

eviita –

Evaluation der inklusiven IT-Academy

26. Juni 2019

Evaluatoren:

FH-Prof. Dr. Rainer Loidl

Julian Sorgo B.A.

Bericht: Rainer Loidl

Inhaltsverzeichnis

1. Formative Evaluation	3
2. Evaluationsaktivitäten – Eckdaten zur Evaluation, zu den Erhebungen und zu den InterviewpartnerInnen	6
3. Ausbildungsangebot, Recruiting und Assessment.....	9
4. Kursumsetzung und Kurserleben	14
5. Job Placement und Onboarding.....	18
6. Resümee.....	20

1. Formative Evaluation

Gegenstand der vorliegenden Evaluation ist die „inklusive IT-Academy“. Dabei handelt es sich um ein Qualifizierungsprojekt mit Pilotcharakter für Menschen mit Behinderung und höchsten Beschäftigungschancen. Das Qualifizierungsprojekt beruht auf den Prinzipien der Inklusion (v. a. Bildung, Beschäftigung) und beinhaltet mehrere Arbeitspakete von Oktober 2017 bis Dezember 2019. Die Projektziele sind derart formuliert: „Die erste inklusive IT-Academy Österreichs ermöglicht Menschen mit Behinderung eine Ausbildung mit Berufseinstieg im IT-Sektor.“

Ein Evaluationskonzept beruht generell auf wesentlichen Elementen wie Evaluationsgegenstand, Evaluationszielen, Evaluationsnutzen und dem hierfür adäquaten Evaluationsformat. Für die Konzeption ist zentral, wie die Evaluation auf den Evaluationsgegenstand Bezug nimmt und was aufgrund der Realisierungsphase des Evaluationsgegenstands an Grundfragestellung, Zugängen und Methoden möglich und angemessen ist. Die Evaluationsforschung und -literatur charakterisiert hierin zwischen zwei (formative versus summative) bis hin zu etwa einem Dutzend unterschiedlicher Evaluationsformate (z.B. abklärende, partizipative, outcome-orientierte, responsive, interaktive), mit ihren je „typischen“ zentralen Fragen, Zielen und Methoden. Beispielsweise sind für Pilotprojekte summative oder wirkungsorientierte Evaluationen zwar möglich, aber in der Regel wenig aussagekräftig, da längerfristige, nachhaltige Programmwirkungen erst eben nach einiger Zeit bzw. über einen längeren Zeitraum empirisch beobachtbar werden. Zwar mögen beispielsweise Fragen der Beschäftigungswirkungen für das gegenständliche Pilotprojekt wichtig sein, für eine begleitende Evaluation allerdings sind sie empirisch und wissenschaftlich fundiert gegenwärtig nicht seriös beantwortbar – hierzu müsste eine „summative Evaluation“ oder ein „Evaluations-Follow-up“ zu einem späteren Beobachtungszeitpunkt (z.B. ein Jahr nach Kursabschluss) gemacht werden. In der Evaluationsforschung setzen adäquate Evaluationsformate sowohl an den Projektzielen als auch an dem Realisierungsgrad (Zeitpunkt) des Evaluationsgegenstands an, oder sie beschäftigen sich vorwiegend mit Fragen der Programmkonzeption, -gestaltung und -durchführung.

Unser Evaluationskonzept setzt also nicht an der empirischen „Prüfung“ der Projekterfolge oder Projektwirkungen an. Angesichts des Pilotcharakters und der Intention, die Evaluation programmbegleitend anzulegen, leiten wir folgendes Konzept für ein Evaluationsformat ab.

- I. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob das Pilotprojekt als Ganzes oder ob ein Projektelement, hier ob der Projektteil „Ausbildung“, evaluiert werden soll. Für die Inklusive IT-Academy heißt das, sollen alle und mehrere Arbeitspakete miteinbezogen werden, zum einen, oder soll die Evaluation alleine auf das Ausbildungscurriculum fokussieren, zum anderen. Programmatik und Projektdesign gehen von einem Zusammenwirken der einzelnen Projektelemente, hier Arbeitspakete, aus. Für die Evaluation legt uns dies nahe, jedenfalls diese beiden gegenstandsbezogenen Evaluationsebenen zu differenzieren, und Fragen zur Programmatik insgesamt zu stellen als auch dann insbesondere auf die unmittelbar qualifizierungsrelevanten Programmelemente zu fokussieren.
- II. Eine Evaluation kann sich auf verschiedene Zielebenen richten, z. B. auf eine eher politische, eine programmbezogene, eine organisatorische, eine individuelle. Hier wären die Fragestellungen entweder auf bildungs-, beschäftigungs- bzw. behindertenpolitischer Ebene; oder auf Umsetzungsebene; oder hinsichtlich der Lebenswelten der AusbildungsteilnehmerInnen. Auf Basis der Evaluationsintentionen richtet sich die Evaluation schwerpunktmäßig auf die Umsetzungsebene, also auf programmatische und organisatorische Evaluationsfragen.
- III. Entlang der formulierten Evaluationsinteressen, Evaluationsnutzenerwartungen gibt die Evaluation zum einen über das Pilotprojekt und Umsetzungsaspekte Auskunft. Zum anderen greift sie Aspekte auf, die mit einem späteren Regelbetrieb eines solchen Qualifizierungsprogramms und möglicher „Nachahmer“ zu tun haben. Wenn dies so ist, werden in der Evaluation Aspekte sowohl der Pilotumsetzung als auch Programmpotenziale für den Regelbetrieb zu kombinieren sein. In gemeinsamen Hermeneutischen Zirkeln (von Abklärungen in Workshop 1 bis hin zu abschließenden Einschätzungen in Workshop 3) werden die Projektintentionen und Nutzenerwartungen geschärft und in ein Modell zur „Replikation und Skalierung“ des Programmes übersetzt.
- IV. Herauszuarbeiten gilt es programm(un)spezifische, standort(un)spezifische, teilnehmerinnen(un)spezifische usw. also realisierungs- bzw. umsetzungsorientierte Bedingungen und das Zusammenwirken der Programmelemente. Evaluationsziel ist dann, die Bedeutung von Programmdesign, Programmelementen und Qualifizierungsumsetzung herauszuarbeiten und zu einem „Re-Design“ des Programms zur Optimierung der bestrebten Projektziele beizutragen.

- V. Mit diesen Evaluationsbedingungen und -intentionen kann ein typisches Evaluationsformat eruiert werden, welches als „Leitfigur“ für unsere Evaluation dient. Eine gängige Unterscheidung, geschaffen bereits zurückreichend in die 1960er-Jahre, ist jene in „formative“ und „summative“ Evaluation. Hier ist eine formative Evaluation gefragt, d. h. eben keine, die Programmzielerreichungen oder -wirkungen prüft, sondern eine Evaluation, die „formgebend“ mit in die Weiterentwicklung und Gestaltung des Programms und der Qualifizierung eingeht und den Entwicklungs- und Lernaspekt voranstellt. Owen & Rogers (1999, 2006) beispielsweise unterscheiden fünf Evaluationsformate, die sich hinsichtlich der zentralen Koordination unterscheiden. Hieraus erscheinen uns die „aufklärende“ als auch die „interaktive“ Evaluation adäquater als andere. Gerade diese richten sich typischerweise auf Fragen derart zusammengefasst: wie ist die Programmatik angelegt? Wie viel/wenig tragen verschiedene Programmelemente (hier z. B. Vorbereitung, Assessment, Auswahl, Curriculum) zur Zielverfolgung bei? Wie können Projektintentionen und Projektrealisierung optimiert werden? Wie wird das Projekt umgesetzt? Welche Stärken und Schwächen gibt es in der Umsetzung? Was benötigt das Programm zur Umsetzung im Regelbetrieb? Usw. Darüber hinaus scheinen Aspekte der „Qualitativen Evaluationsforschung“ (Flick 2006) geeignet, hier beizutragen. So etwa fordert sie eine intensive, detaillierte Prozessbeschreibung in der Pilotprojektrealisierung. Sie legt eingangs Bewertungskriterien fest, diese können teils gemeinsam, teils getrennt entwickelt werden. Neue Bewertungskriterien sollen dann aus dem Prozess heraus induktiv aufgestellt und sinnvoll begründet werden. Sie nimmt eine alltagsbezogene Perspektive ein und weist partizipative Elemente auf. Beteiligte Personen sollen in der Praxis, im Projekt zu Wort kommen können. Eine Abschlussbewertung lässt Raum für offene, auch über intendierte Praxisveränderungen bzw. Projektziele hinausgehende Betrachtung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich eine interaktive Evaluation mit Stärken und Schwächen, Grenzen und Potenzialen und mit einer Sondierung der Programmatik und Umsetzung sowie Generalisierungsfragen des Pilotprojekts befasst.
- VI. Schließlich wird die Evaluation die Qualifizierung in der Weise aufgreifen, als es hier in den Bereich der Bildung und Medienpädagogik und in Fragen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung derart geht, als Qualifizierungselemente (z. B. Online-Lernen; Blended-Learning) unter dem Aspekt der „E-Inclusion“, also eines diversitäts- und behindertensensiblen Einsatzes von Medien und insbesondere digitaler Medien, geht.

2. Evaluationsaktivitäten – Eckdaten zur Evaluation, zu den Erhebungen und zu den InterviewpartnerInnen

Die Evaluation läuft von Januar bis Juli 2019. Da die Evaluation formativ, prozessbegleitend und demnach zu Beginn offen angelegt war, wurden die erforderlichen und realisierbaren Evaluationsaktivitäten im Verlauf der Evaluation präzisiert, dies insbesondere in regelmäßiger persönlicher Abstimmung von Essl Foundation und EvaluatorInnen (BerichtsautorInnen) in drei gemeinsamen Workshops (Januar, April, Mai 2019) als auch stetigen Austauschs via Telefon und E-Mail. Qualitative, formative bzw. interaktive Evaluationsformate wie das vorliegende beinhalten üblicherweise Aktivitäten und Methoden in der Art:

- Evaluationskonzeption, Steuerung und Evaluationsmanagement
- Organisation, Koordination und Kooperation
- Identifikation wesentlicher Stakeholder, hier: Essl Foundation, Cisco Networking Academy, myAbility, Specialisterne, htl Rennweg, Unternehmen und vor allem AusbildungsteilnehmerInnen
- Materialrecherchen, Unterlagen, Projektdokumente-Durchsicht etc.
- Einschätzung der Programmatik
- SWOT-Profil für Programm und Qualifizierung
- Interviews (Einzel bzw. Gruppen) mit Stakeholdern
- Dokumentation, Aufnahme, selektive Transkription der Interviews
- Kompilation und Analyse der Materialien
- Reporting, Empfehlungen, Präsentation

Ein zentrales Evaluationsmotiv ist die Einbindung der Sichtweisen, Erfahrungen und Einschätzungen der betroffenen KursteilnehmerInnen. Ihre Lebenswelt soll ermittelt und in der Evaluation vorrangig abgebildet werden. Die konkreten Projektgegebenheiten und -wünsche sowie die Aufteilung der Berichterstattung legten nahe, die Inhalte und Sichtweisen bezüglich des Pilotprojektes derart aufzuteilen, dass die Evaluation als „Innenansicht“ betrachtet

werden kann. Die Evaluation bringt die Aussagen und Erfahrungen der KursteilnehmerInnen und von Stakeholdern zur Sprache, wie sie das Projekt, den Kurs, die Tätigkeiten und Phasen vom Recruiting, über das Assessment und den Kursablauf bis hin zu Job Placement und Onboarding erleben. Die Grundlage der Evaluation und empirischen Erhebungen darin sind (Stand 20. Juni 2019):

- Die Essl Foundation und die Evaluatoren treffen sich in 3 Workshops im Januar, April und Mai 2019. Diese Workshops sind jeweils zweiteilig angelegt: zum einen als Organisations- und Koordinationstreffen, zum anderen als „hermeneutischer Zirkel“.
- 20 Interviews (Stand 20. Juni 2019) mit 23 Personen, davon:
 - 14 TeilnehmerInnen (zum Erhebungszeitpunkt April–Mai alle).
 - 6 Stakeholder (2x myAbility, 1x Specialisterne, 1x htl Rennweg, 1x Cisco, 1x SEC Consult).
- 17 Interviews werden persönlich, 3 Interviews werden telefonisch geführt.
- Die Interviews werden zwischen Februar und Juni (hauptsächlich im März und April) geführt, im Verhältnis zum Programm also zu unterschiedlich ergiebigen Zeitpunkten.
- Die Interviews dauerten zwischen 15 und 65 Minuten.
- Die Interviews werden aufgenommen und selektiv transkribiert.
- Transkripte und Notizen umfassen im Original etwa 70 Seiten Text (Stand 20. Juli 2019).
- Zur Abbildung der Onboarding-Phase sind noch 3–5 Interviews bis Anfang Juli geplant.

Die Interviews mit den Stakeholdern werden mit jenen Akteuren durchgeführt, die in einzelnen oder mehreren Programmphasen involviert waren und persönliche Erfahrungen mit dem Kurs und den KursteilnehmerInnen machten. Bislang sind Interviews mit sechs Stakeholdern geführt. Ein Telefoninterview mit einem Stakeholder wird als Telefonkonferenz mit vier betroffenen Personen aus den USA, aus Polen und aus Österreich geführt. Ein Stakeholder wird zu zwei Zeitpunkten interviewt, um den Kursverlauf vollständiger abbilden zu können. Die Interviews mit den Stakeholdern dauern jeweils zwischen 40 und 75 Minuten.

Bei den KursteilnehmerInnen handelt es sich um Menschen mit Behinderungen, sie haben unterschiedliche, teils multiple, Beeinträchtigungen, das sind Asperger-Autismus, Sehbeeinträchtigung, Hörbeeinträchtigung, Asthma oder/und Migräne. Zwei der TeilnehmerInnen haben keine Behinderung. Die KursteilnehmerInnen wohnen in bzw. kommen aus verschiedenen Bundesländern (Wien, Oberösterreich, Burgenland, Kärnten) und haben somit teils längere kursbezogene Reisewege. Die KursteilnehmerInnen sind zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 19 und 60 Jahre alt.

In den Interviews sind die KursteilnehmerInnen (KTN) durchwegs gesprächig und erzählen ausführlich. Sie sind kooperativ und nur vereinzelt ergeben sich Abschweifungen oder kurz angebundene Interviews. Die interviewten KTN sind größtenteils klar und verständlich, Verständnisschwierigkeiten ergeben sich vereinzelt, und merklich lediglich in einem Interview. Die Gesprächsbereitschaft der KTN ist überwiegend hoch. Zu notieren ist seitens der Evaluation für die Interviews mit den KTN, dass eingangs bzw. den Interviews vorausschauend seitens eines Stakeholders Bedenken bzw. Befürchtungen geäußert wurden, die Interviews mit Personen mit Asperger-Syndrom würden „schwierig“ werden. Die Interviews mit ihnen würden sehr kurz und knapp sein, die Betroffenen würden kaum auf offene Fragen eingehen oder eine einigermaßen übliche Interviewsituation adäquat nehmen können. Sie würden herausfordernde InterviewpartnerInnen sein. Und dies würde eine spezielle Interviewführung benötigen. Die Interviews wurden deshalb entsprechend geplant und organisiert (Zeiterfordernisse, Interviewtakt, Interviewführung). Unsere Erfahrungen in den Interviews stehen diesen Voreinschätzungen allerdings gegenüber, und zwar in der Weise, dass die Interviews viel weniger speziell verliefen, sondern eher „üblich“ und inhaltlich wie zeitlich ergiebig. Auch diese InterviewpartnerInnen – mit Asperger-Syndrom – stellten sich für uns gesprächig, angenehm, kompetent, ergiebig dar – wie andere auch.

Die KTN weisen unterschiedliche, teils stark fragmentierte Ausbildungs- und Beschäftigungsverläufe auf. Insgesamt ist das Ausbildungsniveau der KTN hoch, beispielsweise verfügen einige KTN über begonnene, abgebrochene oder abgeschlossene Hochschulausbildungen – teils in IT-fachnahen, teils in fachlich gänzlich anders gelagerten Bereichen (z.B. Rechtswissenschaften). Dennoch, viele – die meisten – von ihnen blicken auf Ausbildungs- und/oder Berufsbrüche zurück. Ausbildungen oder Jobs werden abgebrochen aufgrund von „Barrieren“ unterschiedlichster Art, von Fragen technischer Ausstattungen, über schwer bzw. unüberwindbare Herausforderungen in regulären Ausbildungsprogrammen oder Beschäftigungen, oder aufgrund ihrer Entmutigungen, Demotivierungen und Misslingenserfahrungen in den sozialen und betrieblichen Handlungszusammenhängen. Ein überwiegender Teil der KTN

ist zudem teilweise bis hin zu hoch IT-affin. So weisen sich einige KTN durch bisherige Ausbildungen, Tätigkeiten in der IT aus, oder durch ihr persönliches Interesse und privat erworbene Fähigkeiten. Insgesamt weisen sie eine hohe persönliche Teilnahmemotivation und hohes Interesse auf, den Kurs zu absolvieren. Ein tragendes und wiederkehrendes Motiv der KTN ist bereits hier zu formulieren: der Anspruch oder der Wunsch, das Cisco-Zertifikat zu machen. Das „Zertifikat“ und die Zertifizierung stehen sinnbildlich für die hohe Glaubwürdigkeit desselben in der Branche als auch die erwarteten künftigen Jobchancen damit.

3. Ausbildungsangebot, Recruiting und Assessment

Die „inklusive IT-Academy“ versteht sich als inklusives Bildungsangebot, welches sich durch große Unternehmensnähe, hohe Beschäftigungspotenziale und hohes Prestige charakterisiert und barrierefrei zugänglich gemacht werden soll. Hindernisse in einer solchen Ausbildung können sich in allen Phasen, vom Zugang zum Ausbildungsmarkt und Kurs, über den Einstieg, dessen Nutzung bis zu Inhalten und Abschlüssen der Ausbildung aufbauen.

Die Evaluation fragt in den Interviews mit den Betroffenen zuerst nach den erlebten Bedingungen in den ersten Projekt- bzw. Kursphasen, das sind das Recruiting und das Assessment bzw. die Auswahl der BewerberInnen. Zum Einstieg wird von KandidatInnen bzw. BewerberInnen zum Kurs gesprochen, später von TeilnehmerInnen – und zuletzt von AbsolventInnen. Wie gestalten sich die Eingangsbedingungen aus Sicht der Betroffenen? Dass sich die Notwendigkeit einer Inklusion generell und eines inklusiven Bildungsangebotes im konkreten ergibt, liegt an den „Barrieren in den Köpfen“. Diese führen zu Exklusionsphänomenen auf dem Arbeitsmarkt, in den Unternehmen, im Alltag der Menschen mit Behinderungen. Soziale Dispositive – grundsätzliche Einstellungen, Vorannahmen, Verhaltensweisen und Umgangsformen – führen noch bevor Einzelne ihre Fähigkeiten zeigen können einerseits dazu, dass Menschen mit Behinderungen häufig Ablehnungserfahrungen bei Bewerbungen machen. Andererseits hindern sie Firmen daran, die Potenziale von Personen zu erkennen: eine Behinderung überdeckt individuelle Kompetenzen. In den Einschätzungen, etwa in Recruitingprozessen, dominiert die Behinderung. Gewiss sind soziale Dispositive nicht so einfach „weg“ zu lösen. Denn sie entfalten faktische Barrieren im Handlungskontext. Auf Menschen mit Behinderungen wirken sie stark demotivierend bis hin zu dauerhaft demoralisierend. Menschen mit Behinderungen machen am Arbeitsplatz, am Bildungsmarkt und in ihren Bewerbungen, in ihrem Zugehen auf Unternehmen, Abwertungserfahrungen, die offensichtlich im

weiteren Verlauf „behindern“. Seltener, aber doch auch gesehen wird inzwischen, dass sich auch Unternehmen etwas „vergeben“ können, wenn sie Menschen mit Behinderungen so gar nicht „am Radar“ haben. Denn diese bringen ausgeprägtes Interesse, teils gute Qualifizierungen und hohe Arbeitsmotivation mit. Die geäußerten Hoffnungen richten sich auf weniger Ausgrenzung, auf eine Horizonterweiterung der Unternehmen, „dass diese erkennen, dass es schade ist, eine große Gruppe an Arbeitssuchenden nicht zu beachten.“ (IV_16s) In diesem Zusammenhang wird des Weiteren darauf verwiesen, dass Netzwerke für engagierte Unternehmen wichtig sind, die den Austausch dazu ermöglichen, wie sich Inklusion im Betrieb realisieren lässt, welche Voraussetzungen und Konsequenzen damit verbunden sind, oder welche Bedingungen wie hergestellt werden können.

Wie die Interviews zeigen, bringt deshalb die Programmintention, die Unternehmen ehestmöglich „mit an Bord“ zu holen, diese Umstände gut auf den Punkt. An dieser Front geht es darum, Unternehmen zu sensibilisieren und ihr Commitment sowohl zur Inklusion als auch zum Kurs und für die BewerberInnen zu bekräftigen ebenso wie mit ihnen zu prüfen, welche Bedarfe es gibt, welche Bedürfnisse die BewerberInnen genau haben und wie den bestehenden Unsicherheiten umgegangen werden kann. Spezielle Ausbildungsangebote und Recruiting-Verfahren können normalisierend wirken. Schulungen in den Firmen bzw. für die PersonalistInnen oder UnternehmerInnen sind wichtig. Zu überdenken wäre im Programmansatz, auch – über die Unternehmen hinaus – für die KursbewerberInnen/-teilnehmerInnen Schulungen zur Sensibilisierung und zur Handhabung von speziellen Einschränkungen bzw. Behinderungen in das Programm zu integrieren. Denn, „nur, weil ein Teilnehmer eine Behinderung hat, heißt das ja noch lange nicht, dass er sensibilisiert ist zum Thema oder zu anderen Formen.“ (IV_16s) Im Verlauf des Pilotprojektes wird zum „Boarding“ der Unternehmen immerhin einiges eingelöst, zur Erhöhung des Inklusionscharakters des Programmes könnten Unternehmen noch intensiver, enger, durchgehender bzw. struktureller eingebunden sein.

Inklusion bedeutet real auch, dass Unterschiedlichkeiten eingebunden werden – subsumiert wird dies im Schlagwort der Diversität. Diese soll gefördert werden und hat gesellschaftspolitisch einen hohen Kurswert. Doch Diversität lagert in Situationen, Programmen, Kursen etc. eben auch mehr Unterschiede, mehr unterschiedliche Bedürfnisse, Erwartungen, Ansichten usw. ein, und dadurch mitunter mehr Spannungen und Friktionspotenziale. Das Programmdesign der „Inklusiven IT Academy“ konzipiert dies mit ein, geht also in eine funktional adäquate Richtung, wenngleich für einen nächsten Kurs die Einbindung der Unternehmen gerade mit dem Vorzeichen der Inklusion bereits im Vorfeld des Kursbeginns noch ausgeprägter

und die Sensibilisierung noch etwas spezifischer sein könnte. Als Konzept wird die „inklusive IT-Academy“ als modellhaft angesehen, das Programm solle Aussagen der Interviewten Nachahmer finden, in anderen Bereichen umgesetzt werden, auch außerhalb der IT. Der Lehrgang sei ein „Wegbereiter“ und ein gutes Beispiel dafür, dass das Thema Behinderungen in Zukunft immer mehr automatisch mitgedacht wird, sodass alle Lehrgänge selbstverständlich allen offen stehen. Hier spricht die Interviewte den erstrebenswerten Zustand an, dass Ausbildungsangebote ganz generell inklusiv bzw. barrierefrei konzipiert sind.

Im Prozess des Recruiting und in der Auswahl der KandidatInnen bzw. BewerberInnen für eine Kursteilnahme zeigt sich die Bedeutung von Jobportalen speziell für Menschen mit Behinderungen. Hier wird hochspezifisches Know-how von den Stakeholdern eingebracht, was die Güte der Selektion dieser Stakeholder für die Pilotierung des Lehrgangs belegt. Auf den Punkt gebracht: aufgrund ihrer Spezialisierung mit Menschen mit Behinderungen und mit Inklusion sind die für diese Programmphase zuständigen Stakeholder gut gewählt. Der Lehrgang wird in mehreren Medien und Kanälen ausgeschrieben und über die NetzwerkpartnerInnen der Stakeholder verteilt. Grundsätzlich verlief dies gut. Doch „erreichte man aufgrund der Kurzfristigkeit wahrscheinlich nicht alle möglichen KandidatInnen“ (IV_17s), das heißt im Pilotprojekt hätte die Phase des Recruitings früher starten könnenn, da einzelne zielgruppenspezifische Betreuungsorganisationen erst zu spät vom Angebot erfuhren. Gewünscht wird eine zumindest zweimonatige Vorlaufzeit für einen späteren Regelbetrieb eines solchen Lehrgang einer „inklusive IT-Academy“. Eine längere Recruitingphase hätte die Zahl der in Frage kommenden BewerberInnen noch deutlich gehoben. Die Zeit im Recruiting eines derartigen Lehrgangs wird darüber hinaus deshalb eine entscheidende Bedeutung spielen, da Auswahl, Bewerbung und Teilnahme hochschwellig ansetzen: die KandidatInnen sollen eine hohe IT-Affinität aufweisen, ihre Motivationslage für die Ausbildung soll spezifisch sein, ihre Beschäftigungschancen hoch. In dieser Auswahl-situation ist die verfügbare Zeit auch deshalb wesentlich, um besser herauszufinden, worum es beim einzelnen Bewerber, bei der einzelnen Bewerberin, genau geht. In der Auswahl der BewerberInnen muss deren Profil deutlich sein, sowohl die Leistbarkeit der Cisco-Zertifizierung/-Prüfung als auch eine reale Verbesserung ihrer Arbeitschancen durch die Teilnahme musste gesehen werden können. Die KandidatInnen musste bereits zur Bewerbung etliche Kriterien erfüllen, sodass der Einstieg auf vergleichsweise hohem Niveau erfolgt und der Weg der BewerberInnen von deren Ausgangssituation hin zu einem Lehrgangsabschluss hier in Form der Cisco-Zertifizierung ein absehbar wahrscheinlicher bzw. kurzer ist. Im Recruiting und im Assessment wird darauf Bedacht genommen, dass nicht im klassischen Sinn „Barrieren“ vorrangig und ausschlagge-

bend für eine Aufnahme in den Kurs sind. Entscheidend sollen die konkreten Fähigkeiten der BewerberInnen sein. Ausschreibung, Recruiting und Assessment sind insgesamt hoch selektiv angelegt.

Betont wird wiederholt die zentrale Bedeutung vom „miteinander Kommunizieren“, vom „Abstimmen der Bedürfnisse“ für Inklusion. Für das Gelingen von Inklusion in Ausbildung und Beschäftigung – wohl auch generell – wird gesehen, weg von „Behinderungsclustern“ oder „Behinderungsprofilen“ zu gehen. „Das machen wir gar nicht gerne. (...) Wir sehen also vor allem (..) früher, wenn’s um Behinderungen geht, man hat so Bilder im Kopf. Wir hatten halt früher viele Anfragen von Unternehmen, wir wissen, der Job kann zum Beispiel von einem Rollstuhlnutzer gut gemacht werden, oder das kann auch eine blinde Person tun. Also dieses so auf Behinderungen und deren Möglichkeiten oder Limitationen, so ein Jobprofil zu machen. Dieses Cluster, eine Schablone drüberlegen. Genau. Das machen wir (...) gar nicht mehr. Wir sehen, dass das nicht funktioniert. Jeder Mensch ist unterschiedlich und bringt unterschiedliche Fähigkeiten mit und geht mit Hindernissen unterschiedlich um. Das in Schubladen-Denken ist nicht mehr notwendig.“ (IV_17s) Auffassung und Zugang können als Wechsel weg von einem „behinderungszentrierten Ansatz“ hin zu einem „personenzentrierten Ansatz“ bezeichnet werden.

In dieser Phase kommen in den Interviews weitere Programmannahmen und Realisierungen hervor. Da Mobilität ein zentraler Aspekt für die TeilnehmerInnen ist, zeigen weitere Ergebnisse, dass allerdings für die Kursdurchführung und deren Gelingen weniger ein Standort per se entscheidet, als vielmehr die Der Lehrgang wird zwar österreichweit beworben, aufgrund der Gegebenheiten es ergibt sich eine „Wien-Lastigkeit“. Zudem ist der Standort des Kurses wesentlich aufgrund der Mobilitätsanforderungen der KursteilnehmerInnen. Trotzdem ist anzumerken, dass drei der schließlich ausgewählten KursteilnehmerInnen aus den Bundesländern kommen und wöchentlich teils 1–4 stündige Anfahrtszeiten in eine Richtung auf sich genommen haben, um bei der Ausbildung dabei zu sein.

Recruiting und Assessment im Programm beschäftigen sich über die Frage der Auswahl eines Kandidaten bzw. einer Kandidatin für die Kursteilnahme hinaus mit der Frage der Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen. Im Hintergrund hierfür steht die Annahme, dass die reale Kursstruktur mehr oder weniger inklusiv gestaltet sein kann bzw. dass hierbei soziale Inklusions- und Barrierepotenziale zu beachten sind. Aufgrund des ausgeprägten Inklusionscharakters des Programms wird in der Auswahl zum einen darauf geachtet, dass Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen ausgewählt werden, zum anderen darauf, dass sowohl Menschen mit als auch ohne Behinderungen im Kurs teilnehmen. Darüber hinaus legt die

TeilnehmerInnen-Auswahl ein Augenmerk auf den „Lerntyp“. Die Art der Behinderung alleine steht hierbei etwas im Hintergrund, wogegen vorrangig erwogen wird, wie jemand lernt, welche Lernstrategien jemand hat, wie jemand mit welchen Lernsettings umgeht. Neben den realen Lernbedingungen allgemein und für Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen wird auch dies für die Gruppenzusammensetzung als wichtig erachtet.

Die Evaluation zeigt zudem einige Detailbefunde zum Pilotprojekt. Der Lehrgang wird eher als Grundlagenkurs gesehen und als Zusatzqualifikation erworben. Das Lehrgangsziel wird nicht direkt am IT-Fachkräftemarkt gesteckt. Mitunter wird vor dem Hintergrund des Inklusionsparadigmas für den Kurs selbst das Anliegen geäußert, dass mehr Menschen ohne Behinderungen dabei sein sollen. Einigen TeilnehmerInnen fehlten in der Recruiting- und Assessmentphase bzw. im Vorfeld ihres Kurseinstiegs Detailinformationen über konkrete Kursbedingungen. Grundsätzlich empfinden die TeilnehmerInnen das Bewerbungsgespräch als „sehr angenehm“. Vereinzelt sind TeilnehmerInnen beim Assessment über die Anwesenheit eines Projektmitarbeiters, der den Prozess dokumentiert überrascht, doch sind sie durchwegs mit dem Assessment zufrieden. „Das war recht angenehm, weil die auch sehr offen waren und auch relativ klar kommuniziert haben, um was es da geht. Und mir war von Anfang an klar, dass ich ein Stück weit auch Versuchskaninchen spiel, ja, weil dieses Projekt in dieser Art und Weise gab’s nicht vorher. Ich find das aber grundsätzlich gut und ich bin auch gerne grundsätzlich Versuchskaninchen, also das ist nicht das Problem.“ (IV_02t)

Inklusion, verstanden als das funktionierende Miteinander von Verschiedenheit, ist kein fixer oder selbstlaufender gesellschaftlicher Umstand, sondern ein immer wieder herzustellendes fragiles Gleichgewicht in sozialen Interaktionen. Soll Inklusion funktionieren, erfordert dies soziale Arrangements und Strukturen, die auf eine adäquate Handhabung von potenziellen Hindernissen und Barrieren hin angelegt sind. Darüber hinaus wird darauf zu achten sein, dass diese sozialen Arrangements selbst Partizipationsräume öffnen, in die sich alle Beteiligten, insbesondere hier Menschen mit Behinderungen, einbringen können. Hierfür sind Dialog und Dialogfähigkeit der Beteiligten entscheidend. Diese Bedeutung stellt ein Interview heraus. „In Wahrheit braucht’s einen Dialog. Es kann jetzt nicht über die Köpfe der Teilnehmenden hinweg entschieden werden, was sie brauchen, damit’s gut funktioniert.“ (IV_16s) Dies mündet im Vorschlag, dass bereits beim Kurs-Kick-Off bzw. Lehrgangsbeginn die Teilnehmenden selber sich einbringen und sagen können, was sie brauchen. Der Kick-Off-Event ist für KurskandidatInnen sehr informativ und „sehr laut“. Laut sei es interviewten TeilnehmerInnen zufolge einfach deswegen, weil dort die ganze Gruppe ist und zum Teil „sehr extrovertierte Persönlichkeiten“ sind und manche einfach eine laute Stimme haben, „wo sie

nichts dafür können.“ Speziell blinde Menschen müssen sich ihrer Meinung nach vielleicht mehr artikulieren. Spezielle Ansprüche besprechen: „Weil ja doch Blinde im Prinzip a bissl andere Ansprüche haben, oder andere Erfordernisse als zum Beispiel Rollifahrer oder Autisten, die ma da noch haben, weil die sehen alle normal und können eigentlich ohne Hilfsmittel arbeiten.“ (IV_05t)

Rückgemeldet wird von den Interviewten, dass die Kooperation mit und unter den Stakeholdern bzw. Programmverantwortlichen gut verläuft. Die Befunde liefern konkrete Hinweise auf eine gute externe als auch interne Koordination mit bzw. innerhalb der Essl Foundation – Anfragen wird nachgegangen, Informationen werden weitergegeben, Anregungen werden aufgegriffen.

4. Kursumsetzung und Kurserleben

Welche Qualifizierungseinstiege werden zur Kursteilnahme formuliert? Als Programmvoraussetzung wird durchgehend genannt, dass die BewerberInnen und dann TeilnehmerInnen einen hohen Grad an Vorwissen und Fertigkeiten aufweisen sollen. Der Kurs stellt dann real über die Eingangsbedingungen hinaus hohe Anforderungen, allgemein und speziell an jene TeilnehmerInnen ohne Vorwissen. In den Motivationslagen der TeilnehmerInnen, in ihrer Bereitschaft und in ihrem Bestreben zur Kursbeteiligung spielt ganz klar das Cisco-Zertifikat die zentrale Rolle. Die Zertifizierung ist für alle Beteiligten der eigentliche „Ankerpunkt“ im Lehrgang, womit geradehin die Bedeutung der Stellen und Personen hinsichtlich der Akkreditierung der Ausbildung und Prüfung erwiesen ist.

Anfangs dauert es ein wenig, bis sich die TeilnehmerInnen im Kurs einfinden und „ankommen“. Mitunter ist dies aus Sicht der TeilnehmerInnen mit herbeigeführt dadurch, dass sie sich teils unzureichend zurechtfinden. Für einige TeilnehmerInnen erweist es sich als problematisch, dass der Lehrgang zu Beginn im Detail noch nicht konkret genug war. Kritik äußern einige TeilnehmerInnen bezüglich der Informationen, die sie von den Stakeholdern erhalten – teils wären sie unterschiedlich über Gegebenheiten informiert worden. Dieses Orientieren können ist für eine Barrierefreiheit wichtig, und betrifft hier vorrangig die Kurszeiten. „Ich denk, das ist aus meiner Sicht halt so ein Knackpunkt, einfach dieses Orientierung-Geben. Ja, das, was halt so für viele irgendwie dann kein Problem ist, was irgendwie selbstverständlich oft mitrennt oder so, ist halt für mich dann auch immer die [betont!] Heraus-

forderung. Ja, also dieses jetzt wirklich wissen, wann muss ich wo sein. (...) Das ist halt genau diese Barriere für mich, so.“ (IV_09t)

Für die TeilnehmerInnen bedeutet die Kursteilnahme, dass ihr Selbstvertrauen wächst, dass sie Lernängste und Prüfungsängste in einem für sie adäquaten Rahmen bearbeiten können. Zum einen werden die hohen Anforderungen des Kurses hervorgehoben, ebenso wie das hohe Engagement der TeilnehmerInnen und ihr Lerneinsatz. Zum anderen bedeuten solche Lernsettings, dass Auszubildende realen Stresssituationen ausgesetzt sind, mit allen Selbstzweifeln, mit grenzwertigen Forderungs- oder Überforderungsgefühlen. Vereinzelt sind die TeilnehmerInnen aufgrund ihrer Lebenssituationen mehrfachen Belastungen (Elternschaft, Partnerschaft, Beschäftigung, Umsiedlung, Kursteilnahme) ausgesetzt. Das ist keine Besonderheit: im Allgemeinen sind Lehrgänge dieser Konzeption anstrengend, anfordernd, und können im Gemenge alltäglicher Beanspruchungen temporär für Teilnehmende und Betroffene eine große Hürde sein. Das ist generell so. Die Programmkonzeption greift den Umstand, dass Menschen mit Behinderungen in der Regel über geringere Ressourcen und Kompensationsmöglichkeiten verfügen, um mehrfache Stressbedingungen auszubalancieren, jedenfalls derart, als die TeilnehmerInnen sehr individuell unterstützt werden. Eine Barrierebedingung tut sich für die Kursteilnehmenden zudem hinsichtlich der zu Hause verfügbaren Infrastruktur auf. Sind nur leistungsschwächere – oder gar keine – Laptops oder PCs nutzbar, dann kann zu Hause nicht geübt werden. Das Vorhandensein dieser Infrastruktur sollte im Recruitingprozess noch intensiver hinterfragt werden.

Innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden wird der „gemeinsame Spirit“ betont. Die Gruppe, die Atmosphäre, die Gemeinschaft wird als gut bezeichnet, ebenso die Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen. Teils werden außerhalb des Kurses mehr Kontakte oder bessere Kommunikation erwünscht – vereinzelt ist dies aber genau anders gelagert. Dies hängt zum einen von individuellen Lernpräferenzen ab, zum anderen von den beiden „Subgruppen“ – einige der TeilnehmerInnen kommen von Specialisterne und bilden eine eigene Lerngruppe.

Die TeilnehmerInnen des Kurses schätzen an der Ausbildung deren „Normalisierung“. „Was ich sehr positiv finde, dass man eigentlich dadurch auch gesehen hat, wenn man im Rollstuhl sitzt, oder eine Sehbehinderung hat, oder eine Hörbehinderung, es macht keinen Unterschied eigentlich. Man kann ganz normal sich unterhalten, sag ich mal, also kommunizieren sag ich jetzt mal, das klingt vielleicht besser. Und das ist vielleicht etwas, was man noch Vertretern in Unternehmen näher bringen müsste. Weil ich glaube, also ich habe das selbst bei mir gemerkt am Anfang, ok, wie soll man jetzt mit den Leuten umgehen? Ja: ganz normal. Und ich glaube das schreckt halt auch die Leute bei den Unternehmen ab irgendwie, dass

man nicht weiß: wie macht man dieses und jenes.“ (IV_03t) Zur Sprache kommt wiederum, dass Unternehmen bereits im Kursgeschehen mehr involviert sein könnten, vor allem um „Berührungspunkte“ abzubauen.

Das Kursgeschehen birgt auch Spannungen und Friktionsfelder in sich. So haben die TeilnehmerInnen doch recht unterschiedliches Vorwissen und beginnen hinsichtlich der IT-Spezifizierung auf unterschiedlichem Niveau. Die Handhabung dieser Kompetenzniveaus im Kurs ist herausfordernd und den Befunden nach gut gelöst. Wesentlich hierfür ist eine wechselseitige Rücksichtnahme. Diese gilt es in zeitweilig stressigen Lernsituationen zu erwerben, auch untereinander bei den KursteilnehmerInnen bzw. Menschen mit Behinderungen. „Ich sag jetzt Menschen mit einer Behinderung sind nicht unbedingt selbst, ja, rücksichtsvoll.“ (IV_04t). Denn – abgesehen von allgemeinen Kriterien zur Gestaltung von Lernsettings – haben gerade unter Inklusionsbedingungen Teilnehmende doch recht unterschiedliche Anforderungen und Bedürfnisse hinsichtlich erforderlicher oder hinderlicher Unterrichtslautstärke, Lautstärke allgemein, Bewegungsfrequenz im Lernsetting, Gestikulationsvermögen, Sichtbarkeit von Lernbeteiligungen, Materialienverwendung, Unterlagengestaltung usw. Den Befunden nach ist hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung anzumerken, dass auch hier viele Programmelemente gut ausbalanciert und ausgewählt wurden. Zwei zentrale, weil teils kritische Themen waren die Lautstärke und die Sitzordnung. Teils war es TeilnehmerInnen im Kursgeschehen viel zu laut, teils war die Unterrichtslautstärke für andere zu leise. Im Verlauf des Kurses wurden sowohl akustische Lernbedingungen als auch die Sitzordnung (wer sitzt wo im Raum, wer vorne und wer hinten, wer zusammen, wer von anderen weiter weg) an die Verhältnisse und Bedürfnisse angepasst.

Wie sehen die Beteiligten, vor allem die Teilnehmenden, die Kursinhalte und Kursunterlagen? Wie die didaktischen Bedingungen? Die Kursdauer wird unterschiedlich erlebt, einzelne würden die Inhalte gern auf einen längeren Zeitraum verteilen, andere sind über die Kursdauer sehr froh. Anfangs empfinden die KursteilnehmerInnen den Unterricht „unruhig“, teils aufgrund der Störungen, teils aufgrund vielerlei Fragen und anderer nicht zum Kurs direkt gehörender Themen, die von anderen TeilnehmerInnen eingebracht werden. Die Inhalte werden als sehr gut und sehr lehrreich gesehen. Das Kurslevel hinsichtlich der Cisco-Zertifikatssystematik auf „associated level“ passt für den Kurs, es wird technisches Grundwissen vermittelt. Das Gelingen der Kombination aus technischen und juristischen Inhalten ist zum Zeitpunkt der Erhebungen (März–Mai) überwiegend noch ungewiss. Die konkreten Lernmaterialien und Tools werden gelobt, vereinzelt stellt die Sprache (Englisch) hohe Anforderungen, vereinzelt kommt Kritik an Formulierungen oder der Gestaltung der Unter-

richtsmaterialien. Wesentlich für das Programm ist der Charakter der Unterlagen, der Lernmaterialien als auch der Didaktik. Hier punktet die hohe Strukturiertheit der Cisco-Lernmaterialien. Die Materialien vom Hersteller und die Voraussetzungen seitens der „Academy“ werden durchgängig als sehr positiv hervorgehoben. Individuelle Adaptionen müssen dennoch vorgenommen werden im Pilotprojekt. Für die Accessibility und das „Ready-Machen“ der „Maschinen“, sprich: der Computer, ist für bestimmte Beeinträchtigungen (Sehbeeinträchtigungen) ein Mehr- und Initialisierungsaufwand seitens der Lehrkräfte erforderlich. Gerade für eine „volle Sehbehinderung“ wäre der Kurs schwierig bzw. nicht möglich, so eine Einschätzung. Jedenfalls sind hier auch in den Materialien noch etliche Optimierungen erforderlich.

Die Praxisbezogenheit des Unterrichts wird sehr positiv erlebt – bis auf eine Kritik in der Anfangsphase. Die Lehrkräfte werden als ausgesprochen kompetent und hilfreich erlebt. Wiederholt wird ihnen seitens der Teilnehmenden großes Lob, sowohl fachlich als auch im Umgang generell ausgesprochen. Einzelne TeilnehmerInnen hätten sich zum Kursbeginn etwas mehr „Moderation“, sprich: Eingreifen und Anleitung bei allgemeinen Diskussionen im Kurs gewünscht. Insgesamt erweist sich für das Kursgelingen und den Unterricht sowohl die Lehrerfahrung der Kurs-Lehrkräfte im Fach generell als auch deren Ausbildungserfahrungen in der Cisco-Academy im Speziellen und ihre Unterrichtserfahrung mit Menschen mit Behinderungen als substantiell. Die Wahl für einen Kursstandort ist nicht an einen „Schulstandort“ gebunden, sondern ist vorrangig durch die Rolle der Lehrkräfte und deren personelle Anbindung an die Cisco-Academy bestimmt.

Die Lernbedingungen werden von den TeilnehmerInnen zufriedenstellend erlebt, ebenso der Aufbau des Kurses. Die Kooperationen für die Kursumsetzung bzw. mit den Stakeholdern werden als (sehr) gut eingestuft. Der Kursverlauf ist aus Sicht der Lehrenden positiv, „effizienter als ursprünglich gedacht“ (Stand März 2019). Das größte kritische Thema sind die Störungen im Unterricht bzw. beim Lernen. Das liegt teilweise an für die KursteilnehmerInnen irritierenden Unterbrechungen des Unterrichts durch Kursfremde; andere SchülerInnen vom Schulstandort queren den Unterrichtsraum, da dahinter der Serverraum liegt. Das wird im Kursverlauf optimiert, indem die SchülerInnen instruiert werden, den Serverraum anders zu erreichen. Insgesamt allerdings bleibt die Lautstärke ein Problempotenzial, zu dem sich die TeilnehmerInnen auch selbstkritisch äußern. „Es ist insgesamt find ich – aber ich bin auch sehr empfindlich, das weiß ich auch, dass das andere wahrscheinlich nicht so wahrnehmen würden – find ich sehr laut.“ (IV_08t) Aufgrund von Lautstärke und Verständisschwierigkeiten kommt es zu verschiedenen Vorschlägen. Etwa, dass mehrere Lerneinheiten gemacht

werden sollen, oder eben diese stärker moderiert werden sollen, oder dass ein Mikrofon zum Unterrichten verwendet werden soll. Unter Inklusionsbedingungen wie hier wird davon auszugehen sein, dass sich gerade zur Akustik und Lautstärke und Verständlichkeit reale Friktionen ergeben werden.

Zum Thema Inklusion kommen etwas widersprüchliche Aussagen: Einerseits widersprechen sich die Bedürfnisse von Personen mit unterschiedlichen Behinderungen, andererseits kommt es doch auf die konkreten Einzelpersonen an, wie sich diese verhalten oder welche Bedürfnisse genau sie haben. Beispielsweise müssen blinde Personen oder Hörbeeinträchtigte nicht automatisch laut sein und können auf die Bedürfnisse von AutistInnen eingehen. AutistInnen wiederum können oft besser mit Lautstärke oder Kommunikation umgehen, als zuvor gedacht. Insbesondere erweisen sich Anleitungen zum Umgang mit TeilnehmerInnen mit Asperger-Syndrom in der Unterrichtspraxis als teilweise fehlinstruierend. Beispielsweise wird vorausgeschickt, dass man mit „Schmäh-Machen“ sehr vorsichtig sein solle – doch „läuft bei denen [den Asperger-TeilnehmerInnen] selber der Schmäh“. Die Beschreibungen, was für Asperger-AutistInnen belastend ist und wie sie sich verhalten, wird zwar prinzipiell durch die Interviews mit den TeilnehmerInnen bestätigt (Themen wie Lärm, Unruhe, Unstrukturiertheit), aber nur bedingt. Sie waren größtenteils in- und außerhalb der Interviews sehr gesprächig und konnten gut mit offenen Fragen umgehen. Sie haben zwar manche andere TeilnehmerInnen wegen deren Redeverhalten und deren Lautstärke beanstandet. Hauptproblem waren für sie aber die räumlichen Gegebenheiten vor Ort, welche unabhängig vom inklusiven Charakter des Lehrgangs für jedes Lernsetting störend sind. Angemerkt wird schließlich eine bauliche Barriere dahingehend, als ein Rollstuhl-gerechtes WC in einem anderen Stockwerk des Schulgebäudes verfügbar ist, doch der für die Liftbedienung erforderliche Schlüssel jedes Mal von der Lehrkraft zu holen sei – was für die beeinträchtigten KursteilnehmerInnen unerfreulich ist.

5. Job Placement und Onboarding

Das Programm sieht in den zwei Phasen „Job Placement“ und „Onboarding“ vor, durch die Installation von inklusiven Arbeitsplätzen Jobchancen und Arbeitsmärkte zu erschließen. Eine solche Konzeption sieht vordergründig einen erfolgreichen Teilnahmeabschluss als Wirkkriterium für eine inklusive Ausbildung. Sie greift darüber hinaus jedoch den Umstand

auf, dass inklusive Ausbildungs- und Kursbedingungen keinesfalls mit inklusiven Arbeits-, Tätigkeits- oder Unternehmensbedingungen gleichzusetzen wären.

Da zum Erhebungszeitpunkt und aktuell zu diesen Phasen empirisch noch nicht ausreichend berichtet werden kann, fasst der Evaluationsbericht gegenwärtig einige Befunde aus den Einschätzungen zusammen. Ausführlicher wird der Endbericht darüber dokumentieren.

Einige TeilnehmerInnen sind bezüglich ihrer Jobchancen und bisherigen Bewerbungserfahrungen mehr als ernüchtert. „Ganz ehrlich möchte ich nur einen festen Job in diesem Bereich. Ja. Mehr nicht. (...) Ich habe schon viele Bewerbungen geschrieben, über 300, und das ist sehr frustrierend für mich, weil ich immer Absagen bekomme. (...) Das demotiviert mich.“ (IV_01t) Zweifelhaft bleibt für Menschen mit Behinderungen dann in der Regel – aber nicht nur für sie –, warum eine Absage kommt. Wenn überhaupt eine Mitteilung seitens der Unternehmen rückgemeldet wird. Kursteilnahme und Zertifizierung sind mit der Hoffnung, der skeptischen Zuversicht der Teilnehmenden verbunden, sodann ein „Zugewinn für die Firma“ beim neuen Arbeitgeber zu sein. Überwiegend bleiben die KursteilnehmerInnen in ihren Erwartungen vorsichtig.

Überwiegend ist es für die TeilnehmerInnen das Wichtigste, nicht nur einen Job, sondern dann einen Job im IT-Bereich zu bekommen. Sie zählen dabei ganz besonders auf das Cisco-Zertifikat. „Was ich für mich mal erwarte, ist, dass ich dieses Zertifikat schaffe. (...) Wie es danach weitergeht, ähm, ich hab nur gehört, es wird geschaut, dass man Arbeitsplätze findet für die Teilnehmer. Aber wie gesagt, da bin ich auch relativ neutral darauf eingestellt. Ich für mich hab beschlossen, mein Ziel ist, dieses Zertifikat zu bekommen, was danach kommt ist Draufgabe.“ (IV_03t) Die TeilnehmerInnen schätzen das Thema Datensicherheit als wichtig ein, wissen aber vor allem um den hohen Kurswert des Cisco-Zertifikats. „Ich kann mir aber vorstellen, dass, um wirklich Jobaussichten zu haben, dann eine entsprechende Zertifizierung zumindest notwendig sein wird.“ (IV_04t) Vorzufinden ist seitens von KursteilnehmerInnen auch die Einschätzung, dass im IT-Bereich Tätigkeiten und Jobs vorgefunden werden können, die Anpassungen hinsichtlich der Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen besser auf persönliche Erfordernisse hin ermöglichen als andere, und somit barrierefreier – speziell für bestimmte Behinderungsspektren (z. B. Asperger-Syndrom) gestaltbar sind. „Ich weiß halt nicht ob ich, ob ich in dem Bereich [IT] arbeiten kann oder ob es überhaupt Sinn macht irgendwie, wenn man so wenig Ahnung hat, in den Bereich zu gehen, ob man das aufholen kann. (...) Ich glaub einfach, dass man vielleicht in gewissen Bereichen dann auch abgeschotet arbeiten kann und von zu Hause arbeiten kann. Was mir gefällt im IT-Bereich, im Gegensatz zum Wirtschaftsbereich, wo ich ja schon gearbeitet hab, ist, dass es ziemlich konkret ist,

weil es geht nicht darum, dass derjenige, der sich gut verkaufen kann den Job bekommt, sondern es ist wirklich sehr leicht vergleichbar was so das Skill-Level ist.“ (IV_08t) Für einzelne andere KursteilnehmerInnen sind Kurs und Zertifikat eine „gute Ergänzung“, eine wichtige Erweiterung, wissend, dass sie dies gut in ihren angestrebten Berufsfeldern auch außerhalb der IT-Sicherheitsfachbranche brauchen können. „Ob’s mir im Job irgendwann weiterhilft, des was i net. Aber ich mach ihn vor allem aus persönlichem und technischem Interesse im Moment.“ (IV_05t)

Im Rahmen der „inkluisiven IT-Academy“ werden KursteilnehmerInnen und Unternehmen, potentielle ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen, zusammengebracht. Zum aktuellen Zeitpunkt nimmt diese Phase erst Fahrt auf. Auch vermitteln Befunde aus den Interviews den Eindruck, dass die Einbindung von Unternehmen etwas den Phasen nachhinkt bzw. strukturell hätte stärker integriert werden können. Vereinzelt finden TeilnehmerInnen bereits während des Kurses konkreten Anschluss und Beschäftigungsmöglichkeiten bei Unternehmen – bis hin zum „Abwerben“ von KursteilnehmerInnen, oder zumindest ein Praktikum oder ein Schnuppern, beispielsweise in Form eines zwei- bis dreitägigen „Job-Shadowings“. „Wo man dann in einigen Unternehmen dann zwei, drei Tage reingeschnuppert hat, wie das dort abläuft, und für die Unternehmen eben auch wars interessant zu sehen, wie die Arbeit mit den, mit Menschen mit Behinderungen ist. Also, es haben beide Seiten davon profitiert.“ (IV_03t)

6. Resümee

Jedes Pilotprojekt hat aufgrund seines Charakters zwei ihm immanente Zielebenen: einerseits die ziel- und ergebnisorientierte Abwicklung des Projekts, andererseits das Schaffen von „learnings“. Welche Lektionen können aus dem Pilotprojekt mitgenommen werden im Hinblick auf die Programmgestaltung? Abgesehen von noch offenen empirischen Befunden zu Job Placement und Onboarding sind die TeilnehmerInnen froh, beim Lehrgang dabei zu sein. Sie sehen viele Aspekte positiv, sind zufrieden und fühlen sich mit den Kursgegebenheiten wohl. Kurskonzeption und Kursdurchführung finden auf hohem Niveau statt. Die Anfor-

derungen an die TeilnehmerInnen sind hoch, ebenso hochschwierig ist die Auswahl der KandidatInnen. Die Kompetenzen der Lehrkräfte werden gelobt, die gute Zusammenarbeit der Projektbeteiligten wird betont. Die Optimierungsmöglichkeiten auf organisatorischer und technischer Ebene werden im Pilotprojekt sondiert, man ist sich ihrer bewusst. Im Sinne von Inklusion und Barrierefreiheit ist das Programm „inklusive IT-Academy“ auf hohem Niveau konzipiert und durchgeführt, einzelne Modifikationen sind begrüßenswert.

Das Hauptergebnis der aktuellen Befunde, das empirische Bild ist gerade im Hinblick auf die sich gegenwärtig entfaltenden Ereignisse zeitlich bedingt noch unvollständig, lautet für das Projekt derart, in Kurzform: Das Programmkonzept löst im Hinblick auf Inklusion auf hohem Niveau viele Voraussetzungen ein, ebenso die Programmumsetzung. Die erste Zielebene des Programms (Output), das ist die inklusive Ausbildung mit Abschluss, wird erreicht. Die zweite Zielebene (Outcome), eine Beschäftigung bzw. einen längerfristigen Arbeitsplatz (Nachhaltigkeit) ist vage bzw. zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen. Erforderliche Programmmodifikationen im Sinne von Optimierung werden von den Programmbeteiligten gesehen. Die Evaluation zeigt hierzu detailreich Ergebnisse vor allem aus Sicht der Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf. Der Inklusionsintention folgend ist eine noch stärkere systematische und strukturelle Einbindung der Unternehmen zu empfehlen.

Pilotprojekte solcherart Programmatik sollen definitions- und funktionsgemäß insbesondere eines: ein Kursdesign konzipieren, welches über bereits verfügbare Ausbildungen hinausgeht, und eine Kursumsetzung pilotieren und real testen. Sie beinhalten also sowohl einen Innovationscharakter und einen Machbarkeitscharakter. Für Pilotprojekte solcherart ist es üblich, dass unter „Testbedingungen“ Modifikationen in der Programmlogik als auch der Programmdurchführung erforderlich werden. Modifikationserfordernisse werden in der „inklusive IT-Academy“ gesehen und bereits während der Pilotphase aufgegriffen, diese betreffen die Phasen vom Recruiting und Assessment, über die Kursumsetzung und das Job Placement bis hin zum Onboarding.

Die Befunde der Evaluation sollen in ein „Stärken-Schwächen-Profil“ übersetzt werden, entlang der zwei Dimensionen „Replizierbarkeit“ und „Skalierbarkeit“. Mit der Replizierbarkeit bzw. Replikation ist gemeint, den Kurs „inklusive IT-Academy“ sozusagen zu „clonen“ bzw. zu kopieren. Das heißt, stimmt das Konzept, stimmt die Umsetzung? Wie passt das Programmdesign mit den gleichen Projektelementen als Vorlage, um Ausrichtung und Inhalte beispielsweise andernorts oder mit einem anderen Träger zu realisieren? Die Stärken dahingehend werden in folgenden Punkten zusammengefasst:

- die hocherfahrenen und kompetenten TrainerInnen bzw. Lehrkräften;
- die barrierefreie Location;
- die inklusionsförderliche Ansprache, Ausschreibung und Auswahl von BewerberInnen zum Kurs (niederschwellige Sprache, Lesbarkeit, einfacher Prozess);
- das Fachgebiet IT-Security;
- das Partnerunternehmen Cisco;
- die Partnerunternehmen Specialisterne und MyAbility (Partnerschaft, spezifisches Know-hows, Recruiting-Kanäle);
- die spezifische Interessenslage und die hohe Motivation der TeilnehmerInnen;
- die begleitenden Lernmaßnahmen bzw. das Lerndesign gesamt als Programmelement.

Die Schwächen bzw. Optimierungserfordernisse des Programms liegen in folgenden Punkten:

Räumlichkeiten;

- Thema Datenschutz;
- klarere Kommunikationsstrukturen (Ablauf, Termine, Unklarheiten reduzieren);
- Erwartungen genauer abklären (von den TeilnehmerInnen und an die TeilnehmerInnen);
- Kursdauer;
- Partnerfirmen schon ab dem Auswahlprozess mitintegrieren;
- inhaltliche Herausforderungen an die TeilnehmerInnen (erforderliches Vorwissen, Voraussetzungen überarbeiten);
- begleitende Selbstlernphasen sind notwendig (besser strukturieren, Anleitungskarakter überdenken, für alle TeilnehmerInnen, besser integrieren).

Die Skalierbarkeit stellt noch deutlich höhere Anforderungen an das Ausbildungsprogramm, so dass etwa einzelne oder mehrere Kurselemente ausgetauscht werden müssten können.

Im Extremfall stellt sich dann die Frage des verbleibenden funktionsfähigen Inklusionscharakters unter der Bedingung, dass nur aus dem Programm lediglich ein Kurselement übernommen wird. Einfachere Beispiele im „mittleren“ Bereich von entweder erweiterter Replikation bzw. einfacher Skalierung bestünden darin, etwa einen anderen Ort (z. B. Linz, Graz, Villach, Pinkafeld) zu wählen. Oder auch in anderen Ländern. Etwas weiter gedacht ist die Skalierbarkeit schon, wenn die Ausbildung inhaltlich nicht in der IT-Branche lanciert ist, sondern auf andere Fachbereiche hin ausgeweitet wird. Oder auf andere Formen von Behinderungen? Wie verhalten sich dann Inklusionsbedingungen hinsichtlich Recruiting, Assessment, Kursbedingungen, Wissensvermittlung, Job Placement, Onboarding? Je komplexer solche Übertragungen beansprucht werden, desto schwieriger und unsicherheitsbehafteter werden Schlussfolgerungen. Die Risiken und Möglichkeiten einer Skalierbarkeit des Ausbildungsprogrammes „inklusive IT-Academy“ werden aktuell dahingehend ausgelegt:

- Die Programmelemente Auswahlverfahren, Onboarding und Inklusivität (Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, Materialienbeschaffenheit) sollten beibehalten und nicht ausgetauscht werden.
- In der Zusammensetzung ist darauf zu achten, dass keine einzelne Behinderungsart überwiegt.
- Risiken bestehen hinsichtlich der Eignung und Kompetenz des Lehrpersonals, des Anforderungsniveaus der Inhalte, eines nicht oder nur teils barrierefreien Lernmaterials, oder der Defizite bei einer fachgerechten unterstützenden Begleitung für die TeilnehmerInnen. Hier wird also insbesondere auf einen „personenzentrierten Zugang“ zu achten sein.
- Eine große Chance besteht im Vorbildcharakter des Projekts, das die Programmatik konsistent hin auf Inklusion richtet, einerseits, und andererseits Ausbildungsqualitäten generell für TeilnehmerInnen und Beschäftigungsoptionen auch für Unternehmen erhöhen kann. Denn Unternehmen, speziell IT-Unternehmen, können durch das Programm motiviert werden, ihre Kursdesigns und Lernmaterialien barrierefrei zu gestalten und damit generell zu optimieren.

Für den Regelbetrieb, für eine Replikation (Wiederholung) oder gar eine Übertragung des Programms in andere Bereiche (Skalierung) wird resümierend insbesondere ein Programmelement zu überdenken sein: Dieses betrifft die Einbindung von Unternehmen und die Zu-

sammenführung der BewerberInnen, dann KandidatInnen und dann KursteilnehmerInnen. Das Programmbestreben, Unternehmen nach Möglichkeit einzubinden, ist offensichtlich, und aufgrund der Expertise und Spezialisierung der Stakeholder und der guten Vernetzung und Kooperation der Programmdurchführenden werden hierzu sicherlich gute Chancen bestehen, diese Inklusion auf den Weg zu bringen, für das Pilotprojekt. Soll der Inklusionscharakter des Programms systematisch abgesicherter sein, so wird über das Bestreben hinaus die Unternehmensanbindung im Programm strukturell besser zu verankern sein. Denkbar wäre beispielsweise, dies über eine Form von „Mentorenschaft“ zu lösen. Ein Mentoring könnte von Anfang an Modell für „Entwicklungspartnerschaften“ von z. B. Personalisten und KandidatInnen sein. Ohne dass bereits auf eine fixe Anstellung hin abgezielt wird, sind Annäherungen, Unterstützungen, Befassungen mit den Problemlagen, Lösungsstrategien und Realisierungschancen sowohl seitens der Menschen mit Behinderungen und ihren Motivationen und Interessen als auch der Unternehmen mit ihren Anforderungen und Engagements möglich.