

Begleitende Evaluierung des Operationellen Programmes "Beschäfti- gung Österreich 2014 bis 2020" des Europäischen Sozialfonds

Schwerpunkt REACT-EU

**Christine Mayrhuber, Julia Bock-Schappelwein
(WIFO), Mario Steiner, Andrea Kulhanek,
Gabriele Pessl, Katarina Spoljaric (IHS), Barbara
Willsberger (L&R Sozialforschung)**

Wissenschaftliche Assistenz:
Marion Kogler (WIFO)

Mai 2025

Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung



Begleitende Evaluierung des Operationellen Programmes "Beschäftigung Österreich 2014 bis 2020" des Europäischen Sozialfonds

Schwerpunkt REACT-EU

**Christine Mayrhuber, Julia Bock-Schappelwein (WIFO),
Mario Steiner, Andrea Kulhanek, Gabriele Pessl,
Katarina Spoljaric (IHS),
Barbara Willsberger (L&R Sozialforschung)**

Mai 2025

**Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft**

Wissenschaftliche Assistenz: Marion Kogler (WIFO)

Die Evaluation der Prioritätsachse umfasst mehrere Analysen zur Einschätzung der Maßnahmenumsetzung und ihrer Wirkungen sowie zur Ableitung von Handlungsempfehlungen für zukünftige Programmperioden. Zunächst werden Literatur und Studien zur Auswirkung der Pandemie auf Bildungslaufbahnen Jugendlicher aufgearbeitet, um den REACT-Ansatz in Österreich zu bewerten. Eine quantitative Analyse beschreibt und analysiert die Zielgruppe der Interventionen anhand von Teilnehmerstruktur, Teilnahme- und Finanzindikatoren. Diese Daten werden mit den Zielwerten der Programmperiode verglichen. Eine qualitative Analyse ergänzt dies, indem sie die Umsetzungsbedingungen und Herausforderungen aus Sicht der Instrumenten-Koordinator:innen untersucht. Schließlich wird eine kontrafaktische Wirkungsanalyse der Schulinterventionen durchgeführt, um die Effekte auf Abbruch- und Abschlussquoten zu bewerten.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	III
Verzeichnis der Abbildungen	IV
1. Einleitung	1
2. Methodisches Vorgehen	6
3. Evaluationsgegenstand	7
3.1 Maßnahmen im Bildungsbereich	7
3.2 Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle	8
3.3 Angebote der Erwachsenenbildung	8
3.4 Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen	8
3.5 Teilnehmer:innenanzahl	9
3.6 Finanzrahmen	12
4. Maßnahmen im Bildungsbereich, in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung (IHS)	14
4.1 Auswirkungen der Pandemie auf Bildungslaufbahnen Jugendlicher: Sekundärliteraturanalyse	14
4.1.1 Kontext der COVID-19-Pandemie für Bildungssystem und Jugendliche am Übergang nach der Sekundarstufe 1	14
4.1.2 Strukturelle Auswirkungen auf den Post-Sekundarstufe 1-Bereich	15
4.1.3 Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen	17
4.1.4 Konsequenzen für Lernprozesse aus Sicht von Schüler:innen und Lehrer:innen	19
4.1.5 "Lessons Learned" zur Gestaltung von Recovery-Ansätzen	21
4.2 Quantitative Analyse der Umsetzung	23
4.2.1 Analyse der Zielgruppe	23
4.2.2 Teilnehmer:innenanzahl und -struktur	31
4.2.3 Finanzindikatoren	35
4.3 Vertiefende Evaluation des Schulbereichs	36
4.3.1 Kontrafaktische Wirkungsanalyse	37
4.3.2 Perspektive der Schulleitungen	48
4.4 Qualitative Analyse der Umsetzung	61
4.4.1 Interviews mit Instrumentenkoordinator:innen	61
4.4.2 Entwicklung der Instrumente	61
4.4.3 Umsetzungserfahrungen	63
4.4.4 Zukunft	65
4.4.5 Erfolge und Schwierigkeiten	65
5. Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen (WIFO & L&R)	67
5.1 Call-Entwicklung und Herausforderungen der Umsetzung	68

5.2	Auswirkungen der Pandemie auf besonders betroffene Personen: Sekundärliteraturanalyse	70
5.2.1	Rahmenbedingungen zu Beginn der COVID-19 Pandemie	70
5.3	Qualitative und quantitative Analyse der Umsetzung	71
5.3.1	Analyse der Zielgruppe	71
5.3.2	Umsetzungsstand	76
5.3.3	REACT-EU Good Practice-Ansätze	80
5.3.4	Weitere Good Practice-Ansätze	80
5.3.5	Zielgruppenerreichung	85
5.3.6	Zahl der Teilnehmenden nach soziodemografischen Merkmalen	86
5.3.7	Altersstruktur	87
5.3.8	Qualifikationsstruktur	89
5.3.9	Herkunftsspezifische Zusammensetzung	90
5.3.10	Menschen mit Behinderungen	91
5.3.11	Sonstige benachteiligte Personen	94
5.3.12	Status bei Maßnahmeneintritt	94
5.3.13	Ergebniserreichung	100
5.4	Finanzielle Umsetzung	100
5.5	Querschnittsziele	102
5.5.1	Barrierefreiheit	103
5.5.2	Gleichstellung der Geschlechter	104
5.5.3	Soziale Innovationen	104
5.6	Schlussfolgerung	104
6.	Fazit	106
6.1	Maßnahmen im Bildungsbereich	106
6.1.1	Angebote im Bereich schulischer Bildung	106
6.2	Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle	107
6.3	Angebote der Erwachsenenbildung	108
6.4	Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	108
6.5	Lessons learned	109
	Literaturhinweise	112
	Anhang	115
	Abkürzungsverzeichnis	116

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1	Überblick über mögliche Instrumente und Zielgruppen / Begünstigte je REACT-EU-Schwerpunkt	4
Übersicht 2	Zielerreichung	10
Übersicht 3	Teilnehmende 2021-2023 nach soziodemografischen Merkmalen	11
Übersicht 4	Finanzrahmen für REACT-EU	12
Übersicht 5	Geltend gemachte öffentliche Ausgaben	13
Übersicht 6	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FABAs 2021 nach zwölf Monaten und im Zeitvergleich	29
Übersicht 7	Teilnehmende 2021-2023 nach soziodemografischen Merkmalen	32
Übersicht 8	Schüler:innen 2021-2023 nach Schulform und Migrationshintergrund in den unterrichtsbezogenen Förderangeboten	35
Übersicht 9	Geltend gemachte öffentliche Ausgaben 2021-2023	36
Übersicht 10	Anteil und Anzahl der Interventionsschulen	38
Übersicht 11	Strukturvergleich Interventions- und Kontrollschulen	39
Übersicht 12	Aufstiegs- und Abbruchanteile in den Interventionsschulen am Übergang	42
Übersicht 13	Entwicklung der Interventionsschulen relativ zu den Kontrollschulen am Übergang	42
Übersicht 14	Abschlussanteile in den Interventionsschulen in Abschlussklassen	43
Übersicht 15	Entwicklung der Interventionsschulen relativ zu den Kontrollschulen beim Abschluss	43
Übersicht 16	Regressionsanalysen für alle Schulen	45
Übersicht 17	Regressionsanalysen für AHS-Oberstufen (zusammengefasst)	46
Übersicht 18	Regressionsanalysen für technisch-gewerbliche berufsbildende mittlere und höhere Schulen	46
Übersicht 19	Regressionsanalysen für kaufmännische berufsbildende mittlere und höher Schulen	46
Übersicht 20	Regressionsanalysen für humanberufliche berufsbildende mittlere und höher Schulen	46
Übersicht 21	Regressionsanalysen für pädagogische Bildungsanstalten	47
Übersicht 22	Regressionsanalysen für kaufmännische mittlere Schulen und Handelsschulen	47
Übersicht 23	Arbeitslose und Personen in Schulung 2019 und 2021	76
Übersicht 24	Kurzbeschreibung der Projekte	77
Übersicht 25	Überblick über europäische Beispiele guter Praxis	82
Übersicht 26	Teilnehmer:innen nach sozio-demographischen Merkmalen	92
Übersicht 27	Kennzahlen zum Teilnahmeverlauf	98
Übersicht 28	Finanzielle Umsetzung	102
Übersicht 29	Projektlaufzeit	115

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1	Anteil von Early School Leavers in Österreich nach Geschlecht 2014-2023	24
Abbildung 2	Entwicklung der ESL-Quoten 2014-2023 im EU-Vergleich	25
Abbildung 3	FABA nach Geschlecht und Migrationshintergrund 2021	26
Abbildung 4	FABA nach NUTS-3-Regionen und Migrationshintergrund 2021	28
Abbildung 5	Arbeitsmarktstatus von FABA 2021 nach zwölf Monaten nach Geschlecht	29
Abbildung 6	Arbeitsmarktstatus von FABA 2021 nach zwölf Monaten nach Migrationshintergrund	30
Abbildung 7	Anteil der Lehrabsolvent:innen, die 18 Monate nach Ausbildungsabschluss erwerbstätig oder arbeitslos waren (2008/09-2019/20)	72
Abbildung 8	Erweiterte Arbeitslosigkeit und Langzeitbeschäftigungslosigkeit (2008-2023)	73
Abbildung 9	Erweiterte Arbeitslosenquote nach Bundesländern und Geschlecht (2019, 2021)	74
Abbildung 10	Erweiterte Arbeitslosenquote nach Geschlecht (2008-2023)	74
Abbildung 11	Erweiterte Arbeitslosenquote nach Altersgruppen (2008-2023)	75

1. Einleitung

Am 23. Dezember 2020 trat mit der Verordnung (EU) 2020/2221 des Europäischen Parlaments und des Rates zur Änderung der Verordnung (EU) Nr. 1303/2013 REACT-EU in Kraft. Darin enthalten sind zusätzliche Mittel und Durchführungsbestimmungen zur Unterstützung der Krisenbewältigung in Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und ihrer sozialen Folgen und der Vorbereitung einer grünen, digitalen und stabilen Erholung der Wirtschaft¹⁾. Die zusätzlichen Mittel belaufen sich auf bis zu 47 Mrd. €, die aus den Strukturfonds für 2021 und 2022 bereitgestellt wurden, um die Mitgliedstaaten und Regionen zu unterstützen, die am stärksten von der Krisenbewältigung im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und ihrer sozialen Folgen betroffen sind und die eine grüne, digitale und stabile Erholung der Wirtschaft vorbereiten.

Österreich erhielt daraus 114.174.147 €. Mit diesen Mitteln sollen laut Operationellem Programm Beschäftigung Österreich 2014-2020 (Version 10) (OP) die Ausbildungsperspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die besonders von der COVID-19-Krise betroffen waren, verbessert werden bzw. die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt von Personen, die aufgrund von COVID-19 arbeitslos geworden sind, unterstützt werden. Dafür sollen Betreuungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen im schulischen Bereich sowie am Übergang von der Schule in den Beruf entwickelt und implementiert werden, um einem vorzeitigen Schul- und Ausbildungsabbruch sowie Arbeitslosigkeit vorzubeugen und eine Ausweitung der beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Pflichtschule zu schaffen, damit der aufgrund der COVID-19-Krise stark steigenden Jugendarbeitslosigkeit entgegengewirkt und die Arbeitsmarktintegration besonders betroffener Zielgruppen verbessert werden kann.

Innerhalb des OP wird REACT-EU in der neuen Prioritätsachse 6 verortet, die Bezeichnung der Investitionspriorität 6.1 lautet "Unterstützung der Krisenbewältigung im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und Vorbereitung einer grünen, digitalen und stabilen Erholung der Wirtschaft". Alle Maßnahmen werden im Rahmen dieser Investitionspriorität abgewickelt.

Die gesamte Prioritätsachse dient der Unterstützung der Krisenbewältigung. Das Hauptaugenmerk der Interventionen in dieser Investitionspriorität liegt auf Maßnahmen im Schulbereich, an der Schnittstelle Schule-Ausbildung-Beruf, der beruflichen Bildung sowie der geförderten Beschäftigung für speziell von der COVID-19-Pandemie betroffene Erwerbspersonen, konkret auf:

1. Maßnahmen im Bildungsbereich
 - a. Unterrichtsbezogene Förderangebote und Ferienangebote für Schüler:innen zum digitalen Lernen im Schulbereich
 - b. Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen
2. Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle
 - a. Ausbildungsangebote für Jugendliche
 - b. Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen

¹⁾ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32020R2221>

3. Angebote der Erwachsenenbildung sowie
4. Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen

Die Maßnahmen im Bildungsbereich und im Bereich der Berufsausbildung für Jugendliche zielen laut OP auf eine Verbesserung der Ausbildungsperspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab, die besonders von der COVID-19-Krise betroffen sind. Im Rahmen der angebotenen Maßnahmen soll dem vorzeitigen Schul- bzw. Ausbildungsabbruch entgegengewirkt werden und eine Ausweitung von beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Pflichtschule geschaffen werden. Außerdem streben die umgesetzten Interventionen im Schulbereich und im Übergang von Schule zu Beruf an, die Arbeitsmarktintegration dieser speziell von der Krise betroffenen Zielgruppe zu verbessern, indem Betreuungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen im schulischen Bereich sowie beim Übergang Schule-Beruf entwickelt und implementiert wurden.

Die Angebote in der Erwachsenenbildung und für von der COVID-19-Krise betroffenen Personen sollen die (Wieder-)eingliederung in den Arbeitsmarkt von Personen unterstützen, die aufgrund der COVID-19-Krise arbeitslos geworden sind. Damit soll dem Anstieg der Arbeitslosigkeit entgegengewirkt werden, insbesondere durch eine verbesserte Wiedereingliederung von Personen in den Arbeitsmarkt. Die arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders betroffene Zielgruppen sollen neben der Kompetenzentwicklung für die Schaffung von Arbeitsplätzen verwendet werden.

Umsetzende Stelle der Maßnahmen im Bildungsbereich und bei der Erwachsenenbildung ist das BMBWF, im Bereich der Berufsbildung das BMSGPK und die Bundesländer und bei den arbeitsmarktpolitischen Angeboten die Bundesländer. Die nachfolgende Übersicht 1 bietet einen Überblick über die im OP angeführten möglichen Instrumente und die adressierten Zielgruppen je Schwerpunkt, die sich in den Maßnahmen wiederfinden sollten.

Die Maßnahmenauswahl soll sich demnach, entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung der Prioritätsachse 6 daran orientieren, ob damit besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen angesprochen werden können. Außerdem sind die Maßnahmen auch angehalten, digitale Kompetenzen zu vermitteln sowie Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen zu behandeln. Aufgrund der herausfordernden Rahmenbedingungen sind neue innovative Lösungsansätze zu beschreiten.

Vorhaben, die mit diesen Mitteln unterstützt werden sollen, konnten bis Ende 2023 für die Unterstützung ausgewählt werden.

Obschon die Mitgliedstaaten laut Verordnung (EU) 2020/2221 bei REACT-EU ausnahmsweise von der Auflage befreit wurden, die Ex-ante- Konditionalitäten, die Verpflichtungen in Bezug auf die leistungsgebundene Reserve, die Anwendung des Leistungsrahmens, die thematische Konzentration und die Ausarbeitung einer Kommunikationsstrategie für die Mittel aus REACT-EU zu erfüllen (Punkt 23), müssen die Mitgliedstaaten bis zum 31. Dezember 2024²⁾ mindestens eine Bewertung

²⁾ Aufgrund dieser Vorgabe beruht der vorliegende Bericht noch nicht auf endgültigen Werten, weshalb Abweichungen zum Abschlussbericht des Programms nicht ausgeschlossen werden können.

durchführen, um die Wirksamkeit, Effizienz, Auswirkungen und Inklusivität der Mittel aus REACT-EU sowie deren Beitrag zur Verwirklichung der Ziele des neuen spezifischen thematischen Ziels zu bewerten.

Vor diesem Hintergrund werden in der nachfolgenden Evaluierung alle bis 31.10.2023 umgesetzten und abgerechneten Projekte in Österreich in den vier Maßnahmenbereichen der Investitionspriorität 6.1 analysiert. Es werden sowohl Fragen der Relevanz, Wirksamkeit, Effizienz und des EU-Mehrwerts als auch Fragen zum Beitrag der Projekte zu den horizontalen Zielen der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern, des Gender Mainstreaming, der Barrierefreiheit, des Disability Mainstreaming, der sozialen Innovation berücksichtigt, sowie deren Beitrag zum thematischen Ziel "Unterstützung der Krisenbewältigung im Zusammenhang mit der COVID19-Pandemie und Vorbereitung einer grünen, digitalen und stabilen Erholung der Wirtschaft" untersucht.

In den nächsten Abschnitten werden nach einem kurzen Überblick über das methodische Vorgehen und den Evaluationsgegenstand die Umsetzungsanalysen dargestellt. Aufgrund der hohen Betroffenheit von Schüler:innen durch die COVID-19-bedingten Schulschließungen und der Notwendigkeit, die negativen Folgen verstärkter Ungleichheiten abzumildern, liegt der Fokus der nachfolgenden Evaluierung auf den Maßnahmen im Schulbereich.

Übersicht 1: Überblick über mögliche Instrumente und Zielgruppen / Begünstigte je REACT-EU-Schwerpunkt

Bezeichnung des Vorhabens	Mögliche Instrumente	Zielgruppen/Begünstigte	Umsetzende Stellen
<i>Maßnahmen im Bildungsbereich</i>			
Unterrichtsbezogene Förderangebote und Ferienangebote für Schüler:innen zum digitalen Lernen im Schulbereich	Schaffung flächendeckender Zusatzangebote in Schulen mit dem Ziel der Kompensation von Bildungsverlusten aufgrund der COVID-19-Pandemie (Distance Learning, Ausfall von Unterrichtsstunden etc.) durch Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern	Schüler:innen Lehrer:innen bzw. Lehramtsstudierende	BMBWF
Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen	Bereitstellung zusätzlicher Bildungsangebote in den Ferien		
	Bereitstellung psychosozialer Unterstützung in Form von Schulsozialarbeit, dort, wo es noch kein derartiges Unterstützungsangebot gibt, es für die Bewältigung der Nachwirkungen der COVID-19-Pandemie aber dringend benötigt wird	Durch die COVID-19-Pandemie hinsichtlich ihres Lernfortkommens besonders betroffene Schüler:innen Lehrer:innen	BMBWF
	Bereitstellung von Videodolmetscher:innen zur Verbesserung der Bildungspartnerschaft an Schulen und Kindergärten	Eltern Mitglieder der Zivilgesellschaft (NGOs...)	
	Bereitstellung außerschulischer Lern- und Förderangebote mit besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens Unterstützungsangebote für elementarpädagogische Einrichtungen	Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen	
<i>Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle</i>			
Ausbildungsangebote für Jugendliche	Überbetriebliche Lehrausbildung	Jugendliche und junge Erwachsene ohne Lehrstelle	BMSGPK
	Ausbildungszentren		Bundesländer
	Arbeitsplatznahe Qualifizierung	Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung bzw. mit Assistenzbedarf	
	AusbildungsFit-Projekte		
	Qualifizierungsprojekte in zukunftsorientierten Berufsfeldern (z. B. Gesundheits- und Pflegebereich, Green Jobs)		

	Berufsorientierung und Unterstützung bei der Eingliederung in den 1. Arbeitsmarkt oder in eine weiterführende Qualifizierung		
	Kooperation mit Betrieben		
Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen	Beratung und Clearing	Jugendliche und junge Erwachsene mit BMSGPK Nachreifungsbedarf, geringer oder fehlender Qualifizierung	Bundesländer
	Vormodule AusbildungsFit		
	Brückenmodule vor Einstieg in eine Lehre	Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung bzw. mit Assistenzbedarf	
Angebote der Erwachsenenbildung	Basisbildungsangebote	Niedrigqualifizierte Personen	BMBWF
	Nachholen von Pflichtschulabschlüssen	Personen mit nicht abgeschlossener Schulausbildung	
		Bildungsbenachteiligte	
		Personen mit Migrationshintergrund	
		Sozial Benachteiligte	
		Ältere	
	Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	Umschulungen, vorzugsweise in die Bereiche Gesundheit/Pflege, IKT, Nachhaltigkeit und andere nachgefragte Berufe	Jugendliche, die eine Lehrausbildung absolviert haben, aber in weiterer Folge keine Beschäftigung fanden
Zusatzqualifizierungen und Kompetenzerweiterungen			
Sozialökonomische Betriebe Gemeinnützige Beschäftigungsprojekte Gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung		Arbeitslose, insbesondere Langzeitarbeitslose und Frauen, die infolge der COVID-19-Pandemie arbeitslos wurden oder aufgrund der Pandemien der Wiedereinstieg nicht erreicht werden kann	
		Arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene, die infolge der COVID-19-Pandemie arbeitslos wurden oder aufgrund der Pandemie der Wiedereinstieg nicht erreicht werden kann	

Q: Operationelles Programm Beschäftigung Österreich 2014-2020, Version 10.0.

2. Methodisches Vorgehen

Die Evaluation der Prioritätsachse umfasst mehrere, ineinandergreifende Analysen, die es ermöglichen, die Umsetzung der genannten Maßnahmen und die damit erzielten Wirkungen einzuschätzen wie auch Handlungsempfehlungen für künftige Programmperioden abzuleiten. Der Schwerpunkt der Prioritätsachse und damit der nachfolgenden Evaluierung liegt auf den Maßnahmen im Schulbereich; die arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen nehmen nur eine untergeordnete Rolle ein.

Im Schulbereich steht am Beginn eine Aufarbeitung der Literatur und von Studien zur Fragestellung, wie sich die Pandemie auf Bildungslaufbahnen Jugendlicher ausgewirkt hat. Damit wird eine Kontrastfolie entwickelt, die es erlaubt einzuschätzen, ob und inwieweit der REACT-Ansatz in Österreich den Herausforderungen entsprochen hat.

Im Rahmen der quantitativen Analyse der Umsetzung geht es zunächst darum, die Zielgruppe der Interventionen zu beschreiben und zu analysieren. Auf diese Weise wird eine Kontrastfolie entwickelt, die es erlaubt die realisierte Umsetzung einzuordnen. Zur Analyse der quantitativen Umsetzung wiederum werden die Teilnehmer:innenstruktur, Teilnahme- und Finanzindikatoren anhand von Daten aus dem Monitoring beleuchtet und den für die Programmperiode definierten Zielwerten sowie den Analyseergebnissen der Zielgruppe gegenübergestellt.

Die quantitative Umsetzungsanalyse wird im Anschluss durch eine qualitative Analyse ergänzt. Dabei stehen die Umsetzungsbedingungen und Herausforderungen aus Sicht der Instrumenten-Koordinator:innen im Zentrum des Interesses.

Den Abschluss bildet eine kontrafaktische Wirkungsanalyse der Interventionen im Schulbereich, wobei der Frage nachgegangen wird, ob und inwieweit die gesetzten Maßnahmen dazu beigetragen haben, die Abbruchquoten auf der neunten Schulstufe zu reduzieren sowie die Abschlussquoten der Ausbildung zu steigern.

Die Evaluation der arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen umfasst eine Analyse der Monitoringdaten, ergänzt um Einschätzungen aus Expert:inneninterviews.

3. Evaluationsgegenstand

REACT-EU, verortet in der Prioritätsachse 6, umfasst, wie bereits eingangs erwähnt, Maßnahmen im Schulbereich, an der Schnittstelle Schule-Ausbildung-Beruf, der beruflichen Bildung sowie der geförderten Beschäftigung für speziell von der COVID-19-Pandemie betroffene Erwerbspersonen, konkret:

1. Maßnahmen im Bildungsbereich
 - a. Unterrichtsbezogene Förderangebote und Ferienangebote für Schüler:innen zum digitalen Lernen im Schulbereich
 - b. Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen
2. Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle
 - a. Ausbildungsangebote für Jugendliche
 - b. Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen
3. Angebote der Erwachsenenbildung sowie
4. Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen

Nachfolgend erfolgt eine überblicksartige Darstellung der Verortung und Anzahl der Vorhaben, die mittels REACT-EU finanziell unterstützt wurden, sowie der Teilnehmer:innenzahlen und des Finanzrahmens.

3.1 Maßnahmen im Bildungsbereich

Die **unterrichtsbezogenen Förderangebote**, als Teil der Maßnahmen im Bildungsbereich, wurden in den Bereichen der technisch, gewerblichen und kunstgewerblichen Schulen, der allgemeinbildenden höheren Schulen, der humanberuflichen Schulen, der kaufmännischen Schulen und der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik/Sozialpädagogik durchgeführt. Es wurden zusätzliche Unterrichtsstunden für die 9. Schulstufe sowie für Abschlussjahrgänge bereitgestellt (je nach Klasse oder Jahrgang standen ab Projektbeginn 1,5 Wochenstunden zur Verfügung). Diese Stunden konnten von den Schüler:innen flexibel als Förderunterricht genutzt und zudem für Gruppenteilungen eingesetzt werden.

Im Rahmen des **zusätzlichen Supports für benachteiligte Gruppen**, ebenfalls als Teil der Maßnahmen im Bildungsbereich, wurden zwei digitale bundesweite Projekte umgesetzt. Das Projekt "#weiterlernen 3.0 – gemeinsam (digital) durch diese Zeit" hatte das Ziel, die Kompetenzen der Schüler:innen in unterschiedlichen Bereichen in ganz Österreich zu verbessern und COVID-19-bedingte Lernrückstände auszugleichen. Das Projekt "Video- und Telefondolmetschen an elementaren Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen" wurde umgesetzt, um sprachliche und kulturelle Missverständnisse an Bildungseinrichtungen zu vermeiden, die die Bildungspartnerschaft erschweren und sich negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken können. Professionell ausgebildete Dolmetscher:innen standen zur Verfügung, um Anliegen, Wünsche, Rechte und Pflichten klar zu vermitteln.

3.2 Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle

Die Angebote im Bereich der Berufsausbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle richten sich an benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene (15 bis 25 Jahre), die besonders von der COVID-19-Pandemie betroffen sind. Diese Projekte unterstützten sie dabei, erfolgreich in den Arbeitsmarkt einzutreten.

Bei den **Ausbildungsangeboten** (Maßnahmen der Bundesländer) wurden insgesamt drei Projekte realisiert. Neben einem allgemeinen Projekt zur Integration von Jugendlichen in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt, richteten sich die anderen Projekte einerseits speziell an junge Mütter und andererseits an 15- bis 25-jährige Zuwander:innen.

Der Fokus von insgesamt fünf Projekten im Bereich der **ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen** (Maßnahmen der Bundesländer) liegt in der Ausbildungsvorbereitung. Hierzu zählen unter anderem Unterstützungsangebote, Sensibilisierungsarbeiten, Workshops und unterschiedliche Beratungsangebote, um Vermittlungshemmnissen entgegenzuwirken und der Zielgruppe somit den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Bei der Maßnahme **ausbildungsvorbereitende Maßnahmen und Ausbildungsangebote für Jugendliche** (Maßnahmen des Sozialministeriums) handelte es sich um AusbildungsFit, ein Projekt, das Teilnehmende gezielt auf den Einstieg in eine Berufsausbildung vorbereitet sowie um das Vormodul AusbildungsFit, das als vorbereitende Maßnahme dient und sich an Teilnehmende richtet, die noch grundlegende Unterstützung für den Übergang in das Projekt AusbildungsFit benötigen.

3.3 Angebote der Erwachsenenbildung

Die Bildungsangebote im Bereich Basisbildung deckten den zusätzlichen Bedarf ab, der durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie entstanden ist. Dieser richtete sich insbesondere an Personen, die aufgrund von Arbeitsplatzverlust, Umschulungsbedarf oder abgebrochenen Ausbildungen Bildungsbedarf hatten.

Darüber hinaus fokussierten sich diese Angebote auf den erweiterten Bedarf, der durch die Auswirkungen des Ukraine-Krieges und der COVID-19-Pandemie entstanden ist. Sie richteten sich gezielt an nicht mehr schulpflichtige ukrainische Personen, die vor allem Unterstützung mit der deutschen Sprache benötigen.

Ein Großteil dieser Projekte war zum Zeitpunkt der Evaluierung noch nicht abgeschlossen.

3.4 Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen

Die zusätzlichen ESF-Mittel wurden zur Förderung der Kompetenzentwicklung und Schaffung von Arbeitsplätzen, insbesondere für Menschen in prekären Situationen (u. a. Arbeitslose), verwendet. Die Qualifizierungsangebote zielten auf die Stärkung des Arbeitskräftepotenzials in gefragten Berufsfeldern wie Gesundheits- und Pflegeberufen sowie zukunftsorientierten Berufen im Rahmen eines ökologisch nachhaltigen Wirtschaftssystems ab.

In Summe wurden im Rahmen der "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" je ein Projekt in Niederösterreich, Kärnten, Salzburg und Steiermark sowie 13 Projekte im Burgenland durchgeführt. Die beiden Projekte in Niederösterreich und in der Steiermark, Job.ReAct und das arbeitsmarktpolitische Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen, waren als gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassungsprojekte für langzeitarbeitslosen bzw. beschäftigungslose Personen konzipiert, in Niederösterreich mit Schwerpunkt auf nachhaltiges Wirtschaften, Kreislaufwirtschaft und grüne Berufe. Das Projekt "ReAct Salzburg" in Salzburg umfasste neben einer gemeinnützigen Arbeitskräfteüberlassung als weitere Beschäftigungsbereiche eine Textil- und Kreativwerkstatt, die Bereiche Graphik, Büro/Vertrieb sowie das Upcycling beispielsweise von Textilien oder Kleinmöbeln und den Einsatz in öffentlichen bzw. gemeinnützigen Organisationen (Land Salzburg, 2021). Das Projekt "'LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung" in Kärnten zeichnet sich dadurch aus, dass die Projektteilnehmer:innen alte Laptops re- bzw. upcyclen und diese Arbeitsuchenden in (Integrations-)Weiterbildungsmaßnahmen als Leihgeräte zur Verfügung stellen (Land Kärnten, 2021).

Die 13 Projekte im Burgenland beziehen sich überwiegend auf Frauen und haben zum Ziel, die dauerhafte Beteiligung am Erwerbsleben zu erhöhen und das berufliche Fortkommen zu verbessern. Inhaltlich streut die Ausrichtung der Projekte sehr stark und reicht von Gründerinnenberatung über Qualifizierungen (Gesundheit, Pflege, digitale Kompetenzen), Sozialberatung, Aufbau einer Austauschplattform für pflegende/betreuende Angehörige bis hin zu Wissensvermittlungs- und Beratungsprogrammen und Forschungsaktivitäten.

3.5 Teilnehmer:innenzahl

Im Rahmen von REACT-EU konnten rund 65.500³⁾ Teilnehmer:innen erreicht werden. Der Frauenanteil lag über das gesamte Programm hinweg bei 58,3%; 93,4% der Teilnehmer:innen waren unter 25 Jahre alt.

Der weitaus größte Anteil an Teilnehmenden entfällt auf die unterrichtsbezogenen Förderangebote als Teil Maßnahmen im Bildungsbereich (53.417 Teilnehmer:innen).

Die Maßnahmen im Bereich der Berufsausbildung konnten bis Ende 2023 mehr als 5.190 Teilnehmende verzeichnen. Die knapp 3.900⁴⁾ Personen, die mit den Erwachsenenbildungsmaßnahmen erreicht wurden, umfassten Teilnehmer:innen in Basisbildungsangeboten sowie Angebote,

³⁾ Laut Hinweisschreiben des Ministeriums zu den Definitionen der gemeinsamen ESF Indikatoren müssen teilnehmer:innenbezogene Daten von Vorhaben grundsätzlich nicht erfasst werden für individuelle Kurzberatungen (max. ein Tag bzw. acht Stunden, z. B. Telefonberatungen und sonstige Kurzzeitberatungen) und kollektive Informationsveranstaltungen (max. ein Tag bzw. acht Stunden, z. B. Großveranstaltungen, Orientierungstag) bzw. einer Kombination aus beidem (beschränkt auf max. ein Tag bzw. acht Stunden kollektiver Informationsveranstaltung plus ca. ein halber Tag oder vier Stunden anschließender individueller Kurzberatung). Grund hierfür ist, dass neben den erfassten Teilnehmenden auch Personen beraten wurden, die nicht als Teilnehmer:in registriert werden (https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx).

⁴⁾ Das Monitoring enthält für 28 Projekte – was ungefähr einem Drittel aller geförderten Projekte in der Erwachsenenbildung entspricht – keine Zahlen zu Teilnehmer:innen. Daraus kann geschlossen werden, dass die tatsächliche Anzahl von geförderten Personen deutlich höher ist als die hier ausgewiesene.

die sich speziell an ukrainische Flüchtlinge richteten. Den geringsten Anteil weisen die arbeitsmarktpolitischen Angebote mit 885 Teilnehmenden auf.

Der Zielwert für den Outputindikator CV31 ("Unterstützte Teilnehmer (Bekämpfung von COVID 19)") ist im ESF-OP für REACT-EU mit 48.582 ausgewiesen und bezieht sich auf alle Teilnehmer:innen außer jenen, wo das BMSGPK umsetzende Stelle ist. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich die Zahl der unterstützten Teilnehmer:innen auf 61.659, womit der Zielwert deutlich überschritten werden konnte (Realisierungsquote 126,9%).

Der Zielwert für den Outputindikator CVP01 ("Unter 25-Jährige, die an Maßnahmen des BMSGPK teilnehmen") ist im ESF-OP mit 1.801 ausgewiesen. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich die Zahl der Teilnehmer:innen, die an Maßnahmen des BMSGPK teilnahmen auf 3.800, womit der Zielwert ebenfalls deutlich überschritten werden konnte (Realisierungsquote 211%).

Der Zielwert für den Ergebnisindikator CVR2 ("Teilnehmer, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangen") ist im ESF-OP mit 51% ausgewiesen. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich der Anteil der Teilnehmer:innen, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangten, auf 78%, womit der Zielwert um +27 Prozentpunkte überschritten werden konnte. Dieser Ergebnisindikator beträgt bei den Schulmaßnahmen gar 87%, womit der Zielwert nochmals deutlicher überschritten wurde.

Der Zielwert für den Ergebnisindikator CVRP1 ("Jugendliche, deren (Aus-)Bildungsziel geklärt oder angehoben wird, die die (Aus-)bildungsreife erlangt oder eine Ausbildung absolviert haben und/oder die eine Nachbetreuung am Übergang in den Arbeitsmarkt erhalten") ist im ESF-OP mit 33% ausgewiesen. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich die Zahl der erreichten Jugendlichen auf 57%, womit der Zielwert um +24 Prozentpunkte überschritten werden konnte.

Übersicht 2: **Zielerreichung**

Indikator	Zielwert	Realisiert bis 30.06.2024	Realisierungsquote
Outputindikator CV31 ("Unterstützte Teilnehmer (Bekämpfung von COVID 19)")	48.582 Teilnahmen	61.659 Teilnahmen	126,9%
Outputindikator CVP01 ("Unter 25-Jährige, die an Maßnahmen des BMSGPK teilnehmen")	1.801 Teilnahmen	3.800 Teilnahmen	211,0%
Ergebnisindikator CVR2 ("Teilnehmer, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangen")	51%	78%	+27 Prozentpunkte
Ergebnisindikator CVRP1 ("Jugendliche, deren (Aus-)Bildungsziel geklärt oder angehoben wird, die die (Aus-)bildungsreife erlangt oder eine Ausbildung absolviert haben und/oder die eine Nachbetreuung am Übergang in den Arbeitsmarkt erhalten")	33%	57%	+24 Prozentpunkte

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), IHS-Berechnungen für CV31. – Anmerkung: Das Monitoring enthält für 28 Projekte – was ungefähr einem Drittel aller geförderten Projekte in der Erwachsenenbildung entspricht – keine Zahlen zu Teilnehmer:innen. Schlussfolgernd fehlen in der Gesamtanzahl Teilnehmer:innen und sind nicht ausgewiesen. Die Gesamtteilnehmer:innenzahl der einzelnen Maßnahmen wurde durch die Addition der Indikatoren Arbeitslos, Erwerbstätig, nicht Erwerbstätig und Incomplete aus ATMOS ermittelt. Gemäß den EU-Verordnungen werden nur Teilnehmende, für die alle Angaben zu den verpflichtenden Indikatoren vollständig vorliegen, offiziell gezählt. Die vorliegenden Teilnehmendenzahlen enthalten "incomplete", was bedeutet, dass bei diesen Teilnehmenden nicht alle verpflichtenden Angaben vorliegen. Dies kann zu Abweichungen gegenüber den gemeldeten Teilnehmendenzahlen in offiziellen Berichten führen. Sofern sich die Werte zwischen ATMOS und ZWIMOS unterscheiden, werden die Daten laut ZWIMOS verwendet.

Übersicht 3: **Teilnehmende 2021-2023 nach soziodemografischen Merkmalen**

Teilnehmende, die mit Stand 30.06.2024 im Monitoring-System erfasst sind

Bezeichnung des Vorhabens	Gesamt	Teilnehmende absolut				Teilnehmende in %			
		Weiblich	Migrations- hintergrund	Menschen mit Behinderung	Unter 25 Jahre	Weiblich	Migrations- hintergrund	Menschen mit Behinderung	Unter 25 Jahre
Maßnahmen im Bildungsbereich									
Unterrichtsbezogene Förderangebote	53.417	31.692	7.732	127	52.533	59,3	14,5	0,2	98,3
Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen									
Video- und Telefondolmetschen ¹⁾	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Weiterlernen 3.0 – gemeinsam (digital) durch diese Zeit ²⁾	2.097	1.059	1.044	3	2.061	50,5	49,8	0,1	98,3
Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle									
Ausbildungsangebote der Bundesländer	635	376	528	12	627	59,2	83,1	1,9	98,7
Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen der Bundesländer	723	349	182	56	709	48,3	25,2	7,7	98,1
AusbildungsFit und Vormodule	3.833	1.601	1.901	254	3.800	41,8	49,6	6,6	99,1
Angebote der Erwachsenenbildung									
Erwachsenenbildung ³⁾	3.902	2.569	3.399	134	1.283	65,8	87,1	3,4	32,9
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen									
Arbeitsmarktpolitische ⁴⁾ Angebote	885	554	350	70	176	62,6	39,5	7,9	19,9
Insgesamt	65.492 ⁵⁾	38.200	15.136	656	61.189	58,3	23,1	1,0	93,4

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), IHS-Berechnungen. – Anmerkung: ¹⁾ keine Angaben zu Teilnehmer:innen bei diesem Projekt, da es sich um eine Vergabe von Dolmetschleistungen handelt und kein Nutzungsnachweis durch einzelne Teilnehmer:innen vorliegt. Diesem Projekt sind daher keine Teilnehmer:innenzahlen zu entnehmen. ²⁾ Diese ausgewiesene Zahl bezieht sich auf nur ein Projekt von "Weiterlernen 3.0", für die Fortsetzung des Projekts "Weiterlernen 3.0" sind im Monitoring keine Teilnehmer:innenzahlen enthalten. ³⁾ Das Monitoring enthält für 28 Projekte – was ungefähr einem Drittel aller geförderten Projekte in der Erwachsenenbildung entspricht – keine Zahlen zu Teilnehmer:innen. ⁴⁾ Schlussfolgernd fehlen in der Gesamtanzahl Teilnehmer:innen und sind nicht ausgewiesen. Die Gesamtteilnehmer:innenzahl der einzelnen Maßnahmen wurde durch die Addition der Indikatoren Arbeitslos, Erwerbstätig, nicht Erwerbstätig und Incomplete aus ATMOS ermittelt. Gemäß den EU-Verordnungen werden nur Teilnehmende, für die alle Angaben zu den verpflichtenden Indikatoren vollständig vorliegen, offiziell gezählt. Die vorliegenden Teilnehmendenzahlen enthalten "incomplete", was bedeutet, dass bei diesen Teilnehmenden nicht alle verpflichtenden Angaben vorliegen. Dies kann zu Abweichungen gegenüber den gemeldeten Teilnehmendenzahlen in offiziellen Berichten führen. ⁵⁾ Sofern sich die Werte zwischen ATMOS und ZWIMOS unterscheiden, werden die Daten laut ZWIMOS verwendet.

Am Programm nahmen bis Ende 2023 rund 65.500 Personen teil, primär unter 25-Jährige (93,7%). Dabei wurden mehr Frauen (58%) als Männer (42%) und mit einem Anteil von 23% auch viele Jugendliche mit Migrationshintergrund angesprochen. Auf die Maßnahmen im Bildungsbereich, in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung entfielen in Summe 98,6% der Teilnahmen.

3.6 Finanzrahmen

Österreich erhielt im Rahmen von REACT-EU 114,2 Mio. €. Davon bekam das BMBWF 47,1 Mio. € (41,2%), das BMSGPK 49,8 Mio. € (43,6%) und die Bundesländer (ohne Burgenland) 15,5 Mio. € (13,6%). Das Burgenland erhielt 1,8 Mio. € (1,6%).

Übersicht 4: Finanzrahmen für REACT-EU

Bezeichnung des Vorhabens	In €	Anteil in %
BMBWF	47.051.850	41,2
BMSGPK	49.783.106	43,6
Länder (ohne Burgenland)	15.539.191	13,6
Kärnten	1.491.736	
Niederösterreich	1.281.072	
Oberösterreich	2.474.479	
Salzburg	1.532.597	
Steiermark	2.896.547	
Tirol	1.720.216	
Vorarlberg	947.904	
Wien (WAFF)	3.194.640	
Burgenland (Übergangsregion)	1.800.000	1,6
LReg Bgld – LAD-FR	1.800.000	
Insgesamt	114.174.147	100,0

Q: Indikative Finanztafel des Operationellen Programms "Beschäftigung Österreich 2014-2020" vom 31.12.2023.

Die Finanzmittel des BMBWF wurden für die Maßnahmen im Bildungsbereich und die Erwachsenenbildung verwendet, jene des BMSGPK für Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle. Diese wurden um Ausgaben der Bundesländer ergänzt. In den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Salzburg und in der Steiermark und darüber hinaus auch im Burgenland wurden damit auch die arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen finanziert.

Von den 114,2 Mio. € wurden mit Stichtag 30.6.2024 103,0 Mio. € von den Projekten als Ausgaben geltend gemacht. Hieraus resultiert ein Ausgabenquote von 90,2%.

Der Großteil der Mittel, 58,6 Mio. € oder 56,9%, wurden für Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle ausgegeben, 18,7 Mio. € (18,1%) für Angebote der Erwachsenenbildung und 18,4 Mio. € (17,9%) für Maßnahmen im Bildungsbereich. 7,3 Mio. €

(7,1%) entfielen auf die arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-19 Krise betroffene Personen.

Die ansonsten bei Evaluierungen von ESF-Programmen vorgenommene Berechnung von Ausschöpfungsquoten auf der Ebene von ZWISTEN und Programmschienen ist im Fall von REACT nicht sinnvoll, da die Budgetzuweisungen dynamisch-flexibel gehandhabt und je nach Umsetzungskapazität zwischen den Schwerpunkten aus- oder zugebucht werden.

Übersicht 5: **Geltend gemachte öffentliche Ausgaben**

Bezeichnung des Vorhabens	Geltend gemachte öffentliche Ausgaben in €	Verteilung in %
Maßnahmen im Bildungsbereich	18.421.235,64	17,9
Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle	58.602.818,55	56,9
Angebote der Erwachsenenbildung	18.670.420,00	18,1
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	7.322.307,27	7,1
Summe geltend gemachte öffentliche Ausgaben	103.016.781,46	100,0
Gesamtbudget ESF REACT-EU	114.174.147,00	
Ausgabenquote in %	90,2	

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024).

4. Maßnahmen im Bildungsbereich, in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung (IHS)

Der Schwerpunkt der Interventionen in der Prioritätsachse 6 liegt laut OP auf Maßnahmen im Schulbereich, an der Schnittstelle zwischen Schule-Ausbildung-Beruf, in der beruflichen Bildung sowie in der geförderten Beschäftigung für Personen, die besonders von den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie betroffen sind. Die Umsetzung der Maßnahmen begann Mitte 2021 und lief bis Ende 2023, weshalb der zur Verfügung stehende Nachbeobachtungszeitraum sehr kurz ist bzw. der Großteil der Projekte zum Zeitpunkt der Evaluierung noch tätig waren.

4.1 Auswirkungen der Pandemie auf Bildungslaufbahnen Jugendlicher: Sekundärliteraturanalyse

4.1.1 Kontext der COVID-19-Pandemie für Bildungssystem und Jugendliche am Übergang nach der Sekundarstufe 1

Im März 2020 kam es mit dem ersten Lockdown in Österreich kurzfristig zur Schließung von Schulen und Bildungseinrichtungen und der Umstellung vom Präsenzunterricht zum Lernen aus der Distanz. Einige Wochen später öffneten die Bildungseinrichtungen wieder, aber im Schichtbetrieb, so dass eine Hälfte der Schüler:innen weiterhin auf Distanz lernen musste. Im selben Jahr und im Jahr 2021 folgten weitere Lockdowns und komplette bzw. teilweise Schulschließungen, wobei sich die Regelungen nach und nach je nach Schulform und der besuchten Schulstufe unterschiedlich gestalteten. Gemäß einer Erhebung der OECD 2022 waren Österreichs Schulen auf der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2019/20 für 52 Tage komplett und für 37 Tage teilweise geschlossen, 2020/21 für 22 Tage komplett und für 56 Tage teilweise. Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt waren Österreichs Schulen damit im ersten Pandemiejahr häufiger, im zweiten seltener geschlossen. Ab 2021/22 gab es wie in den meisten OECD-Ländern keine weiteren Schulschließungen.

Für Schüler:innen und Lehrer:innen bedeutete der erste Lockdown eine abrupte Komplettumstellung auf Lernen und Unterrichten auf Distanz mit zahlreichen Voraussetzungen, was Lerninfrastruktur und Kompetenzen betrifft: Von einem ruhigen Arbeitsplatz zuhause und digitalen Endgeräten über familiäre Lernunterstützung bis zu digitalen Fertigkeiten (Pessl & Steiner, 2021). Dabei stellten sich die Fähigkeit zur Tagesstrukturierung sowie das selbstgesteuerte Lernen für die Schüler:innen als zentrale Kriterien für gelingendes Lernen heraus (Huber & Helm, 2020; Pelikan et al., 2021), während sich der Distanzunterricht erst mit der Zeit dem Unterricht im Klassenverband vor Ort annäherte, inklusive online Live-Unterricht (Steiner et al., 2021). Für Jugendliche in der dualen Berufsausbildung hatten die Lockdowns darüber hinaus weitere Auswirkungen auf ihre Lernmöglichkeiten aufgrund von (zeitweisen) Betriebsschließungen, die branchenspezifisch unterschiedlich ausfielen. Jedenfalls kam es hier zusätzlich zur Schwierigkeit, dass das für diese Ausbildungsform so zentrale praktische Lernen noch weniger durch Onlineangebote adäquat ersetzt werden konnte. Das gilt sowohl für Lehrbetriebe als auch für Berufsschulen (Dorr et al., 2021; Pastore & Choudhry, 2022), aber auch für Jugendliche, die an Projekten teilnahmen, die sie am Weg in eine weiterführende Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt unterstützen. Die Rahmenbedingungen bezüglich Schließtagen und Umstellung auf digitale Lernan-

gebote gestalteten sich in den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen oder in der Erwachsenenbildung unterschiedlich. Für Jugendliche, die am Übergang in eine weitere Ausbildung auf institutionelle Unterstützung zurückgreifen, fiel durch die Lockdowns das Angebot an Berufsorientierung und Berufserprobungsmöglichkeiten – wie Schnuppertage, Berufs- und Bildungsmessen, Berufsorientierung an Schulen, Besuche bei Berufsinformationszentren – weg. Eine Verschiebung von Bewerbungsprozessen von face-to-face Settings in den digitalen Raum ist bei Jugendlichen und deren Eltern oft nicht angekommen (Dorr et al., 2021).

Was die psycho-soziale Ebene betrifft, wird in Studien aus Österreich und international die negative Erfahrung sozialer Isolation besonders für Jugendliche betont, da soziale Kontakte in der Phase des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter besonders wichtig seien. Das äußert sich sowohl in Bildungskontexten im Wegfall von Kontakten zu Mitschüler:innen und Lehrerinnen (Helm et al., 2021; Kollmayer et al., 2023; Köpping & Leitner, 2022) als auch in privaten Kontexten (Nuckols et al., 2023; Ranta et al., 2020) und nicht zuletzt wird im Zuge der Pandemie eine starke Zunahme von psychischen Problemen besonders unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen beobachtet (Dale et al., 2021; Steiber, 2021).

Abgesehen von den Schwierigkeiten mit dem Lernen auf Distanz, der Gesundheits- und einer sozialen Krise, betrifft die Wirtschaftskrise im Zusammenhang mit der Pandemie Jugendliche am Arbeitsmarkt noch stärker als ältere Kohorten, da sie sich in einer vulnerablen Position befinden: In der Phase des Berufseinstiegs können sie weniger auf Berufserfahrung und soziale Netzwerke zurückgreifen als ältere Beschäftigte. Ihre Verträge sind außerdem häufiger befristet und schließlich sind sie überproportional in krisenbetroffenen Branchen wie dem Tourismus beschäftigt (Dietrich & Abraham, 2008; Maier, 2020; Moen et al., 2020). Die Erfahrung von Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit und dequalifizierter Beschäftigung während der Jugendphase wiederum führt zu Verlusten beim Lebens Einkommen, reduziert aber auch das Wohlbefinden. Psychische Probleme können ihrerseits wieder zu Exklusion am Arbeitsmarkt führen (Pastore & Choudhry, 2022; Tamesberger & Bacher, 2020).

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen von COVID-19 auf Bildungslaufbahnen in folgenden Bereichen diskutiert:

- Strukturelle Auswirkungen auf den Post-Sekundarstufe 1-Bereich
- Kompetenzeinbußen auf Basis von Large Scale Assessments
- Konsequenzen für Lernprozesse aus Sicht von Schülerinnen und Lehrerinnen
- "Lessons Learned": Was sind wirksame Recovery-Ansätze?

4.1.2 Strukturelle Auswirkungen auf den Post-Sekundarstufe 1-Bereich

Einige während der COVID-19-Pandemie entstandene Studien, die sich mit den Auswirkungen von Krisen auf den Übergang Jugendlicher nach der Pflichtschule auseinandersetzen, stützen sich auf wissenschaftliche Evidenz aus früheren Wirtschaftskrisen und beziehen diese auf die Auswirkungen der aktuellen Pandemie. Übergänge in eine weiterführende Ausbildung werden schwieriger und teils prekär und dies gilt in der Regel für jenen Teil der Kohorten, der zuvor schon als benachteiligt in Hinblick auf die Bildungslaufbahn betrachtet werden kann. So werden in Zeiten wirtschaftlicher Rezession weniger Ausbildungsplätze in den Betrieben bereitgestellt und

die Bereitschaft der Betriebe, benachteiligte Jugendliche auszubilden, sinkt (Maier, 2020). Was die Situation in Deutschland betrifft, machen Jugendliche mit einer Studienberechtigung mittlerweile einen großen Anteil der Lehranfängerinnen aus. Diese Jugendlichen schauen sich in Krisenzeiten jedoch vermehrt nach Alternativen zur unsicher gewordenen dualen Berufsausbildung um und entscheiden sich beispielsweise dafür, ein Studium aufzunehmen. Die Nachfrage nach Lehrstellen sinkt in diesem Zusammenhang (Maier, 2020). Expert:innen für das österreichische Berufsbildungssystem argumentieren, dass Abbrecher:innen von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen als wichtiger Rekrutierungspool für Ausbildungsbetriebe darum weggefallen wären, weil die schulinternen Regelungen bezüglich Aufstiegsberechtigungen und Klassenwiederholungen in Zeiten der Schulschließungen gelockert wurden. Das begünstigt die Tendenz der Schüler:innen, in unsicheren Zeiten den Wechsel der Ausbildungsform zu vermeiden (Dorr et al., 2021). Solche alternativen Wege wie der Verbleib im vollschulischen System oder die Aufnahme eines Studiums stehen allerdings nur einem Teil der Jugendlichen offen. Bereits in den Jahren vor der Pandemie wurde die Verdrängung geringer qualifizierter Jugendlicher – bezogen auf Deutschland also Personen ohne oder mit maximal einem Hauptschulabschluss – vom Lehrstellenstellenmarkt beobachtet (Dohmen et al., 2020). Als Alternative bliebe ihnen vermehrt nur die Teilnahme an den unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems. Über diese Befunde hinaus wurde im Zusammenhang mit COVID-19 festgestellt, dass es durch die Schulschließungen zu einer Kumulation existierender Benachteiligungen gekommen ist, da die Lernvoraussetzungen für den Unterricht auf Distanz unter weniger privilegierten Schüler:innen schlechter waren, und wie eingangs erwähnt die institutionelle Unterstützung bei Berufsorientierung und Bewerbungsprozessen weggefallen ist. Der Übergang in weiterführende Ausbildung gestaltet sich also zunehmend als schwierig besonders für diejenigen, denen keine Alternativen zur Verfügung stehen (Eckelt, 2022).

Erwartet wurde diesen Ergebnissen entsprechend, dass Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss, mit Abschluss einer Haupt- bzw. in Österreich einer Mittelschule sowie Jugendliche mit geringeren Kompetenzen bzw. schlechteren Schulnoten erstens in stärkerem Ausmaß als zuvor nicht vermittelt werden können und darum die Bildungslaufbahn nicht fortsetzen (Maier, 2020) und zweitens, dass diese Jugendlichen vermehrt ins Übergangssystem einsteigen würden (Dohmen et al., 2020). Ein Rückblick zwei bis drei Jahre später zeigt, dass die erste Entwicklung eingetreten ist, die zweite hingegen nicht.

In Österreich sanken zwischen 2019/20 und 2020/21 an allen Schulformen auf der Sekundarstufe 2 die Neueintritte: Absolut betrachtet verzeichnen Lehre (ca. –2.500 Personen) und AHS-Oberstufe (ca. –1.000 Personen) den stärksten Rückgang, relativ gesehen Lehre (–8,2%) und BMS (–7,1%). Diese Entwicklungen setzten sich 2021/22 fort und verdeutlichen damit, dass sich der Übergang nach der Sekundarstufe 1 zunehmend als Nadelöhr gestaltet hat. Zugleich stiegen die Schüler:innenzahlen in den BHS und AHS, nicht aber in den BMS und der dualen Ausbildung. Das spricht dafür, dass Abbrüche der maturaführenden Schulformen nicht im selben Ausmaß wie in den Jahren zuvor stattgefunden haben (Steiner, 2023). Dies wiederum hat neben dem oben erwähnten Trend, in Krisenzeiten den Wechsel von Ausbildungsformen zu vermeiden, auch damit zu tun, dass die Regelungen bezüglich Klassenwiederholungen gelockert wurden, wie das auch in Deutschland der Fall war (Helbig et al., 2022). Dies und eine flexiblere Handhabung von Bewertungskriterien durch Lehrkräfte sowie der Umstand, dass die

Leistungen von Schüler:innen nicht nur absolut, sondern auch relativ zu den Klassen bewertet werden, dürfte laut den Autor:innen die Erklärung dafür sein, dass in Deutschland – trotz Leistungseinbrüchen – die Übergangsquoten vom Primarbereich in die Gymnasien konstant blieben und Abiturient:innen sogar bessere Noten erzielten als in den Jahren zuvor.

In Deutschland können in den Jahren nach der Pandemie ähnliche strukturelle Auswirkungen auf Bildungswege im oberen Sekundarbereich beobachtet werden wie in Österreich (Eckelt, 2022): Während im Jahr 2020 Schulformen, die zur Hochschulreife führen, einen Zuwachs verzeichneten und mehr Jugendliche mit deutscher Staatsbürger:innenschaft ein Studium aufnahmen, begannen um 9% weniger Jugendliche eine duale Ausbildung als im Jahr davor. Zugleich stieg die Anzahl unbesetzter Lehrstellen, was auf Mismatch am Lehrstellenmarkt hinweist.

Die empirischen Analysen zeigen jedoch keinen verstärkten Zulauf zu Maßnahmen des Übergangssystems, sondern einen Anstieg an "unversorgten Bewerber:innen" (Eckelt, 2022). In Österreich ist die NEET-Quote zwischen 2019 und 2020 um knapp mehr als einen Prozentpunkt gestiegen, womit Österreich im Durchschnitt der EU-Länder liegt (Steiner, 2023). Ebenfalls in Österreich liegen die Teilnahmezahlen an AMS-Maßnahmen bis 2022 jährlich unter jenen von 2019, jene der Teilnehmer:innen an dem vergleichsweise kleinen Ausbildungsfit-Programm im Jahr 2020 unter den Zahlen von 2019, in den Folgejahren etwas darüber. Die überbetriebliche Berufsausbildung zeigt steigende Teilnahmezahlen, aber dieser Anstieg fällt nicht hoch genug aus, um die Dynamik zusätzlich etwa 5.000 "unversorgter" Jugendlicher pro Jahr im Vergleich zum Zeitraum davor (rund 6% der Kohorte) zu kompensieren, die ihre Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 nicht fortgesetzt haben (ibid.). Eine Erklärung für den ausbleibenden Zulauf zu Maßnahmen des Übergangssystems kann darin gefunden werden, dass sich die Jugendlichen in Krisenzeiten, durch den Wegfall institutioneller Unterstützung sowie durch längere, entmutigende Phasen von Arbeits- und Ausbildungslosigkeit generell sowie von der aktiven Arbeitssuche zurückziehen (Eckelt, 2022; Moen et al., 2020; Pastore & Choudhry, 2022; Ranta et al., 2020).

Für einen Teil der Kohorte – nämlich diejenigen, die schon früher in ihrer Bildungslaufbahn mit Benachteiligungen konfrontiert wurden – ist im Zuge der Pandemie der Übergang in eine weiterführende Ausbildung schwieriger geworden. Eckelt (2022) spricht mit dem Matthäus-Effekt eine Kumulation von Benachteiligungen bzw. steigende Ungleichheit unter den Jugendlichen an. Die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Schulschließungen während der Pandemie auf das Lernen gehen in dieselbe Richtung.

4.1.3 Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen

Im Zuge der weltweiten Schulschließungen sind zahlreiche Studien entstanden, die sich mit deren Auswirkungen auf das Lernen und die Kompetenzentwicklung beschäftigen. Eine rezente Metastudie aus dem Jahr 2023 über 42 Leistungsstudien aus 15 Ländern erlaubt eine kompakte Einschätzung, wie sich die Lerndefizite tatsächlich gestaltet haben (Betthäuser et al., 2023). Die Autor:innen verstehen unter Lerndefiziten sowohl eine verspätete Entwicklung von Kompetenzen als auch tatsächliche Kompetenzverluste. Das Kriterium, um in die Metaanalyse einbezogen zu werden, war erstens die Standardisierbarkeit der erhobenen Lernergebnisse von mindestens zwei Zeitpunkten anhand von Cohens d, also der standardisierten mittleren Differenz

zwischen den Messzeitpunkten. Zweitens wurden Studien ausgeschlossen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit einen Bias aufweisen: Beispielsweise durch einen zu hohen Anteil an fehlenden Werten oder eine selektive Einbeziehung von bestimmten Schüler:innengruppen. Überrepräsentiert sind unter den 42 einbezogenen Studien Länder mit hohem Einkommen. Für Österreich gibt es keine Studie, die diesen Kriterien entsprechen würde. Der früheste Zeitpunkt, an dem in einer dieser Studien die Lernergebnisse gemessen wurden, liegt im Mai 2020 und der späteste im Mai 2022.

Über alle Studien hinweg zeigt sich, dass Schüler:innen in den Pandemiejahren etwas mehr als ein Drittel (35%) jenes Lernfortschritts verloren haben, den sie in einem normalen Schuljahr erzielen. Die Lerndefizite traten früh auf und blieben über die Zeit relativ konstant. Das bedeutet einerseits, dass ein Anstieg verhindert werden konnte und Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern und Maßnahmen zur Gegensteuerung insofern erfolgreich waren. Andererseits ist es jedoch nicht gelungen ist, die negative Entwicklung umzukehren.

In der Mehrheit der Studien wird auch ein Anstieg der Bildungsunterschiede festgestellt, sprich, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler:innen höhere Lerndefizite aufweisen: Das betrifft Mathematik und Lesen, den Primar- und den Sekundarbereich und die unterschiedlichen Phasen der Pandemie. Diese Ergebnisse sind unabhängig davon, wie der sozio-ökonomische Status der Schüler:innen operationalisiert wurde. Anders als erwartbar gewesen wäre lassen sich hingegen keine Altersunterschiede in den Kompetenzeinbußen feststellen. Die Autor:innen stellen dazu die Hypothese auf, dass ältere Schüler:innen zwar mit dem selbständigen Lernen besser zurecht gekommen sind, allerdings länger im Distanzunterricht waren als die jüngeren (ibid.). Insgesamt merken sie kritisch an, dass die Studien auf Stichproben beruhen und es längerfristig notwendig sei, auf Studien zu gesamten Kohorten zurückgreifen zu können.

Eine andere Metastudie aus dem Jahr 2021 von Helm et al. kommt zu ähnlichen Ergebnissen, jedoch nicht für Länder aus dem DACH-Raum und anders als bei Betthäuser et al. (2023) zeigen sich geringere Lerndefizite im Lesen als in Mathematik und sie fallen für ältere Schüler:innen geringer aus als für jüngere. Einschränkend zu den Befunden aus dem DACH-Raum verweisen die Autor:innen auf den frühen Zeitpunkt, an dem die Lernergebnisse erhoben wurden, nämlich vorwiegend im Jahr 2020, als längerfristige Betrachtungen noch nicht möglich waren. Weiters waren Schüler:innen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status in mehreren Studien unterrepräsentiert und in manchen Studien wurde dieser Status nicht erhoben.

Die Unterschiede der beiden Studien in Bezug auf den Alterseffekt könnten daran liegen, dass – wie Betthäuser et al. argumentieren – zu dem Zeitpunkt, als die Studien aus der früheren Metaanalyse entstanden sind, jüngere und ältere Schüler:innen noch gleichermaßen von den Schulschließungen betroffen waren. Insofern könnte sich der Nachteil längerer Phasen von Distanzunterricht bei den älteren Schüler:innen erst später bemerkbar gemacht haben.

Für Österreich liegen anders als in etlichen OECD-Ländern keine Large Scale Assessments der Lernergebnisse für Schüler:innen auf der Sekundarstufe 1 für die Schuljahre 2020/21 oder 2021/22 vor (OECD, 2022). Allerdings gibt es mit der PIRLS-Studie Ergebnisse aus dem Jahr 2021 für Schüler:innen am Ende der Volksschule (Schmich et al., 2023). Demnach hat sich deren Lesekompetenz im Vergleich zur letzten Erhebungswelle 2016 um 11 Punkte verschlechtert. Das

entspricht einem Cohen's d von $> -0,2$ und damit einem geringen Effekt. Das Ergebnis ist ähnlich wie in vielen anderen EU-Ländern (ibid.). Was die Unterschiede in der Leseleistung zwischen Kindern, deren Eltern über eine niedrige und jenen, deren Eltern eine hohe Bildung abgeschlossen haben, betrifft, hat sich im Zeitverlauf nicht viel verändert. Allerdings war der Mittelwert der Leseleistung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2021 so niedrig wie noch nie. Dabei lässt sich auf der Grundlage von Regressionsanalysen etwa die Hälfte dieses Leistungsunterschieds zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf eine benachteiligende soziale Situation von ersteren zurückführen.

Insgesamt zeigt sich also auch in Bezug auf die Kompetenzentwicklung während der Pandemie-Jahre eine steigende soziale Ungleichheit, wenn auch mit Unterschieden zwischen den verschiedenen Studien, was Ergebnisse im Detail betrifft. Es gibt Bedarf an weiterer Forschung, um längerfristige Auswirkungen auf die gesamten Kohorten nachvollziehen zu können, insbesondere für die Situation in Österreich. Bildungs- und soziale Ungleichheit waren hingegen auch Gegenstand österreichischer Studien ab dem Jahr 2020, die die Schulschließungen aus der Sicht von Lehrer:innen und Schüler:innen zum damaligen Zeitpunkt im Inhalt haben. Darum geht es im kommenden Abschnitt.

4.1.4 Konsequenzen für Lernprozesse aus Sicht von Schüler:innen und Lehrer:innen

Im Frühjahr 2020 während des ersten Lockdowns brachte die ad hoc-Umstellung vom Lernen an der Schule auf das Lernen zu Hause und auf digitales Lernen große Herausforderungen mit sich: Weder Schüler:innen noch Lehrer:innen waren darauf ausreichend vorbereitet und es musste viel improvisiert werden (Kollmayer et al., 2023). Zwar waren sie nicht völlig unvorbereitet: Aus Sicht von Lehrer:innen waren grundsätzlich sowohl technische Ausstattung als auch digitale Kompetenzen bei ihnen und ihren Schüler:innen vorhanden, aber beides war für das Distance-Learning zu wenig. Insbesondere lagen zu wenige praktische Erfahrungen mit digital unterstütztem Unterricht, sprich mit dem Einsatz von Videokonferenzen für online Live-Unterricht, vor (Steiner et al., 2021).

Eine grundsätzliche Schwierigkeit bestand in der neuen Situation darin, die Schüler:innen zu erreichen und zum Mitmachen zu motivieren: Im Großen und Ganzen klappte das zwar für 90% der Schüler:innen im ersten und für 92% im zweiten Lockdown, so die Erfahrung der befragten Lehrer:innen. Aber von denjenigen Schüler:innen, die sich in einer benachteiligten Situation hinsichtlich ihrer materiellen Verhältnisse, der technischen Ausstattung, der Wohnsituation und der Unterstützung aus ihren Familien befanden, wurde während des ersten Lockdowns etwas mehr als ein Drittel nicht erreicht. Das verbesserte sich im Zeitverlauf, allerdings waren es im Winter 2020 immer noch 21% der benachteiligten Schüler:innen, die nicht erreicht wurden (ibid.). Unter diesen sind wiederum Existenzangst, familiäre Konflikte oder soziale Isolation als Erfahrungen besonders verbreitet (Köpping & Leitner, 2022).

Während der Arbeitsaufwand für die Pädagog:innen deutlich höher war, konnte ein Teil der Schüler:innen trotz Anstrengungen nicht erreicht werden (ibid.). Eine andere Studie basierend auf der Befragung von Schüler:innen in Österreich zeigt, dass sich diejenigen aus einfach qualifizierten Familien weniger aktiv in den Distanzunterricht einbringen konnten als Schüler:innen,

deren Eltern einen akademischen Hintergrund aufweisen. Bei Schwierigkeiten versuchten sie häufiger, erst einmal allein zurecht zu kommen (Holtgrewe et al., 2023).

Bezogen auf ihre Schüler:innen sieht die Hälfte der von Steiner et al. (2021) befragten Pädagog:innen eine starke Belastung durch die Krisensituation. 31% von ihnen beobachteten eine Überforderung von Schüler:innen und 60% von deren Eltern. Im Lauf der Zeit nahmen diese Probleme zu. Dennoch ließ sich eine deutliche Mehrheit der Schüler:innen auf den Distanzunterricht ein. Benachteiligte Schüler:innen waren deutlich stärker von den negativen Folgen betroffen: 68% der Pädagog:innen beobachteten hier Belastungen, 79% Überforderungen und 87% überforderte Eltern. Unter den benachteiligten Schüler:innen kam ein geringerer Anteil mit den Anforderungen des Distanzunterrichts zurecht, was sich aber im Zeitverlauf etwas verbessert hat.

In den Studien aus der Zeit des ersten Lockdowns wurden die Fähigkeit zur Tagesstrukturierung und zu selbstorganisiertem Lernen rasch als Schlüsselfaktoren für das gelingende Lernen zuhause herausgearbeitet (Helm et al., 2021; Köpping & Leitner, 2022; Spiel, 2020). Sowohl bei der Tagesstrukturierung als auch beim selbstorganisierten Lernen zeigt sich, dass weniger privilegierte Schüler:innen durch ihre Familien weniger unterstützt wurden oder unterstützt werden konnten. Insofern gestalten sich die neuen Anforderungen hier besonders kritisch, wenn sie nicht zugleich von den Pädagog:innen dabei unterstützt werden (Holtgrewe et al., 2023). Die bildungspsychologische Studie von Kollmayer et al. (2023) zeigt, dass die Schüler:innen das digitale Lernen umso positiver erlebten, je höher ihr Glaube an ihre eigenen Kompetenzen war. Dieser Glaube hatte darauf einen stärkeren Einfluss als die intrinsische Motivation für digitales Lernen und kann wiederum durch die Unterstützung und Motivation von Lehrer:innen gestärkt werden. Auf die zentrale Bedeutung, die Pädagog:innen nicht nur hinsichtlich des Fachunterrichts, sondern auch in Bezug auf die sozialen Beziehungen, die Lernmotivation und den emotionalen Rückhalt ihrer Schüler:innen spielen, wurde im Kontext der veränderten Lehrsituation ebenfalls in vielen Studien verwiesen (Angelico, 2020; Helm et al., 2021; Köpping & Leitner, 2022; Schober et al., 2021). Eine Analyse von Interviews mit Lehrer:innen der Sekundarstufe 1 aus der Zeit nach dem Lockdown zeigt, dass diese zahlreiche Unterstützungsstrategien entwickelt haben: Das Ziel sei mitunter, überhaupt zum Lernen zu motivieren und dafür neue und vielfältige Methoden einzusetzen oder Leistungsanstrengungen zu honorieren. Um Struktur zu schaffen und die Selbstorganisation zu unterstützen gelten auch einfache, übersichtliche und leicht zugängliche Aufgaben als hilfreich. Mitunter wurde bewusst vom Lehrplan abgewichen und Zeit für die Aufrechterhaltung von persönlichen Beziehungen genutzt (Köpping & Leitner, 2022). Zur spezifischen Förderung von Schüler:innen mit Benachteiligungen kamen zwei unterschiedliche Strategien zum Einsatz. Der eine Ansatz lautete, insgesamt die Schwellen zu senken mit dem Ziel, dass alle mitkommen: kurze Deadlines, digitale Präsenzzeiten und die Möglichkeit, per Smartphone teilzunehmen kamen dafür ebenso zum Einsatz wie bereits bekannte Übungsformate. Der andere Ansatz bestand darin, Schüler:innen gezielt individuell zu fördern. Um überhaupt Kontakt herzustellen wurden dabei mitunter auch die Familien der Schüler:innen bewusst einbezogen. Mit der ersten Strategie verbunden ist das Risiko einer Nivellierung nach unten; die Erfahrungen mit der zweiten Strategie erstrecken sich vom Entstehen intensiver Beziehungen bis zur Unmöglichkeit, trotz aller Bemühungen, überhaupt Kontakt herzustellen (ibid.).

Die Studien auf Basis von Primärerhebungen bei Schüler:innen und ihren Lehrer:innen verdeutlichen zum einen, dass die Herausforderungen auf beiden Seiten im Zuge der Schulschließungen in den unterschiedlichsten Bereichen gestiegen sind. Zum anderen wird, ebenfalls auf beiden Seiten, ein hohes Ausmaß an Engagement, Durchhaltevermögen und neuen pädagogischen Ansätzen sichtbar. Jedenfalls haben sich im Zuge der Pandemie die Unterschiede zwischen den Schüler:innen in Bezug auf ihren sozialen Hintergrund ausdifferenziert und die Ungleichheit ist gestiegen (z. B. Köpping & Leitner, 2022; Schnell & Gruber, 2023).

4.1.5 "Lessons Learned" zur Gestaltung von Recovery-Ansätzen

Die Autor:innen der oben zitierten Studien zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Bildungslaufbahnen Jugendlicher entwerfen zahlreiche Vorschläge, wie angesichts der schwierigen bzw. nachteiligen Entwicklungen gegengesteuert werden kann. Darüber hinaus widmen sie sich (Brown et al., 2022; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022) in ihrer Forschung der Frage, wie Jugendliche, die sich zurückgezogen oder von der Schule entfremdet haben und darum ein hohes Risiko aufweisen, zu early school leavers oder NEETs zu werden, bestmöglich unterstützt werden können. In Primär- und Sekundärerhebungen und -analysen werden Projekte und Maßnahmen für diese Zielgruppe untersucht.

In Bezug auf die Zielgruppen von Recovery-Ansätzen wird vorgeschlagen, dass sich zusätzliche Lernangebote an Schulen zum Schließen von Lernlücken auf benachteiligte Schüler:innen oder Schulen bzw. Schüler:innen mit niedrigem sozio-ökonomischem Hintergrund konzentrieren sollen, da diese mit dem Lernen auf Distanz die größeren Probleme hatten, sie die größten Lerndefizite aufweisen bzw. an den Schulen die größten Leistungseinbußen festgestellt werden konnten (Betthäuser et al., 2023; Helbig et al., 2022; Schnell & Gruber, 2023). Darüber hinaus sei Verbindlichkeit wichtig, denn freiwillige Angebote würden de facto viel eher von Kindern aus bildungsnahen Familien in Anspruch genommen (Helbig et al., 2022). Schließlich gilt ein inhaltlicher Fokus auf jene Fächer als sinnvoll, in denen das allein Lernen oder Lernen mit Familienunterstützung noch schwieriger ist. In der Literatur werden darunter Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer hervorgehoben (Betthäuser et al., 2023).

Die Erfahrungen während der Krise waren für Jugendliche – zumindest für einen Teil von ihnen – einschneidend und sind mit längerfristigen Folgen verbunden: Kontaktverluste, soziale Isolation oder das Gefühl, allein gelassen worden zu sein, können als typisch bezeichnet werden. Dass sich Jugendliche in Folge vermehrt zurückgezogen haben, wird etwa an den stark gestiegenen, langen Schulabsenzen (Brown et al., 2022) sowie dem Schritt weg von der aktiven Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz hin zu einem Status "out of labour force" sichtbar. Montero-Sieburth & Turcatti (2022) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ein Anknüpfen an den früheren Schulalltag nicht so einfach möglich sei, notwendig sei vielmehr eine Unterstützung bei der "Resozialisierung" inklusive sozialem Lernen, wenn die Schüler:innen an die Schulen zurückkommen.

Mehrfach wird vorgeschlagen, dass in den Policy-Ansätzen, die einen Ausgleich von Lerndefiziten bzw. die Unterstützung beim Wiedereinstieg in brüchig gewordene Bildungslaufbahnen zum Ziel haben, das Zusammenspiel von kognitivem Lernen und der emotionalen Ebene beachtet wird: Zum einen sind dieselben Kinder und Jugendlichen oft sowohl von Problemen mit

der schulischen Leistung als auch von emotional-psychischen Problemen betroffen (Helbig et al., 2022). Zum anderen ist ein Mindestmaß an psychischer Stabilität und Wohlbefinden notwendig, um sich auf das fachliche Lernen konzentrieren zu können (Betthäuser et al., 2023; Brown et al., 2022). Wichtig sei daher, Schüler:innen nicht nur fachliche Unterstützung beim Aufholen von Schulstoff anzubieten, sondern umfassende Guidance und ihnen zu vermitteln, dass sie den Pädagog:innen wichtig sind (Brown et al., 2022; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). So korrelieren das Engagement für Schule und Lernen mit der Wahrnehmung unterstützender Lehrer:innen, die den Jugendlichen Mut machen (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Schon während der Phasen geschlossener Schulen in den vergangenen Jahren wurde sichtbar, wie wichtig und welche Herausforderung es war, mit den Schüler:innen in Kontakt zu bleiben und sozialer Isolation entgegenzuwirken. Die Entwicklung von Vertrauen und Beziehungen ist auch Post-COVID ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Umsetzung von Projekten (Brown et al., 2022; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Betthäuser et al. (2023) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen erfolgreich dabei waren: Hier haben sich während der Lockdowns kostengünstige Interventionen als wirksam erwiesen, etwa Schüler:innen anzurufen wenn sichtbar wird, dass diese Lernprobleme haben, oder motivierende Nachrichten an sie zu schicken.

Schließlich gelten hohe Erwartungen in Bezug auf ihre Bildungslaufbahnen gerade an Schüler:innen mit großen Herausforderungen und dem Risiko eines Schulabbruchs als wirksamer Ansatz, da diese sonst typischerweise mit geringen Erwartungen konfrontiert werden (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Auch dafür wurde im Zuge der Erfahrungen mit dem Distanzunterricht in Österreich ein Potenzial sichtbar: So haben die während der ersten beiden Lockdowns befragten Lehrer:innen der Sekundarstufe 1 angegeben, dass rund 30% ihrer Schüler:innen sie positiv überrascht hätten, insbesondere durch ihre Gewissenhaftigkeit beim Erledigen der Arbeitsaufträge, durch ihr Engagement und ihr Durchhaltevermögen (Steiner et al., 2021, S. 47).

Der österreichische Ansatz bei der Unterstützung von Schüler:innen konzentriert sich auf einen Ausgleich von Lerndefiziten. Mit dem Coronaförderpaket 2021 wurden 200 Millionen € aus dem Schulbudget für zusätzliche zwei Förderstunden pro Klasse bereitgestellt (Schnell & Gruber, 2023). Deutlich größerer Anstrengungen bedarf es jedoch, um diejenigen mit den größten Schwierigkeiten zu unterstützen, wie Jugendliche, die ihre Bildungslaufbahn abgebrochen haben, oder NEETs. Im Unterschied zu einigen OECD-Ländern wurden in Österreich keine Catch-up-Programme für Dropouts implementiert, so die entsprechende Befragung unter den OECD-Mitgliedsstaaten aus dem Jahr 2022 (OECD, 2022). Hieraus ergibt sich eine große Relevanz von REACT-EU in den Bereichen Schule und bei der Unterstützung von Jugendlichen ohne weiterführende Ausbildung.

Wird nun das österreichische REACT-Programm im Bildungsbereich im Kontrast zu den dargestellten Problemlagen betrachtet, zeigt sich weitgehende Übereinstimmung. So können im Schulbereich Maßnahmen identifiziert werden, die dem Schulabbruch – wofür durch die Auswirkungen der Pandemie die Neigung gestiegen ist – entgegenwirken sollen. Das REACT-Programm im Bildungsbereich umfasst auch Maßnahmen, die auf benachteiligte Personengruppen abzielen. Das wirkt der Tendenz aufgrund der Schulschließungen steigender sozialer

Unterschiede entgegen. Ein dritter Befund von Pandemiefolgen im Bildungsbereich sind empirisch gestiegene Abbruchanteile am Übergang von der Sekundarstufe 1 auf die Sekundarstufe 2 sowie wachsende NEET-Anteile. Hier können die Maßnahmen für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle einen Beitrag leisten. Diese Maßnahmen zielen jedoch nur auf eine Teilpopulation der Problemgruppe ab. Umfassende Reintegrationsmaßnahmen für durch die Auswirkungen der Pandemie am Übergang zumindest statistisch "verloren gegangene" Jugendliche (rund 6% der Kohorte) stellen demnach einen Entwicklungsbereich für das REACT-Programm dar.

In welchem Ausmaß den negativen Folgen der COVID-19-Pandemie für Jugendliche durch das REACT-Programm begegnet werden konnten, ist Gegenstand der nachfolgenden Analysen.

4.2 Quantitative Analyse der Umsetzung

Zentrale Aufgabenstellung in diesem Abschnitt stellt die quantitative Analyse der Umsetzung der REACT-Maßnahmen in den Bereichen Schule, Berufsbildung und Erwachsenenbildung dar. Ausgehend von den Daten im Monitoring werden die Anzahl und die soziodemografische Struktur der Teilnehmenden, die in den Maßnahmen (bisher) erreicht werden konnten, näher beleuchtet. Zentrale Dimensionen für die Analyse der Struktur der Teilnehmer:innen sind der Migrationshintergrund und das Geschlecht. Zudem wird auch die Anzahl von Teilnehmer:innen mit besonderen Bedürfnissen bzw. Beeinträchtigungen betrachtet. Schließlich sind für die Analyse der quantitativen Umsetzung auch die Ausgaben im Rahmen des für die Maßnahmen veranschlagten Budgets von Interesse. Für diese Berechnungen bilden die Teilnehmenden und Ausgaben im Zeitraum von 2021 bis zum Jahr 2023, die mit Stand 30. Juni 2024 (für die Teilnehmendenzahlen und für die Finanzinformationen) im Monitoring-System ATMOS erfasst waren, die Grundlage.

Bevor die Teilnahmedaten jedoch analysiert werden, gilt es durch die Analyse der Zielgruppe einen Referenzrahmen zu erarbeiten, der in weiterer Folge die evaluative Einordnung der Umsetzungsergebnisse auf Ebene der Teilnehmer:innen ermöglicht. Die Finanzindikatoren wiederum werden im Vergleich zu den für die Programmperiode festgelegten Zielwerten, sofern diese verfügbar sind, in Bezug gesetzt.

4.2.1 Analyse der Zielgruppe

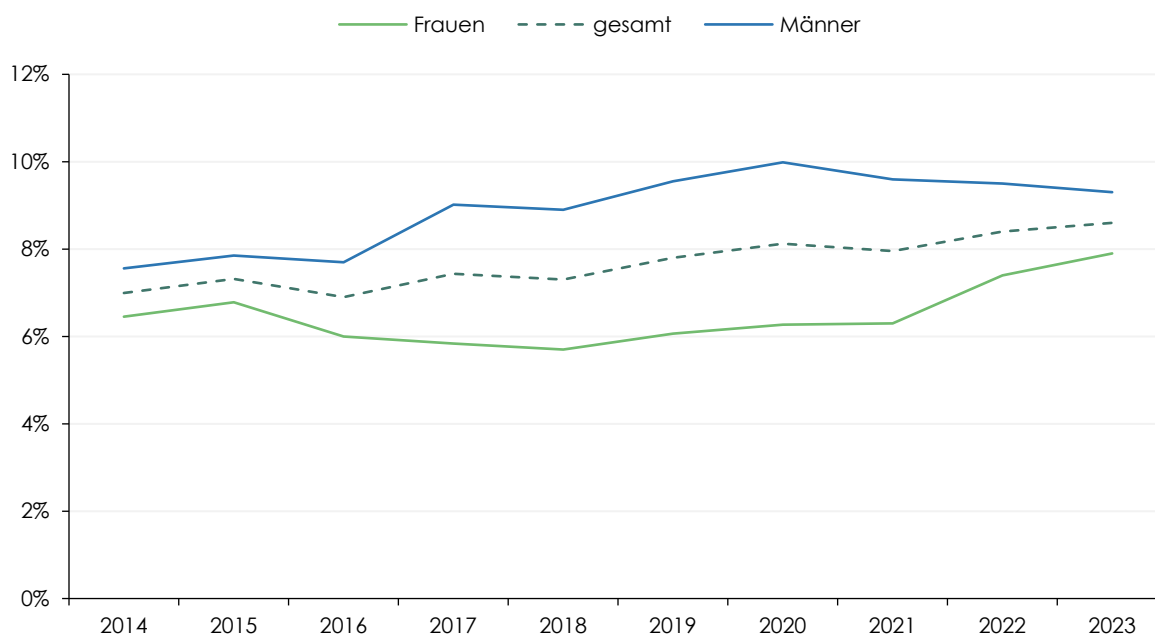
Die Zielgruppen der REACT-Maßnahmen sind heterogen und lassen sich nicht direkt statistisch abbilden sowie beschreiben. Vielmehr ist es notwendig Annäherungen zu finden. Die REACT-Maßnahmen im Bildungsbereich zielen grosso modo auf benachteiligte sowie abbruchgefährdete Jugendliche ab. Insofern können Jugendliche, die ihre Bildungslaufbahn bereits abgebrochen haben, als Referenzgruppe für jene Jugendlichen, auf die die REACT-Maßnahmen zielen sollen, herangezogen werden. Statistisch gut dokumentiert sind in diesem Zusammenhang Early School Leavers (ESL), also Jugendliche im Alter von 15- bis 24 Jahren (bzw. von 18- bis 24-Jahren, wenn Eurostat -Daten herangezogen werden), die keinen über die Pflichtschule hinausreichenden Schulabschluss vorzuweisen haben und sich nicht mehr in Ausbildung befinden. Aufgabenstellung an dieser Stelle ist es demnach, das Ausmaß und die

Struktur der ESL zu analysieren, um sie im Anschluss mit dem Ausmaß und der Struktur der Teilnehmer:innen an den REACT-Maßnahmen zu vergleichen.

Der Gesamtanteil der Early School Leavers in Österreich zeigt eine leichte steigende Tendenz von 7,0% im Jahr 2014 auf 8,6% im Jahr 2023. Das entspricht umgelegt auf die Kohorte der 15- bis 24-Jährigen rund 80.000 Personen.

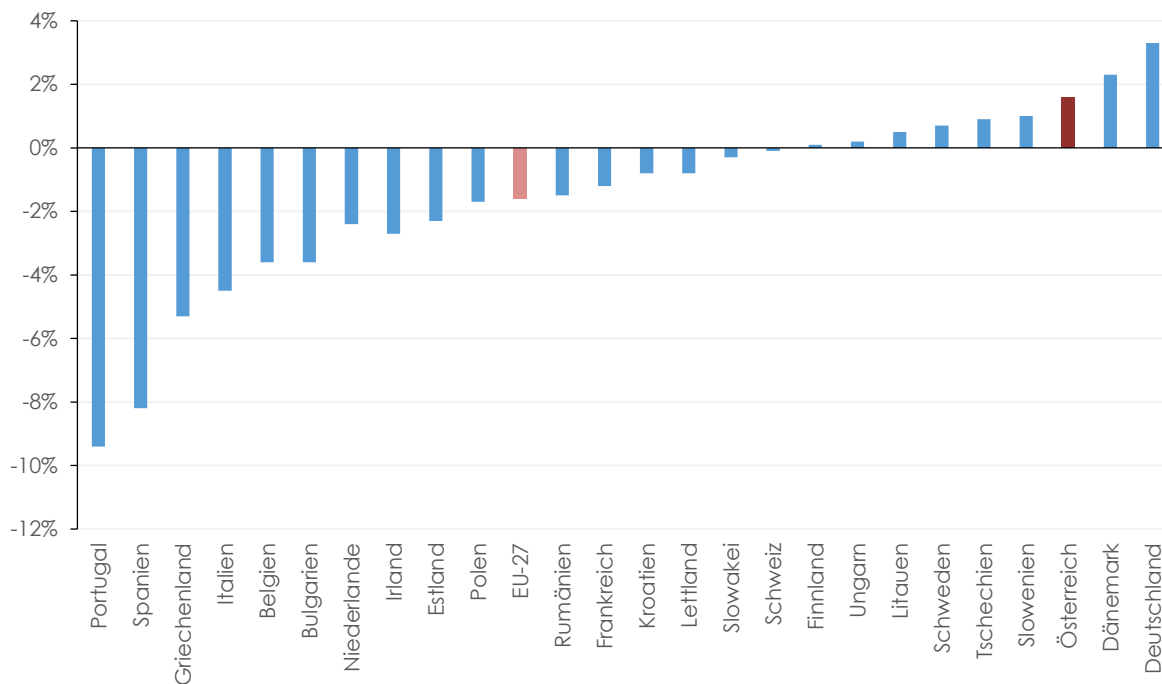
Insgesamt liegt ein höherer Anteil von vorzeitigen Schulabbrüchen bei männlichen Jugendlichen vor. Der Trend bei Männern zeigt eine leichte Fluktuation, aber insgesamt eine steigende Tendenz von knapp über 8% im Jahr 2014 auf knapp 10% im Jahr 2023. Der Anteil der Frauen, die die Schule frühzeitig verlassen, ist im Vergleich zu den Männern durchgehend niedriger. Er zeigt jedoch eine erkennbare Zunahme von etwa 6% im Jahr 2014 auf knapp 8% im Jahr 2023, was insbesondere in die Zeit der COVID-19-Pandemie fällt. Der Frauenanteil nähert sich somit dem Männeranteil an. Diese Zunahme des Anteils an Early School Leavers der Frauen könnte auf eine Reihe von Herausforderungen im Bildungssystem zu Zeiten von COVID-19 hindeuten. Die Daten weisen zudem darauf hin, dass ein Handlungsbedarf und spezifische Maßnahmen erforderlich sind, um die frühe Schulabbrecher:innenquote zu senken, insbesondere durch gezielte Unterstützung zur Förderung der Schulbildung und -abschlüsse. Die REACT-Maßnahmen können demnach als Interventionen interpretiert werden, die auf einen wachsenden Bedarf abzielen.

Abbildung 1: **Anteil von Early School Leavers in Österreich nach Geschlecht 2014-2023**



Q: Statistik Austria. – Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger:innen (18 bis 24 Jahre).

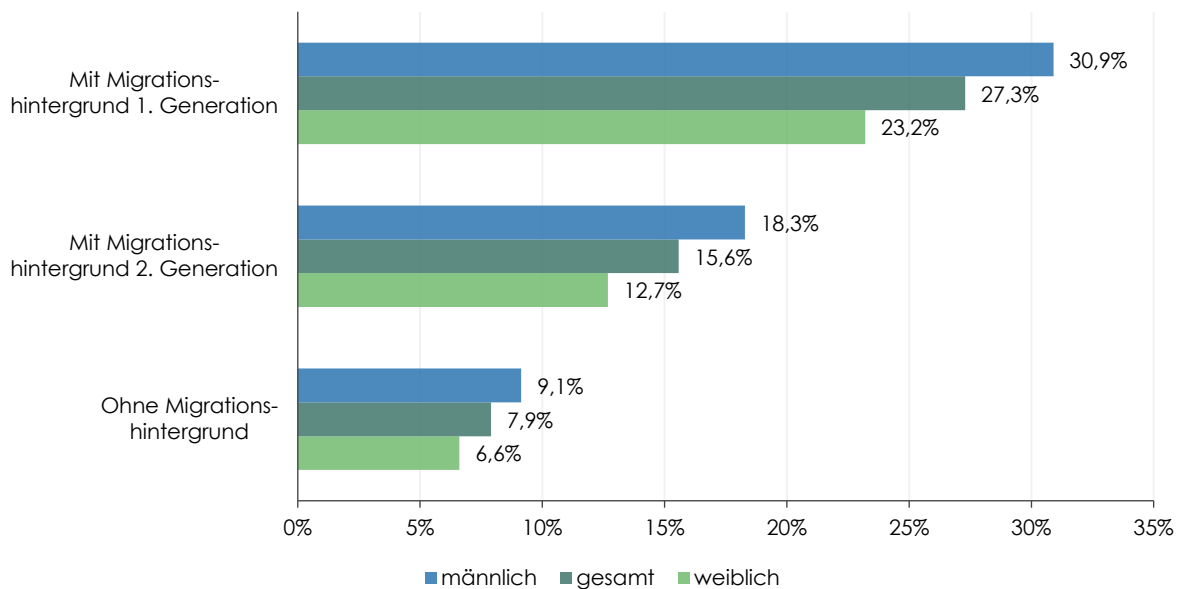
Abbildung 2: **Entwicklung der ESL-Quoten 2014-2023 im EU-Vergleich**



Q: Eurostat. – Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger nach Geschlecht [sdg_04_10].

Der zuvor dargestellte Anstieg des ESL-Anteils ist im Europäischen Vergleich mehr die Ausnahme, denn die Regel, denn während Österreich in den letzten 10 Jahren einen Anstieg von 1,6%-Punkten verzeichnet ist bei den EU-27-Staaten ein Rückgang von 1,6%-Punkten festzustellen. Durch diese Entwicklung ist der ESL-Anteil Österreichs nunmehr nahe dem Durchschnitt der EU (9,5%) nachdem Österreich viele Jahre hindurch im Europäischen Vergleich überdurchschnittlich gute Werte aufgewiesen hatte.

Abbildung 3: **FABA nach Geschlecht und Migrationshintergrund 2021**



Q: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (15-24-Jährige).

In Österreich steht neben dem EU-weiten Monitoring von Early School Leavers, das auf dem Labor Force Survey aufbaut, mit dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) eine alternative Datenquelle zur Verfügung, um diese Zielgruppe zu analysieren. Zur besseren Differenzierung wird in diesem Fall von FABA (Frühe Ausbildungsabbrecher:innen) gesprochen, deren Definition jedoch mit jener der ESL übereinstimmt. Da es sich beim BibEr um Administrativdaten handelt, die die gesamte Kohorte umfassen und nicht nur eine Stichprobe wie beim LFS sind die analytischen Möglichkeiten deutlich erhöht. So sind – wie in Abbildung 3 dargestellt – auch Analysen nach Migrationshintergrund und Geschlecht zugleich möglich. Demzufolge steigt der Anteil der FABA von 7,9% bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf 15,6% bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation und schließlich auf 27,3% bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Generation. Nach Geschlecht differenziert ist in jeder dieser Sub-Gruppen das Bild das Gleiche: Junge Männer sind rund im 1,4-fachen Ausmaß von frühem Bildungsabbruch betroffen als junge Frauen das sind.

Diese Ergebnisse können als Richtschnur für die Einschätzung der Struktur von REACT--Teilnehmer:innen dienen. Eine gewisse Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und männlichen Jugendlichen wäre demnach als problemadäquat einzuschätzen.

Wird eine regionale Differenzierung nach NUTS-3-Regionen und Migrationshintergrund vorgenommen zeigt sich bei den Personen ohne Migrationshintergrund eine Spanne beim Anteil der FABA von 4,7% im Mühlviertel und 12,0% in Wien. Bei den Personen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation reicht die Spanne von 9,0% im Mittelburgenland bis 19,2% in St. Pölten und

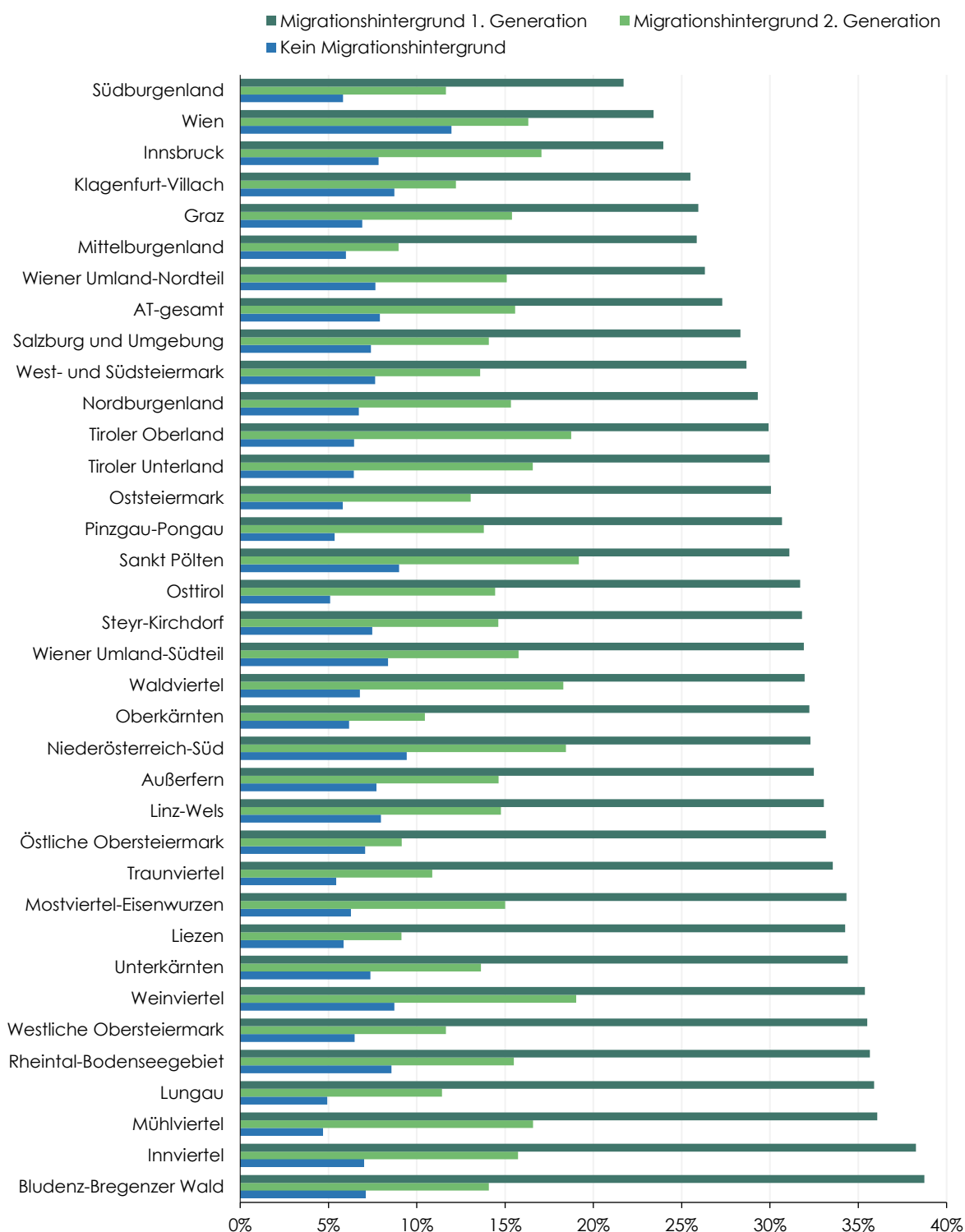
bei den 15- bis 24-Jährigen mit Migrationshintergrund in erster Generation von 21,7% im Südburgenland und 23,4% in Wien bis hin zu 38,7% in Bludenz-Bregenzer Wald und 38,3% im Innviertel⁵⁾. Insgesamt betrachtet sind die FABA-Anteile in ländlicheren Gebieten insgesamt niedriger, bei Personen mit Migrationshintergrund aber erhöht, umgekehrt sind die FABA-Anteile von Migrant:innen in städtischen Gebieten niedriger, im Gesamtdurchschnitt jedoch höher. Dies kann als Orientierung für die REACT-Teilnahme herangezogen werden.

Einen Hinweis darauf, wie verfestigt der Status von frühen Bildungsabbrecher:innen ist, liefert eine Analyse des Arbeitsmarktstatus von FABA 12 Monate nachdem zum Stichtag festgestellt worden ist, dass ein früher Bildungsabbruch vorliegt. Den Angaben in nachstehender Tabelle entsprechend gelingt einem Anteil von 48% eine Systemintegration in Ausbildung (7,6%) oder Beschäftigung (40,5%), während ein Anteil von 52% systemfern bleibt. In einer strengerem Betrachtungsweise sind es aber lediglich jene 7,6% der ehemaligen FABA in Ausbildung, die es geschafft haben, den FABA-Status zu überwinden. Dieses Ergebnis deutet zunächst einmal auf eine starke Verfestigung des FABA-Status hin und kann somit als empirische Grundlage für den Bedarf nach Maßnahmen zur Bildungsreintegration herangezogen werden, wie sie teilweise auch im REACT-Programm umgesetzt werden. Dieses Ergebnis unterstreicht aber auch den Bedarf nach einem Ausbau dieser Form der Interventionen, wie dies zuvor auch im Zuge der Diskussion von Pandemie-Auswirkungen für REACT festgestellt worden ist.

Die Daten zur Entwicklung des AM-Status von frühen Ausbildungsabbrecher:innen (12 Monate nach der FABA-Feststellung) im Zeitverlauf 2012-2021 in nachstehender Tabelle zeigen insgesamt eine leichte Besserung der Integration von FABA. Zu sehen ist eine leicht verbesserte Integration von frühen Schulabbrecher:innen in den Arbeitsmarkt, wie der Anstieg des Anteils an Erwerbstätigen um 3,2 Prozentpunkte und der Rückgang der Meldungen beim AMS um 2,9 Prozentpunkte verdeutlicht. Der nahezu unveränderte Anteil in Ausbildung zeigt, dass der niedrige Anteil von Jugendlichen, die ihren FABA-Status überwinden konnten, über eine Dekade konstant geblieben ist. Auch das kann als deutlicher Hinweis darauf gewertet werden, dass vermehrte bildungspolitische Anstrengungen notwendig sind.

⁵⁾ Diese Analysen sind relativ differenziert, womit sich die Frage nach der Zellenbesetzung und die Frage danach ergibt, ob nicht die Schwankungsbreite daher so groß werden würde, dass eine Bestimmung des Anteils kaum sinnvoll möglich ist. Die geringste Zellenbesetzung für diese Analysen regional nach Herkunft differenzierten Analysen liegt bei acht Personen und das auch nur in einem Fall. Davon abgesehen handelt es sich um Registerdaten und damit eine Vollerhebung. Aus diesem Grund stellt sich die Frage nach der Schwankungsbreite von Anteilen nicht.

Abbildung 4: **FABA nach NUTS-3-Regionen und Migrationshintergrund 2021**



Q: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (15-24-Jährige).

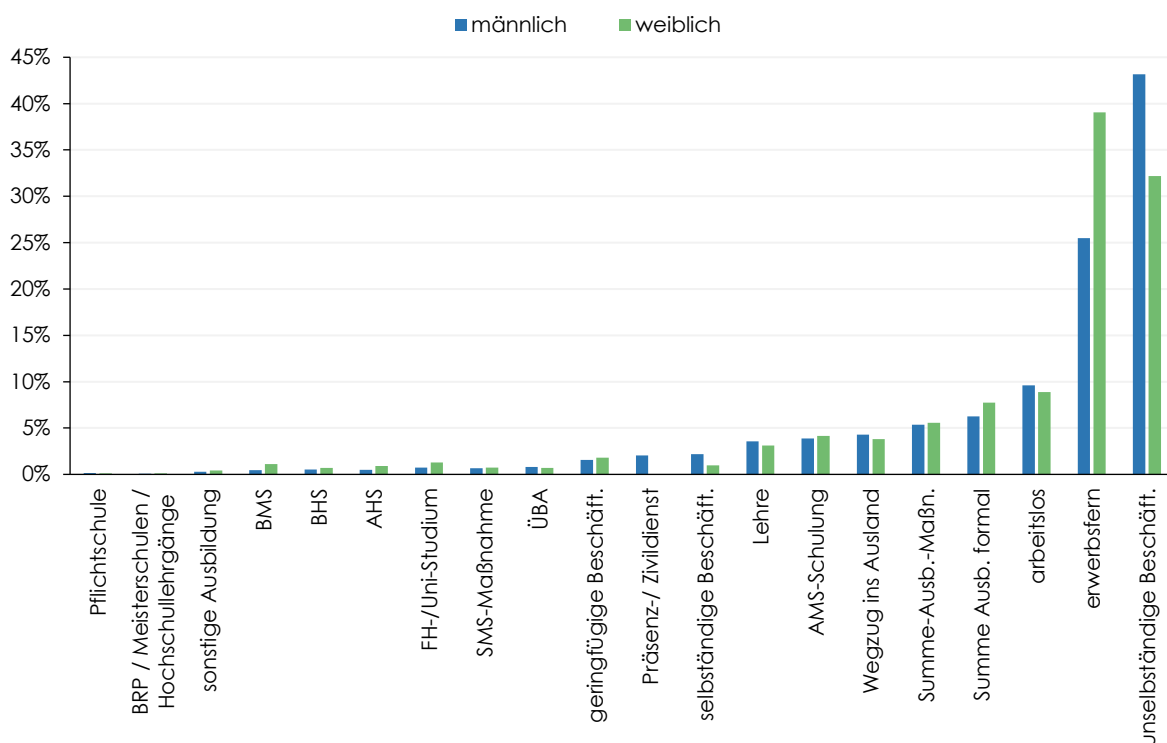
Übersicht 6: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FABA 2021 nach zwölf Monaten und im Zeitvergleich

Status	2021 (in %)	2012 (in %)	Veränderung in Prozentpunkten
In Ausbildung	7,6	7,4	0,2
Erwerbstätig	40,5	37,3	3,2
AMS-Vormerkung	13,3	16,2	-2,9
Sonstig/inaktiv	38,6	39,1	-0,5
Insgesamt	100,0	100,0	

Q: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring.

Wird der Arbeitsmarktstatus von FABA 12 Monate nach Feststellung ihres FABA-Status nach Geschlecht betrachtet, zeigen sich bekannte geschlechtsspezifische Muster. Demnach sind Männer deutlich stärker in Erwerbstätigkeit integriert (45,4% vs. 33,2%) während Frauen zu 39,1% eine erwerbsferne Position (z. B. ausschließlich im Haushalt tätig) einnehmen, Männer jedoch nur zu 25,5%. Bei der Integration in formale Ausbildung liegen die Frauen mit 8,4% leicht vor den Männern mit 7,1%.

Abbildung 5: Arbeitsmarktstatus von FABA 2021 nach zwölf Monaten nach Geschlecht

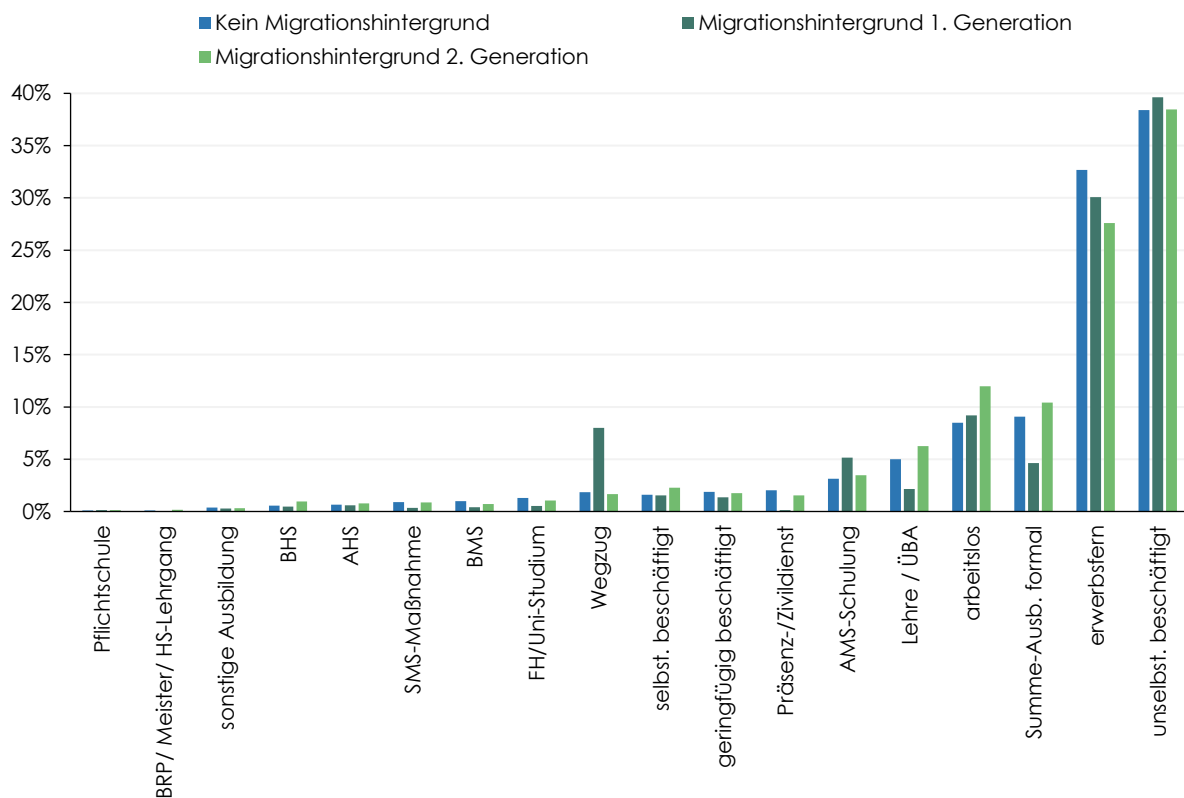


Q: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (15-24-Jährige).

Hinsichtlich der Frage des AM-Status zwölf Monate nach Feststellung des FABA-Status gestalten sich die Unterschiede nach Migrationshintergrund etwas ausgeglichener als die Unterschiede nach Geschlecht, v. a. in Hinblick auf die Erwerbsintegration. Hierbei pendeln die Anteile für alle drei Subgruppen (ohne Migrationshintergrund, mit Migrationshintergrund in zweiter Generation, mit Migrationshintergrund in erster Generation) um 40% herum. Nennenswerte Unterschiede zeigen sich jedoch beim Status erwerbsfern und beim Anteil mit Integration in Ausbildung. Die Erwerbsferne ist bei den Personen ohne Migrationshintergrund mit 32,7% am stärksten ausgeprägt und bei Migrant:innen zweiter Generation mit 27,6% am niedrigsten. Migrant:innen zweiter Generation sind auch jene Teilgruppe, die mit 10,4% die höchste Integration in Ausbildung aufweisen, während dieser Anteil bei Migrant:innen in erster Generation nur bei 4,6% liegt.

Über einen insgesamt großen, nochmals spezifisch ausgeprägten Unterstützungsbedarf, was Maßnahmen zur Reintegration in Ausbildung nach einem erfolgten Abbruch (wovon Frauen weniger stark betroffen sind) betrifft hinaus, verfügen demnach Frauen und Migrant:innen in erster Generation.

Abbildung 6: **Arbeitsmarktstatus von FABA 2021 nach zwölf Monaten nach Migrationshintergrund**



Q: Statistik Austria / BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring.

4.2.2 Teilnehmer:innenanzahl und -struktur

Im Rahmen von REACT-EU entfällt der weitaus größte Anteil an Teilnehmenden auf die unterrichtsbezogenen Förderangebote als Teil Maßnahmen im Bildungsbereich (53.417 Teilnehmer:innen). Wird die Bildungsstatistik⁶⁾ der Schüler:innen in Österreich im Schuljahr 2021/22 als Referenzrahmen genommen, so stellt eine Teilnahme von 53.417 Schüler:innen an der REACT-Maßnahme im Schulbereich im Vergleich zu insgesamt 231.672 Schüler:innen der Sekundarstufe II in öffentlichen Schulen (im Bereich AHS-Oberstufe, BMS, BHS) eine Beteiligung von 23,1% dar.

Die Angebote im Bereich der Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle konnten bis Ende 2023 mehr als 5.190 Teilnehmende verzeichnen. Die rund 3.900⁷⁾ Personen, die mit den Erwachsenenbildungsmaßnahmen erreicht wurden, umfassten Teilnehmer:innen in Basisbildungsangeboten sowie Angebote, die sich speziell an ukrainische Flüchtlinge richteten.

An den Maßnahmen im Bildungsbereich, im Bereich der Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle und in der Erwachsenenbildung nahmen bis Ende 2023 rund 64.600 Personen teil, primär unter 25-Jährige (93,7%). Dabei wurden mehr Frauen (58%) als Männer (42%) und mit einem Anteil von 23% auch viele Personen mit Migrationshintergrund angesprochen.

Der Großteil der Teilnehmenden an den einzelnen Maßnahmen ist unter 25 Jahre alt. Lediglich im Bereich der Erwachsenenbildung ist der Anteil dieser Altersgruppe deutlich geringer und liegt bei 32,9%. Die beiden **Maßnahmen im Bildungsbereich** (unterrichtsbezogene Förderangebote und zusätzlicher Support) zielen explizit auf die Altersgruppe, der auch die vorzeitigen Bildungsabbrecher:innen zuzurechnen sind. Da eine überwiegende Mehrheit der Gesamt-Teilnahmen in den Schulmaßnahmen liegt, zielt das REACT-Programm im Bildungsbereich somit darauf ab, eine für Schulabbrüche besonders gefährdete Zielgruppe in der Pandemie besonders anzusprechen und präventiv zu unterstützen, um frühe Ausbildungsabbrüche zu verhindern. Der Bedarf nach Maßnahmen dieser Art wird sowohl durch den im EU-Vergleich außergewöhnlichen Anstieg der ESL-Quote in Österreich als auch durch Studien zu den Auswirkungen der Pandemie deutlich.

Differenziert nach soziodemografischen Merkmalen weisen 22,9% der Teilnehmer:innen an den Maßnahmen im Bildungsbereich, im Bereich der Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle und in der Erwachsenenbildung einen Migrationshintergrund auf und knapp 58% aller Teilnehmer:innen sind weiblich. Was die Teilnehmer:innen mit besonderen Bedürfnissen betrifft, so liegt ihr Anteil insgesamt bei 1% bzw. 586 Personen.

⁶⁾ Statistik Austria (2023): Bildung in Zahlen – Tabellenband, Wien.

⁷⁾ Das Monitoring enthält für 28 Projekte – was ungefähr einem Drittel aller geförderten Projekte in der Erwachsenenbildung entspricht – keine Zahlen zu Teilnehmer:innen. Daraus kann geschlossen werden, dass die tatsächliche Anzahl von geförderten Personen deutlich höher ist als die hier ausgewiesene.

Übersicht 7: **Teilnehmende 2021-2023 nach soziodemografischen Merkmalen**

Teilnehmende, die mit Stand 30.06.2024 im Monitoring-System erfasst sind

Bezeichnung des Vorhabens	Gesamt	Teilnehmende absolut				Teilnehmende in %			
		Weiblich	Migrations- hintergrund	Menschen mit Behinderung	Unter 25 Jahre	Weiblich	Migrations- hintergrund	Menschen mit Behinderung	Unter 25 Jahre
Maßnahmen im Bildungsbereich									
Unterrichtsbezogene Förderangebote und Ferienangebote	53.417	31.692	7.732	127	52.533	59,3	14,5	0,2	98,3
Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen									
Video- und Telefondolmetschen ¹⁾	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Weiterlernen 3.0 – ²⁾ gemeinsam (digital) durch diese Zeit	2.097	1.059	1.044	3	2.061	50,5	49,8	0,1	98,3
Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle									
Ausbildungsangebote der Bundesländer	635	376	528	12	627	59,2	83,1	1,9	98,7
Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen der Bundesländer	723	349	182	56	709	48,3	25,2	7,7	98,1
AusbildungsFit und Vormodule	3.833	1.601	1.901	254	3.800	41,8	49,6	6,6	99,1
Angebote der Erwachsenenbildung									
Erwachsenenbildung ³⁾	3.902	2.569	3.399	134	1.283	65,8	87,1	3,4	32,9
Insgesamt ⁴⁾	64.607	37.646	14.786	586	61.013	58,3	22,9	1,0	94,4

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), IHS-Berechnungen. – Anmerkung: ¹⁾ keine Angaben zu Teilnehmer:innen bei diesem Projekt, da es sich um eine Vergabe von Dolmetschleistungen handelt und kein Nutzungsnachweis durch einzelne Teilnehmer:innen vorliegt. Diesem Projekt sind daher keine Teilnehmer:innenzahlen zu entnehmen. ²⁾ Diese ausgewiesene Zahl bezieht sich auf nur ein Projekt von "Weiterlernen 3.0", für die Fortsetzung des Projekts "Weiterlernen 3.0" sind im Monitoring keine Teilnehmer:innenzahlen enthalten. ³⁾ Das Monitoring enthält für 28 Projekte – was ungefähr einem Drittel aller geförderten Projekte in der Erwachsenenbildung entspricht – keine Zahlen zu Teilnehmer:innen. – Schlussfolgernd fehlen in der Gesamtanzahl Teilnehmer:innen und sind nicht ausgewiesen. Die Gesamtteilnehmer:innenzahl der einzelnen Maßnahmen wurde durch die Addition der Indikatoren Arbeitslos, Erwerbstätig, nicht Erwerbstätig und Incomplete aus ATMOS ermittelt.

Der Frauenanteil schwankt innerhalb der Bereiche zwischen 59,3% in den Schulmaßnahmen und 41,8% in den Ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen des Sozialministeriums. Bei den Anteilen der Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund reicht die Spanne von 14,5% (BMBWF-Schulmaßnahmen) bis 87,1% (Erwachsenenbildung). Nennenswerte Anteile von Personen mit besonderen Bedürfnissen sind in den ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesländer mit 7,7% sowie in gewissem Umfang auch in den Maßnahmen in der Berufsausbildung (6,6%) vertreten.

Der höhere Frauenanteil (58%) in den Maßnahmen im Bildungsbereich, speziell in den unterrichtsbezogenen Förderangeboten zum digitalen Lernen für Schüler:innen, ist bedeutend, da der Anteil der Frauen an den Early School Leavers – wie in Abbildung 1 ersichtlich – insbesondere in der COVID19 Pandemie überdurchschnittlich gestiegen ist. Die Struktur der Teilnehmer:innen erscheint hier konsistent mit der gesteigerten Bedarfslage von Frauen. Jedoch entspricht diese Zielgruppenstruktur nicht dem Umstand, dass ein insgesamt höherer Anteil von Schulabbrüchen bei männlichen Jugendlichen zu verzeichnen ist, sie also insgesamt einen höheren Bedarf an Maßnahmen zur Prävention von frühem Bildungsabbruch aufweisen. So wichtig also frauenspezifische Maßnahmen im Arbeitsmarktbereich (v.a. zur Förderung der Beschäftigungsintegration) sind, kann aus dem Befund über die Bildungsbenachteiligungen der Schluss gezogen werden, dass auch spezifische Maßnahmen beispielsweise zur Prävention von frühem Bildungsabbruch für männliche Jugendliche notwendig wären. Im Vergleich dazu zeigt der zusätzliche Support für benachteiligte Gruppen im Schulbereich eine ausgewogene Zusammensetzung nach Geschlecht und konnte Frauen wie Männer gleichermaßen ansprechen.

Wie die Daten zu FABA in Abbildung 3 zeigen, liegt ein höherer FABA-Anteil bei Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne migrationsbezogenen Hintergrund vor. In den Maßnahmen der unterrichtsbezogenen Förderangebote im Schulbereich zum digitalen Lernen wurden jedoch nur knapp 15% Personen mit nicht-deutscher Umgangssprache (das entspricht im Bildungsbereich der Operationalisierung von Migrationshintergrund) erreicht. Migrant:innen spezifisch zu fördern war keine Zielvorgabe im Programm, vielmehr war es das Ziel, möglichst viele Schüler:innen zu unterstützen. Deshalb kann eine Unterrepräsentation von Migrant:innen auch nicht als "Zielverfehlung" gewertet werden. Dennoch ist es notwendig darauf hinzuweisen, dass dieses Ergebnis zu den Migrant:innenanteilen auf doppelte Weise der Bedarfslage nicht entspricht. So wird zunächst mit einem Migrant:innen-Anteil von nur 14,6% bei den REACT-Maßnahmen im Schulbereich nicht einmal der Anteil an Schüler:innen mit nicht deutscher Umgangssprache in den entsprechenden Schulen auf der Sekundarstufe II erreicht. Dieser liegt bei 23,9% (Statistik Austria, 2023). Wenn bereits der Anteil der Grundgesamtheit nicht erreicht wird, kann einer gesteigerten Bedarfslage von Schüler:innen mit Migrationshintergrund erst recht nicht entsprochen werden. Auch eine differenzierte Betrachtung des Migrant:innenanteils nach Schulformen (AHS, kaufmännisch, gewerblich-technisch, humanberuflich und BafEP) (Übersicht 8) bestätigt diese Unterrepräsentation. In den an den Maßnahmen teilnehmenden AHS auf der Oberstufe beträgt der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund 8,4%, während die entsprechende AHS-Grundgesamtheit in der Schulstatistik 2021/2022 einen Migrationsanteil von 21,3% ausweist. Hier ist eine gezielte Förderung erforderlich, um die Repräsentation in Maßnahmen an den Anteil in der Grundgesamtheit sowie die bei der Zielgruppe gesteigerte Bedarfslage anzugleichen. Im Gegensatz dazu erreicht der Anteil an Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in den teilnehmenden kaufmännischen Schulen (HAK/HAS) mit 37,0% den Vergleichswert aus der Schulstatistik von 43,4% noch am ehesten, was

auf eine vergleichsweise starke Beteiligung von Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache hinweist. Allerdings liegen andere berufsbildende Schulformen wie die gewerblich-technischen (6,2% vs. 21,2%), und humanberuflichen Schulen (9,2% vs. 15,8%) teilweise wieder weit unter den entsprechenden Anteilen von Schüler:innen mit nicht deutscher Umgangssprache in der Grundgesamtheit der jeweiligen Schulform. Die BafEP stellen einen Sonderfall dar, weil hier der Anteil von Migrant:innen mit 10,2% per se sehr niedrig ist, weshalb ein Anteil von 7,8% unter den Teilnahmen v.a. diesem Umstand geschuldet ist. Die Gesamtverteilung deutet insgesamt darauf hin, dass dem erhöhten Förderbedarf dieser Gruppe nicht ausreichend entsprochen wird. Dieser aus evolutorischer Sicht deutlichen Diskrepanz zur Bedarfslage sollte bei allfälligen weiteren Programmumsetzung bewusst durch positiv diskriminierende Maßnahmen entgegengesteuert werden.

Das Projekt "Weiterlernen 3.0" in der Maßnahme im Schulbereich mit Fokus auf benachteiligte Gruppen konnte dagegen einen weitaus höheren Anteil an Personen mit Migrationshintergrund (49,8%) verzeichnen. Diese Gruppe profitiert also besonders von diesen Bildungs- und Unterstützungsangeboten.

In den Angeboten im Bereich **Berufsausbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle** variieren die Anteile von Migrant:innen sowie von Frauen und Männern. Während die Migrant:innenanteile bei den Maßnahmen der Bundesländer zu Ausbildungsangeboten für Jugendliche bei 83,1% liegen, fallen die Anteile in den ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesländer mit 25,2% niedriger aus. Erstere Maßnahme konnte Personen mit Migrationshintergrund besonders unterstützen und ist kongruent mit dem empirischen Befund, dass Personen mit einem Migrationshintergrund einem höheren Ausmaß an Arbeitslosigkeit oder erwerbsfern zu sein (Abbildung 6) ausgesetzt sind. Die dort ausgewiesenen Unterschiede nach Herkunft sind jedoch nicht so groß, dass sich daraus ein Bedarf nach einem mehrheitlichen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund ableiten lassen würde. Darüber hinaus ist die Diskrepanz zwischen den beiden Maßnahmen bemerkenswert und sollte womöglich im Zuge einer Maßnahmeevaluation einer genaueren Untersuchung unterzogen werden, die jedoch im Zuge einer Programmevaluation nicht geleistet werden kann. Allgemein liegt die Frauenbeteiligung in den Angeboten im Bereich Berufsausbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle im Schnitt bei 49,9%, was auf eine gleichmäßige Verteilung der Geschlechter hinweist. Eine differenzierte Betrachtung zeigt jedoch Unterschiede zwischen den Maßnahmen: Bei den Maßnahmen des Sozialministeriums zur Ausbildungsvorbereitung und Ausbildungsangeboten für Jugendliche liegt der Frauenanteil bei 41,8%. Im Gegensatz dazu beträgt der Frauenanteil bei den von den Bundesländern angebotenen Ausbildungsprogrammen für Jugendliche 59,2%.

Aus einer bildungspolitischen Perspektive weisen Frauen eine hohe Repräsentation sowie geringere Problembelastung (z. B. Abbruchsneigung) im Bildungsbereich auf, was im Umkehrschluss Grundlage für eine intensiviertere Unterstützung von männlichen Jugendlichen bildet. Wie in den Schulmaßnahmen des REACT-Programms sowie in den vorangegangenen Analysen der Ziel- und Problemgruppe ersichtlich, trifft dies auch im gegenständlichen Fall zu. Trotz der hohen Beteiligung und geringeren Problembelastung von Frauen im Bildungssektor sind sie aus einer beschäftigungspolitischen Perspektive am Arbeitsmarkt unterrepräsentiert und häufig benachteiligt. Dies ist in Abbildung 5 zum "Arbeitsmarktstatus von FABA nach zwölf Monaten" differenziert nach Geschlecht deutlich zu sehen. Frauen zeigen sich in einem höheren Ausmaß erwerbsfern als Männer und befinden sich deutlich weniger in Beschäftigung. Dies führt zu einer ineffizienten Nutzung des verfügbaren Arbeitskräftepotenzials. Die Forderung nach einer verstärkten

Unterstützung von jungen Männern im Bildungsbereich sollte also immer mit einer verstärkten Förderung Frauen im Beschäftigungsbereich einhergehen, Interventionsprogramm immer also beide Aspekte gleichermaßen beleuchten.

Die **Erwachsenenbildungsmaßnahmen** haben mit 87,1% einen besonders hohen Migrant:innenanteil. Obwohl Personen mit ausländischer Herkunft häufiger einen Bedarf an Basisbildung aufweisen als autochthone Personen, verdeutlicht dies, dass weiterhin verstärkte Anstrengungen notwendig sind, um auch Menschen ohne Migrationshintergrund mit den Maßnahmen der Erwachsenenbildung zu erreichen (vgl. dazu auch die Ergebnisse der Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung: Steiner et al., 2017).

Übersicht 8: **Schüler:innen 2021-2023 nach Schulform und Migrationshintergrund in den unterrichtsbezogenen Förderangeboten**

Teilnehmende, die mit Stand 30.06.2024 im Monitoring-System erfasst sind

Schulform	Anzahl Schulen	Schüler:innen insgesamt	Schüler:innen mit Migrationshintergrund	Anteil Migrationshintergrund an Teilnahmen in %	Personen mit Migrationshintergrund in der Grundgesamtheit in %
AHS-Oberstufe	242	20.113	1.687	8,4	21,3
Kaufmännisch	99	11.814	4.423	37,4	43,4
Gewerblich-technisch	42	8.148	410	5,0	21,2
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	26	1.991	159	8,0	10,2
Humanberuflich	105	11.084	1.089	9,8	15,8
Insgesamt	514	53.150¹⁾	7.768	14,6	23,9

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), Statistik Austria: Schulstatistik 2021, IHS-Berechnungen. – ¹⁾ Die Gesamtzahl der Schüler:innen in dieser Tabelle weicht geringfügig von der Gesamtzahl in Übersicht 3 und Übersicht 7 zur Teilnehmendenstruktur ab. Diese Differenz entsteht, da die Zuordnung der Schüler:innenzahlen zu den Schulformen anhand der Indikatoren "arbeitslos", "erwerbstätig", "nicht erwerbstätig" und "incomplete" aufgrund der Datenlage nicht vollständig konsistent durchgeführt werden konnte. Um die Migrationsanteile berechnen zu können, wurden die Indikatoren "NREG" und "REG" zusammengezählt. Diese Approximation ist jedoch valide, da über 99,5% der Teilnehmenden in den Berechnungen erfasst werden.

4.2.3 Finanzindikatoren

Den Maßnahmen im Bildungsbereich zu unterrichtsbezogenen Förder- und Ferienangeboten stand laut OP zu Beginn ein hohes Budget zur Verfügung. Hier wurden insgesamt 514 Projekte durchgeführt, für die Projektausgaben in Höhe von insgesamt 12,1 Mio. € abgerechnet wurden. Die Ferienangebote waren ursprünglich als Bestandteil der Maßnahme vorgesehen, wurden jedoch letztlich nicht kofinanziert. Für den zusätzlichen Support benachteiligter Gruppen standen im Rahmen der drei Projekte 6,35 Mio. zur Verfügung.

Insbesondere im Vergleich zum restlichen OP ist die relative Bedeutung der Maßnahmen der Erwachsenenbildung in der IP 6.1 in finanzieller Hinsicht geringer. Für die 81 Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung wurden insgesamt 18,67 Mio. bereitgestellt.

Übersicht 9: **Geltend gemachte öffentliche Ausgaben 2021-2023**

Bezeichnung des Vorhabens	Geltend gemachte öffentliche Ausgaben in € ¹⁾	Anzahl der genehmigten Projekte
<i>Maßnahmen im Bildungsbereich</i>		
Unterrichtsbezogene Förderangebote und Ferienangebote	12.068.661,20	514
Zusätzlicher Support für benachteiligte Gruppen	6.352.574,44	3
<i>Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle</i>		
Ausbildungsangebote der Bundesländer	3.702.861,20	3
Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen der Bundesländer	12.971.815,84	5
Ausbildungsvorbereitende Maßnahmen von SMS (Wien und NÖ)	51.928.141,51	40
<i>Angebote der Erwachsenenbildung</i>		
Angebote der Erwachsenenbildung ²⁾	18.670.420,00	81
Insgesamt	95.694.474,19(83,8%)	650

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), IHS-Berechnungen. – ¹⁾ In dieser Spalte wird die Summe der von den Begünstigten bei der Verwaltungsbehörde geltend gemachten förderfähigen Gesamtausgaben (Total eligible expenditure declared by beneficiaries to the managing authority) ausgewiesen bis 30.06.2024. ²⁾ Über die Projektgenehmigungssumme hinaus gab es zusätzliche Ausgaben, die als "Ausgabenpuffer" erscheinen. Dies betrifft nur Projekte aus der Erwachsenenbildung mit einer Gesamtausgabe von 51.180,00 €.

Im Rahmen der Maßnahmen von AusbildungsFit und der Vormodule, die von SMS durchgeführt wurden, gab es insgesamt 40 Projekte. Die Gesamtausgaben betrugen 51,93 Mio. €. Diese hohe Mittelzuteilung spiegelt die besondere Bedeutung dieser Maßnahme für die Vorbereitung junger Menschen auf den Ausbildungsmarkt wider. Im Rahmen der Ausbildungsangebote der Bundesländer wurden insgesamt drei Projekte durchgeführt. Die Gesamtausgaben für diese Maßnahme beliefen sich auf 3,7 Mio.€.

Bei den ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesländer wurden fünf Projekte realisiert. Für diese Projekte standen insgesamt 2,97 Mio.€ zur Verfügung.

4.3 Vertiefende Evaluation des Schulbereichs

Die Maßnahmen im Schulbereich umfassen unterrichtsbezogene Förderangebote sowie zusätzliche Supportangebote für benachteiligte Gruppen. Der Fokus in diesem Abschnitt liegt alleine auf den unterrichtsbezogenen Förderangeboten. Diese wurden in den Bereichen der technisch, gewerblichen und kunstgewerblichen Schulen, der allgemeinbildenden höheren Schulen, der humanberuflichen Schulen, der kaufmännischen Schulen und der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik/ Sozialpädagogik durchgeführt. Es wurden zusätzliche Unterrichtsstunden für die 9. Schulstufe sowie für Abschlussjahrgänge bereitgestellt (je nach Klasse oder Jahrgang standen ab Projektbeginn 1,5 Wochenstunden zur Verfügung). Diese Stunden konnten von den Schüler:innen flexibel als Förderunterricht und zudem für Gruppenteilungen genutzt werden.

Der weitaus größte Anteil an Teilnehmenden innerhalb des gesamten REACT-EU-Programms entfällt mit 53.417 Teilnehmer:innen auf die unterrichtsbezogenen Förderangebote, was 23,1% aller Schüler:innen in öffentlichen Schulen im Schuljahr 2021/22 in der AHS-Oberstufe sowie den BMS und BHS entspricht.

Die vertiefte Evaluation dieser Maßnahmen erfolgt nun sowohl durch einen quantitativen als auch einen qualitativen Analysestrang: durch eine kontrafaktische Wirkungsanalyse sowie der Analyse von Fokusgruppendifkussionen von Schulleitungen.

Bei der kontrafaktischen Wirkungsanalyse der Interventionen im Schulbereich wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die gesetzten Maßnahmen dazu beigetragen haben, die Abbruchquoten auf der neunten Schulstufe zu reduzieren sowie die Abschlussquoten der Ausbildung zu steigern.

Bei den Fokusgruppendifkussionen von Schulleitungen steht die Frage im Zentrum, welche spezifischen Herausforderungen mit der Umsetzung eines ESF-Programms innerhalb der Formalstruktur des Bildungswesens verbunden sind und was darauf für künftige ESF-Beteiligungen dieses Bereichs gelernt werden kann.

4.3.1 Kontrafaktische Wirkungsanalyse

Methodisches Vorgehen

Die Grundidee der kontrafaktischen Wirkungsevaluation ist es, Personen bzw. Schulen, die am Treatment teilgenommen haben, mit Personen bzw. Schulen zu vergleichen, die nicht teilgenommen haben. Das Treatment im vorliegenden Fall ist die Teilnahme an den unterrichtsbezogenen Förderangeboten. Im Idealfall stellt die Messeinheit für die Analyse von Wirkungen die Person dar, die das Treatment erfahren hat. Hier wären das die einzelnen Schüler:innen, die im Rahmen der unterrichtsbezogenen Förderangebote Unterstützung bekommen haben. Da die Individualebene der Schüler:innen statistisch aber nicht dargestellt werden kann (es fehlt die Information, welche Schüler:innen in den Schulen für die Teilnahme ausgewählt wurden), muss im gegebenen Fall die Schule als Aggregat die mögliche Analyseeinheit darstellen. Der Grundgedanke dabei ist folgender: Um die Wirksamkeit der Interventionen zu überprüfen, soll ein Vergleich der Performance von Schulen, die an der Intervention teilgenommen haben, mit jenen Schulen, die nicht teilgenommen haben, durchgeführt werden. Dadurch soll festgestellt werden, ob und inwieweit die Intervention eine Wirkung auf die durchschnittliche Performance der Schüler:innen hatte. Mit dieser den Datengegebenheiten geschuldeten Vorgehensweise sind auch Limitationen verbunden, die weiter unten gesondert diskutiert werden.

Die Analysegrundlage bildet ein eigens generierter Datensatz, der von der Statistik Austria zur Verfügung gestellt worden ist und spezifisch aufbereitete Informationen aus der Schulstatistik zu den teilnehmenden Schulen sowie allen anderen Schulen der gleichen Schulform in Österreich enthält. Die in diesem Datensatz enthaltenen Informationen sind demnach von den statistischen Angaben im Monitoringsystem (ATMOS) vollständig unabhängig.

Die Grundgesamtheit bilden alle Schulen bestimmter Schulformen auf der Sekundarstufe II in Österreich. Der Anteil an Schulen, die an der Intervention teilgenommen haben, liegt bei 66,6%. Da demnach ein Drittel aller Schulen in Österreich nicht teilgenommen haben, kann auf den ersten Blick davon ausgegangen werden, dass eine ausreichend große Kontrollgruppe für diesen Ansatz zur Verfügung steht. Insgesamt befinden sich 684 Schulen in der Interventions- und

343 Schulen in der Kontrollgruppe⁸⁾. Es zeigen sich jedoch Unterschiede nach Fachbereichen. Bei den kaufmännischen Schulen liegt der Nicht-Partizipationsanteil mit nur 15,2% und bei den humanberuflichen Schulen mit 22,2% deutlich niedriger als im Durchschnitt. Nahe dem Durchschnitt von einem Drittel bewegen sich die AHS-Oberstufenformen sowie die Bildungsanstalten für Elementar-/Sozialpädagogik. Die größte Kontrollgruppe bei einem Partizipationsanteil von 58,1% weisen demnach die technisch-gewerblichen Schulen mit 41,9% auf. Die genaue Verteilung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe – auch nochmal weiter differenziert nach mittleren und höheren Schulformen – kann nachstehender Tabelle entnommen werden.

Übersicht 10: **Anteil und Anzahl der Interventionsschulen**

Schulform	Anteil Interventionsschulen in %	Anzahl Interventionsschulen
AHS-Oberstufe (einschließlich ORG etc.)	70,3	279
<i>Technisch-gewerbliche Schulen</i>	58,1	75
Technisch-gewerbliche mittlere Schulen	50,0	30
Technisch-gewerbliche höhere Schulen	65,2	45
<i>Kaufmännische Schulen</i>	84,8	159
Kaufmännische mittlere Schulen	82,1	69
Kaufmännische höhere Schulen	86,9	93
<i>Humanberufliche Schulen</i>	77,8	137
Wirtschaftsberufliche mittlere Schulen	76,6	49
Wirtschaftsberufliche höhere Schulen	81,8	72
Sozialberufliche mittlere und höhere Schulen	66,7	16
Bildungsanstalten für pädagogische Berufe (z. B. BAfEP)	62,0	31
Ausgabenquote in %	66,6	684

Q: BMBWF/Statistik-Austria – Datensatz.

Die Idealvoraussetzung für einen kontrafaktischen Wirkungsvergleich ist gegeben, wenn die Zuteilung zu Interventions- und Vergleichsgruppe zufällig erfolgt. Im vorliegenden Fall handelt es sich jedoch um eine Selbstselektion der Schulen in das Treatment, die durchaus auch systematisch (und eben nicht zufällig) erfolgt sein könnte. Systematisch bedeutet in diesem Fall, dass womöglich eine Grunddisposition in der Schule (z. B. ein erhöhter Unterstützungsbedarf), die auch Einfluss auf die Erfolgsvariable nimmt, die Entscheidung über die Teilnahme beeinflusst haben könnte. Aus diesem Grund müssen die Strukturen der Schulen in der Interventions- und Kontrollgruppe miteinander verglichen und darüber hinaus diese Einflussvariablen soweit möglich in Analysemodellen kontrolliert werden. Auch mit der fehlenden Randomisierung sind Limitation verbunden, die noch zu diskutieren sein werden. Einen Strukturvergleich anhand der wichtigsten verfügbaren Einflussvariablen bietet nachstehende Tabelle.

⁸⁾ Die hier ausgewiesene Anzahl an Interventionsschulen weicht von der in ATMOS enthaltenen Anzahl an Schulen, in denen die Schulmaßnahmen umgesetzt wurden, ab. Die Ursache dafür liegt in der pauschalen Zuweisung zur Interventionsgruppe nach Schulkennzahlen, die oft mehrere Schulformen unter sich vereint und wo nicht notwendigerweise alle von diesen Schulformen teilgenommen haben. Vergleiche dazu den Abschnitt über Limitation.

Übersicht 11: **Strukturvergleich Interventions- und Kontrollschulen**

Schüler:innen	Anteil in Interventionsschulen in %	Anteil in Kontrollschulen in %
Mit Migrationshintergrund	22,9	24,4
Männlich	39,6	45,7
Mit außerordentlichem Status	0,4	0,6

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Für den Vergleich verfügbare Einflussvariablen sind: der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (operationalisiert über eine nicht-deutsche Umgangssprache), der Anteil von männlichen Schülern sowie der Anteil von Schüler:innen mit außerordentlichem Status. Alle drei Variablen stehen in Zusammenhang mit dem Schulerfolg. Die Unterschiede in den Anteilen der jeweiligen Gruppen im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe sind gering, weshalb kein systematischer Einfluss zu(un-)gunsten einer der beiden Gruppen zu erwarten ist. Dennoch werden diese Variablen in weiterer Folge in Regressionsmodellen aufgenommen, um ihren allfälligen Einfluss kontrollieren zu können.

Der Erfolg der Intervention (zusätzliche Unterrichts- bzw. Förderstunden oder Gruppenteilung) liegt je nach umgesetzter Maßnahme entweder darin, dass Schüler:innen auf bzw. nach der neunten Schulstufe ihre Ausbildung nicht abbrechen und/oder dass sie einen positiven Abschluss der Schulform in der Abschlussklasse erreichen konnten. Zur Wirkungsmessung wird nach deskriptiven Analysen in weiterer Folge ein Regressionsmodell entwickelt, mit welchem analysiert wird, ob und inwieweit unter Kontrolle möglichst vieler sonstiger Einflussvariablen die Teilnahme an der Intervention signifikant auf die Erfolgsvariablen wirkt. Die Erklärungskraft des Wirkungsmodells insgesamt und die Robustheit des Erklärungsbeitrags, der mit der Variable der Interventionsteilnahme einhergeht, stehen in einem direkten Verhältnis zur Anzahl der verfügbaren Variablen zur Beschreibung des schulischen Umfelds, um intervenierende Zusammenhänge mit und Einflüsse auf die Erfolgsvariablen angemessen berücksichtigen zu können. Aus diesem Grund werden Variablen, die den Anteil an Migrant:innen, das Geschlechterverhältnis sowie den Anteil außerordentlicher Schüler:innen zum Ausdruck bringen, in das Modell mit aufgenommen.

Im zugrundeliegenden Wirkungsmodell wird zudem, um Schul- und Epocheneffekte minimieren zu können, ein Difference-in-Difference-Ansatz gewählt. Um diese Effekte kontrollieren zu können, bedarf es einer "Vergleichsmessung" der Wirkungsvariablen vor dem Interventionszeitpunkt. Das bedeutet, im Datensatz sind die Abbruchanteile beim Übergang von der neunten auf die zehnte Schulstufe sowie die Anteile des positiven Abschlusses der Schulform (in der jeweiligen Abschlussklasse) für das Schuljahr 2018/19 sowie für das Interventionsschuljahr 2021/22 enthalten. Zwischen diesen beiden zeitlich variierten Anteilen einer Schule wird eine Differenz gebildet, die schließlich im Rahmen der Regression dann die erklärte Variable darstellt (Differenzbildung 1). Diese Variable bringt beispielweise zum Ausdruck, dass in Schule A der Abbruchanteil auf der 9. Schulstufe im Vergleich von Schuljahr 2018/19 mit Schuljahr 2021/22 um x% gestiegen ist, während Schule B im gleichen Zeitraum einen Anstieg um y% verzeichnet. Die zweite Differenzbildung erfolgt zwischen den Schulen, die an der Intervention teilgenommen haben, und den Schulen, bei denen dies nicht der Fall gewesen ist. Ein Erfolg der Intervention ist somit dann gegeben, wenn der Abbruchanteil in den Interventionsschulen stärker sinkt o-

derweniger stark steigt als in den Kontrollschulen. Es wird also die Differenz zwischen Interventions- und Kontrollschule bei der Differenz in der zeitlichen Entwicklung betrachtet, was den Grundgedanken von Difference-in-Difference-Ansätzen darstellt. Gleiches gilt mit umgekehrten Vorzeichen für die Abschlussanteile.

Diese kontrafaktischen Wirkungsanalysen werden – soweit möglich – gesondert für die einzelnen Fachbereiche (z.B. gewerblich-technische, kaufmännische, humanberufliche Schulen) durchgeführt, indem je eigene Regressionsmodelle berechnet werden.

Die Analysen sind jedoch aufgrund der Datensituation mit verschiedenen Limitationen verbunden:

- Die teilnehmenden Individuen sind unbekannt und es haben – wie aus Berichten über die Umsetzung bekannt ist - nicht notwendigerweise alle Schüler:innen einer Klasse am Treatment teilgenommen. Daher vermischen sich innerhalb der Interventionsschulen womöglich Schüler:innen im Treatment mit Schüler:innen, die nicht im Treatment gewesen sind, während in anderen Interventionsschulen alle Schüler:innen im Treatment waren. Wenn also beispielsweise in Schule A nur die besonders bedürftigen Schüler:innen teilgenommen haben, und in Schule B aber alle, ist der Effekt durch das Treatment in beiden Schulen womöglich ein unterschiedlich hoher. Ein Einfluss auf die Durchschnittsperformance der Schule ist in beiden Fällen möglich, die Möglichkeiten diesen Effekt nachzuweisen leiden jedoch darunter, weil es sich streng genommen nicht um das gleiche Treatment handelt.
- Gleiches gilt auch quasi eine Ebene höher: So wie nicht notwendigerweise alle Schüler:innen einer Klasse am Treatment teilgenommen haben, sind auch nicht notwendigerweise alle Klassen einer Schule Teil des Treatments gewesen. In manchen Schulen waren nur einige Klassen auf der neunten Schulstufe und nur ausgewählte Abschlussklassen von der Maßnahme erfasst und in anderen Schulen alle. Die Rekonstruktion, wie viele Klassen und welche Schulform einer Schule teilgenommen haben, war nur für manche Fachbereiche möglich (technisch-gewerblich, kaufmännisch, BafEP), für andere (AHS und humanberufliche Schulen) aber nicht. Verschärfend kommt hinzu, dass im Bereich der berufsbildenden Schulen unter eine Schulkennzahl sowohl die entsprechenden berufsbildenden mittleren Schulformen als auch die berufsbildenden höheren Schulformen vereint sind. Diesem Umstand geschuldet ist es den vorliegenden Daten auch nicht zu entnehmen, ob nur eine Schulform oder beide Schulformen an der Intervention teilgenommen haben. Der mögliche "Range" reicht also von dem Fall, dass nur eine BMS-Klasse teilgenommen hat bis zu dem Fall, dass alle BHS- aber keine BMS-Klassen Teil der Intervention gewesen sind. Da sich Abschluss- und Abbruchquoten zwischen mittleren und höheren Schulformen jedoch deutlich unterscheiden, unterscheidet sich auch die Chance der Treatment-Schulen durch die Maßnahmenumsetzung eine Verbesserung zu erzielen abhängig davon, welcher Schulformen- und Klassenmix im Treatment vorliegt. Die Rekonstruktion dessen war – wie beschrieben - nach Fachbereichen unterschiedlich möglich.
- Die Anzahl der Lehrer:innen und die Anzahl der Klassen liegt im Datensatz nicht differenziert nach den Schulformen, die innerhalb einer Schulkennzahl vereint sind, vor. Vielmehr sind nur Summen für die ganze Schule im Datensatz enthalten. Aus diesem Grund können – wie eigentlich beabsichtigt - die Anzahl der Lehrer:innen pro Klasse sowie die Anzahl der Schüler:innen pro Klasse nicht als Erklärungs- bzw. Kontrollvariable in die Regressionsmodelle aufgenommen werden.

- Die fehlende Randomisierung zwischen Interventions- und Kontrollschulen führt dazu, dass streng genommen nicht von einem kausalen Effekt des Treatments gesprochen werden kann, weil es nicht möglich ist, alle Variablen, die den Erfolg und die Selektion in das Treatment beeinflussen, zu kontrollieren. Während bei einer Zufallsauswahl davon ausgegangen werden kann, dass sich sämtliche (unbeobachteten) Einflussvariablen zwischen Interventions- und Kontrollgruppe gleichmäßig verteilen, ist dies hier nicht nachweisbar, weshalb ein Effekt nicht zweifelsfrei dem Treatment zugerechnet werden kann.

Aufgrund dieser Vielzahl von Limitationen schränken sich auch die Chancen, signifikante Treatmenteffekte nachzuweisen, deutlich ein.

Deskriptive Ergebnisse

Der Ansatzpunkt der REACT-Maßnahmen im Schulbereich war ein zweifacher: Es sollte auf der neunten Schulstufe der Anteil an Schüler:innen, die in die nächste Schulstufe aufsteigen, erhöht werden, respektive der Anteil an Schüler:innen reduziert werden, die abbrechen. Der zweite Ansatzpunkt ist in den jeweiligen Abschlussklassen gelegen. Dort sollte der Anteil mit positiven Abschlüssen der Schulform durch die Interventionen gesteigert werden. Parallel zu diesen Ansatzpunkten erfolgt nun zunächst die deskriptive Darstellung der Ergebnisse für das Schuljahr 2021/22 sowie die Entwicklung im Vergleich vom Schuljahr 2018/19 zum Jahr 2021/22.

Drei Viertel aller Schüler:innen in den Interventionsschulen sind nach Absolvierung des Schuljahres 2021/22 von der neunten in die nächsthöhere Schulstufe (in der gleichen Schulform) aufgestiegen. Das ist die zugrunde gelegte Definition von "Aufstieg"⁹⁾ 5,8% haben im Anschluss an dieses Schuljahr ihre Bildungslaufbahn (vorerst) vorzeitig abgebrochen¹⁰⁾. Der Rest der Schüler:innen hat beispielsweise die Schulform gewechselt, was gerade am Übergang von der neunten auf die zehnte Schulstufe häufiger vorkommt, da das duale System erst auf der zehnten Stufe beginnt. Der Anteil der aufgestiegenen Schüler:innen ist im Vergleich der Schuljahre 2018/19 zu 2021/22 um einen guten Prozentpunkt gestiegen und der Anteil der Abbrecher:innen (im Sinne von ESL) um nicht ganz einen halben Prozentpunkt gefallen. Das sind zwar kleine Entwicklungen, aber diese bilden die erste Grundlage dafür, darin eine positive Wirkung der Interventionen zu erkennen. Die insgesamt größten positiven Entwicklungen sind differenziert nach Schulformen bei den kaufmännischen Schulen zu erkennen. Demgegenüber weisen die Entwicklungen in den technisch-gewerblichen BMHS aber in die entgegengesetzte Richtung.

⁹⁾ Nicht in diese Definition von Aufstieg fallen Schüler:innen, die zwar ihre Bildungslaufbahn auf der nächsten Schulstufe fortgesetzt haben, dies aber in einer niedrigeren Schulform (z. B. in einer BMS anstatt in einer BHS) gemacht haben.

¹⁰⁾ Es wird eine "strenge" Definition von Abbruch gewählt, die nur Abbrüche der Bildungslaufbahn nicht aber Abbrüche von Schulformen und Fortsetzung der Ausbildung in einer anderen Schulform umfasst.

Übersicht 12: Aufstiegs- und Abbruchanteile in den Interventionsschulen am Übergang

Schulform	Anzahl Schulen	Aufstiegsanteil in %		Abbruchsanteil in %	
		2021/22	18=>21	2021/22	18=>21
AHS-Oberstufe	277	81,9	+0,69	3,7	-0,15
Technisch-gewerbliche BMHS	75	69,2	-0,20	5,4	+0,23
Kaufmännische BMHS	159	69,7	+2,92	8,4	-0,87
Humanberufliche BMHS	132	69,0	+0,26	7,7	-0,95
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	29	83,5	+0,64	3,5	-0,40
Alle Schulen	672	75,1	+1,04	5,8	-0,44

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 13: Entwicklung der Interventionsschulen relativ zu den Kontrollschulen am Übergang

Schulform	Anzahl Schulen ¹⁾	Aufstieg in %	Abbruch in %
AHS-Oberstufe	394	0,01	0,42
Technisch-gewerbliche BMHS	115	-1,40	-0,12
Kaufmännische BMHS	181	2,47	-2,25
Humanberufliche BMHS	161	0,23	-0,50
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	31	-5,03	-1,23
Alle Schulen	882	0,25²⁾	-0,31³⁾

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz. – ¹⁾ Die Anzahl der Schulen variiert zwischen den einzelnen Darstellungen, weil teilweise ein unterschiedliches Sample betrachtet wird (nur Interventionsschulen oder Interventions- und Kontrollschulen), aber auch weil die Datenlage nicht vollständig ist d.h. einzelne Informationen fehlen. Je komplexer die Darstellung wird, Werte sich also beispielsweise aus der Relationierung verschiedenster Einzelergebnisse zueinander ergeben, desto geringer wird daher auch die Anzahl der in die Analysen eingeflossenen Schulen. ²⁾ Lesebeispiel: In den Interventionsschulen ist im Vergleich der Schuljahre 2018/19 zum Schuljahr 2021/22 der Anteil an Schüler:innen, die in die nächsthöhere Schulstufe im gleichen Schultyp aufgestiegen sind, um 0,25% stärker gewachsen als in den Kontrollschulen. Das kann als Indiz für die positive Wirksamkeit der Intervention interpretiert werden. ³⁾ Lesebeispiel: In den Interventionsschulen ist im Vergleich der Schuljahre 2018/19 zum Schuljahr 2021/22 der Anteil an Schüler:innen, die nach der neunten Schulstufe ihre Bildungskarriere (zumindest vorläufig) beendet haben, um 0,31% stärker gesunken (daher -0,31%) als in den Kontrollschulen. Das kann als Indiz für die positive Wirksamkeit der Intervention interpretiert werden.

Ob tatsächlich (zumindest deskriptiv) die Grundlage für eine positive Wirkung der Intervention erkannt werden kann, hängt jedoch von einer relativen Betrachtung der Interventionsschulen im Vergleich zu den Kontrollschulen ab (Übersicht 13). Dabei zeigt sich in Summe aller Schulen eine etwas bessere Entwicklung bei den Interventions- als bei den Kontrollschulen, was aus Sicht der Schulmaßnahmen positiv zu werten ist. Konkret ist bei den Interventionsschulen der Aufstiegsanteil um einen Viertelprozentpunkt stärker gestiegen als bei den Kontrollschulen und der Abbruchanteil um einen Drittelprozentpunkt stärker gefallen. Auch hier zeigen sich wieder deutliche Unterschiede nach Schulformen. Die positivste Entwicklung (und potentiell Wirkung) zeigt sich wieder bei den kaufmännischen Schulen, während die Aufstiegsanteile in den technisch-gewerblichen Schulen und den Bildungsanstalten für pädagogische Berufe sich relativ zu den Kontrollschulen sogar schlechter entwickelt haben. Bei den Abbruchanteilen trifft das auf die AHS-Oberstufe zu, während in allen anderen Schulformen die Rückgänge bei den Abbrecher:innen in den Interventionsschulen größere gewesen sind als in den Kontrollschulen.

Erfolgt nun der Wechsel hin auf den zweiten Ansatzpunkt der Schulmaßnahmen, einen positiven Abschluss der Abschlussklassen zu erreichen, wird in Übersicht 14 erkennbar, dass dies bei knapp 94% aller Schüler:innen in den Interventionsschulen im Schuljahr 2021/22 der Fall gewesen ist und sich dieser Anteil vom Schuljahr 2018/19 zum Schuljahr 2021/22 auch nicht erwähnenswert verändert hat.

Übersicht 14: **Abschlussanteile in den Interventionsschulen in Abschlussklassen**

Schulform	Anzahl Schulen	Erfolg Abschlussklasse in %	
		2021/22	18=>21
AHS-Oberstufe	228	95,1	0,07
Technisch-gewerbliche BMHS	68	95,3	0,92
Kaufmännische BMHS	101	89,9	-1,06
Humanberufliche BMHS	97	93,7	-1,33
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	23	96,1	-0,96
Alle Schulen	517	93,9	-0,06

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 15: **Entwicklung der Interventionsschulen relativ zu den Kontrollschulen beim Abschluss**

Schulform	Anzahl Schulen ¹⁾	Anteil positiver Abschluss in %
AHS-Oberstufe	327	-0,32
Technisch-gewerbliche BMHS	101	1,15
Kaufmännische BMHS	117	1,47
Humanberufliche BMHS	116	0,99
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)	28	-0,16
Alle Schulen	689	0,14

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz. – 1) Die Anzahl der Schulen reduziert sich hier nochmals, weil aufgrund unplausibler Werte in den Daten einige ausgeschlossen werden mussten.

Das bereits hohe Erfolgsniveau macht es schwieriger hier noch eine Verbesserung zu erzielen, insofern sind auch die Chancen dafür, einen positiven Effekt für die Intervention nachzuweisen, geringer. Nach Schulformen betrachtet differenziert sich das Bild etwas. Die kaufmännischen Schulen weisen eine um 4 Prozentpunkte niedrigere Erfolgsquote auf, die aber absolut betrachtet immer noch hoch liegt. Die kaufmännischen, humanberuflichen und pädagogischen Schulformen sind zudem jene, die einen Rückgang bei den Erfolgsanteilen aufweisen, während die gewerblich-technischen einen nennenswerten Anstieg verzeichnen.

Der Frage nach der möglichen Wirksamkeit der Intervention kann deskriptiv aber nur im relativen Vergleich der Entwicklung bei Kontroll- und Interventionsschulen nachgegangen werden. Demzufolge weisen die Schulen mit einer Teilnahme an den REACT-Maßnahmen eine um 0,14 Prozentpunkte bessere Entwicklung der Abschlussanteile auf als die Vergleichsschulen. Die Unterschiede nach Schulformen sind wiederum deutlich. Während sich die AHS- und Treatmentsschulen im pädagogischen Bereich leicht schlechter entwickeln als die Vergleichsgruppe, entwickeln sich die humanberuflichen, technisch-gewerblichen und v.a. die kaufmännischen Treatmentsschulen (deutlich) besser als die Vergleichsschulen.

Ob und inwieweit diese Unterschiede in den Veränderungen jedoch nicht nur zufällig, sondern signifikant sind, kann durch Regressionsanalysen beantwortet werden. In die Regressionsanalysen fließen zudem auch andere Einflussvariablen, die ebenfalls eine Wirkung auf die Erfolgsvariablen haben können, in die Berechnungen mit ein. Das Ziel davon ist es, den Einfluss der Intervention soweit möglich herauszuarbeiten, indem um andere Einflüsse kontrolliert wird.

Ergebnisse der Regressionsanalysen

In Übersicht 16 bis Übersicht 21 werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen für alle Schulen sowie für jeden der fünf Fachbereiche gesondert dargestellt. Inhaltlich betrachtet wird damit der Einfluss der Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe (relativ zur Zugehörigkeit zur Kontrollgruppe), die im Regressionsmodell die Rolle einer unabhängigen oder erklärenden Variable einnimmt, auf die drei verschiedenen "Erfolgsvariablen" (abhängige Variablen) zum Ausdruck gebracht. Diese drei Erfolgsvariablen sind die gleichen, die zuvor schon deskriptiv beschrieben worden sind: Der Anteil mit einem positiven Übergang auf der 9. Schulstufe, der Anteil mit Abbruch der Bildungslaufbahn auf der neunten Schulstufe und der Anteil mit positivem Abschluss der Abschlussklasse. In der Zeile Beta wird in den Tabellen das Ausmaß dieses Einflusses auf die Erfolgsvariablen dargestellt. Wenn in dieser Zeile beispielsweise ein Wert von 0,01 zu lesen steht, wie dies in Übersicht 16 beim ersten dargestellten Wert in der Zeile Beta der Fall ist, bedeutet dies, dass der Anteil mit positivem Abschluss der neunten Schulstufe durch die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe um 1% steigt. Steht ein Minus vor der Zahl, bedeutet das im gegenständlichen Fall (in der gleichen Zeile also), dass durch die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe der Laufbahnabbruchsanteil um 2,2% sinkt. Die entscheidende Zahl, ob diese Wirkung respektive dieser Zusammenhang mehr als nur ein zufälliges Ergebnis ist, findet sich in der zweiten Zeile, wo die Signifikanz des Ergebnisses zum Ausdruck gebracht wird. Beträgt dieser Wert maximal 0,1 oder weniger, wird von Signifikanz auf dem 10%-Niveau gesprochen, liegt er unter 0,05, handelt es sich um ein signifikantes Ergebnis auf dem 5%-Niveau und unter 0,01 auf dem 1%-Niveau. Inhaltlich bedeutet diese Schwelle, dass unter der Annahme von Zufälligkeit dieser berechnete Zusammenhang nur in 10% respektive 5% oder gar nur 1% aller Messungen auftreten würde. Deshalb wird ab Erreichen der Signifikanzschwelle (meistens wird die 5%-Schwelle verwendet) davon ausgegangen, dass das Ergebnis nicht mehr zufällig ist, sondern tatsächlich ein Zusammenhang vorliegt. In der Zeile R² wird die Erklärungskraft des Regressionsmodells zum Ausdruck gebracht, konkret drücken die Werte aus, wieviel von der Varianz in der abhängigen Variable durch das Modell erklärt werden kann. Steht in dieser Zeile ein Wert von beispielsweise 0,023, bedeutet das, dass 2,3% der Varianz erklärt werden können. Mittelmäßige Erklärungswerte beginnen (in den Sozialwissenschaften) bei Werten von rund 0,1 und hohe ab einem Wert von 0,25. Die Zeile "n" bringt schließlich zum Ausdruck, wie viele Schulen in die Berechnungen eingegangen sind. Diese Zahl kann variieren, wenn mehr erklärende Variablen in das Modell aufgenommen werden und Werte für einzelne Variablen bei einzelnen Schulen fehlen.

Für jede der drei Erfolgsvariablen werden jeweils zwei Modelle berechnet: eines, in dem alleine der Einfluss der Interventionsvariable als erklärende Variable einfließt und eines, in dem auch andere Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen werden, um deren Einfluss auf die Erfolgsvariable zu kontrollieren. In den Spalten sind daher je Erfolgsvariable (z. B. auf der 9. Schulstufe aufzusteigen) zwei Ergebniskolumnen in den Tabellen angeführt (Kontrollvariablen ja/nein). Die Kontrollvariablen sind der Urbanisierungsgrad der Region, in der sich die Schule befindet, die Größe der Schule gemessen an der Anzahl der Schüler:innen, der Anteil an Bur-schen in der Schule, der Anteil von Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache und

der Anteil an außerordentlichen Schüler:innen. Die Vermutung im Hintergrund ist, dass alle fünf einen mehr oder minder großen Einfluss auf die Erfolgsvariablen haben und durch ihre Integration in das Regressionsmodell der rein auf die Interventionsvariable zurückzuführende Effekt an Robustheit gewinnt. Durch mehr Erklärungsvariablen steigt in der Regel die Erklärungskraft des Gesamtmodells (R^2), es sinkt jedoch die Einflusskraft (Beta) für die Interventionsvariable.

Werden nun in die Regressionsergebnisse für alle Schulen betrachtet, zeigt sich ein Einfluss der Interventionsvariable auf die Erfolgsvariable (je nach Erfolgsvariable und je nach Modell) im Sinne eines steigenden (positiver Übergang, Abschluss positiv) oder senkenden Effekts (Abbruch Laufbahn) von 1% bis 3,8%. Das sind ähnliche Ergebnisse¹¹⁾, wie sie zuvor auch bereits deskriptivstatistisch herausgearbeitet werden konnten und deuten auf einen Wirkungseffekt der Schulmaßnahmen hin. Allerdings ist keiner dieser Effekte signifikant und könnte daher auch zufällig beobachtet worden sein. Es kann also nicht mit statistischer Bestimmtheit der Nachweis erbracht werden, dass die Teilnahme an den REACT-Schulmaßnahmen der ausschlaggebende Punkt für diese beobachteten Veränderungen/Entwicklungen ist. Die Aufnahme zusätzlicher Variablen, um die kontrolliert wird, ändert an diesem Bild nicht viel und insgesamt bleibt die Erklärungskraft der Modelle gering.

Das für alle Schulen gezeichnete Bild setzt sich in den meisten Fällen auch auf der Ebene der Schulen einzelner Fachbereiche (Übersicht 17 bis Übersicht 21) fort. Es werden mehr oder minder starke Wirkungen ausgewiesen, doch keine davon erreicht die notwendige Signifikanzschwelle. Dieses Ergebnis ist auch dem Umstand geschuldet, dass das "n" für Regressionsanalysen relativ klein ist. Je kleiner die Anzahl der Beobachtungen ist, desto größer müssen die Wirkungen auf die abhängigen Variablen sein, damit ein signifikantes Ergebnis erzielt wird. Umgekehrt, wenn die Anzahl der Beobachtungen in die Tausende geht, reichen oft schon kleine Wirkungen, um signifikant zu sein. An dieser Stelle rächt sich also der Umstand, dass die Beobachtungen nur auf Schul- und nicht auf Individualebene vorliegen.

Übersicht 16: Regressionsanalysen für alle Schulen

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	0,010	0,011	-0,022	-0,027	0,008	0,038
Signifikanz für IG-KG	0,776	0,762	0,511	0,459	0,824	0,357
R^2 für Modell	0,000	0,006	0,000	0,007	0,000	0,023
n	881	854	881	854	688	666

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

¹¹⁾ Dort wurden allerdings Prozentpunkte ausgewiesen, weshalb die Werte nicht direkt vergleichbar sind.

Übersicht 17: **Regressionsanalysen für AHS-Oberstufen (zusammengefasst)**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	0,000	0,000	0,046	0,038	–0,027	0,008
Signifikanz für IG-KG	0,993	1,000	0,368	0,702	0,628	0,899
R ² für Modell	0,000	0,011	0,002	0,025	0,001	0,020
n	393	383	392	383	326	317

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 18: **Regressionsanalysen für technisch-gewerbliche berufsbildende mittlere und höhere Schulen**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	–0,058	–0,040	–0,012	–0,029	0,076	0,082
Signifikanz für IG-KG	0,540	0,676	0,902	0,768	0,449	0,425
R ² für Modell	0,003	0,083	0,000	0,060	0,006	0,071
n	114	113	114	113	100	100

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 19: **Regressionsanalysen für kaufmännische berufsbildende mittlere und höher Schulen**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	0,064	0,012	–0,097	–0,079	0,051	0,029
Signifikanz für IG-KG	0,394	0,873	0,194	0,308	0,587	0,764
R ² für Modell	0,004	0,047	0,009	0,059	0,003	0,119
n	180	178	180	178	116	114

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 20: **Regressionsanalysen für humanberufliche berufsbildende mittlere und höher Schulen**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	0,007	–0,024	–0,025	–0,037	0,049	0,098
Signifikanz für IG-KG	0,925	0,791	0,751	0,684	0,600	0,335
R ² für Modell	0,000	0,036	0,001	0,051	0,002	0,124
n	160	146	160	146	115	104

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Übersicht 21: **Regressionsanalysen für pädagogische Bildungsanstalten**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	–0,177	–0,112	–0,140	–0,123	–0,011	0,073
Signifikanz für IG-KG	0,339	0,572	0,452	0,543	0,956	0,673
R ² für Modell	0,031	0,143	0,020	0,106	0,000	0,455
n	30	30	30	30	27	27

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Genauer betrachtet sollten innerhalb dieses generellen Ergebnisses trotz allem jedoch die Modelle für die kaufmännischen Schulen werden. Im Vergleich zu den Ergebnissen für alle Schulen sind hier die Wirkungen der Interventionsvariable auf die drei Erfolgsvariablen nochmals merklich höher und reichen in den einfachen Modellen ohne Kontrollvariablen von 6,4%-Anteilssteigerung beim positiven Übergang über –9,7% beim Laufbahnabbruch bis hin zu 5,1% beim positiven Abschluss (Übersicht 19). Jedoch sind auch diese Ergebnisse alle nicht signifikant, wobei beim Laufbahnabbruch mit einem Wert von 0,194 zumindest ein (in der Praxis jedoch nicht gebräuchliches) 20%-Signifikanz-Niveau unterschritten wäre. Die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Ergebnis einer Wirkung der Intervention zufällig und nicht systematisch (also der Intervention geschuldet) zustande gekommen ist, liegt demnach unter 20%. Im Umkehrschluss liegt die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die REACT-Schulmaßnahmen für dieses Ergebnis verantwortlich zeichnen über 80%.

Wird an dieser Stelle noch weiter differenziert und werden alleine die kaufmännischen mittleren Schulen (also Handelsschulen) herausgehoben, reduziert sich zunächst die Anzahl der Beobachtungen, was die Chance für signifikante Ergebnisse reduziert. Liegen jedoch in dieser Subgruppe umso höhere Wirkungen vor, kann dieser "Nachteil" auch wettgemacht werden. Tatsächlich zeigen sich in Übersicht 22 trotz aller Limitationen erstmals – zumindest auf dem 10%- Niveau – signifikante Ergebnisse in Hinblick auf die Wirksamkeit der REACT-Schulmaßnahmen.

Übersicht 22: **Regressionsanalysen für kaufmännische mittlere Schulen und Handelsschulen**

	Positiver Übergang		Abbruch Laufbahn		Abschlussklasse positiv	
	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen	Ohne Kontrollvariablen	Mit Kontrollvariablen
Beta für IG-KG	0,203	0,121	–0,199	–0,170	–0,112	0,104
Signifikanz für IG-KG	0,074	0,293	0,081	0,148	0,521	0,566
R ² für Modell	0,041	0,158	0,040	0,131	0,013	0,195
n	77	76	77	76	34	33

Q: BMBWF/Statistik Austria-Datensatz.

Demnach steigt durch die Intervention in den Handelsschulen durch die REACT-Maßnahmen die Chance auf einen positiven Übergang um 20,3% und sinkt die Wahrscheinlichkeit für einen

Abbruch auf der neunten Schulstufe um 19,9%¹²⁾). Im erweiterten Modell, wenn um zusätzliche Einflussvariablen kontrolliert wird, bleibt dieser Einfluss in reduzierter Form bestehen wird aber (im Fall des Abbruchs auf der neunten Schulstufe nur leicht) insignifikant. Eine signifikante Wirkung auf den Erfolg in der Abschlussklasse kann in beiden Modellvarianten nicht festgestellt werden, was sich jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die nochmals reduzierte Anzahl von Beobachtungen zurückführen lässt. Dieses teilweise sehr positive Ergebnis für die Handelsschulen verdient besonderer Beachtung, da es sich bei dieser Schulform um eine handelt, die insbesondere benachteiligten Jugendlichen die Chance auf Bildungsaufstieg eröffnet (Steiner et al. 2019).

Die kontrafaktische Wirkungsanalyse zusammenfassend lässt sich festhalten, dass deskriptiv-analytisch ein (kleiner) positiver Effekt der REACT-Schulmaßnahmen festgestellt werden kann. Dieser Effekt lässt sich jedoch regressionsanalytisch nicht bestätigen, weil sich die Ergebnisse grosso modo als insignifikant erweisen. Diese Insignifikanz dürfte über weite Strecken auch den Limitationen in der Datenlage geschuldet sein und ist nicht notwendigerweise gleichbedeutend damit, dass es keinen Effekt der REACT-Schulmaßnahmen gegeben hat. Unterstützt wird diese Schlussfolgerung durch die Ergebnisse bei den kaufmännischen mittleren Schulen. Eben diese Ergebnisse können darüber hinaus als Grundlage für die These gesehen werden, dass der Effekt der REACT-Maßnahmen bei den benachteiligten Schüler:innengruppen stärker ausgeprägt gewesen ist als im Durchschnitt. Das unterstreicht letztlich auch die Wichtigkeit dieser Intervention.

4.3.2 Perspektive der Schulleitungen

Im Zentrum dieses Kapitels stehen Erfahrungen und Einschätzungen zu REACT-Maßnahmen aus schulischer Perspektive. Dafür wurden im Jänner 2025 drei Gruppendiskussionen mit Beteiligten aus dem schulischen Kontext geführt, bei denen jeweils ein:e Vertreter:in einer Schule teilnahm, um Aspekte der praktischen Umsetzung, Zielgruppenerreichung, Kommunikation und Rahmenbedingungen sowie Bewertungen und Wirkungen der Maßnahmen zu diskutieren. Der Kreis der Teilnehmenden setzte sich größtenteils aus Schulleitungen zusammen, ergänzt durch Lehrkräfte sowie administratives Personal, falls eine Teilnahme durch Schulleitungen nicht möglich war. Berücksichtigt wurden dabei die folgenden drei Schulformen: Allgemeinbildende Höhere Schulen, technisch-gewerbliche Schulen sowie kaufmännische Schulen. Die Auswahl der Schulen für die Fokusgruppen erfolgte nach möglichst heterogenen Kriterien. Aus den oben genannten Schulformen wurden jeweils acht Schulen ausgewählt und eingeladen. Dabei wurden verschiedene Dimensionen berücksichtigt, wie beispielsweise städtische und ländliche Schulen, unterschiedliche Bundesländer sowie große und kleine Schulen. Diese breit angelegte Auswahl diente dazu, nicht einzelne spezifische Merkmale oder Perspektiven in den Vordergrund zu stellen, sondern eine Bandbreite an Erfahrungen und Einschätzungen in die Analyse einfließen zu lassen.

Die drei Diskussionen wurden virtuell über Microsoft Teams abgehalten und von jeweils zwei Forscherinnen moderiert. Der Fokus der folgenden Analyse liegt bewusst auf den Perspektiven von Beteiligten aus dem Schulkontext. Die nachfolgenden Ergebnisse liefern somit Einblicke in

¹²⁾ Hierbei handelt es sich nicht um Prozentpunkte. Sinkt eine Abbruchquote beispielsweise von 10% auf 8%, ist sie um 20%, aber nur um 2 Prozentpunkte gesunken.

die praktischen Erfahrungen der Schulen und zeigen die Potenziale, aber auch die Herausforderungen im Zuge der Umsetzung der REACT-Maßnahmen auf.

Praktische Umsetzung der REACT-Maßnahmen

Die REACT-Maßnahmen wurden an den teilnehmenden Schulen auf unterschiedliche Weise implementiert: Während die vertretenen technisch-gewerblichen Schulen überwiegend die Gruppenteilungen wählten, entschieden sich die anderen Schultypen häufig für eine Kombination von Gruppenteilungen und Förderkursen. Nur wenige Schulen boten ausschließlich Förderkurse an. Die Wahl des Formates oblag dabei den Schulen selbst.

Auswahl und Motivation der Teilnehmer:innen

Die Maßnahmen richteten sich aus Sicht der Schulangehörigen an alle Schüler:innen, die COVID-19 bedingte Lernrückstände, insbesondere in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch, aufzuholen hatten. Die Entscheidung für Gruppenteilungen wurde meist auf der Ebene der Schulleitungen getroffen, um eine intensivere Betreuung in den Kernfächern flächendeckend zu ermöglichen. In einigen Fällen waren Gruppenteilungen bereits längere Zeit geplant, konnten aber erst durch die Umsetzung im Zuge des REACT-Projekts realisiert werden, wie eine Schulleitung betonte:

"Wir hätten die Ressourcen sonst nicht gehabt, dass wir Klassen teilen können, und die haben wir in dem Fall dann durch das Projekt bekommen."
(FG2)

Ein heterogenes Bild zeigte sich allerdings bei Förderkursen: Diese fanden überwiegend außerhalb des regulären Stundenplans, am Nachmittag oder Samstagvormittag, statt. An vielen Schulen wurde die Auswahl der Förderkurse von den Schulleitungen an die zuständigen Fachlehrer:innen und Klassenvorstände übertragen. Diese trafen auf Basis ihres wahrgenommenen Förderbedarfs eine Entscheidung für das schulinterne Förderkursangebot. In vereinzelt Schulen wurden zu Beginn des Schuljahres aber auch Einstufungstests durchgeführt, um Schüler:innen mit Förderbedarf zu identifizieren, wie folgende Aussage verdeutlicht:

"Wir machen am Beginn [des Schuljahres] Einstufungstests und geben dann den Eltern eine Empfehlung, wenn Förderbedarf besteht." (FG3)

Andere Schulen versuchten Förderkurse in den regulären Stundenplan zu integrieren, um eine hohe Teilnahme der Schüler:innen zu gewährleisten:

"Bei uns war das so, dass es zwar Förderkurse waren, aber in der Kommunikation das so gemacht wurde, dass dieser Förderkurs verpflichtend ist."
(FG3)

Die Zielgruppenerreichung variierte dabei je nach eingesetzter Maßnahme: Die Frage der Motivation der Schüler:innen stellte sich bei "verpflichtenden" Gruppenteilungen nicht, während "freiwillige" Förderkurse an den Schulen unterschiedlich angenommen wurden: Jüngere Schüler:innen waren aufgrund der Vielzahl bzw. des Überangebots an (anderen) Förderkursen teilweise überfordert. Besonders hohe Akzeptanz erfuhren Förderkurse allerdings flächendeckend in den Abschlussklassen, da sie der gezielten Prüfungsvorbereitung dienten und die Schüler:innen über jedes zusätzliche Angebot "froh" waren. Hierzu drei Aussagen:

"In den Abschlussklassen haben fast alle teilgenommen, obwohl wir mit weniger geplant hatten." (FG3)

"Also die Auswahl war nicht sehr schwierig. Wir haben das einfach beschlossen, dass wir gesagt haben, in Deutsch, Englisch, Mathematik ist in den ersten Klassen das größte Defizit vorhanden. Die Motivation war etwas schwieriger. Die Schüler:innen teilweise zu überzeugen, dass sie noch zusätzlich da bleiben müssen wegen Unterricht. Bei den Förderstunden in den Abschlussklassen, kann ich sagen, die waren voll bei der Sache. Die haben das sehr positiv auch rückgemeldet und gesagt: 'Wunderbar, dass wir auch vor der Abschlussklausur oder vor der Fachtheorie Stunden haben, wo wir das Ganze nochmal reflektieren können, wo wir das Ganze nochmal üben können'. Also von denen in den Abschlussklassen ist das sehr positiv zurückgekommen und da haben auch alle daran freiwillig teilgenommen. In den ersten Klassen war ein bisschen ein Nachhelfen, wenn man es so vielleicht bezeichnen kann, notwendig, dass sie eben länger noch in der Schule bleiben." (FG2)

"Die Kinder waren überfordert. Ich meine, das betrifft bei uns Mathe, Englisch, Deutsch und Spanisch. Und wenn sie in allen – das ist oft so der Fall, dass sie nicht nur in einem [Fach], sondern in mehreren Fächern – Probleme haben, schaffen sie das nicht [die Förderkurse zu besuchen]. Man schafft es auch stundenplantechnisch nicht, das so zu koordinieren, dass das alles getrennt ist. Das heißt, die Kinder waren dann eher überfordert von den vielen Angeboten und auch die Lehrpersonen, weil sie einfach überfordert war, weil sie einfach keine zeitlichen Ressourcen mehr gehabt haben." (FG1)

Als besonders wirksam für die Motivation der Schüler:innen an Förderkursen teilzunehmen, erwies sich aus Sicht der Schulen eine frühzeitige und gezielte Ansprache durch Lehrkräfte sowie die Einbindung der Eltern. Gerade die Eltern spielen eine entscheidende Rolle bei der Motivation zur Teilnahme an Förderkursen, so zwei Schulleitungen:

"Die Eltern bestimmen es dann, dass die Kinder sich anmelden." (FG1)

"Also ich habe die Eltern mit einem entsprechenden Elternbrief zu Beginn des Schuljahres darüber informiert und schon sehr stark betont, wie dringlich die Notwendigkeit ist – aufgrund der Herausforderungen des letzten Schuljahres bzw. der letzten Schuljahre, die Herausforderungen waren ja nicht vorbei – und wie sehr wir uns freuen, dass wir das Anbieten können und dass wir für die Anmeldung eine Unterschrift benötigen. Also das war mir schon wichtig, dass wir das nicht als selbstverständlich voraussetzen. Und bis auf einen Anruf einer Mama, die meinte, dass die Vorleistungen [ihres Kindes] ja gut waren, waren alle Eltern wirklich wahnsinnig dankbar dafür. Sie wurden aber auch darüber informiert, wenn es sich abzeichnet während des Schuljahres, dass die Leistungen stabil gut sind, dass dann eine Abmeldung durch die Erziehungsberechtigten möglich ist." (FG3)

Integration schwächerer Schüler:innen und spezifischer Zielgruppen

Wie oben dargestellt, wird die Einbindung der Eltern als wesentlicher Erfolgsfaktor gesehen, um betroffene Schüler:innen für Förderkurse zu motivieren. Gerade bei den "freiwilligen" Förderkursen wurde bei vereinzelt Schulen festgestellt, dass Schüler:innen mit größerem Förderbedarf schwerer zu motivieren waren, während eine hohe Teilnahme von leistungsstarken Schüler:innen bei Förderkursen zu verzeichnen waren. Beispielhaft hierzu zwei Aussagen:

"Ich muss noch eine Anmerkung machen, wie vorher schon angedeutet, wenn man das nicht über die Eltern spielt, leider, und das ist die Traurigkeit, melden sie nur geschickte, also gute Schüler:innen an und nicht die 'Schlechten'. Ich bin Mathematiker, deswegen sage ich das auch so, also die Fleißigen kommen zum Förderkurs, wenn es einen gibt und die, die nicht so gut sind, die es brauchen würden, kommen nicht. Also man muss da über die Eltern gehen." (FG1)

"Schülerinnen und Schüler, die durchaus stabile Leistungen und gute Leistungen gebracht haben, waren gerne in diesen Förderstunden dabei, weil sie sich dann halt einfach auch das selbstständige Üben zu Hause ein bisschen erspart haben oder weil sie sich auch gefreut haben, wenn sie anderen helfen konnten." (FG3)

Um die Integration schwächerer Schüler:innen und spezifischer Zielgruppen bei der Umsetzung der REACT-Maßnahmen zu gewährleisten, wurden von den Schulen vor allem die Gruppenteilungen als besonders effektiv wahrgenommen. Durch diese verpflichtende Einbindung in den regulären Unterricht konnten leistungsschwächere Schüler:innen flächendeckend gefördert werden, wie folgende Aussage verdeutlicht:

"Wir haben wenige Schüler:innen mit Migrationshintergrund, schwächere Schüler sind in kleinen Gruppen natürlich sehr gut aufgehoben. Ich glaube, das Format der Teilung passt für diese Schüler:innen sehr gut." (FG2)

Wie oben erwähnt, versuchten andere Schulen auch Förderkurse in den regulären Stundenplan zu integrieren, um eine hohe Teilnahme von schwächeren Schüler:innen zu gewährleisten. Auch diese Herangehensweise führte nach Auskunft der Schulen zu einer hohen Beteiligungen von schwächeren Schüler:innen in Förderkursen, wie folgende Schulleitung betonte:

"Also das waren Stunden, die im Stundenplan abgebildet waren und das wurde gar nicht freigestellt, ob da die Teilnahme erwünscht ist oder nicht, ob man das gerne machen möchte. So gesehen war das dann auch so und das wurde auch gut angenommen, weil es so kommuniziert wurde. Das war dann zusätzlicher Unterricht und nicht irgendwie eine freiwillige Angelegenheit." (FG3)

In den meisten teilnehmenden Schulen gab es jedoch keine gezielte Ansprache von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Vor allem bei den Gruppenteilungen, aber auch bei den angebotenen Förderkursen wurden alle Schüler:innen gleichermaßen eingebunden und adressiert. Hierzu zwei Aussagen:

"Wir haben da gar keinen Unterschied gemacht zwischen jenen mit Migrationshintergrund bzw. ohne Migrationshintergrund. Die Teilnahme war bei uns flächendeckend." (FG1)

"(...) da ist kein Unterschied feststellbar. Also da waren beide gleich motiviert. Ob jetzt mit oder ohne Migrationshintergrund, da geht es einfach um den Abschluss, dass der positiv, dass die Schule positiv abgeschlossen wird." (FG2)

Eine Schule mit hohem Migrationsanteil berichtete jedoch, dass sie gezielt Sprachfördermaßnahmen für Schüler:innen mit mangelnden Deutschkenntnissen angeboten habe. Dieser Förderkurs erwies sich als "besonders wirksam".

"Das war eine sehr spezielle Klasse, nämlich eine Abendfachsche. Da haben wir über 90 % Migrationshintergrund gehabt. Und in dieser Abschlussklasse haben wir einen Förderkurs in Deutsch geführt und der ist sehr gut angekommen, vor allem auch in Hinblick darauf, dass sie eine Abschlussarbeit verfassen mussten. Und diese Förderkursstunden sind dazu genutzt worden, um sie in Deutsch quasi zu pushen oder ihnen einen Vorteil zu verschaffen." (FG2)

Kommunikation und Rahmenbedingungen der Umsetzung

Die Kommunikation mit dem BMBWF wurde von den Fokusgruppenteilnehmer:innen insgesamt positiv wahrgenommen. Dennoch empfanden viele Schulen den hohen administrativen Aufwand belastend, insbesondere aufgrund der detaillierten Dokumentationspflichten. Die Wahrnehmung des administrativen Aufwands variierte je nach Schulform und Erfahrung mit vergleichbaren Projekten. Während Schulen mit entsprechender Vorerfahrung die bürokratischen Anforderungen eher akzeptierten, standen Schulen ohne vorherige Erfahrung diesen besonders kritisch gegenüber.

Zusammenarbeit mit Fachabteilungen im BMBWF

Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit dem BMBWF wurden von den Diskussionsteilnehmenden insgesamt positiv wahrgenommen. Besonders geschätzt wurden die hilfreichen Antworten, klaren Anleitungen und regelmäßigen Rückmeldungen, insbesondere bei fehlenden Informationen oder unklaren Handlungsanweisungen. Das zur Verfügung gestellte Dashboard erwies sich als wertvolles Tool, das eine gute Übersicht bot und die Arbeit erleichterte. Auch die weiteren bereitgestellten Materialien wurden als hilfreich empfunden. Zudem wurden die Ansprechpartner:innen im Ministerium als hilfsbereit wahrgenommen und konnten in vielen Fällen Unklarheiten ausräumen. Es zeigte sich jedoch, dass die Vorgaben erst bei der praktischen Umsetzung oder im Austausch mit dem Ministerium vollständig klar wurden. Hier erwies sich die Unterstützung durch das Ministerium als besonders wertvoll, da im Zuge der praktischen Umsetzung offene Fragen durch die zuständigen Ansprechpersonen gut geklärt werden konnten.

Vorgaben und Bestimmungen

Die Vorgaben wurden sowohl als unterstützend als auch belastend empfunden. Insbesondere der hohe administrative Aufwand wurde von der überwiegenden Mehrheit der Diskussionsteilnehmenden, die am REACT-Projekt beteiligt waren, als zentrale Herausforderung thematisiert.

Besonders die detaillierten Dokumentations- und Berichtspflichten wurden als zeitintensiv und belastend empfunden. Dazu zählten unter anderem das lückenlose und fehlerfreie Ausfüllen der Stammdatenblätter für jede:n einzelne:n Schüler:in, wiederholte Korrekturen von Dokumentationseinträgen sowie Mehrfachmeldungen an verschiedene Institutionen, wie an das Ministerium und die Bildungsdirektion. Diese Anforderungen führten zu einem erheblichen bürokratischen Mehraufwand und wurden von den meisten Vertreter:innen der Schulen als hinderlich betrachtet. Besonders problematisch war dabei die detaillierte Erfassung von Stundennachweisen, Unterschriften der Schüler:innen sowie die Meldung von Schüler:innendaten, die auch einzeln im System erfasst werden mussten (z. B. Nebenbeschäftigungen). Hierzu einige Aussagen zur Veranschaulichung:

"Gerne noch ein konkreter Hinweis zur Datenbank, die man damals ausfüllen musste, um die Schüler:innen zu erfassen. Das waren in unserem Fall doch ungefähr 160 Schüler:innen und es war nicht möglich, Sammelmeldungen zu machen. Zum Beispiel Nebenbeschäftigung von 160 Schüler:innen, die nicht nebenbeschäftigt waren. Und ich musste aber jeden Einzelnen anklicken und dort das Häkchen bei ‚nicht nebenbeschäftigt‘ setzen. Aber auch bei anderen Merkmalen war das ganz ähnlich, z.B. wenn es um Muttersprache ging. Wenn da eine Sammelmeldung möglich wäre, wäre das schon eine enorme Erleichterung." (FG1)

"(...) Nebenbeschäftigungen von Schülerinnen. Ich weiß nicht, wie viele Eltern mich gefragt haben, was das soll. Nebenbeschäftigung, das ist ja ein Schüler:innenprogramm. Es ist klar, dass die in der Schule sind. Ob die jetzt einen Nebenjob haben, weiß ich nicht." (FG1)

"Also ich kann mich an diese Stammdatenblatt-Erhebung erinnern, das war für uns schon eine sehr, sehr mühsame Geschichte. Bei uns waren doch an die 300 Schülerinnen und Schüler beteiligt, zum Teil in Klassen, die nicht jeden Tag da sind, eben diese Fachschulabschlussklasse. Und das dann auf die Reihe zu bekommen, vor allem dann auch vollständig zu bekommen, dass kein einziges Stammdatenblatt fehlt und auch richtig unterschrieben ist. Das war in meiner Erinnerung eines der mühsamsten Teile des ganzen Prozesses." (FG2)

"Die ganze Administration mit den Schüler:innen, weil es war ja das auch ein extremer Aufwand, diese Datenerhebung von den Schüler:innen. Das habe ich mir dann aufgeteilt mit einer Kollegin, die aber mehr als genug Stunden dann auch gesammelt hat, bis das Projekt abgewickelt war." (FG3)

Allerdings wurde diese Einschätzung nicht von allen Diskussionsteilnehmenden geteilt. Während einige Schulen den administrativen Mehraufwand als große Hürde betrachteten und darin ein Hindernis für zukünftige Projektbeteiligungen sahen, hielten andere ihn für vertretbar, vor allem wenn sie auf schulinternes Verwaltungspersonal zurückgreifen konnten. Schulen mit administrativen Kräften oder Sekretariatsmitarbeiter:innen profitierten deutlich, da ihnen durch diese Unterstützung ein Teil der Arbeit abgenommen wurde. Eine Schulleitung verdeutlichte dies folgendermaßen:

"[...] dass man auch unter den Sekretariatsmitarbeiterinnen jemanden hat, die das sehr gewissenhaft ausfüllt, dass man da eine Unterstützung hat, weil ansonsten für einen alleine ist das sehr schwer zu managen. Sind doch sehr viele Unterlagen, die man einfordern muss von den Lehrer:innen, die Stundeneintragungen, die Kontrolle, ob das Klassenbuch entsprechend geführt wird. Da braucht man auch administrative Unterstützung, sonst geht das nur sehr schwer" (FG2)

In diesem Zusammenhang wird von mehreren Schulleitungen der Wunsch geäußert, den Aufwand für notwendige administrative Personalaufstockungen zu finanzieren, um zukünftigen (noch mehr werdenden) Verwaltungsaufwand bewerkstelligen zu können. Einige Diskussions teilnehmende versuchten sogar, den Aufwand in Arbeitsstunden umzurechnen und wiesen auf eine unzureichende Entschädigung für ihre Mehrarbeit hin, wie folgende Aussage verdeutlicht:

"Die monetäre Abgeltung wurde im Wesentlichen vom bürokratischen Aufwand aufgebraucht, man hätte die Stunden für den zusätzlichen Administrationsaufwand bezahlen müssen." (FG1)

An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass in den Gesprächsrunden deutlich wurde, dass die Erfahrungen der Schulen mit ESF-Förderprojekten sehr unterschiedlich waren: Während technisch-gewerbliche Schulen und kaufmännische Schulen bereits über Vorerfahrungen mit ESF-Projekten verfügten und somit die bürokratischen Vorgaben eher akzeptierten, empfanden die Allgemeinbildenden Höheren Schulen die administrativen Anforderungen als besonders herausfordernd.

Insgesamt wird von Seiten der Schulen eine Vereinfachung der administrativen Prozesse gewünscht, insbesondere bei der Meldung und Erfassung von Schüler:innendaten sowie eine Reduzierung der (umfassenden) Dokumentationspflichten. Zukünftig mehr werdende Verwaltungsaufgaben werden kritisch gesehen, teils mit der Haltung, nicht an künftigen Projekten teilnehmen zu wollen/können. In diesem Kontext lehnen einzelne Schulleitungen auch die Verantwortung für das Befüllen und die Vollständigkeit der Stammdatenblätter ab, was die Verlässlichkeit der Datengrundlage infrage stellt. Eine erneute ESF-Förderung wäre willkommen, wenn administrative Hürden in "abgespeckter Form" abgewickelt werden können. Diesbezüglich wurde der Wunsch nach mehr Digitalisierung und administrativen Erleichterungen geäußert anstelle der Notwendigkeit, physische Dokumente in großer Anzahl auszudrucken und einzureichen:

"Wir sind mit acht Ordnern voller Blätter in die Stadt gefahren, um das abzugeben. Das war einfach extrem viel Papieraufwand." (FG3)

Einfluss des Zeitrahmens

Aufgrund der kurzen Planungszeit entschieden sich viele Schulen für Gruppenteilungen, da diese organisatorisch einfacher und praktischer umzusetzen waren. Allgemein erschwerte die späte Bekanntgabe der Fördermittel die Integration dieser Maßnahmen in den bestehenden Stundenplan und führte zu erheblichen Planungsproblemen. Bereits festgelegte Stundenpläne konnten nicht mehr angepasst werden, was es zudem erschwerte, gezielt Lehrkräfte für die Durchführung der Fördermaßnahmen einzuplanen. Mit mehr Zeit wären flexiblere Lösungen möglich gewesen, wie etwa die Bildung alternativer Lerngruppen, eine veränderte Verteilung

der Lehrfächer oder eine Aufstockung des Lehrpersonals. Ein Beispiel für die Herausforderung bei der Integration in den Stundenplan sind die zusätzlichen Stunden, die an Allgemeinbildenden Höheren Schulen meist nachmittags oder sogar samstags angesetzt wurden. Dies verdeutlicht die Schwierigkeiten, diese Maßnahmen zeitlich in den regulären Schulalltag zu integrieren. Für eine bessere und reibungslose Planung wären frühzeitigere Informationen erforderlich:

"Wenn man das schon früher gewusst hätte, dann hätte man das einfach besser planen können. Die Teilungen waren schon spontan möglich. Das geht ja. Aber die Raumsituation und solche Sachen muss man halt im Herbst machen. Und natürlich die Förderkurse verlegen wir halt am Nachmittag." (FG1)

Allerdings gab es auch positive Beispiele, in denen eine rechtzeitige Information zu einer besseren Integration der Fördermaßnahmen führte. So berichteten einige Vertreter:innen von technisch-gewerblichen Schulen, dass sie durch frühzeitige Information und Planung die zusätzlichen Stunden besser in den Stundenplan integrieren konnten.

Planung der Teilnehmer:innenzahlen im Vorfeld

Die Planung der Teilnehmer:innenzahlen im Vorfeld wurde teilweise auch als herausfordernd gesehen. Mehrere Schulleiter:innen berichteten auch von einer Diskrepanz zwischen den ursprünglich geplanten und den tatsächlich geförderten Schüler:innen an ihrer Schule. Gründe dafür waren Abweichungen in den Schätzungen, aber auch geringere Teilnahmen aufgrund von Einstufungen der Vorkenntnisse sowie kurzfristige Abmeldungen. Eine Schulleitung beschrieb dies folgendermaßen:

"Wir haben genau 50 [Schüler:innen] als Planindikator gemeldet, aber am Ende nur 30 [Schüler:innen] erreicht. Einige haben sich abgemeldet oder wurden aufgrund ihrer guten Vorkenntnisse nicht in die Maßnahme aufgenommen." (FG3)

Besonders herausfordernd sei die Planung in den ersten Klassen (9. Schulstufe) gewesen, da zu diesem Zeitpunkt kaum abschätzbar gewesen sei, welche Kinder tatsächlich teilnehmen würden bzw. überhaupt Bedarf hätten:

"In den ersten Klassen ist es immer unsicherer, weil man nicht weiß, wer wirklich kommt und mit welchen Vorkenntnissen. Das kann man erst im Herbst evaluieren, aber früher musste man das schon im Sommer planen." (FG3)

In wenigen Fällen kam es auch während des Schuljahres zu Veränderungen: Schüler:innen mit stabil verbesserten Leistungen wurden aus den Maßnahmen genommen – allerdings nur vereinzelt, wie eine Direktorin erläuterte:

"Eltern wurden informiert, dass eine Abmeldung möglich ist, wenn sich die Leistungen stabil verbessern. Das wurde aber kaum in Anspruch genommen." (FG3)

Im Zusammenhang mit der Planung der Teilnehmer:innen an Fördermaßnahmen wurde auch der Wunsch nach mehr Flexibilität bei der Wahl der Teilnehmer:innen geäußert, um beispielsweise Klassen, die Förderbedarf hätten, auch unabhängig von den Vorgaben berücksichtigen zu können. Beispielhaft hierzu zwei Aussagen:

"Es hatte die Vorgabe gegeben, [Fördermaßnahmen] für die ersten Klassen und die Abschlussklassen [zu implementieren], quasi um die vielen Lücken zu beseitigen. Das hat in den Klassen, die dazwischen liegen, natürlich mitunter nicht zugesagt. Mit dem Argument, auch die zweiten bis zu den vierten Klassen haben unter diesen Bedingungen [COVID-19] zum Teil massiv gelitten. Warum kriegen nur die ersten und die fünften diese Teilung? Warum nicht wir? Da hatten wir persönlich viel Erklärungsbedarf, den ich zumindest persönlich nicht immer zustimmte." (FG2)

"Rückblickend war nicht nur der Lernerfolg durch Corona gefährdet bzw. geschädigt, sondern noch viel größer waren eigentlich die sozialen Verwerfungen. Es hat reihenweise Schülerinnen und Schüler mit Depressionen gegeben, mit psychischen Problemen, dass sie teilweise mit den Kolleg:innen nicht mehr zurecht gekommen sind. Und das war eindeutig verursacht durch diese Lockdowns und diese Halbbeschulungen, die es da gegeben hat. Und da hätte man viel mehr unterstützende Maßnahmen im psychosozialen Bereich gebraucht. Wäre das nicht auch möglich gewesen im Rahmen dieses Projekts? Da bin ich mir nicht sicher." (FG1)

Bewertungen und Wirkungen aus Sicht der Schulen

Die REACT-Fördermaßnahmen wurden von allen Gesprächsteilnehmer:innen als wertvolle Unterstützung für die Schüler:innen wahrgenommen, da sie maßgeblich zur Aufarbeitung von Lernrückständen während COVID-19 beitrugen und sich positiv auf die Leistungen der Schüler:innen auswirkten. Besonders die gezielte Förderung in Kleingruppen durch Teilungen und die Möglichkeit, Lernrückstände durch COVID-19 bedingte Unterrichtsausfälle zu kompensieren, wurden als klare Vorteile hervorgehoben. Obwohl die positiven Effekte der ESF-Förderung anerkannt werden, steht die Mehrheit der Schulangehörigen einer erneuten Teilnahme an einem ESF-Projekt aufgrund des hohen Verwaltungsaufwands und der mangelnden Flexibilität kritisch gegenüber. Vor diesem Hintergrund äußern die Schulangehörigen Wünsche und Verbesserungsvorschläge, die ihre Bereitschaft zu einer erneuten Teilnahme an einem ESF-Projekt erhöhen würde.

Wirksamkeit der REACT-Maßnahmen

Die REACT-Maßnahmen wurden von den Gesprächspartner:innen als wertvolle Unterstützung wahrgenommen. Sie trugen zur Aufarbeitung von Lernrückständen bei und hatten positive Effekte auf die Maturavorbereitung. Von Seiten der Schulangehörigen wurden Leistungssteigerungen der Schüler:innen festgestellt: So konnten Schüler:innen Defizite vor allem in den Kernfächern wie Mathematik, Deutsch und Englisch abbauen, was sich in verbesserten schulischen Leistungen zeigte. Zur Veranschaulichung hierzu zwei Aussagen:

"Wenn der Erfolg derjenige war, dass Bildungsdefizite oder Ausbildungsdefizite aufgeholt werden konnten, dann würde ich das aus meiner Sicht absolut bejahen." (FG1)

"Das Projekt ist sehr wohl wirksam, indem man sagen kann, dass der Erfolg der Schüler:innen besser ist, als ohne Projekt. Ich kann nicht bewerten, wie stark oder wie viel besser. Aber dass der Erfolg da ist, ist sicher gegeben." (FG2)

Vor allem wirkten sich nach Ansicht der Fokusgruppenteilnehmer:innen die kleineren Lerngruppen durch Gruppenteilungen positiv auf das Lernverhalten der Schüler:innen aus. Durch die Teilung größerer Klassen konnte eine gezieltere und bedarfsgerechtere Unterstützung gewährleistet werden. Auch Lehrkräfte hatten dadurch die Möglichkeit, differenzierter auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen, was zu einer insgesamt höheren Unterrichtsqualität führte. Aber auch die (zusätzlichen) Förderkurse empfanden die Schulangehörigen als "wertvolle Ergänzung", insbesondere während und nach der COVID-19-Pandemie, um "Lernrückstände aufzufangen".

Von Seiten der Gesprächspartner:innen wurden auch positive Langzeiteffekte angesprochen. Schulinterne Evaluierungen stellten beispielsweise fest, dass in den Folgejahren der Jahrgänge, in denen Fördermaßnahmen eingesetzt wurden (9. Schulstufe), eine stabilere Leistungsentwicklung und eine geringere Abbruchquote zu beobachten war:

"Unsere jetzigen vierten Klassen, die in der neunten Schulstufe mit ESF gefördert wurden, sind jetzt tendenziell größer als in anderen Jahren." (FG3)

"(...) und auch wenn das jetzt nur ein Jahr war, hat sich trotzdem ausgewirkt auf die Leistungen dann in den späteren Jahren (...) da waren wir sehr dankbar, dass wir das machen haben dürfen. Es war schon sehr, sehr hilfreich." (FG1)

In diesem Zusammenhang wurden aber auch die pandemiebedingten Sonderaufstiegsregeln angesprochen. So konnten häufig Schüler:innen, die mit nicht bestandenen Fächern aufstiegen und ihre schulische Laufbahn fortsetzten, später langfristige Lernrückstände nicht mehr aufholen. Inwiefern REACT-Maßnahmen das Ausmaß an Schulabbrüchen vermindert haben, bleibt jedoch unklar, wie eine Gesprächsperson verdeutlicht:

"Durch das 'gratis Aufsteigen' in ein, zwei Fächern haben sie die Defizite nie aufholen können. (...) Es hat so viele Schülerinnen und Schüler aus dem System hinausgespült, und ich hoffe, dass es ein paar weniger waren aufgrund des Förderprogramms, die es dann doch geschafft haben." (FG1)

Ausblick auf zukünftige ESF-Projekte

Die ESF-Förderung wurde insgesamt als wertvolle Unterstützung für den Unterricht betrachtet und viele Schulen sahen einen positiven Einfluss auf die Lernqualität und den Lernerfolg der Schüler:innen. Der Ausblick auf zukünftige ESF-Projekte wurde allerdings gemischt wahrgenommen: Vereinzelte Diskussionsteilnehmende betrachteten den bürokratischen Aufwand als vertretbar, weil sie den Mehrwert für die Schüler:innen sahen und wären trotz des hohen Aufwands

bereit, erneut an einem ESF-Projekt teilzunehmen. Hingegen blickt ein Großteil der Fokusgruppenteilnehmer:innen zukünftigen ESF-Projekten fraglich entgegen, was dem hohen bürokratischen Aufwand und der fehlenden Flexibilität geschuldet ist. Zudem konnten einige Elemente des Förderunterrichts auch ohne ESF-Finanzierung in reduziertem Umfang weitergeführt werden. Viele Schulen wünschen sich allgemein eine einfachere Abwicklung und eine frühere Planbarkeit, um die Fördermaßnahmen effizienter und auf die eigenen Schulen abgestimmt gestalten zu können (siehe vorherige Abschnitte). Gleichzeitig wurde betont, dass langfristige und flächendeckende Fördermaßnahmen ohne externe Mittel kaum umsetzbar sind. Abschließend hierzu eine Aussage:

"Wir hätten die Ressourcen sonst nicht gehabt und das war dann schon nachhaltig. (...) Wenn es nicht so ein großer Aufwand wäre, würden wir das gerne jedes Jahr machen. Aber der Aufwand ist, wie schon gesagt, enorm."
(FG1)

Überblick: Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Im Zuge der Fokusgruppen äußerten die Gesprächspartner:innen ihre Wünsche und Verbesserungsvorschläge für eine erneute Teilnahme an einem ESF-Projekt. Diese werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst:

- **Frühzeitige Planungssicherheit:** Eine rechtzeitige Information über verfügbare Fördermittel würde die Integration der Maßnahmen in den Schulalltag erheblich erleichtern.
- **Vereinfachung bürokratischer Prozesse:** Die Vereinfachung der administrativen Prozesse, insbesondere die Meldung und Erfassung von Schüler:innen-Stammdaten und die Reduzierung der umfassenden Dokumentationspflichten würde eine erhebliche Erleichterung für die Schulen darstellen. Zusätzlich könnte die Digitalisierung der Dokumentationsprozesse den Verwaltungsaufwand erheblich reduzieren und Lehrkräfte sowie Schulleitungen entlasten.
- **Erhöhung der personellen und administrativen Ressourcen:** Eine Entlastung des Schulpersonals durch zusätzliche Stellen oder eine angemessene Vergütung administrativer Tätigkeiten ist erforderlich, um die Umsetzung der Maßnahmen effizient zu gestalten.
- **Flexiblere Gestaltung bei der Umsetzung der Maßnahmen:** Schulleitungen sind sich der Notwendigkeit bewusst, bei einer Projektteilnahme bestimmte Vorgaben und Rahmenbedingungen einzuhalten. Gleichzeitig wünschen sie sich jedoch mehr Flexibilität und Vertrauen in ihre Entscheidungskompetenz, da sie die spezifischen Anforderungen und Gegebenheiten ihrer Schule am besten einschätzen können.
- **Langfristige Förderungsperspektiven:** Eine zeitlich unbegrenzte Förderung, anstelle einer auf ein Jahr begrenzten Unterstützung, würde nachhaltige Verbesserungen im Bildungssystem ermöglichen.

Fazit

Neben den von Schulen direkt geäußerten Reformempfehlungen ergibt sich aus der untersuchten Umsetzungspraxis der REACT-Maßnahmen eine Reihe weiterführender Erkenntnisse, die Hinweise auf strukturelle Optimierungspotenziale für die künftige Gestaltung vergleichbarer Förderformate liefern. Insbesondere die Wahl der Umsetzungsformate und deren Einbindung bzw. Verankerung in den Schulalltag erweisen sich dabei als entscheidend für die Reichweite,

Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der REACT-Maßnahmen. Es wurde deutlich, dass außerschulische Förderkurse – also jene Angebote, die außerhalb des regulären Stundenplans stattfinden – in ihrer Wirkung weniger effektiv waren und sich teilweise auch als selektiv in Hinblick auf die Erreichung der bedürftigsten Zielgruppen erweisen. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Maßnahmen von den Schulen als "wertvolle Ergänzung" anerkannt wurden. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass jene Zielgruppen mit besonders hohem Förderbedarf nicht oder nur unzureichend erreicht wurden. Diese Erfahrungen decken sich auch mit den Erkenntnissen von Helbig et al. (2022), die feststellten, dass freiwillige Angebote – im Gegensatz zu verbindlichen Angeboten – von Kindern aus bildungsnahen Familien eher in Anspruch genommen werden als von benachteiligten Schüler:innen (siehe hierzu auch Kapitel 4.1.5).

Die Ursachen hierfür sind aus Sicht der Schulen vielschichtig: Neben der Freiwilligkeit der Teilnahme spielen auch fehlende intrinsische Motivation oder familiäre Unterstützung sowie andere parallel laufende schulische oder außerschulische Angebote und Verpflichtungen eine wesentliche Rolle. Besonders betroffen waren hier jüngere Schüler:innen und solche mit mehrfachem Förderbedarf. Dies resultiert in einem strukturellen Problem der Zielgruppenerreichung, welches durch die gegenwärtige Ausgestaltung der Förderformate nicht adäquat kompensiert werden konnte.

Dieses Ergebnis steht im Zusammenhang mit den im Rahmen der Monitoring-Analyse festgestellten Ungleichverteilungen, wie etwa die Unterrepräsentation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier weniger ein Mangel an individuellem Bedarf ursächlich ist als vielmehr ein strukturelles Optimierungspotential hin zu mehr zugänglichen, niedrigschwelligen und alltagskompatiblen Förderformaten. Maßnahmen, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden und auf die Eigeninitiative oder die Unterstützung der Eltern angewiesen sind, tragen ohne entsprechende Begleitinitiativen das Risiko, bestehende Bildungsungleichheiten zu reproduzieren oder zu verschärfen, anstatt diesen effektiv entgegenzuwirken.

In diesem Zusammenhang ist die Entscheidung vieler Schulen, im Rahmen von REACT auf Gruppenteilungen zu setzen, besonders hervorzuheben. Das Format ermöglicht eine verpflichtende, niedrigschwellige und strukturintegrierte Förderung aller Schüler:innen, unabhängig von ihrer individuellen Motivation oder Unterstützung durch das Elternhaus, wodurch alle Schüler:innen gleichermaßen davon profitieren können. In den Fokusgruppen wurde die Wirksamkeit der Maßnahmen, wenn das selektive Zugangsproblem durch schulalltagsintegrierte Angebote gelöst ist, insbesondere in Bezug auf die Förderung schwächerer Schüler:innen sowie auf die Herstellung einer breiteren Chancengerechtigkeit hervorgehoben. Aus Sicht der Schulen konnten so insbesondere leistungsschwächere sowie mehrfach belastete Schüler:innen durch die inklusive Förderung unterstützt werden.

Diese Erkenntnisse legen nahe, dass zukünftige ESF-Fördermaßnahmen stärker auf verbindliche bzw. verpflichtende und alltagsintegrierte Formate ausgerichtet sein sollten. Einerseits sollte so eine bestmögliche Erreichung schwächerer Schüler:innen sichergestellt werden, andererseits sollte eine möglichst breite Zielgruppenerreichung ermöglicht werden. Neben der Aufteilung der Klassen bieten sich hierfür auch andere integrative Ansätze, wie beispielsweise ein ESF-gefördertes Teamteaching, an. Diese Ansätze tragen zu einer individuelleren und intensiveren Lernunterstützung bei, lassen sich gut in den regulären Unterricht integrieren und ermöglichen positive Auswirkungen auf das Kompetenzniveau. Insbesondere für leistungsschwächere oder

mehrfach belastete Schüler:innen könnte so eine nachhaltigere Lernumgebung entstehen, die sowohl fachliche Förderung als auch soziale Integration begünstigt.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass auch administrative und strukturelle Rahmenbedingungen die Wirksamkeit der Maßnahmen maßgeblich beeinflussen können. So haben zeitlich enge Planungsfenster, hoher bürokratischer Aufwand und wenig flexible Vorgaben zur Zielgruppenauswahl die Handlungsspielräume der Schulen teilweise erheblich eingeschränkt. In zahlreichen Fällen konnten Pläne aufgrund formaler Vorgaben nicht umgesetzt oder nur mit großem Aufwand realisiert werden. Eine zukunftsorientierte Förderarchitektur sollte demnach auf eine deutliche Entlastung und Professionalisierung der administrativen Prozesse abzielen, beispielsweise durch den Einsatz digitaler Lösungen, klarere Zuständigkeiten und ein höheres Maß an Autonomie für die Schulen bei der konkreten Ausgestaltung ihrer Maßnahmen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die REACT-Maßnahmen durchaus wichtige Impulse bei den COVID-19-bedingten Herausforderungen im Bildungssystem setzen und damit kurzfristige Förderbedarfe adressieren. Allerdings stoßen die Maßnahmen bei der langfristigen Implementierung an ihre Grenzen, die systemisch-administrativ bedingt sind. Für eine nachhaltige Implementierung und Weiterentwicklung ist daher eine Neukalibrierung erforderlich, die zu integrierten, chancengerechten und praxistauglichen Lösungen führt. Diese sollten Schulen langfristig stärken, Bildungsungleichheiten wirksam abbauen und eine inklusivere Lernumgebung für alle Schüler:innen schaffen.

4.4 Qualitative Analyse der Umsetzung

4.4.1 Interviews mit Instrumentenkoordinator:innen

Von Juli bis August 2023 wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Instrumentenkoordinator:innen von Schulmaßnahmen, Ausbildungsangeboten der Bundesländer, ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesländer und des SMS sowie der Erwachsenenbildung geführt, aufgezeichnet, wortwörtlich transkribiert und einer Inhaltsanalyse unterzogen. Die Ergebnisse werden strukturiert nach den Themen Entwicklung der Instrumente, Zielgruppen, Umsetzungserfahrungen auf der koordinierenden und der umsetzenden Ebene, Pläne für die künftige Umsetzung der Instrumente sowie Erfolge und Schwierigkeiten dargestellt. Die Qualitätssicherung folgt dabei einem Vier-Augen-Prinzip: Es wurden nur jene Ergebnisse berücksichtigt, die sich – wenn auch auf einer abstrakten Ebene – anhand von mindestens zwei Interviews als relevant herausgestellt haben.

4.4.2 Entwicklung der Instrumente

Was den Entstehungszusammenhang der fünf REACT-geförderten Instrumente betrifft, lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: Einerseits wurden bereits zuvor bestehende Maßnahmen im REACT-EU-Programm weiter oder nun erstmals in einem ESF-Kontext umgesetzt. Dabei wurden sowohl eigene Calls durchgeführt als auch Maßnahmen inhouse vergeben. Solche bereits laufenden Maßnahmen gelten aus der Perspektive der Instrumentenkoordinator:innen als gut kompatibel mit den Zielsetzungen von REACT, da ihre jeweiligen Zielgruppen in ihren Bildungslaufbahnen von den negativen Auswirkungen der Pandemie betroffen waren. Andererseits wurden neue Maßnahmen gefördert. Argumentiert wird in diesem Zusammenhang, dass im eigenen Zuständigkeitsbereich etwas oder zusätzlich zu Bestehendem etwas gegen die Krisenauswirkungen getan werden sollte.

Unabhängig vom jeweiligen Ansatz besteht aus der Perspektive der Instrumentenkoordinator:innen kein Zweifel daran, dass die finanziellen Mittel in Angebote gelenkt wurden, die für betroffene Jugendliche, junge Erwachsene bzw. bildungsbenachteiligte Personen sinnvoll sind, bzw. dorthin, wo der größte Bedarf besteht. Von einer weitreichenden Innovation ließe sich demgegenüber nicht sprechen: Je nach dem eingeschlagenen Ansatz ging es vielmehr um die Konzeption neuer oder um gewisse inhaltliche Adaptionen bisheriger Maßnahmen in Richtung der Schwerpunkte Nachhaltigkeit und Digitales. Mitunter wird die Möglichkeit positiv hervorgehoben, im neuen Förderprogramm neue Ansätze ausprobieren zu können. Darüber hinaus wurden innovative Ansätze vor dem Hintergrund eingeschlagen, die Zielgruppen unter COVID-19-Rahmenbedingungen zu erreichen und zu fördern, womit insbesondere Online-Formate und der Einbezug digitaler Technologien angesprochen sind. Dabei sind es vorrangig die Rahmenbedingungen von REACT, die aus Sicht der Expert:innen einem weitergehenden Grad an Innovation entgegenstehen. Was die inhaltliche Ausgestaltung der geförderten Angebote betrifft, spielten neben inhaltlich-zielgruppenspezifischen auch pragmatische Kriterien eine Rolle: So erfolgte die Entwicklung der Instrumente auch entlang der Frage, was im gegebenen Rahmen umsetzbar sei. Ein Beispiel dafür ist der Schulbereich, in dem ein Fokus auf Bundesschulen und nicht auf Landesschulen gelegt wurde, um eine reibungslose Koordination und Umsetzung zu ermöglichen.

Was neben der inhaltlichen Ebene die quantitativen Rahmenbedingungen betrifft, werden im Bundesbereich die hohen Förderbudgets und auf Bundes- und Länderebene die 100%ige Förderung als Vorteil und angesichts eines großen Bedarfs auch als bedürfnisgerecht wahrgenommen. Allerdings ergibt sich der Eindruck, dass es eine Herausforderung darstellte, die verfügbaren Fördervolumina innerhalb der kurzen Förderperiode auch auszuschöpfen. Je nach Instrument wird es unterschiedlich gesehen, inwiefern diese Mittel unbedingt gebraucht und in diesem Zusammenhang abgerufen wurden, um Maßnahmen aufrecht zu erhalten oder einem gestiegenen Bedarf gerecht zu werden, oder ob im eigenen Zuständigkeitsbereich ausreichend zusätzliche Mittel verfügbar waren, um parallel zu REACT im Krisenkontext notwendige Maßnahmen zu fördern. Mitunter wurden also zeitgleich national geförderte Angebote umgesetzt, die angesichts der COVID-19-Folgen für die Zielgruppen als ebenso relevant, jedoch hinsichtlich der Förderbedingungen als praktikabler eingeschätzt wurden, da beispielsweise ein unmittelbarer Maßnahmenstart ohne Vorlaufzeit möglich war. Eine andere Erfahrung lautet, dass aufgrund der Rahmenbedingungen von REACT oder der Entscheidungsstrukturen im eigenen Zuständigkeitsbereich Abstriche davon gemacht werden mussten, was angesichts der Pandemie prinzipiell für die betroffenen Zielgruppen über die tatsächlich geförderten Projekte hinaus noch sinnvoll gewesen wäre.

Ein Aufbau von Doppelstrukturen durch die zusätzlichen Fördermittel war aus Sicht der Expert:innen nicht gegeben, auch wenn keine instrumentenübergreifende Abstimmung erfolgt ist. Dies liege daran, dass im eigenen Zuständigkeitsbereich bzw. im Fall föderaler Programmstrukturen auf den umsetzenden Ebenen der Bundesländer die Player sich untereinander, typischerweise seit Jahren, abstimmen und diese Abstimmung weitergeführt wurde. In der jahrelang aufgebauten Erfahrung wird darüber hinaus der Vorteil gesehen, dass eingespieltes Arbeiten über routinierte Träger die rasche Umsetzung erleichtert und weniger Vorlaufzeit erfordert, um sie mit den ESF-spezifischen Vorgaben vertraut zu machen. Demgegenüber hätte sich die Integration von Trägern oder Einrichtungen ohne ESF-Vorerfahrung als sehr herausfordernd gestaltet, insbesondere angesichts des knappen Zeitrahmens und hohen administrativen Aufwands. Schließlich wurde die eigene Rolle als Instrumentenkoordinator:in in Bezug auf die Entwicklung der Instrumente unterschiedlich erlebt: Während die einen inhaltlich in die Ausgestaltung der Prioritätsachse oder die Aufteilung von Fördermitteln eingebunden waren, gab es bei den anderen kaum Einbindung. Sie standen einem fertigen Programm gegenüber und passten sich daran an.

Zielgruppen und Betroffenheit von der Pandemie

Einig sind sich die Instrumentenkoordinator:innen darüber, dass für die Zielgruppen Schüler:innen, Jugendlicher und junger Erwachsener negative COVID-19-Folgen evident seien und das Programm daher prinzipiell bedürfnisgerecht sei. Zusätzlich wurden mitunter neue Teilzielgruppen wie ausgrenzungsgefährdete Mädchen, ukrainische Flüchtlinge oder junge gering qualifizierte Frauen mit Kinderbetreuungspflichten und Migrationshintergrund angesprochen.

Ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, NEETs, Personen mit geringen Qualifikationen oder benachteiligte Schüler:innen waren aus Sicht der Expert:innen schon vor der Pandemie mit Problemen in ihrer Schul- oder Ausbildungslaufbahn konfrontiert, aber durch die Pandemie wurden bestehende Problemlagen verstärkt: Der Wegfall von face-to-face-Settings in der Schule oder in Jugendprojekten schränkte die Teilhabemöglichkeiten beim Lernen und in der Ausbildung ein. Nicht alle waren für das geforderte eigenständige Lernen zuhause gerüstet, sei es aufgrund

von fehlender Infrastruktur im Kontext von Armutsbetroffenheit, aufgrund fehlender Kompetenzen oder aufgrund der Schwierigkeit, im Alleingang eine lernförderliche Tagesstruktur zu entwickeln oder über die lange Zeit der Lockdowns hinweg aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus evozierte soziale Isolation besonders bei Jugendlichen psychosoziale und psychische Probleme bis hin zu Rückzug und physischen Erkrankungen. In der Folge verschärften sich Lernprobleme und stiegen Schulabbrüche, vorrangig in Schulformen, die schon zuvor mit einem hohen Ausmaß an Drop-out konfrontiert waren. Vor diesem Hintergrund wird über die einzelnen Instrumente hinweg die Herausforderung geteilt, unter den Rahmenbedingungen der Pandemie die eigenen Zielgruppen mit den ESF-geförderten Projekten zu erreichen, was im nächsten Abschnitt ausführlicher diskutiert wird. Während digitale Lernsettings einerseits bei den Teilnehmenden gut angekommen seien, der persönliche Kontakt vor Ort aber unerlässlich sei, wurden auf der anderen Seite mehr Abbrüche beobachtet oder, dass gewisse Angebote auch nicht zustande gekommen seien.

4.4.3 Umsetzungserfahrungen

Was die Umsetzung der fünf Instrumente betrifft, brachte vor allem der **kurze Zeitrahmen** eine große Herausforderung und Belastungen für die koordinierenden Stellen mit sich. Mehrere der Expert:innen sprechen von anfänglichen Unklarheiten in Bezug auf den Förderzeitraum oder einem verzögerten Start. Dabei zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit dieser Situation: Die einen schlugen den Weg ein, Risiken bei der späteren Abrechnung möglichst zu vermeiden und planten von vornherein mit einer kurzen Umsetzungsperiode zugunsten einer längeren Abrechnungsphase. Die anderen wollten den Trägern einen großzügigeren Planungshorizont ermöglichen bzw. haben die Maßnahmen während der Laufzeit verlängert und nahmen eine umso kürzere Abrechnungsphase in Kauf. In anderen Bereichen wurde hingegen einer Verlängerung nicht stattgegeben und somit konnten nicht alle Mittel ausgeschöpft werden. Ebenso wurden aber auch während der Laufzeit zusätzlich verfügbare Fördermittel darum nicht abgerufen, da eine zusätzliche Entwicklung von Projekten mit einer sehr kurzen Laufzeit nicht sinnvoll gewesen wäre. Eine wieder andere Erfahrung lautet, dass es aufgrund der aufwändigen Vorbereitungsphase nicht anders möglich gewesen sei als den Umsetzungszeitraum von vornherein auf die kurze Dauer von einem Jahr zu beschränken.

Die **Erfahrung aufwändiger Vorbereitungsphasen** wird wiederum von den Instrumentenkoordinator:innen geteilt und sei aus ihrer Sicht mit dem kurzen Zeitrahmen grundsätzlich schwer in Einklang zu bringen. Verschärft wurde dies in dem Fall, dass neue Maßnahmen entwickelt und keine bestehenden Maßnahmen fortgesetzt wurden, aber auch in dem Fall, dass Projekte von Einrichtungen ohne ESF-Vorerfahrung durchgeführt werden sollten. Eine bundesweite Programmumsetzung unter Einhaltung einheitlicher Standards schlage sich ebenso in längeren Vorbereitungsphasen nieder. Der Aufwand für Vorbereitung und koordinierende Begleitung des Programms steige schließlich mit der Anzahl der Ebenen, die an der Umsetzung beteiligt sind und die aus der Perspektive der Expert:innen koordiniert werden müssen.

Entsprechend der unterschiedlich gestalteten Umsetzungsphasen der Instrumente befand sich die **Abrechnung** zum Zeitpunkt der Interviews in unterschiedlichen Stadien: Während die einen von einem weitgehend abgeschlossenen und abgerechneten Programm sprachen, befanden sich die anderen noch in der Umsetzung der Maßnahmen und blickten der noch bevorstehenden Abrechnung mehr oder weniger sorgenvoll entgegen. Denn neben der kurzen Förderperiode sind die Abrechnungsmodalitäten ein zweiter kritischer Punkt. Auch wenn es eine

geteilte Sichtweise der Expert:innen ist, dass eine ESF-Förderung grundsätzlich an strenge Kriterien gekoppelt ist, setzen sich die Unterschiede im Umgang mit diesem Umstand entlang von langjähriger Routine vs. wenig Erfahrung mit dem ESF fort. Mitunter ist bereits bekannt, welche Kosten nicht anerkannt werden und es wird von vornherein deren nationale Übernahme eingeplant. Oder aufgrund jahrelanger ESF-Routine wird grundsätzlich kaum Mehraufwand im Zusammenhang mit REACT wahrgenommen. In anderen Bereichen ist die Unsicherheit angesichts der bevorstehenden Abrechnung größer oder war die Umsetzung durch Einrichtungen, die zuvor noch nie mit dem ESF zu tun hatten, mit einem Umdenken in Bezug auf die Prozesse und vor allem die Dokumentation verbunden und hätte da und dort regelrecht zu einem "Kulturchock" geführt.

Den eigenen Spielraum für **Mitbestimmung** bei Dokumentation und Abrechnung nehmen die Instrumentenkoordinator:innen ebenfalls unterschiedlich wahr: Die einen konnten die für sie notwendige Klarheit in Bezug auf die Förderbedingungen bereits zu Beginn herstellen oder eigene Abrechnungsmodelle erfolgreich durchsetzen, während die anderen ihre Anliegen formulierten, aber wenig Mitsprache wahrnahmen, oder von Vornherein Abstand von solchen Ansätzen in den Projekten nahmen, die aus ihrer Sicht mit dem Risiko einer fehlenden Anerkennung von Seiten der Prüfbehörden verbunden gewesen wären.

Was die Umsetzung der Instrumente auf der Ebene der Maßnahmen betrifft, wird von einem gewissen **innovativen Schub** durch REACT gesprochen, auch wenn keine weitreichende Innovation festgestellt wird, wie eingangs geschildert. Ein Aspekt davon zeigt sich instrumentenübergreifend und steht mit der Herausforderung in Zusammenhang, die Zielgruppen unter den Rahmenbedingungen der Pandemie und damit zeitweise über digitale Formate zu erreichen. Die Schwierigkeiten der Lockdowns für Jugendliche und junge Erwachsene wurden bereits weiter oben diskutiert. In diesem Zusammenhang hätten sich die Projektumsetzenden vor Ort neues Wissen angeeignet, neue Strategien eingeschlagen oder grundsätzlich neue Ansätze der Zielgruppenerreichung entwickelt und ausprobiert. Social Media wurden bewusst eingesetzt, da sie Teile der Zielgruppen gut ansprechen können und als niederschwellige Kommunikationskanäle genutzt wurden. In einzelnen Instrumenten wurden auch die betreuungspflichtigen Kinder der Teilnehmer:innen mitberücksichtigt und über Online-Angebote parallel zu den eigentlichen Lernangeboten abgeholt. Im Kontext steigender Betreuungsaufgaben durch geschlossene Schulen ermöglichte dies laut den Erfahrungen der Expert:innen einerseits den eigenen Zielgruppen eine Teilnahme am Angebot, andererseits wurden vereinzelt Synergieeffekte sichtbar, indem zuvor abgebrochene Kontakte zwischen ihren Kindern und den Schulen über die Vermittlung der ESF-geförderten Projekte wiederhergestellt werden konnten. Auch die Integration von Inhalten wie Wissenschaftsskepsis erfolgte vor dem Hintergrund, dass dieses Thema während der Pandemie sehr aktuell war. Darüber hinaus wurden mitunter neue inhaltliche Schwerpunkte wie Nachhaltigkeit, IT oder Automatisierungstechnik in die Ausgestaltung der Projekte integriert. Grundsätzlich wird diesen Schwerpunkten eine große Relevanz für die Zukunft attestiert, auch betreffend die Arbeitsmarktchancen der Teilnehmenden.

Als förderliche Rahmenbedingung für innovative Aspekte wird in dem Zusammenhang neben der Pandemie als Katalysator die großzügige Förderung wahrgenommen. Einige der Ansätze sollen auch in Zukunft fortgeführt werden (siehe nächster Abschnitt). Allerdings stehen einem höheren Ausmaß an Innovation aus Expert:innensicht sowohl die zeitlichen Rahmenbedingungen als auch die Abrechnungsmodalitäten entgegen.

4.4.4 Zukunft

Grundsätzlich werden künftig Projekte aus jedem der fünf Instrumente weitergeführt oder sollen das zumindest, in dem Fall, dass eine konkrete Förderentscheidung noch aussteht. Grundsätzlich wird die Fortsetzung auf den Erfolg der Maßnahmen zurückgeführt. Dabei werden in dem einen Fall die kompletten, im anderen Fall nur einzelne Maßnahmen weiter umgesetzt werden, und dies entweder im Rahmen von ESF+ oder national finanziert. Was die künftige Förderung über ESF+ betrifft, berichten die Instrumentenkoordinator:innen von einem unterschiedlichen Status quo: Die einen bereiten sich generell darauf vor, während die anderen bereits konkrete Maßnahmen planen und andere schon bei der Umsetzung sind. Eine konträre Erfahrung lautet, dass die Akteur:innen nach der herausfordernden Umsetzung von REACT erst einmal eine Pause benötigen würden, bevor sie sich auf ein neues Förderprogramm einlassen würden. In diesem Fall sei es noch nicht absehbar, ob neue Träger oder Einrichtungen nachhaltig für den ESF gewonnen werden konnten oder ob sie in Zukunft davon Abstand nehmen werden.

Was die Fortführung inhaltlich neuer Schwerpunkte aus REACT-EU betrifft, wie digital unterstütztes Lernen oder Nachhaltigkeit, sollen diese aufbauend auf den bisherigen Umsetzungserfahrungen in die künftigen Programme mitgenommen werden. Die Sichtweisen lassen sich dabei in einem Spektrum zwischen begeistert-überzeugt und vorsichtig-skeptisch aufspannen. Es kommt dabei auf den konkreten Umsetzungsbereich an, inwiefern solche Schwerpunkte mit den Zielgruppen und Zielsetzungen der Maßnahmen sowie den Überzeugungen der projektumsetzenden Akteur:innen zusammenpassen. So wird etwa dort, wo es um die Ausbildung von Jugendlichen geht, dem Schwerpunkt Nachhaltigkeit eine hohe Zukunftsrelevanz und Verbesserung von Arbeitsmarktchancen zugeschrieben, während eine Verankerung im Schulbereich nicht so naheliegend erscheint. Was die administrativen Rahmenbedingungen betrifft, wird damit gerechnet, dass abgesehen von kleineren Adaptionen im künftigen Förderprogramm alles so bleibt wie bisher. Wenn überhaupt im Rahmen von REACT etwaige Vereinfachungen bei der Dokumentation bzw. Administration wahrgenommen wurden, wird damit gerechnet, dass man in ESF+ wieder zum Status von zuvor zurückkehre. Kleinere Adaptionen werden mitunter in Bezug auf die Erfolgsmessung und damit verbunden die Abrechnung erwartet.

4.4.5 Erfolge und Schwierigkeiten

Abschließend werden die Erfolge und Schwierigkeiten verbunden mit REACT-EU aus der Perspektive der Instrumentenkoordinator:innen dargestellt, wobei mitunter nochmals auf bereits zuvor diskutierte Aspekte eingegangen wird. Grundsätzlich wird die rasche Reaktion auf die Pandemie und ihre Folgen für die Zielgruppen mittels eines **großzügig dotierten ESF-Programms** als sehr positiv wahrgenommen. Eine Förderquote von 100% und die ausreichende Mittelausstattung erlaubten eine lückenlose Fortsetzung von Programmen bzw. ermöglichten, einen hohen Bedarf abzudecken. Mitunter wird es als Erfolg verbucht, dass im eigenen Zuständigkeitsbereich die hohen Förderbudgets auch umgesetzt werden konnten.

Als Erfolg gilt auch die in Teilbereichen erzielte **Innovation**: So wären positive Erfahrungen in der Arbeit mit neuen Zielgruppen erzielt oder neue inhaltliche Aspekte umgesetzt worden. In dem Zusammenhang wird die Möglichkeit positiv hervorgehoben, im Rahmen des Programms etwas auszuprobieren zu können, das in Zukunft flächendeckend ausgerollt werden könnte. Als gelungen wird schließlich auch die Integration neuer Träger oder Einrichtungen in den ESF-Förderkontext bezeichnet.

Bedürfnisgerechte Projekte gelten als weiterer Erfolg, also dass die Instrumente in jenen Bereichen ansetzen, in denen die Zielgruppen durch COVID-19 besonders betroffen waren. Allerdings wird auch eingeschränkt, dass es natürlich nicht gelungen sei, die negativen Auswirkungen für alle zu kompensieren und wird auf parallel notwendige Anstrengungen in anderen Förderprogrammen verwiesen.

Die **Koordination** unterschiedlicher Player auf unterschiedlichen Ebenen wird darüber hinaus hervorgehoben. Im Grunde sieht man sich trotz der zeitlichen und administrativen Herausforderungen als erfolgreich in der Koordination und das Programm wurde gut angenommen, wenn auch mitunter nach einem "Kulturschock" bezogen auf Akteur:innen ohne ESF-Vorerfahrung.

Schließlich bezieht sich ein von einzelnen Koordinator:innen geäußerter Erfolg auf die **Weiterentwicklung der Monitoringsysteme** bzw. der Abrechnungsmodalitäten in Richtung Output-Messung.

Diesen Erfolgen stehen mit den zeitlichen und administrativen Rahmenbedingungen zwei zentrale Schwierigkeiten gegenüber. Die **zeitlichen Rahmenbedingungen** lassen sich aus der Perspektive der Instrumentenkoordinator:innen als Konflikt zwischen der kurzen Förderperiode, in der das Geld verausgabt hätte werden müssen, und der langen Vorbereitungsphase zusammenfassen. Beides ist in den Kontext einer Ausnahmesituation eingebettet, in der möglichst rasche Interventionen angezeigt waren oder gewesen wären. Verschärfend waren zu Beginn des Programms mitunter wesentliche Regeln betreffend Budget, Abrechnungsprozedere oder Förderzeiträumen noch nicht klar und hätten die Planung auf der Ebene der Koordination, aber auch auf Ebene der Projektumsetzung zusätzlich erschwert. Dem hohen Vorbereitungs-, Planungs- und administrativen Aufwand wären dann mitunter kurze Laufzeiten gegenübergestanden, wodurch sich der relative Aufwand noch erhöht hätte. In diesem Rahmen wurde teilweise von vornherein konservativ geplant oder es konnten nicht alle Mittel ausgeschöpft werden.

Den **administrativen Rahmenbedingungen** ESF-geförderter Programme gegenüber zeigt man sich mittlerweile Großteils desillusioniert. Dies basiert auf der Erfahrung, dass jahrelang eine Reduktion des bürokratischen Aufwands zwar in Aussicht gestellt, aber nie realisiert wurde. Die geringe Flexibilität wird von den einen der Ebene der EU-Behörden, von den anderen den nationalen Behörden zugerechnet. Was darüber hinaus kritisch gesehen wird, ist der personelle Wechsel in der nationalen ESF-Verwaltung während der laufenden Periode. Auch wenn die Zuständigkeiten die gleichen geblieben sind, werden aufgrund der Komplexität der Administration mit personellen Veränderungen Reibungsverluste verbunden. Schließlich zeige sich Verbesserungsbedarf in Hinblick auf die Informationsprozesse, also dass die Koordinator:innen zeitnah und stringent über Neuerungen informiert oder ihre Fragen beantwortet werden. Ein weiterer kritischer Punkt sind aus der koordinierenden Perspektive die sich während der Förderperiode ändernden Regelungen, die sich oft auf Abrechnungsprozedere auswirkten und für die Träger und Einrichtungen schwierig zu bewältigen seien. Trotz einem prinzipiellen Verständnis für die Notwendigkeit von Transparenz, wenn es um die Verwendung öffentlicher Gelder geht, seien die Abrechnungsmodalitäten und deren Umsetzung durch die Prüfbehörden darüber hinaus mitunter überzogen. Wie bereits angesprochen, erzeugt dies Unsicherheit auf allen Ebenen und schränkt dieser Umstand auch die Möglichkeit für noch stärker innovative Projekte ein.

5. Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen (WIFO & L&R)

Die Maßnahme "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen" nimmt innerhalb der Prioritätsachse 6 "REACT-EU" eine untergeordnete Rolle ein. Von den insgesamt budgetierten 114.174.147 € an zusätzlichen Fördermitteln aus REACT-EU, die ohne nationale Kofinanzierung verwendet werden können, wurden für diese Maßnahme 7.322.307,27 € ausgegeben; dies entspricht 6,4% des Gesamtbudgets.

Die Maßnahme "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" nimmt innerhalb der Prioritätsachse 6 "REACT-EU" eine untergeordnete Rolle ein.

Entsprechend der REACT-EU-Verordnung sollen sich die Projekte zur Abfederung der Folgen der COVID-19-Krise in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung¹³⁾ bzw. Schwerpunktsetzung dadurch auszeichnen, dass die zusätzlichen ESF-Mittel für Kompetenzentwicklung und Schaffung von Arbeitsplätzen insbesondere für Menschen in prekären Situationen verwendet werden sollen. Qualifizierungsaktivitäten sollen sich auf nachgefragte Berufssegmente konzentrieren wie beispielsweise auf Gesundheits- oder Pflegeberufe oder auch auf grüne Berufe; zudem sind digitale Kompetenzen zu schulen. Die Qualifizierung soll vor allem von der COVID-Krise betroffenen Personen offenstehen, unabhängig vom formalen Ausbildungsniveau. Bei den Beschäftigungsprojekten ist der Schwerpunkt auf die Kreislaufwirtschaft zu legen. Instrumente, die zum Einsatz kommen können, sind Umschulungen, Zusatzqualifizierungen und Kompetenzerweiterungen, sozialökonomische Betriebe sowie gemeinnützige Beschäftigungsprojekte und Arbeitskräfteüberlassung. Zielgruppe sind Jugendliche, die krisenbedingt nach Abschluss der Lehrausbildung keine Beschäftigung finden können, arbeitslose junge Menschen und Frauen sowie Langzeitarbeitslose, die ebenfalls krisenbedingt arbeitslos wurden oder aufgrund der Pandemie den Wiedereinstieg nicht schaffen.

Exkurs: Beschäftigungschancen durch die Kreislaufwirtschaft

Bock-Schappelwein et al. (2023) skizzieren das Potenzial der Kreislaufwirtschaft zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Sie verweisen darauf, dass Expert:innen die größten kreiswirtschaftlichen Beschäftigungspotentiale im Umfeld von ReUse (konkret auch und vor allem in Secondhand-Shops und Online-Plattformen) sowie von Reparatur sehen. Das Potential für eine grüne Beschäftigung liegt im Aufschlüsseln von gesammelten Produkten in solche, die dem Recycling, und solche, die der Wiederverwendung zugeführt werden, in hierfür einzurichtenden Sortieranlagen. Beschäftigungsoptionen eröffnen sich in allen Qualifikationssegmenten (Cambridge Econometrics et al., 2018). Neben hochqualifizierten Fachexpert:innen, die in sehr frühen Phasen des stofflichen Lebenszyklus (z. B. Konstruktion) benötigt werden, sind ihnen zufolge nur niedrige formale Qualifikationen erforderlich, um das resultierende Produkt z. B. durch Share-Modelle und ReUse möglichst lange in Verwendung zu halten. Dies betrifft insbesondere auch den logistischen Aufwand, der hinter der Sammlung, Sortierung und Weiterverwendung von Produkten steht.

¹³⁾ Operationelles Programm Beschäftigung Österreich 2014-2020, Version 10.0, <https://www.esf.at/wp-content/uploads/2024/06/OP-Version-10-14-20.pdf>.

In der Kreislaufwirtschaft, insbesondere in der Abfallwirtschaft, sind den Autorinnen zufolge sozialökonomische Betriebe¹⁴⁾, gemeinnützige Beschäftigungsprojekte und vergleichbare Einrichtungen sehr präsent. Innerhalb der Abfallhierarchie sind sozialwirtschaftliche Akteure insbesondere im Wiederverwendungsbereich anzutreffen, während im Recyclingbereich privatwirtschaftliche Akteur:innen sehr prominent sind.

Auch der EU-Aktionsplan betont laut den Autorinnen die Rolle sozialer Unternehmen in der Kreislaufwirtschaft. Das Anliegen, sozialwirtschaftliche bzw. gemeinnützige Einrichtungen aktiv zu fördern, hat daraufhin laut den Autorinnen auch Eingang in nationale Zielpapiere gefunden, wie beispielsweise in die spanische Just-Transition-Strategie. Im Frühjahr 2022 wurde in Spanien darüber hinaus ein "Gesetz über Abfälle und kontaminierte Böden für die Kreislaufwirtschaft"¹⁵⁾ verabschiedet, welchem zufolge – neben einem Verbot der Zerstörung von nicht verderblichen, unverkauften Waren, einschließlich Textilien, elektrischer und elektronischer Produkte und Spielzeug – die Hälfte der öffentlichen Ausschreibungen für die Sammlung, den Transport und die Behandlung von ReUse-Produkten an Sozialunternehmen, die für die Behandlung von Abfällen zugelassen sind, zu vergeben sind.

Ähnliches intendierten zuvor bereits Frankreich, welches über den Fonds pour le Réemploi Solidaire bis 2030 70.000 Arbeitsplätze im ReUse-Bereich für langzeitbeschäftigungslose Personen bzw. solche mit Vermittlungshindernissen schaffen möchte (RREUSE, 2020), und Belgien, in welchem die flämische Abfallbehörde mit der Dachorganisation der sozialwirtschaftlichen Trägerorganisationen von 147 Second-Hand-Läden kooperiert (Zettier, 2019). Auch das RepaNet, das ReUse- und Reparatur-Netzwerk in Österreich, ist an jenes in Flandern angelehnt.

5.1 Call-Entwicklung und Herausforderungen der Umsetzung

Die Interviews mit Vertreter:innen der Zwischengeschalteten Stellen (ZWIST) belegen, dass sich alle Calls an den im Operationellen Programm des ESF genannten Schwerpunkten orientierten und aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des geplanten Calls erfolgte durch die zuständige ZWIST die Zuordnung zu den jeweiligen Maßnahmen. Die Bundesländer Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Salzburg und Steiermark haben sich für die Umsetzung von Projekten im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für Betroffene der COVID-19-Krise entschieden. In den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Salzburg und der Steiermark fokussierten die Projekte auf die Themen Kreislaufwirtschaft, nachhaltiges Wirtschaften und die Qualifikation für "Grüne Berufe". Der Ausbau digitaler Kompetenzen war für alle Bundesländer eine relevante Fokussierung. Demgegenüber wurden Qualifikationen für Gesundheits- und Pflegeberufe nur im Burgenland bei einzelnen Projekten angeboten.

¹⁴⁾ Hierbei handelt es sich um vom AMS, Ländern und Gemeinden geförderte, gemeinnützige Soziale Unternehmen, die zeitlich befristete, kollektivvertraglich bezahlte Arbeitsplätze für langzeitbeschäftigungslose Menschen bzw. für Menschen, die sich schwer am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, zur Verfügung stellen. Die Transitarbeitsplätze sollen den betreffenden Personen helfen, eine dauerhafte Beschäftigung am regulären Arbeitsmarkt zu finden.

¹⁵⁾ Siehe hierzu auch <https://rreuse.org/new-spanish-law-mandates-50-of-tenders-to-social-and-circular-enterprises/> [21. 9. 22].

Für die Call-Entwicklung wurden häufig in Abstimmung mit dem Arbeitsmarktservice (AMS) Lücken in der Angebotslandschaft identifiziert ebenso wie die in den jeweiligen Regionen besonders betroffene Zielgruppen. Durch diese Abstimmung erfolgt auch eine klare Abgrenzung zu bestehenden AMS-Angeboten, um den Aufbau von Parallelstrukturen zu vermeiden.

Generell wurde seitens der interviewten Vertreter:innen der ZWISTen betont, dass REACT-EU ein relevantes Instrument der EU war, um auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu reagieren. Die rasche Reaktion der Europäischen Kommission auf diese Krisensituation wurde positiv hervorgehoben. Allerdings kritisierte der Großteil der Interviewten, dass die Genehmigung der Programmänderung des REACT-EU-Programms eine zu lange Zeitspanne in Anspruch genommen hat und auch allgemeine Rahmenbedingungen der Vergaben außer Kraft gesetzt werden hätten sollen, um eine wirklich rasche Reaktion in Form von Projekten zu ermöglichen.

Die Änderung des operationellen Programms Beschäftigung Österreich 2014-2020 inklusive REACT-EU wurde im Oktober 2021 genehmigt und der ursprüngliche Zeitplan sah vor, die Projekte bis Ende 2022 umzusetzen, um fristgerecht abrechnen zu können. Dieser doch sehr enge Zeitplan stellte sowohl die ZWISTen als auch die Projektträger:innen vor entsprechende Herausforderungen. So benötigen erfahrungsgemäß die Phasen der Call-Entwicklung, Angebotslegung und Angebotsprüfung ausreichend Zeit. Um hier eine entsprechende Projektumsetzung und somit Mittelabschöpfung zu garantieren, wurde in manchen Bundesländern auf In-House-Vergaben zurückgegriffen, um den Prozess zeitlich zu verkürzen. Teilweise wurde auch auf bereits erprobte Projektansätze zurückgegriffen, um sowohl die Erreichung der Zielzahlen zu garantieren als auch den doch kostenintensiven Aufbau von Projektstrukturen für eine vergleichsweise kurze Laufzeit in Grenzen zu halten. Zudem haben einzelne Interviewpartner:innen betont, dass bewusst von einer Call-Veröffentlichung vor Programmgenehmigung sowie der zur Verfügungstellung der relevanten Dokumente seitens der Verwaltungsbehörde verzichtet wurde, da die 100%ige Finanzierung von REACT-EU durch den ESF (ohne Kofinanzierung) ein zu hohes Risiko im Falle von Kostenstreichungen bedeutet hätte. Der enge Zeitrahmen hatte zudem zur Folge, dass nicht alle Mittel ausgeschöpft werden konnten (siehe auch Kapitel 5.4).

Weiters wurde seitens einiger Vertreter:innen der ZWISTen angemerkt, dass während der Umsetzung von REACT-EU Vorgaben geändert wurden und dies teilweise rückwirkend. Daraus resultierend hat sich sowohl der administrative Aufwand erhöht als auch Unsicherheiten im Hinblick auf die Abwicklung und damit verbunden der Rückerstattung der Projektkosten.

Allgemein zeigt sich, wie bereits in der Evaluierung der ESF-Periode 2014-2020 ersichtlich wurde (Lutz et al., 2022), auch bei REACT-EU, dass die Zwischengeschalteten Stellen und die Projektträger die bürokratische Abwicklung als herausfordernd erleben. Thematisiert wurden v. a. das Fördermanagement und das Abrechnungssystem, die Datenbank, das Prüfsystem und Begutachtungen. Diesbezüglich wird auch hervorgehoben, dass dadurch insbesondere für kleinere Träger oder Bietergemeinschaften Hindernisse entstehen. Dabei könnte aber gerade durch eine niederschwellige Projektabwicklung Innovation gefördert werden.

"Was ich schon auch merke, auch beim REACT, dass die kleinen Projektträger, die wir noch vor vielleicht noch fünf Jahren hatten, dass sich die schon auch teilweise zurückgezogen haben. Es kommen jetzt große (...) und die kleinen ziehen sich zurück, weil der Verwaltungsaufwand einfach enorm ist."

(Interview 7)

Darüber hinaus waren die Rahmenbedingungen im Zuge der COVID-19 Pandemie für die Umsetzung des REACT Programmes allgemein herausfordernd. So haben beispielsweise fehlende persönliche Kontaktmöglichkeiten die Entwicklung von Calls und sowie auch die Umsetzung von Projekten beeinflusst.

5.2 Auswirkungen der Pandemie auf besonders betroffene Personen: Sekundärliteraturanalyse

5.2.1 Rahmenbedingungen zu Beginn der COVID-19 Pandemie

Die COVID-19-Pandemie und die behördlichen Maßnahmen hinterließen 2020 deutliche Spuren auf dem Arbeitsmarkt. Die Beschäftigung ging im Frühjahr 2020 mit –5,0% (–186.974 Beschäftigungsverhältnisse auf 3.589.401) so kräftig zurück wie zuletzt im Winter 1952/53. Die Arbeitslosigkeit stieg im März 2020 innerhalb weniger Tage auf das höchste Niveau seit 1945 (knapp +200.000 auf 563.000 Personen Ende März) (Bock-Schappelwein et al., 2021). Im Jahresverlauf 2020 konnten noch größere Beschäftigungseinbußen durch die eigens zur Abfederung der Krise konzipierte COVID-19-Kurzarbeit verhindert werden; zum Höhepunkt im April 2020 waren mehr als 1 Mio. unselbständig Beschäftigte in Kurzarbeit (1,043 Mio. abgerechnete Fälle). Ab dem Frühjahr 2021 erholte sich der österreichische Arbeitsmarkt allmählich von den Verwerfungen durch die COVID-19-Pandemie und den Eindämmungsmaßnahmen im Jahr davor (Bock-Schappelwein & Eppel, 2022).

Zu Beginn der Pandemie waren alle Bundesländer und die meisten Wirtschaftsbereiche, insbesondere die Dienstleistungen, aber auch Teilsegmente der Sachgütererzeugung bis hin zum Bauwesen besonders vom Beschäftigungsrückgang betroffen. Männer waren zu Beginn stärker betroffen als Frauen, allerdings konzentrierte sich der Beschäftigungsrückgang auf für die Frauenbeschäftigung bedeutende Wirtschaftsbereiche. Auch der Anstieg der Arbeitslosigkeit war zu Beginn unter Frauen zwar geringer, betraf aber eher Höherqualifizierte, während bei den Männern Geringqualifizierte stärker betroffen waren. Allerdings traf die Doppelbelastung durch Beruf und Betreuungspflichten, infolge von Home-Office oder einer Beschäftigung in systemrelevanten Wirtschaftsbereichen, Frauen stärker als Männer (Bock-Schappelwein, Famira-Mühlberger, et al., 2020). Jüngere Altersgruppen und ausländische Arbeitskräfte waren stärker betroffen als inländische Arbeitskräfte (Bock-Schappelwein et al., 2020a). Über das gesamte Jahr betrachtet spürten junge Arbeitskräfte im Alter zwischen 20 und 24 Jahren die Folgen der COVID-19 Pandemie am stärksten, weil sie nicht nur relativ oft in den besonders betroffenen Branchen beschäftigt waren, sondern auch oftmals aufgrund ihrer vergleichsweise kurzen Betriebszugehörigkeit im Krisenfall zu jenen Belegschaftsteilen zählen, die als ersten den Arbeitsplatz verlieren. Neben den jungen Erwachsenen traf die Krise auch Jugendliche besonders stark, weil das Angebot an Ferialstellen im Sommer hinter den Vorjahreswerten zurückblieb (Bock-Schappelwein et al., 2020b). Außerdem standen den Lehrstellensuchenden weniger offene Lehrstellen gegenüber (Grieger & Wach, 2021). In diesem Krisenjahr schafften auch viele 15-Jährige den Übertritt in eine weiterführende Ausbildung (Schule, Lehre) nicht und für viele junge Menschen in Ausbildung waren die Rahmenbedingung äußerst herausfordernd (Auer, 2021). Piribauer et al. (2021) berichten zudem mit Ausbruch der Pandemie von einer starken Zunahme der stillen Reserve, d. s. Personen, die nicht erwerbstätig sind, keine Arbeit gesucht haben, aber grundsätzlich gerne erwerbstätig gewesen wären und auch innerhalb von zwei Wochen eine neue Tätigkeit aufnehmen könnten.

Die COVID-19-Pandemie hatte auch zur Folge, dass die verfestigte Arbeitslosigkeit zunahm, weil die Wiederbeschäftigungschancen Arbeitsloser sanken (Bock-Schappelwein et al., 2021). Im März 2020 brach auch die Zahl der beim AMS gemeldeten offenen Stellen innerhalb weniger Tage deutlich ein. Nach einer verhaltenen Erholung während der Sommermonate gingen die Stellenangebote zu Jahresende durch den Entfall der Wintersaison im Tourismus erneut zurück (Bock-Schappelwein et al., 2021).

Vor diesem Hintergrund der dargestellten Problemlagen während COVID-19 stimmt die Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Angebote auf Jugendliche, arbeitslose junge Menschen und auch auf Frauen sowie Langzeitarbeitslose damit überein. Inwieweit die arbeitsmarktpolitischen Angebote in Form der Projekte den Herausforderungen begegnen konnten bzw. inwieweit die Zielgruppen tatsächlich erreicht werden konnten, wird nachfolgend untersucht.

5.3 Qualitative und quantitative Analyse der Umsetzung

5.3.1 Analyse der Zielgruppe

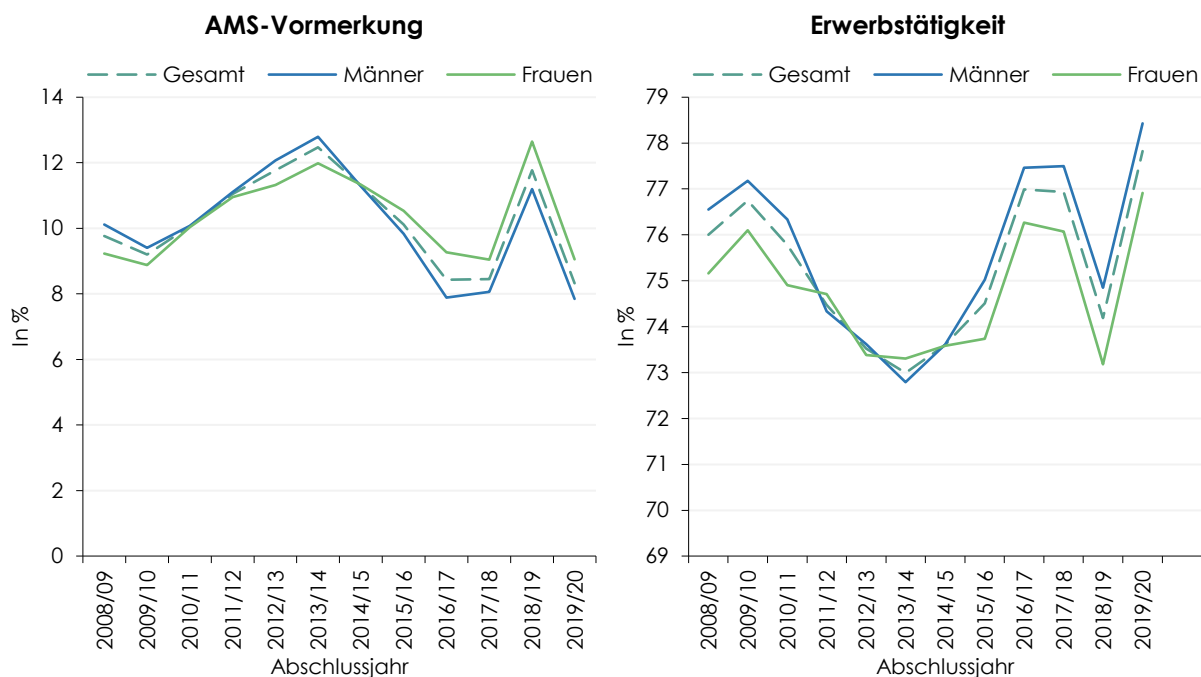
Daten von Statistik Austria zum Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) und vom AMS zur registrierten Arbeitslosigkeit liefern Hinweise zum Ausmaß der Betroffenheit der Zielgruppe arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Daten zur Zusammensetzung der registrierten Arbeitslosigkeit liefern Ansatzpunkte, inwieweit die Zielgruppe in den Projekten adressiert werden konnte. Referenzjahr ist 2021, als die meisten Projekte starteten.

Diese Daten dienen als Referenzrahmen für die nachfolgende Analyse der Teilnehmer:innen-daten, um die Umsetzungsergebnisse in einen arbeitsmarktspezifischen Kontext zu setzen.

Aus den vorliegenden Daten von Statistik Austria zum Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) lassen sich Hinweise zum Arbeitsmarktstatus 18 Monate nach ausgewählten Bildungsabschlüssen ableiten. Hierbei zeigt sich, dass Lehrabsolvent:innen des Jahrganges 2018/19, d. h. jener von COVID-19 besonders betroffener Altersjahrgang, größere Schwierigkeiten hatten als die Jahrgänge davor, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Dies unterstreicht ihre Bedeutung als Zielgruppe für die REACT-Maßnahmen.

Der Anteil der Lehrabsolvent:innen, die 18 Monate nach Ausbildungsabschluss arbeitslos waren, erhöhte sich gegenüber dem Jahr 2017/18 von 8,4% (Männer 8,1%; Frauen 9,0%) auf 11,8% (Männer 11,2%; Frauen 12,6%), wohingegen der Anteil der Lehrabsolvent:innen in Erwerbstätigkeit von 76,9% (Männer 77,5%; Frauen 76,1%) auf 74,2% (Männer 74,8%; Frauen 73,2%) sank (Abbildung 7).

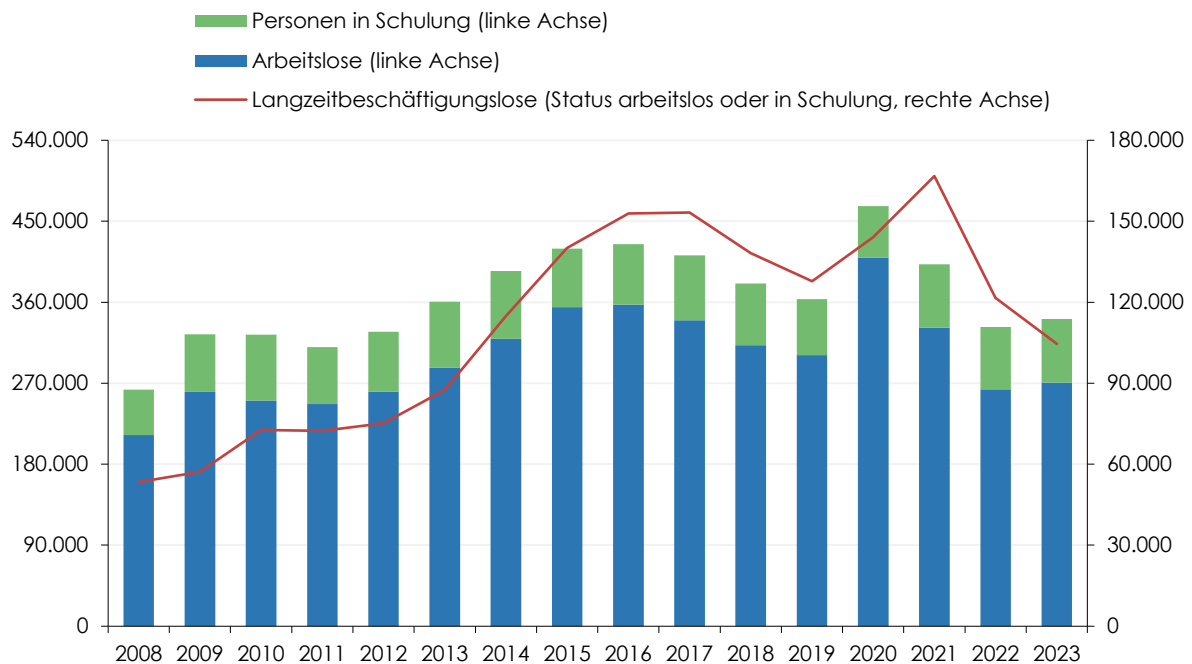
Abbildung 7: **Anteil der Lehrabsolvent:innen, die 18 Monate nach Ausbildungsabschluss erwerbstätig oder arbeitslos waren (2008/09-2019/20)**



Q: Statistik Austria, Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMAW und AMS (erstellt am 18.01.2024), WIFO-Berechnungen.

Außerdem waren Bock-Schappelwein und Eppel (2022) zufolge langzeitbeschäftigungslose Arbeitslose mit zunehmender Pandemiedauer von Arbeitslosigkeit betroffen. Der Höchststand wurde im April 2021 erreicht, mit mehr als dreimal so vielen Betroffenen wie noch im April 2008 vor Ausbruch der Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise 2008/09. Obwohl in den Monaten danach ihre Zahl wieder rückläufig war, war sie im April 2022 immer noch beinahe zweieinhalbmal so hoch wie 2008/09 und im April 2024 noch doppelt so hoch, was ebenfalls die Relevanz der Zielgruppe verdeutlicht (Abbildung 8).

Abbildung 8: **Erweiterte Arbeitslosigkeit und Langzeitbeschäftigungslosigkeit (2008-2023)**



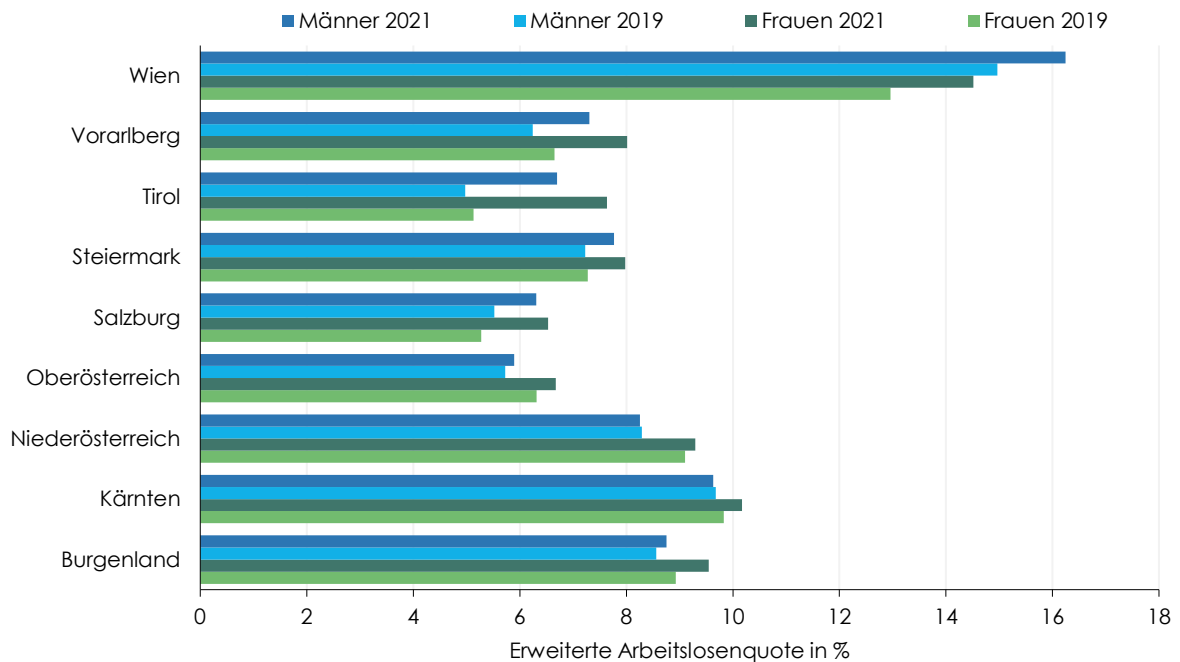
Q: AMS, Darstellung in Anlehnung Bock-Schappelwein & Eppel (2024, S. 280).

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Betroffenheit von der COVID-19-Pandemie Im Jahresverlauf 2020 berichteten Bock-Schappelwein und Hyll (2020), dass mit dem schrittweisen Wiederhochfahren der vom Lockdown betroffenen Wirtschaftsbereiche zu Sommerbeginn die Arbeitsplatzeinbußen wieder merklich niedriger als in den Monaten davor ausfielen (Abbildung 10). Allerdings zeichnete sich ab, dass sich die unselbständige Beschäftigung von Frauen in einigen Branchen wesentlich ungünstiger entwickelte als die der Männer. Besonders betroffen war etwa der für die Frauenbeschäftigung wichtige Handel.

Im gesamten Jahresverlauf verzeichneten Frauen auf Bundesländerebene im Burgenland, in Kärnten, Salzburg und Tirol größere Einbußen bei den Beschäftigtenzahlen als Männer. Die erweiterte Arbeitslosenquote¹⁶⁾ der Frauen (einschließlich Schulungsteilnahmen) erhöhte sich 2020 um +2,5 Prozentpunkte auf 11,1%, jene der Männer um +2,4 Prozentpunkte auf 11,2%. Auf Bundesländerebene streute die Arbeitslosigkeit zwischen 7,6% in Oberösterreich und 17,1% in Wien. Besonders stark betroffen waren sowohl Männer als auch Frauen in Wien und Kärnten, Burgenland und Niederösterreich (Abbildung 9).

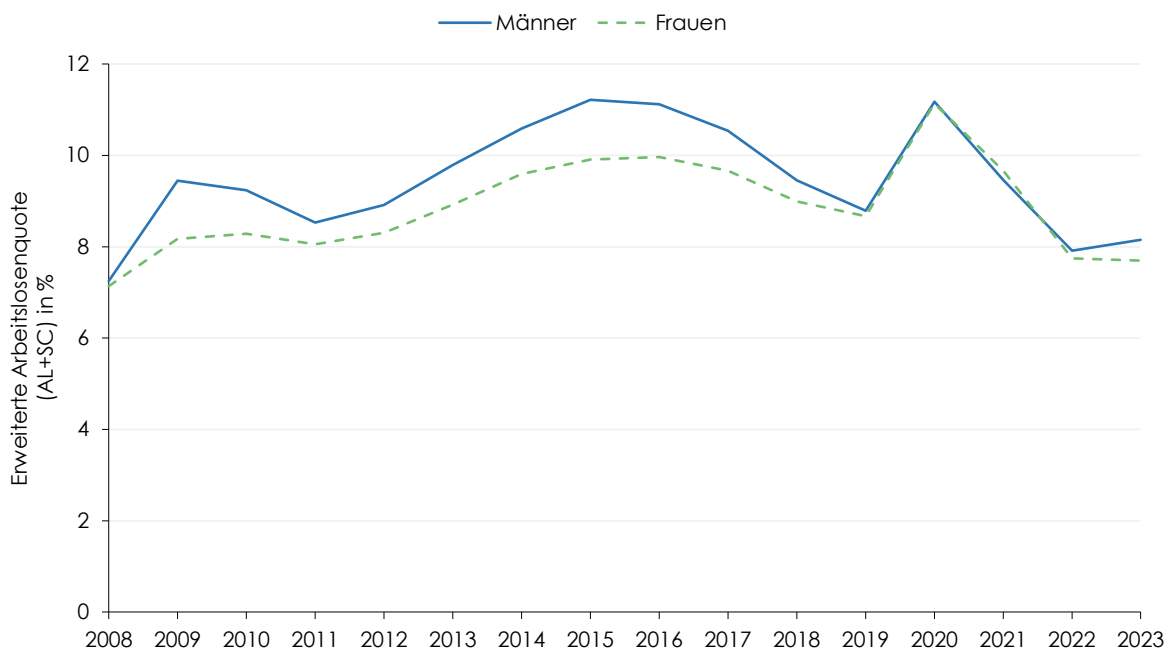
¹⁶⁾ Die erweiterte Arbeitslosenquote errechnet sich aus der Arbeitslosenquote einschließlich Personen in Schulung.

Abbildung 9: **Erweiterte Arbeitslosenquote nach Bundesländern und Geschlecht (2019, 2021)**



Q: AMS, Dachverband der Sozialversicherungsträger, WIFO-Berechnungen.

Abbildung 10: **Erweiterte Arbeitslosenquote nach Geschlecht (2008-2023)**

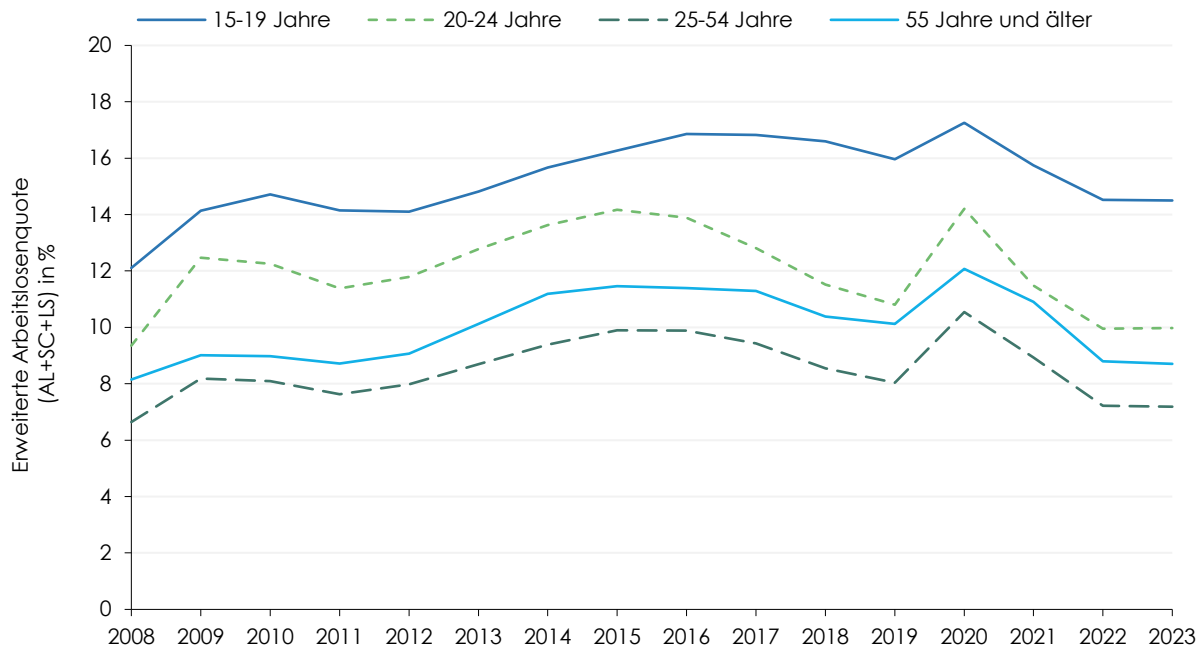


Q: AMS, Dachverband der Sozialversicherungsträger, WIFO-Berechnungen.

Differenziert nach Altersgruppen wiesen Bock-Schappelwein et al. (2021) darauf hin, dass zwar die Folgen der COVID-19-Krise alle Altersgruppen trafen, besonders stark jedoch die Ränder der Altersverteilung. Besonders starke Zuwächse bei der erweiterten Arbeitslosenquote (einschließlich Schulungsteilnahmen) verzeichneten einerseits Jugendliche und junge Erwachsene

(bis 19 Jahre 12,7% nach 12,2% im Jahr 2019; 20 bis 24 Jahre 14,2% nach 10,8%), andererseits Personen im Alter ab 55 Jahren (55 bis 59 Jahre 11,9% nach 10,0%, 60 bis 64 Jahre 13,4% nach 11,4%) (Abbildung 11).

Abbildung 11: **Erweiterte Arbeitslosenquote nach Altersgruppen (2008-2023)**



Q: AMS, Dachverband der Sozialversicherungsträger, WIFO-Berechnungen.

Hinsichtlich der Zusammensetzung der registrierten Arbeitslosigkeit (einschließlich Schulungsteilnahmen) zeigt sich, dass sich trotz enormen Zuwächsen mit Ausbruch der COVID-19 Pandemie die strukturelle Zusammensetzung nach personenbezogenen Merkmalen kaum veränderte. In der registrierten Arbeitslosigkeit überwog der Anteil der Männer, bei den Schulungsteilnahmen der Anteil der Frauen und bei der erweiterten Arbeitslosigkeit (registrierte Arbeitslosigkeit einschließlich Schulungsteilnahmen) der Anteil der Männer mit 53,1% (2021). Nach Altersgruppen differenziert entfallen besonders viele Schulungsmaßnahme auf jungen Menschen, wohingegen sich die registrierte Arbeitslosigkeit auf Personen im Haupterwerbsalter konzentriert, was sich auch in der erweiterten Arbeitslosigkeit niederschlägt. Die erweiterte Arbeitslosigkeit setzt sich zusammen aus 14,1% jungen Menschen bis 24 Jahren, 67,7% Personen im Haupterwerbsalter und 18,2% Personen im Alter ab 55 Jahren. Gleichfalls überproportional stark vertreten waren arbeitslose Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss und Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft bei den Schulungsteilnahmen. Die erweiterte Arbeitslosigkeit setzte sich zusammen aus 46,2% mit höchstens Pflichtschulabschluss, 45,5% mit mittlerer Ausbildung und 8,2% mit Tertiärausbildung; der Anteil der Arbeitslosen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft lag bei 36,3% (Übersicht 23).

Der Anteil der langzeitbeschäftigungslosen Arbeitslosen belief sich auf 39,7%, einschließlich Schulungsteilnahmen auf 41,5% (Bock-Schappelwein & Eppel, 2022), unter Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft auf 42,0% und unter Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft auf 40,6%.

Übersicht 23: **Arbeitslose und Personen in Schulung 2019 und 2021**

	Arbeitslose in %		Personen in Schulung in %		Arbeitslose und Personen in Schulung in %	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
Geschlecht						
Männer	55,3	54,5	47,3	46,4	53,9	53,1
Frauen	44,7	45,5	52,7	53,6	46,1	46,9
Altersgruppe						
15 bis 24 Jahre	10,0	9,1	42,6	37,8	15,6	14,1
25 bis 54 Jahre	70,1	69,8	53,9	57,6	67,3	67,7
55 Jahre und darüber	19,9	21,1	3,5	4,6	17,1	18,2
Ausbildung						
Keine abgeschlossene Ausbildung	5,8	5,7	10,3	10,2	6,6	6,5
Pflichtschule	38,3	38,4	46,9	46,0	39,8	39,7
Lehre	30,8	30,4	18,2	18,3	28,7	28,3
Berufsbildende mittlere Schule	5,3	5,3	4,7	4,6	5,2	5,2
Allgemeinbildende oder berufsbildende höhere Schule	11,3	11,6	12,1	12,6	11,5	11,8
Akademie	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3
Fachhochschule, Bakkalaureatsstudium, Universität	7,8	7,7	6,9	7,3	7,7	7,6
Unbekannt	0,3	0,6	0,5	0,7	0,3	0,6
Nationalität						
Österreich	68,0	65,7	57,7	54,1	66,3	63,7
Ausland	32,0	34,3	42,3	45,9	33,7	36,3
Insgesamt	301.328	331.741	61.959	70.337	363.287	402.078

Q: AMS, WIFO-Berechnungen.

5.3.2 Umsetzungsstand

Zwischen Juni 2021 und Juni 2022 wurden im Rahmen der "Arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" je ein Projekt in Niederösterreich, Kärnten, Salzburg und Steiermark sowie 13 Projekte im Burgenland¹⁷⁾ genehmigt. Zwischengeschaltete Stellen waren das Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, das Amt der Kärntner Landesregierung, das Amt der Salzburger Landesregierung, das Amt der Steirischen Landesregierung sowie das Amt der Burgenländischen Landesregierung (Frauenangelegenheiten) (Übersicht 24).

Im Rahmen der "Arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" wurden 17 Projekte genehmigt, darunter 13 im Burgenland und je ein Projekt in Niederösterreich, Kärnten, Salzburg und Steiermark.

Die beiden Projekte in Niederösterreich und in der Steiermark, Job.ReAct und das arbeitsmarktpolitische Angebot in der Steiermark für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen, waren als gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassungsprojekte für langzeitarbeitslose bzw. beschäftigungslose Personen konzipiert, in Niederösterreich¹⁸⁾ mit Schwerpunkt auf nachhaltiges Wirtschaften, Kreislaufwirtschaft und grüne Berufe. Seitens der interviewten ZWIST-Vertreter:innen wurde betont, dass bereits in der Ausschreibung klar vorgegeben wurde, dass

¹⁷⁾ Alle Projekte der Übergangsregion Burgenland sind dieser Maßnahme zugeordnet.

¹⁸⁾ <https://www.noel.gv.at/noel/Arbeitsmarkt/JobReAct.html>

die Vermittlung primär in den oben genannten Bereichen zu erfolgen hat. In der Steiermark¹⁹⁾ lagen die Schwerpunkte auf Hilfstätigkeiten wie die Gestaltung des öffentlichen Raums, im Verkehr und bei der Umweltpflege, im Büro- und Verwaltungsbereich sowie in Pflege- und Sozial-einrichtungen. Gemäß den Angaben der interviewten Vertreter:innen war die Arbeitskräfte-überlassung vorweg in vier Pilotregionen geplant; aufgrund einer Erhöhung des Budgets konnte jedoch bald nach Projektstart diese auf die gesamte Steiermark ausgeweitet werden.

Das Projekt "ReAct Salzburg" in Salzburg umfasste neben einer gemeinnützigen Arbeitskräfte-überlassung als weitere Beschäftigungsbereiche eine Textil- und Kreativwerkstatt, die Bereiche Grafik, Büro/Vertrieb sowie das Upcycling beispielsweise von Textilien oder Kleinmöbeln und den Einsatz in öffentlichen bzw. gemeinnützigen Organisationen (Land Salzburg, 2021). Das Pro-jekt wurde in der Stadt Salzburg sowie im Lungau umgesetzt. Nach Angaben der interviewten Vertreter:innen der ZWIST war es das erste Arbeitskräfteüberlassungsprojekt im Lungau und stieß auf ein enorm hohes Interesse seitens potentieller Teilnehmenden.

Übersicht 24: Kurzbeschreibung der Projekte

Bezeichnung des Vorhabens	Zusammenfassung des Vorhabens
Niederösterreich	
Job.ReAct	Im Projekt werden niederösterreichische Arbeitssuchende/-lose im Rahmen einer gemeinnützigen Arbeitskräfteüberlassung an Unternehmen, Gemeinden, NPOs und Vereinen überlassen mit dem Ziel der Integration in Beschäftigung, Qualifizierung, Schule oder Schulung.
Kärnten	
"LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung	Der Pilot "LAB" leistet einen wichtigen Beitrag zu ökologischer Nachhaltigkeit/Kreislaufwirtschaft und bietet langzeitbeschäftigungslosen Menschen wieder eine Perspektive und abwechslungsreiche, altersgerechte Arbeit und Zugang zu digitaler Bildung.
Salzburg	
ReAct Salzburg	Im Projekt ReAct arbeiten durch die COVID-19-Pandemie von (Langzeit)arbeitslosigkeit betroffene Personen in einer Näh-/Upcycling-Werkstatt. Sie reparieren und produzieren Textilien und Möbel und bereiten sich auf die Rückkehr in den Arbeitsmarkt vor.
Steiermark	
Arbeitsmarktpolitisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen	Im Rahmen der gemeinnützigen Arbeitskräfteüberlassung sollen Personen, die infolge der COVID-19-Pandemie arbeitslos wurden oder aufgrund der Pandemie der Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt nicht erreichten, in den Arbeitsmarkt reintegriert werden.
Burgenland	
ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken	Das Projekt "GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" baut auf Analyse, Qualifizierung & Beratung, sowie Beteiligung & Innovation für selbständig tätige Frauen bzw. Frauen in Green Jobs.
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	Infoveranstaltung, Onboarding, EDV-Qualifizierung/Zertifizierung (MOS und MS365-Fundamentals), Persönlichkeitstraining und Soft-Skills-Workshops, Bewerbungstraining, Bewerbungs- und Vermittlungsunterstützung, Einzelcoaching
ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland	ABZ*Career in Care bietet die Möglichkeit, sich mit einem Assessment, fachspezifischen Workshops und einer begleitenden Case Management Beratung umfassend auf eine Ausbildung im Gesundheits- oder Pflegebereich oder der Heimhilfe vorzubereiten.
Gründerinnen 4.0	Gründen 4.0 unterstützt Frauen auf dem Weg in die Selbstständigkeit und Existenzgründung. Der Fokus liegt auf Kreativ- und Change-Methoden, digitale Tools, E-Commerce, Online Business und Mentoring.

¹⁹⁾ https://www.meinbezirk.at/graz/c-politik/land-steiermark-schafft-100-neue-jobs-in-gemeinden_a4939051

Bezeichnung des Vorhabens	Zusammenfassung des Vorhabens
Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen	"Clever mit Geld – finanziell stark als Frau" ein Wissensvermittlungs- und Beratungsprogramm zur Stärkung der finanziellen Selbstbestimmung rund um Geld- und Finanzthemen für Frauen.
Aufbruch in Güssing – Stufe 2	Das Projekt stellt einen Ort für Beratung, Coaching, Schulung, Austausch und Begegnung für Frauen (und Männer), sowie Jugendliche, die COVID-19-bedingt einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt haben, dar.
SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen	SOPHIE bietet Sexarbeiterinnen im Burgenland muttersprachliche Beratung, Berufcoachings sowie zielgruppenrelevante Information und humanitäre Unterstützung bei der Krisenbewältigung im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie vor Ort an.
Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022	Die Pflegeassistent ist ein Gesundheits- und Krankenpflegeberuf und dient zur Unterstützung von Angehörigen des gehobenen Dienstes sowie von Ärztinnen/Ärzten.
BETREUUNG PLUS	"CoFIT – Betreuung PLUS" ein ganzheitliches Projekt, um Bewusstsein für das Thema Pflege zu schaffen und Interessierte auszubilden bzw. ein Austauschnetzwerk für Pflegenden/Betreuenden Angehörige schaffen.
Zukunftswerkstatt "post Corona"	Im FreuRaum werden arbeitslose Frauen mit Migrationsgeschichte für die Gastronomie angelernt oder ausgebildet. Das Projekt soll pandemiebedingte Schwierigkeiten abfedern und Zukunftschancen eröffnen.
ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0	Das Projekt ABZ*digi4work bietet arbeitssuchenden Frauen im Südburgenland eine umfassende (Zusatz-)Qualifizierung für ihren erfolgreichen (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. ihrem Einstieg in eine weiterführende Qualifizierung an.
Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen	Die gezielte Verbesserung des Zugangs zur Erwerbsarbeit für Frauen/Mädchen/Jugendliche wird durch die Verbindung wissenschaftlicher Befunde, einer aktivierenden Erhebungsphase und der Entwicklung von Berufsorientierungs-Materialien erreicht.
Green Technology Innovation	Mit "GTI" wird ein Umfeld geschaffen, wo es Frauen ermöglicht wird an mehreren Stellschrauben zu arbeiten, um weiter in der Region leben zu können und ihnen im besten Fall einen beruflichen Neustart hier zu ermöglichen.

Q: ZWIMOS.

Das Projekt "'LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung" in Kärnten zeichnet sich dadurch aus, dass die Projektteilnehmer:innen alte Laptops re- bzw. upcyclen und diese Arbeitsuchenden in (Integrations-)Weiterbildungsmaßnahmen als Leihgeräte zur Verfügung stellen (Land Kärnten, 2021). Seitens der Vertreter:innen der ZWIST hat es somit neben der primären Zielgruppe der Teilnehmer:innen am Projekt auch eine sekundäre Zielgruppe gegeben, nämlich jene Personen, die Leihgeräte und im Zuge der Weitergabe entsprechende Schulungen zur Nutzung erhielten.

Während in den meisten Bundesländern ein Projekt umgesetzt wurde, hat die ZWIST Burgenland drei Calls veröffentlicht, aus denen insgesamt 13 Projekte resultierten. Nach Angaben der ZWIST wurden die Calls bewusst sehr offen gehalten und daraus ergab sich eine entsprechende Bandbreite an Projekten, die von Analysen über Gründer:innenberatungen bis zu Qualifizierungen reichten. Aber auch hier wurde von der ZWIST angemerkt, dass der Projektzeitraum mitunter zu kurz war, insbesondere wenn es sich um gänzlich neue Konzepte handelt und entsprechende Öffentlichkeitsarbeit notwendig ist, um die Zielgruppe zu erreichen.

Die 13 Projekte im Burgenland beziehen sich überwiegend auf Frauen und haben zum Ziel, die dauerhafte Beteiligung am Erwerbsleben zu erhöhen und das berufliche Fortkommen zu ver-

bessern. Inhaltlich streut die Ausrichtung der Projekte sehr stark und reicht von Gründerinnenberatung über Qualifizierungen (Gesundheit, Pflege, digitale Kompetenzen), Sozialberatung, Aufbau einer Austauschplattform für pflegende/betreuende Angehörige bis hin zu Wissensvermittlungs- und Beratungsprogrammen und Forschungsaktivitäten

Hinsichtlich Maßnahmentyp, wo zwischen Beratung und Unterstützung (z. B. Betreuung, Coaching, Mentoring, Information, Orientierung, Kompetenzfeststellung, Bildungsplanung, Lernbegleitung, Inklusionsketten, inkl. niedrigschwelliger Angebote), Qualifizierung (z. B. (Weiter-)Bildungsangebote, Training, Schulung, Implacement/Outplacement, Inklusionsketten, inklusive niedrigschwelliger Angebote), Beschäftigung (z. B. Beschäftigungsmaßnahmen, Implacement/Outplacement, Inklusionsketten, inklusive niedrigschwelliger Angebote) und Sonstiges unterschieden wird, gaben alle Projekte in den Antragsunterlagen bis auf das Projekt "Lehrgang Pflegeassistenten 2021-2022" an, Beratung und Unterstützung anzubieten. Außerdem bezeichneten sich alle Projekte bis auf "SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen" und "Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen" als Qualifizierungsmaßnahmen. In den zwei Projekten "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID19-Krise betroffene Personen" und "Gründerinnen 4.0" waren Beschäftigungsmaßnahmen vorgesehen.

In den beiden Projekten "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" und "Berufswege barrierefrei gestalten!", die als Maßnahmentyp neben Beratung auch "Sonstiges" angaben, wurden Analysen durchgeführt; erstere behandelte die Fragestellung "Wie schafft es das Land Burgenland, mehr Frauen in Green Jobs zu bringen/ein Unternehmen in diesem Bereich zu gründen?", zweitens die Fragestellungen "Welches Wissen zu Veränderungen in der Berufswelt ist notwendig, um der genannten Zielgruppe [Frauen] den Zugang zu öffnen? Welche Methoden und Tools können eingesetzt werden, um der Zielgruppe Wissen zu den neuen Berufsbildern zu vermitteln? Wie kann eine Kommunikationsstruktur aufgebaut werden, die ein Matching zwischen Arbeitnehmer*innen (entlang der Zielgruppenstruktur des Projektvorhabens) und Arbeitgeber*innen im Burgenland gut gestaltet?". Im Bericht von "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" wurde zur Fragebeantwortung aufbauend auf einer Status-Quo-Darstellung und dem Feedback zu angebotenen Maßnahmen (z. B. Einzelcoachings, Workshop, Newsletter, Forum für Jungunternehmerinnen, Zukunftsforum, ...) eine Reihe von Handlungsempfehlungen formuliert, um Frauen in Green Jobs zu bringen und Frauen zu unterstützen, als Gründerinnen tätig zu werden wie etwa inhaltliche und methodische Empfehlungen für Gründerinnenprogramme, die u. a. Coachings und Workshops enthalten sollten. Diese beziehen sich insgesamt sowohl unmittelbar auf die Zielgruppe als auch auf strukturelle Rahmenbedingungen. In der Studie, die im Rahmen von "Berufswege barrierefrei gestalten!" verfasst wurde, wurde aus den Erkenntnissen zu den Wirkungen und Wechselwirkungen, die auf die Berufsorientierung und die Berufswegefindung Einfluss haben, ein prototypisches Berufsorientierungsmodell angeregt.

Die in Summe 17 genehmigten Projekte starteten zwischen Juli 2021 und Mai 2022 und dauerten bis November 2022 bzw. März 2023. Die Projektlaufzeit erstreckte sich zwischen neun und 20 Monate. Im Durchschnitt dauerte ein Projekt 12,5 Monate; Modal- und Medianwert liegen bei elf Monaten (Übersicht 29 im Anhang).

5.3.3 REACT-EU Good Practice-Ansätze

Der Ausrichtung neben Kompetenzentwicklung und Schaffung von Arbeitsplätzen auf die Kreislaufwirtschaft wird – wie auch die Daten zu den Projekten sowie auch die Ergebnisse aus den geführten Interviews zeigen – mit Blick auf das Thema Kreislaufwirtschaft in vielen der arbeitsmarktpolitischen Projekte Rechnung getragen. Auf Basis einer Desk Research und geführter Interviews wurden dabei folgende beiden Projekte als "Good Practice" identifiziert, was auf der Abstimmung mit den ZWISTen, neuen Ansätzen in der Region sowie einer erfolgreichen Skalierung beruht.

Das Projekt **"LAB - Laptops für Ausbildung und Beschäftigung"** ist im Bereich der ReUse, Reparatur, Recycling angesiedelt (Kärnten). Zielgruppe sind ältere langzeitarbeitslose Personen, die auf Eingliederungsarbeitsplätzen in der Reparatur von Laptops geschult werden. Die reparierten Laptops werden als Leihgeräte der Wiederverwendung zugeführt: So erhalten arbeitslose Personen, die an einer AMS-Schulung teilnehmen, selbst aber keine entsprechende technische Ausrüstung besitzen, diese Geräte für die Qualifizierungsdauer zur Verfügung gestellt, verknüpft mit einer Einschulung zur Bedienung dieser.

Interessant erscheint auch der Ansatz der **Upcycling-Werkstatt zur Beschäftigung von (langzeit-)arbeitslosen Menschen** aus Salzburg – ein Beschäftigungsprojekt, das in der Stadt Salzburg und erstmals auch in Tamsweg umgesetzt wurde. Hier wurde ein erfolgreiches Konzept in eine ländliche Region transferiert, getestet und aufgrund der erfolgreichen Implementierung weitergeführt.

5.3.4 Weitere Good Practice-Ansätze

Abgesehen von diesen unmittelbaren Ansätzen skizzieren beispielsweise Urban et al. (2023) am Beispiel von Irland, Kanada und Portugal, wie Strategien für grüne Arbeitsplätze in einem nationalen ökologischen Transformationsprozess integriert sein können. Bock-Schappelwein et al. (2023) wiederum geben einen Überblick über Ansätze und Initiativen zur ökologischen Nachhaltigkeit in der Arbeitsmarktpolitik in Österreich und anderen europäischen Ländern zur Integration von arbeitslosen Personen bzw. zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Diese sind in Übersicht 25 dargestellt und werden anschließend kurz beschrieben (Bock-Schappelwein et al., 2023, S. 59–63). Zudem wird auf den Stromspar-Check in Deutschland eingegangen, ein Instrument, das in Bock-Schappelwein et al. (2023) im Detail beschrieben wurde und das sich dadurch auszeichnet, dass potenziell betroffene Personen betroffene Personen beraten, indem langzeitarbeitslose Menschen für die Beratungstätigkeit als Strom-Sparhelfer:innen qualifiziert werden (energiefachlich, soziale Kompetenzen).

Stromspar-Check in Deutschland

Zielgruppe: langzeitarbeitslose Menschen, die für die Beratungstätigkeit als Strom-Sparhelfer:innen qualifiziert werden (energiefachlich, soziale Kompetenzen).

"Zielgruppe der Zielgruppe": Haushalte mit geringem Einkommen (z. B. Bürgergeld, Grundsicherung, Sozialhilfe, Kinderzuschlag, Wohngeld).

Ausgestaltung:

- Auswertung des Strom- und Wasserverbrauchs von Geräten im Haushalt und Analyse des Verbrauchsverhaltens

- Praktische Tipps zum Energiesparen durch Verhaltensänderungen
- Kostenlose Soforthilfe (Einbau von mitgebrachten Energie-, Wärme- und Wassersparartikel; z. B. LEDs, schaltbare Steckdosenleisten, Kühltischthermometer, Durchflussbegrenzer, wassersparende Duschköpfe, Hygrometer, Zeitschaltuhren oder auch Zugluftstopper)
- Bei Bedarf Zuschuss zum Kauf von Kühlgeräten

Ziele:

- Zugewinn an fachpraktischen Inhalten
- Ablegung der Prüfung zum:r Serviceberater:in für Energie- und Wasserspartechnik
- Förderung der Motivation für weiterführende Qualifizierungsmaßnahmen
- Anschlussbeschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt

Umsetzungsverantwortung: Deutscher Caritasverband e. V. und Bundesverband der Energie- und Klimaschutzagenturen Deutschland e. V.

Laufzeit: seit 2008 (aktuelle Projektphase März 2023 bis März 2026).

Fördergeber:in: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (seit Jänner 2024).

Umfang:

- Bundesweites Angebot
- 430.000 Haushalte in 150 Städten und Landkreisen; außerdem online oder telefonisch nutzbar

Q: https://stromspar-check.de/wp-content/uploads/2024/09/Basisinfo-D_202311_web.pdf; <https://stromspar-check.de/unser-angebot/>; <https://www.bmu.de/pressemitteilung/stromspar-check-fuer-menschen-mit-wenig-geld>.

Übersicht 25: Überblick über europäische Beispiele guter Praxis

Name	Land	Kurzbeschreibung
BauKarussell	Österreich	Das BauKarussell betreibt gemeinsam mit lokalen Partnerbetrieben verwertungsorientierten Rückbau und einen Baukatalog, welcher ReUse-fähige Bauteile für Kund:innen verfügbar macht. Die operativen Arbeiten (Entnahme von ReUse-Bauteilen, Entfernung von Stör- und Schadstoffen) werden von den Transitarbeitskräften in sozialwirtschaftlichen Partnerorganisationen unter der Aufsicht der BauKarussell-Mitarbeitenden umgesetzt (siehe hierzu auch www.baukarussell.at/ueber-baukarussell/ [30. 7. 2022]).
Empleaverde	Spanien	Betriebe erhalten eine Förderung bei Vollzeitbeschäftigung bislang arbeitsuchender Personen in einem grünen Job über mindestens sechs Monate hinweg. Die primären Zielgruppen umfassen Frauen, junge Personen bis 35 Jahre, ältere Personen ab 45 Jahren sowie Menschen mit Migrationshintergrund, mit Behinderung oder aus bestimmten Regionen (siehe hierzu auch www.empleaverde.es/programa-empleaverde [20. 10. 2022]).
Entschärfung von Klimawandeleffekten durch Hagel	Slowenien	Beschäftigungsprojekt im Bereich der Anpassung an Effekte des Klimawandels.
FIT 4 Green & Build Jobs	Luxemburg	Zwischen 2015 und 2017 sowie 2018 und 2020 wurden arbeitsuchende Personen im Alter von 18 bis 29 Jahren im Baubereich – mit einem Schwerpunkt auf nachhaltigem Bauen – qualifiziert und anschließend von einem Unternehmen, welches an dem Projekt teilgenommen hatte, übernommen (mit 50%-iger Lohnförderung durch das luxemburgische PES während der ersten 12 Monate) (siehe hierzu auch fit4greenjobs.lu [23. 10. 2022]).
Fit im Handwerk 2.0	Österreich	Das AMS Niederösterreich, das Land Niederösterreich und der Europäische Sozialfonds förderten die Inklusionsmaßnahme "Fit im Handwerk 2.0", dessen Teilnehmer:innen im Bereich Bau oder im Bereich Elektroaltgeräte auf eine nachhaltige Ausübung des jeweiligen Handwerks vorbereitet wurden (siehe hierzu auch www.gesa-noe.at/ueber-gesa/fit-im-handwerk/ [20. 10. 2022]).
Future Jobs Training	Kroatien	Qualifizierung in "Berufen der Zukunft" (z. B. Green Jobs, aber auch IKT).
Gemeinnützige Beschäftigungsprojekte	Kroatien	Unterstützung von Beschäftigungsprojekten mit Umweltbezug.
"Green & Blue Economy"-Programm	Italien	2016 wurde in der Autonomen Region Sardinien im Zuge des "Green & Blue Economy"-Programms eine große Bandbreite an Kurs- und Trainingsmaßnahmen gestartet, die insgesamt 10.000 Personen erreichen sollten. Diese zielten zum einen auf die Qualifizierung für Jobs im Umweltwirtschaftssektor – inklusive entsprechender Job Coachings und Praktika – ab, zum anderen auf die Unterstützung von grünen Gründungen (siehe hierzu auch www.ialsardegna.it/operazioni-green-blue-economy/ [23. 10. 2022]).
Green Jobs	Bulgarien	Betriebe erhalten eine Förderung bei Vollzeitbeschäftigung bislang arbeitsuchender Personen über mindestens sechs Monate bzw. im Falle eines höheren formalen Ausbildungsniveaus über mindestens acht Monate. Die Nachfrage erwies sich jedoch als gering (siehe hierzu auch www.mlsp.government.bg/uploads/26/zaetost/final-report-print-en.pdf [20. 10. 2022]).
Green Jobs for Nature	Schweden	Unter anderem in Reaktion auf den Anstieg der Arbeitslosigkeit, der mit der COVID-19-Pandemie in Verbindung stand, intendierte die schwedische Green-Jobs-Initiative 608 Personen mit Vermittlungshindernissen im Forst- und Umweltschutzbereich sowie im Tätigkeitsfeld der geologischen Untersuchungen zu qualifizieren und zu beschäftigen (siehe hierzu auch foresteurope.org/wp-content/uploads/2017/07/S_Karlsson.pdf [23. 10. 2022]).
Grüne Arbeitsanreize	Slowenien	Lohnbeihilfen bei Vermittlung in Jobs, die eigens erstellten "Green Job Criteria" entsprechen.
Höherqualifizierung von Irland Bauarbeiter:innen		Höherqualifizierung im Baubereich mit Fokus auf Niedrigenergiehäuser, Entwicklung eines entsprechenden Qualifikationsregisters.

Name	Land	Kurzbeschreibung
Identifying Potential for Occupational Mobility at Local Level	Frankreich	2015 machte das französische PES vorerst acht negativ vom Wandel betroffene Berufsbilder aus, um daraufhin Werkzeuge zu entwickeln, die betreffenden Personen in solche Tätigkeiten umzuschulen, in denen ihre vorhandenen Kompetenzen bestmöglich genutzt werden können (European Commission, 2021).
Job Houses	Frankreich	In sogenannten "Job Houses" werden auf lokaler Ebene Analysen zu Skill-Needs gemacht, während auch Bewusstseinsbildung für "Green Jobs" betrieben wird und Stakeholder:innen (z. B. Kammern und Arbeitgeber:innen) zusammengebracht werden. Das vorrangige Ziel ist, die Attraktivität von Tätigkeiten in der Landwirtschaft zu steigern (Territoires zéro chômeur de longue durée, 2020).
Just-Transition-Strategie	Spanien	2020 gab Spanien seine Just-Transition-Strategie aus, welche acht arbeitsmarktpolitische bzw. PES-Maßnahmen beinhaltet. Hierzu zählt die verstärkte Implementierung von Variablen zur Ökologisierung der Wirtschaft in die jährlichen beschäftigungspolitischen Programme, die Behandlung des ökologischen Wandels in den Lehrplänen der Lehrenden und Trainer:innen und die gezielte Produktion von grünen Jobs für Personen mit Vermittlungshindernissen in sozialwirtschaftlichen Betrieben bzw. gemeinnützigen Einrichtungen (siehe hierzu auch www.miteco.gob.es/en/prensa/eti-english-interactive_tcm38-505653.pdf [20. 10. 2022]).
Just Transition: Just Agreements	Spanien	Über "Just Transition Agreements" gelangen Regionen, die vom Wandel negativ betroffen sind (z. B. Kohleabbaugebiete oder stillgelegte Kraftwerke), zu spezifischen Fördermitteln, z. B. über die prioritäre Behandlung in bestimmten Förderlinien, den Erhalt von Zusatzpunkten bei Auktionen für Erneuerbare Energien oder Maßnahmen zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit durch das PES.
Kunst-Stoffe	Deutschland	Die "Zentralstelle für wiederverwendbare Materialien – e.V." hat sich auf das Sammeln, Verwalten und Upcycling sowie den Verkauf von unterschiedlichen Second-Hand- und Abfallprodukten spezialisiert (siehe hierzu auch kunst-stoffe-berlin.de/ueber-uns/ [30. 7. 2022]).
MÖWE gGmbH	Deutschland	Die gemeinnützige Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaft mbH ist als sozialer Betrieb tätig. Die Arbeitsschwerpunkte liegen im Verkauf gebrauchter oder gespendeter Möbel, in Fahrradreparaturen sowie dem Verkauf von gebrauchten Rädern und von Second-Hand-Kleidung und -Hausrat (siehe hierzu auch www.moewe-osnabrueck.de/ [30. 7. 2022]).
Qualibuild	Irland	Das Projekt Qualibuild förderte die Qualifizierung und Weiterbildung von Personen aus dem Bausektor (z. B. Handwerker:innen, Bauarbeiter:innen, Installateur:innen, Monteur:innen) im Bereich "low energy building" (QualiBuild, 2016). Die ursprüngliche Finanzierung erfolgte durch das Intelligent Energy Europe Programme (siehe hierzu auch www.igbc.ie/projects/qualibuild/ [30. 7. 2022]).
RAG-Stiftung	Deutschland	Das Ziel der RAG-Stiftung ist die sozialverträgliche Beendigung des subventionierten Steinkohlenbergbaus. Durch die Stiftung konnten jene Beschäftigten, die nicht etwa in Ruhestand oder Vorruhestand gingen, rechtzeitig qualifiziert werden, um sich nach Beendigung des Steinkohlebergbaus am Arbeitsmarkt neu zu positionieren (Müller, 2019).
Stromspar-Check	Deutschland	Über eine bundeseigene gemeinnützige Gesellschaft, die vom Bundesumweltministerium gegründet wurde, werden ehemalige ALG-II-Bezieher:innen zu Stromsparhelfer:innen ausgebildet, welche daraufhin Haushalte bei der Identifikation von Stromsparpotentialen unterstützen (siehe hierzu auch www.stromspar-check.de/ [23. 10. 2022]).
Training Needs Survey and Detection Report	Spanien	Das SEPE Occupations Observatory bereitet jährlich einen Bericht über die Trainingsbedarfe vor, die Stakeholder:innen aus dem Umfeld der Kreislaufwirtschaft erkennen. Eingegangen wird dabei auf spezielle (technische) berufsspezifische Kompetenzen sowie auch berufsübergreifend relevante Metakompetenzen (siehe hierzu auch www.sepe.es [20. 10. 2022]).
Umweltstiftung	Österreich	Das Ziel der im April 2022 gestarteten Umweltstiftung ist die Ausbildung von arbeitslosen Personen in den Bereichen Abfall- und Ressourcenwirtschaft (z. B. Recycling), Green Mobility, Energie- und Gebäudetechnik, Land- und Forstwirtschaft sowie Forschung (Green Care), Bildung und Lebensstil (Kasper, 2022).

Name	Land	Kurzbeschreibung
Use – Reuse	Slowenien	Zwischen 2010 und 2014 wurden zwölf Frauen mit multiplen Vermittlungshindernissen in mehreren Praxis- sowie Motivations-Workshops auf die Arbeit in Sortieranlagen, in denen Altprodukte dem Wiederverkauf zugeführt werden, vorbereitet (siehe hierzu auch www.interregeurope.eu/good-practices/slovenian-network-centers-of-reuse-cpu [23. 10. 2022]).
VELO	Belgien	VELO ist ein soziales Unternehmen, das junge Arbeitslose trainiert und die Fahrradkultur fördern möchte. Das langfristige Ziel ist die Unterstützung der betreffenden Personen bei der Suche eines Arbeitsplatzes am ersten Arbeitsmarkt (siehe hierzu auch www.velo.be/en/mission [30. 7. 2022]).
Vinterra	Italien	Vinterra (Italien): Vinterra ist eine gemeinnützige Einrichtung im Bereich der Produktion und des Verkaufes von Bio-Gemüse. Vinterra selbst beschreibt die Qualifizierung der "sozial Benachteiligten" (vorwiegend Menschen mit Behinderung) und deren Integration in den ersten Arbeitsmarkt als Ziele (siehe hierzu auch www.vinterra.it/de-home/%C3%BCber-uns/ [30. 7. 2022]).
Work Locally Develop Globally – But Green!	Bulgarien, Kroatien, Nordmazedonien, Slowenien, Tschechien	Work Locally Develop Globally – But Green! (Bulgarien, Kroatien, Nordmazedonien, Slowenien, Tschechien): 260 Roma und Romnja der fünf partizipierenden Staaten nahmen 2014 und 2015 an Peer-Learning-Events und Trainings teil, um zu grünen Gründungen bzw. zur Formalisierung bislang informell ausgeübter grüner Tätigkeiten – insbesondere im Bereich der Abfallsammlung und des Recyclings – befähigt zu werden. Über die punktuelle Maßnahme hinaus entstand zudem auch ein Netzwerk an "Green Business Incubators" (siehe hierzu auch www.prf.org.mk/en/project/awarded/222-work-locally-develop-globally-but-green [23. 10. 2022]).

Q: Bock-Schappelwein et al. (2023, S. 59-64).

5.3.5 Zielgruppenerreichung

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Rahmenbedingungen fokussierte das österreichische REACT-Programm mit der Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Angebote auf besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen, nämlich auf:

- Jugendliche, die eine Lehrausbildung absolviert haben, aber in weiterer Folge keine Beschäftigung fanden,
- Arbeitslose, insbesondere Langzeitarbeitslose und Frauen, die infolge der COVID-19-Pandemie arbeitslos wurden oder aufgrund der Pandemie den Wiedereinstieg nicht schafften, sowie
- arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene, die infolge der COVID-19-Pandemie arbeitslos wurden oder den Wiedereinstieg nicht schafften.

Diese Zielgruppen wurden im Rahmen der Calls angesprochen, insbesondere (langzeit-)arbeitslose Personen und Jugendliche, die besonders von COVID-19 betroffen waren. Im Burgenland wurde außerdem ein Schwerpunkt auf frauenspezifische Maßnahmen gesetzt.

Im Rahmen der Interviews wurde auch betont, dass die COVID-19-Pandemie vieles erschwert hat, insbesondere für die Zielgruppen, aber auch im Hinblick auf deren Erreichung.

"Es war ja wirklich so ausgelegt, dass man davon ausgegangen ist, wie die Projektabwicklung in den vergangenen Jahren gelaufen ist, so hat man die Zielgruppe für diese Projekte definiert, dass da jetzt so ein massiver Anstieg an multiplen Problemlagen eben auftreten würde, damit hat keiner gerechnet gehabt. Das war wirklich so, dass teilweise das Problem da war, dass man die Zielgruppe an grundsätzliche Sachen wieder heranzuführen musste. Die haben keinen Tag-Nacht-Rhythmus mehr gehabt. Die haben den sozialen Umgang nicht mehr gehabt, weil sie sich abgekapselt haben. Sie haben vermehrt an Angststörungen gelitten und es war wirklich schwierig für den Projektträger diesen Schwerpunkt trotzdem so durchzuführen wie er eigentlich auch geplant war." (Interview 2)

Bezüglich der Zielgruppenerreichung zeigt sich ein unterschiedliches Bild im Hinblick auf die Kooperation mit dem AMS: Manche Bundesländer bzw. Projekte konnten über die Zuweisungen des Arbeitsmarktservice gut ausgelastet werden, in anderen Bundesländern wurden jedoch zu wenig Personen zugebucht oder Personen, die nicht der Projektzielgruppe entsprachen. So konnte beispielsweise in der Steiermark, wo in den ersten Monaten der Projektlaufzeit primär männliche Teilnehmende zugebucht wurden, durch Abstimmungsgespräche und die Vereinbarung, vermehrt Frauen zuzubuchen, die Frauenquote deutlich erhöht werden und auch insgesamt die Zielzahl an Teilnahmen überschritten werden. Demgegenüber konnte in Niederösterreich die geplante Zahl an Teilnehmenden nicht erreicht werden, da die zugewiesenen Personen deutlich mehr Betreuung bedurften als eigentlich im Projektkonzept vorgesehen; daraus resultierte eine Konzeptänderung. Auch aus dem Burgenland wurden Zubuchungsprobleme berichtet, insbesondere aus dem südlichen Burgenland.

Aber nicht bei allen Projekten war das AMS alleinige zuweisende Stelle. Teilweise wurden hier auch Sozialämter genannt sowie direkte Zielgruppenakquise durch die Projektträger:innen. Gerade für die Letztgenannten waren die Vernetzung, Erfahrung und Kompetenz der Träger zentrale Erfolgsfaktoren. Nach den Angaben aus den Interviews hat dies insbesondere bei langjähriger Erfahrung der projektausführenden Träger gut funktioniert.

5.3.6 Zahl der Teilnehmenden nach soziodemografischen Merkmalen

An der Maßnahme "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" nahmen in den 17 Projekten 885 Personen teil, darunter 259 im Burgenland. Die Projekte im Burgenland zeichneten sich durchwegs durch geringe Teilnahmezahlen aus; in drei Projekten wurden weniger als zehn, in vier Projekten zwischen elf und 21 Teilnehmer:innen gezählt.

Der Frauenanteil lag bei 62,6% und der Anteil der Teilnehmer:innen mit Behinderung bei 7,9%. 19,9% der Teilnehmer:innen waren jünger als 25 Jahre, 62,5% zwischen 25 und 54 Jahren und 17,6% 55 Jahre und darüber. 57,6% der Teilnehmer:innen hatte höchstens die Pflichtschule abgeschlossen, 28,8% eine mittlere Ausbildung und 13,6% eine Tertiärausbildung. 39,5% der Teilnehmer:innen hatten Migrationshintergrund.

Im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit in Österreich (einschließlich Schulungsteilnahmen) waren in dieser Maßnahme überdurchschnittlich viele Frauen, jüngere sowie formal geringqualifizierte Menschen vertreten und weniger Personen mit Behinderungen. Damit konnte die Zielgruppe bestehend aus Jugendlichen, arbeitslosen jungen Menschen und Frauen sowie langzeitarbeitslosen Personen gut erreicht werden, was positiv zu bewerten ist.

Für drei Projekte im Burgenland – "Clever mit Geld – finanziell stark als Frau"²⁰⁾, "SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen" und "Berufswege barrierefrei gestalten!"²¹⁾ – lagen mit Stichtag 30.06.2024 keine Teilnahmezahlen vor, weil mit den Beratungen und Coachings die Bagatellgrenze²²⁾ zur Erfassung nicht überschritten wurde.

Allerdings lassen sich aus den Projektabschlussberichten Hinweise zur Größenordnung der Kund:innenkontakte ableiten. Laut Abschlussbericht des Projektes "Clever mit Geld – finanziell stark als Frau" konnten im Zeitraum zwischen Jänner 2022 und Dezember 2023 in Summe 903 Präsenzberatungen und 54 Telefonberatungen durchgeführt werden. Die Mitarbeiter:innen von "SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen" konnten im Rahmen der aufsuchenden

²⁰⁾ Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen.

²¹⁾ Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen.

²²⁾ Laut Hinweisschreiben des Ministeriums zu den Definitionen der gemeinsamen ESF Indikatoren müssen teilnehmer:innenbezogene Daten von Vorhaben grundsätzlich nicht erfasst werden für individuelle Kurzberatungen (max. ein Tag bzw. acht Stunden, z. B. Telefonberatungen und sonstige Kurzzeitberatungen) und kollektive Informationsveranstaltungen (max. ein Tag bzw. acht Stunden, z. B. Großveranstaltungen, Orientierungstag) bzw. einer Kombination aus beidem (beschränkt auf max. ein Tag bzw. acht Stunden kollektiver Informationsveranstaltung plus ca. ein halber Tag oder vier Stunden anschließender individueller Kurzberatung). https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

Beratung im Burgenland 101 Sozialberatungen mit 48 Frauen durchführen. Zusätzlich fanden sechs BerufSCOACHINGS für vier Frauen aus der Zielgruppe statt. Das Projekt "Berufswege barrierefrei gestalten!" konzentrierte sich dagegen auf Desk Research in Kombination mit einer Workshopreihe (Workshops Pattern Mining-Expert:innen mit 23 Teilnehmer:innen; Design Thinking Workshops mit 69 Schüler:innen der 7., 8. und 9. Schulstufe; Abschluss-Expert:innen-Workshops mit 14 Teilnehmer:innen).

Aus den 17 Projekten, wofür somit für 14 Projekte Teilnahmezahlen vorliegen, wurden mit Stichtag 30.06.2024 885 Teilnahmen gemeldet, darunter 387 in Kärnten, 259 im Burgenland, 133 in der Steiermark, 58 in Niederösterreich und 48 in Salzburg (Übersicht 26)²³⁾.

In den 13 Projekten im Burgenland, wo demnach für zehn Projekte Teilnahmezahlen ausgewiesen werden, belief sich die Zahl der Teilnehmer:innen in drei Projekten auf unter zehn, in vier Projekten auf elf bis 21 Teilnahmen bis hin zu je einem Projekt mit 37, 39 bzw. 95 Teilnahmen. Die geringen Fallzahlen gilt es bei der nachfolgenden Darstellung Personenbezogener Merkmale zu berücksichtigen.

Der Frauenanteil streute zwischen 31,0% in Niederösterreich und 42,1% in der Steiermark, 56,8% in Kärnten bis hin zu 79,2% in Salzburg und 85,7% im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte). Von den zehn Projekten im Burgenland mit Informationen zu den Teilnehmer:innenzahlen zeichnen sich sechs entsprechend der Ausrichtung der Erhöhung der dauerhaften Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben dadurch aus, dass daran ausschließlich Frauen teilnahmen ("ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken", "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen", "Gründerinnen 4.0", "BETREUUNG PLUS", "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0", "Green Technology Innovation"); in den übrigen vier Projekten streute der Frauenanteil zwischen 56,8% ("Aufbruch in Güssing") und gut 80% ("ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland"; "Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022; "Zukunftswerkstatt "post Corona"). Im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit, wo 2021 der Frauenanteil 45,5% bzw. einschließlich Schulungsteilnahmen 46,9% betrug, ist der Frauenanteil in den Projekten bis auf Niederösterreich und Steiermark, wo der Fokus auf der Arbeitskräfteüberlassung lag, überproportional hoch; damit bestätigt sich die erwartete Überrepräsentanz von Frauen in den Projekten.

5.3.7 Altersstruktur

Die Alterszusammensetzung der Teilnehmer:innen gestaltet sich entsprechend der unterschiedlichen Ausrichtung der Projekte sehr heterogen. Der Anteil der Teilnehmer:innen im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 54 Jahren bewegt sich zwischen 42,1% in der Steiermark, 60,7% in Kärnten über 69,0% in Niederösterreich und 71,8% im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) und 75,0% in Salzburg und war damit mit Ausnahme von der Steiermark und Kärnten

²³⁾ Datengrundlage sind ATMOS (Letztstand TN-Indikatoren) und ZWIMOS (Datenstand 30.06.2024). Bei Abweichungen zwischen diesen beiden Datenquellen werden die Daten laut ZWIMOS verwendet.

durchwegs ähnlich stark auf das Haupterwerbsalter ausgerichtet wie die registrierte Arbeitslosigkeit in Österreich laut AMS-Statistik (2021: 69,8% der registrierten Arbeitslosen in Österreich im Alter zwischen 25 und 54 Jahre; erweiterte Arbeitslosigkeit 67,7%). Über alle Projekte betrachtet war der Anteil der Personen im Haupterwerbsalter mit 62,5% im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit dagegen etwas niedriger. In allen 14 Projekten bis auf das arbeitsmarktpolitische Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen stellten Personen im Haupterwerbsalter die Hauptzielgruppe dar, in der Steiermark dagegen Menschen ab 55 Jahren. Das burgenländische Projekt "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" ist merklich jugendzentrierter ausgerichtet; hier zeichnet sich die Alterszusammensetzung durch eine Ausgewogenheit zwischen jüngeren Menschen und Personen im Haupterwerbsalter aus.

Im Burgenland (wo Daten vorliegen) gibt es damit einerseits Projekte wie das eben genannte "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0", in denen aufgrund des Fokus auf jüngere Menschen gerade einmal ein Drittel der Teilnehmer:innen dem Haupterwerbsalter zuzurechnen ist, bis hin zu Projekten, wo – ebenfalls der inhaltlichen Ausrichtung geschuldet – fast ausschließlich alle Teilnehmer:innen dem Haupterwerbsalter zuordenbar sind ("ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken", "Gründerinnen 4.0", "Zukunftswerkstatt "post Corona"").

Obschon die arbeitsmarktpolitischen Projekte keinen ausschließlichen Fokus auf junge Menschen richteten, konnten dennoch viele junge Menschen erreicht werden, was als positiv zu bewerten ist, weil sie besonders stark von der COVID-Pandemie betroffen waren.

Besonders viele junge Menschen – auch im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit in Österreich (2021, 15 bis 24 Jahre: 9,1%; einschließlich Schulungsteilnahmen 14,1%) – mit einem Anteil von rund einem Drittel der Teilnehmer:innen werden neben dem burgenländischen "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" im Kärntner Projekt "'LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung" sowie in den burgenländischen Projekten "Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022" und "ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland" adressiert. In fünf der 14 Projekte, für die Daten vorliegen, nahmen keine jungen Menschen im Alter bis 24 Jahre teil ("Job.ReAct in Niederösterreich", "Arbeitsmarktpolitisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen", "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken", "BETREUUNG PLUS", "Green Technology Innovation"). Insgesamt streute der Anteil der jungen Menschen in den Projekten, wo sie auch teilnahmen, zwischen 4,2% in Salzburg und 32,3% in Kärnten, 36,4% bei "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" und 38,1% "Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022" und war damit über diese Projekte betrachtet, bis auf drei Ausnahmen, zum Teil merklich höher als unter der registrierten Arbeitslosigkeit. Damit erfüllte sich zumindest in den meisten Projekten auch die Erwartungshaltung, wo junge Menschen teilnahmen, dass diese überproportional stark vorkommen.

Vergleichsweise viele ältere Teilnehmer:innen verzeichnete neben dem bereits erwähnten steirischen Projekt, wo mehr als die Hälfte aller 133 Teilnehmer:innen älter als 54 Jahre waren,

Job.ReAct in Niederösterreich, "BETREUUNG PLUS" und "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" mit Anteilen von rund 30% (Übersicht 26). Der Anteil der Teilnehmer:innen im Alter ab 55 Jahren reichte von 0% bzw. 5,6% (Gründerinnen 4.0) bis hin zu 57,9% in der Steiermark und war damit über alle Projekte betrachtet mit 17,6% etwas niedriger als im Fall der registrierten Arbeitslosigkeit (2021: 21,1%; einschließlich Schulungsteilnahmen 18,2%).

5.3.8 Qualifikationsstruktur

Die Qualifikationsstruktur der Teilnehmer:innen ist ebenfalls entsprechend der Zielgruppenausrichtung sehr breit gefächert. Einerseits finden sich in den Projekten oftmals viele Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss, andererseits auch etliche Akademiker:innen. Im burgenländischen Projekt "Green Technology Innovation" haben alle Teilnehmer:innen höchstens die Pflichtschule abgeschlossen, im Kärntner Projekt "'LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung" und im burgenländischen Projekt "Aufbruch in Güssing" rund drei von vier Teilnehmer:innen sowie im arbeitsmarktpolitischen Angebot in der Steiermark für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen rund jede:r zweite Teilnehmer:in. Im burgenländischen Projekt "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen" sowie bei ReAct Salzburg überwiegen zwar ebenfalls Personen mit Pflichtschulabschluss, allerdings weniger stark. Im "Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022" war der Anteil der Teilnehmer:innen mit geringer und mittlerer Qualifikation ausgeglichen. Insgesamt streut der Anteil der Teilnehmer:innen mit geringer formaler Qualifikation von 35,5% im Burgenland über 43,8% in Salzburg und 56,4% in der Steiermark bis hin zu 77,8% in Kärnten und war damit bis auf das Burgenland und Salzburg deutlich höher als im Fall der registrierten Arbeitslosigkeit in Österreich laut AMS-Statistik (2021: 44,1%; einschließlich Schulungsteilnahmen 46,2%). Über alle Projekte belief sich der Anteil der Teilnehmer:innen mit geringer formaler Qualifikation auf 57,6%.

Keine formal gering qualifizierten Personen gab es in beiden burgenländischen Projekten "BETREUUNG PLUS" und "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken". Insgesamt streut der Anteil der Personen mit höchstens Pflichtschulausbildung in den Projekten zwischen 35,5% im Burgenland (mit einer Spannweite von 0% bei "BETREUUNG PLUS" und "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" über 11,1% bei "Gründerinnen 4.0" bis hin zu 100% bei "Green Technology Innovation") und 36,2% in Niederösterreich über 43,8% in Salzburg und 56,4% in der Steiermark bis hin zu 77,8% in Kärnten.

Obschon in den Projekten vielfach formal geringqualifizierte Personen teilnahmen, befanden sich auch Personen mit mittlerer und höherer Ausbildung darin, was auch die "Breite" der Betroffenheit von COVID-19 abbildet und damit ebenfalls zu begrüßen ist.

Im niederösterreichischen "Job.ReAct" sowie in den vier burgenländischen Projekten "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0", "Zukunftswerkstatt "post Corona"", "BETREUUNG PLUS" und "ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe

im Burgenland" konzentriert sich die Ausbildungsstruktur dagegen stärker auf die mittlere Ausbildung.

Insgesamt reicht der Anteil der Teilnehmer:innen mit mittlerer Ausbildung von 12,1% in Kärnten, 29,3% in der Steiermark bzw. 33,3% in Salzburg bis hin zu 43,1% in Niederösterreich und 49,4% im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) und war damit außer im Burgenland durchwegs niedriger als die registrierte Arbeitslosigkeit (2021: Anteil mittlere Ausbildung: 47,6%; einschließlich Schulungsteilnahmen 45,5%). In den burgenländischen Projekten streut der Anteil abermals sehr stark zwischen 0% ("Green Technology Innovation") und 100% ("BETREUUNG PLUS") und dazwischen Werten von 29,7% bis zu 72,7%.

Der Anteil der Akademiker:innen reicht von 10,1% in Kärnten über 14,3% in der Steiermark und 15,1% im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) bis hin zu etwas mehr als 20% in Niederösterreich und Salzburg und war damit zum Teil deutlich höher als die registrierte Arbeitslosigkeit (2021: Akademiker:innen: 8,3%; einschließlich Schulungsteilnahmen 8,2%). Die burgenländischen Projekte zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass daran entweder überhaupt keine Akademiker:innen teilnahmen ("Green Technology Innovation", BETREUUNG PLUS, Aufbruch in Güssing) oder vergleichsweise viele. In den beiden burgenländischen Gründer:innenprogrammen (ReACT GründerInnen, Gründerinnen 4.0) war gut jede zweite teilnehmende Person Akademiker:in. In den übrigen burgenländischen Projekten lag der Akademiker:innenanteil zwischen 9,1% und 23,5% (Übersicht 26).

5.3.9 Herkunftsspezifische Zusammensetzung

Gleichfalls heterogen gestaltet sich auch entsprechend den unterschiedlichen Zielgruppen in den Projekten die herkunftsspezifische Zusammensetzung der Teilnehmer:innen, erkennbar an der Größenordnung der Gruppe der Migrant:innen, Teilnehmer:innen ausländischer Herkunft oder mit Angehörigen von Minderheiten. Darunter fallen Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, Personen mit Migrationshintergrund (gemessen am Geburtsland der Eltern), im Ausland geborene Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sowie nationale Minderheiten²⁴). In den beiden Projekten in Kärnten und Salzburg war jede zweite Teilnehmer:in der Gruppe der Migrant:innen bzw. Teilnehmer:innen ausländischer Herkunft oder auch der Gruppe der Angehörigen von Minderheiten zuzurechnen; in den übrigen Regionen streute dieser Anteil zwischen 21,8% in der Steiermark über 28,2% im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) bis hin zu 34,5% in Niederösterreich. Im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit mit Blick auf die Staatsbürgerschaft ist der Anteil in Kärnten und Salzburg vergleichsweise hoch (2021: Anteil registrierte Arbeitslose mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft: 34,3%; einschließlich Schulungsteilnahmen 36,3%), im Vergleich zum Anteil der arbeitslosen Personen laut Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung mit Migrationshintergrund in Österreich mit 50,5% (2021) dagegen mit Ausnahme von Salzburg und Kärnten durchwegs relativ niedrig und in Salzburg und Kärnten ähnlich dem Österreich-Durchschnitt. In Salzburg zeigt sich zudem laut Abschlussbericht eine Heterogenität zwischen den Projektstandorten. Während sich in der Stadt Salzburg die Teilnehmer:innen im Hinblick auf ihre Herkunft sehr heterogen zusammensetzten, nahmen

²⁴) https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

im Lungau ausschließlich Personen österreichischer Herkunft teil. Innerhalb der burgenländischen Projekte sticht die "Zukunftswerkstatt "post Corona"" aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung insbesondere auf Frauen mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 76,5% hervor.

Migrant:innen als von der COVID-19-Pandemie besonders stark betroffene Personengruppe, weil sie in den massiv betroffenen Branchen und Berufen überproportional stark vertreten waren, konnten zwar in einigen Projekten angesprochen werden, obschon weitere Anstrengungen anzustreben sind, um diese noch stärker anzusprechen, insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund.

Nicht vertreten ist diese Zielgruppe dagegen im Gründer:innenprogramm "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" sowie bei "BETREUUNG PLUS" und "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" (Übersicht 26).

5.3.10 Menschen mit Behinderungen

Genauso streut auch der Anteil der Teilnehmer:innen mit Behinderung in den Projekten, das sind Personen, deren Behinderung nach nationalen Definitionen anerkannt ist (begünstigt Behinderte nach BEinstG, Behinderte nach Landesgesetzen, Personen mit Behindertenpass)²⁵⁾. Dieser reicht von 1,7% in Niederösterreich über 6,2% in den Projekten im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) und 7,8% in Kärnten bis hin zu fast einem Siebentel aller Teilnehmer:innen in der Steiermark und in Salzburg. Innerhalb der burgenländischen Projekte ist "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" mit einem Anteil von 27,3% auffallend (Übersicht 26). Im Vergleich zu den registrierten Arbeitslosen mit gesundheitlichen Einschränkungen (das sind begünstigt Behinderte nach BEinstG und/oder OFG, Behinderte nach Landesgesetzen, Personen mit Behindertenpass sowie Personen mit sonstigen gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen), auf die 2021 österreichweit 24,6% der registrierten arbeitslosen Personen entfielen, nahmen in den Projekten vergleichsweise wenige Personen mit Behinderung teil, was auch die inhaltliche Ausrichtung der Projekte widerspiegelt.

Im Vergleich zur registrierten Arbeitslosigkeit konnten oftmals nur vergleichsweise wenige Menschen mit Behinderung in den Projekten angesprochen werden, obschon Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung als Querschnittsziel verankert ist, weshalb hier weitere Anstrengungen erforderlich sind. Barrierefreiheit sollte nicht nur in einem baulichen Kontext behandelt werden.

²⁵⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

Übersicht 26: Teilnehmer:innen nach sozio-demographischen Merkmalen

Bezeichnung des Vorhabens	Geschlecht			Alter in Jahren			Höchste abgeschlossene Ausbildung (ISCED-Level)				Merkmale der Teilnehmer:innen		
	Frauen	Männer	Frauen-anteil	15 bis 24	25 bis 54	Ab 55	0	1, 2	3, 4	5 bis 8	Migrations- hintergrund	Menschen mit Behinde- rung	Sonstige Benachteiligung
	Anzahl						In %						
<i>Niederösterreich</i>													
Job.ReAct	18	40	31,0	0,0	69,0	31,0	1,7	34,5	43,1	20,7	34,5	1,7	5,2
<i>Kärnten</i>													
"LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung	220	167	56,8	32,3	60,7	7,0	4,9	72,9	12,1	10,1	52,7	7,8	30,5
<i>Salzburg</i>													
ReAct Salzburg	38	10	79,2	4,2	75,0	20,8	0,0	43,8	33,3	22,9	50,0	14,6	81,3
<i>Steiermark</i>													
Arbeitsmarkt-politisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen	56	77	42,1	0,0	42,1	57,9	0,0	56,4	29,3	14,3	21,8	12,0	8,3
<i>Burgenland</i>													
ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken	9	0	100,0	0,0	88,9	11,1	0,0	0,0	44,4	55,6	0,0	0,0	0,0
Arbeitsmarkt-politische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	39	0	100,0	12,8	79,5	7,7	0,0	43,6	41,0	15,4	28,2	5,1	0,0
ABZ*Career in Care-Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland	81	14	85,3	24,2	69,5	6,3	0,0	26,3	63,2	10,5	36,8	6,3	14,7
Gründerinnen 4.0	18	0	100,0	5,6	88,9	5,6	0,0	11,1	33,3	55,6	5,6	0,0	0,0

Bezeichnung des Vorhabens	Geschlecht			Alter in Jahren			Höchste abgeschlossene Ausbildung (ISCED-Level)				Merkmale der Teilnehmer:innen		
	Frauen	Männer	Frauen-anteil	15 bis 24	25 bis 54	Ab 55	0	1, 2	3, 4	5 bis 8	Migrations-hintergrund	Menschen mit Behinde-rung	Sonstige Benachteiligung
	Anzahl						In %						
Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen	0	0	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Aufbruch in Güssing – Stufe 2	21	16	56,8	18,9	64,9	16,2	0,0	70,3	29,7	0,0	13,5	10,8	2,7
SOPHIE BeratungsZentrum für Sexarbeiterinnen	0	0	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022	16	5	76,2	38,1	61,9	0,0	0,0	42,9	42,9	14,3	28,6	0,0	0,0
BETREUUNG PLUS	7	0	100,0	0,0	71,4	28,6	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Zukunftswerkstatt "post Corona"	15	2	88,2	5,9	88,2	5,9	0,0	35,3	41,2	23,5	76,5	5,9	11,8
ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0	11	0	100,0	36,4	36,4	27,3	0,0	18,2	72,7	9,1	0,0	27,3	18,2
Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen	0	0	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Green Technology Innovation	5	0	100,0	0,0	80,0	20,0	0,0	100,0	0,0	0,0	40,0	0,0	0,0
Insgesamt	554	331	62,6	19,9	62,5	17,6	2,3	55,4	28,8	13,6	39,5	7,9	21,5

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), ZWIMOS (Letztstand TN-Indikatoren). Bei Abweichungen zwischen ATMOS und ZWIMOS werden die Daten laut ZWIMOS verwendet.

5.3.11 Sonstige benachteiligte Personen

Die Gruppe der Personen mit sonstigen Benachteiligungen umfasst alle Personen mit zusätzlichen Benachteiligungen, die über Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Bildungsstand, Haushaltsstatus, Migrationshintergrund und Behinderung hinausgehen, basierend auf einer Selbsteinschätzung. Dazu zählen beispielsweise junge Menschen mit Behinderungen ohne Feststellungsbescheid. Entsprechend heterogen gestalten sich auch die Befunde. Sonstige Benachteiligungen werden schwerpunktmäßig mit einem sehr hohen Anteil von 81,3% von ReAct Salzburg gemeldet, was insbesondere multiplen Problemlagen geschuldet sein dürfte. Im Kärntner Projekt "LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung finden sich ebenfalls sehr oft, obschon deutlich schwächer ausgeprägt als in Salzburg, Personen mit sonstigen Benachteiligungen (30,5%), insbesondere gesundheitliche Einschränkungen; in Niederösterreich beläuft sich ihr Anteil auf 5,2%, im Burgenland auf 7,3% (Durchschnitt über die zehn Projekte) und in der Steiermark auf 8,3%. Innerhalb des Burgenlandes streut ihr Anteil, sofern überhaupt relevant, zwischen 2,7% (Aufbruch in Güssing) und 18,2% ("ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0") (Übersicht 26).

5.3.12 Status bei Maßnahmeneintritt

Die meisten Teilnehmer:innen waren bei Maßnahmeneintritt arbeitslos, womit das Ziel, insbesondere von der COVID-Pandemie besonders stark betroffene Personen in die Projekte einzubinden, überwiegend erreicht werden konnte, was als positiv zu bewerten ist.

Beim Erwerbsstatus vor Maßnahmeneintritt zeigt sich in den Projekten bis auf jene im Burgenland ein ziemlich einheitliches Bild. Die meisten Teilnehmer:innen waren, bevor sie in die Maßnahme eingetreten sind, entsprechend der Intention der REACT-EU Verordnung mit Fokus auf arbeitslose Personen arbeitslos oder nicht-erwerbstätig, womit das Ziel, insbesondere von der COVID-Pandemie besonders stark betroffene Personen in die Projekte einzubinden, überwiegend erreicht werden konnte. In der Steiermark und Niederösterreich waren sogar alle Teilnehmer:innen bei Maßnahmeneintritt entweder arbeitslos und nichterwerbstätig. In Salzburg waren sie vereinzelt davor auch erwerbstätig (10,4%). Nach Angaben der ZWISTen resultiert dies auch daraus, dass vereinzelt beschäftigte Teilnehmende aus anderen bereits abgeschlossenen Projekten in die Arbeitskräfteüberlassung eintraten.

Im Burgenland dagegen ist der Anteil der erwerbstätigen Personen vor Maßnahmeneintritt mit einem Wert von 29,7% (Durchschnitt über die zehn Projekte) viel höher als in den anderen vier Bundesländern, was auch der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte geschuldet ist, die sich u. a. an Gründer:innen oder pflegende/betreuende Angehörige richteten bzw. Beratungsangebote beinhalteten. Der Anteil der erwerbstätigen Personen vor Maßnahmeneintritt reichte von 11,8% in der "Zukunftswerkstatt "post Corona"" über 44,4% unter "Gründerinnen 4.0" bzw. 77,8% unter "ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken" bis hin zu 100% unter "BETREUUNG PLUS" (Übersicht 27). "BETREUUNG PLUS" zeichnet sich, anders als ursprünglich geplant mit Fokus auf die Durchführung der Heimhilfe-Ausbildung, durch informationsspezifische Aspekte aus, mit dem Aufbau eines Austauschnetzwerkes und der Durchführung von Workshops mit Vernetzungstreffen und Online-Vorträgen.

Die meisten Teilnehmer:innen schieden regulär aus der Maßnahme aus, was als positiv zu bewerten ist.

Die meisten Teilnehmer:innen schieden regulär aus der Maßnahme aus; der Anteil reichte hier von 79,3% in Niederösterreich über rund 93% in Salzburg und in der Steiermark bis hin zu fast 100% in Kärnten. Im Burgenland belief sich dieser Anteil auf 96,8% (für neun von 13 Projekten liegen zum Stichtag 30.06.2024 (bzw. Letztstand TN-Daten ZWIMOS) Daten vor). Innerhalb des Burgenlandes zeigt sich, dass von den neun Projekten, für die Daten vorliegen, in drei Projekten nicht-reguläre Beendigungen gemeldet wurden. Diese beliefen sich beim "Lehrgang Pflegeassistenz 2021-2022" auf 19,0%, "in der Zukunftswerkstatt "post Corona"" auf 11,8% und bei den "Gründerinnen 4.0" auf 11,1%.

In acht Projekten, davon fünf im Burgenland, konnten die Teilnehmer:innen nach Beendigung der Maßnahme eine Qualifizierung erlangen.

Unmittelbar nach Maßnahmenende können mehrere Ergebnisereignisse auf die Teilnehmer:innen zutreffen wie beispielsweise, dass sie eine Qualifizierung erlangen und zugleich nach der Teilnahme auch einen Arbeitsplatz innehaben. Diese umfassen²⁶⁾:

- Nichterwerbstätige Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme auf Arbeitssuche sind,
- Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme eine schulische/berufliche Ausbildung absolvieren,
- Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme eine Qualifizierung erlangen,
- Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme einen Arbeitsplatz haben, einschließlich Selbstständige, sowie
- benachteiligte Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme auf Arbeitssuche sind, eine schulische/berufliche Bildung absolvieren, eine Qualifizierung erlangen oder einen Arbeitsplatz haben, einschließlich Selbstständige.

Die Kennzahlen zum Maßnahmenenergebnis gestalten sich sehr uneinheitlich. In nur drei Projekten wurden mehr Ergebnisereignisse als Teilnehmer:innenzahl gemeldet, was möglich ist, jedoch nicht die Zielsetzung; in allen übrigen Projekten, für die Daten vorliegen, weniger ("LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung; Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen; Green Technology Innovation)²⁷⁾.

Bezogen auf die Gesamtzahl der Teilnehmer:innen im Projekt hatte in Salzburg, wo viele Teilnehmer:innen vor Maßnahmeneginn arbeitslos waren, gut jede:r dritte Teilnehmer:in nach Beendigung der Maßnahme einen Arbeitsplatz, in Niederösterreich und in der Steiermark rund jede:r vierte Teilnehmer:in und in Kärnten rund jede:r fünfte Teilnehmer:in. Hierbei handelt es sich um Teilnehmer:innen, die bei Maßnahmeneginn nichterwerbstätig oder arbeitslos waren und bei Maßnahmenaustritt und bis zu vier Wochen danach einen Arbeitsplatz hatten oder

²⁶⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

²⁷⁾ Für das burgenländische Projekt "ReAct GründerInnen im Kommen" liegen keine Daten vor.

selbständig waren. Im Burgenland wurde für das Projekt "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen" gemeldet, dass gut ein Drittel der Teilnehmer:innen nach Maßnahmenende einem Arbeitsplatz hatte, bei "Gründerinnen 4.0" beinahe jede:r zweite Teilnehmer:in, bei "Green Technology Innovation" 60% und bei der "Zukunftswerkstatt "post corona"" sogar 88%. Bei primär auf Beratung und Qualifizierung ausgerichteten Projekten überrascht der hohe Anteil an Beschäftigungsaufnahmen zwar etwas, weil kurzfristig die Effekte von Qualifizierungsmaßnahmen für die Beschäftigungsaufnahme häufig schwach ausfallen, obschon die Wirkung bei langzeitarbeitslosen Personen höher ausfallen kann (Huemmer et al., 2021), ebenso bei den Beschäftigungsprogrammen, weniger bei den Gründungsprogrammen.

Vereinzelte konnten auch zuvor arbeitslose bzw. nichterwerbstätige Teilnehmer:innen bei "Aufbruch in Güssing" und "ABZ*Career in Care" nach Maßnahmenende auf einen Arbeitsplatz wechseln.

In Kärnten konnten darüber hinaus fast alle Teilnehmer:innen nach der Teilnahme eine Qualifizierung erlangen, ebenso im burgenländischen Projekt "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen". Dabei handelt es sich um Personen, die als Ergebnis der Teilnahme eine Qualifizierung erlangen. Diese ist "das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen"²⁸⁾. Im burgenländischen Projekt "BETREUUNG PLUS", das den Hauptfokus auf den Aufbau des Austauschnetzwerkes und die Durchführung von Workshops mit Vernetzungstreffen sowie Online-Vorträge legte, konnten sogar alle Teilnehmer:innen eine Qualifizierung erlangen, im "Lehrgang Pflegeassistenz 2021-2022" drei Viertel und bei "Green Technology Innovation" 60%. Vereinzelte konnten auch im burgenländischen "Aufbruch in Güssing" sowie in Salzburg und in der Steiermark Qualifizierungen erlangt werden.

Im Burgenland absolvierten in den drei Projekten "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen", "ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland" sowie "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" rund drei von zehn der Teilnehmer:innen nach Maßnahmenende eine schulische oder berufliche Ausbildung. Dabei handelt es sich um Personen, die sich vor Eintritt in die Maßnahme in keiner schulischen oder beruflichen Ausbildung befanden und bei Maßnahmenaustritt und bis zu vier Wochen danach eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvierten²⁹⁾. Vereinzelte begannen auch Teilnehmer:innen von "Green Technology Innovation", "Aufbruch in Güssing", "Zukunftswerkstatt "post-corona"", "Gründerinnen 4.0" sowie in Kärnten eine Qualifizierung.

Arbeitslosigkeit nach Beendigung der Maßnahme kam höchstens vereinzelt vor; dies betrifft jene Teilnehmer:innen, die bei Maßnahmeneintritt nichterwerbstätig und nicht auf Arbeitsuche

²⁸⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

²⁹⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

waren und nach Maßnahmenende bzw. bis zu vier Wochen danach auf Arbeitsuche waren. Nur Kärnten und einige Projekte im Burgenland meldeten vereinzelt Fälle ("Green Technology Innovation", "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0", "Gründerinnen 4.0", "ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland") (Übersicht 27).

Benachteiligte Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme auf Arbeitssuche sind, eine schulische/berufliche Bildung absolvieren, eine Qualifizierung erlangen oder einen Arbeitsplatz haben, einschließlich Selbständige, finden sich besonders oft in den Projekten in Kärnten und Salzburg sowie im Burgenland bei "Green Technology Innovation" und "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen"; vereinzelt auch in den Projekten "ABZ*digi4work", "ABZ*Career in Care" sowie dem Projekt in der Steiermark bzw. jenem in Niederösterreich.

Die interviewten Vertreter:innen der ZWISTen betonten, dass die Integration in den Arbeitsmarkt oder die Heranführung an den Arbeitsmarkt zentrale Ziele der meisten Projekte waren. Unter Bezugnahme auf die thematischen Schwerpunkte wurden darüber hinaus aber auch die soziale Nachhaltigkeit und die erwartete positive Wirkung für die Zielgruppe hervorgehoben, etwa durch neue Qualifikationen in den Bereichen Nachhaltigkeit und grüne Jobs sowie Digitalisierung und die daraus resultierende Chancenerhöhung für eine Integration am Arbeitsmarkt. Zudem ist für manche Zielgruppen bereits eine Heranführung an einen geregelten Alltag sowie die persönliche Stabilisierung ein maßgeblicher Erfolg, der bei der Bewertung von Projekten nicht zu vernachlässigen ist. Insbesondere bei Langzeitarbeitslosen und Personen, vor allem Jugendlichen, die mit multiplen Problemlagen konfrontiert sind, ist eine Maßnahmenbeendigung daher schon als Erfolg zu werten.

"Es sind ja auch Langzeitarbeitslose wieder ins Tun gekommen. (...) Auch wenn jetzt vielleicht die Übernahme erst einmal nicht möglich ist, aber wenn ich ein halbes Jahr wieder einmal wo beschäftigt bin, das ändert auf jeden Fall viel. Also, ich komme wieder in ein geregeltes Arbeitsverhältnis hinein und nicht in einen sozialökonomischen Betrieb, sondern in ein Unternehmen. In ein echtes Unternehmen und unter echte Arbeitsmarktbedingungen." (Interview 6)

Übersicht 27: Kennzahlen zum Teilnahmeverlauf

Bezeichnung des Vorhabens	Status vor Maßnahmenbeginn in %			Maßnahmenbeendigung in %			Status nach Maßnahmenende in %			
	Arbeitslos	Nicht erwerbstätig	Erwerbstätig	Regulär	Nicht regulär	Arbeit- suche ¹⁾	Ausbildung ²⁾	Qualifizierung ³⁾	Arbeits- platz ⁴⁾	Benachteiligte ⁵⁾
<i>Niederösterreich</i>										
Job.ReAct	98,3	1,7	0,0	79,3	20,7	0,0	0,0	0,0	25,9	8,6
<i>Kärnten</i>										
"LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung	64,9	31,0	4,1	99,7	0,3	1,3	7,2	94,6	18,1	61,5
<i>Salzburg</i>										
ReAct Salzburg	89,6	0,0	10,4	93,8	6,3	0,0	0,0	4,2	35,4	39,6
<i>Steiermark</i>										
Arbeitsmarktpolitisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID 19-Krise betroffene Personen	100,0	0,0	0,0	93,2	6,8	0,0	0,0	0,8	23,3	6,8
<i>Burgenland</i>										
ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken	22,2	0,0	77,8	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID 19-Krise betroffene Personen	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	35,9	94,9	38,5	30,8
ABZ*Career in Care-Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland	46,3	29,5	24,2	100,0	0,0	2,1	30,5	0,0	3,2	13,7
Gründerinnen 4.0	50,0	5,6	44,4	88,9	11,1	5,6	5,6	0,0	44,4	0,0

Bezeichnung des Vorhabens	Status vor Maßnahmenbeginn in %			Maßnahmenbeendigung in %			Status nach Maßnahmenende in %			
	Arbeitslos	Nicht erwerbstätig	Erwerbstätig	Regulär	Nicht regulär	Arbeit- suche ¹⁾	Ausbildung ²⁾	Qualifizierung ³⁾	Arbeits- platz ⁴⁾	Benachteiligte ⁵⁾
Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Aufbruch in Güssing – Stufe 2	32,4	2,7	64,9	100,0	0,0	0,0	13,5	16,2	10,8	0,0
SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Lehrgang Pflegeassistent 2021-2022	52,4	19,0	28,6	81,0	19,0	0,0	0,0	76,2	0,0	0,0
BETREUUNG PLUS	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Zukunftswerkstatt "post Corona"	82,4	5,9	11,8	88,2	11,8	0,0	5,9	0,0	88,2	0,0
ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0	72,7	27,3	0,0	100,0	0,0	18,2	27,3	0,0	0,0	18,2
Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Green Technology Innovation	20,0	80,0	0,0	100,0	0,0	20,0	20,0	60,0	60,0	40,0

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024), ZWIMOS (Letztstand TN-Indikatoren). Bei Abweichungen zwischen ATMOS und ZWIMOS werden die Daten laut ZWIMOS verwendet. Bei Mehrfachnennungen Summenwert "Status nach Maßnahmenende" größer 100 möglich; wenn Informationen zum Status nach Maßnahmenende fehlen, dann Summenwert kleiner 100. ¹⁾ Nichterwerbstätige Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme auf Arbeitssuche sind. ²⁾ Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme eine schulische/berufliche Ausbildung absolvieren. ³⁾ Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme eine Qualifizierung erlangen. ⁴⁾ Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme einen Arbeitsplatz haben, einschließlich Selbstständige. ⁵⁾ Benachteiligte Teilnehmer:innen, die nach ihrer Teilnahme auf Arbeitssuche sind, eine schulische/berufliche Bildung absolvieren, eine Qualifizierung erlangen, einen Arbeitsplatz haben, einschließlich Selbstständige.

5.3.13 Ergebniserreichung

Der Zielwert für den Outputindikator CV31 ("Unterstützte Teilnehmer (Bekämpfung von COVID-19)") belief sich im ESF-OP für das Gesamtprogramm auf 48.582³⁰⁾. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich die Zahl der unterstützten Teilnehmer:innen im Gesamtprogramm auf 61.659, womit der Zielwert deutlich überschritten werden konnte (Realisierungsquote 126,9%). Dieser Maßnahmenschwerpunkt leistete dazu einen Beitrag von 885 Teilnehmer:innen.

Der Zielwert für den Ergebnisindikator CVR2 ("Teilnehmer, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangen") belief sich für das Gesamtprogramm auf 51%. Zum Stichtag 30.06.2024 belief sich der Anteil der Teilnehmer:innen, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangten, im Gesamtprogramm auf 78%, womit der Zielwert um +27 Prozentpunkte überschritten werden konnte. In diesem Maßnahmenschwerpunkt wurde ein Anteil von 49,4%³¹⁾ erreicht, obwohl nicht alle Projekte Qualifizierungsmaßnahmen angeboten haben. In Kärnten konnte der Anteil mit 94,6% deutlich übertroffen werden, im Burgenland wurde der Zielwert mit 49,4% fast erreicht. In Niederösterreich, Salzburg und der Steiermark wurde dieser entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung mit Werten zwischen 0% und 4,2% allerdings nicht erreicht. Drei Projekte meldeten sogar, dass (fast) alle Teilnehmer:innen bei Austritt eine Qualifizierung erlangt haben.

Allerdings folgt aus diesen vorliegenden Daten, dass der Qualifizierungsaspekt, d.h. nach der Teilnahme eine Qualifizierung erlangt worden ist, in manchen Projekten sehr "breit" ausgelegt worden ist (z.B. ein ausschließlich auf Beratung ausgelegtes Projekt meldete Teilnehmer:innen, die bei Austritt eine Qualifizierung erlangt haben) und auch informelle Ergebnisse, Kursaktivitäten, die zur individuellen Stabilisierung beitragen sollten oder auch nur die Bekanntmachung von Kursmöglichkeiten oder auch Online-Vorträge bereits als Qualifizierungen eingestuft und als solche eingetragen worden sind, obwohl laut Definition³²⁾ "Qualifizierung [ist] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen". Daher ist anzuregen, bei den Indikatoren zum Maßnahmenende, obschon möglich, eine eindeutigere Zuordnung anzustreben, insbesondere wenn damit die Ergebniserreichung abgebildet werden soll.

5.4 Finanzielle Umsetzung

Die von den Projekten geltend gemachten öffentlichen Ausgaben für die Maßnahme "Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen" beliefen sich zum Stichtag 30.06.2024 auf 7,322 Mio. €. Davon entfielen 33,0% auf die Steiermark, 22,6% auf das Burgenland, 19,5% auf Salzburg, 13,7% auf Niederösterreich und 11,3% auf Kärnten (Datenstand 30.06.2024) (Übersicht 28).

³⁰⁾ Die in diesem Abschnitt berechneten Daten wurden noch vor der Endabrechnung des Programmes berechnet, weshalb nicht auszuschließen ist, dass diese vom offiziellen Abschlussbericht abweichen können.

³¹⁾ Auch bei diesem Wert ist zu berücksichtigen, dass die Berechnung vor der Endabrechnung aller Projekte erfolgt ist und somit vom Abschlussbericht abweichen kann.

³²⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

Allerdings wurde der sehr enge Zeitplan der Umsetzung auch im Hinblick auf die Budgetausschöpfung kritisch beurteilt. Manche ZWISTen berichteten auch, dass Projektbudgets gekürzt werden mussten, da beispielsweise die Zahl der Teilnehmenden nicht erreicht werden konnte. Teilweise standen auch Budgetkürzungen aufgrund durchgeführter Kontrollen³³⁾ seitens der Europäischen Kommission in Diskussion (obschon die Europäische Kommission nur noch einen kleinen Teil der Kontrollen durchführt; für den größeren Teil sind österreichische Behörden zuständig), was bei allen Beteiligten enorme Verunsicherungen mit sich brachte. Manche ZWISTen berichteten von einer guten Ausschöpfungsquote oder einer knappen Unterausschöpfung und in einem Bundesland konnte aufgrund einer Budgetaufstockung sogar eine Ausrollung des Projektes auf das gesamte Bundesland erfolgen.

"Aber grundsätzlich war das Geld ganz gut, muss ich sagen, zu bearbeiten. Das Problem, das ich hatte und auch sehe, ist, dass die Programmperiode nicht verlängert worden ist. Es war dann relativ knapp doch das Geld auszugeben und ich finde, man hätte sich da vielleicht einigen können, das auf ein Jahr zu verlängern." (Interview 7)

Gemäß den Angaben aus den Interviews konnten die Mittel demnach nur teilweise ausgeschöpft werden und nur wenige Bundesländer konnten das Budget überausschöpfen, um so verbliebene Mittel abzuholen. Die Gründe hierfür liegen in dem engen Zeitkorsett innerhalb dessen die Projekte entwickelt, gecallt, vergeben und umgesetzt werden mussten.

³³⁾ Das Kontrollsystem beruht auf EU-Verordnungen.

Übersicht 28: **Finanzielle Umsetzung**

Bezeichnung des Vorhabens	Geltend gemachte öffentliche Ausgaben in €
<i>Niederösterreich</i>	
Job.ReAct	1.001.409,53
<i>Kärnten</i>	
"LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung	825.344,79
<i>Salzburg</i>	
ReAct Salzburg	1.425.789,18
<i>Steiermark</i>	
Arbeitsmarktpolitisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen	2.417.202,70
<i>Burgenland</i>	
ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken	243.481,00
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	177.922,91
ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland	370.670,94
Gründerinnen 4.0	99.626,85
Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen	99.995,72
Aufbruch in Güssing – Stufe 2	85.715,28
SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen	47.984,62
Lehrgang Pflegeassistenz 2021-2022	35.294,23
BETREUUNG PLUS	78.795,46
Zukunftswerkstatt "post Corona"	127.745,78
ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0	178.160,00
Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen	76.924,70
Green Technology Innovation	30.243,58
Summe Burgenland	1.652.561,07
Insgesamt	7.322.307,27

Q: ATMOS (Stand 30.06.2024).

5.5 Querschnittsziele

Wie auch im allgemeinen ESF-Programm waren die Querschnittsziele Gleichstellung der Geschlechter und Gender Mainstreaming, Barrierefreiheit und Disability Mainstreaming bei der Umsetzung der REACT-Projekte zentrale Vorgaben.

Aus den Interviews mit den Vertreter:innen der ZWISTen geht diesbezüglich hervor, dass die Projektträger zu den drei genannten Zielen bereits sensibilisiert sind und die Querschnittsziele bei der Projektumsetzung berücksichtigen. So wird oftmals betont, dass insbesondere die Querschnittsziele Gleichstellung der Geschlechter und Barrierefreiheit bei den Trägern unabhängig vom konkreten Projekt umgesetzt werden und die Mitarbeiter:innen entsprechend geschult sind bzw. gegebenenfalls werden. Allerdings wird Barrierefreiheit dabei vor allem bezogen auf das Vorhandensein gegebener Räumlichkeiten und Erreichbarkeit, demnach auf körperliche

Behinderungen, thematisiert und berücksichtigt. Auch die Aufbereitung von Medien und Materialien (beispielsweise mit entsprechenden Schriftgrößen und niederschwelliger Sprache) wird diesbezüglich genannt.

5.5.1 Barrierefreiheit

Eine umfassende Barrierefreiheit, die auch ein geschultes Personal und ein grundlegendes Verständnis von Inklusion beinhaltet, wurde von den Interviewpartner:innen seltener angesprochen. Auch Disability Mainstreaming im weit gefassten Sinne scheint eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. In einem Interview wird auch deutlich, dass bei Barrierefreiheit, die mehr umfasst als die Räumlichkeiten, teilweise Schwierigkeiten gegeben waren bzw. finanzielle Ressourcen fehlten.

"Wir haben auch versucht zu sagen, dass wir auch digitale Barrierefreiheit gerne wollen. Das ist viel schwieriger gewesen, muss ich ehrlich gestehen. Ein ganz schwieriges Thema, hat nicht immer gut funktioniert, muss ich auch dazu sagen. (...) Ich glaube, das sind teilweise – einerseits ist die Ausbildung derjenigen, die diese Tools, diese Lerntools z. B. digital erstellen, nicht im Bereich der Barrierefreiheit. Das ist definitiv nicht vorhanden. D.h. wenn man ihnen sagt, ihr müsst eine barrierefreie Lerntool erstellen oder eine Team-Moodle-Plattform barrierefrei gestalten, das funktioniert einfach nicht. Dann machen sie halt die Schrift größer oder so. Aber der Zugang, was da eigentlich dahintersteckt, den haben viele nicht." (Interview 7)

Entsprechend zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Personen mit Behinderung in den Projekten vergleichsweise selten anzutreffen waren, was möglicherweise auch der Gesundheitslage während der Projektlaufzeit (Stichwort Lockdown-Phasen; Risikogruppen) geschuldet sein kann, obschon dennoch weitere Anstrengungen vonnöten sind, um diese Gruppe – mit Blick auf künftige Maßnahmen – zu erreichen. Der Anteil der Teilnehmer:innen mit Behinderung reichte von 1,7% in Niederösterreich über 6,2% in den Projekten im Burgenland (Durchschnitt über die zehn Projekte) und 7,8% in Kärnten bis hin zu fast einem Siebentel aller Teilnehmer:innen in der Steiermark und in Salzburg. Innerhalb der burgenländischen Projekte ist "ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0" mit einem Anteil von 27,3% auffallend (Übersicht 26). In diesem Projekt bezog sich laut Endbericht "der Begriff der Barrierefreiheit nicht nur auf die Beseitigung räumlicher Barrieren, beispielsweise für Rollstuhlfahrer*innen oder für Menschen mit einer Gehbehinderung. Es geht auch um die Vermeidung von Barrieren im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik. In den angebotenen Modulen als auch im (Einzel-)Coaching gilt es durch die Verwendung einfacher Sprache Sprachbarrieren abzubauen. Des Weiteren wurde der Zugang zu den (digitalen) Medien/Unterlagen auch möglichst barrierefrei gestaltet" (S. 10). Dieser Ansatz findet sich auch im Projekt "ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland".

5.5.2 Gleichstellung der Geschlechter

Ähnlich verhält es sich bei der Gleichstellung der Geschlechter: Es wird betont, dass diesbezüglich eine Selbstverständlichkeit und allgemeine Gültigkeit bei den Trägern und Beschäftigten besteht. Der Fokus von Gleichstellung der Geschlechter liegt dabei klar auf der Verteilung der Teilnehmer:innen bzw. dem Erreichen einer Frauenquote. Durch gezieltes Ansprechen von Frauen oder auch durch spezifische Angebote konnte hier gestalterisch eingegriffen werden. Teilweise wird das Thema im Sinne von Gender Mainstreaming umfassend in den Interviews angesprochen.

"In Bezug auf die Gleichstellung muss ich sagen, dass sie sowieso nahezu bei allen Projektträgern standardisiert verankert ist, gleichwertiger Lohn für gleichwertige Arbeit, geschlechtsgerechte Sprache, usw." (Interview 2)

5.5.3 Soziale Innovationen

Die Interviewpartner:innen sehen manche der Projekte durchaus auch als sozial innovativ, betonen diesbezüglich jedoch auch, dass vor allem fehlende zeitliche Ressourcen und die Rahmenbedingungen von REACT-EU bzw. dem ESF allgemein, innovativen Projekten im Weg standen. Im Burgenland, wo sehr viele kleine Projekte umgesetzt wurden, können einige davon als besonders innovativ hervorgehoben werden bspw., weil diese eine bestimmte Zielgruppe (wie Sexarbeiterinnen) adressieren oder neue Zugänge wählen. Allerdings wurde auch hier betont, dass Zeitdruck und der starke Fokus auf Indikatoren und quantitative Zielwerte Innovation hemmen.

5.6 Schlussfolgerung

Die Zielsetzung der "Arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" lag darin, diese Zielgruppe zu erreichen, sie für nachgefragte Berufsbereiche zu qualifizieren (z. B. Gesundheit, Pflege, grüne Berufe) und ihre digitalen Kompetenzen zu stärken. Dafür konnten Instrumente wie Umschulungen, Zusatzqualifizierungen und Kompetenzerweiterungen sowie Beschäftigung in sozialökonomischen Betrieben, gemeinnützigen Beschäftigungsprojekten und Arbeitskräfteüberlassung zur Anwendung kommen; besonderes Augenmerk galt auch der Kreislaufwirtschaft. Zielgruppe waren Jugendliche, arbeitslose junge Menschen und Frauen sowie Langzeitarbeitslose.

Hinsichtlich der Ausgestaltung waren von den 17 Projekten zwei als Arbeitskräfteüberlassung (Niederösterreich, Steiermark) konzipiert und zwei weitere versuchten einen Beitrag zur Kreislaufwirtschaft (Kärnten, Salzburg) zu leisten. Im Burgenland widmeten sich zwei Projekte konkret dem Thema Pflege, darunter eines der Beratung, das andere der Vollzeitausbildung zur Pflegeassistenz, ein weiteres der Vermittlung digitaler Kompetenzen ("ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0"), wo dieser Aspekt Projektschwerpunkt war und Frauen mit keinen oder höchstens geringen digitalen Kompetenzen in digitalem Fachwissen geschult wurden. Die übrigen Projekte im Burgenland legten einen starken Fokus auf Beratung. Damit wurde der Schwerpunkt von REACT mit Blick auf Qualifizierungen so abgebildet, dass sich dieser auf die vorgelagerte Ebene bezog mit Fokus auf Beratungen über mögliche Qualifizierungswege bzw. auf die Vorbereitung auf eine Qualifizierung.

Frauen als Zielgruppe konnten in allen Projekten bis auf die beiden Arbeitskräfteüberlassungsprojekte in Niederösterreich und in der Steiermark gut erreicht werden; viele burgenländische Projekte waren ausschließlich für Frauen konzipiert. Junge Personen als Zielgruppe wurden zwar in keinem Projekt ausschließlich adressiert, aber dort, wo sie teilnahmen, war ihr Anteil bis auf drei Ausnahmen zum Teil merklich höher als unter der registrierten Arbeitslosigkeit. Nachdem dies eine explizit genannte Zielgruppe darstellt, ist dies positiv zu bewerten. Arbeitslose Personen als Zielgruppe konnten bis auf die Projekte im Burgenland angesprochen werden. Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen (das sind begünstigt Behinderte nach BEinstG und oder OFG, Behinderte nach Landesgesetzen, Personen mit Behindertenpass sowie Personen mit sonstigen gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen) waren dagegen in den Projekten nur vereinzelt in Relation zu ihrem Anteil an der registrierten Arbeitslosigkeit anzutreffen.

Die Befunde deuten auf Grundlage der vorliegenden Daten darauf hin, dass die wenigsten Teilnehmer:innen nach Maßnahmenende in der Arbeitslosigkeit verblieben, sondern in irgendeiner Form aktiviert oder qualifiziert werden konnten, sei es, dass sie eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvierten, einen Arbeitsplatz hatten oder eine Qualifizierung erlangten, was wiederum die Arbeitsmarktchancen positiv beeinflussen kann. Die beiden gemeinnützigen Arbeitskräfteüberlassungsprojekte meldeten mit je rund 25% ähnliche hohe Anteile von Teilnehmer:innen, die nach Maßnahmenebene einen Arbeitsplatz innehatten; hier ist nach Huemer et al. (2021) eher mittel- bis langfristig, und weniger unmittelbar nach Maßnahmenende mit positiven Beschäftigungseffekten zu rechnen.

Allerdings bleibt zu vermuten, dass der Qualifizierungsaspekt in manchen Projekten sehr "breit" ausgelegt worden ist und auch informelle Ergebnisse berücksichtigt worden sind, obwohl laut Definition³⁴⁾ *"Qualifizierung [ist] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen"*. Daher ist anzuregen, bei den Indikatoren zum Maßnahmenende, obschon möglich, eine eindeutige Zuordnung anzustreben.

³⁴⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

6. Fazit

Die vorliegende Evaluierung von REACT-EU bezieht sich auf alle bis 31.10.2023 umgesetzten und abgerechneten Projekte in Österreich und beinhaltet neben den Maßnahmen im Bildungsbereich und den Angeboten im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle auch die Angebote der Erwachsenenbildung und die arbeitsmarktpolitischen Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen.

Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Umsetzung der REACT-Maßnahmen dargestellt, die Empfehlungen und Ansätze für eine zielgerichtete und wirkungsvolle Gestaltung zukünftiger Programme liefern.

6.1 Maßnahmen im Bildungsbereich

Die Pandemie hat Jugendliche in verschiedenen Bereichen – Bildung, psychische Gesundheit und Arbeitsmarkt – besonders belastet und führte zu langfristigen Folgen für ihre schulische Entwicklung und Integration ins Berufsleben. Die ad-hoc-Umstellung auf digitales Lernen brachte weitreichende Hürden mit sich, die zu Lerndefiziten führten. Bei sozial benachteiligten Schüler:innen waren die Lernrückstände besonders ausgeprägt, unabhängig davon, ob sie sich im Primar- oder Sekundarbereich befanden. Der österreichische Ansatz konzentrierte sich auf den Ausgleich von Lerndefiziten bei Schüler:innen; demgegenüber spielten Catch-up- und Reintegrationsprogramme für Schüler:innen, die die Schule bereits abgebrochen haben, oder für NEETs eine untergeordnete Rolle. Für diese Gruppen sind jedoch angesichts steigender Abbruchraten deutlich stärkere Bemühungen erforderlich, was die Bedeutung und Notwendigkeit des REACT-Programms unterstreicht.

Aus Sicht der Instrumentenkoordinator:innen war die rasche Reaktion auf die Pandemie mittels eines großzügig finanzierten ESF-Programms positiv. Es besteht Einigkeit darüber, dass die finanziellen Mittel gezielt in Programme investiert wurden, die für Jugendliche, junge Erwachsene und bildungsbenachteiligte Gruppen sinnvoll sind. Dennoch zeigt sich, dass die Ausschöpfung der verfügbaren Fördervolumina innerhalb der kurzen Förderperiode eine Herausforderung darstellte, insbesondere für die koordinierenden Stellen. Neben der kurzen Förderperiode und Abrechnungsmodalitäten war auch der administrative Aufwand ein kritischer Punkt. Daher spielten bei der inhaltlichen Gestaltung der geförderten Maßnahmen nicht nur zielgruppenspezifische Überlegungen, sondern auch pragmatische Kriterien eine Rolle, etwa die Frage, was innerhalb des vorgegebenen Rahmens umsetzbar war. Die in REACT-EU gesetzten neuen Schwerpunkte wie digital unterstütztes Lernen und Nachhaltigkeit sollten basierend auf den bisherigen Erfahrungen auch in zukünftige Programme integriert werden.

6.1.1 Angebote im Bereich schulischer Bildung

Die Gruppe der *Early School Leavers* (ESL) kann als Vergleichsmaßstab für die Jugendlichen dienen, die durch die REACT-Maßnahmen unterstützt wurden. Es handelt sich dabei de facto um jene Gruppe von Jugendlichen, deren Abbruch der Bildungslaufbahn verhindert werden soll. In Österreich zeigte sich ein Anstieg des Anteils der ESL von 7% im Jahr 2014 auf 8,6% im Jahr 2023, wobei der Anstieg bei Frauen besonders während der COVID-19-Pandemie bemerkbar war. Männer haben jedoch insgesamt tendenziell höhere ESL-Raten als Frauen. Zudem ist der

Anteil von Schulabbrüchen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt höher, vor allem in städtischen Gebieten. Nur 7,6% der Jugendlichen schaffen nach einem Schulabbruch die Rückkehr in eine formale Ausbildung, was auf die Schwierigkeit hinweist, diesen Status zu überwinden. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Datenlage zeigt zudem, dass Männer nach einem Abbruch stärker in den Arbeitsmarkt integriert sind, während Frauen häufiger erwerbsfern bleiben, jedoch leicht höhere Anteile an Bildungsreintegration erreichen.

Die Teilnehmendenstruktur der REACT-Maßnahmen zeigt auf, dass der größte Anteil der Teilnehmenden im Schulbereich liegt, wo ein besonderer Schwerpunkt gesetzt wurde. Der hohe Anteil an weiblichen Teilnehmerinnen (58% im Vergleich zu 42% männlichen Teilnehmern) reflektiert den gestiegenen Unterstützungsbedarf von Frauen, insbesondere in der COVID-19-Pandemie, steht jedoch in Kontrast zur insgesamt höheren Schulabbruchquote bei männlichen Jugendlichen. Dies weist darauf hin, dass es – vergleichbar zur spezifischen Förderung der Arbeitsmarktintegration von Frauen – auch spezialisierter Maßnahmen zur Prävention des frühen Bildungsabbruchs für männliche Jugendliche bedarf.

Die Analyse der Kontrastfolie zeigte einen deutlich erhöhten Anteil an frühen Abbrecher:innen bei Personen mit Migrationshintergrund, aber nur 14,5% der Teilnehmer:innen an den REACT-Maßnahmen im Schulbereich sind dieser Gruppe zuzurechnen. Dieser Anteil entspricht nicht der Bedarfslage. Daher sollte dieser Diskrepanz zwischen Bedarf und Teilnehmer:innenstruktur bei weiteren Programmumsetzungen bewusst durch positiv diskriminierende Maßnahmen entgegengesteuert werden, um eine Erhöhung der Reichweite im Schulbereich für Migrant:innen zu gewährleisten. Dagegen konnte das Projekt "Weiterlernen 3.0" im Schulbereich mit speziellem Fokus auf benachteiligte Gruppen einen weitaus höheren Anteil an Personen mit Migrationshintergrund (49,8%) verzeichnen und zeigt, dass bedarfsorientierte, auf spezifische Gruppen zugeschnittene Angebote in ihrer Problemgruppenadäquanz deutlich über allgemeinere Programme hinausgehen.

6.2 Angebote im Bereich Berufsbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle

Das Ziel dieser Maßnahmen war die Verbesserung der Ausbildungsperspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die von den Auswirkungen der COVID-19-Krise besonders betroffen waren. Die Projekte leisteten Unterstützung beim Übergang der Zielgruppe in den Arbeitsmarkt. Im Bereich der Berufsausbildung für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle (Maßnahme M 6.1.2) wurde eine nahezu gleichmäßige Geschlechterverteilung mit 49,9% Frauenbeteiligung erreicht. Diese Quote variiert jedoch je nach Maßnahme und liegt beispielsweise in den ausbildungsvorbereitenden Programmen des Sozialministeriums bei nur 41,8%. Um die Chancengleichheit zu fördern, sollten ausbildungsvorbereitende Maßnahmen verstärkt darauf ausgerichtet werden, Frauen gezielt anzusprechen und für eine Teilnahme zu gewinnen.

Ein bemerkenswerter Aspekt dieser arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen liegt in ihrem hohen Anteil von Personen mit besonderen Bedürfnissen (8,6%), während die Anteile in den anderen Maßnahmen deutlich gering ausfallen.

Bezüglich der Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund ergibt die Analyse des Monitorings deutliche Unterschiede: Während der Anteil in den Ausbildungsangeboten der Bundesländer

für Jugendliche bei 83,1% liegt, fällt er in den ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesländer mit 25,2% geringer aus. Diese Gruppe nimmt offenbar häufiger direkt an Ausbildungsangeboten teil und nutzt vorbereitende Maßnahmen seltener. Diese Diskrepanz zwischen den ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und den Ausbildungsangeboten der Bundesländer ist bemerkenswert und sollte womöglich im Zuge einer Maßnahmenevaluation einer genaueren Untersuchung unterzogen werden, die jedoch im Zuge einer Programmevaluation nicht geleistet werden kann. Da Personen mit Migrationshintergrund öfter von Arbeitslosigkeit betroffen sind bzw. öfter erwerbsfern bleiben, ist es empfehlenswert, ausbildungsvorbereitende Programme gezielter anzupassen, um die Teilnahme dieser Gruppe zu steigern. Allerdings sind diese Unterschiede bei der Erwerbsintegration von frühen Abbrecher:innen nach Herkunft nicht so groß, dass sich daraus ein Bedarf nach einem mehrheitlichen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund ableiten lassen würde, wie dies bei den Ausbildungsmaßnahmen der Fall ist.

6.3 Angebote der Erwachsenenbildung

Auf den Maßnahmen der Erwachsenenbildung lag im REACT-Programm anders als in in vorangegangenen ESF-Programmen ein geringerer Schwerpunkt. Aus diesem Grund ist nicht zu erwarten, dass die Bildungsangebote in diesem Bereich den zusätzlichen Bedarf auffangen können, der durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie entstanden ist. Allerdings ist dieser Bereich stark durch nationale Maßnahmen abgedeckt und das REACT-Programm wirkt somit unterstützend. In dieser Maßnahme ist der hohe Anteil an Migrant:innen (87,1%) auffällig, was zeigt, dass diese Gruppe gut erreicht wurde. Allerdings ist es notwendig, auch Personen ohne Migrationshintergrund stärker in diese Maßnahmen einzubeziehen, um der Bedarfslage noch stärker gerecht zu werden. Dies setzt aktive Motivations- und Eingliederungsstrategien voraus, wie dies auch im Rahmen der Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung aufgezeigt worden ist (Steiner et al. 2023).

6.4 Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen

Die Maßnahmen zu den "arbeitsmarktpolitischen Angeboten für besonders von der COVID-Krise betroffene Personen" nahm bei REACT nur eine untergeordnete Rolle ein. Zielgruppe waren Jugendliche, arbeitslose junge Menschen und Frauen sowie Langzeitarbeitslose.

Frauen als Zielgruppe konnten in allen Projekten bis auf die beiden Arbeitskräfteüberlassungsprojekte in Niederösterreich und in der Steiermark gut erreicht werden; viele burgenländische Projekte waren ausschließlich für Frauen konzipiert. Junge Personen als Zielgruppe wurden zwar in keinem Projekt ausschließlich adressiert, aber dort, wo sie teilnahmen, war ihr Anteil – bis auf drei Ausnahmen – zum Teil merklich höher als unter der registrierten Arbeitslosigkeit. Nachdem dies eine explizit genannte Zielgruppe darstellt, ist dies positiv zu bewerten. Arbeitslose Personen als Zielgruppe konnten bis auf die Projekte im Burgenland angesprochen werden. Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen (das sind begünstigt Behinderte nach BEinstG und/oder OFG, Behinderte nach Landesgesetzen, Personen mit Behindertenpass sowie Personen mit sonstigen gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen) waren dagegen in den Projekten –

im Vergleich zu ihrem Anteil an der registrierten Arbeitslosigkeit – nur vereinzelt anzutreffen, weshalb hier Anstrengungen anzuregen sind, um sie stärker in arbeitsmarktpolitische Angebote zu integrieren.

Die Befunde deuten auf Grundlage der vorliegenden Daten darauf hin, dass die wenigsten Teilnehmer:innen nach Maßnahmenende in der Arbeitslosigkeit verblieben, sondern in irgendeiner Form aktiviert oder qualifiziert werden konnten, sei es, dass sie eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvierten, einen Arbeitsplatz hatten oder eine Qualifizierung erlangten, was wiederum die Arbeitsmarktchancen positiv beeinflussen kann. Auch die beiden gemeinsamen Arbeitskräfteüberlassungsprojekte meldeten mit je rund 25% vergleichsweise hohe Anteile von Teilnehmer:innen, die nach Maßnahmenebene einen Arbeitsplatz innehatten; hier ist nach Huemer et al. (2021) eher mittel- bis langfristig und weniger unmittelbar nach Maßnahmenende mit positiven Beschäftigungseffekten zu rechnen.

Allerdings bleibt zu vermuten, dass der Qualifizierungsaspekt in manchen Projekten sehr "breit" ausgelegt worden ist und auch informelle Ergebnisse berücksichtigt worden sind, obwohl laut Definition³⁵⁾ *"Qualifizierung [ist] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen"*. Daher ist anzuregen, bei den Indikatoren zum Maßnahmenende, obschon möglich, eine eindeutigere Zuordnung anzustreben.

6.5 Lessons learned

Im März 2020 wurde das wirtschaftliche und öffentliche Leben als Reaktion auf das Infektionsgeschehen innerhalb weniger Tage auf systemrelevante Bereiche beschränkt. Dazu kam der Umstand, dass innerhalb weniger Stunden und Tage beschlossen wurde, als "Social Distancing"-Maßnahme zur Eindämmung der Pandemie den regulären Unterricht an Schulen (sowie die Betreuung im Kindergarten) flächendeckend auszusetzen und auf Distance Learning bzw. auf Notbetreuung für Kinder, deren Eltern in systemrelevanten Bereichen arbeiten, umzustellen. Die Monate nach dem ersten Lockdown waren geprägt von Lockerungen und Einschränkungen. Nach der Erholungsphase in den Sommermonaten folgte der zweite Lockdown zwischen 3. bzw. 17. November 2020 und 6. Dezember 2020 (Bock-Schappelwein et al., 2021).

In diesem Umfeld trat bereits ein Dreivierteljahr nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie REACT-EU im Dezember 2020 in Kraft, um die Mitgliedsstaaten zeitnah bei der Krisenbewältigung zu unterstützen, wofür Mittel aus den Strukturfonds für 2021 und 2022 bereitgestellt wurden. Für die umsetzenden Stellen und die Projektträger:innen bedeutete dies jedoch ein enges Zeitkorsett, noch dazu unter schwierigen, von Lockdown-Phasen gekennzeichneten Rahmenbedingungen³⁶⁾.

³⁵⁾ https://www.esf.at/wp-content/uploads/2022/11/Definitionen-Gemeinsame-Indikatoren_10_10_2022_final.docx

³⁶⁾ Der dritte Lockdown dauerte vom 26. Dezember 2020 bis 7. Februar 2021. Der Lockdown im Frühjahr umfasste nur Ostösterreich und war vom 1. April bis 19. April 2021 (Burgenland) bzw. vom 1. April bis 3. Mai 2021 (Niederösterreich und Wien) aufrecht. Nach der Erholungsphase über die Sommermonate setzte im Herbst 2021 die vierte Pandemie- welle ein. Ab 8. November 2021 galt die 2-G-Regel (geimpft oder genesen) überall dort, wo bis dahin die 3-G-Regel

Das enge Zeitkorsett war nicht nur durch die pandemiebedingten Einschränkungen, sondern auch durch die Rahmenbedingungen des REACT-Programms geprägt. Für die umsetzenden Stellen und Projektträger:innen war es daher besonders herausfordernd, potenzielle Teilnehmer:innen anzusprechen und für Schulen im Distanzunterricht den Kontakt zu Schüler:innen aufrechtzuerhalten. Dazu kommt noch, dass fehlende digitale Kompetenzen in Lock-Down-Phasen ungleich schwerwiegender wiegen, weil mangelnde digitale Kenntnisse bzw. kein Zugang zu digitalen Technologien Ausschlusskriterien für die Erreichbarkeit der Zielgruppe darstellen. Nichtsdestotrotz konnten mit REACT-EU vielfach erstmals Projekte auf Schulebene durchgeführt werden, auch wenn zu wenig Zeit zur Verfügung stand, um innovative Ansätze zu konzipieren. Im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wurde auf eher bestehende Projekte aufgebaut, es wurden kaum neue Maßnahmen konzipiert und erprobt. Es gilt jedoch zu bedenken, dass das Erproben innovativer Ansätze unter den im Rahmen von REACT-EU vorliegenden Rahmenbedingungen nicht funktionieren kann, da aufgrund des engen Zeitkorsetts ein Testen und Adaptieren kaum möglich ist. Insgesamt ist somit fraglich, ob Innovation, d. h. Neues konzipieren und ins Feld bringen, in einem Umfeld, wo man schnell auf eine Krisensituation reagieren muss, überhaupt sinnvoll erscheint.

Zugleich hat die Krisensituation aber auch bereits bestehende strukturelle Hürden des ESF-Programms nochmals deutlicher sichtbar gemacht. Herausforderungen, die schon vor Ausbruch der COVID-19-Pandemie bekannt waren, wurden durch die Krisensituation nochmals virulenter. Da Krisen immer wieder auftreten können, ist es daher entscheidend, Programme so vorzubereiten und zu gestalten, dass sie insbesondere in solchen Situationen leicht handhabbar bleiben. Die hier formulierten Empfehlungen zielen daher nicht auf Detailanpassungen ab, sondern darauf, die Handhabbarkeit des Programms insgesamt zu vereinfachen.

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass die rasche Reaktion auf die COVID-Pandemie und die Möglichkeit, deren Auswirkungen zu bekämpfen, durchwegs positiv beurteilt werden, allerdings wird die Umsetzung im Rahmen des ESF und den damit verbundenen administrativen Vorgaben kritisiert. Für eine im Krisenfall rasche und vergleichsweise unbürokratische Abwicklung sind die Vorgaben der Strukturfonds hindernd. Vielmehr wäre es notwendig, in derartigen Fällen Projektabwicklungen entlang von Beispielen wie etwa bei EASI-Projekten im Rahmen der direkten Mittelverwendung anzuwenden.

Der hohe administrative Aufwand wurde bereits in der Evaluierung des Operationellen Programmes thematisiert. Aufgrund des engen Zeitkorsetts im Rahmen von REACT-EU und der notwendigen Mittelausschöpfung wurde daher durchaus auf bewährte Maßnahmenkonzepte zurückgegriffen, um einerseits die notwendigen Indikatoren zu erreichen und andererseits eine fristgerechte Mittelbindung zu gewährleisten. Diese Vorgaben konterkarieren jedoch, wie bereits erwähnt, die Entwicklung von innovativen Ansätzen, in denen ein Erproben und gegebenenfalls auch ein Scheitern möglich sein soll. Im Rahmen von REACT-EU konnte beobachtet

(geimpft, genesen oder getestet) gegolten hatte (in der Gastronomie, Hotellerie, bei körpernahen Dienstleistungen sowie Besuchen in Spitälern und Pflegeheimen oder bei Veranstaltungen ab 25 Personen). Ab 15. November 2021 war der Lockdown für Ungeimpfte in Kraft. Ab 22. November folgte neuerlich ein Lockdown, der am 11. Dezember endete (nur für Geimpfte und Genesene), wobei es länderspezifische Verlängerungen gab (Bock-Schappelwein & Eppel, 2022).

werden, dass vor allem "größere" und ESF-erfahrene Projektträger:innen mit der Umsetzung von Projekten beauftragt wurden, da diese auf mehr Ressourcen zum Auffangen finanzieller Probleme und vorhandener Rechtsunsicherheiten im Zuge der ESF-Abwicklung zurückgreifen können.

Die vorliegenden Daten zum Monitoring der finanzierten Projekte deuten zudem darauf hin, dass dieses insbesondere mit Blick auf die erzielten Ergebnisse zu überarbeiten ist. Beispielsweise ist beim Befüllen der Indikatoren auf Konsistenz zu achten oder können Unterschiede in der Interpretation der Definitionen zu Ergebnissen führen, die in sich nicht konsistent sind, woraus es in weiterer Folge zu "verzerrten" Handlungsempfehlungen kommen kann. Demnach sollte die Zielsetzung des Monitorings überprüft und dessen Struktur anhand dieser Zielsetzungen angepasst werden. Ein zentraler Befund, der bereits in der Evaluierung zum Operationellen Programm "Beschäftigung Österreich 2014 bis 2020" festgehalten wurde, ist jener der **Qualitätssicherung des ESF-Monitoringsystems**. So zeigte sich auch im Rahmen der Evaluierung von REACT-EU, dass Daten nicht zeitgerecht verfügbar sind und sich auch die Eingaben nicht einheitlich gestalten. Es gilt hier für die Zukunft klare Vorgaben im Hinblick auf Indikatoren und die dahinterliegenden Definitionen sowie auch laufende Schulungen umzusetzen, um die Fehleranfälligkeit zu reduzieren.

Literaturhinweise

- Angelico, T. (2020). Educational Inequality and the Pandemic in Australia: Time to Shift the Educational Paradigm. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 46–57.
- Auer, E. (2021). Die Covid-19-Krise und ihre Folgen für junge Menschen. *AMS Spezialthema zum Arbeitsmarkt*, 8. https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertung/001_spezialthema_0821.pdf
- Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Evidence on Learning During the COVID-19 Pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bock-Schappelwein, J., Egger, A., Liebeswar, C., & Marx, C. (2023). *Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen im Hinblick auf die Ökologisierung der Wirtschaft. Ökojobs gegen Arbeitslosigkeit?* WIFO. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/37529143>
- Bock-Schappelwein, J., & Eppel, R. (2022). Österreichischer Arbeitsmarkt seit Frühjahr 2021 auf Erholungskurs. *WIFO-Monatsberichte*, 95(5), Article 5. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/18310844>
- Bock-Schappelwein, J., & Eppel, R. (2024). Arbeitsmarkt 2023 im Sog des Konjunkturabschwungs. *WIFO-Monatsberichte*, 97(5), 271–281. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/51810126>
- Bock-Schappelwein, J., Famira-Mühlberger, U., Huemer, U., & Hyll, W. (2021). Der österreichische Arbeitsmarkt im Zeichen der COVID-19-Pandemie. *WIFO-Monatsberichte*, 94(5), Article 5. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/4807829>
- Bock-Schappelwein, J., Huemer, U., & Hyll, W. (2020a). COVID-19-Pandemie: Höchste Beschäftigungseinbußen in Österreich seit fast 70 Jahren. *WIFO Research Briefs*, 2. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/4148599>
- Bock-Schappelwein, J., Huemer, U., & Hyll, W. (2020b). COVID-19-Pandemie: Weniger Sommerjobs für Jugendliche im Juli. *WIFO Research Briefs*, 10. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/4152224>
- Bock-Schappelwein, J., & Hyll, W. (2020). COVID-19-Pandemie: Beschäftigungssituation für Frauen schwieriger. *WIFO Research Briefs*, 9. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/4151166>
- Brown, C., Douthwaite, A., Savvides, N., & Costas Batlle, I. (2022). Five Mechanisms for Tackling the Risks to NEETHood: Introducing a Pathway to Change to Guide Educators' Support Strategies. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 457–474. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2130082>
- Cambridge Econometrics, Trinomics, & ICF. (2018). *Impacts of Circular Economy Policies on the Labour Market*. Publications Office of the European Union. https://circulareconomy.europa.eu/platform/sites/default/files/ec_2018_-_impacts_of_circular_economy_policies_on_the_labour_market.pdf
- Dale, R., Budimir, S., Probst, T., Stippl, P., & Pieh, C. (2021). Mental Health during the COVID-19 Lockdown over the Christmas Period in Austria and the Effects of Sociodemographic and Lifestyle Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3679. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073679>
- Dietrich, H., & Abraham, M. (2008). Eintritt in den Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 69–98). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91192-2_3
- Dohmen, D., Yelubayeva, G., Firzlaff, C., & Cordes, M. (2020). Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in Krisenzeiten. *FiBS-Forum*, 75.
- Dorr, A., Heckl, E., & Hosner, D. (2021). Der österreichische Lehrstellenmarkt in "Corona-Zeiten". *AMS report*, 159.
- Eckelt, M. (2022). Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona- Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. wbv.
- European Commission. (2021). *Greening of the Labour Market – Impacts for the Public Employment Services. Small Scale Study*. European Network of Public Status Services.
- Grieger, N., & Wach, I. (2021). Der Lehrstellenmarkt im Jahr 2020 und aktuell. *AMS Spezialthema zum Arbeitsmarkt*, 9. https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertung/001_spezialthema_0821.pdf

- Helbig, M., Edelstein, B., Zink, C., & Fickermann, D. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*. Waxmann.
- Helm, C., Huber, S. G., & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick, & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59–81). Waxmann.
- Holtgrewe, U., Vana, I., Lindorfer, M., & Siller, C. (2023). Eine bessere Schule in post-pandemischen Zeiten? Differenzierte Gestaltungswünsche bei Wiener Schüler_innen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 48, 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11614-023-00513-7>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Huemer, U., Eppel, R., Kogler, M., Mahringer, H., Schmoigl, L., & Pichler, D. (2021). *Effektivität von Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik in unterschiedlichen Konjunkturphasen*. WIFO. <https://www.wifo.ac.at/www/pubid/67250>
- Kasper, B. (2022). Podcast: *Grünes Licht für noch mehr Green Jobs* [Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB)]. <https://www.oegb.at/content/oegb.at/de/podcast-greenjobs>
- Kollmayer, M., Ikanovic, S. K., Holzer, J., Pelikan, E. R., Spiel, C., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2023). Digital Learning During COVID-19: An Intersectional Perspective on Secondary Students' Motivation and Perceived Teacher Support. In L. Keller, G. Michelsen, M. Dür, S. Bachri, & M. Zint (Hrsg.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (S. 209–225). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5033-5.ch014>
- Köpping, M., & Leitner, A. (2022). Lerneffekte aus dem Distance Schooling: Strategien zur Vermeidung wachsender Ungleichheit an Wiener Mittelschulen und AHS aus Perspektive der Lehrpersonen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 47, 113–131. <https://doi.org/10.1007/s11614-022-00482-3>
- Land Kärnten. (2021). *Gemeinsam für Kärnten erfolgreich*. Pressekonferenz am 27.12.2021.
- Land Salzburg. (2021). *ReAct Salzburg. Upcycling-Werkstatt zur Beschäftigung von (langzeit-)arbeitslosen Menschen*. Salzburg. https://www.salzburg.gv.at/soziales/_Documents/react-folder.pdf
- Lutz, H., Köpping, M., Leitner, A., Steiner, M., Vakavlieva, Z., Reichert, H., Riesenfelder, A., Sorger, C., & Willsberger, B. (2022). *Das Operationelle Programm "Beschäftigung Österreich 2014 bis 2020" des Europäischen Sozialfonds. Endbericht der begleitenden Evaluierung*. WIFO – Institut für Höhere Studien (IHS) – L&R Sozialforschung. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/14073783>
- Maier, T. (2020). *Auswirkungen der "Corona-Krise" auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184938>
- Moen, P., Pedtke, J. H., & Flood, S. (2020). Disparate Disruptions: Intersectional COVID-19 Employment Effects by Age, Gender, Education, and Race/Ethnicity. *Work, Aging and Retirement*, 6(4), 207–228. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa013>
- Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing Disengagement Leading to Early School Leaving: Pro-Active Practices for Schools, Teachers and Families. *Intercultural Education*, 33(2), 139–155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Müller, B. (2019, Januar 2). Die Kohle geht, die Arbeit bleibt. *Süddeutsche.de*. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/ruhrgebiet-bergbau-kohle-1.4272269>
- Nuckols, J. A., Silinskas, G., Ranta, M., & Wilska, T.-A. (2023). Income and Career Concerns Among Emerging Adults From Finland, Sweden, and the United Kingdom During COVID-19. *Emerging Adulthood*, 11(3), 721–734. <https://doi.org/10.1177/21676968231153691>
- OECD. (2022). *Bildung auf einen Blick 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd19b10a-de>
- Pastore, F., & Choudhry, M. T. (2022). Determinants of School to Work Transition and COVID-19. *International Journal of Manpower*, 43(7), 1487–1501. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2022-711>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning During COVID-19: The Role of Self-Regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>

- Pessl, G., & Steiner, M. (2021). COVID-19 und Distance-Schooling: Folgt aus der Gesundheits- nun auch eine Bildungskrise? In G. Sandner & B. Ginner (Hrsg.), *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit* (S. 180–196). mandelbaum verlag.
- Piribauer, P., Burton, A., Huber, P., Klien, M., Streicher, G., & Weingärtler, M. (2021). *Die Wirtschaft in den Bundesländern. IV. Quartal 2020*. WIFO. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/18966784>
- QualiBuild. (2016). *Energy Training for Construction Workers for Low Energy Buildings*. www.igbc.ie/wp-content/uploads/2016/11/QualiBuild-Final-Report.pdf
- Ranta, M., Silinskas, G., & Wilska, T.-A. (2020). Young Adults' Personal Concerns During the COVID-19 Pandemic in Finland: An Issue for Social Concern. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(9/10), 1201–1219. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2020-0267>
- RREUSE. (2020). *France to Create a Solidarity Re-Use Fund (and Other Re-Use Friendly Measures)!* https://rreuse.org/wp-content/uploads/France-to-create-a-Solidarity-Re-use-Fund_Final.pdf
- Schmich, J., Wallner-Paschon, C., & Illetschko, M. (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://doi.org/10.17888/PIRLS2021-EB.2>
- Schnell, P., & Gruber, O. (2023). Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022. In A. Buxbaum, U. Filipič, S. Pirklbauer, N. Soukup, & N. Wagner (Hrsg.), *Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023. Entwicklungen und Perspektiven* (S. 137–149). Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. <https://api.oegbverlag.at/spid/magazines/24/pdf>
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2021). Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19? Universität Wien – Fakultät für Psychologie. <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Spiel, C. (2020). Covid 19 – Herausforderungen für das Bildungssystem und die Bildungsforschung. Vortrag auf Leben mit Corona. Interaktives, interdisziplinäres Symposium am IHS, Wien. https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Photos/Veranstaltungen/2020/Leben_mit_Corona/Praesentationen/05_Covid_19_Herausforderungen_fuer_das_Bildungssystem_und_die_Bildungsforschung.pdf
- Statistik Austria. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Biz-2021-22_Schluesselindikatoren.pdf
- Steiber, N. (2021). Die COVID-19 Gesundheits- und Arbeitsmarktkrise und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerung. *Materiellen zu Wirtschaft und Gesellschaft*, 211. <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/image/AC16146688/1/>
- Steiner, M. (2023). *Auswirkungen der Pandemie auf Jugendliche im Bereich Bildung und Arbeitsmarkt*. Vortrag auf der AMS-Fachtagung ÜBA, Wien.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pessl, G., & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/>
- Steiner, M., Pessl, G., Köpping, M., & Juen, I. (2021). *Evaluation des Jugendcoachings*. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6036/>
- Steiner M., Pessl G., Leitner A., Davoine Th., Forstner S., Juen I., Köpping M., Sticker A., Litschel V., Löffler R., Petanovitsch A. (2019): *Ausbildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*, Studie im Auftrag von BMASGK, BMBWF, BMDW, BKA, Wien.
- Steiner, M., Pessl, G., Kuschej, H., Egger-Steiner, M., & Metzler, B. (2017). *Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung*. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4541/>
- Tamesberger, D., & Bacher, J. (2020). COVID-19 Crisis: How to Avoid a "Lost Generation". *Intereconomics*, 55, 232–238. <https://doi.org/10.1007/s10272-020-0908-y>
- Territoires zéro chômeur de longue durée. (2020, Januar 21). *Une transition écologique et solidaire*. <https://www.youtube.com/watch?v=xLspaQU2vIM>
- Urban, P., Rizos, V., Ounnas, A., Kassab, A., & Kalantaryan, H. (2023). *Jobs for the Green Transition. Definitions, Classifications and Emerging Trends*. Centre for European Policy Studies (CEPS). https://cdn.ceps.eu/wp-content/uploads/2023/09/CEPS-In-depth-analysis-2023-12_Jobs-for-the-green-transition-1.pdf
- Zettier, S. (2019, Juli 4). *Re-Use versus Recycling: Wie Flandern Müll vermeidet*. Energiedienst-Blog. <https://blog.energie-dienst.de/re-use-versus-recycling/>

Anhang

Übersicht 29: **Projektlaufzeit**

Bezeichnung des Vorhabens	Projektstart	Projektende	Dauer in Monaten
<i>Niederösterreich</i>			
Job.ReAct	01.11.2021	31.03.2023	16
<i>Kärnten</i>			
"LAB" Laptops für Ausbildung und Beschäftigung	01.07.2021	31.03.2023	20
<i>Salzburg</i>			
ReAct Salzburg	01.09.2021	31.03.2023	18
<i>Steiermark</i>			
Arbeitsmarktpolitisches Angebot in der Steiermark für besonders von COVID-19-Krise betroffene Personen	01.10.2021	31.12.2022	14
<i>Burgenland</i>			
ReAct GründerInnen im Kommen! Neue berufliche Perspektiven für Frauen im Burgenland stärken	01.11.2021	31.12.2022	13
Arbeitsmarktpolitische Angebote für besonders von der COVID-19-Krise betroffene Personen	02.11.2021	31.12.2022	13
ABZ*Career in Care- Beratung und modulare Angebote für den Einstieg in Ausbildungen zur Gesundheits- und Krankenpflege und Heimhilfe im Burgenland	01.11.2021	31.12.2022	13
Gründerinnen 4.0	01.11.2021	31.12.2022	13
Clever mit Geld – finanziell stark als Frau WwW – Wissen wirkt Wunder Förderung der Finanzkompetenzen und -bildung von Frauen und Mädchen	01.01.2022	31.12.2022	11
Aufbruch in Güssing – Stufe 2	10.01.2022	23.12.2022	11
SOPHIE Beratungszentrum für Sexarbeiterinnen	01.01.2022	31.12.2022	11
Lehrgang Pflegeassistenten 2021-2022	01.12.2021	03.11.2022	11
BETREUUNG PLUS	01.01.2022	31.12.2022	11
Zukunftswerkstatt "post Corona"	01.02.2022	31.12.2022	10
ABZ*digi4work – Förderung der digitalen Kompetenzen von Frauen für die Arbeit 4.0	01.03.2022	31.12.2022	9
Berufswege barrierefrei gestalten! Kooperation, Kommunikation und Fokus gelingen lassen	01.05.2022	31.03.2023	10
Green Technology Innovation	14.03.2022	31.12.2022	9

Q: ZWIMOS (Abfrage am 12.07.2024).

Abkürzungsverzeichnis

2-G-Regel	Geimpft oder genesen
3-G-Regel	Geimpft, genesen oder getestet
ABZ	Arbeit, Bildung, Zukunft
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AL+SC	Arbeitslose und Personen in Schulung
AMS	Arbeitsmarktservice
AT	Österreich
ATMOS	Monitoring-System
Ausb.	Ausbildung
BafEP	Bildungsanstalten für Elementarpädagogik
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
Beschäft.	Beschäftigung
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BibEr	Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring
BMAW	Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
BRP	Berufsreifeprüfung
COVID-19	Coronavirus-Krankheit-2019
DACH-Raum	Deutschland, Österreich und Schweiz
e.V.	Eingetragener Verein
EDV	Elektronische Datenverarbeitung

ESF	Europäischer Sozialfonds
ESL	Frühe Schulabgänger:innen
EU	Europäische Union
FABA	Frühe Ausbildungsabbrecher:innen
FG	Fokusgruppe
FH	Fachhochschule
GTI	Green Technology Innovation
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HS	Hochschule
ibid.	ebenda
IG-KG	Interventionsgruppe relativ zur Kontrollgruppe
IHS	Institut für Höhere Studien
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
k. A.	keine Ahnung (Werte nicht vorhanden)
LAB	Laptops für Ausbildung und Beschäftigung
Maßn.	Maßnahme
max.	maximal
Mio.	Million
MOS	Microsoft Office
Mrd.	Milliarden
MS365	Microsoft 365
NEET	Jugendliche und junge Erwachsene, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden
NPO	Non-Profit-Organisation
Nr.	Nummer

NUTS	Systematik zur eindeutigen Identifizierung und Klassifizierung der räumlichen Bezugseinheiten der amtlichen Statistik in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OFG	Opferfürsorgegesetz
OP	Operationelles Programm
ORG	Oberstufenrealgymnasium
PES	Public Employment Service
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
REACT-EU	Wiederaufbauhilfe für den Zusammenhalt und die Gebiete Europas
S.	Seite
SMS	Sozialministeriumservice
TN	Teilnahmen
u. a.	unter anderem
ÜBA	Überbetriebliche Ausbildung
Uni	Universität
v. a.	vor allem
WIFO	Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
WwW	Wissen wirkt Wunder
z. B.	zum Beispiel
ZWIMOS	Monitoring-System
ZWIST	Zwischengeschaltete Stelle