stellte: Wie kann vor diesem Hintergrund der Ansatz der Wertschätzung gegenüber den Teilnehmerinnen aufrecht erhalten werden? Inwieweit und auf welche Art soll ihnen die Ablehnung ihrer Produkte kommuniziert werden? In dieser Situation sind auch Konflikte zwischen den Fachbereichen und dem Shop aufgetreten. Teamintern folgte daraufhin eine Reflexion darüber, woran sich der Wert eines VIA-Produktes bemisst. Am Ende dieses Reflexionsprozesses stand der Schluss, dass der Wert eben nicht auf den Marktwert reduziert werden soll. Als relevant wird in diesem Zusammenhang geschildert, dass bei diesem Punkt die Übereinstimmung des Teams ganz entscheidend sei: VIA produziere nicht in erster Linie für den Markt. Als Lösung wurde ein Schaukasten in den Räumlichkeiten der Produktionsschule aufgestellt, in dem jene Produkte ausgestellt werden, die am "freien" Markt nicht absetzbar sind, jedoch sichtbar gemacht werden sollen und von MitarbeiterInnen oder BesucherInnen auch zu einem günstigeren Preis gekauft werden können.

Anhand dieses Beispiels wird sichtbar, dass der Widerspruch zwischen Wirtschaftssystem und Erziehungssystem zwar nicht gelöst werden kann, dass es aber durchaus die Möglichkeit gibt, adäquat damit umzugehen. Adäquat bedeutet in diesem Sinn, dass die Devise der Wertschätzung von Produkten und damit auch ihrer Produzentinnen aufrecht erhalten wird.

Bei LEA äußern sich die unterschiedlichen Logiken von Erziehungssystem und Markt(wirtschaft) auf andere Art und Weise. Hier wird als Problematik wahrgenommen, dass zwischen dem Interventionsauftrag, die Inklusion in Ausbildung oder Arbeitsmarkt zu erleichtern, und dem geschützten Rahmen, der projektintern vermittelt wird, Konflikte auftreten. Dieser geschützte Rahmen, der von Wertschätzung und der Devise des Wohlfühlens geprägt wird, birgt gleichzeitig das Risiko, dass die Mädchen LEA nicht verlassen wollen. Schon ein kurzfristiges Hinausgehen zu KundInnen fällt den Teilnehmerinnen teils schwer. Als Verbesserungspotenzial wird in diesem Zusammenhang gesehen, den Teilnehmerinnen neben den Praktika auch andere Anlässe anzubieten, um den geschützten Raum zu verlassen. Für die Zukunft wird eine strukturierte Öffnung des Projektes nach außen als notwendig erachtet.

Das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Handeln und Markt (Verkauf) zeigt sich in der Analyse der Teilnehmerinneninterviews nicht. Im Gegenteil, von ihnen wird positiv wahrgenommen, die eigene Kreativität ausleben zu können, den Freiraum geboten zu bekommen, eigene Ideen umzusetzen, die unabhängig davon verwirklicht werden können, ob die Produkte am Ende in den Verkauf gelangen. Gerade jene Anlässe, wo eine Kommunikation der Produktionsschule nach außen erfolgt – Shoperöffnung, Verkauf auf

Märkten – werden positiv wahrgenommen und bieten die Chance, über die Anerkennung des eigenen Tuns Erfolgserlebnisse zu erfahren.

5.5 Drop-outs

Knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen bricht die Produktionsschule vorzeitig ohne Vermittlungsgrund ab. Bei LEA ist der Anteil vorzeitiger Abbrüche oder Ausschlüsse geringer als bei VIA, wo sich der Anteil im Zeitverlauf auf 55% im Jahr 2010 erhöht hat.

Tabelle 13: Austrittsstatus nach Standort und Eintrittsjahr

	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
Vermittlung	46,3%	34,8%	42,6%	39,5%	34,4%	38,8%
Abbruch/Ausschluss	41,5%	50,5%	55,3%	49,7%	37,6%	47,8%
Zeitablauf	12,2%	14,6%	2,1%	10,7%	28,1%	13,4%
Gesamt	41	89	47	177	32	209

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Durch die Steigerung der Abbrüche ist auch die durchschnittliche Verweildauer in den Produktionsschulen deutlich gesunken. Die Teilnehmerinnen verbleiben im Schnitt 4,5 Monate (136 Tage) in den Produktionsschulen. Bei LEA ist die Verbleibsdauer mit 110 Tagen im Schnitt geringer als bei VIA (141). Bei VIA hat sich die Verbleibsdauer stark verkürzt, von 184 Tagen im Jahr 2008, über 148 Tage im Jahr 2009, bis hin zu 87 Tagen im Jahr 2010. Diese Verkürzung geht mit einem steigenden Anteil von Teilnehmerinnen einher, die innerhalb von einem Monat aus der Maßnahme ausscheiden. Knapp ein Viertel der Teilnehmerinnen verbleibt 2010 weniger als ein Monat in der Maßnahme. Wesentlich gesunken ist aber vor allem auch der Anteil der Teilnehmerinnen, die länger als 6 Monate bleiben: 2008 waren dies noch mehr als die Hälfte (56%), 2010 reduzierte sich dies auf 6%.

Tabelle 14: Verbleibsdauer in Monaten nach Schulstandort und Eintrittsjahr

	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
< 1 Monat	2,4%	15,7%	23,4%	14,7%	6,3%	13,4%
1-2 Monate	17,1%	10,1%	14,9%	13,0%	21,9%	14,4%
2-3 Monate	7,3%	6,7%	17,0%	9,6%	3,1%	8,6%
3-4 Monate	7,3%	9,0%	17,0%	10,7%	25,0%	12,9%
4-5 Monate	2,4%	9,0%	10,6%	7,9%	18,8%	9,6%
5-6 Monate	7,3%	11,2%	10,6%	10,2%	21,9%	12,0%
6-7 Monate	2,4%	4,5%	4,3%	4,0%	3,1%	3,8%
7-8 Monate	4,9%	6,7%	0%	4,5%	0%	3,8%
8-9 Monate	31,7%	22,5%	2,1%	19,2%	0%	16,3%
> 9 Monate	17,1%	4,5%	0%	6,2%	0%	5,3%
Gesamt	41	89	47	177	32	209

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Die kürzere Verbleibsdauer wirkt sich, wie vorne bereits angeführt (Abschnitt 4.1), auf die Auslastung der Maßnahme aus. Dies führt aber auch zur Frage, inwieweit es hier ein massives Drop-out-Problem gibt, das auch durch mangelndes Durchhaltevermögen und regelkonformes Verhalten, geringe Konfliktfähigkeit, Null-Bock-Haltung oder mangelnde Einsicht in die Wirksamkeit der Maßnahme begründet wird, oder aber durch eine nicht optimale Information der Teilnehmerinnen. Im Vergleich zu anderen Produktionsschulen ist vor allem die Dauer in Wörgl als sehr gering zu werten. Verweildauern von mehr als sechs Monaten kommen praktisch nicht vor, bei VIA liegt dieser Anteil immerhin bei einem Drittel (vgl. Bergmann, Schelepa 2011, 12). Angesichts der vielschichtigen Beeinträchtigungen der Zielgruppe und ausländischer Beispiele der Produktionsschule erscheint die veranschlagte Dauer von sechs Monaten relativ kurz, insbesondere für Teilnehmerinnen, die sowohl eine psychosoziale Stabilisierung, einen Kompetenzerwerb und eine berufliche Orientierung als Voraussetzung für eine Integration benötigen.

Hinsichtlich der ausgewiesenen vorzeitigen Austritte ohne Vermittlung dominieren Austritte, die auf eigenen Wunsch hin erfolgen. Krankheit, Schwangerschaft oder psychische Instabilität betreffen etwa ein Zehntel der Teilnehmerinnen und Ausschlüsse von Seiten der Produktionsschule knapp ein Drittel innerhalb dieser Gruppe. Letzteres ist als disziplinäre Maßnahme zu verstehen und hat im Zeitverlauf von VIA deutlich abgenommen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Zielgruppe mit der Zeit enger definiert wurde. Aber bei VIA haben die Abbrüche auf Wunsch der Teilnehmerinnen deutlich zugenommen. Bei zwei von drei Abbrecherinnen wird dies als "eigener Wunsch" ausgewiesen. Insgesamt betrachtet betrifft dies 2010 beinahe ein Drittel aller Teilnehmerinnen.

Tabelle 15: Abbrüche nach Standort und Eintrittsjahr

	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
Krankheit	0%	13%	8%	9%	17%	11%
Eigener Wunsch	44%	58%	69%	59%	33%	58%
Ausschluss	56%	29%	23%	32%	50%	31%
Gesamt	16	45	26	87	12	91

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Um einen Eindruck über die Hintergründe von vorzeitigen Abbrüchen zu erhalten ist ein Blick darauf hilfreich, inwieweit maßnahmenintern ein Bedarf an der Ausweitung unterschiedlicher Unterstützungsleistungen besteht. Die Absolventinnen wurden dahingehend zu wahrgenommenen Verständnisproblemen und Unterstützungsbedarfen befragt. In all den abgefragten Aspekten zeigten sich kaum Barrieren. Aussagen über Verständnisprobleme, zusätzlichen Unterstützungsbedarf oder über Probleme durch längere Abwesenheitszeiten wurden von den Teilnehmerinnen selten zugestimmt. Vier Fünftel fühlten sich durch die Familie gut unterstützt, zeitliche Versäumnisse wurden von 10% genannt, Verständnisprobleme gaben lediglich 12% an.

Allerdings soll auch der Anteil derjenigen, deren Unterstützungsbedarf nicht befriedigt wurde, kritisch betrachtet werden. Immerhin ein Fünftel hätte mehr Unterstützung von TrainerInnen gebraucht. Die Frage nach dem Verständnis für die Umsetzung in den Produktionsschulen betrifft das Grundkonzept der Produktionsschulen, wieweit dies akzeptiert war. Dies wurde immerhin von 17% oft nicht verstanden.

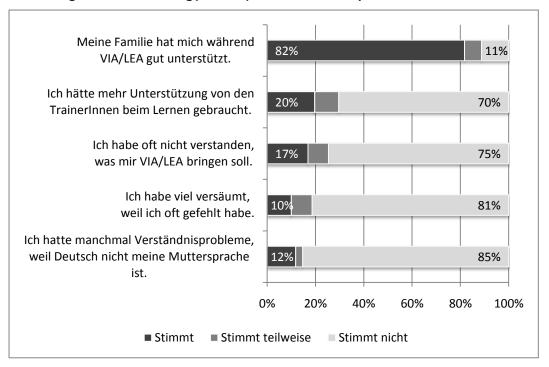


Abbildung 15: Unterstützung(sbedarf) und Verständnisprobleme

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Mich interessiert, wie Sie VIÄ/LEA erlebt haben. Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor.

Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen oder nicht stimmen.

5.6 Die Kommunikation der Produktionsschule nach außen, Vernetzung und Kooperation

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse zu den Themen Vernetzung und Kommunikation der Produktionsschulen nach außen diskutiert, wie sie auf Basis der Trägerinterviews und insbesondere auf Basis der Gruppendiskussionen mit relevanten VernetzungspartnerInnen gewonnen wurden.

Eine bestimmte Art der Öffnung nach außen ist konzeptueller Bestandteil in Produktionsschulen. So wirkt der Absatz der Produkte an eine Öffentlichkeit bestärkend, indem dadurch den Produzentinnen Wertschätzung vermittelt und die eigene Produktion auch auf diese Art mit Sinn versehen wird. Shops oder Verkaufsstände in der Öffentlichkeit sind ein Anlass dafür, dass die Teilnehmerinnen ihre Stärken wahrnehmen können und wirkt außerdem motivierend, indem die Arbeitsrealität verstärkt wird, sowie als Training bzw. Übungsfeld für die berufliche Integration.

Relevanz kommt der Außendarstellung der Produktionsschulen auch im Prozess der Öffentlichkeitsarbeit bzw. Bewerbung des Projekts zu. Dabei wird die Schwierigkeit der Assoziation "Schule" durch den Begriff angesprochen. Das Konzept der Produktionsschule sei in Österreich noch nicht gängig. Daher richteten potenzielle Teilnehmerinnen, aber auch relevante Akteurlnnen für den Zugangsprozess in die beiden Produktionsschulen, fiktive

Erwartungen an die Projekte. Für Interessentinnen und deren Eltern wurden die dahingehende "unsichtbare" Eintrittsbarriere bereits thematisiert (vgl. Kapitel 4).

Die Vermittlung des Produktionsschulkonzeptes nach außen gestaltet sich an beiden Standorten also komplex und ebenso an beiden Standorten sind die Produkte geeignet, die dahinterliegenden Prozesse zu objektivieren – ein Produkt enthält die Geschichte seiner Entstehung, über ein Produkt kann der Sinn der Produktionsschule transparent gemacht werden. Das beobachten nicht nur die Träger, Teilnehmerinnen schildern ebenso, durch die selbst hergestellten Produkte ihrem Familien- oder Freundeskreis klarer vermitteln zu können, was innerhalb der Produktionsschule passiert.

Schließlich ist die Positionierung der beiden Projekte im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Jugendmaßnahmen auch für die Integrationschancen der Absolventinnen relevant, da die Gefahr besteht, dass eine Teilnahme an der Produktionsschule sich als Negativstempel manifestiert. Der Außendarstellung sowie der Vernetzung kommt daher bei LEA und bei VIA auch in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung zu.

Ein Unterschied zwischen den beiden Standorten liegt in der unterschiedlich langen Existenz: Bei VIA lautet die Beobachtung, das Projekt sei bereits bekannt und würde einen fixen Platz im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen einnehmen, obschon ein weiterer Ausbau der Kooperationsbeziehungen für die Zukunft als wichtig erachtet wird. Die Kommunikation der VIA nach außen ist professionalisiert und Bestandteil der Umsetzung (=Routine).

Bei LEA wird dagegen argumentiert, in der Zukunft Kontakt zu potenziellen Kundlnnen für Absatzchancen herzustellen, was bislang ein Ausnahmephänomen gebildet hat. Die Begründung dafür wird in der Neuheit des Projektes gesehen, in dessen erstem Umsetzungsjahr der Aufbau von Strukturen für die internen Abläufe und Handlungsroutinen an erster Stelle stand und darum die Ressourcen für eine gezielte Öffnung nach außen fehlten. Dass eine solche bislang noch nicht erfolgt ist, zeigt sich u.a. darin, dass die Eröffnung des Shops als ganz besonderer Anlass (also ein Gegenteil von Routine) geschildert wird. Die Vernetzungssituation im Unterland wird prinzipiell sehr positiv beschrieben: Unterschiedliche Akteurlnnen ziehen mit LEA an einem Strang (etwa Betriebe oder Jugendeinrichtungen in Wörgl) um sie bekannt zu machen und zu unterstützen.

Das AMS (die diversen regionalen Geschäftsstellen) sowie die Steuerungsgruppe werden als wichtige Kooperationspartner zum Thema. Dabei unterscheiden sich die Perspektiven von VIA und LEA. Bei VIA wird eine regelmäßige Zusammenarbeit bzw. professionelle Unterstützung wahrgenommen, indem der aktuelle Umsetzungsstand zurückgespielt werden kann. Über regelmäßiges Feedback entstehen somit keine Grauzonen im Sinne von "was dürfen wir, was ist im Sinne der Steuerungsgruppe" und Spekulationen, die den Ablauf negativ beeinflussen können, ergeben sich insofern nicht. Die Treffen werden als

Qualitätssicherungsinstrument wahrgenommen und ermöglichen raschere Interventionen. Bei LEA werden AMS, aber auch die Steuerungsgruppe, eher als Instanzen gesehen, die Vorgaben machen, an welche der Träger sich zu halten hat. Teilweise werden solche Vorgaben als Selbstzweck gesehen, erscheinen nicht hinterfragbar und sind nur teilweise für die MitarbeiterInnen selbst anschlussfähig. Aus dieser Perspektive wird der Handlungsspielraum innerhalb des Projektes als eingeschränkt wahrgenommen: "Wir dürfen nur unter Zustimmung, das AMS trifft Entscheidungen" bzw. wird auch eine Kontraproduktivität an diesen Vorgaben festgemacht.

Diese Sichtweisen werden auch von den AkteurInnen der Steuerungsgruppe geteilt, wonach sie speziell bei VIA als wesentliche Entlastung gesehen wird. LEA hingegen richte die Erwartung an sie, Vorschläge für die konkrete Umsetzung zu erhalten. Dies stimmt wohl in Bezug auf wichtige Entscheidungen, nicht jedoch in Bezug auf Details.

In den beiden Fokusgruppen, die speziell zum Thema "Vernetzung" durchgeführt wurden, kristallisieren sich daneben noch einige weitere Aspekte zum Thema "Vernetzung" heraus, auf die nun noch kurz eingegangen wird. Zentrales Charakteristikum eines Netzwerkes ist, anlassbezogen latente Beziehungen zu (re-)aktivieren (vgl. Steiner et al. 2010, 206-211). Das bedeutet im Zusammenhang mit dem Standort Wörgl beispielsweise die Realisierung einer gemeinsamen Vision: die Situation von arbeitsmarktfernen Jugendlichen im Bezirk zu verbessern. Die dafür nötigen Austauschbeziehungen zwischen NGOs und öffentlichen Einrichtungen müssen für den "Anlassfall" LEA nicht erst hergestellt werden, sondern existieren bereits im Vorfeld.

Die gemeinsame Vision ist ein weiteres Stichwort, das im Rahmen von Vernetzung relevant ist. Ein Netzwerk wird u.a. dadurch von Kooperationsbeziehungen unterschieden, dass eine gemeinsame, institutionenübergreifende Vision umgesetzt werden soll. Dies zeigt sich nicht nur auf Bezirksebene, wie am Beispiel LEA angesprochen, sondern auch auf Landesebene, wie es im Falle von VIA diskutiert wird. Eine damit verbundene Vision lautet z.B., innerhalb des schulischen Erstausbildungssystems zu einem Perspektivenwechsel beizutragen.

Einer der großen Vorteile von Vernetzung liegt schließlich darin, Synergien erzeugen zu können, also einen "Mehrwert", der sich nicht auf eine einzelne Institutionen zurechnen lässt (vgl. ebd.). Solche Synergien zeigen sich im Rahmen der VIA z.B. darin, dass die Steuerungsgruppe produktionsschulintern als Instrumentarium der Qualitätssicherung aufgefasst wird, bei LEA z.B. darin, dass Produktionsschule und Wirtschaftsseite voneinander profitieren. So können die Teilnehmerinnen der LEA berufliche Praxis bei Verkaufsständen während der Weihnachtszeit sammeln, während durch einen kurzfristigen Einsatz für die Betriebe eine Phase des Personalmangels ausgeglichen werden kann.

Abschließend gilt es hier nochmals auf einen Unterschied zwischen den beiden Produktionsschulen hinzuweisen. Die Themen, die in den beiden Fokusgruppen durch die

DiskutantInnen eingebracht wurden, ähneln sich. Demgegenüber waren die jeweiligen Diskussionsrunden unterschiedlich zusammen gesetzt: Bei VIA waren neben der Projektleitung noch VertreterInnen der Steuerungsgruppe und des AMS anwesend, bei LEA VertreterInnen der Wirtschaft und der NGOs in Wörgl.

Interessant ist schließlich auch, dass die jeweils andere Produktionsschule nicht zu der Diskussionsrunde eingeladen wurde. Auch in den Interviews werden die Produktionsschulen gegenseitig nicht als relevante Akteurlnnen in der Umsetzung thematisiert, sehr wohl sind die jeweils gegenseitig im Bewusstsein. Gerade aber auch eine Vernetzung zwischen den beiden Produktionsschulen könnte sich als fruchtbar erweisen, angesichts der ähnlichen Herausforderungen für die gemeinsame Vision und der unterschiedlichen Schwerpunkte in der Umsetzung. Denn eine weitere Bedingung für gelingende Netzwerkarbeit liegt in der Heterogenität der Beteiligten, die es möglich macht, voneinander lernen zu können (vgl. Steiner et al. 2010, 213).

5.7 Zusammenfassung

In der Umsetzungsanalyse wurden sehr unterschiedliche Aspekte aufgegriffen und diskutiert. Auch darin zeigt sich, wie komplex sich die Umsetzung von "Produktionsschule" in der Praxis herausstellt. Für beide Tiroler Produktionsschulen kann festgehalten werden, dass die äußerst ambitionierten Konzepte Prioritätensetzungen nötig machen und dass die einzelnen Projektbausteine erst nach und nach zur tatsächlichen Umsetzung gelangen.

Die Fachbereiche wurden an beiden Standorten ähnlich konzipiert und umfassen "typische" und männerdominierte Bereiche. Unterschiede ergeben sich aus der unterschiedlich langen Laufzeit der beiden Projekte sowie auf organisatorischer Ebene: VIA ist in klar abgegrenzte Bereiche und Funktionen gegliedert, während LEA dadurch gekennzeichnet wird, dass sich die einzelnen Rollen auf Ebene der MitarbeiterInnen überschneiden. Die Kosten der Produktionsschulen (VIA: € 6.200, LEA: € 6.800 pro Teilnahme) liegen im Durchschnitt der österreichischen Produktionsschulen und sind deutlich kostengünstiger als andere Tiroler Jugendbeschäftigungsmaßnahmen (z.B. SÖB, vgl. Vogtenhuber et al. 2010, 170).

Das Ziel der beruflichen Integration kann als dritter Schritt verstanden werden, für dessen Erreichung erst eine psychosoziale Stabilisierung bei den Teilnehmerinnen erreicht werden muss (erster Schritt). Der zweite Schritt bedeutet den Erwerb jener Kompetenzen, die für (soziale, personale Kompetenzen berufliche Integration nötig sind Basisqualifikationen). Die Teilnehmerinnen kommen gemäß diesem Stufenmodell mit unterschiedlichen Bedürfnissen bzw. auf den unterschiedlichen Stufen in die Produktionsschulen.

Die Mehrheit der Absolventinnen der Tiroler Produktionsschulen hat Erfahrungen in ein bis zwei Fachbereichen gesammelt. Während die Teilnehmerinnen die Tätigkeiten in diesen

Bereichen als unterschiedlich sinnvoll und motivierend erfahren, erleben sie die Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen und ihre Kreativität auszuleben, sehr positiv. Jene Bereiche, die traditionellerweise männlich dominiert werden, schneiden bei der Bewertung durch die Absolventinnen schlechter ab und die "typischen" Bereiche erleben regeren Zulauf. Dass der Fokus hinsichtlich der eigenen beruflichen Karriere auf solche Berufsbereiche fokussiert ist, zeigt sich auch darin, dass der größte Anteil der Teilnehmerinnen ein Praktikum im Handel absolviert (46%).

Die Berufsorientierung sowie die sozialpädagogische Begleitung werden in beiden Produktionsschulen besonders gut bewertet. Dies gilt auch für die Rolle der individuellen Begleitung bei der beruflichen Integration. Dabei steht die Beziehung im Vordergrund. Wenn eingangs in Bezug auf VIA davon die Rede war, dass sie funktional differenziert ist, zeigt sich nun, dass jeweils unterschiedliche Personen – also FachtrainerInnen und Coaches – für unterschiedliche Teilnehmerinnen wichtig sind. Gerade an den Fachtrainerinnen wird positiv gesehen, dass ihre Rolle über den Fachbereich hinausgeht und sich auf eine soziale Ebene erstreckt.

Die Produktionsschulen sind als Gegenmodell zur Pauk- und Drillschule konzipiert worden und werden von den Teilnehmerinnen auch so wahrgenommen wobei die pädagogischen Beziehungen besonders gut abschneiden. Der Ansatz der Ressourcenorientierung ist an beiden Standorten zentral, die systematische Einbindung der Stärken der Teilnehmerinnen verläuft jedoch weniger deutlich. In Bezug auf die Koppelung informalen und formalen Lernens kann festgehalten werden, dass eine solche eher wenig erfolgt. So ist Teilnehmerinnen wie auch Absolventinnen generell weniger bewusst, dass sie im Rahmen der Produktionsschule Basisqualifikationen, also fachliches Wissen, erworben hätten.

Die Beziehungen unter den Teilnehmerinnen werden von diesen recht positiv geschildert, besonders von Teilnehmerinnen mit negativen Vorerfahrungen bezüglich Gruppenintegration oder mit wenig Selbstbewusstsein. Auch Konflikte kommen zur Sprache. Diese bedeuten aber auch explizit die Chance, Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz zu erwerben. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die jeweiligen Vorfällte transparent gemacht werden. Die Wichtigkeit von Transparenz zeigt sich auch in der Wahrnehmung von Regeln und deren Sanktionierung. Um die Akzeptanz von Regeln herzustellen sollten diese anschlussfähig sein – als sinnvoll erfahren werden, wobei eine gemeinsame Entwicklung ebenso positiv wahrgenommen wird.

In beiden Tiroler Produktionsschulen findet eine Integration der Aspekte "Arbeiten", "Lernen" und "Leben" statt (vgl. dazu auch Schöne 2004, 24). Alle drei Aspekte und deren Kombination ist sowohl für VIA als auch für LEA wesentlich, jedoch kann – auf abstrakter Ebene – festgehalten werden, dass für die Umsetzung bei LEA der Aspekt "Leben" im Mittelpunkt steht, während dies bei VIA für den Aspekt "Arbeiten" gilt. So wird VIA-intern

versucht, ein möglichst realistisches Arbeitsumfeld zu schaffen, während bei LEA die Ansprüche vergleichsweise zentral auf einer sozialpädagogischen Ebene liegen.

Charakteristisch für Produktionsschulen sind inhärente Widersprüche die sich aus unterschiedlichen Anforderungen ergeben. Ein solcher wird an beiden Standorten zwischen Flexibilität, Stabilität und Individualisierung wahrgenommen. Beide Träger reagieren mit unterschiedlichen Strategien auf dieses Spannungsfeld, VIA mit der Differenzierung unterschiedlicher Gruppensettings, LEA mit einer zeitlichen Strukturierung (Phasenplan).

Produktionsschulen, die pädagogische Zielsetzungen verfolgen, gleichzeitig aber Produkte absetzen, müssen mit den unterschiedlichen Logiken von Erziehungs- und Wirtschaftssystem umgehen. Eine diesbezügliche Problematik wurde am Standort Innsbruck wahrgenommen und reflektiert. Bei LEA, wo der Bereich Arbeiten weniger zentral ist, zeigt sich dieser Widerspruch nicht. Hingegen wird hier ein Spannungsfeld zwischen geschütztem Rahmen und Vorbereitung auf die Arbeitsmarktrealität ausgemacht (vgl. dazu Bojanowski 1996, 497f).

Drop-out ist an beiden Standorten ein großes Problem, wobei vorzeitige Abbrüche primär auf "eigenen Wunsch" erfolgen. Dies hängt aus Trägersicht unter anderem damit zusammen, dass das Konzept der Produktionsschule den Teilnehmerinnen vieles abverlangt. Daneben lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die veranschlagte Teilnahmedauer von sechs bis neun Monaten relativ kurz ist, insbesondere für Teilnehmerinnen, die alle drei Interventionsstufen durchlaufen. Schließlich deutet sich auch ein Bedarf nach Unterstützung an, der nicht in allen Fällen befriedigt werden konnte.

An beiden Standorten wird wahrgenommen, dass das Konzept "Produktionsschule" in Österreich wenig bekannt, schwer nach außen zu vermitteln und missverständlich ist. Wiederum an beiden Standorten sind die Produkte ein geeignetes Mittel in der Außendarstellung. Darüber kann anschaulich vermittelt werden, was innerhalb der Produktionsschule passiert.

Relevanz in der Vernetzung kommt neben Kundlnnen bzw. Betrieben, dem AMS, der Steuerungsgruppe auch diversen Jugendeinrichtungen und NGOs zu. Beide Produktionsschulen sind auf ihre Weise mit bestimmten Akteurlnnen vernetzt. Dabei werden zuvor bereits existierende Beziehungen genutzt wie auch eine gemeinsame Vision verfolgt – insofern leben die beiden Tiroler Produktionsschulen tatsächlich "Vernetzung". Während Anschlussstellen zu unterschiedlichen externen Akteurlnnen gegeben sind und auch an beiden Standorten eine Ausweitung der Vernetzungstätigkeiten angestrebt wird, kam der jeweils anderen Produktionsschule bislang eine nur geringe Bedeutung zu.

6 Wirkungen

Eine wesentliche Herausforderung für die Evaluierung besteht darin, die Wirkungsweise der Produktionsschulen in der Bandbreite abzubilden, in der sie geplant und in der Realität gegeben ist. Denn diese reduziert sich keineswegs auf die arbeitsmarktpolitischen Wirkungen durch berufliche Integration im Sinne der Beschäftigungsaufnahme. Sondern es ist gerade die mehrdimensionale Wirkung im Hinblick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppe, welche die Produktionsschulen auszeichnet.

Produktionsschulen sind wie andere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen darauf hin ausgelegt, Teilnehmerinnen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Berücksichtigt man die konzeptionellen Ziele von Produktionsschulen (nach dänischem Vorbild) und die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe, so ergeben sich eine Reihe von Unterzielen, die sich zwar nicht widersprechen, aber mitunter doch zueinander in Konkurrenz stehen. Eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration mit Karriereoptionen erfordert Zwischenschritte, die einerseits auf berufliche Qualifizierung abstellen, andererseits aber auch individuelle Probleme der Zielgruppe berücksichtigen. Die Frage dabei ist. welche Schwerpunktsetzungen in der Umsetzung getroffen werden und wieweit diese in Richtung nachhaltiger Integration wirken.

Im Unterschied zu anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen hat die Qualifizierung der Jugendlichen einen hohen Stellenwert und es wird auch der Übergang in eine Ausbildung als Vermittlungsziel gewertet. In der Philosophie der dänischen Produktionsschulen ist das Ziel, Jugendliche zum Lernen zu motivieren und durch berufliche Ausbildungen die Berufschancen zu erhöhen, ganz zentral. Dies geht soweit, dass eine direkte Vermittlung in Beschäftigung mitunter schlechter bewertet wird als eine Ausbildungsteilnahme. Von der Steuerungsgruppe der Tiroler Produktionsschulen wird diese Bildungsfunktion bestätigt, aber insofern konkretisiert, als sich diese nicht auf einen abstrakten Bildungsbegriff bezieht, sondern auf einen, in dem die beruflich verwertbare Bildung zentral ist. Das Bildungsziel ist also weniger in der Teilnahme an weiterbildenden Schulen angesiedelt, sondern richtet sich vor allem auf die Vermittlung von arbeitsmarktnahen Ausbildungen. Unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen kann der Schluss gezogen werden, dass die berufliche Integration der Teilnehmerinnen als besonders erfolgreich bewertet werden kann, wenn es gelingt, Mädchen in (reguläre) Lehrverhältnisse zu vermitteln. Die Vermittlung in Lehre als Erfolgsziel der Produktionsschule wird auch in den Interviews mit anderen Gruppen, insbesondere mit Eltern, bestätigt. Dies ist auch vor dem Hintergrund der Tiroler Bildungslandschaft zu sehen, in der der dualen Berufsausbildung weiterhin eine große Bedeutung für die Ausbildung von Fachkräften zukommt (vgl. Vogtenhuber et al. 2010). Für die Bewertung nimmt damit die Vermittlung in (reguläre) Lehrverhältnisse eine Sonderstellung ein.

Weitere Teilziele ergeben sich aus den Bedürfnissen der Zielgruppe. Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen führen einen "Rucksack" mit unterschiedlichen Problemen mit sich, die sowohl Bildungsdefizite als auch persönliche Probleme (mit Eltern, Freunden/Freundinnen, Gewalterfahrungen, Wohnungslosigkeit, Drogen, Flucht und Traumatisierung, Orientierungslosigkeit etc.) umfassen. In vielen Fällen ist es wichtig, zunächst persönliche Probleme zu lösen oder zumindest zu bearbeiten, um berufliche Orientierung, Ausbildungen oder Beschäftigungen möglich zu machen. Mit dem Schwerpunkt auf Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund ergibt sich auch die Herausforderung, das Denken von beruflichen Möglichkeiten zu verbreitern, indem geschlechtsspezifische und kulturelle Stereotypen erkannt und diesbezügliche Grenzen überschritten werden können.

Um diesen unterschiedlichen Zielsetzungen gerecht zu werden, wurden in der Konzeption der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente – in der Strukturierung der Interviewleitfäden, der Diskussionsrunden und des Fragebogens an die Absolventinnen – wie auch in der Analyse sowohl psychosoziale Wirkungsziele als auch arbeitsmarktpolitische bzw. berufliche Wirkungsziele mit unterschiedlichen Facetten berücksichtigt.

Abbildung 16: Wirkungsdimensionen

Psychosoziale Wirkungsziele

- Lösung individueller Probleme
- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen
- Lernmotivation und Erwerb von Basisqualifikationen

Arbeitsmarktpolitische Wirkungsziele

- Berufsorientierung
- Vermittlung in Arbeitsmarkt und Ausbildung
- Qualifizierung und Erweiterung beruflicher Möglichkeiten

Interkulturelle und Gender-Kompetenz

Durch die konzeptionelle Trennung der Ziele nach psychosozialen und arbeitsmarktpolitischen Aspekten können die erzählten und abgefragten Wirkungen strukturiert und dargestellt werden. In der Realität sind aber die beiden Ebenen miteinander verknüpft. Deutlich wird dies, wenn man sich das Stufenmodell aus der Umsetzung (vgl. Abbildung 11, S.58) in Erinnerung ruft. Die Integration in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit setzt sowohl berufliche als auch psychosoziale Kompetenzen und eine Stabilisierung vor dem Hintergrund persönlicher Probleme voraus.

Wirkungen sind dabei aber für die Betroffenen oft schwer zu erkennen. Gerade in der erzählenden Reflexion der Lebensgeschichte und der eigenen Person ist es schwierig,

Ausgangsposition, Intervention und Veränderung durch die Intervention zu trennen. Die Thematisierung eines persönlichen Problems kann dabei sowohl als Darstellung der Ausgangsposition, als Interventionsschritt, indem dies als Wiederspiegelung des Umsetzungskonzeptes explizit angesprochen und wahrgenommen wird, oder aber als Erkenntnis im Sinne von Problemwahrnehmung und damit als ein Schritt zur Lösung des Problems interpretiert werden. Insbesondere ist es schwierig "Intervention" und "Veränderungen durch die Intervention" abzugrenzen, das heißt also Input-Faktoren und Output-Faktoren zu unterscheiden. Eine klassische outputorientierte Evaluierung, die den Mehrwert der Maßnahme unter Zuhilfenahme eines Kontrafaktums abschätzt, ist auch nicht Zielsetzung dieser Evaluierung, zumal dies durch den begrenzten Beobachtungszeitraum wenig Sinn machen würde. Sondern hier geht es darum, sowohl hinsichtlich der gesetzten Umsetzungsschritte (Input) als auch der wahrgenommenen Wirkungen und Veränderungen (Output) für die einzelnen Wirkungsdimensionen zusammenzutragen und daraus Schlussfolgerungen über die Wirkungsweise der Produktionsschulen zu ziehen. Insofern werden in diesem Kapitel immer wieder Rückgriffe auf die Umsetzungsanalyse gemacht.

In den qualitativen Interviews wird das Spektrum relevanter Wirkungsdimensionen in den Erzählungen von Trägern, Teilnehmerinnen, Eltern und anderen Stakeholdern anschaulich erläutert. Dieses Spektrum wurde in der Absolventinnenbefragung auf Basis von Aussagen zur subjektiven Bewertung vorgegeben, um den Stellenwert unterschiedlicher Wirkungsdimensionen zu erheben. Darüber hinaus wurden die Absolventinnen nach "Fakten" hinsichtlich ihrer Tätigkeiten nach der Maßnahme befragt. Unter Bezug auf die Darstellung der Interventionen in der Umsetzung (Kapitel 5) wird dies in den folgenden Abschnitten entsprechend der oben vorgestellten Struktur unterschiedlicher Wirkungsdimensionen zusammengetragen, um ein möglichst buntes Bild der Wirkungen zu zeichnen. Doch zuvor erfolgt noch eine zusammenfassende Darstellung der in den qualitativen Interviews angesprochenen Wirkungsdimensionen, auch die unterschiedlichen Akzente von Trägern, Teilnehmerinnen und Eltern beinhaltet.

6.1 Wirkungen in den Erzählungen und Diskussionen

Die qualitativen Erhebungen können unterschiedliche Wirkungsdimensionen auf psychosozialer und arbeitsmarktpolitischer Ebene aufzeigen. Sie liefern aber auch Informationen über unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen Standorten bzw. zwischen unterschiedlichen Stakeholdern.

6.1.1 Breite individuelle Wirkungen aus Sicht der Träger

Veränderungen im Rahmen einer Teilnahme an den Produktionsschulen werden von MitarbeiterInnen sowie Projektleitungen als individuell und breit beschrieben. Explizit wird davon Abstand genommen, Wirkungen zu verallgemeinern und wenn Veränderungen zum Ausdruck gebracht werden, werden diese anhand einzelner Teilnehmerinnen beispielhaft beschrieben. Zum einen werden an beiden Standorten Wirkungen auf psychosozialer Ebene

angesprochen: Zuwachs an Selbstbewusstsein, eigene Stärken erkennen zu können, Selbständigkeit und Eigenverantwortung, soziale und personale Kompetenzen (von Teamarbeit bis Kommunikationsfähigkeit) oder psychische Stabilität (z.B. die Fähigkeit, einen geregelten Tagesablauf einhalten zu können) sind in diesem Zusammenhang zu nennen. An beiden Standorten wird zum Thema, dass der "schwere Rucksack an Problemen", mit denen die Teilnehmerinnen ins Projekt kommen, "leichter geworden ist". Zum anderen werden Wirkungen in Zusammenhang mit der beruflichen Integration angesprochen: Berufliche Orientierung (ein Berufsziel wird gefunden, ein Berufswunsch reflektiert und neu gefasst), Kompetenzen, die im Rahmen des Bewerbungsprozesses notwendig sind, wurden erworben. Schließlich wird auch die konkrete Integration ins Ausbildungssystem oder den Arbeitsmarkt als eine zentrale Wirkung der Teilnahme thematisiert.

Unterschiede zwischen VIA und LEA, die bereits im Rahmen der Umsetzungsanalyse ausführlich beschrieben wurden, zeigen sich nun auch in Bezug auf die Wirkungsweise einer Teilnahme. So liegt bei VIA der Fokus stärker auf der Ebene der beruflichen Integration. Das bedeutet nicht, dass Veränderungen auf psychosozialer Ebene irrelevant wären, im Gegenteil, auch davon ist die Rede. Die zentrale intendierte Veränderung wird im Rahmen der VIA jedoch an Aspekten der beruflichen Integration festgemacht, das heißt an der Vermittlung in eine Lehrstelle oder auf den Arbeitsmarkt. Bei LEA werden hingegen jene Wirkungen, die konkreter mit der beruflichen Integration in Zusammenhang stehen, als ein Aspekt unter vielen geschildert. Die Projektbeteiligten beziehen sich in erster Linie auf die psychosoziale Ebene. Damit in Zusammenhang steht, dass eine (noch) nicht erfolgte berufliche Integration nach Beendigung der Teilnahme mit großem Bedauern geschildert, aber auch dadurch relativiert wird, wenn zumindest eine psychische Stabilität als Voraussetzung für weitere Schritte im Rahmen der beruflichen Integration erreicht wurde.

6.1.2 Explizite und implizite Veränderungen aus Sicht der Teilnehmerinnen

Wie bereits in der Umsetzungsanalyse dargelegt, wird nun auch in Bezug auf die Wirkungsanalyse zum einen die Ebene der expliziten Äußerungen der Teilnehmerinnen beleuchtet: Welche Veränderungen durch die Teilnahme an der Produktionsschule beobachten sie bei sich selbst (oder bei anderen Teilnehmerinnen)? Zum anderen bietet aber auch die Analyse der Themenstruktur sowie der Art, wie die Teilnehmerinnen sich in den Interviews äußern, wie sie erzählen und argumentieren, Ansatzpunkte für das Thema Wirkungen durch eine Teilnahme an der Produktionsschule.

Bei den expliziten Aussagen über eigene Veränderungen kann bestätigt werden, was von Seiten der Träger als "individuelle und breite" Wirkungen aufgezeigt wurde. Teilnehmerinnen halten etwa einen Zuwachs an Selbstbewusstsein fest, erfahren, dass sie selber über Kompetenzen verfügen, beobachten bei sich eine steigende Offenheit gegenüber anderen Teilnehmerinnen bzw. sprechen sie davon, ihren Status als Einzelgängerin überwunden zu

haben. Auf der Ebene der beruflichen Integration sind jene Aussagen festzuhalten, die sich auf das Erkennen des Berufsziels (,ich weiß nun, was ich tun will'), dem Erwerb bewerbungsspezifischer Kompetenzen (,ich habe gelernt, wie ich mich bewerbe') oder eine konkrete und realistische berufliche Perspektive (,ich konnte bei der Firma X schnuppern und erhalte eventuell eine Einstellungszusage') beziehen.

Nicht alle diese Veränderungen bzw. Wirkungen werden in jedem Interview angesprochen, sondern die Teilnehmerinnen thematisieren jene Punkte, die in Bezug auf ihre spezifischen Vorerfahrungen relevant sind. Wenn das Thema in der erzählten Lebensgeschichte "Orientierungslosigkeit" ist, ist etwa der Erwerb eines beruflichen Zieles über Coaching und Praktikumserfahrungen während der Teilnahme relevant. Liegt der Fokus in der Erzählung auf Erfahrungen als Außenseiterin sowie mit Mobbing während der Schulzeit, wird geschildert, sich gegenüber der Gruppe geöffnet und dadurch mehr Selbstbewusstsein erworben zu haben.

Neben solchen expliziten Aussagen über die eigene Veränderung seit Beginn der Teilnahme lassen sich einige Punkte festhalten, die Aufschluss darüber geben, inwieweit die Erfahrungen in der Produktionsschule bei den Teilnehmerinnen weitere Wirkungen zeigen.

So beweisen beispielsweise Teilnehmerinnen durchaus Selbstbewusstsein, wenn sie sich zu einem Interview bereit erklären. Dies gilt insbesondere für Mädchen, die sich selbst als extrem schüchtern erleben und davon im Interview erzählen. Generell zeigen die Teilnehmerinnen eine Stärke in der Selbstreflexion. So wird etwa in der Erzählung eines Konfliktes während der Schulzeit das eigene Verhalten beschrieben, reflektiert und kritisiert oder von einem Punkt in der Biografie erzählt, an welchem sie sich intensiv mit dem Wert von Bildung für die Zukunft auseinandergesetzt haben. Wenn in den Interviews zudem extrem schwierige Lebenssituationen zum Thema und in diesem Zusammenhang die eigenen Gefühle, Ängste, Verletzungen zum damaligen Zeitpunkt benannt werden, zeigt sich darin die Stärke, mit solchen Erlebnissen – zumindest teilweise – umgehen gelernt zu haben und darüber sprechen zu können.

Auch in Bezug auf die berufliche Integration wird in den Interviews deutlich, dass die Teilnehmerinnen sich mit dem Thema Berufswahl, mit eigenen Stärken und Schwächen eingehend beschäftigt haben. So können sie von Erfahrungen mit Praktika oder Bewerbungsgesprächen erzählen und dabei ihr eigenes Verhalten reflektieren und daraus Schlüsse für die Zukunft ziehen.

6.1.3 Problemorientierte individuelle Wirkungen aus Sicht der Eltern

In der Analyse der Interviews mit Eltern setzt sich das Bild bezüglich Wirkungen einer Teilnahme fort: Solche beziehen sich auf die berufliche Integration wie auch auf eine psychosoziale Ebene und sie erfolgen individuell. Dabei lassen sich die Perspektiven der

Eltern wiederum danach unterscheiden, wie sie die Teilnahme ihrer Tochter an der Produktionsschule deuten: Erfolgt eine Teilnahme aufgrund einer massiven individuellen Problematik in Verbindung mit einer extrem schwierigen Lebenssituation, aufgrund einer Benachteiligung auf Systemebene oder geht es um eine noch nicht erfolgte berufliche Integration. Von der jeweiligen Perspektive hängt – wie im Abschnitt 5.2 gezeigt wurde – der Interventionsauftrag an die Produktionsschule ab.

Entsprechende Veränderungen ihrer Töchter, die die Eltern wahrnehmen, runden dieses Bild ab. So sprechen Eltern davon, dass sie soziale Kompetenzen erworben hätten, Konfliktfähigkeit, Selbstbewusstsein oder Know-how in Bezug auf die Bewerbung, weiters Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Solche Veränderungen sind jedoch aus ihrer Perspektive unterschiedlich relevant. Wenn Eltern "nur" die nicht erfolgte Integration in Arbeitsmarkt oder Ausbildungssystem, jedoch keine "weiteren" Problematiken oder Benachteiligungen im Blickpunkt haben, sind solche Veränderungen zwar nett, erfüllen jedoch das primäre Anliegen nach beruflicher Integration nicht.

Aus den Ergebnissen der qualitativen Interviews mit Trägern, Teilnehmerinnen und Eltern erweisen sich die Veränderungen der Teilnehmerinnen und Wirkungen einer Teilnahme vielfältig. Sie beziehen sich ganz stark auf die psychosoziale Ebene, es werden aber auch Veränderungen im Hinblick auf die Berufsorientierung sowie berufliche Pläne und Umsetzungsmöglichkeiten angesprochen, wie auch auf die berufliche Ebene und werden nicht allgemein für alle Teilnehmerinnen gleichermaßen erzielt oder intendiert. Unterschiede ergeben sich durch die verschiedenen wahrgenommenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen sowie die verschiedenen Funktionszuschreibungen an die Produktionsschule

6.2 Psychosoziale Wirkungsziele

Was im Rahmen dieses Kapitels als psychosoziale Wirkungsdimension zusammengefasst ist, bezieht sich auf die persönliche Probleme oder Normabweichungen der Mädchen, die sowohl ihre Lernbereitschaft wie auch ihre Beschäftigungsfähigkeit bestimmen und vor allem in der Diskussion um "Employability" an Wichtigkeit gewonnen haben. Angesprochen werden hier vier Dimensionen, die auch bei der Umsetzung eine zentrale Rolle spielen.

6.2.1 Lösung individueller Probleme

Beeinträchtigungen durch unterschiedlichste individuelle Probleme, die von kognitiven Schwächen über familiäre Konflikte bis hin zu Drogenproblemen oder selbstzerstörerischem Verhalten reichen, bestimmen den Alltag der Produktionsschulen mit. Bei den Besuchen vor Ort wird deutlich, dass eine Produktionsschule nicht nach einem fixen, vorgeplanten Schema ablaufen kann, weil es diese Herausforderungen gibt, auf die ernsthaft und bei Bedarf sofort eingegangen wird. Der respektvolle Umgang mit den Teilnehmerinnen, mit individuellen Verunsicherungen und Krisen, mit Beeinträchtigungen und Emotionen, mit Erfahrungen in unterschiedlichsten Bereichen, ist aber wohl auch das Erfolgsrezept für die Arbeit. Und es

sind auch die täglichen Erfolgserlebnisse, durch die die MitarbeiterInnen stets neu motiviert werden mehr als nur ihren Job zu tun.

Durch die Möglichkeit der teilnehmenden Beobachtung in VIA und LEA aber auch durch die Offenheit unserer InterviewpartnerInnen, insbesondere der Teilnehmerinnen, haben wir von vielen Erfolgsgeschichten erfahren, von denen wir hier einige wiedergeben möchten, um auch diese Ebene der Wirkung festzuhalten. Es sind Fallbeispiele, die solche Erfolge veranschaulichen. Die Beschreibung der Fälle basiert auf der Themenanalyse der Interviews, mit welcher die inhaltliche Struktur der erzählten Lebensgeschichten herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.2) Das heißt nicht, dass es in allen Fällen gelingt, persönliche Probleme zu lösen bzw. dass die Barrieren für eine berufliche und soziale Integration immer so klar sein müssen bzw. überhaupt an der Person selbst festgemacht werden können. Die Beispiele stehen dafür, dass wir der Meinung sind, dass gerade auf dieser Ebene sehr viel in VIA und LEA gemacht wird, was sich früher oder später auch Richtung Integration in den Arbeitsmarkt niederschlagen wird.

Ariadne²¹ hat ihre Schulausbildung bereits während der Hauptschulzeit abgebrochen. Der Grund dafür lag nicht bei Lernproblemen, sondern bei Alkoholproblemen. Nachdem sie betrunken in der Schule erschien, wurde sie von der Schule verwiesen. Der erste Versuch der Bewerbung für die Produktionsschule ist gescheitert, da sie als zu wenig motiviert galt. Erst beim zweiten Versuch hat es geklappt. In der Produktionsschule galt sie zunächst als Einzelgängerin. Doch langsam hat sie sich geöffnet und Freundinnen gefunden. Nun ist sie durchaus kontaktfreudig und hat klare berufliche Pläne. Die Aussicht auf einen Job in einer Fabrik besteht.

Belisamas Problem war Schüchternheit durch Selbstzweifel und zwar Schüchternheit in einem Ausmaß, dass z.B. Referate in der Schule für sie mit "Horrorvorstellungen" verbunden waren und die Selbstzweifel auch ein Grund waren, keine weiterführende Schule zu besuchen. Statt dessen blieb sie zu Hause, ohne konkrete Pläne oder Aktivitäten in Richtung beruflicher Zukunft. Dass sie auch einen Migrationshintergrund aufweist, ist dafür nicht entscheidend. Durch eine gute AMS-Beratung wurde ihr Problem erkannt. Der Berater, der früher selbst schüchtern war, hat ihr eine Teilnahme an der Produktionsschule empfohlen und zwar im Bereich Verkauf. Mittlerweile hat sie gerade dort gelernt mit anderen Menschen, mit Kundlnnen umzugehen. Sie will in der Kundlnnenbetreuung bleiben und dafür eine Ausbildung machen.

In Cybeles Leben ist vieles in Unordnung, was bis hin zu selbstzerstörerischem Verhalten reicht. Ihre Selbstbezeichnung als "kranke, arbeitslose Sau" für ein Mädchen im Teenageralter drückt dies wohl am besten aus. Sie hat in der Produktionsschule gelernt, sich selbst zu nähern und anzunehmen. Es gab auch Rückfälle und sie hat noch keine Aussicht

²¹ Die Namen wurden von uns geändert.

auf eine Lehrstelle. Aber sie kann mittlerweile Grenzen einhalten und ihre Grenzen gegen Übergriffe verteidigen.

Diana hat als Migrantin vielfältige Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen erlebt und einen schwierigen familiären Hintergrund. Gerade die Zeit im Polytechnischen Lehrgang war für sie wegen ihres Migrationshintergrundes durch Ausschluss bestimmt. In der Folge hat sie sich zurückgezogen. In der Produktionsschule sieht sie nun aber ihren Migrationshintergrund als Ressource. Durch die türkische Herkunft fühlt sie sich sowohl bei der Gruppe der Migrantinnen wie auch bei den Österreicherinnen willkommen und steht oft im Mittelpunkt. Die Produktionsschule ist für sie ein Ort der Ruhe, wo sie ihre Person entfalten kann.

Die Mutter von Esotara hat bereits viel unternommen, um trotz der Lernschwäche ihrer Tochter deren Selbstständigkeit zu fördern und sie durch eine Lehre beruflich zu integrieren. Dabei hat sie wenig Unterstützung gefunden, sondern eher die Erfahrung gemacht, dass durch die Lerndefizite auch die sozialen Kompetenzen ihrer Tochter nicht gesehen werden. Die Produktionsschule schien für die Mutter zunächst als "Alternative zum Herumlungern" und sie hat sich wenig davon erwartet. Doch mittlerweile sieht sie dies anders, denn ihre Tochter hat in der Produktionsschule gelernt mit ihren Frustrationen umzugehen und ihre Sozialkompetenz nach außen zu zeigen. Lerndefizite hat Esotara zwar nicht aufgeholt, doch dies sieht ihre Mutter auch nicht als Funktion der Produktionsschule.

6.2.2 Stärkung des Selbstbewusstseins

Auch die Stärkung des Selbstbewusstseins ist in der Umsetzungsanalyse ein zentrales Thema. Durch kompetenzorientiertes Lernen, respektvollen Umgang mit den Teilnehmerinnen oder das Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen soll dies gestärkt werden. Träger, Teilnehmerinnen und Eltern liefern unterschiedliche Indizien dafür, dass ein kompetenzorientierter Umgang mit den Teilnehmerinnen, die Auseinandersetzung mit ihren Stärken und Schwächen und die sozialpädagogische Begleitung das Selbstbild der Teilnehmerinnen verändern und das Selbstbewusstsein stärken können.

Während die Kompetenzen der Teilnehmerinnen an beiden Standorten durchgängig wahrgenommen werden und ein klares Bewusstsein darüber existiert, dass sie recht unterschiedliche Stärken und Kenntnisse mitbringen, wird weniger deutlich, inwieweit diese in die Umsetzung systematisch einfließen. Hierbei unterschieden sich auch die Perspektiven der einzelnen MitarbeiterInnen: Während auf der einen Seite argumentiert wird, dass gerade soziale Kompetenzen sehr gut in die einzelnen Gruppen integriert werden können, Mädchen sich gegenseitig je nach ihren Stärken unterstützen können, lautet die Argumentation auf der anderen Seite, dass die Möglichkeit dafür eher beschränkt sei. Die Erfahrungen der interviewten Teilnehmerinnen stützen dieses Ergebnis. Einige Teilnehmerinnen beschreiben, ihre eigenen Stärken in den Ablauf der Produktionsschule eingebracht zu haben, auf die

selbst produzierten Stücke stolz gewesen oder für neue Teilnehmerinnen zu Expertinnen geworden zu sein. Allerdings bildet dieser Ansatz kein Hauptthema in den Interviews.

Dem kann nun auf quantitativer Ebene aus Sicht der Absolventinnen hinzugefügt werden, dass die Ressourcenorientierung positiv gewertet wird. Aufgrund der großen Bedeutung von Defiziterfahrungen spielt der respektvolle Umgang mit Teilnehmerinnen, das Loskommen von Hierarchien, wie sie in der Schule erfahren wurden, im Umsetzungskonzept eine wichtige Rolle. Dies wird auch von den Absolventinnen so wahrgenommen. Vier Fünftel haben der Aussage zugestimmt, dass sie in der Produktionsschule das Gefühl hatten, etwas zu können. Drei Viertel geben auch an, mit Respekt behandelt worden zu sein. Es gibt dabei eine Teilgruppe, für die dies nicht gilt. Aber dieser respekt- und kompetenzorientierte Umgang mit den Teilnehmerinnen ist vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen im Regelschulsystem sehr positiv zu werten.

Rund die Hälfte der Absolventinnen gibt an, viel von Kolleginnen gelernt zu haben. Peer Learning wird also etwa von jeder zweiten Absolventin wahrgenommen. Dies kann auch als Kontrollfrage dahingehend interpretiert werden, wieweit ihr Wissen tatsächlich auch für andere Teilnehmerinnen hoch genug eingeschätzt wurde. In Bezug auf das Lernen von Kolleginnen, das im Konzept einen doch recht hohen Stellenwert hat, besteht also wohl noch Verbesserungspotential.

Ich hatte in VIA/LEA das Gefühl, dass ich 82% 9% etwas kann. Ich wurde in VIA/LEA mit Respekt behandelt. 75% 17% Ich habe viel von meinen Kolleginnen gelernt. 52% 32% 0% 20% 40% 60% 80% 100% ■ Stimmt ■ Stimmt teilweise ■ Stimmt nicht

Abbildung 17: Kompetenzorientiertes Lernen

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Mich interessiert, wie Sie VIA/LEA erlebt haben. Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor.

Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen oder nicht stimmen.

Die Stärkung des Selbstbewusstseins wird auch in der Absolventinnenbefragung bestätigt. Vier Fünftel der Absolventinnen geben an, viel über die eigenen Stärken und Schwächen

gelernt zu haben und knapp drei Viertel der Absolventinnen stimmen zu, deutlich selbstbewusster geworden zu sein.

Ich habe in VIA/LEA viel über meine 79% 13% Stärken und Schwächen gelernt. Ich bin durch die TN an VIA/LEA 72% 13% 11% deutlich selbstbewusster geworden. 20% 60% 100% 0% 40% 80% ■ Gleich geblieben ■ Stimmt ■ Stimmt teilweise ■ Stimmt nicht

Abbildung 18: Stärkung des Selbstbewusstseins

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Diese Wahrnehmungen der Wirkungen zur Persönlichkeitsentwicklung erreichen damit annähernd so große Zustimmungen wie die Aussagen über die Umsetzung des kompetenzorientierten Lernens, des respektvolles Umgangs mit Teilnehmerinnen und das Gefühl, etwas zu können. Gerade dieser kompetenzorientierte Zugang wird in den Schilderungen der Teilnehmerinnen als Unterschied zum Schulsystem beschrieben. Damit wird deutlich, dass das pädagogische Konzept der Produktionsschulen durchaus das Potential hat, das Selbstbild der Teilnehmerinnen zu verändern. Aber es scheint doch auch Einschränkungen bei der Reichweite zu haben. Denn ein Achtel der Teilnehmerinnen hat weniger Klarheit über die eigenen Stärken und Schwächen gewonnen und knapp ein Viertel sieht sich auch nicht wirklich selbstbewusster nach der Teilnahme. Hinzu kommen natürlich noch jene Teilnehmerinnen, die in der Befragung nicht angesprochen werden konnten, und die vermutlich weniger positive Erfolge mit der Produktionsschule verbinden, insbesondere auch Teilnehmerinnen, die die Teilnahme an der Produktionsschule rasch wieder abgebrochen haben (Abschnitt 2.3).

6.2.3 Erwerb von Sozialkompetenzen

Mit Sozialkompetenzen sind Fähigkeiten gemeint, die Aspekte wie Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, respektvoller Umgang mit anderen, Durchhaltevermögen, regelkonformes Verhalten, Überwindung der Orientierungslosigkeit etc. betreffen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass viele Teilnehmerinnen gerade in diesen Aspekten Probleme aufweisen (Kapitel 3). Die Strukturierung des Tagesablaufes in den Produktionsschulen oder auch der Umgang mit

Konflikten ("Störung hat Vorrang") sind Beispiele dafür, dass der Erwerb von Sozialkompetenzen ein zentrales Thema in der Umsetzung ist. Es gibt aber unterschiedliche Indizien, wieweit dies auch wirksam wird.

In der Absolventinnenbefragung wurde explizit nach Teamfähigkeit, das heißt nach Veränderung in der Zusammenarbeit mit anderen gefragt. Dies fand im Vergleich zu anderen Erfolgsaussagen mit rund 60% weniger Zustimmung als andere Aspekte. Von knapp einem Drittel wurde eine Verbesserung in dieser Hinsicht verneint.

Konflikte gehören entsprechend der Aussagen von Trägern und Eltern zum Alltag in den Produktionsschulen und waren Thema in vielen Erzählungen, wobei sich dies primär auf Konflikte mit anderen Teilnehmerinnen bezog. Auch Absolventinnen haben mehrheitlich Konflikte zwischen Teilnehmerinnen wahrgenommen und knapp ein Fünftel hatte Konflikte mit Trainerinnen. Dass Teilnehmerinnen ihre Konfliktfähigkeit verbessern konnten, wird zwar von Eltern mitunter als Erfolg berichtet, es bleibt aber unklar, wieweit die Absolventinnen insgesamt ihre Konfliktfähigkeit verbessern konnten.

Ich kann jetzt mit anderen besser zusammen arbeiten.

0% 20% 40% 60% 80% 100%

Stimmt Stimmt teilweise Stimmt nicht Gleich geblieben

Abbildung 19: Teamfähigkeit

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was glauben Sie, haben Sie durch VIA/LEA gelernt? Beurteilen Sie die folgenden Aussagen danach, wieweit dies für Sie stimmt, teilweise stimmt bzw. nicht stimmt.

Wieweit die hohen Abbruchsquoten der Teilnehmerinnen (Abschnitt 5.5) einen Hinweis darauf bilden, dass es nicht bei allen Teilnehmerinnen gelingt, Frustrationsbewältigung, Regelverhalten oder Durchhaltevermögen zu verbessern, kann als Hypothese eingebracht werden. In den Metareflexionen der Eltern über die Motivation der Töchter zur Maßnahmenteilnahme wird die geringe Frustrationsgrenze oder die Schwierigkeit im Umgang mit Konflikten als Begründung für vorzeitige Abbrüche geschildert. Entsprechend der Angaben in den Monitoringdaten ist jedenfalls ein erheblicher Teil der Abbrüche auf disziplinäre Regelverletzungen zurückzuführen.

6.2.4 Lernmotivation und Erwerb von Basisqualifikationen

Es wurde bereits in der Umsetzungsanalyse gezeigt, dass es die Produktionsschulen schaffen, ein Gegenmodell zur Pauk- und Drillschule zu entwickeln. Die interviewten Teilnehmerinnen nehmen dabei besonders die pädagogische Beziehung als unterschiedlich zu ihren bisherigen Erfahrungen in der Schule und damit sehr positiv wahr. Ihre Lernmotivation wurde mitunter durch Erfahrungen von Abwertung auf fachlicher und sozialer Ebene in der Schulphase gebremst.

Die Lernmotivation der Absolventinnen kann auf Basis der Befragung recht hoch eingeschätzt werden. Rund vier Fünftel kann sich vorstellen nach der Teilnahme an der Produktionsschule eine weitere Ausbildung zu machen. Beinahe ebensoviele geben auch explizit an, dass sie Interesse haben Neues zu lernen.

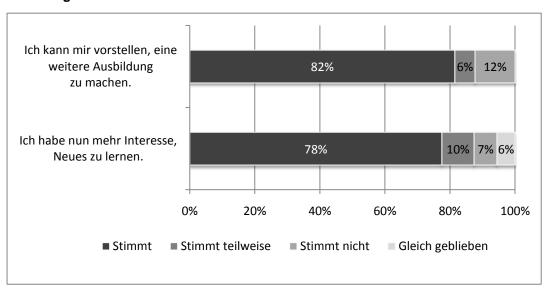


Abbildung 20: Lernmotivation

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Was glauben Sie, haben Sie durch LEA/VIA gelernt? Beurteilen Sie die folgenden Aussagen danach, wieweit diese für Sie stimmen, teilweise stimmen oder nicht stimmen.

Diese Annäherung an weiterführende Ausbildungen erfolgt dabei aber weniger über das Nachholen von Schulwissen. Denn dies erweist sich, wie schon bei der Umsetzung beschrieben, als wenig erfolgreich. Zwar wird der Vermittlung von Basisqualifikationen wie Deutsch, Mathematik und Englisch im Konzept der Produktionsschulen ein hoher Stellenwert eingeräumt, es bleibt aber eine große Herausforderung, theoretische Fächer tatsächlich in einer verschränkten Form als "Qualifikation durch praktisches Tun" zu vermitteln. Sowohl in VIA als auch in LEA erfolgt die Vermittlung der schulischen Fächer in eigenen Modulen, die zeitlich von der praktischen Arbeit in den Fachbereichen, bei VIA auch personell getrennt sind.

Von den Teilnehmerinnen und Eltern wird der Erwerb von Basisqualifikationen als Funktion der Produktionsschulen hinterfragt und eher in das traditionelle Schulsystem bzw. auf individuelle Nachhilfe nach der Produktionsschule verlagert, selbst von denjenigen, bei denen klar ist, dass es hier einen großen Nachholbedarf gibt. In beiden Produktionsschulen wird ein nennenswerter Zeitanteil für diesen Bereich veranschlagt. Bei VIA ist dies ein Tag in der Woche, bei LEA sind die Nachmittage für Fachunterricht (Lernfächer, Berufsorientierung und Vermittlung von Gender- und interkultureller Kompetenz) vorgesehen. Zusätzlich ist die Vermittlung von Basisqualifikationen in den Fachbereichen integriert, indem beispielsweise Rechnungen oder Texte für den Produktionsvorgang geübt werden.

Auch von den Absolventinnen wird die Vermittlung des theoretischen Fächerunterrichts nicht sehr positiv eingeschätzt. Die Mehrheit der AbsolventInnen zeigt sich zwar motiviert, nach der Produktionsschulen weiterführende Ausbildungen aufzunehmen, für die sie Basisqualifikationen brauchen, aber nur etwa ein Viertel ist der Meinung, Basisqualifikationen nachgeholt zu haben, die Hälfte verneint dies (vgl. Tabelle 43 im Anhang).

Ebenso wird bei der Bewertung des Fachunterrichts (vgl. Tabelle 39 im Anhang) deutlich, dass Schulfächer schlechter bewertet werden als andere Zusatzmodule wie Berufsorientierung und die sozialpädagogische Begleitung. Nur etwas mehr als die Hälfte erachtet die Schulfächer als sinnvoll für eine spätere Ausbildung oder die Beschäftigung. Es zeigt sich hier die größte Gruppe von Absolventinnen, die die Sinnhaftigkeit eines Aspektes der Produktionsschulen verneint, nämlich ein Fünftel.

6.3 Arbeitsmarktpolitische Wirkungsziele

Auch bei den arbeitsmarktpolitischen bzw. beruflichen Zielen geht es nicht nur um die Vermittlung in eine Beschäftigung nach der Produktionsschule, sondern auch um berufliche Orientierung inklusive Bewerbungstraining, die Vermittlung in Aus- und Weiterbildung und um die Erweiterung der Berufsmöglichkeiten.

6.3.1 Berufsorientierung

Die Berufsorientierung stellt in den Konzepten von VIA und LEA einen Schwerpunkt dar und wird auch von den Trägern als Bedarf im Hinblick auf die Zielgruppe gesehen (Abschnitt 3.5). Dies wird in der Umsetzung sowohl durch die Vermittlung diesbezüglicher Kompetenzen (Bewerbungsstrategien, Kenntnisse über unterschiedliche Berufe und Ausbildungen, etc.), durch sozialpädagogische Begleitung (individuelles Coaching) und das Kennenlernen spezifischer Berufe durch die Fachbereiche, Praktika sowie Betriebsbesuche unterstützt. Bei der Bewertung der Lernangebote und Zusatzqualifikationen werden Elemente der Berufsorientierung von den Absolventinnen sehr positiv bewertet (vgl. Tabelle 38 im Anhang).

Auch in den Aussagen über Lernerfolge wird die Berufsorientierung sehr positiv gewertet: Über 90% der Absolventinnen wissen nach eigener Angabe nach Austritt, wie sie sich bewerben können. Vier Fünftel fühlen sich gut über das Angebot an Ausbildungen im Drittel über Allgemeinen informiert. mehr als zwei individuell passende Ausbildungsangebote. Gut 60% der Absolventinnen wissen auch, für welchen Beruf sie geeignet sind und ein noch etwas höherer Anteil hat klare Vorstellungen, welchen Beruf sie in Zukunft ausüben möchten. Für knapp zwei Drittel ist es jedenfalls auch wichtig, mit welchem Beruf sie Geld verdienen. Die Auseinandersetzung mit beruflichen und bildungsspezifischen Möglichkeiten sowie mit Bewerbungstraining scheint also aus Sicht der Absolventinnen recht gut geklappt zu haben.

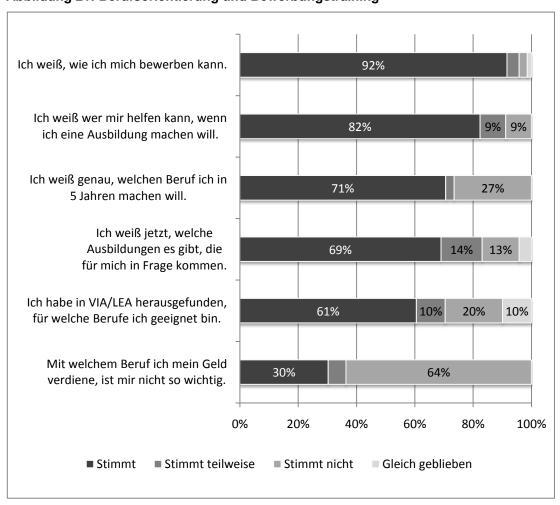


Abbildung 21: Berufsorientierung und Bewerbungstraining

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Kritisch muss hier aber angemerkt werden, dass ein doch erheblicher Teil – rund 30% der Absolventinnen – in der Produktionsschule keine klaren beruflichen Pläne entwickeln konnte und auch kein Bild darüber hat, für welchen Beruf sie besonders geeignet wären. Dies ist auch vor dem Hintergrund kritisch zu werten, dass ein großer Anteil der Absolventinnen

bereits vorher in Berufsorientierungsmaßnahmen war (Abschnitt 3.3.1) bzw. wie im Folgenden noch ausgeführt wird, nach der Produktionsschule an einer Berufsorientierungsmaßnahme teilnimmt.

6.3.2 Vermittlung in Beschäftigung oder Ausbildung

Ziel der Produktionsschulen ist es, zumindest 50% der Teilnehmerinnen aus den Produktionsschulen in Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnisse zu vermitteln. Wieweit dieses Ziel erreicht wurde, kann durch unterschiedliche Datenquellen analysiert werden:

- Auf Basis der Monitoringdaten der Träger, in denen bei Beendigung der Maßnahme vermerkt wird, inwieweit eine Vermittlung erfolgte.
- Durch AMS-Daten, die den Status der Teilnehmerinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Austritt ausweisen.
- Durch Ergebnisse der eigenen Befragung von Absolventinnen

Diese drei Datenquellen haben unterschiedliche Reichweiten – sowohl was die Gesamtheit der Teilnehmerinnen als auch, was den Beobachtungszeitraum betrifft – und Informationsinhalte unterscheiden sich daher auch in den Ergebnissen (Abschnitt 2.3). Durch Zusammenschau dieser unterschiedlichen Quellen soll ein abgesichertes Bild über den arbeitsmarktpolitischen Erfolg entwickelt werden.

Entsprechend der Monitoringdaten treten 39% der Teilnehmerinnen vorzeitig aus der Maßnahme aus, um eine Erwerbstätigkeit oder eine Ausbildung zu beginnen. Sie erreichen also das Maßnahmenziel und zwar bereits vor Ende der maximalen Maßnahmendauer. 13% verlassen die Produktionsschule nach Ablauf der maximalen Dauer. Knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen bricht die Maßnahmen vorzeitig ab, gut ein Viertel aus eigenem Willen oder persönlichen Umständen und knapp ein Viertel wird von der Maßnahme ausgeschlossen. Für beide Gruppen bleibt es unklar, wieweit sie nach Austritt eine Beschäftigung annehmen. In LEA ist der Anteil der Vermittlungen etwas geringer – und auch der Anteil der vorzeitigen Austritte ohne Vermittlung.

Der Anteil der vermittelten Absolventinnen ist wesentlich durch die hohen vorzeitigen Abbrüche bestimmt. Die hohen Drop-out-Quoten führen dazu, dass Absolventinnen, die zu kurz in der Maßnahmen sind, um davon zu profitieren, die Statistik verschlechtern. Betrachtet man den Austrittsstatus nur von jenen Absolventinnen, die länger als ein Monat in der Maßnahme waren, so erhöht sich der Vermittlungsanteil von 38% auf 43%.

Gesamt

Absolventinnen > 1 Monat

16%

43%

43%

■ Vermittlung

■ Vorzeitiger Austritt

Zeitablauf

Abbildung 22: Status nach Austritt gesamt und für Absolventinnen mit einer Mindestteilnahmedauer von 1 Monat

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Betrachtet man die Art der Vermittlungen, so dominieren Vermittlungen in eine Lehre. 42% der Absolventinnen mit Vermittlungserfolg werden in Lehrverhältnisse vermittelt, wobei dies überwiegend reguläre Lehren sind, lediglich 8% sind Lehren am zweiten Arbeitsmarkt (z.B. überbetriebliche Lehren). Gut ein Viertel der Mädchen geht ohne weitere Ausbildung in den Arbeitsmarkt und knapp ein Viertel besucht eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme. Letzteres sind überwiegend sonstige arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, Schulbesuche bleiben hingegen die Ausnahme.

Dabei zeigen sich vor allem in der Verteilung zwischen Schulbesuchen und Weiterbildungsmaßnahmen Unterschiede zwischen VIA und LEA, doch diese Unterschiede können aufgrund der geringen Fallzahl bei LEA kaum mehr interpretiert werden.

Tabelle 16: Vermittlungen nach Standort und Eintrittsjahr

	2008	2009	2010	VIA	LEA	Gesamt
Schulbesuch	11%	0%	0%	3%	13%	5%
Arbeitsaufnahme	6%	27%	43%	26%	33%	27%
Lehre	44%	43%	33%	41%	47%	42%
Lehre 2. Arbeitsmarkt	22%	0%	14%	10%	7%	8%
Weiterbildungsmaßnahmen	17%	30%	10%	20%	7%	18%
Gesamt	17	30	21	68	11	79

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

AMS-Daten

Entsprechend der AMS-Daten nehmen 7% der Absolventinnen von VIA unmittelbar nach Austritt ein reguläres Beschäftigungsverhältnis und rund ebensoviele eine vom AMS geförderte Beschäftigung oder eine Qualifizierung auf. Gut die Hälfte der Absolventinnen ist unmittelbar nach Austritt arbeitslos gemeldet. Ein weiteres Drittel wird als "Out of Labour Force" vermerkt, das heißt sie erhalten kein Einkommen aus Erwerbstätigkeit und sind auch nicht arbeitslos gemeldet, können aber in einer Ausbildung sein. Insofern wird der Vermittlungsanteil mit 15% durch etwaige Ausbildungen leicht unterschätzt.²²

In der Zeit nach der Produktionsschulteilnahme verringert sich der Anteil der als arbeitslos gemeldeten Absolventinnen ganz erheblich. Schon 3 Monate nach Austritt ist der Anteil der Arbeitslosen auf 22% gesunken, während sich der Anteil der Vermittlung auf 45% erhöht. Ein Jahr nach Austritt erreicht der Vermittlungsanteil 55% und sinkt der Anteil der Arbeitslosen auf 17%.

Tabelle 17: Nachkarriere VIA (ohne Teilnehmerinnen < 1 Woche)

	Nach Austritt		3 Monate nach Ende		6 Monate nach Ende		12 Monate nach Ende	
Status	N	%	N	%	N	%	N	%
Arbeitslosigkeit	94	54%	35	22%	27	20%	14	17%
Out of Labour Force (OLF)	54	31%	51	32%	38	28%	23	27%
Qualifizierung	7	4%	7	4%	4	3%	2	2%
Geförderte Beschäftigung	7	4%	29	18%	31	23%	12	14%
Nicht geförderte Beschäftigung	13	7%	37	23%	36	26%	33	39%
Gesamt	175	100%	159	100%	136	100%	84	100%

Quelle: Bergmann, Schelepa 2011.

Bei LEA ist der Anteil der Arbeitslosen nach Austritt aus der Produktionsschule mit 72% noch höher. Allerdings werden nur 7% als "Out of Labour Force" gezählt. Der Anteil der Vermittlungen liegt bei 22% und ergibt sich primär aus Vermittlungen in reguläre Beschäftigung. Aufgrund der kurzen Nachbeobachtungszeit sind aber keine Aussagen über den zeitlichen Verlauf nach Austritt möglich.

Vergleicht man die Ergebnisse der Tiroler Produktionsschulen mit den anderen Produktionsschulen, so erscheint der Anteil der Vermittlungen zunächst sehr gering. Im Schnitt beträgt der Vermittlungsanteil 37% in Qualifizierung, geförderte Beschäftigung und nicht geförderte Beschäftigung. Vergleicht man aber die Vermittlungsquoten über den

²² Entsprechend der Monitoringdaten gehen 2 Absolventinnen nach VIA in eine schulische Ausbildung.

Zeitverlauf für die vier untersuchten Produktionsschulen in Bergmann und Schelepa 2011, so nähern sich die Vermittlungsquoten an.

15% 45% PS Innsbruck 52% 55% 42% 43% PS Mattighofen 54% 57% 39% 49% PS Steyr 51% 50% 53% 61% **PS Linz** 66% 66% 0% 60% 80% 20% 40% ■ Nach Austritt 3 Monate nach Ende ■ 6 Monate nach Ende 12 Monate nach Ende

Abbildung 23: Vermittlungsquoten in Qualifizierung und Beschäftigung der PS Linz, Steyr, Mattighofen und Innsbruck (ohne TeilnehmerInnen >1 Woche)

Quelle: Bergmann, Schelepa 2011.

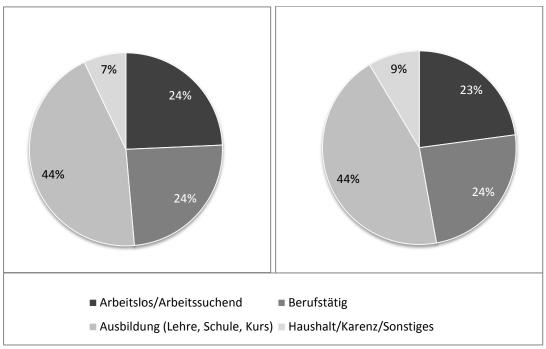
Absolventinnenbefragung

Auf Basis der Absolventinnenbefragung wird nochmals ein etwas anderes Bild über die Vermittlungserfolge nach Teilnahme an den Produktionsschulen vermittelt. Der größte Teil der befragten Absolventinnen geht aus der Produktionsschule in eine Aus- oder Weiterbildung (44%) und knapp ein Viertel nimmt eine Beschäftigung auf. Daneben ist rund ein Viertel beim AMS arbeitslos oder arbeitsuchend gemeldet und knapp ein Zehntel inaktiv, das heißt weder erwerbstätig oder in Ausbildung noch arbeitslos gemeldet. Die Ergebnisse aus der Absolventinnenbefragung zeigen also ein sehr positives Bild, indem zwei Drittel der Absolventinnen in Ausbildung oder Beschäftigung vermittelt wurden.

Abbildung 24: Tätigkeit nach Austritt aus den Produktionsschulen

Tätigkeit jetzt

Tätigkeit nach Austritt



Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Diese Verteilung des Status jetzt ist sehr ähnlich der Verteilung zu dem Zeitpunkt der Befragung. Dies hat auch damit zu tun, dass die Hälfte der Befragten nach dem Juni 2010 aus der Maßnahme ausgetreten ist und damit einen kurzen Nachbeobachtungszeitraum aufweist. Dennoch gibt es hinter diesen Gesamtzahlen auch Fluktuationen. Gut ein Viertel der Absolventinnen hat zwischen Austritt aus der Produktionsschule und Befragungszeitpunkt den Status gewechselt. Am häufigsten betrifft dies Übergänge von Arbeitslosigkeit in Qualifikationsmaßnahmen (ein Drittel der Arbeitslosen).

Differenziert man die Tätigkeiten nach der Produktionsschule nach weiteren Merkmalen wie Dauer in der Maßnahme, Eintrittsalter, Pflichtschulabschluss oder Tätigkeit vor der Maßnahme, ergeben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Im Vergleich zu den anderen Datenquellen weist die AbsolventInnenbefragung also deutlich bessere Ergebnisse auf, was wohl auch auf die erreichte Stichprobe zurückzuführen ist, indem die Antwortbereitschaft (auch im Sinne der Erreichbarkeit) letztlich doch auch mit dem Vermittlungserfolg zusammenhängt.

Insgesamt ergibt sich ein Bild der Tiroler Produktionsschulen, nach dem das Vermittlungsziel von 50% schwer erreichbar ist. Das Ergebnis verbessert sich, wenn man die Vermittlungsquoten nicht unmittelbar nach Austritt betrachtet. Und es verbessert sich vor

allem, wenn Absolventinnen mit sehr kurzen Teilnahmedauern nicht berücksichtigt werden. Vergleicht man VIA mit anderen Produktionsschulen, so sind die Vermittlungsquoten nach ca. einem halben Jahr nach Austritt aus der Maßnahme ähnlich hoch wie bei der Produktionsschule Steyr oder Mattighofen. Positiv ist bei VIA und LEA jedenfalls der hohe Anteil von Vermittlungen in Qualifizierungsmaßnahmen. Dies zeigt sich sowohl bei den Monitoringdaten wie vor allem auch bei der Absolventinnenbefragung, wo Lehren spezifisch ausgewiesen werden.

6.3.3 Qualifizierung und Erweiterung der Berufsmöglichkeiten

Neben der Frage, wieviele Teilnehmerinnen nach der Produktionsschule in Beschäftigung oder Ausbildung vermittelt werden können, interessiert aber auch die Frage, welche Art von Beschäftigung oder Ausbildung die Teilnehmerinnen ausüben. In der Absolventinnenbefragung wurde die Frage danach gestellt, welche Art von Beschäftigung oder Ausbildung aufgenommen wurde.

30% der Absolventinnen nehmen nach der Produktionsschule eine Erwerbstätigkeit auf. Dies sind überwiegend einfache Dienstleistungstätigkeiten. Von den 21 Absolventinnen sind 15 als Kellnerinnen im Gastgewerbe, Reinigungskräfte oder Verkäuferinnen tätig. Es gibt aber auch vier Erwerbstätige im technischen Bereich und einzelne Fälle als Bürokraft oder Tätowiererin. Dies alles sind aber ungelernte oder angelernte Tätigkeiten mit relativ geringen Einkommen. Dennoch zeigt sich der Großteil der Absolventinnen mit dieser Art von Tätigkeit sehr zufrieden.

Tabelle 18: Erwerbstätigkeit nach der Produktionsschule

	N	%
Beruf		
Kellnerin/Gastgewerbe	6	28,6%
Technikerin	4	19,0%
Tätowiererin	1	4,8%
Reinigungskraft	5	23,8%
Verkäuferin	4	19,0%
Bürokraft	1	4,8%
Nettoeinkommen (Euro pro Monat)		
0-250	3	14,3%
251-500	2	9,5%
501-1000	7	33,3%
1001-1500	6	28,6%
Weiß nicht	3	14,3%
Zufriedenheit		
Sehr zufrieden	17	81,0%
Mittel	2	9,5%
Nicht zufrieden	2	9,5%
Gesamt	21	100%

In welchem Beruf arbeiten Sie?

Wie hoch ist Ihr Einkommen aus dieser Beschäftigung netto im Monat?

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem jetzigen Job?

Auch wenn die Gruppe von Absolventinnen, die in eine reguläre Beschäftigung einsteigt, klein ist, kann daraus der Schluss gezogen werden, dass Mädchen aus der Zielgruppe, die direkt in eine Erwerbstätigkeit eintreten, überwiegend in den typisch weiblichen Berufsbereichen landen, die wenig Vorkenntnisse erfordern und gering entlohnt werden. Aber immerhin sind auch vier Mädchen enthalten, die im technischen Bereich arbeiten, was in dieser Qualifikationsstufe, die stark durch Segregation geprägt ist, recht bemerkenswert ist.

Mehr als die Hälfte der Absolventinnen nimmt nach der Produktionsschule eine Ausbildung auf. Dabei zeigt sich auch die größte Stabilität im Status. Denn rund vier Fünftel der Absolventinnen sind zwischen Austritt und Befragungszeitpunkt in Ausbildung. Nachdem die Mehrheit der Absolventinnen bereits länger als sieben Monate aus der Maßnahme ausgeschieden ist, kann daraus der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass die Absolventinnen längerfristig an Ausbildungen teilnehmen und nur wenige die Ausbildung abbrechen.

Tabelle 19: Ausbildung/Lehre nach der Produktionsschule

	N	%
Nach PS eine Ausbildung besucht	42	58,3%
Davon unmittelbar nach der PS in einer Ausbildung	31	43,1%
Derzeit in Ausbildung	31	43,1%
Davon nach PS eine Lehre besucht	22	30,6%
Beginn Lehre unmittelbar nach PS	10	13,9%
Lehre nicht unmittelbar nach PS begonnen oder abgebrochen	12	16,7%

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht?

Sind Sie noch _? Wenn nein: Was machen Sie derzeit?

Innerhalb der Ausbildungen dominieren duale Ausbildungen gefolgt von AMS-Kursen; Schulausbildungen werden lediglich von zwei Absolventinnen aufgenommen. Einmal erfolgt dies wohl, um mit einer Haushaltungsschule einen positiven Pflichtschulabschluss zu erlangen, im zweiten Fall geht es um eine dreijährige Ausbildung in einer Handelsschule. Hinsichtlich des hohen Anteils an arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungen kann kritisch eingewendet werden, dass ein Viertel der Absolventinnen "Förderkarrieren" durchlaufen, indem sie von einer Maßnahme in die nächste weitergereicht werden. Nur bei rund einem Viertel dieser Kurse handelt es sich um Qualifizierungen im engen Sinne. Der Großteil betrifft Berufsorientierungsmaßnahmen sowie Aktive Arbeitsuche. Angesichts der Schwerpunktsetzung der Produktionsschule auf Berufsorientierung ist dies doch erstaunlich.

Tabelle 20: Ausbildung nach der Produktionsschule

	N	%
Nach PS eine Ausbildung besucht	42	58,3%
Unmittelbar nach der PS in einer Ausbildung	31	43,1%
Derzeit in Ausbildung	31	43,1%
Davon:		
Schulausbildung	2	2,8%
Handelsschule	1	1,4%
Haushaltungsschule	1	1,4%
Lehre	22	30,6%
Kurs	18	25,0%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Filter: Nur jene, welche nach der PS eine Ausbildung gemacht haben. Welche Art von Ausbildung ist/war dies? Welche Schule war/ist das?

Dass aber über 30% der Absolventinnen eine Lehrausbildung aufnehmen, ist angesichts der Zielgruppe ein sehr positives Ergebnis. Denn die hohe Betroffenheit von schulischen Problemen führt sicherlich auch zu Schwierigkeiten bei der Bewerbung um Lehrstellen. Fast

alle 22 erhobenen Lehrverhältnisse sind reguläre Lehrstellen.²³ Hinsichtlich der fachlichen Ausrichtung gibt es bei den Lehren eine klare Dominanz im Handel. Alle anderen Bereiche betreffen nur einzelne Absolventinnen. Selbst im Gastgewerbe, wo gemeinhin ein Mangel an Lehrlingen besteht, sind nur drei Absolventinnen tätig. Auch der handwerklich-technische Bereich ist nur in Einzelfällen vertreten.

Tabelle 21: Ausbildung nach der Produktionsschule

	N	%
Schulausbildung	2	4,8%
Lehre	22	52,4%
Handel	12	54,5%
Gastgewerbe	3	13,6%
Handwerk/Technik	2	9,1%
Pers. Dienstleistungen	2	9,1%
Blumenhandel/Gartencenter	1	4,5%
Tierpflege	1	4,5%
Büro	1	4,5%
Kurs	18	42,9%
Berufsorientierung	7	38,9%
Qualifizierung	5	27,8%
Aktive Arbeitssuche	3	16,7%
Vorbereitung auf Lehre	1	5,6%
Sozialökonomische Betriebe und integrative Beschäftigung	2	11,1%
Gesamt	42	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA.

Haben Sie nach Ende der Produktionsschule eine andere Ausbildung, also eine andere Schule oder einen anderen AMS-Kurs oder Weiterbildungskurs gemacht?

Welche Art von Ausbildung ist/war dies? Welcher Lehrberuf ist/war dies? Welcher Kurs ist/war das?

Insgesamt gelingt es also einem Drittel der Absolventinnen eine weiterführende berufliche Ausbildung aufzunehmen, durch die bei positivem Abschluss eine qualifizierte Berufstätigkeit möglich ist (22 Lehre und 1 Handelsschulbesuch). Qualifizierungen durch Kursmaßnahmen sowie der Besuch einer Haushaltungsschule sind hingegen kaum ausreichend als Zutrittskarte in eine qualifizierte Tätigkeit, können aber sicherlich durch Teilqualifikationen die Vermittlungschancen im Wettbewerb um Arbeitsplätze erhöhen. Dies betrifft gut ein weiteres Viertel der Absolventinnen.

Hinsichtlich der eingeschlagenen Fachbereiche dominieren die typisch weiblichen Bereiche, sowohl bei den Absolventinnen, die ohne Berufsausbildung eine Beschäftigung aufnehmen, als auch bei den Lehrlingen. Sechs Absolventinnen nehmen zwar eine handwerklichtechnische Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung auf, doch der überwiegende Teil macht

²³ In einigen Fällen gibt es Klärungsprobleme, inwieweit es sich dabei um Lehren im 2. Arbeitsmarkt handelt. Aber schon in den Monitoringdaten zeigte sich, dass überwiegend reguläre Lehrverhältnisse aufgenommen wurden.

dies als ungelernte Arbeiterin. Dementsprechend gelingt es eigentlich nicht, die Berufsmöglichkeiten der Mädchen wesentlich zu erweitern.

6.4 Gender und Migration

Die Frage, wieweit die gender- und migrationsspezifischen Ziele der Produktionsschulen umgesetzt werden können, kann durch unterschiedliche Perspektiven beantwortet werden. Zum einen stellt sich auch hier wiederum die Frage, wie dies konzeptionell und im alltäglichen Handeln umgesetzt wurde, zum anderen, wieweit dies auch tatsächlich wirkt. Für den Genderaspekt konzentrieren wir uns dabei auf die Fragen, wieweit die Bedeutung des Berufs über eine Zuverdienstfunktion hinausgehoben werden kann und wieweit es gelingt auch atypische Berufsfelder in die Denkmöglichkeiten beruflicher Strategien zu integrieren. Beim Migrationsaspekt geht es um den Umgang mit Migrantinnen in der Produktionsschule und die Frage, wieweit sich die Unterschiede in den Ausgangsbedingungen von Migrantinnen und Österreicherinnen auch in einzelnen Wirkungsdimensionen niederschlagen.

6.4.1 Gender und Migration als Schwerpunkt des Konzepts

Interkulturelles Lernen und Genderkompetenz sind durch die Zielgruppe der Tiroler Produktionsschulen als Schwerpunkt im Konzept verankert. Es zeigen sich aber doch Unterschiede zwischen Ziel und Umsetzung.

Um Mädchen ein breiteres Feld von beruflichen Möglichkeiten zu bieten, ihr Interesse für technische Berufe zu wecken (ibis acam 2008, 12) bzw. sie auf eine Ausbildung oder Tätigkeit im handwerklichen Bereich vorzubereiten (Kaos 2010, 13), werden in VIA die Produktionsbereiche Metall und Holz und in LEA die Holzwerkstatt angeboten. Zusätzlich besteht die Zielsetzung, die Genderkompetenz der Teilnehmerinnen zu stärken.

Während die Überwindung geschlechtsspezifischer Barrieren in Hinblick auf die Berufswahl durchaus einen Interventionsauftrag darstellt, nehmen die Projektumsetzenden explizit davon Abstand, die Mädchen in "untypische" Fachbereiche zu drängen. Ihre Zielsetzung lautet vielmehr, dass die Teilnehmerinnen eigene Fähigkeiten erkunden und auf dieser Basis eine realistische Berufsperspektive entwickeln sollen, ungeachtet dessen, wie "typisch" diese ausgestaltet wird.

Mit der Schwerpunktsetzung auf Mädchen versuchen die Produktionsschulen eine Zielgruppe zu erreichen, die im Kontext anderer arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen vernachlässigt wird. Doch dieses Ziel ist nicht unbestritten. Es wird auch ganz klar ein Bedarf an ähnlichen Maßnahmen für Burschen gesehen. Gegenüber der Projektumwelt gelangen die Träger dadurch in die Position, sich zu rechtfertigen, warum sie nur Mädchen aufnehmen.

Schließlich kommt die Dimension des Migrationshintergrundes der Zielgruppe hinzu. In VIA wird Genderkompetenz mit interkultureller Kompetenz im Konzept eng verknüpft, indem beispielsweise die Bedeutung von Gleichstellung in unterschiedlichen Kulturen thematisiert und spezielle Schulungen der MitarbeiterInnen in interkultureller und Genderkompetenz erfolgen sollen (ibis acam 2010/11, 5). In LEA versucht man den traditionellen Geschlechterrollen, die innerhalb der Zielgruppe sowohl bei Mädchen mit wie auch ohne Migrationshintergrund erwartet werden, durch die aktive Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik im Alltag der Produktionsschule entgegenzuwirken. Eine intensive Bewusstseinsbildung in dieser Richtung soll methodisch durch theater- und erlebnispädagogische Elemente sowie regelmäßig aufbauende Gender Workshops stattfinden (Kaos 2010).

In Hinblick darauf, inwiefern ein Migrationshintergrund eine relevante Differenz unter den Teilnehmerinnen darstellt, gibt es aus Trägersicht vorsichtige Äußerungen. So lauten die Beobachtungen auf der einen Seite, dass hinsichtlich der Berufswahl die eingangs genannte geschlechtsspezifische Barriere nochmals deutlicher hervortritt bzw. ein familiär geprägtes Festhalten an traditionellen Geschlechterarrangements vergleichsweise strikter ist. Auf der anderen Seite wird dies nicht auf einen Migrationshintergrund per se zurückgeführt, sondern auch darauf, dass gerade Personen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt zusätzlich Diskriminierung erfahren bzw. die Teilnehmerinnen selbst bereits Diskriminierungserfahrungen gemacht haben und für die Zukunft antizipieren. Entscheidend ist hier wiederum nicht der Migrationshintergrund per se, sondern bestimmte "Symbole", an die spezifische gesellschaftliche Erwartungen geknüpft und die "sanktioniert" werden (z.B. Kopftuch).

Auch die institutionelle Ebene wird als geeignet wahrgenommen, mittels "untypischer" MitarbeiterInnen (weibliche Metalltrainerin, SozialarbeiterIn mit Migrationshintergrund...) gegenüber den Mädchen eine Vorbildwirkung zu erzielen. Zum einen lässt sich dies in der Praxis nicht immer umsetzen; zum anderen jedoch wird auch hier hinterfragt, dass Geschlecht oder Migrationshintergrund per se eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter dafür qualifizieren, die im Rahmen der Produktionsschulen vorgesehenen Aufgaben (besser) zu erfüllen.

6.4.2 Bewertungs- und Wirkungsunterschiede hinsichtlich Migrationshintergrund

In den Erfahrungen von Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass Migrationshintergrund im Rahmen der Schulerfahrungen oder bei der Lehrstellensuche vielfach Anlass von Diskriminierung war. Die Erfahrungen reichen von Isolation in der Klasse, über subtile Formen von Diskriminierung bei der Lehrstellensuche bis hin zu offen geäußertem Rassismus. Ähnliche Erfahrungen werden in den Produktionsschulen von den interviewten Mädchen kaum thematisiert. Dies hängt auch damit zusammen, dass es schwierig ist, von rassistischer Diskriminierung zu erzählen (vgl. Ferreira 2003), denn solche Situationen treten auch innerhalb der Produktionsschulen auf. Etwa die Hälfte der

Absolventinnen beobachtet Konflikte zwischen Österreicherinnen und Nicht-Österreicherinnen und auch die MitarbeiterInnen thematisieren Ausgrenzungserfahrungen, die mit Migrationshintergrund zu tun haben.

Anknüpfend an solche Erfahrungen berichten die Träger davon, den interkulturellen Projektschwerpunkt noch erweitert zu haben. Besondere Aufmerksamkeit kommt bei VIA in diesem Zusammenhang der Thematik "Minderheiten" sowie der Bewusstseinsarbeit innerhalb des MitarbeiterInnenteams zu.

Ein Migrationshintergrund kann innerhalb der Produktionsschulen aber auch als Anlass für kompetenzorientiertes Handeln genommen werden, wie manche Teilnehmerinnen berichten. So werden etwa sprachliche Kenntnisse vom Träger als Ressource gewertet, die in den Projektablauf eingebracht werden kann. Andere wiederum haben die Erfahrung gemacht, dass innerhalb der Produktionsschule – und dies in Abgrenzung zu zuvor erlebten Isolationserfahrungen – ihr Migrationshintergrund auch dergestalt zur Ressource wird, als er ihnen ermöglicht, in unterschiedlichen Gruppen integriert zu sein und sowohl guten Kontakt zu Mädchen mit, als auch ohne Migrationshintergrund zu unterhalten.

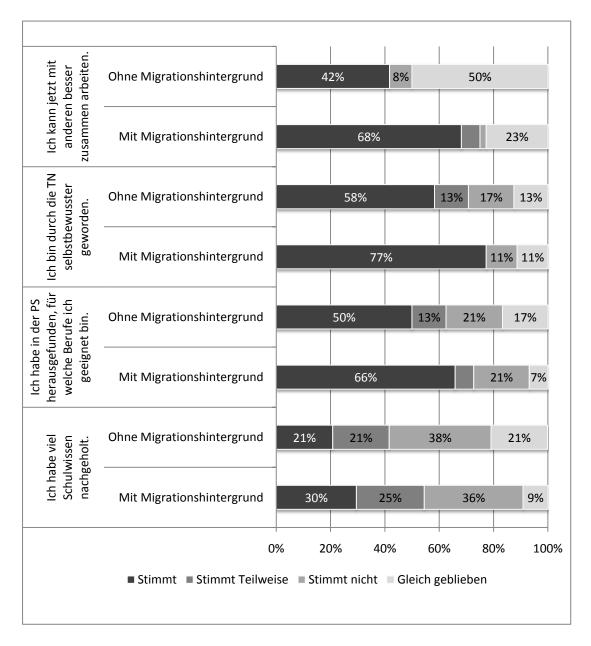
In den Ergebnissen der Absolventinnenbefragung zeigen sich kaum Unterschiede in der Wahrnehmung der Umsetzung der Produktionsschulen zwischen Migrantinnen und Österreicherinnen. Migrantinnen sehen sich genauso respektvoll und kompetent behandelt wie Österreicherinnen. Konflikte mit Trainerinnen werden von Mädchen ohne Migrationshintergrund etwas häufiger gesehen als von Migrantinnen (27% versus 12%).

Anders ist dies hingegen bei den Lernerfolgen. Hier zeigen Absolventinnen mit Migrationshintergrund tendenziell bessere Ergebnisse:

- Während über zwei Drittel der Absolventinnen mit Migrationshintergrund mit anderen Personen nun besser zusammen arbeiten können, geben dies nur 42% der Absolventinnen ohne Migrationshintergrund an, 50% von ihnen glauben, schon vor der Produktionsschule diese Kompetenz besessen zu haben.
- Auch das Selbstbewusstsein wurde durch die Produktionsschule bei drei Viertel der Mädchen mit Migrationshintergrund gesteigert, wohingegen dies nur 58% der Mädchen ohne Migrationshintergrund angeben. Auch hier sagte ein Achtel der Österreicherinnen, bereits vor der Produktionsschule selbstbewusst gewesen zu sein.
- Für welche Berufe sie geeignet sind, haben auch eher Absolventinnen mit Migrationshintergrund herausgefunden (zwei Drittel) als Absolventinnen ohne Migrationshintergrund (die Hälfte). In der letzten Gruppe gaben wieder 17% an, dies vorher schon gewusst zu haben.
- Schulwissen nachgeholt zu haben, befinden knapp ein Drittel der Absolventinnen mit Migrationshintergrund und rund ein Fünftel ohne Migrationshintergrund. Und auch

hier ist der Anteil bei den Österreicherinnen deutlich größer, die glauben, nicht hinzugelernt zu haben (knapp 60% gegenüber 45%).

Abbildung 25: Wahrgenommene Veränderungen der Absolventinnen nach Migrationshintergrund



Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.

Interessant sind aber auch die Unterschiede zwischen Migrantinnen und Österreicherinnen hinsichtlich der Verweildauer in der Maßnahme und des Austrittsstatus. Migrantinnen verbleiben länger in der Maßnahme mit einer durchschnittlichen Verweildauer von knapp fünf Monaten – Österreicherinnen sind im Schnitt nur vier Monate in der Maßnahme.

Offensichtlich wird dieser Unterschied bei der Gruppe, die innerhalb eines Monats aus der Maßnahme ausscheidet. Denn dies betrifft fast ein Viertel der Österreicherinnen, aber nur 6% der Migrantinnen.

Tabelle 22: Teilnahmedauer von Migrantinnen und Österreicherinnen

	Österreicherinnen	Migrantinnen	Gesamt
< 1 Monat	23,1%	6,0%	13,4%
1-2 Monate	16,5%	12,8%	14,4%
2-3 Monate	11,0%	6,8%	8,6%
3-4 Monate	9,9%	15,4%	12,9%
4-5 Monate	2,2%	14,5%	9,6%
5-6 Monate	8,8%	14,5%	12,0%
6-7 Monate	2,2%	5,1%	3,8%
7-8 Monate	3,3%	4,3%	3,8%
8-9 Monate	18,7%	14,5%	16,3%
> 9 Monate	4,4%	6,0%	5,3%
Gesamt	91	118	209

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Die geringeren Drop-out-Quoten von Migrantinnen zeigen sich auch beim Austrittsstatus. Österreicherinnen weisen sowohl bei den Ausschlüssen wie auch den Abbrüchen höhere Anteile auf. Hingegen sind Migrantinnen etwas häufiger bis zum Zeitablauf, das heißt bis zur maximalen Dauer, in der Maßnahme. Vor allem aber weisen Migrantinnen höhere Vermittlungsanteile auf: 42% der Migrantinnen können innerhalb der Laufzeit erfolgreich vermittelt werden, bei den Österreicherinnen liegt dieser Anteil nur bei 34%.

Tabelle 23: Austrittsstatus von Migrantinnen und Österreicherinnen

	Österreicherinnen	Migrantinnen	Gesamt
Vermittlung	34,1%	41,9%	38,8%
Vorzeitiger Austritt	53,9%	43,6%	47,8%
Zeitablauf	12,1%	14,5%	13,4%
Gesamt	91	118	209

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen.

Demnach weisen die Monitoringdaten der Tiroler Produktionsschulen für Migrantinnen günstigere Wirkungsindikatoren auf als für Österreicherinnen. Dies zeigt sich auch bei der Absolventinnenbefragung. Schon nach Austritt aus der Produktionsschule nehmen Migrantinnen etwas häufiger eine Erwerbstätigkeit oder Ausbildung auf (70%) als Absolventinnen ohne Migrationshintergrund (67%). Dieser Unterschied wird aber vor allem bei der derzeitigen Tätigkeit offensichtlich. Zum Befragungszeitpunkt sind 72% der Mädchen mit Migrationshintergrund und 63% der Mädchen ohne Migrationshintergrund in

Beschäftigung oder Ausbildung integriert. Während dieser Anteil bei den Migrantinnen über die Zeit steigt, erhöht sich bei den Österreicherinnen der Anteil der Arbeitslosen.

Tabelle 24: Derzeitige Tätigkeit der Absolventinnen differenziert nach Migrationshintergrund

	Derzeitiger Status		Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migrations- hintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Arbeitslos/Arbeitssuchend	17	24,3%	12	26,1%	5	20,8%
Berufstätig	17	24,3%	11	23,9%	6	25,0%
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	31	44,3%	22	47,8%	9	37,5%
Haushalt/Karenz/Sonstiges	5	7,1%	1	2,2%	4	16,7%
Gesamt	70	100%	46	100%	24	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA.

Was machen Sie derzeit?

Diese Unterschiede zwischen Absolventinnen sind nicht gravierend, aber insofern als Erfolg zu werten, als Migrantinnen doch mit etwas schlechteren formalen Ausgangsbedingungen in die Produktionsschule eintreten und sich bei den Tätigkeiten vor dem Maßnahmenbesuch auch Diskriminierungen am Arbeitsmarkt zeigen. Von daher wäre erwartbar gewesen, dass Mädchen mit Migrationshintergrund auch nach der Produktionsschule größere Integrationsprobleme hätten. Doch dies kann offensichtlich durch die besondere Unterstützung von Mädchen mit Migrationshintergrund vermieden werden.

6.4.3 Bedeutung von Beruf und inhaltlichen Tätigkeiten im Hinblick auf Geschlechterstereotpyen

Inwieweit es gelingt, die gängigen Geschlechterstereotypen bei den Teilnehmerinnen der Produktionsschulen aufzulösen wird hier auch mit der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der Beruf für die Absolventinnen einnimmt. Wieweit gelingt es, die Berufstätigkeit von einer Funktion des vorübergehenden Geldverdienens loszulösen und damit auch den Wert von beruflicher Qualifizierung zu erhöhen? Dafür wurden Aussagen zur Bewertung vorgelegt, die Geschlechterstereotypen wiedergeben.

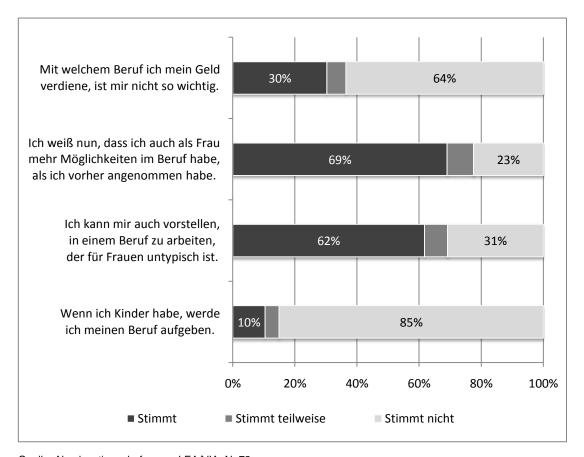


Abbildung 26: Bedeutung von Beruf

 $\label{eq:Quelle:Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.} Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72.$

Insgesamt scheint die Bedeutung des Berufs bei den Mädchen recht hoch:

- Für rund 30% der Absolventinnen scheint es nicht so wichtig, mit welchem Beruf sie Geld verdienen werden. Aber immerhin zwei Drittel halten dies doch für sehr relevant.
- Es können sich auch knapp zwei Drittel vorstellen, in einem für Frauen untypischen Beruf zu arbeiten. Auch hier zeigt sich ein Drittel als resistent.
- Zwei Drittel sehen nun deutlich mehr berufliche Möglichkeiten, als sie vorher gedacht hätten.
- Die Vorstellung, den Beruf wegen Kinder aufzugeben wird ganz deutlich abgelehnt.
 Nur 10% der Absolventinnen können sich dies vorstellen.

Entsprechend dieser Angaben zeigt sich die Gruppe hinsichtlich der Bedeutung des Berufes zweigeteilt: Für ein Drittel haben solche beruflichen Rollenstereotypen für Frauen weiterhin Bedeutung, aber zwei Drittel lehnen diese ab. Es zeigen sich dabei keine klaren Muster hinsichtlich Bildung, Migrationshintergrund oder Alter. Verknüpft man aber auch dieses Ergebnis mit den Erwartungen unter Berücksichtigung der Zielgruppe, so scheinen die

Absolventinnen doch progressiver als die Gesellschaft. Dies spricht dafür, dass es durch die Produktionsschule doch gelungen ist, den Horizont der Mädchen im Hinblick auf ihre Geschlechterrollen zu erweitern.

Anders ist hingegen unsere Beurteilung hinsichtlich der Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten in der Realität. Betrachtet man die angenommenen Berufe und Ausbildungen der Mädchen, so sind dies zum Großteil die typisch weiblichen Bereiche persönlicher €Dienstleistungen und Verkauf, die nicht nur zu den am häufigsten gewählten Berufen von Frauen zählen, sondern auch relativ schlecht bezahlt sind. Wenn Tätigkeiten im handwerklich-technischen Bereich gewählt werden, so sind dies überwiegend un- bzw. angelernte Tätigkeiten, in denen Frauen nicht unbedingt besser gestellt sind als in typischen Frauenberufen.

Dieses Ergebnis ist aber vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Auflösung der Segregation ein äußerst anspruchsvolles Vorhaben ist, insbesondere bei Zielgruppen mit niedriger Qualifikation und in der Altersgruppe der 15 bis 19-Jährigen (vgl. Leitner et al. 2009). Mädchen mit niedriger Bildungsherkunft wählen häufiger Berufe, die in ihrem sozialen Umfeld sichtbar sind. Bei den Lehrberufen sind Mädchen weiterhin auf einige wenige Berufe konzentriert. Die Hälfte aller Lehrausbildungen von Frauen betrifft den kaufmännischen Bereich. Zudem ist die Altersphase nach 14 Jahren geprägt von emotionaler Verunsicherung und der Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle. Dieses Selbstkonzept bestimmt ganz maßgeblich die Berufswahl, in der atypische Wege vermieden werden, vielmehr Berufe gewählt werden, die diesem Selbstkonzept entsprechen (vgl. Gottfredson 2005). Der Weg in männerdominierte Bereiche kann daher eine Überforderung für Mädchen bedeuten, vor allem wenn keine persönliche Stabilisierung gegeben ist.

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Tiroler Produktionsschulen orientieren sich an den dänischen "factory schools", in denen Jugendliche durch eine praxisorientierte Ausbildung auf weiterführende Ausbildungen oder den Arbeitsmarkt vorbereitet werden sollen. Durch die beiden Standorte, VIA in Innsbruck und LEA in Wörgl, werden Mädchen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen angesprochen, wobei ein besonderes Augenmerk auf Mädchen mit Migrationshintergrund gelegt wird. Tirol hat im Verlgeich zu den anderen Bundesländern relativ früh Produktionsschulen implementiert. Doch mit einem Angebot von 72 Plätzen ist diese Maßnahme sowohl in Relation zur Jugendarbeitslosigkeit wie auch zum derzeitigen Angebot in anderen Bundesländern klein.

Im Zentrum der Evaluierung steht die Frage nach der Konzeptumsetzung; welche Herausforderungen ergeben sich durch Konzept und Zielgruppe in der Praxis und welche Wirkungen können aus der Maßnahme resultieren. Die Studie zeichnet sich durch die Kombination vieler unterschiedlicher Erhebungsschritte aus, die sowohl qualitative Erhebungen (Interviews mit MitarbeiterInnen der Träger, Teilnehmerinnen, Eltern, Diskussionen mit Steuerungsgruppe und Stakeholdern, Teilnehmende Beobachtung) wie auch die Auswertung der Monitoringdaten der Träger und eine Fragebogenerhebung bei Absolventinnen umfassen. Es erfolgte eine iterative Vorgangsweise der Erhebungen und die Ergebnisse wurden mittels Triangulation thematisch miteinander kombiniert. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung entlang der Hauptkapitel zusammengefasst und daraus Handlungsempfehlungen für Optimierungspotentiale abgeleitet.

7.1 Zielgruppe

Mit der Definition der Zielgruppe spricht man Teilnehmerinnen mit sehr unterschiedlichen Ursachen für Integrationsprobleme in den Arbeitsmarkt an, die von Qualifikationsdefiziten über psychosoziale Probleme bis hin zu Sprachdefiziten reichen. Dies spiegelt sich auch in der Struktur der erreichten Teilnehmerinnen wieder. Gemeinsam ist den Teilnehmerinnen, dass ihre Integrationsversuche in den Arbeitsmarkt bislang gescheitert sind. Doch die Ursachen dafür sind sehr unterschiedlich, sowohl was die Vorerfahrungen als auch was die Gründe der Scheitererfahrungen betrifft. Häufig sind die Teilnehmerinnen Grenzgängerinnen zwischen Mädchen mit besonderem Förderbedarf und Mädchen mit "normalen" Problemen bei der Lehrstellensuche.

Mehr als zwei Drittel der Absolventinnen weisen vor Eintritt in die Produktionsschule eine Arbeitslosigkeitsphase auf, bei einem Viertel war diese länger als sechs Monate. Bei etwas über einem Viertel gab es keine längeren Inaktivitätsphasen. Das heißt sie kommen direkt nach Ausbildungs- oder Lehrabbrüchen sowie aufgelösten Beschäftigungsverhältnissen in die Produktionsschule. Letzteres weist auch darauf hin, dass in den Produktionsschulen

keineswegs nur "Problemfälle" vertreten sind. Ein Teil bringt gute Voraussetzungen für eine Integration mit.

Noch heterogener sind die Gründe für die Probleme. Zumindest einem Fünftel fehlt der für viele berufliche Ausbildungen notwendige Hauptschulabschluss. Darüber hinaus bestehen weitere Bildungsnachteile, indem Klassen wiederholt wurden oder Basiskenntnisse in den schulischen Kernfächern fehlen. In den unterschiedlichen Erhebungsschritten wird deutlich, dass die Mehrzahl der Teilnehmerinnen von negativen Schulerfahrungen betroffen ist, diese sich aber nur teilweise in fehlenden Bildungsabschlüssen niederschlagen, jedoch ganz wesentlich auf das Selbstbild der Mädchen wirken. Dies wird nicht nur zur Barriere bei der Integration in das Bildungs- und Berufssystem, sondern wirkt sich auch auf das Sozialverhalten aus. Negative Schulerfahrungen sind damit oft der Anfang einer Abstiegsspirale, aus der sich Jugendliche schwerlich selbst herauslösen können. Selbst wenn sie ihr Verhalten ändern, wird dies nicht immer anerkannt, was zu neuerlichen Frustrations- und Scheitererlebnissen führen kann.

Der Anteil der Migrantinnen der Tiroler Produktionsschulen ist trotz der diesbezüglichen Schwerpunktsetzung nicht größer als im Schnitt der österreichischen Produktionsschulen, aber kann durch eine Ausrichtung auf die Zielgruppe und deren Problematik im Konzept spezifisch angesprochen werden. Vergleicht man Teilnehmerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, so scheinen Migrantinnen aufgrund ihrer Bildungskarriere und ihrer Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital etwas stärker benachteiligt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bildungsherkunft. Es wirkt sich aber auch auf die Vorerfahrungen der Arbeitsmarktintegration aus, wo stärkere Diskriminierungen am Arbeitsmarkt sichtbar werden, indem beispielsweise wenige Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund als Lehrabbrecherinnen in die Produktionsschulen eintreten. Insgesamt scheinen sich aber die Problematiken der Migrantinnen gerade der zweiten Generation stark mit jenen der österreichischen Teilnehmerinnen zu überlappen, indem auch bei Österreicherinnen unterschiedliche Kompetenzen für die berufliche Integration fehlen und diese soziale und kulturelle Integrationsprobleme aufweisen.

Die Scheitererfahrungen der Teilnehmerinnen lassen sich also teilweise auf abgegrenzte Probleme reduzieren, teilweise sind sie aber bereits als Persönlichkeitsmerkmal verankert. Formale Barrieren durch fehlende Bildungsabschlüsse sowie mangelnde Informationen über Bewerbungsstrategien oder Berufs- und Ausbildungsziele können einfacher behoben werden als non-formale Barrieren durch fehlende Lernmotivation, ein Selbstbild des Scheiterns, mangelndes Selbstvertrauen, Orientierungslosigkeit, Extremerfahrungen wie traumatische Beziehungen, psychische Beeinträchtigungen etc.. Die Eltern spielen dabei sowohl als Bezugspersonen wie auch als Unterstützende eine wichtige Rolle, die zumindest von den interviewten Eltern auch ausgeübt wird, sehen sich aber oft der Funktionsweise des Bildungs- und Beschäftigungssystems hilflos ausgesetzt.

Aus Sicht der Träger werden viele Herausforderungen, die sich aus der Struktur der Teilnehmerinnen ergeben oder aus Sicht der Teilnehmerinnen und Eltern formuliert werden, wahrgenommen. Dabei wird die Heterogenität der Teilnehmerinnen betont, die sich auch aus dem unterschiedlichen Umfeld der Mädchen ergibt. Als Gemeinsamkeit werden die eingeschränkten Berufsvorstellungen der Mädchen wahrgenommen, wodurch der Bedarf an beruflicher Orientierung unterstrichen wird, auch im Hinblick auf die Möglichkeit des Kennenlernens untypischer Bereiche.

7.2 Zugang

Die beiden Tiroler Produktionsschulen wurden – auch im Vergleich zu anderen arbeitsmarktpolitischen Jugendbeschäftigungsmaßnahmen in Tirol – als niederschwellige Maßnahmen konzipiert, was sich auf drei primäre Aspekte bezieht:

Erstens sollen Selektionsmechanismen im Rahmen der Zugangsprozesse weitestmöglich vermieden werden. Bezüglich der Zielgruppe ist damit gemeint, dass jene Barrieren nicht errichtet werden, an denen die Teilnehmerinnen in ihrer Vergangenheit die Erfahrung des Scheiterns gemacht haben. Zweitens ist bei der inhaltlichen Ausrichtung der Produktionsschulen darauf zu achten, dass sie möglichst nicht-schulähnlich ausgestaltet werden. Beide Tiroler Produktionsschulen verfolgen den Anspruch, ihren Teilnehmerinnen ein Lernumfeld anzubieten, das sich positiv von ihren Schulerfahrungen in der Vergangenheit abhebt. Dass ein solcher Ansatz tatsächlich gelebt wird, zeigt sich in den Schilderungen der Teilnehmerinnen, die ihre Erfahrungen in der Produktionsschule deutlich von Schulerfahrungen abgrenzen. Diese beiden Aspekte der Niederschwelligkeit werden bei VIA und LEA aus evaluatorischer Sicht bereits jetzt erfolgreich umgesetzt.

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Zuweisung in die Maßnahme, die abseits institutioneller Wege erfolgen soll. Hier wird die Zielsetzung verfolgt, jenen Teil der Zielgruppe zu erreichen, für den der Weg zum AMS eine Hürde darstellt. Dies gelingt zum Teil bereits jetzt, insbesondere am Standort Wörgl (wo ein Fünftel der Teilnehmerinnen über private Kanäle oder NGOs in die Produktionsschule kommt). Jedoch zeigt sich diesbezüglich für beide Produktionsschulen ein Optimierungspotenzial: Der Großteil der Teilnehmerinnen wird bisher über das AMS rekrutiert. Dafür ist es für die Zukunft u.a. notwendig, die Hauptverantwortung für die Teilnehmerinnenrekrutierung nicht auf das AMS zu verlagern.

Ein Problem stellt die Unterauslastung der angebotenen Plätze dar. Die Auslastung schwankt über die Monate hinweg stark und lag besonders im Jahr 2010 während der Sommermonate bei VIA auch unter 50%. Bei LEA hingegen reduzierte sich die Auslastung im Herbst 2010 auf etwa 70%. Gegen Ende des Beobachtungszeitraum lässt sich hingegen wiederum ein Anstieg in der Auslastung feststellen: Im Dezember 2010 waren bei VIA 77% und bei LEA 80% der Plätze ausgelastet. Die Unterauslastung kann auf eine relativ hohe Selbstselektion der Interessentinnen zurückgeführt werden: Ein knappes Viertel der

eingeladenen Mädchen erscheint nicht bei den Informationsveranstaltungen. Positiv sticht hier jedoch der hohe Anteil an Interessentinnen hervor, die sich zu einer Teilnahme entscheiden, wenn sie die Informationsveranstaltung tatsächlich besuchen. Das heißt, die Herausforderung besteht darin, die Mädchen in die Informationsveranstaltungen zu bringen.

Ein Hintergrund der relativ hohen Selbstselektion – und damit auch für das Problem der Unterauslastung – sind Assoziationen des Begriffes "Produktionsschule" mit "Schule". Solche Assoziationen manifestieren sich in einer "unsichtbaren" Teilnahmebarriere, da potenzielle Teilnehmerinnen eine Wiederholung ihrer negativen Schulerfahrungen während der Zeit in der Produktionsschule befürchten.

7.3 Umsetzung

Die beiden Tiroler Produktionsschulen setzen das Konzept Produktionsschule jeweils unterschiedlich um. Eine Bedeutung hat dabei der Träger bzw. die Trägerphilosophie. Dies deutet sich bereits in den Konzepten an, wird aber auch in den anderen Erhebungen deutlich. Die Umsetzung der Produktionsschulen lässt sich anhand einer Integration der Aspekte Arbeiten, Lernen und Leben charakterisieren, wobei der Schwerpunkt bei LEA auf "Leben", bei VIA auf "Arbeiten" gelegt wird.

Bei ibis acam ist professionelles Agieren zentral. Das Konzept ist klar strukturiert und die Umsetzung erfolgt arbeitsteilig. Dies äußert sich auf Ebene der MitarbeiterInnen in der funktionalen Differenzierung: Es gibt klare Zuständigkeiten für primär fachliche Interventionen (Fachbereich) und primär psychosoziale Interventionen (Coaching). Die Außendarstellung verläuft ebenfalls sehr professionell und im Bereich der Kommunikation nach außen wurden bereits Routinen etabliert. Generell liegt der Umsetzungsschwerpunkt auf dem Bereich "Arbeit". So ist das möglichst arbeitsrealistische Umfeld ein zentraler Schwerpunkt und es ist ein wichtiges Anliegen, dass sich die hergestellten Produkte mit anderen am Markt messen können.

Bei Kaos liegt der Schwerpunkt etwas anders: In der Selbstdarstellung ist es die Erfahrung mit der Zielgruppe, mit welcher der Träger punktet. Das Konzept wird stärker integrativ umgesetzt: MitarbeiterInnen übernehmen sowohl Rollen für den fachlichen und den psychosozialen Bereich, aber auch für den Bereich des Schulischen, das heißt Schulfächer werden von den MitarbeiterInnen unterrichtet. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in der Umsetzung auf dem Aspekt "Leben": Zentrales Anliegen ist es, mit LEA einen Ort zu schaffen, an dem sich die Mädchen wohl fühlen können. Diesem Aspekt untergeordnet ist der Bereich Arbeit. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass bislang kaum Aufträge von außen übernommen wurden oder, dass der Shop "nebenbei" geführt wird. Die Herstellung eines realistischen Arbeitsumfeldes ist im Vergleich zu VIA nicht so deutlich spürbar und inwiefern die Herstellung von Produkten tatsächlich als *Arbeit*sauftrag stattfindet oder eher einer Beschäftigungslogik folgt, ist nicht deutlich abgrenzbar.

Damit in Zusammenhang stehen auch jene inhärenten Widersprüche, die für Produktionsschulen typisch sind (vgl. dazu Gentner 2008, Zürcher 2007). Bei VIA ist dies der Widerspruch zwischen Pädagogik und Marktlogik und bei LEA der zwischen Schonraum und Arbeitsrealität. Solche Widersprüche sind nicht lösbar, zentral hingegen ist der Umgang damit. An beiden Tiroler Standorten werden sie teamintern reflektiert und eine adäquate Umgangsweise, die für das gesamte Team bindend ist, diskutiert. Dies kann aus evaluatorischer Sicht sehr positiv bewertet werden.

In Anbetracht der heterogenen Zielgruppe sowie des breiten Interventionsanspruches – psychosoziale Stabilisierung, Basisqualifizierung/Kompetenzerwerb und erst im letzten Schritt die berufliche Integration – ist es wenig verwunderlich, dass bei der Umsetzung der Produktionsschulen auch eine Überforderung der Träger bemerkbar ist. Die Teilnehmerinnen kommen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, denen sie allen gleichzeitig gerecht werden sollen, die Gruppe ist sehr heterogen und die Ansprüche im Konzept sind sehr ambitioniert. Gerade wenn es sich um Teilnehmerinnen handelt, die mit dem Bedarf einer psychosozialen Stärkung in die Produktionsschule eintreten, scheint die derzeitige Teilnahmedauer von sechs Monaten mit einer Verlängerungsoption auf neun Monate relativ kurz.

Zu Überforderung kommt es auch bei Teilnehmerinnen. Sie durchlaufen in relativ kurzer Zeit sehr unterschiedliche Settings und müssen sich dabei häufig an neue Gruppenkonstallationen gewöhnen. Dies gerät gewissermaßen in Konflikt mit dem Anspruch, den Zugang niederschwellig zu gestalten. Darin liegt eine mögliche Ursache für den hohen Anteil an Drop-outs auf eigenen Wunsch. Hohe Abbruchquoten von Teilnehmerinnen sind an beiden Produktionsschulstandorten gegeben und werden auch als Problem wahrgenommen.

Das Angebot an Fachbereichen bzw. Werkstätten wird unterschiedlich wahrgenommen und als unterschiedlich sinnvoll erfahren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine positive Bewertung auf die "typischen" Bereiche bezieht, während die Bereiche Holz oder Metall zum einen generell weniger nachgefragt werden, zum anderen aus Sicht der Absolventinnen als weniger sinnvoll bewertet werden. Diese Tendenz gilt auch für andere Produktionsschulen, in denen es oft schwierig ist, Mädchen zur Teilnahme an handwerklich-technischen Bereichen zu bringen (Bergmann, Schelepa 2011, 29).

Die Berufsorientierung sowie die psychosoziale Begleitung werden von den befragten Absolventinnen besonders gut bewertet und letztere ist auch in den Interviews ein wichtiges Thema, von dem sehr positiv berichtet wird. Dabei legen die Teilnehmerinnen ihren Fokus auf die Beziehungsebene. Wer für sie die wichtigen Bezugspersonen innerhalb der funktional differenzierten VIA sind, unterscheidet sich: Während die einen dabei die Coaches ansprechen, sehen die anderen die FachtrainerInnen als primäre Ansprechpersonen, auch wenn es um persönliche Probleme geht. Bei LEA werden, wie vorne ausgeführt, diese Rollen ohnehin nicht getrennt wahrgenommen. Jedoch wird auch bei VIA an den FachtrainerInnen positiv gesehen, dass ihre Rolle über den Fachbereich hinausgeht und

sich auf eine soziale Ebene erstreckt. Hier zeigt sich also auch die Wichtigkeit, trotz funktionaler Differenzierung Schnittstellen zwischen den einzelnen Rollen herzustellen – was in der Umsetzung auch gelingt. Die Notwendigkeit und gleichzeitig die Herausforderung, solche Schnittstellen herzustellen, sind auch den VIA-MitarbeiterInnen bewusst.

Dieser Befund zur psychosozialen Begleitung hebt die Tiroler Produktionsschulen positiv von anderen Produktionsschulen ab – beispielsweise der BVJ-Produktionsschule Hannover. Ein strukturelles Manko wird dort darin gesehen, dass keine explizite sozialpädagogische Begleitung vorgesehen ist und die MitarbeiterInnen primär eine eindimensionale Rolle als FachtrainerInnen wahrnehmen. Ein Paradoxon, das sich daraus ergibt, ist, dass oftmals keine psychosoziale Intervention erfolgt, selbst wenn prinzipiell ein großes Interesse an den Lebenswelten und Problemkonstellationen der TeilnehmerInnen besteht (vgl. Koch o.J., 51ff).

Kompetenzorientierung ist ein weiteres zentrales Merkmal auf der pädagogisch-didaktischen Ebene. Eine Stärke der Tiroler Produktionsschulen kann in einer deutlichen Ressourcenorientierung gegenüber den Teilnehmerinnen gefunden werden. Diese gehört zum Selbstverständnis der MitarbeiterInnen und ist auch bei den Produktionsprozessen zentral. Auf dieser Ebene gelingt Kompetenzorientierung also sehr gut. Die Einbindung der Teilnehmerinnenkompetenzen in den täglichen Ablauf ist jedoch aus evaluatorischer Sicht noch verbesserungswürdig. Eine solche wird zwar schon punktuell umgesetzt, jedoch wäre eine systematische Einbindung erstrebenswert.

Die Koppelung von informellem und formalem Lernen ist ein grundsätzliches Element des Produktionsschulansatzes. An den beiden Tiroler Standorten zeigt sich diesbezüglich noch Verbesserungspotenzial. Es findet sich bereits auf konzeptueller Ebene eine zeitliche und zum Teil auch personelle Trennung zwischen dem Bereich Produktion und den Lerneinheiten, die im Rahmen der Konzeptadaptierung bei VIA noch verstärkt wurde. Die Funktion des Lernens rückt in der Umsetzung in den Hintergrund. So ist den Teilnehmerinnen und Absolventinnen wenig bewusst, dass sie im Rahmen der Produktionsschule Basisqualifikationen, also fachliches Wissen, erwerben.

Vernetzung ist zentral für – nicht nur – die Tiroler Produktionsschulen. Dies ist sowohl für die Öffentlichkeitsarbeit und Information über das Programm wichtig, indem Vereine oder andere Maßnahmenträger die Produktionsschulen mit ihren Fördermöglichkeiten wahrnehmen. Vernetzungen mit der Wirtschaft erleichtern aber auch den Teilnehmerinnen den Zugang zu Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Während Anschlussstellen zu unterschiedlichen externen AkteurInnen teilweise gegeben sind bzw. an beiden Standorten eine Ausweitung der Vernetzungstätigkeiten angestrebt wird, kam der Vernetzung mit der anderen Produktionsschule bislang eine nur geringe Bedeutung zu.

7.4 Wirkungen

Betrachtet man die Wirkungen nach den unterschiedlichen Erhebungsschritten, so sind die Produktionsschulen differenziert zu bewerten. Dabei wurde ein bewusst breiter Ansatz von Wirkungsdimensionen gewählt, der den vielfältigen Ansprüchen der Produktionsschulen gerecht wird. Diese umfassen sowohl psychosoziale Wirkungsdimensionen, wie die Steigerung des Selbstwertgefühls, den Erwerb von Sozialkompetenzen und die Lernmotivation, als auch arbeitsmarktpolitischen Wirkungsziele, die auf Berufsorientierung, die Vermittlung in Erwerbstätigkeit oder Ausbildung sowie die Qualifizierung und Erweiterung beruflicher Möglichkeiten abzielen. Die Wirkungsdimensionen können mit dem Stufenschema des Interventionsauftrages der Produktionsschulen verknüpft werden: Ein erster Schritt stellt dabei die Stabilisierung auf psychosozialer Ebene dar: Die Lösung individueller Probleme, die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Lernmotivation, die vor dem Hintergrund der demotivierenden Schulerfahrungen einen Großteil der Zielgruppe betreffen, bilden eine Voraussetzung für Qualifizierungen und Integration. Eine zweite Ebene betrifft den Kompetenzerwerb. Sowohl soziale Kompetenzen als auch Basiskompetenzen stellen ein wesentliches Kriterium für Integrationschancen dar. Die dritte Stufe bezeichnet nun die berufliche Integration, das bedeutet die direkte Integration in den Arbeitsmarkt sowie in Ausbildungen. Die Erweiterung vormals eingeschränkter Berufsvorstellungen ist in diesem Zusammenhang ein weiterer Wirkungsindikator. Mit der Ausrichtung der Tiroler Produktionsschulen auf Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund ist der Erwerb von interkulturellen und Genderkompetenzen relevant.

Auf Ebene der psychosozialen Stabilisierung weisen die Tiroler Produktionsschulen aus evaluatorischer Sicht einen Schwerpunkt auf, der Wirkung zeigt und als großer Erfolg hervorgehoben werden kann. Es sind gerade die Erfolge im Bereich der Stabilisierung, von denen die unterschiedlichen Gruppen erzählen und die auch die positive Grundstimmung in den Produktionsschulen ausmachen. Unterstützt durch den kompetenten Umgang der TrainerInnen mit den Teilnehmerinnen gelingt es, eine Atmosphäre des Wohlfühlens, des Verständnisses für ihre Probleme, des kreativen Arbeitens, des Forderns und Förderns zu schaffen und damit den Mädchen Raum und Unterstützung zu geben, um an ihren individuellen Problemen (Schüchternheit, Orientierungslosigkeit, Resignation etc.) zu arbeiten und sie teilweise zu lösen. Die Stärkung des Selbstbewusstseins wird explizit als Erfolg geschildert, aber z.B. auch bei den Befragungen der Absolventinnen sichtbar, wo der Eindruck entstand, es durchaus mit selbstbewussten jungen Frauen mit klaren beruflichen Plänen zu tun zu haben.

Auch im Hinblick auf die Lernmotivation werden Erfolge gesehen. Trotz der massiven schulischen Defizite und negativer Lernerfahrungen werden Ausbildungen in Erwägung gezogen und, wie die umgesetzten Tätigkeiten nach der Produktionsschule zeigen, auch verwirklicht. Noch bevor wir näher auf den Vermittlungsaspekt eingehen, soll schon hier

hervorgehoben werden, dass innerhalb der Vermittlungen in Bildung und Beschäftigung Lehrverhältnisse einen hohen Anteil einnehmen.

Der Erwerb sozialer Kompetenzen steht im Vergleich zur Stabilisierung eher im Hintergrund. Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen, regelkonformes Verhalten sind Themen in den Erhebungen. Aber hier scheint das Potential nicht genutzt zu werden. Teamfähigkeit und Peer Learning werden im Vergleich zu anderen Aspekten weniger positiv bewertet. Wieweit Konflikte produktiv genutzt werden und auch das Durchhaltevermögen von Teilnehmerinnen verbessert wird, bleibt fraglich. Die hohen Dropout-Quoten in Verbindung mit Schilderungen über "Weglauf-Praktiken" bei Konflikten stärken die Vermutung, dass Frustrationsbewältigung, Regelverhalten und Durchhaltevermögen zentrale Herausforderungen bleiben, um einen Großteil der Teilnehmerinnen in ein Stadium zu bringen, in dem sozialer oder fachlicher Kompetenzerwerb als Voraussetzung für eine Integration möglich ist. Auf der Ebene schulischer (Basis-)Kompetenzen zeigt sich, dass ein geringes Bewusstsein der Teilnehmerinnen besteht, diesbezügliche Kompetenzen im Rahmen ihrer Teilnahme zu erwerben, was sich auch in den Aussagen der Absolventinnen zeigt. Hier wird auch hinterfragt, wieweit dies überhaupt Aufgabe der Produktionsschule sein kann und soll. Innerhalb der gegebenen durchschnittlichen Verweildauer von 4,5 Monaten in VIA und von 3,7 Monaten in LEA erscheint dies auch wenig realistisch.

Die berufliche Integration gelingt grundsätzlich ziemlich gut. Im Vergleich zu anderen Produktionsschulen braucht es bei Absolventinnen von VIA zwar einige Zeit nach dem Austritt, bis sich diese in den Arbeits- oder Bildungsmarkt integriert haben, aber die aufgenommenen Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisse scheinen stabil. Die Vermittlungsquoten variieren zwischen den verwendeten Datenquellen (Monitoringdaten der Träger, Absolventinnenbefragung, AMSDB-Daten) zwischen 15% und 68% und unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Zeitpunktes der Messung. Nach einer Übergangszeit erreichen die Integrationsquoten selbst bei den AMSDB-Daten, die Ausbildungen abseits von AMS-Maßnahmen oder Lehrausbildung nicht berücksichtigen, nahezu die angepeilte Vermittlungsquote von 50%. Besonders positiv kann dabei der hohe Anteil von aufgenommenen Lehrlingsausbildungen gewertet werden: Von den Absolventinnen beginnt knapp ein Drittel eine Lehre.

Betrachtet man die Wirkungen im Hinblick auf die Zielgruppe Mädchen, so kann zum einem der Schluss gezogen werden, dass es gelungen ist, Mädchen die Bedeutung des Berufes zu vermitteln. Die Berufswahl stellt sich für die Absolventinnen durchaus als wichtig dar und der Beruf soll aus jetziger Sicht auch nicht wegen familiärer Betreuungspflichten aufgegeben werden. Aus evaluatorischer Sicht kritisch fällt hingegen der Blick auf die Berufsbereiche aus, die die Mädchen aufnehmen. Rund drei Viertel der an- bzw. ungelernten Erwerbstätigkeiten wie auch der Lehrausbildungen führen in den typisch weiblichen und damit auch schlecht bezahlten Dienstleistungsbereich. Technisch/handwerkliche Ausbildungen bleiben die Ausnahme, aber auch Berufe abseits der typischen Frauenberufe.

Dieses Ergebnis relativiert auch die positive Sicht der Absolventinnen auf die Berufsorientierung. Die berufliche Orientierung als wesentlicher Interventionsauftrag der Tiroler Produktionsschulen scheint zwar bei einem Teil der Teilnehmerinnen ganz gut zu gelingen. Dazu gehört, dass die Mädchen ihre anfängliche Orientierungslosigkeit überwinden und jene Kompetenzen erwerben, die in Hinblick auf Bewerbungsprozesse relevant sind. Darunter fällt auch die Kompetenz der Selbstpräsentation, da diese auch für Bewerbungsgespräche eine Stärke darstellt. Doch selten engangieren sich Mädchen für neue Berufsfelder, sondern konzentrieren sich auf traditionelle Berufe. Dies zeigt sich auch bei den Praktika, die sie während ihrer Zeit in der Produktionsschule aufnehmen – diese sind hauptsächlich im Handel, selten wird Neues ausprobiert. Ein Teil der Mädchen (rund 30% der Absolventinnen) weiss aber nach Austritt aus der Produktionsschule nicht, wass sie beruflich machen wollen. Dies führt auch dazu, dass Absolentinnen nach der Produktionsschule Berufsorientierungskurse besuchen.

Im Hinblick auf den Migrationshintergrund wurde bereits weiter vorne angeführt, dass Migrantinnen mit etwas schlechteren Ausgangsbedingungen in die Produktionsschulen eintreten. Hinsichtlich der Wirkungen zeigen Absolventinnen mit Migrationshintergrund hingegen tendenziell etwas bessere Ergebnisse. Dies betrifft sowohl die psychosozialen Wirkungsziele wie auch die arbeitsmarktpolitische Wirkung. Die Unterschiede hinsichtlich Migrationshintergrund bei den Wirkungen sind statistisch nicht signifikant, aber es kann davon ausgegangen werden, dass Migrantinnen in den Produktionsschulen nicht benachteiligt werden. Dies ist angesichts der nahezu überall bestehenden Diskriminierung von Migrantinnen als ein wichtiger Erfolg zu werten. Die geringeren Abbruchsquoten von Migrantinnen können dahingehend interpretiert werden, dass das Angebot der Tiroler Produktionsschulen ihren Bedürfnissen gut entspricht, was sich auch in etwas höheren Zufriedenheitswerten in unterschiedlichen Dimensionen zeigt. Knapp die Hälfte der Migrantinnen nimmt nach der Produktionsschule ein Ausbildung auf und knapp ein Viertel ist erwerbstätig.

7.5 Handlungsempfehlungen

Die Tiroler Produktionsschulen stellen entsprechend ihrer Umsetzungsergebnisse Fördermaßnahmen für arbeitsmarktferne Mädchen dar, die der Problemlage der Zielgruppe grundsätzlich gerecht werden und mit ihrem produktions- und kompetenzorientierten Lernansatz arbeitsmarktferne oder bildungsbenachteiligte Jugendliche für eine berufliche Ausbildung oder Erwerbstätigkeit vorbereiten können. Mit effektiven Interventionen zur persönlichen Stabilisierung und zur Erhöhung der Lernmotivation schaffen sie Voraussetzungen für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration. Dementsprechend sollte die Maßnahme weitergeführt und darauf geachtet werden, die wesentlichen Stärken der Maßnahme beizubehalten. Dies betrifft sowohl das Konzept Produktionsschule, das innerhalb der Maßnahmenlandschaft zur Förderung von Jugendlichen auch unter Berücksichtigung der Kosteneffizienz Lücken schließt, wie auch die angepeilte Zielgruppe.

Letzteres heißt nicht, dass Produktionsschulen nicht auch für Burschen in Tirol implementiert werden sollen. Doch die Unterrepräsentanz von Mädchen in betriebsnahen Ausbildungen, kulturelle Vorbehalte gegen gemischtgeschlechtliche Kurse sowie auch pädagogische Vorteile von Lerngruppen für Mädchen sprechen dafür, Produktionsschulen speziell für Mädchen beizubehalten.

Die **Stärken der Tiroler Produktionsschulen** sehen wir aus Sicht der Evaluation vor allem in folgenden Bereichen:

- Niederschwelliger Zugang in die Maßnahme: Selektions- und Diskriminierungsmechanismen, die im Bildungs- und Erwerbsbereich gegeben sind, werden vermieden. Jugendliche bekommen damit eine Chance unabhängig von ihren Zeugnissen, Vorerfahrungen, Handicaps oder ihrem Migrationshintergrund. Der Ansatz der Tiroler Produktionsschulen schafft es speziell, Grenzgängerinnen zwischen Mädchen mit Förderbedarf und Mädchen mit "normalen" Problemen bei der Arbeitsuche zu inkludieren.
- Nicht-schulähnliche Ausgestaltung der Produktionsschulen als Lernorte: Dies gelingt zum einen durch die für Produktionsschulen typische Verknüpfung von Arbeiten, Lernen und Leben, zum anderen aber auch durch den Ressourcenansatz, nach welchem primär die Stärken der Teilnehmerinnen wahrgenommen und rückgespielt werden sowie durch eine Vermeidung hierarchischer Verhältnisse von TrainerInnen und Teilnehmerinnen als Gegensatz zu deren Schulerfahrungen.
- Psychosoziale Stabilisierung: Sie stellt einen Schwerpunkt in der Umsetzung der beiden Tiroler Produktionsschulen dar, der Wirkung zeigt. Über die kompetente Arbeit am Selbstbild der Teilnehmerinnen und unter Berücksichtigung ihrer Scheitererfahrungen gelingt es, individuelle Problemlagen zu lösen.
- Bedürfnisse von Migrantinnen und interkulturelles Lernen als Konzeptschwerpunkt: Migrantinnen kommen mit vergleichsweise etwas schlechteren Startbedingungen in die Produktionsschulen, können diese durch die Teilnahme allerdings ausgleichen und erzielen tendenziell bessere Lernerfolge.
- Begleitung der Maßnahme durch eine Steuerungsgruppe: Die regelmäßigen Treffen der Steuerungsgruppe mit den ProjektleiterInnen ermöglicht eine Abstimmung des Konzepts und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und -bedarfen. Dies ist gerade bei so komplexen Maßnahmen sehr positiv zu bewerten.

Das Konzept der Produktionsschulen ist an sich bereits sehr ambitioniert, insbesondere da es am österreichischen Bildungs- und TrainerInnenmarkt noch wenig Erfahrungen mit einer Verknüpfung von Arbeiten und (schulischem) Lernen gibt. Hinzu kommen noch die Herausforderungen durch die Zielgruppe "Mädchen mit Schwerpunkt Migrationshintergrund". Insofern war es wenig verwunderlich, dass bei der Umsetzung auch Schwächen sichtbar werden, dass einzelne Funktionen der Produktionsschulen unterbeleuchtet sind bzw. das

Konzept suboptimal genutzt wird. Schwächen bzw. Optimierungspotentiale bei der Umsetzung sehen wir vor allem in folgenden Bereichen:

- Funktion des Kompetenzerwerbs stärken: Damit sind sowohl Kompetenzen in schulischen Fächern als auch Sozialkompetenzen angesprochen, die zum einen eine Rolle in der Prävention von Scheitererfahrungen bei nachfolgenden Ausbildungen spielen, zum anderen dafür wesentlich sind, die Teilnahme an der Produktionsschule aufgrund von Frustration oder Konfliktscheu vorzeitig abzubrechen. Nimmt man den Anspruch des Kompetenzerwerbs ernst, so erfordert dies sowohl eine Ausweitung der Teilnahmedauer wie auch inhaltliche Veränderungen hinsichtlich des Erwerbs von Sozialkompetenzen
- Verschränkung von formalem und informellem Lernen: Die Produktionsschullogik des Lernens durch praktisches Tun könnte durchaus noch besser genutzt werden. Eine Umsetzung dieser Empfehlung setzt hohe Kompetenzen der TrainerInnen voraus, die dafür neben ihrer fachlichen und sozialpädagogischen Rolle eine weitere Funktion übernehmen müssten. In diesem Zusammenhang wäre neben der zeitlichen und räumlichen Integration von Arbeit und Lernen auch in Richtigung personeller Integration zu denken, beispielsweise durch Ansätze von "Team-Teaching", wo die TrainerInnen für die Schulfächer direkt in die Fachbereiche eingebunden werden könnten. Aber auch der systematische Einsatz von Teilnehmerinnen als Expertinnen für die anderen, also die Etablierung eines Tutorinnensystems, ist in diesem Zusammenhang als Empfehlung auszusprechen. Es geht hier aber auch um Erhöhung der Transparenz, indem das Bewusstsein dafür, dass über die Tätigkeit in den Fachbereichen auch theoretisches Wissen angeeignet wird, sowohl auf Ebene der Teilnehmerinnen gestärkt, als auch auf Ebene der FachtrainerInnen transparent gemacht wird, dass auch über die Produktion *gelernt* wird.
- Nutzung des technisch-handwerklichen Fachbereichs für kreatives Arbeiten Ausprobieren: Berufsorientierung als zentraler Bestandteil Produktionsschulen enthält auch den Anspruch, Mädchen verstärkt in untypische Bereiche zu bringen. Dass dieser Anspruch in der Umsetzung kaum erfüllt werden kann, ist wohl nachsichtig zu bewerten. Denn gerade in der angepeilten Altersgruppe findet eine starke Identifikation mit ihrer Geschlechterrolle statt und kann den damit einhergehenden Berufserwartungen schwer entgegengewirkt werden. Dennoch kommt dem technisch-handwerklichen Fachbereich der Produktionsschulen eine wichtige Bedeutung als Möglichkeit zu kreativem Arbeiten und Ausprobieren alternativer Möglichkeiten zu. Es wäre aber zu überlegen, inwieweit dieser Bereich kürzer, dafür aber von möglichst vielen Mädchen zu durchlaufen ist. Zum anderem könnte durch Forcierung von Praktika in atypischen Berufsbereichen deren praktische Erprobung verstärkt werden.
- Strategien gegen Überforderung: Das komplexe Konzept der Produktionsschulen generell und der inhärente Widerspruch zwischen Individualisierung und

Stabilisierung gestalten sich in der Umsetzung auf Ebene der Teilnehmerinnen wie der MitarbeiterInnen als sehr herausfordernd. Auf Trägerebene wird diesen Herausforderungen bereits jetzt mit spezifischen Strategien begegnet, jedoch wird es nötig sein, weitere Entlastungsstrategien zu entwickeln. Ansatzpunkte dazu sehen wir in der oben genannten Etablierung eines Tutorinnensystems, einer stärkeren Anlehnung der Strukturen an das Stufenmodell (Stabilisierung, Kompetenzerwerb und Integration) und einer Ausweitung der maximalen Teilnahmedauer, wobei der Nutzen einer längeren Teilnahme für die Mädchen transparent sein muss. Die Teilnahmedauer sollte (weiterhin) bedürfnisorientiert und flexibel gehandhabt werden.

- Den informellen Zugang stärken: Bislang erfolgt der Zugang zu den Produktionsschulen primär institutionell über das AMS. Die Forcierung informeller Zugänge durch stärkere Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit wird von den Projektträgern selbst als Entwicklungsbereich gesehen. Zudem könnten aber auch die Schnittstellen zu anderen Maßnahmen ausgebaut werden.
- Betonung des nicht-schulischen Charakters der Produktionsschulen: Informationsdefizite und "falsche" Erwartungen an die Produktions schule haben sich als relevante (unsichtbare) Eintrittsbarriere für die Mädchen herausgestellt. In der Öffentlichkeits- und Informationsarbeit wie auch in den Beratungen im Vorfeld sollte noch deutlicher hervorgestrichen werden, dass es sich bei den Produktionsschulen eben nicht um Schulen in klassischem Sinn handelt. Dabei kann auf die Teilnehmerinnen als Ressource zurückgegriffen werden, indem sie gezielt bei der Darstellung der Produktionsschulen nach außen einbezogen werden.
- Eltern als Verbündete nutzen: Um mehr Eltern als Verbündete gewinnen zu können sollten Kommunikationsstrategien entwickelt werden, die dem Umstand Rechnung tragen, dass sich ein Teil der Eltern als wenig kompetent und handlungsmächtig erlebt und einer Kontaktaufnahme darum skeptisch gegenübersteht bzw. sich einer solchen entzieht. Jene Möglichkeiten, die es Eltern erlauben, auf gleicher Augenhöhe mit den ProduktionsschulmitarbeiterInnen zu kommunizieren (zum Beispiel auf Türkisch) sollten daher (auch) in Zukunft vorgesehen bzw. verstärkt eingesetzt werden.
- Nutzung des Monitoring: Aus den Monitoringdaten gewinnt man den Eindruck, dass diese kaum von den Projektträgern genutzt werden, um beispielsweise Veränderungen der Teilnehmerinnenstruktur zu erkennen und Maßnahmen zu setzen. Dafür sollten die für die Projektträger relevanten Daten diskutiert und die Variablen eindeutig definiert werden, um auch einen Vergleich zwischen den Produktionsschulen zu ermöglichen.
- Austausch von Erfahrungen zwischen Produktionsschulen: Während beide Produktionsschulstandorte Vernetzung mit relevanten Akteurlnnen betreiben, kommt der jeweils anderen Produktionsschule bislang wenig Bedeutung zu. Gerade eine Vernetzung zwischen den Produktionsschulen hätte positive Folgen: Sie verfolgen eine ähnliche Zielsetzung bzw. teilen eine gemeinsame Vision, gleichzeitig

unterscheiden sie sich in ihrer Umsetzung. Diese Unterschiedlichkeit kann als Lernchance gewertet werden. Die Empfehlung enger Zusammenarbeit zwischen den österreichischen Produktionsschulen (inklusive der Gründung eines Dachverbandes) sprechen im übrigen auch Lechner und Scheiber in ihrer Studie zur Produktionsschule Steyr aus (vgl. Lechner, Scheiber 2005, 58).

8 Literatur

- Bauböck R, Fischer W, Herzog-Punzenberger B, Waldrauch H (2004): Migrants, Minorities, Belongings and Citizenship: The Case of Austria. Bric, Bergen.
- Bergmann N, Schelepa S (2011): Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. L&R Sozialforschungs-Bericht im Auftrag des BASK. Wien.
- Beywl W (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegungen, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt am Main.
- Biffl G, Steinmayr A, Wächter N (2009): "Lebens- und Erwerbssituation arbeitsferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol". Studie der Donau-Universität Krems. Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit im Auftrag der amg-tirol. Krems.
- BKA (2010): Frauenbericht 2010. Wien.
- BMASK (2009): Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007-2013. Wien.
- BMBF (2008): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Band IV der Schriftenreiche zum Programm "Kompetenzen fördern Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm). Bonn, Berlin.
- BMUKK (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz.
- BMUKK (2008): Wissen Chancen Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien.
- Bojanowski A (1996): Die Produktionsschule, in: Dedering H (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien, 479-500.
- Bourdieu P, Passeron J (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a.M.
- Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Krems.
- Ferreira G (2003): Die Kolonisierung des Selbst der Platz des Schwarzen, in: Steyerl H, Gutiérrez-Rodriguez E (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, 146-165.
- Froschauer U, Lueger M (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.
- Gentner C (2008): Entwicklungsprozesse von Jugendlichen an Produktionsschulen, in: Dies. (Hg.): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster et al., 27-59.
- Gentner C, Bojanowski A (2008): Untersuchungsfelder, Ziele, Methoden und Datenbasis der Wissenschaftlichen Begleitung, in: Gentner C (Hg.): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster et al., 13-25.
- Gottfredson L. S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling, in: Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (eds.), Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Wiley, pp. 71-100.
- Howard U (2009): Are women really still disadvantaged? Gender and adult learning in the UK, Vortrag auf der Fachtagung learn forever unSICHTBAR & unBEDACHT. Wien.

- ibis acam Bildungs GmbH (2009): VIA Produktionsschule. Gemeinsam Berufswege gestalten. Konzept 2010/2011. Wien.
- ibis acam Bildungs GmbH (2008): VIA Produktionsschule. Gemeinsam Berufswege gestalten. Wien.
- Kaos Bildungsservice (2009): Modellprojekt Produktionsschule Unterland. Innsbruck.
- Koch M (o.J.): BVJ-Produktionsschule. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Hannover.
- Hochgerner J, Obermann J, Edthofer J (2006): Mütter und Töchter. Türkische Immigrantinnen zwischen Ambivalenz und Autonomie. ZSI-Studie im Auftrag der ÖNB. Wien.
- Hofmann-Lun I (Hg.) (2007): "Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen". Handreichung des Deutschen Jugendinstituts e.V. München.
- Lechner D, Scheiber G (2005): Produktionsschule Steyr: Perspektiven und Chancen, Frauenstiftung Steyr.
- Leitner A, Wroblewski A, Osterhaus I (2009): Evaluierung von FIT. IHS-Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.
- Lueger M (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien.
- Luhmann N (1998):Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Patton M (1997): Utilization-Focused Evaluation. London, New Dehli.
- Pohl A, Walther A (2006): Lernen von Europa. Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung. Eine Expertise für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Schöne R (2004) (Hg.): Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Studie im Auftrag des BMBF. Chemnitz.
- Sloane P (2005): Modellversuchsforschung. In: Rauner F (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 658-664.
- Specht W (Hg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Bifie. Graz.
- Steiner M, Pessl G, Wagner E, Plate M (2010): Evaluierung ESF "Beschäftigung" im Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht, Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.
- Vogtenhuber S, Leitner A, Gottwald R, Pessl G (2010): Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen in Tirol. Studie im Auftrag der amg-tirol. Wien.
- Vogtenhuber S, Pessl G, Leitner A, Gottwald R (2010): Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol. IHS-Projektbericht. Wien.
- Zürcher R (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. BMUKK. Wien.

9 Anhang

9.1 Liste der InterviewpartnerInnen und DiskutantInnen

Franz Bode

Ines Bürgler

Mario Etzenberger

Rainer Fellner

Kurt Hofer

Kaya Kayahan

Brigitte Lang

Manuela Locker

Maria Mathies

Jane Platter

Reinhard Rausch

Klaus Ritzer

Richard Spindler

Eva Waroschitz

Dietmar Weiss

9.2 Deskriptive Fragebogenergebnisse

Tabelle 25: Tätigkeit unmittelbar vor LEA/VIA nach Migrationshintergrund

	Gesamt		Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migrations- hintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Arbeitslos/Arbeitssuchend	42	58,3%	27	57,4%	15	60,0%
In Ausbildung/Erwerbstätig	30	41,7%	20	42,6%	10	40,0%
Schulbesuch	11	15,3%	8	17,0%	3	12,0%
Andere Ausbildung	7	9,7%	6	12,8%	1	4,0%
Erwerbstätigkeit	4	5,6%	3	6,4%	1	4,0%
Lehre	8	11,1%	3	6,4%	5	20,0%
Davon arbeitslos gemeldet	15	20,8%	12	25,5%	3	12,0%
Kursbesuch vor PS gesamt	34	47,2%	21	44,7%	13	52,0%
Gesamt	72	100%	47	100%	25	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Zunächst würde mich interessieren, was Sie vor der Teilnahme an VIA/LEA gemacht haben?

Waren Sie erwerbstätig, in einer Schule oder anderen Ausbildung, arbeitslos oder arbeitssuchend?

<u>Filter</u>: wenn nicht arbeitslos oder AMS Kurs angesprochen wurde, nochmal nachgefragt. Waren Sie vor VIA/LEA beim AMS als arbeitslos bzw. arbeitsuchend gemeldet?

Waren Sie vor VIA/LEA in einem Berufsorientierungskurs oder einem anderen AMS Kurs?

Tabelle 26: Dauer der Arbeitslosigkeit vor VIA/LEA

	N	%
1 Monat	4	9,5%
2 Monate	7	16,7%
3 Monate	8	19,1%
5 Monate	1	2,4%
6 Monate	5	11,9%
12 Monate	12	28,6%
Mehr als 12 Monate	5	11,9%
Gesamt	42	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Wie lange waren Sie arbeitslos?

Tabelle 27: Kursbesuch vor LEA/VIA

	N	%
Nein	38	58,5%
Ja	27	41,5%
Art des besuchten Kurses		
Berufsorientierung	15	55,6%
Berufs- oder Lehrvorbereitung	6	22,2%
Qualifizierung	6	22,2%
Gesamt	65	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72 Filter: Befragt wurden all jene, welche nicht bereits eine Ausbildung angegeben haben.

Waren Sie vor VIA/LEA in einem Berufsorientierungskurs oder einem anderen AMS Kurs? Welcher Kurs war das?

Tabelle 28: Zugang zur Produktionsschule (Mehrfachantworten)

	N	%
AMS Beratung	57	80,3%
AMS Kurs	4	5,6%
Freunde/Bekannte	11	15,5%
Andere	6	8,4%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA; N=72

Wie haben Sie von der Produktionsschule VIA /LEA erfahren?

Wer hat Sie auf die Möglichkeit einer Teilnahme aufmerksam gemacht?

Tabelle 29: Zugang zur PS nach Migrationshintergrund (Mehrfachantworten)

	Gesamt		_	Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migrations- hintergrund	
	N	%	N %		N	%	
AMS Beratung	57	80,3%	37	78,7%	20	83,3%	
AMS Kurs	4	5,6%	2	4,3%	2	8,3%	
Freunde/Bekannte	11	15,5%	8	17,0%	3	12,5%	
Andere	6	8,4%	3	6,4%	3	12,5%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

N (Gesamt)=71, N (Mit Migrationshintergrund)=47, N (Ohne Migrationshintergrund)=24

Wie haben Sie von der Produktionsschule VIA /LEA erfahren?

Wer hat Sie auf die Möglichkeit einer Teilnahme aufmerksam gemacht?

Tabelle 30: Zugang zur PS nach vorhergehendem Status (Mehrfachantworten)

	Gesamt			rbeitslos/ suchend	Vor PS in Ausbildung/ Erwerbstätig		
	N	%	% N		N	%	
AMS Beratung	57	80,3%	35	61,4%	22	38,6%	
AMS Kurs	4	5,6%	3	75,0%	1	25,0%	
Freunde/Bekannte	11	15,5%	4	36,4%	7	63,6%	
Andere	6	8,4%	3	50,0%	3	50,0%	

Wie haben Sie von der Produktionsschule VIA /LEA erfahren?

Wer hat Sie auf die Möglichkeit einer Teilnahme aufmerksam gemacht?

Tabelle 31: Teilnahmemotive (Mehrfachantworten)

	Trifft zu		M	ittel	Trifft nicht zu	
	Ν	%	N	%	N	%
Weil ich nicht wusste, was ich sonst tun sollte.	40	57,1%	5	7,1%	25	35,7%
Weil meine Eltern mir das nahe gelegt haben.	16	22,9%	0	0,0%	54	77,1%
Weil mein/e AMS-BeraterIn mir dazu geraten hat.	56	78,9%	5	7,0%	10	14,1%
Weil es speziell für Migrantinnen angeboten wird.	12	17,6%	1	1,5%	55	80,9%
Weil eine Freundin auch hingegangen ist.	26	36,6%	2	2,8%	43	60,6%
Ich war mir sicher, dass VIA/LEA genau das Richtige für mich ist.	42	60,9%	7	10,1%	20	29,0%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72 Was waren für Sie Gründe, an VIA/LEA teilzunehmen? Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor, sagen Sie mir bitte jeweils, ob diese für Sie zutreffen oder nicht.

Tabelle 32: Grad der Informiertheit über VIA/LEA

	N	%
Sehr gut	41	57,7%
Etwas	20	28,2%
Wenig	10	14,1%
Gesamt	71	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Als Sie mit VIA/LEA angefangen haben: Wie gut waren Sie

über VIA/LEA informiert? Waren Sie sehr gut, etwas oder wenig informiert?

Tabelle 33: Bewertung der VIA-Werkstätten (Mehrfachantworten)

	Sehr	sinnvoll	M	littel		niger involl	Gesamt		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Metall	5	23,8%	1	4,8%	15	71,4%	21	100%	
Holz	6	30,0%	3	15,0%	11	55,0%	20	100%	
Textil	15	57,7%	3	11,5%	8	30,8%	26	100%	
Medien	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	100%	
VIA-Shop	14	73,7%	0	0,0%	5	26,3%	19	100%	

Wieweit waren diese Fachbereiche/Werkstattbereiche für Sie aus heutiger Sicht besonders sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung? Ich lese Ihnen nochmals die Bereiche vor, bitte sagen Sie mir, wieweit diese sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll waren.

Tabelle 34: Bewertung der LEA-Werkstätten (Mehrfachantworten)

	Sehr	sinnvoll	М	Mittel		niger involl	Gesamt		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Holz	2	40,0%	0	0,0%	3	60,0%	5	100%	
Mode	3	42,9%	2	28,6%	2	28,6%	7	100%	
Grafik	5	50,0%	2	20,0%	3	30,0%	10	100%	
Büro	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	3	100%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Wieweit waren diese Fachbereiche/Werkstattbereiche für Sie aus heutiger Sicht besonders sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung? Ich lese Ihnen nochmals die Bereiche vor, bitte sagen Sie mir, wieweit diese sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll waren.

Tabelle 35: Bewertung der PS-Werkstätten (VIA+LEA) (Mehrfachantworten)

	Sehr	sinnvoll	Mittel			niger nvoll	Gesamt		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Holz/Metall	12	30,0%	5	12,5%	23	57,5%	40	100%	
Mode/Textil	18	54,5%	5	15,2%	10	30,3%	33	100%	
Grafik/Medien	21	70,0%	4	13,3%	5	16,7%	30	100%	
Büro/Via Shop	16	72,7%	1	4,5%	5	22,7%	22	100%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Wieweit waren diese Fachbereiche/Werkstattbereiche für Sie aus heutiger Sicht besonders sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung? Ich lese Ihnen nochmals die Bereiche vor, bitte sagen Sie mir, wieweit diese sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll waren.

Tabelle 36: Bewertung der VIA-Lernangebote (Mehrfachantworten)

	Sehr sinnvoll		М	ittel	Weniger sinnvoll		
	N	%	N	%	N	%	
Deutschkurs	16	64,0%	7	28,0%	2	8,0%	
Lesen/Schreiben	22	57,9%	8	21,1%	8	21,1%	
Rechnen	26	63,4%	8	19,5%	7	17,1%	
Englisch	11	37,9%	10	34,5%	8	27,6%	
Bewerbungstraining	36	73,5%	7	14,3%	6	12,2%	
Berufsorientierung	30	75,0%	6	15,0%	4	10,0%	
Interkulturelles Lernen	14	63,6%	5	22,7%	3	13,6%	
Gender-Workshop	11	57,9%	6	31,6%	2	10,5%	
Einzelcoaching	39	84,8%	4	8,7%	3	6,5%	
Gruppencoaching	35	70,0%	11	22,0%	4	8,0%	
Betriebsbesuche	13	56,5%	4	17,4%	6	26,1%	

Wieweit waren diese Lerninhalte für Sie aus heutiger Sicht sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung?

Tabelle 37: Bewertung der LEA-Lernangebote (Mehrfachantworten)

	Sehr sinnvoll		M	littel	Weniger sinnvoll		
	N	%	N	%	N	%	
Deutschkurs	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	
Lesen/Schreiben	3	50,0%	0	0,0%	3	50,0%	
Rechnen	8	72,7%	1	9,1%	2	18,2%	
Englisch	6	60,0%	2	20,0%	2	20,0%	
Bewerbungstraining	12	80,0%	1	6,7%	2	13,3%	
Berufsorientierung	12	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	
Interkulturelles Lernen	2	28,6%	3	42,9%	2	28,6%	
Gender-Workshop	4	66,7%	2	33,3%	0	0,0%	
Einzelgespräche	8	72,7%	1	9,1%	2	18,2%	
Gruppengespräche	10	58,8%	2	11,8%	5	29,4%	
Betriebsbesuche	5	83,3%	1	16,7%	0	0,0%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Wieweit waren diese Lerninhalte für Sie aus heutiger Sicht sehr sinnvoll oder weniger sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung?

Tabelle 38: Bewertung der PS-Lernangebote VIA+LEA (Mehrfachantworten)

	Sehr	sinnvoll	М	ittel		niger nvoll	Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deutschkurs	18	64,3%	7	25,0%	3	10,7%	28	100%
Lesen/Schreiben	25	56,8%	8	18,2%	11	25,0%	44	100%
Rechnen	34	65,4%	9	17,3%	9	17,3%	52	100%
Englisch	17	43,6%	12	30,8%	10	25,6%	39	100%
Bewerbungstraining	48	75,0%	8	12,5%	8	12,5%	64	100%
Berufsorientierung	42	80,8%	6	11,5%	4	7,7%	52	100%
Interkulturelles Lernen	16	55,2%	8	27,6%	5	17,2%	29	100%
Gender-Workshop	15	60,0%	8	32,0%	2	8,0%	25	100%
Einzelcoaching	47	82,5%	5	8,8%	5	8,8%	57	100%
Gruppencoaching	45	67,2%	13	19,4%	9	13,4%	67	100%
Betriebsbesuche	18	62,1%	5	17,2%	6	20,7%	29	100%

Wieweit waren diese Lerninhalte für Sie aus heutiger Sicht sehr sinnvoll oder weniger

sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung?

Tabelle 39: Durchschnittsbewertung der Lernangebote von VIA und LEA

	Sehr sinnvoll		М	ittel		niger nvoll	Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kernkompetenzen	23,5	57,6%	9,0	22,1%	8,3	20,3%	40,8	100%
Berufsorientierung	36,0	74,5%	6,3	13,1%	6,0	12,4%	48,3	100%
Interkulturelles Lernen und Gender Workshops	15,5	57,4%	8,0	29,6%	3,5	13,0%	27,0	100%
Einzel-/Gruppencoaching	46,0	74,2%	9,0	14,5%	7,0	11,3%	62,0	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Wieweit waren diese Lerninhalte für Sie aus heutiger Sicht sehr sinnvoll oder weniger

sinnvoll für die Arbeit oder Ausbildung?

Tabelle 40: Praktikabesuch während der Produktionsschule

	N	%
Kein Praktikum absolviert	25	35,2%
Praktikum absolviert	46	64,8%
Davon: Anzahl der Praktika		
1	19	41,3%
2	16	34,8%
3	3	6,5%
4	5	10,9%
5 und mehr	3	6,5%
Davon: Bereich		_
Gastgewerbe	2	4,3%
Handwerk/Technik	6	13,0%
Pers. Dienstleistungen	5	10,9%
Blumenhandel/Gartencenter	2	4,3%
Handel	21	45,7%
Pflege	5	10,9%
Büro	2	4,3%
Grafik	2	4,3%
Weiß nicht mehr	1	2,2%
Gesamt	71	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72
Haben Sie während VIA/LEA ein Praktikum oder mehrere Praktika gemacht?

Wenn ja, in welchen Bereichen?

Tabelle 41: Subjektives Erleben der Produktionsschule

	Stimmt		Stimmt teilweise		Stimmt nicht	
	N	%	N	%	N	%
Ich wurde in VIA/LEA mit Respekt behandelt.	53	74,6%	6	8,5%	12	16,9%
Ich hatte manchmal Verständnisprobleme, weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist.	8	11,8%	2	2,9%	58	85,3%
Ich habe viel versäumt, weil ich oft gefehlt habe.	7	10,0%	6	8,6%	57	81,4%
Ich habe oft nicht verstanden, was mir VIA/LEA bringen soll.	12	16,9%	6	8,5%	53	74,6%
Ich hatte in VIA/LEA das Gefühl, dass ich etwas kann.	55	82,1%	6	9,0%	6	9,0%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Mich interessiert, wie Sie VIA/LEA erlebt haben. Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor.

Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen oder nicht stimmen.

Tabelle 42: Verhältnis zu TrainerInnen und Kolleginnen

	Stimmt		Stimmt teilweise		Stimmt nicht	
	N	%	N	%	N	%
Es hat häufig Konflikte zwischen Österreicherinnen und Nicht-Österreicherinnen gegeben.	33	46,5%	9	12,7%	29	40,8%
Mit manchen FachtrainerInnen oder Coaches bin ich nicht gut ausgekommen.	13	18,3%	2	2,8%	56	78,9%
Ich hätte mehr Unterstützung von den TrainerInnen beim Lernen gebraucht.	14	19,7%	7	9,9%	50	70,4%
Ich habe viel von meinen Kolleginnen gelernt.	37	52,1%	11	15,5%	23	32,4%
Meine Familie hat mich während VIA/LEA gut unterstützt.	58	81,7%	5	7,0%	8	11,3%

Jetzt geht es darum, wie Sie mit den TrainerInnen und Kolleginnen zurecht gekommen sind. Ich lese Ihnen wieder ein paar Aussagen vor. Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen, teilweise stimmen oder nicht stimmen.

Tabelle 43: Lernerfolge durch die Produktionsschule

	St.		Stimmt		Stimmt		Konnte/	
	St	immt	teilweise		nicht		Wusste ich schon vor PS	
	N	%	Ν	%	N	%	N	%
Ich habe in VIA/LEA viel über meine Stärken und Schwächen gelernt.	56	78,9%	6	8,5%	9	12,7%	0	0,0%
Ich habe in VIA/LEA herausgefunden, für welche Berufe ich geeignet bin.	43	60,6%	7	9,9%	14	19,7%	7	9,9%
lch weiß jetzt, welche Ausbildungen es gibt, die für mich in Frage kommen.	49	69,0%	10	14,1%	9	12,7%	3	4,2%
Ich weiß, wie ich mich bewerben kann.	65	91,5%	3	4,2%	2	2,8%	1	1,4%
Ich kann jetzt mit anderen besser zusammen arbeiten.	43	60,6%	3	4,2%	3	4,2%	22	31,0%
Ich habe viel Schulwissen in Deutsch, Mathematik etc. nachgeholt.	19	26,8%	16	22,5%	27	38,0%	9	12,7%
Ich habe nun mehr Interesse, Neues zu lernen.	55	77,5%	7	9,9%	5	7,0%	4	5,6%
Ich weiß nun, dass ich auch als Frau mehr Möglichkeiten im Beruf habe, als ich vorher angenommen habe.	49	69,0%	6	8,5%	12	16,9%	4	5,6%
Ich bin durch die TN an VIA/LEA deutlich selbstbewusster geworden.	51	71,8%	3	4,2%	9	12,7%	8	11,3%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was glauben Sie, haben Sie durch VIA/LEA gelernt? Beurteilen Sie die folgenden Aussagen danach, wieweit diese für Sie stimmen, teilweise stimmen bzw. nicht stimmen.

Tabelle 44: Vorzeitiger Abbruch der Produktionsschule

	N	%
Kein Abbruch	25	34,7%
Produktionsschule abgebrochen	45	62,5%
Davon: Primärer Abbruchgrund		
Lehraufnahme	12	26,7%
Arbeitsaufnahme	10	22,2%
Andere Ausbildung/Schule	4	8,9%
Krankheit	4	8,9%
Schwangerschaft	2	4,4%
Lernschwierigkeiten/zu viel Stoff	1	2,2%
Unzureichende Deutschkenntnisse	1	2,2%
Eigener Wunsch/null Bock	3	6,7%
Konflikte mit TrainerInnen/Kolleginnen	5	11,1%
Sonstiges	2	4,4%
PS als sinnlos empfunden	1	2,2%
Gesamt	70	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72 Haben Sie VIA/LEA vorzeitig abgebrochen? Warum haben Sie vorzeitig abgebrochen?

Tabelle 45: Tätigkeit unmittelbar nach der PS und derzeit (gesamt)

	Tätigkeit unmittelbar nach PS		Derzeiti	ger Status
	N	%	N	%
Arbeitslos/Arbeitssuchend	16	22,9%	17	24,3%
Berufstätig	17	24,3%	17	24,3%
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	31	44,3%	31	44,3%
Haushalt/Karenz/Sonstiges	6	8,6%	5	7,1%
Gesamt	70	100%	70	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht? Was machen Sie derzeit?

Tabelle 46: Gleichgebliebener Status nach LEA/VIA

	Noch im selben Status		
	N	%	
Arbeitslos/Arbeitssuchend	9	22,5%	
Berufstätig	10	25,0%	
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	17	42,5%	
Haushalt/Karenz/Sonstiges	4	10,0%	
Gesamt	40	100%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht?

Sind Sie noch _?

Tabelle 47: Tätigkeit unmittelbar nach LEA/VIA differenziert nach Teilnahmedauer

	Tätigkeit unmittelbar nach PS		Bis 3 Monate		3 bis unter 6 Monate			nate und nehr
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arbeitslos/Arbeitssuchend	16	22,9%	3	13,0%	5	20,8%	8	34,8%
Berufstätig	17	24,3%	4	17,4%	7	29,2%	6	26,1%
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	31	44,3%	13	56,5%	9	37,5%	9	39,1%
Haushalt/Karenz/Sonstiges	6	8,6%	3	13,0%	3	12,5%	0	0,0%
Gesamt	70	100%	23	100%	24	100%	23	100%

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht?

Tabelle 48: Gleichgebliebener Status nach LEA/VIA differenziert nach Teilnahmedauer

		n selben itus	Bis 3 Monate		onate 3 bis unter 6 Monate			6 Monate und mehr	
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Arbeitslos/Arbeitssuchend	9	22,5%	2	22,2%	4	44,4%	3	33,3%	
Berufstätig	10	25,0%	4	40,0%	1	10,0%	5	50,0%	
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	17	42,5%	8	47,1%	4	23,5%	5	29,4%	
Haushalt/Karenz/Sonstiges	4	10,0%	2	50,0%	2	50,0%	0	0,0%	
Gesamt	40	100%	16	40,0%	11	27,5%	13	32,5%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht? Sind Sie noch _?

Tabelle 49: Status nach LEA/VIA von jenen, welche gewechselt haben, differenziert nach Teilnahmedauer

		eitiger tus*	Bis 3 Monate			unter 6 nate	6 Monate und mehr	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arbeitslos/Arbeitssuchend	8	26,7%	3	37,5%	4	50,0%	1	12,5%
Berufstätig	7	23,3%	0	0,0%	5	71,4%	2	28,6%
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	14	46,7%	4	28,6%	3	21,4%	7	50,0%
Haushalt/Karenz/Sonstiges	1	3,3%	0	0,0%	1	100%	0	0,0%
Gesamt	30	100%	7	23,3%	13	43,3%	10	33,3%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

*Der derzeitige Status wurde nur von jenen abgefragt, welche nicht mehr dieselbe Tätigkeit ausgeübt haben.

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht? Sind Sie noch _? Wenn nein: Was machen
Sie derzeit?

Tabelle 50: Tätigkeit unmittelbar nach der PS nach Migrationshintergrund

	Tätigkeit unmittelbar nach Produktionsschule			grations- ergrund	Ohne Migrations- hintergrund		
	N	%	N	%	N	%	
Arbeitslos/Arbeitssuchend	16	22,9%	13	28,3%	3	12,5%	
Berufstätig	17	24,3%	14	30,4%	3	12,5%	
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	31	44,3%	18	39,1%	13	54,2%	
Haushalt/Karenz/Sonstiges	6	8,6%	1	2,2%	5	20,8%	
Gesamt	70	100%	46	100%	24	100%	

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht?

Tabelle 51: Derzeitige Tätigkeit der Absolventinnen differenziert nach Migrationshintergrund

	Derzeitiger Status		•	grations- ergrund	Ohne Migrations- hintergrund		
	N	%	N	%	N	%	
Arbeitslos/Arbeitssuchend	17	24,3%	12	26,1%	5	20,8%	
Berufstätig	17	24,3%	11	23,9%	6	25,0%	
Ausbildung (Lehre, Schule, Kurs)	31	44,3%	22	47,8%	9	37,5%	
Haushalt/Karenz/Sonstiges	5	7,1%	1	2,2%	4	16,7%	
Gesamt	70	100%	46	100%	24	100%	

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was machen Sie derzeit?

Tabelle 52: Ausbildung/Lehre nach der Produktionsschule

	N	%
Nach PS eine Ausbildung besucht	42	58,3%
Davon unmittelbar nach der PS in einer Ausbildung	31	43,1%
Derzeit in Ausbildung	31	43,1%
Davon nach PS eine Lehre besucht	22	30,6%
Beginn Lehre unmittelbar nach PS	10	13,9%
Lehre nicht unmittelbar nach PS begonnen oder abgebrochen	12	16,7%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Was haben Sie unmittelbar nach der Teilnahme an LEA/VIA gemacht?

Sind Sie noch _? Wenn nein: Was machen Sie derzeit?

Tabelle 53: Ausbildung nach der Produktionsschule

	N	0/
	N	%
Nach PS eine Ausbildung besucht	42	58,3%
Unmittelbar nach der PS in einer Ausbildung	31	43,1%
Derzeit in Ausbildung	31	43,1%
Davon:		
Schulausbildung	2	2,8%
Handelsschule	1	1,4%
Haushaltungsschule	1	1,4%
Lehre	22	30,6%
Kurs	18	25,0%

Filter: Nur jene, welche nach der PS eine Ausbildung gemacht haben. Welche Art von Ausbildung ist/war dies? Welche Schule war/ist das?

Tabelle 54: Ausbildung nach der Produktionsschule

	N	%
Schulausbildung	2	4,8%
Lehre	22	52,4%
Handel	12	54,5%
Gastgewerbe	3	13,6%
Handwerk/Technik	2	9,1%
Pers. Dienstleistungen	1	4,5%
Blumenhandel/Gartencenter	1	4,5%
Pflege	2	9,1%
Büro	1	4,5%
Kurs	18	42,9%
Berufsorientierung	7	38,9%
Qualifizierung	5	27,8%
Aktive Arbeitssuche	3	16,7%
Vorbereitung auf Lehre	1	5,6%
Sozialökonomische Betriebe und integrative Beschäftigung	2	11,1%
Gesamt	42	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Haben Sie nach Ende der Produktionsschule eine andere Ausbildung, also eine andere Schule oder einen anderen AMS-Kurs oder Weiterbildungskurs gemacht?
Welche Art von Ausbildung ist/war dies? Welcher Lehrberuf ist/war dies? Welcher Kurs ist/war das?

Tabelle 55: Erwerbstätigkeit nach der Produktionsschule

	N	%
Beruf		
Kellnerin/Gastgewerbe	6	28,6%
Technikerin	4	19,0%
Tätowiererin	1	4,8%
Reinigungskraft	5	23,8%
Verkäuferin	4	19,0%
Bürokraft	1	4,8%
Nettoeinkommen (Euro pro Monat)		
0-250	3	14,3%
251-500	2	9,5%
501-1000	7	33,3%
1001-1500	6	28,6%
Weiß nicht	3	14,3%
Zufriedenheit		
Sehr zufrieden	17	81,0%
Mittel	2	9,5%
Nicht zufrieden	2	9,5%
Gesamt	21	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72 In welchem Beruf arbeiten Sie?

Wie hoch ist Ihr Einkommen aus dieser Beschäftigung netto im Monat?

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem jetzigen Job?

Tabelle 56: Einschätzungen über die eigene berufliche Zukunft

	Stimmt		Stimmt teilweise		Stimmt nicht	
	N	%	N	%	N	%
Ich weiß genau, welchen Beruf ich in 5 Jahren machen will.	48	70,6%	2	2,9%	18	26,5%
Mit welchem Beruf ich mein Geld verdiene, ist mir nicht so wichtig.	20	30,3%	4	6,1%	42	63,6%
Ich kann mir auch vorstellen, in einem Beruf zu arbeiten, der für Frauen untypisch ist.	42	61,8%	5	7,4%	21	30,9%
lch kann mir vorstellen, eine weitere Ausbildung zu machen.	53	81,5%	4	6,2%	8	12,3%
lch weiß wer mir helfen kann, wenn ich eine Ausbildung machen will.	56	82,4%	6	8,8%	6	8,8%
Wenn ich Kinder habe, werde ich meinen Beruf aufgeben.	7	10,4%	3	4,5%	57	85,1%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72 Jetzt noch kurz zu Ihrer Zukunft. Wie geht es Ihnen denn mit der Planung Ihrer beruflichen Zukunft? Ich lese Ihnen ein paar Aussagen vor. Sagen Sie mir bitte, ob diese für Sie stimmen.

Tabelle 57: Alter bei Maßnahmeneintritt

	N	%
15 Lebensjahre	8	11,8%
16 Lebensjahre	15	22,1%
17 Lebensjahre	21	30,9%
18 Lebensjahre	16	23,5%
19 Lebensjahre	5	7,4%
20 Lebensjahre	3	4,4%
Gesamt	68	100%

Tabelle 58: Migrationshintergrund (Detailliert)

	N	%
In Österreich geboren	54	79,4%
Eltern in Ö geboren	24	35,3%
Σ = Abs. ohne Migrationshintergrund	25*	34,7%*
Vater in Ö, Mutter im Ausland	2	2,9%
Vater im Ausland, Mutter in Ö	2	2,9%
Eltern im Ausland geboren	26	38,2%
Im Ausland geboren	14	20,6%
Eltern in Ö geboren	0	0,0%
Vater in Ö, Mutter im Ausland	0	0,0%
Vater im Ausland, Mutter in Ö	0	0,0%
Eltern im Ausland geboren	14	20,6%
Σ = Abs. mit Migrationshintergrund	47*	65,3%*
Gesamt	68	100%
Gesamt*	72*	100%

Tabelle 59: Migrationshintergrund

	N	%
Kein Migrationshintergrund	25	34,7%
Mit Migrationshintergrund (1.und 2. Generation)	47	65,3%
Gesamt	72	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72
*Bei vier Fällen fehlten die Daten hierzu, welche im nachhinein zugeordnet wurden.

Tabelle 60: Besuchte Schuljahre vor LEA/VIA

	N	%
4 Jahre	1	1,5%
7 Jahre	2	2,9%
8 Jahre	8	11,8%
9 Jahre	38	55,9%
10 Jahre	14	20,6%
11 Jahre	3	4,4%
12 Jahre	2	2,9%
Gesamt	68	100%

Tabelle 61: Höchste abgeschlossene Schulbildung

	N	%
Kein Schulabschluss	9	13,2%
Pflichtschule mit positivem Abschluss	58	85,3%
Sonstige Berufsausbildung ohne Matura	1	1,5%
Gesamt	68	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Tabelle 62: Schulbildung der Eltern

	Gesamt		Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migrations hintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Vater und Mutter max. Pflichtschule	23	33,8%	18	40,9%	5	20,8%
Mutter max. Pflichtschule, Vater mittlere oder höhere Schule	15	22,1%	12	27,3%	3	12,5%
Vater max. Pflichtschule, Mutter mittlere oder höhere Schule	6	8,8%	5	11,4%	1	4,2%
Vater und Mutter mittlere oder höhere Schule	24	35,3%	9	20,5%	15	62,5%
Gesamt	68	100%	44	100%	24	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Tabelle 63: Einschätzungen über die erreichten Absolventinnen

	N	%
Deutschkenntnisse		
Gut	62	86,1%
Mittel	7	9,7%
Schlecht	3	4,2%
Inhaltliches Verständnis		
Hoch	59	81,9%
Mittel	10	13,9%
Gering	3	4,2%
Interviewdauer		
9-13 Minuten	16	22,2%
14-16 Minuten	34	47,2%
17-25 Minuten	19	26,4%
>25 Minuten	3	4,2%

Tabelle 64: Schultyp nach Standort und Abschluss

	VIA		n positiv chlossen	LEA		n positiv chlossen
Sonderschule	8,9%	15	75%	10,0%	4	80%
Polytechnische LA	26,8%	46	85,2%	28,0%	14	100%
Hauptschule	55,4%	87	73,1%	58,0%	21	72,4%
AHS	3,3%	0	0%	0%	-	-
BHS/BMS	3,8%	1	12,5%	4,0%	1	50,0%
Ausländ. Schultyp	0,9%	1	50%	0%	-	-
Keine Information	0,9%	-	-	-		
Gesamt	211%			50		

Quelle: Monitoringdaten LEA/VIA, eigene Berechnungen. N=72

Tabelle 65: Kennengelernte Fachbereiche

	VIA		LEA		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
1	17	31,5%	10	58,8%	27	38,0%
2	23	42,6%	6	35,3%	29	40,9%
3	11	20,4%	1	5,9%	12	16,9%
4	2	3,7%	0	0,0%	2	2,8%
5	1	1,9%	0	0,0%	1	1,4%
Gesamt	54	100%	17	100%	71	100%

Quelle: Absolventinnenbefragung LEA/VIA. N=72

Authors: Andrea Leitner, Gabriele Pessl Title: Evaluierung "Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA" Endbericht © 2011 Institute for Advanced Studies (IHS) Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • http://www.ihs.ac.at