



SÖSTRA



EBERHARD KARLS
**UNIVERSITÄT
TÜBINGEN**



Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

Zwischenbericht 2011

durch das Forschungskonsortium

- Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW),
Tübingen
- SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, Berlin
- SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH, Bielefeld
- Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Sozialpädagogik, Universität
Tübingen
- Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt, im Juli 2011

Projekttitle: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB IIIForschungskonsortium

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), Tübingen
SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, Berlin
SOKO Institut GmbH, Bielefeld
Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abt. Sozialpädagogik, Universität Tübingen
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Koordination

Prof. Dr. Bernhard Boockmann, IAW
Tel.: 07071 9896-20
Fax: 07071 9896-99
bernhard.boockmann@iaw.edu

Projektteam

Prof. Dr. Bernhard Boockmann (IAW)
Sabine Dann (IAW)
Marek Frei (SÖSTRA)
Heidi Hirschfeld (Universität Tübingen)
Rita Kleinemeier (SOKO-Institut)
Simone Prick (SÖSTRA)
Dr. Henry Puhe (SOKO-Institut)
Dr. Martin Rosemann (IAW)
Dr. Frank Schiemann (SÖSTRA)
Prof. Dr. Harald Strotmann (Hochschule Pforzheim)
Hans Verbeek (IAW)
Sibylle Walter (Universität Tübingen)
Prof. Dr. Andreas Walther (Universität Frankfurt/Main)
Regina Weber (IAW)

Unter Mitarbeit von:

Lukas Henkel, Janina Licht, Lisa Meier, Jasper Meyer, Isabelle Meuser, Katharina Pfaff,
Christin Schafstädt

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
Zusammenfassung	VIII
1 Einleitung	1
2 Entwicklung des Kontextes	3
2.1 <i>Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation</i>	3
2.1.1 Schulabgängerzahlen.....	3
2.1.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen.....	5
2.1.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber	5
2.2 <i>Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen</i>	10
2.2.1 Förderungen des Bundes.....	11
2.2.2 Förderungen der Bundesländer und Kommunen.....	14
2.2.3 Schlussfolgerungen.....	16
3 Methodik und Datenbasis	18
3.1 <i>Überblick über die Befragungen</i>	18
3.2 <i>Standardisierte Befragungen</i>	22
3.2.1 Befragung der teilnehmenden Jugendlichen (Welle 2).....	22
3.2.2 Befragung der Jugendlichen an nicht teilnehmenden Schulen.....	25
3.2.3 Befragung der Eltern.....	30
3.2.4 Befragung der Berufseinstiegsbegleiter und Berufseinstiegsbegleiterinnen (Welle 2)	31
3.3 <i>Fallstudien-Design</i>	34
3.3.1 Gesamtüberblick	34
3.3.2 Qualitative Befragungen der teilnehmenden Jugendlichen	35
3.3.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen	35
4 Prozessanalyse	37
4.1 <i>Entwicklung der Eintritte</i>	37
4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte	37
4.1.2 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit	41
4.1.3 Eintritte nach Klassenstufe	42
4.2 <i>Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung</i>	45
4.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten.....	46
4.2.2 Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer	47
4.2.3 Gründe für Austritte aus Sicht der Begleiterinnen und Begleiter	50
4.2.4 Gründe für Austritte aus Sicht der Jugendlichen.....	52
4.3 <i>Zielerreichung: Schulabschluss und Übergang in Ausbildung</i>	55

4.3.1	Schulabschluss und schulische Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.....	55
4.3.2	Verbleib nach dem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule	60
4.4	<i>Betreuung während der Berufseinstiegsbegleitung</i>	66
4.4.1	Art des Kontakts.....	67
4.4.2	Häufigkeit des Kontakts.....	69
4.4.3	Orte und Zeiten des Kontakts.....	70
4.5	<i>Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen</i>	70
4.6	<i>Finanzieller Verlauf</i>	71
5	Ausgangsbedingungen der begleiteten Jugendlichen	74
5.1	<i>Vergleich der teilnehmenden Jugendlichen mit den befragten Jugendlichen an nicht teilnehmenden Schulen</i>	75
5.1.1	Sozio-demographische Merkmale	75
5.1.2	Schule und Schulleistungen	78
5.1.3	Subjektive Wahrnehmung der beruflichen Aussichten	80
5.2	<i>Bildungs- und Übergangsverläufe der Jugendlichen</i>	81
5.3	<i>Relevante Lebensthemen, Belastungen und Verantwortlichkeiten der Jugendlichen</i>	86
5.3.1	Problemlagen	86
5.3.2	Selbstwirksamkeit und Selbsteinschätzungen	88
5.3.3	Familie und Familienleben	90
5.3.4	Interessen und Freizeitgestaltung.....	92
6	Die Berufseinstiegsbegleitung aus der Perspektive der Jugendlichen	95
6.1	<i>Anforderungen im Übergang</i>	95
6.1.1	Berufliche Orientierung	95
6.1.2	Schulische Leistungsanforderungen.....	99
6.1.3	Ungewissheit, Zukunftsängste und -sorgen.....	100
6.2	<i>Erfahrungen und Formen der Inanspruchnahme von Unterstützung</i>	102
6.2.1	Implizite und explizite Erwartungen an Unterstützung.....	102
6.2.2	Anspruch an unterstützende Personen.....	103
6.2.3	Wahrnehmung von Unterstützung.....	104
6.2.4	Beziehung als Voraussetzung für Unterstützung	106
6.3	<i>Wahrnehmung und Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen</i>	107
6.3.1	Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung: Erwartungen.....	107
6.3.2	Auswahlkriterien für die Teilnahme.....	108
6.3.3	Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung.....	110
6.3.4	Wahrnehmung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter.....	114
6.3.5	Raumzeitliche Organisation der Berufseinstiegsbegleitung	119
6.3.6	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen	122
7	Die Berufseinstiegsbegleitung aus der Sicht der Eltern: Ausgewählte Befragungsergebnisse	126
7.1	<i>Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung</i>	126

7.2	<i>Eltern und Berufseinstiegsbegleitung – zwischen Kenntnisnahme und Zusammenwirken</i>	129
7.3	<i>Problemlagen und Unterstützungsmöglichkeiten</i>	131
7.4	<i>Verlauf und Ergebnisse der Berufseinstiegsbegleitung aus Elternsicht</i>	134
8	Literatur	135

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1:	Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger	4
Abbildung 2.2:	Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss	4
Abbildung 2.3:	Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber	6
Abbildung 2.4:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber	7
Abbildung 2.5:	Einmündungen in Berufsausbildung oder Übergangsbereich	9
Abbildung 2.6:	Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe 15-25	10
Abbildung 3.1:	Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung	19
Abbildung 4.1:	Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht	38
Abbildung 4.2:	Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert	39
Abbildung 4.3:	Eintritte nach Schuljahren	40
Abbildung 4.3:	Teilnahmefälle nach Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit und Geschlecht	41
Abbildung 4.4:	Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht	43
Abbildung 4.5:	Eintrittsjahr nach Geschlecht	45
Abbildung 4.6:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat	46
Abbildung 4.7:	Austritte nach Dauer der Teilnahme (1. Kohorte)	48
Abbildung 4.8:	Austritte nach Dauer der Teilnahme und Schulart	49
Abbildung 4.9:	Austritte nach Teilnahmedauer und Eintrittskohorte	50
Abbildung 4.10:	Austrittsgründe nach Angaben der Begleiterinnen und Begleiter	51
Abbildung 4.11:	Austrittsgründe in der Statistik nach Teilnahmedauer	52
Abbildung 4.12:	Zeitliche Verteilung der Austritte der ersten Kohorte aus der Berufseinstiegsbegleitung	53
Abbildung 4.13:	Schulabschluss bei Verlassen der Schule nach Schultyp	56
Abbildung 4.14:	Schulabschluss bei Verlassen der Schule nach Regionen	57
Abbildung 4.15:	Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule nach Geschlecht	61
Abbildung 4.16:	Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule nach Schulform	61
Abbildung 4.17:	Verbleib der ausgeschiedenen Teilnehmer	63
Abbildung 4.18:	Ausbildung nach Branchen	65
Abbildung 4.19:	Art des Kontakts zu der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise dem -begleiter	68
Abbildung 4.20:	Häufigkeit des Kontakts	69
Abbildung 4.21:	Entwicklung der monatlichen Ausgaben, 2009 und 2010	72
Abbildung 4.22:	Verausgabte Mittel nach Bundesland	72
Abbildung 5.1:	Anteil der jungen Männer nach Region unter den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung und den Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen	76

Abbildung 5.2: Geburtsjahre und Geschlecht der Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung und Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen	77
Abbildung 5.3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache an allen Schülern der befragten Schulen.....	78
Abbildung 7.1: Gründe der Eltern für die Zustimmung zur Teilnahme	127
Abbildung 7.2: Gesprächsthemen zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleitung	130
Abbildung 7.3: Weitere Unterstützungsangebote für die begleiteten Jugendlichen aus Sicht der Eltern	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Überblick über die standardisierten Befragungen.....	21
Tabelle 3.2:	Feldverlauf der zweiten Welle der Befragung der teilnehmenden Jugendlichen	24
Tabelle 3.3:	In die Stichprobe einbezogenen Schulen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen	27
Tabelle 3.4:	Feldverlauf der telefonischen Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendliche, Verfahren A	28
Tabelle 3.5:	Feldverlauf der zweiten Welle der Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen, Verfahren B.....	30
Tabelle 3.6:	Ausfallprotokoll Elternbefragung	31
Tabelle 3.7:	Fragenprogramm für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	33
Tabelle 3.8:	Ausfallprotokoll Berufseinstiegsbegleiterbefragung.....	34
Tabelle 3.9:	Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien.....	36
Tabelle 3.10:	Stand der Erhebung	36
Tabelle 4.1:	Eintritte nach Kohorte und Bundesland (Anteile in %)	42
Tabelle 4.2:	Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland (Anteile in %)	44
Tabelle 4.3:	Eintritte nach Eintrittsjahr und Klassenstufe	44
Tabelle 4.4:	Struktur der Teilnehmer nach Kohorte und Maßnahmestatus.....	47
Tabelle 4.5:	Entwicklung der Schulnoten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	59
Tabelle 4.6:	Art der Ausbildung	64
Tabelle 4.7:	Entspricht die Ausbildung dem Wunsch der oder des Auszubildenden?	65
Tabelle 5.1:	Geburtsland der Eltern	77
Tabelle 5.2:	Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zwei Jahre vor der Befragung	79
Tabelle 5.3:	Subjektive Zukunftsaussichten.....	80
Tabelle 7.1:	Erwartungen der Eltern an schulbezogene Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung.....	128
Tabelle 7.2:	Erwartungen der Eltern an die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung in Bezug auf die Verbesserung der Berufswahlchancen	128
Tabelle 7.3:	Erwartungen der Eltern in Bezug auf die allgemeine Situation der Jugendlichen	129
Tabelle 7.4:	Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern für ihre Kinder in Problemlagen aus der Sicht der Eltern	131
Tabelle 7.5:	Probleme aus Elternsicht beim Übergang in Ausbildung.....	133
Tabelle 7.6:	Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung aus der Sicht der Eltern	134

Abkürzungsverzeichnis

AT	Aktuelle Tätigkeit (Unterscheidung des Verbleibsstatus der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler)
BA	Bundesagentur für Arbeit
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BO	Berufsorientierung
BUS	Betrieb und Schule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CoSachNT	Computerunterstützte Sachbearbeitung
EQ	Einstiegsqualifizierung
ESF	Europäischer Sozialfonds
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
iABE	Integrierte Ausbildungsberichterstattung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V.
IfE	Institut für Erziehungswissenschaft
Infas	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
ITM	IT und Informationsmanagement
NRW	Nordrhein-Westfalen
RP-Saarland	Rheinland-Pfalz-Saarland
S-A-Th	Sachsen-Anhalt-Thüringen
SGB	Sozialgesetzbuch
SOKO-Institut	Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH
SÖSTRA	Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung

Zusammenfassung

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemeinbildenden Schulen erprobt. Ziel dieser Förderung ist es, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von Schule in Berufsausbildung und Beschäftigung oder im Übergangsbereich zu begleiten. Die Berufseinstiegsbegleitung wird derzeit modellhaft erprobt und ist nach gegenwärtigem Gesetzesstand bis zum Jahr 2011 befristet. Nach dem Gesetzentwurf der Bundesregierung für ein Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt soll sie künftig dauerhaft in das SGB III übernommen werden.

Die Evaluation soll die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule und ihren Erfolg, insbesondere beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung oder andere Alternativen, untersuchen. Dieser Zwischenbericht gibt den Stand der Erkenntnisse zum 31. Juli 2011 wieder. Er beschränkt sich auf die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III und erstreckt sich nicht auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“.

Die quantitative Wirkungsanalyse als zentrale Aufgabe der Evaluation ist nicht Gegenstand dieses Berichts. Sie wird mit Hilfe einer Kontrollgruppe von nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen vorgenommen. Der Verbleib der teilnehmenden und der nicht in die Förderung einbezogenen Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule ist zurzeit noch nicht vollständig in den vorliegenden Daten erfasst. Daher werden erste Ergebnisse aus der Wirkungsanalyse erst im Zwischenbericht 2012 vorliegen.

Kontext und Datengrundlagen

Demographische und Arbeitsmarktentwicklung

Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt stellt eine wichtige Rahmenbedingung für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung dar. Hier haben sich die Chancen für Jugendliche in den letzten Jahren insgesamt verbessert. Obwohl weniger neue Ausbildungsverträge als in den Vorjahren abgeschlossen wurden, ist die Angebots-Nachfrage-Relation im gesamten Bundesgebiet für die Jugendlichen deutlich günstiger geworden. Dies lässt sich zum einen auf den demographischen Wandel (Nachfrageseite) und zum anderen auf die in 2010 positive konjunkturelle Ent-

wicklung (Angebotsseite) zurückführen. Die demographische Entwicklung ist vor allem für Ostdeutschland kennzeichnend. Zugleich ist es dort im Unterschied zu Westdeutschland nicht gelungen, den Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne einen Schulabschluss zu senken. In dieser Hinsicht entwickeln sich die alten und neuen Bundesländer auseinander. Für den weiteren Verlauf der Evaluation hat dies zur Konsequenz, dass Unterschieden zwischen Ost- und Westdeutschland erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

Änderungen des Förderkontextes

Neben der Berufseinstiegsbegleitung gibt es eine Vielzahl von Projekten, Programmen und Förderungen des Bundes, der Länder, der Kommunen oder anderer Träger für die Zielgruppe der leistungsschwächeren Jugendlichen. Dieser Förderkontext befindet sich im stetigen Wandel. Die wissenschaftliche und politische Diskussion rückt dabei individuelle Ansätze, die frühzeitig vor dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule ansetzen, zunehmend in den Vordergrund.

Diese Tendenz stimmt nicht allein mit der Zielrichtung der Berufseinstiegsbegleitung überein, sondern auch mit der feststellbaren stärkeren Individualisierung bei der Förderung Jugendlicher am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung durch andere Programme und Modellvorhaben. Sie treten neben eine Regelförderung, in der stärker im Klassenverband betreut wird. Allerdings bleibt der stärker individuelle Ansatz derzeit auf die jeweils lokal in die Programme einbezogenen Jugendlichen beschränkt, die den jeweiligen Auswahlkriterien entsprechen. Ein Kofinanzierungserfordernis, wie es für die Berufseinstiegsbegleitung im oben genannten Gesetzentwurf geplant ist, würde den nur partiellen Deckungsgrad der Maßnahme nach Auffassung der evaluierenden Institute insofern verstärken, als die Durchführung der Förderung nur dort erfolgen kann, wo zusätzliche Akteure Mittel bereitstellen. Dies würde der Verstärkung der Berufseinstiegsbegleitung entgegenwirken.

Datengrundlagen für die Evaluation

Für die Evaluation wird eine umfangreiche Datenbasis aus unterschiedlichen Befragungen sowie aus Regionaldaten und Individualdaten der Bundesagentur für Arbeit genutzt. Ein Großteil der Daten wird miteinander verknüpft, um eine umfangreiche Analyse unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen sicherzustellen. Zusätzlich werden umfangreiche qualitative Befragungen durchgeführt. Im Zeitraum seit dem letzten Zwischenbericht wurde die Datenbasis planmäßig erweitert, so dass aktualisierte Daten für die Auswertungen bereitstehen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die vor Juli 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen worden waren, wurden zum zweiten Mal befragt. Von den 1.269 Jugendlichen, die bis zum Juli 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten und in der ersten Welle befragt worden waren, konnten 1.050 Personen wieder erreicht und zu einer zweiten Befragung motiviert werden. Dies entspricht einer sehr niedrigen Panelmortalität von 17,3 %. Darunter waren nur 4,5 % Verweigerungen. Der hohe Rücklauf spricht für die hohe Akzeptanz der Befragung durch das SOKO-Institut bei den Jugendlichen. Der Feldverlauf und die geringe Zahl der Verweigerungen zeigen, dass die Jugendlichen sich in der Befragung als Person ernstgenommen fühlen und bereit sind, über ihren Lebensweg und ihre Erfahrungen Auskunft zu geben.

Neben den teilnehmenden Jugendlichen sind auch nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Jugendliche in das Untersuchungskonzept eingeschlossen. Die bei ihnen erhobenen Daten sind der Grundstock für die Bildung von Kontrollgruppen in der späteren Wirkungsanalyse. Trotz erheblicher technischer Probleme bei der Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen, die zu einem Wechsel der Ziehungsgrundlage führte, konnten insgesamt 2.269 vollständige Interviews realisiert werden. Die Ausschöpfungsquote liegt bei der neuen Ziehungsgrundlage bei 41,71 %.

Im Jahr 2011 wurde die zweite Welle der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter durchgeführt. Hierbei konnten gut 70 % der in der ersten Welle Befragten erneut interviewt werden. Die übrigen Fälle gehen überwiegend auf den Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zurück, nur in sieben Fällen wurde das Interview verweigert. Im Jahr 2011 wurden außerdem 250 Eltern von teilnehmenden Jugendlichen befragt.

Die Erhebung und Auswertung der Fallstudien folgt einem anderen Zeitplan als bei den standardisierten Erhebungen, was unter anderem am aufwändigen Prozess der Auswertung liegt. So konnten die im Jahr 2010 durchgeführten Befragungen der teilnehmenden Jugendlichen für den ersten Zwischenbericht noch nicht ausgewertet werden. Entsprechend bildet dieser Schritt einen Schwerpunkt im vorliegenden Bericht. Im Jahr 2011 wurden weitere qualitative Erhebungen durchgeführt, deren Inhalte in den Berichten in den Folgejahren dargestellt werden.

Ergebnisse der Prozessanalyse

Entwicklung der Teilnahme

Bis zum 30. April 2011 werden in den bereinigten Daten des IT- und Informationsmanagements des IAB (ITM), die den Geschäftsdaten der BA

entstammen, bundesweit 37.887 Teilnahmefälle in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet, die einschließlich Mehrfachteilnahmen auf 37.568 Jugendliche entfallen. Die meisten Eintritte entfallen auf drei Zeitpunkte. Im Februar 2009 wurde mit fast 11.300 Eintritten die höchste Zahl von Eintritten pro Monat erreicht. Nach dem Schuljahreswechsel waren im August und September 2009 insgesamt 8.200 Eintritte zu verzeichnen. In den gleichen Monaten im Jahr 2010 traten nochmals gut 5.000 Schülerinnen und Schüler in die Berufseinstiegsbegleitung ein. Ungefähr 93 % der Eintritte erfolgen in den Klassenstufen acht und neun, der Anteil der männlichen Teilnehmenden liegt bei knapp 58 %.

Abgänge aus der Förderung

Von den insgesamt 37.887 Teilnahmepisoden waren 13.920 oder 36,7 % aller Teilnahmefälle zum 30. April 2011 bereits wieder beendet. Die höchste Zahl an Austritten war in den beiden ersten Monaten des Jahres 2011 zu verzeichnen. Mit 1.849 Austritten im Januar 2011 wurden in keinem anderen Monat mehr Austritte verzeichnet. Besonders viele Abgänge entfallen auch auf das Ende des Schuljahres 2009/10, das im Juli beziehungsweise im August 2010 endete. Anders als bei den Austritten Anfang 2011 dürfte es sich hierbei um vorzeitige Austritte handeln. Mit dem Verlassen der Schule ist in diesen Fällen offenbar zugleich der eigentlich weiterhin vorgesehene Kontakt beendet worden. Die Prozessdaten bestätigen damit die Ergebnisse des ersten Zwischenberichts der Evaluation, wonach der Abgang von der Schule als kritische Phase für die angestrebte Kontinuität der Begleitung betrachtet werden muss.

Unter den durch die Begleiterinnen und Begleiter festgehaltenen Gründen für die Austritte steht die fehlende Motivation beziehungsweise fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung mit ungefähr 30 % aller Austritte an erster Stelle. In 17 % beziehungsweise 15 % der Fälle erfolgte der Austritt im Kontext mit dem Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme oder eine Berufsausbildung.

Schulabschluss

Von den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nicht mehr die allgemeinbildende Schule besuchen, haben 6,6 % die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Rechnet man dazu die Jugendlichen, die ihre Schullaufbahn mit einem Abschlusszeugnis einer Förderschule beendeten, erhält man einen Anteil an Schulabgängerinnen und -abgängern ohne mindestens einen Hauptschulabschluss von 16,2 %. Der Anteil teilnehmender junger Frauen und Männer, die ohne jeglichen Abschluss, also auch ohne Abschlusszeugnis der Förderschule, die Schule verlassen, ist in den neuen Bundesländern nahezu dreimal so hoch wie in den alten Bundesländern.

Verbleib nach dem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bis zum Juli 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten waren, gehen nach eigenen Angaben 37,7 % entweder noch auf dieselbe oder eine andere allgemeinbildende Schule. Die übrigen 62,3 % konzentrieren sich hauptsächlich auf zwei Verbleibsvarianten: 27,6 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule in eine berufsvorbereitende Maßnahme übergegangen, 27,9 % haben eine Berufsausbildung aufgenommen, davon 22,8 % eine betriebliche Berufsausbildung und 5,1 % eine schulische Berufsausbildung. Die zusätzlich für die Analyse des Verbleibs verwendeten Prozessdaten weisen viele fehlende Angaben auf und sind daher schwer mit den Befragungsdaten zu vergleichen, zeigen aber unter Verwendung plausibler Annahmen ein ähnliches Bild wie die Befragungsdaten.

Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben die jungen Männer eher einen betrieblichen Ausbildungsplatz bekommen als die jungen Frauen. 41,0 % der Teilnehmer haben nach der Schule eine betriebliche Berufsausbildung angefangen, während nur 30,0 % der Teilnehmerinnen in eine betriebliche Berufsausbildung übergegangen sind. Dies liegt unter anderem an einer höheren Verbreitung schulischer Ausbildungswege bei den jungen Frauen. Die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung ist unter den jungen Männern höher. Während 82 % der männlichen Auszubildenden eine Berufsausbildung in ihrem Wunschberuf erhielten, trifft das nur für 63 % der weiblichen Auszubildenden zu.

Begleitung nach Verlassen der Schule

Die Befunde deuten darauf hin, dass sich die Art des Kontakts zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit dem Abgang aus der Schule ändert. Persönliche Treffen finden in den meisten Fällen regelmäßig statt, der Kontakt über das Telefon gewinnt aber deutlich an Bedeutung für die Beratungstätigkeit. Die Kontaktdichte ist bei den Jugendlichen, die noch zur Schule gehen, deutlich höher als bei den Jugendlichen, die nicht mehr in der Schule sind. So erscheint der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht mehr auf der bisherigen Schule sind und maximal einmal pro Monat Kontakt hatten, mit 40,6 % relativ hoch.

Die Befragung liefert einen Hinweis darauf, dass sich die Stabilität der Begleitung gegenüber der Einführungsphase erhöht hat. Von den wiederholt befragten Jugendlichen gaben 73 % an, von derselben Berufseinstiegsbegleiterin oder demselben Berufseinstiegsbegleiter begleitet zu werden wie in der Befragung etwa ein Jahr zuvor.

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen

Die Mehrheit der Befragten meint, sich durch die Berufseinstiegsbegleitung hinsichtlich der schulischen, beruflichen und persönlichen Situation verbessert zu haben. Dabei stehen die beruflichen Aussichten gegenüber dem schulischen Erfolg im Vordergrund. Deutliche Unterschiede zeigen sich dabei zwischen den Jugendlichen, die bereits aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind, und solchen, deren Begleitung noch andauert. Aus der Rückschau nehmen weniger der früheren Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Verbesserung ihrer Leistungen, Chancen und allgemeinen Entwicklung wahr, als dies bei den noch in der Förderung verbliebenen Jugendlichen der Fall ist.¹

Weitere Ergebnisse zu den Jugendlichen und ihren Eltern

Teilnehmerstrukturen

Die Auswertungen der Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler von Schulen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, sowie der Vergleich dieser mit den Teilnehmerschülerinnen und -schülern stützt das im ersten Zwischenbericht enthaltene vorläufige Ergebnis, dass die Teilnehmerschülerinnen und -schüler keine repräsentative Auswahl aller Schülerinnen und Schüler in den Schulformen Förderschule sowie allgemeinbildende Schule mit Hauptschulabschluss sind, sondern dass insbesondere an Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, eine im Einklang mit der Intention der Maßnahme ausgeübte Selektion leistungsschwächerer Jugendlicher vorgenommen wurde. Sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch hinsichtlich der subjektiven Zukunftsaussichten stellt sich die Situation der teilnehmenden Jugendlichen durchschnittlich ungünstiger dar als die Situation der jungen Männer und Frauen, die nicht teilnehmende aber vergleichbare Schulen besucht haben.

Bildungs- und Übergangsverläufe der Jugendlichen

In den Fallstudien beschreiben die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen ihre Bildungs- und Übergangschancen als strukturell eingeschränkt. Dies gilt für die Hierarchie der Schulformen und die damit zusammenhängende niedrige gesellschaftliche Wertschätzung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Haupt-

¹ Allerdings ist hier zu beachten, dass in der Gruppe der aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschiedenen jungen Männer und Frauen, sowohl vorzeitige Maßnahmeabbrüche als auch reguläre Maßnahmebeendigungen enthalten sind. Insbesondere die Maßnahmeabbrüche sind stark auf fehlende Motivation zurückzuführen. Dies könnte Auswirkungen auf die Bewertung der Maßnahme haben.

schulabschluss oder ohne einen Schulabschluss. Dies gilt aber teilweise auch für die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die für die eigene ungünstige Schulkarriere verantwortlich gemacht werden.

Unstetige Bildungsbiografien und Erfahrungen mit institutionellem Scheitern schlagen sich auf die Selbstkonzepte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nieder. Gleichzeitig müssen sie sich mit Zuschreibungen und Erfahrungen auseinandersetzen, die ihre bisherige Bildungsbiografie zum Teil abwerten und die Jugendlichen wenig optimistisch in die Zukunft blicken lassen.

Persönliche und familiäre Voraussetzungen

Die außerschulische Lebenswelt wirkt sich nicht nur auf schulische, sondern auch auf übergangsbezogene Ausgangslagen, Handlungsspielräume und Motivationen aus. In der außerschulischen Lebenswelt des Familienlebens, der Freizeit und Interessen werden vielfältige Kompetenzen und Verantwortungen erworben und übernommen, diese können jedoch auch als Belastungsfaktoren auf die Jugendlichen zurückwirken und ihre Handlungsspielräume einschränken. Belastungen, die hieraus entstehen bleiben in vielen Fällen in institutionalisierten Kontexten unthematisiert und unentdeckt.

Schulische Leistungen und berufliche Orientierung

Berufsorientierung findet nicht nur im institutionalisierten Rahmen der Schule, Praktika oder der Angebote durch die Berufseinstiegsbegleitung statt. Familie, Eltern oder Bekannte bieten vielfältige Ansatzpunkte und einen wichtigen Orientierungsrahmen, der in vielen Fällen zwar jenseits formaler Angebote angesiedelt liegt, aber als emotionaler und motivierender Rückhalt einen eigenständigen Wert hat. Insbesondere den Eltern kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Verbesserung der schulischen Leistungen stellt für die Jugendlichen eine wichtige Anforderung im Übergang dar, da sie davon ausgehen, dass die Noten des Abschlusszeugnisses und auch der Schulabschluss einen Einfluss auf die Übergangschancen haben. Andererseits gibt es Jugendliche, die nicht die Noten als entscheidenden Aspekt für einen Ausbildungsplatz benennen, sondern den Kontakt zum Ausbildungsbetrieb.

Inanspruchnahme von Unterstützung

Hinsichtlich der Wahrnehmung von vorhandenen Unterstützungsleistungen findet sich eine große Bandbreite an Einschätzungen und Erfahrungen. Die Jugendlichen können in Bezug auf ihre Problemlagen größtenteils auf Unterstützung durch Eltern, Freunde, Bekannte oder sonstige Schlüsselpersonen zurückgreifen; nur in Einzelfällen besteht kein Unter-

stützungsnetwork. Dabei zeigt sich einerseits ein instrumenteller² und andererseits lebenslaufbezogener Unterstützungsanspruch. Insgesamt beschreiben die Jugendlichen die Kombination der instrumentellen und lebenslaufbezogenen Unterstützung als hilfreich für die Bearbeitung der Anforderungen im Übergang und die Bewältigung des Übergangs.

Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung

Als zentrale Erwartung der Jugendlichen an die Berufseinstiegsbegleitung wird in den Fallstudien die Unterstützung bei der Suche nach einem individuell passenden Ausbildungsberuf beschrieben. Die Thematisierung privater Problemlagen und Unterstützung jenseits übergangsbezogener Fragestellungen ist keine Hilfestellung, die die Jugendlichen zu Beginn von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern erwarten oder überhaupt als Möglichkeit in Betracht ziehen. Vielmehr werden teilweise sehr konkrete schulische und übergangsbezogene Hilfestellungen antizipiert. Allgemein erwarten die Jugendlichen, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihr Expertenwissen für sie zugänglich machen und auf diese Weise ihre eigene Handlungssicherheit erhöhen.

Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Jugendlichen

Zum Zeitpunkt der Befragung haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fallstudienuntersuchung verschiedene Schwerpunkte der Berufseinstiegsbegleitung kennengelernt. Es zeigt sich, dass es Standardmodule der Unterstützung wie Schulpraktika gibt, die in allen Interviews als Teil der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benannt werden. Eine große Rolle spielt das Thema Bewerbung und Bewerbungsunterlagen. Teilweise wird die Bewerbung zum Indikator eines koproduktiven Prozesses der Auseinandersetzung mit und Anpassung an die Anforderungen der Arbeitswelt stilisiert und dient demzufolge beiden Seiten als Symbol für den Prozess der Berufsorientierung und Berufswahl.

Gemeinsame Besuche von Institutionen, Betrieben, weiterführenden Schulen und Veranstaltungen wie Berufsmessen sind für die Jugendlichen eine wichtige Hilfestellung, mittels derer Anlaufstellen für weitere Beratung und Information erschlossen werden. Auf diese Weise nimmt die Berufseinstiegsbegleitung eine wichtige Brückenfunktion ein, indem sie diese Besuche vorbereitet und flankiert.

² Unter instrumenteller Unterstützung werden praktische Unterstützungsleistungen beispielsweise zum Erreichen des Schulabschlusses, der Vermittlung von Praktika oder bei der Suche nach und der Bewerbung auf Ausbildungsplätze.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bieten durch ihre Angebote Orientierungshilfen und unterstützen bei der Entwicklung von Möglichkeiten, Berufspläne umzusetzen. Nur vereinzelt finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleitung in persönliche Problemlagen einweihen und hierfür deren Beratung und Hilfestellung aus eigener Initiative heraus in Anspruch nehmen.

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Jugendlichen

Konzept, Intention und Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung werden grundsätzlich positiv bewertet, gleichzeitig werden einzelne, die Umsetzung betreffende Aspekte kritisiert. Dabei spielen insbesondere Gestaltungsmöglichkeiten, Kontinuität und Qualität der Beziehung eine große Rolle. In der Wahrnehmung der Jugendlichen stehen insbesondere die formalen Unterstützungsangebote für den Übergang im Vordergrund ihrer Bedarfe und Ansprüche an die Berufseinstiegsbegleitung. Ihre Nutzung als Hilfestellung bei individuellen Problemlagen wird dabei unter der Prämisse einer gewachsenen, vertrauensvollen Beziehung vergeben.

Die Rolle der Eltern für die Berufseinstiegsbegleitung

Nach den Ergebnissen der Fallstudien sind die Eltern, ihre Erfahrungen und Auffassungen und die Kooperation mit den Förderangeboten für die Berufseinstiegsbegleitung von herausragender Bedeutung. In einer standardisierte Befragung, deren Ergebnisse im abschließenden Kapitel dieses Berichts dargestellt werden, wurden die Eltern nach ihren Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung, nach der Kooperation mit den Fachkräften und nach ihrer Bewertung der Förderung befragt.

Persönlicher Kontakt mit dem Berufseinstiegsbegleiter oder der Berufseinstiegsbegleiterin bestand nach Aussage der Eltern in 72 % der Fälle. Dabei bestätigten die Eltern in der Befragung, dass es in erster Linie die Fachkräfte waren, die Kontakt zu den Elternhäusern gesucht haben. Im Mittelpunkt der Gespräche zwischen den Eltern und der Berufseinstiegsbegleitung standen die beruflichen Möglichkeiten der Kinder.

Unter den Problemen, die sich nach Sicht der Eltern beim Übergang von der Schule in eine berufliche Erstausbildung stellen, werden fehlende Ausbildungsplätze als wichtigstes Problem angesehen. Daran schließen sich unklare Vorstellungen der Jugendlichen über künftige berufliche Perspektiven gefolgt von geringer Motivation an. Fast zwei Drittel der Eltern schätzen die Chancen ihrer Kinder, den allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen, als gut bis sehr gut ein. Die Chancen ihrer Kinder, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, schätzen jedoch nur 40 % der befragten Eltern mit gut bis sehr gut ein.

Die Frage, ob sich die schulischen Leistungen seit der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung verbessert haben, beantworteten mehr als

zwei Drittel der Eltern positiv. Ähnlich positive Werte für die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung sind bei der Frage nach den Auswirkungen auf das allgemeine Verhalten des Kindes zu beobachten. Deutlich mehr als zwei Drittel der Eltern bewerten die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung als gut bis sehr gut.

1 Einleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemeinbildenden Schulen erprobt. Ziel dieser Förderung ist es, leistungsschwächere Jugendliche der allgemeinbildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von Schule in Berufsausbildung und Beschäftigung oder im Übergangsbereich zu begleiten. Die Berufseinstiegsbegleitung wird derzeit modellhaft erprobt und ist nach gegenwärtigem Gesetzesstand bis zum Jahr 2011 befristet. Nach dem Gesetzentwurf der Bundesregierung für ein Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt soll sie künftig dauerhaft in das SGB III übernommen werden.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) wird die Berufseinstiegsbegleitung durch das Forschungskonsortium bestehend aus dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, dem SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH, dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen sowie dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main evaluiert. Das Forschungsvorhaben soll die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule und deren Erfolg, insbesondere beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung oder andere Alternativen, untersuchen. Dieser Zwischenbericht gibt den Stand der Erkenntnisse zum 31. Juli 2011 wieder.

Die Evaluation beschränkt sich auf die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III und erstreckt sich nicht auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede dieses Programms mit der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III werden in Abschnitt 2.2 des vorliegenden Berichts näher beschrieben.

In Kapitel 3 des Berichts werden die Befragungen und die daraus gewonnenen Daten vorgestellt. Gegenüber dem ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) konnte die Datenbasis im Zeitraum von September 2010 bis Juli 2011 planmäßig erweitert werden. Insbesondere wurden Befragungen bei Jugendlichen durchgeführt, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen. Ferner wurde ein Teil der teilnehmenden Jugendlichen zum zweiten Mal befragt. Der hohe Rücklauf von 82,7 % in dieser zweiten Welle demonstriert die hohe Akzeptanz der Befragung bei den beteiligten Jugendlichen.

Kapitel 4 enthält eine Prozessanalyse mit den wichtigsten Rahmendaten wie Teilnehmerzahlen, Zugänge und Abgänge. Hierbei wird teilweise auch bereits die Situation der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule thematisiert. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil im ersten Zwischenbericht festgestellt wurde, dass die Berufseinstiegsbegleitung in erster Linie eine auf den Schulkontext zentrierte Förderung ist und nur in Ausnahmefällen bereits Konzepte für die Begleitung in der nachschulischen Phase entwickelt wurden.

In den folgenden Kapiteln schließen sich detaillierte Befunde an. Die Darstellung ist auf die Ausgangssituation der Jugendlichen und auf ihre Situation während der Begleitung fokussiert. In Kapitel 5 werden die Jugendlichen sowohl anhand quantitativer Erhebungsdaten als auch durch Fallstudien beschrieben. Für die quantitativen Ergebnisse wird erstmals die Befragung der Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen als Vergleichspunkt genutzt.

Im sechsten Kapitel geht es um den Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung, die Erwartungen und die Wahrnehmung von Unterstützung, die Modalitäten des Eintritts in die und die Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung. In Ergänzung zur ausführlichen Darstellung mit Hilfe standardisierter Befragungsdaten im ersten Zwischenbericht werden hierzu die qualitativen Fallstudien genutzt, die im Jahr 2010 durchgeführt wurden. Dass die Ergebnisse von Fallstudien und quantitativen Untersuchungsschritten teilweise zeitlich versetzt wiedergegeben werden, ist kein Nachteil, da die Ergebnisse aus beiden Verfahren nicht direkt miteinander validiert werden. In den kommenden Projektschritten sollen die Ergebnisse der Fallstudien zur inhaltlichen Vertiefung bei den quantitativen Untersuchungsschritten herangezogen werden.

Kapitel 7 enthält schließlich Auswertungen der Elternbefragung zur Berufseinstiegsbegleitung. Für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung sind die Eltern von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Insbesondere die Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien zeigen, dass der Prozess der Berufswahl von den Erfahrungen, der Unterstützung und dem Einfluss der Eltern wesentlich beeinflusst wird.

Die quantitative Wirkungsanalyse als zentrale Aufgabe der Evaluation ist nicht Gegenstand dieses Zwischenberichts. Sie wird mit Hilfe einer Kontrollgruppe von nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen vorgenommen. Der Verbleib der teilnehmenden und der nicht in die Förderung einbezogenen Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule ist zurzeit noch nicht vollständig in den vorliegenden Daten erfasst. Daher werden erste Ergebnisse aus der Wirkungsanalyse erst im Zwischenbericht 2012 vorliegen.

2 Entwicklung des Kontextes

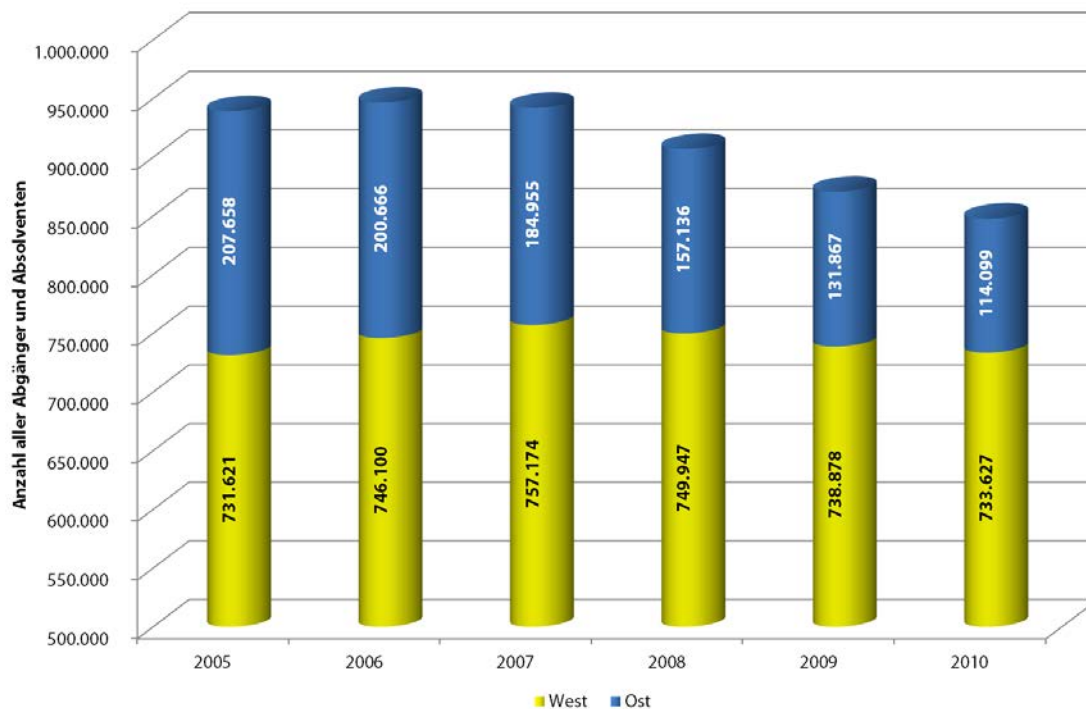
2.1 Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation

Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt stellt eine wichtige Rahmenbedingung für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung dar. Ohne ein entsprechendes – betriebliches und schulisches – Angebot an Ausbildungsplätzen kann es keiner Förderung gelingen, eine positive Wirkung auf den Übergang von Jugendlichen in die berufliche Ausbildung zu erzielen. Daher soll in diesem Abschnitt ein Blick auf die Knappheit an Ausbildungsplätzen im Verhältnis zu den Bewerberinnen und Bewerbern geworfen und die Frage beantwortet werden, ob Schulabgängerinnen und -abgänger am Ende des Schuljahres 2010 bessere oder schlechtere Chancen hatten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als in den Jahren zuvor.

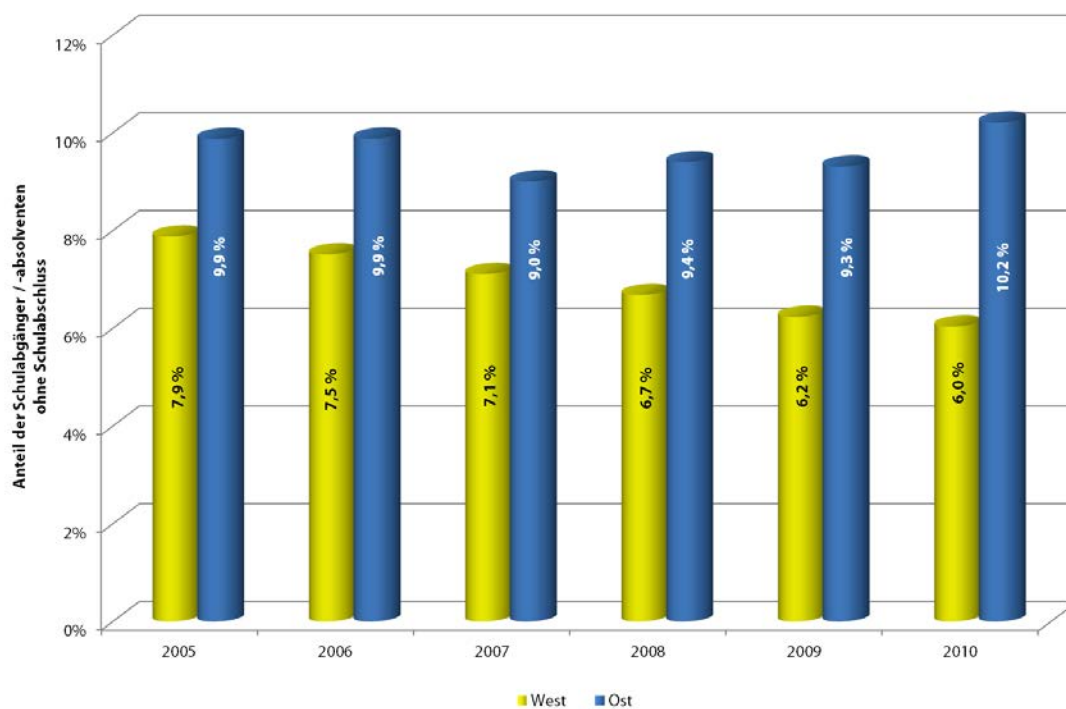
2.1.1 Schulabgängerzahlen

Kennzeichnend für die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ist, dass die Jahrgangsstärke derzeit aus demographischen Gründen im Bundesdurchschnitt rückläufig ist. Dabei bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern. Abbildung 2.1 zeigt die Entwicklung der Schulabgängerzahlen an allgemeinbildenden Schulen. Während sich die Abgängerzahlen in Westdeutschland 2010 auf einem geringfügig höheren Niveau befanden als 2005, gab es in Ostdeutschland im Jahr 2010 nur 114.099 Schulabgängerinnen und -abgänger, während es im Jahr 2005 noch 207.658 waren. Dies führt prinzipiell zu einer Entschärfung der Knappheit der Ausbildungsplätze relativ zur Nachfrage in Ostdeutschland.

Unter den in Abbildung 2.1 aufgezeigten Abgängerinnen und Abgängern allgemeinbildender Schulen befinden sich 2010 nach dem Berufsbildungsbericht 55.948 Jugendliche ohne Schulabschluss (6,6 % aller Abgängerinnen und Abgänger). Dies stellt eine deutliche Verringerung zum Jahr 2005 dar, in dem diese Zahl bei 78.152 Jugendlichen lag (8,3 %). In absoluten Größen ist sowohl in West- als auch in Ostdeutschland ein stetiger Rückgang der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss zu verzeichnen (West: 57.648 im Jahr 2005 gegenüber 44.300 im Jahr 2010; Ost: 20.504 im Jahr 2005 gegenüber 11.648 im Jahr 2010). Allerdings ist dieser scheinbar positive Befund für Ostdeutschland allein auf den demographischen Wandel zurückzuführen. Relativ gesehen stieg der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss in den neuen Bundesländern auf mehr als 10 % und damit auf den höchsten Wert der letzten fünf Jahre. Insofern ist eine gegenläufige Entwicklung der Problematik in West- und Ostdeutschland festzustellen: Während sie sich im Westen verbessert, verschärft sie sich im Osten.

Abbildung 2.1: Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger

Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Tabelle A1-4

Abbildung 2.2: Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss

Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Tabelle A1-4

2.1.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen

Die Relation zwischen Angebot und Nachfrage an Berufsausbildungsplätzen hat sich im Laufe der letzten fünf Jahre deutlich zugunsten der Nachfrager, das heißt zugunsten der Bewerberinnen und Bewerber, verschoben. Abbildung 2.3 stellt diese Entwicklung anhand der gemeldeten Berufsausbildungsstellen sowie gemeldeten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber dar, wobei wiederum aufgrund der unterschiedlichen Rahmendaten zwischen neuen und alten Bundesländern differenziert wird.

Im Zeitraum von 2005 bis 2010 sank die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber auf Ausbildungsplätze in den neuen Bundesländern von 202.470 auf 94.738 Jugendliche (Abbildung 2.3a). Dies entspricht einem Rückgang von 53,2 %. Dagegen stieg das Angebot an gemeldeten Ausbildungsplätzen in Ostdeutschland gegenüber 2005 in den Jahren 2007 (116.382, +16 %) und 2008 (109.503, +9,1 %); danach ging es ungefähr auf das Niveau von 2005 zurück. Insgesamt war die Angebots-Nachfrage-Relation im Jahr 2010 fast ausgeglichen (93,5 Angebote auf 100 Bewerberinnen und Bewerber). Ausgehend von einem starken Nachfrageüberhang hat sich der Ausbildungsmarkt in Ostdeutschland also in den letzten fünf Jahren deutlich entspannt.

Für Westdeutschland ist ebenfalls ein Trend zu einer höheren Angebots-Nachfrage-Relation zu erkennen (Abbildung 2.3b), allerdings hat sie sich seit 2008 kaum verändert, da sowohl das Angebot an als auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in vergleichbarem Umfang gestiegen sind (3,4 % beziehungsweise 2,4 %).

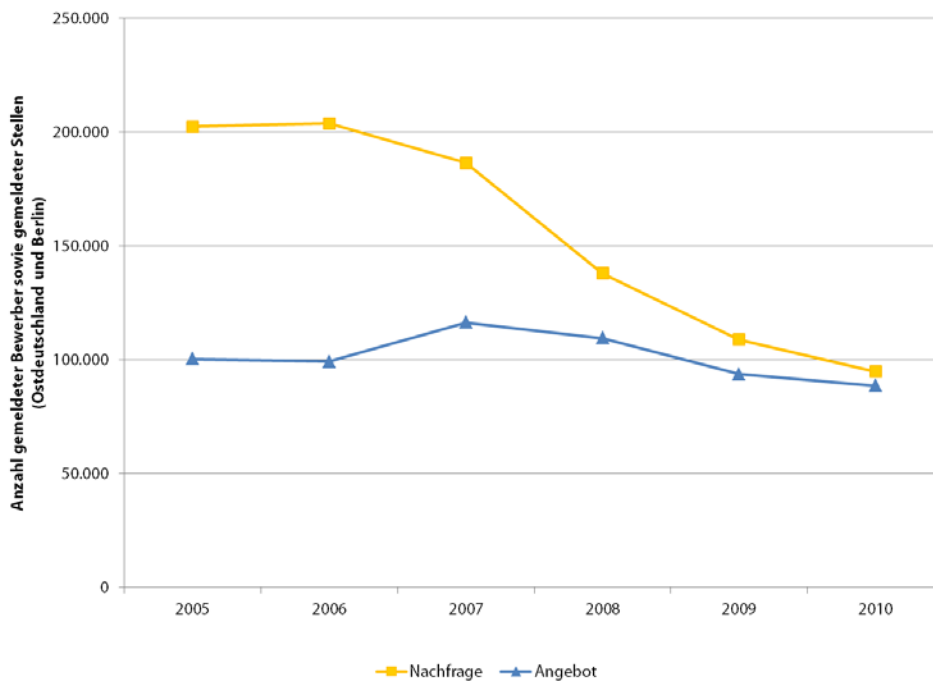
2.1.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

Die Zahl der gemeldeten Ausbildungsplätze sowie Bewerberinnen und Bewerber gibt nur einen Teil des Angebots und der Nachfrage wieder, weil sich weder alle Betriebe mit Ausbildungsplätzen noch alle Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz bei den Agenturen für Arbeit und Jobcentern registrieren.³ In Abbildungen 2.4a und 2.4b wird daher zusätzlich die Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge sowie ab 2007 auch die Anzahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber differenziert nach Ost- und Westdeutschland dargestellt.

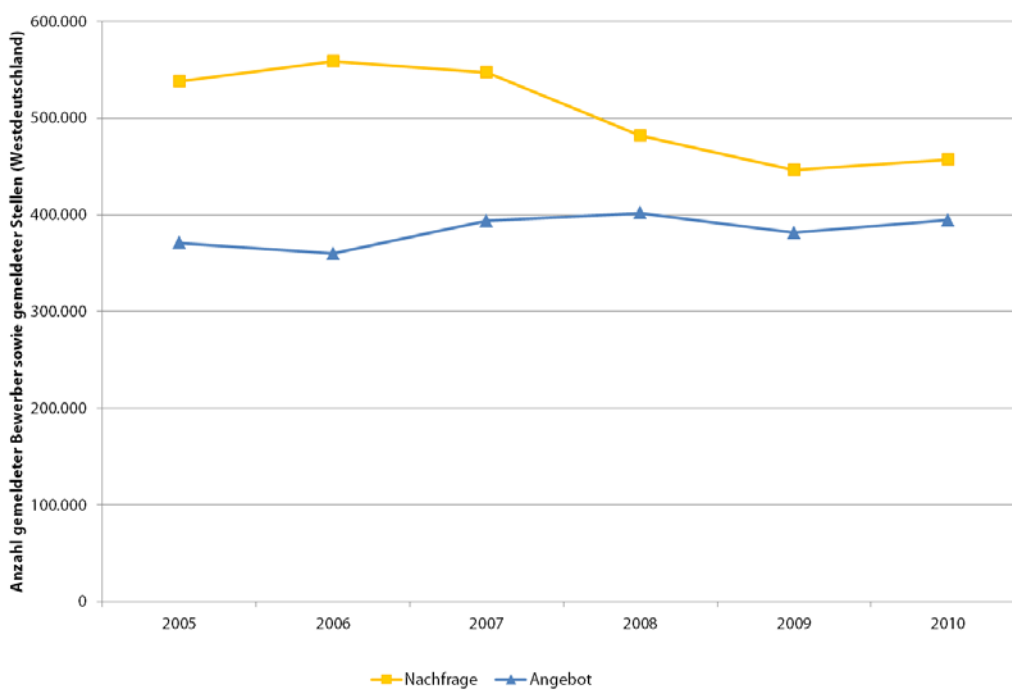
³ Ferner ist davon auszugehen, dass infolge der Nutzung des Internets und anderer Kanäle die Rolle der Agenturen über die Zeit weniger wichtig wird, was in einem Vergleich zwischen Zeitpunkten berücksichtigt werden muss.

Abbildung 2.3: Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber

a) Ostdeutschland und Berlin



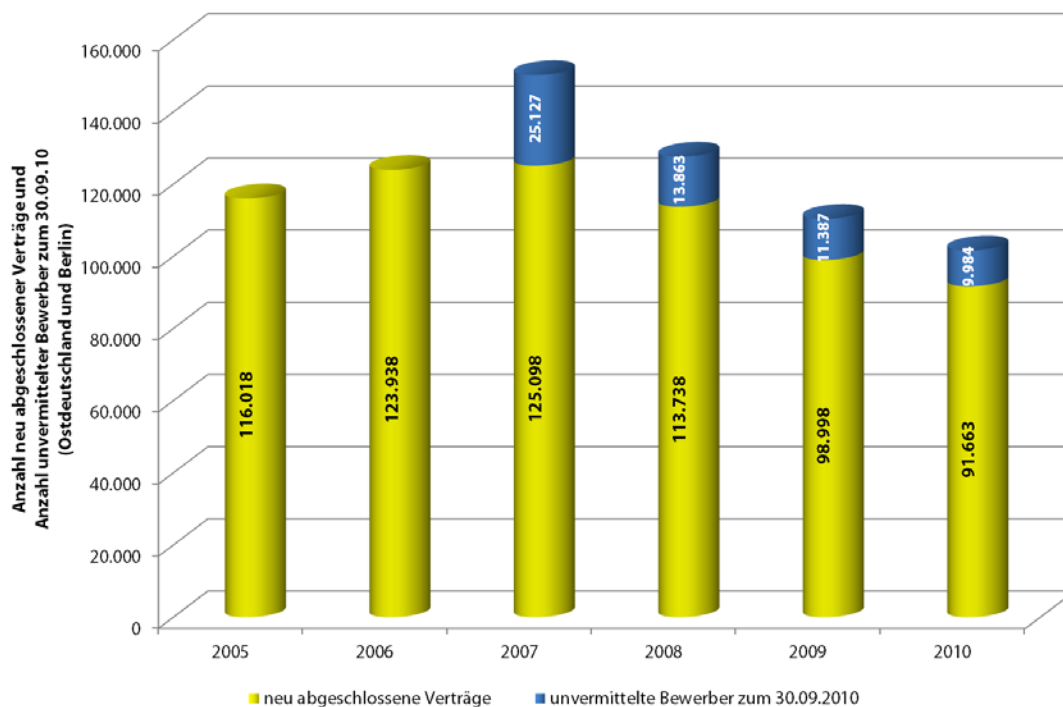
b) Westdeutschland



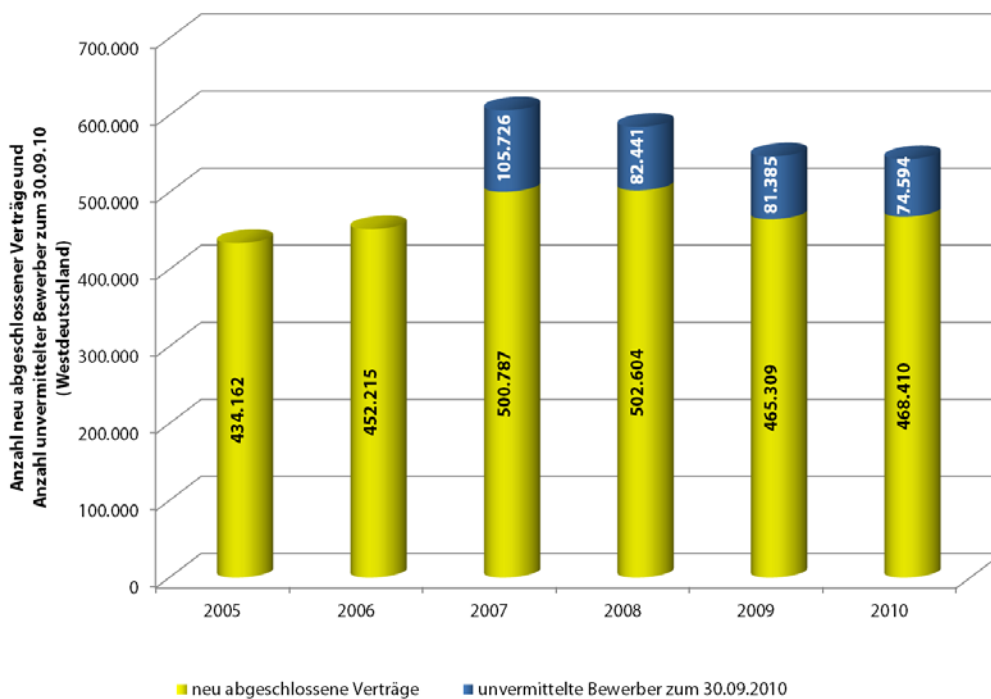
Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Tabelle A1

Abbildung 2.4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

a) Ostdeutschland und Berlin



b) Westdeutschland



Quelle: BiBB 2011, Tabelle A1-1, Eigene Darstellung.

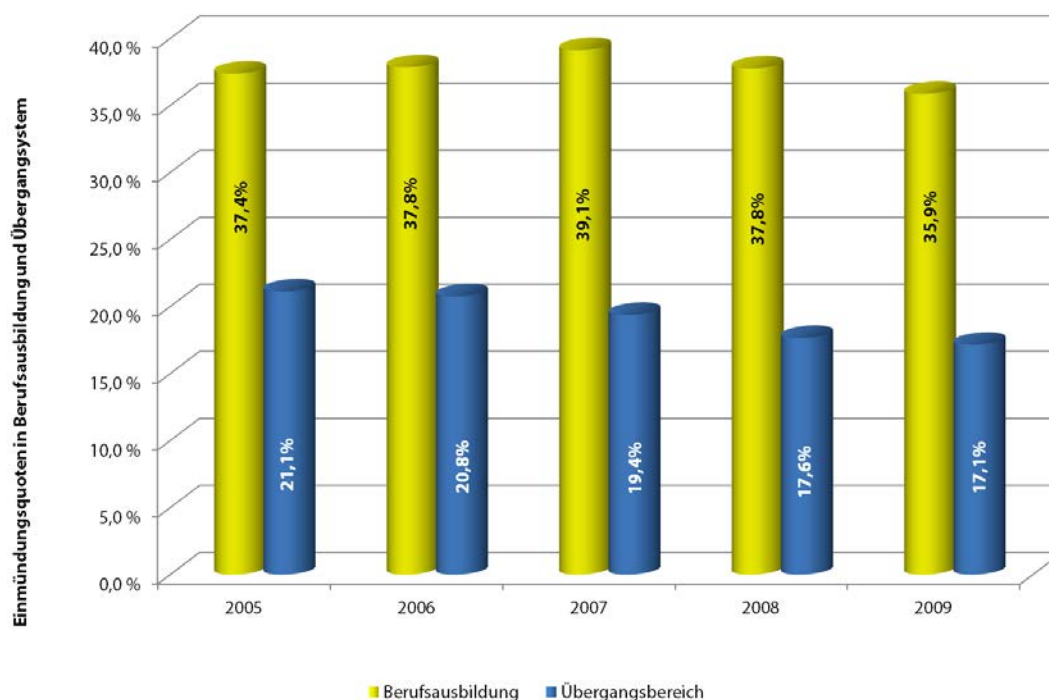
Insgesamt ist gemäß dem Datenreport zum Berufsbildungsberichts 2011 des Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) in Deutschland seit 2007 ein stetiger Rückgang der Anzahl der abgeschlossenen Verträge um 10,5 % oder 65.812 abgeschlossene Verträge zu verzeichnen (BiBB 2011). In Ostdeutschland zeigt sich eine deutliche Entschärfung der zuvor gespannten Berufsausbildungssituation: Hier hat sich auch im Vergleich zu Westdeutschland die Zahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber deutlich verringert. Zum 30. September 2010 gab es nur noch 9.984 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber, was einer Relation von 10,5 % zu den gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern entspricht. In Westdeutschland waren dagegen Ende September 2010 im Verhältnis zu den gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern noch 16,3 % der Jugendlichen ohne Berufsausbildungsstelle.

Die Struktur der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber zeigt,⁴ dass 2010 unter den in Ostdeutschland Unversorgten mehr männliche Bewerber waren (54,5 %).

Der Großteil hatte einen Realschulabschluss (39,3 %), während 6,1 % keinen Schulabschluss beziehungsweise 29,5 % einen Hauptschulabschluss hatten. Außerdem waren 5,1 % der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber ausländischer Herkunft. Der Großteil (39,1 %) war zwischen 16 und 18 Jahre alt. Für Westdeutschland zeigen sich ähnliche Anteile: 55,3 % der Unversorgten in 2010 waren männliche Bewerber, 42,7 % waren Realschulabsolventen, 32,7 % Hauptschulabsolventen und 48,6 % kamen aus der Altersklasse 16 bis 18 Jahre. Unterschiede zeigen sich im Ausländeranteil, der in Westdeutschland 2010 mit 14,2 % wesentlich höher liegt, und bei den Unversorgten ohne Schulabschluss, die im Westen nur 1,7 % ausmachen.

Das Pilotprojekt Integrierte Ausbildungsberichterstattung des BiBB macht es möglich, (Aus-)Bildungswege genauer und differenzierter darzustellen. Ein Teil der Ergebnisse ist in Abbildung 2.5 dargestellt. Während insgesamt die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen von allgemeinbildenden Schulen zwischen 2005 und 2009 um 2,7 % gestiegen ist, ist der Anteil der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung aufgenommen haben, zwischen 2005 und 2009 um 1,4 % gesunken. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Anteil derer, die zum Beispiel durch berufsvorbereitende Maßnahmen, Einstiegsqualifizierung (EQ), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in den Übergangsbereich einmündeten, über die Jahre hinweg deutlich gesunken ist (-16,6 %), was positiv zu bewerten ist. Betrachtet man weitere Daten aus der Integrierten Ausbildungsberichterstattung, die hier nicht abgedruckt sind, lässt sich ein deutlicher Trend zu höheren Schulabschlüssen verzeichnen. So ist der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger mit Hochschulreife zwischen 2005 und 2009 um 15,9 % gestiegen.

⁴ Siehe dazu auch BiBB (2011, S. 59f).

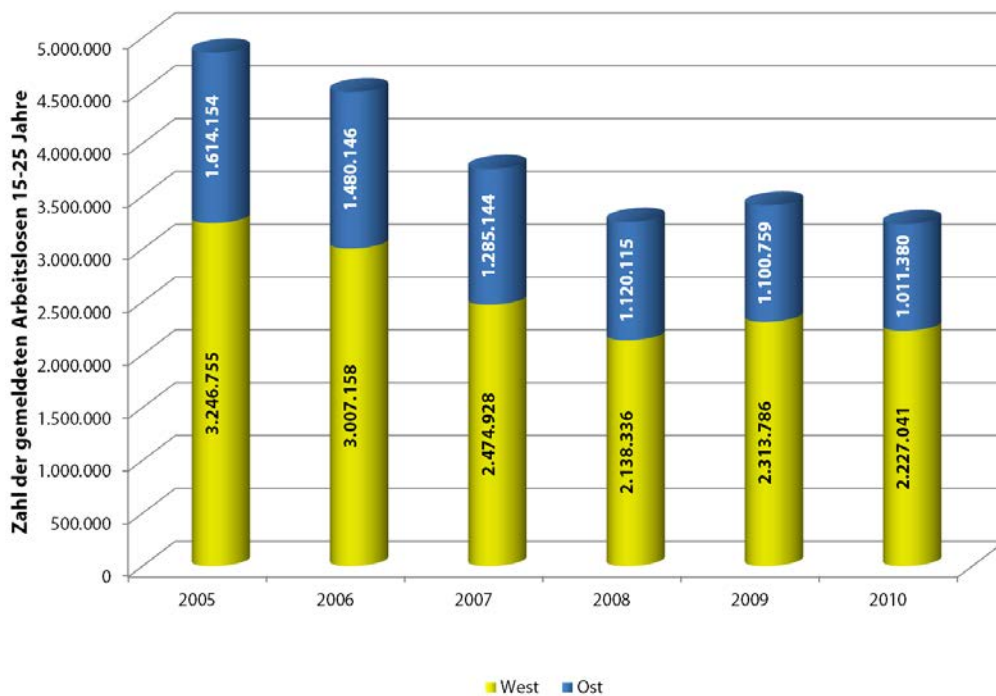
Abbildung 2.5: Einmündungen in Berufsausbildung oder Übergangsbereich

Anmerkung: Die Differenz in den Anteilen zu 100 % ergibt sich aus den fehlenden Sektoren Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studium.

Quelle: BiBB 2011, Tabelle A7.1-1; eigene Darstellung.

Zum Schluss soll ein Blick auf die Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geworfen werden (Abbildung 2.6). Die Arbeitslosenzahlen der 15- bis unter 25-Jährigen sanken bis auf einen leichten Anstieg in 2009 kontinuierlich. Obwohl sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den alten Ländern überdurchschnittlich entspannt hat, ist die Arbeitslosenquote der Jugendlichen dort mit 11,1 % in 2010 noch fast doppelt so hoch wie in Westdeutschland (5,8 %). Dies könnte auf schlechtere Übernahmechancen nach absolvierter Berufsausbildung hindeuten. Zu erklären ist dies überwiegend mit der Situation früherer Kohorten von Schulabgängerinnen und -abgängern, die jetzt auf den Arbeitsmarkt drängen. Hier zeigt sich, wie die früher problematische Ausbildungssituation der ostdeutschen Jugendlichen Auswirkungen auf deren spätere Arbeitsmarktchancen hat.

Insgesamt haben sich die Chancen für Jugendliche auf dem deutschen Ausbildungsmarkt in den letzten Jahren verbessert. Der Arbeitsmarkt entwickelte sich bis auf einen Einbruch im Krisenjahr 2009 positiv. Dieselbe positive Entwicklung war auch für den Ausbildungsmarkt zu verzeichnen. Obwohl weniger Verträge als in den Vorjahren abgeschlossen wurden, ist die Angebots-Nachfrage-Relation im gesamten Bundesgebiet für die Jugendlichen deutlich günstiger geworden. Dies lässt sich zum einen auf den demographischen Wandel (Nachfrageseite) und zum anderen auf die in 2010 positive konjunkturelle Entwicklung (Angebotsseite) zurückführen.

Abbildung 2.6: Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe 15-25

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit; eigene Darstellung.

Die demographische Entwicklung ist vor allem für Ostdeutschland kennzeichnend. Zugleich ist es dort im Unterschied zu Westdeutschland nicht gelungen, den Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne einen Schulabschluss zu senken. In dieser Hinsicht entwickeln sich die alten und neuen Bundesländer auseinander.

2.2 Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen

In der Diskussion zur Förderung von leistungsschwächeren Jugendlichen wird eine Reihe von Aspekten zunehmend in den Vordergrund gerückt:

- Laut Expertenmonitor von BiBB und Bertelsmann-Stiftung (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011) spricht sich eine Mehrzahl von Expertinnen und Experten für eine Ausweitung von Unterstützung und Begleitung im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung aus. Als besonders hilfreich werden dabei individuelle Ansprechpartner für die Jugendlichen beziehungsweise externe Ansprechpartner für die Ausbildungsbetriebe gesehen.
- Wie bereits im letzten Zwischenbericht (IAW et al. 2010: 16) konstatiert, haben Erfahrungen aus der Vergangenheit gelehrt, dass eine Berufsorientierung erst kurz vor dem Abschluss der Schulzeit für viele Jugendlichen zu spät kommt und kaum noch Wirkung zeigt. Daher gewinnt eine Orientierung auf ein frühzeitiges Heranführen der Jugendlichen an die Erkundung der eigenen Interessen und Potenziale bei vielen Übergangsmaßnahmen zunehmend an Gewicht.
- Zahlreiche nachschulische Übergangsmaßnahmen, die in Zeiten eines Übergangs an Bewerberinnen und Bewerber auf Ausbildungsplätze als eine Art

Auffangbecken für die Leistungsschwächeren fungiert haben, werden zunehmend kritisch betrachtet. Da sie zu keinem anerkannten Berufsabschluss führen und zudem selten die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern, werden sie – auch vor dem Hintergrund eines wachsenden Mangels an potentiellen Auszubildenden – zunehmend an Bedeutung verlieren.

Diese Tendenzen stimmen mit der Zielrichtung der Berufseinstiegsbegleitung überein. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob die hier angesprochene individuelle Herangehensweise auch über die Berufseinstiegsbegleitung hinaus in der Förderung von Jugendlichen häufiger wird.⁵

In diesem Abschnitt werden die im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung stehenden Förderungen diskutiert, die seit dem letzten Zwischenbericht neu aufgelegt oder verändert worden sind und Gemeinsamkeiten zur Berufseinstiegsbegleitung aufweisen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird an dieser Stelle nicht erhoben, vielmehr sollen die hier aufgeführten Förderungen exemplarisch für die Bandbreite der Fördermaßnahmen des Bundes, der Länder und weiterer Akteure im Bereich Übergang zwischen Schule und Beruf stehen. Zu beachten ist, dass sich die genannten Förderungen in erster Linie an Jugendliche richten, die den Abschluss einer Haupt- oder Förderschule oder einer vergleichbaren allgemeinbildenden Schule anstreben. Diese Zielgruppe trägt ein erhöhtes Risiko, keinen regulären Ausbildungsabschluss zu erwerben und längerfristig in Arbeitslosigkeit zu geraten.

2.2.1 Förderungen des Bundes

Unter den Förderungen des Bundes für die Zielgruppe sind insbesondere die folgenden zu nennen:

- Das Sonderprogramm „Berufseinstiegsbegleitung“ im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ entspricht der oben genannten Tendenz zur Ausweitung von Unterstützung und Begleitung benachteiligter Jugendlicher im Übergang. Es startete im Herbst 2010 und soll Eintritte bis zum 31. Dezember 2014 ermöglichen. Das Sonderprogramm ist mit der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III in wesentlichen Punkten vergleichbar. Ebenso wie in der Berufseinstiegsbegleitung werden benachteiligte Jugendliche individuell begleitet und sowohl bei der Erlangung eines Schulabschlusses als auch im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung unterstützt. Das Ziel ist auch hier die Stabilisierung des Übergangsprozesses von der allgemeinbildenden Schule in eine betriebliche oder vergleichbare Berufsausbildung. Hauptunterschied zwischen beiden Förderungen ist der Zeitpunkt des Begleitungsbeginns, welcher im Falle der Berufseinstiegsbegleitung in die Vorab-

⁵ Eine Literaturübersicht ist im ersten Zwischenbericht des Forschungskonsortiums enthalten und daher nicht Gegenstand dieses Berichts. Der Fortschritt in der Forschung während der Projektlaufzeit wird Gegenstand des Abschlussberichtes sein.

gangsklasse fällt, während im Sonderprogramm bereits in der Vor-Vorabgangsklasse so genannte Potenzialanalysen in den Klassen durchgeführt werden. Hierauf aufbauend werden individuelle Förderpläne entwickelt, mit Hilfe derer zum einen die Potenziale der Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert und zum anderen eventuelle Schwächen ausgeglichen werden sollen. Mit der Berufsorientierung wird auch im Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung erst ab der Vorabgangsklasse begonnen. Während die Begleitung nach § 421s SGB III in der Regel sechs Monate nach Beginn der Berufsausbildung endet, dauert sie beim Sonderprogramm in der Regel bis zwölf Monate nach Berufsausbildungsbeginn. Der späteste Zeitpunkt, zu dem beide Förderungen enden, ist 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule.⁶ Beide Förderungen, sowohl die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III als auch das Sonderprogramm des BMBF werden von der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist für beide Förderungen festgeschrieben.

- Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) engagiert sich besonders stark für die Integration junger Menschen, insbesondere junger Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Ein wesentliches Ziel dabei ist auch hier, die jungen Menschen beruflich zu integrieren. Exemplarisch für den Ansatz des BMFSFJ steht die Bundesinitiative „JUGEND STÄRKEN“. Die Initiative setzt sich aus vier Programmen, die aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert werden, sowie den aus Bundesmitteln finanzierten „Jugendmigrationsdiensten“ zusammen. Zu den ESF-Programmen zählen: Erstens das Programm „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“, welches auf ein möglichst lückenloses und passgenaues Fördersystem am Übergang von der Schule in das Berufsleben abzielt und sich an benachteiligte junge Menschen wendet, die durch reguläre Angebote nicht oder nicht mehr erreicht werden. Zweitens das Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, das das Ziel verfolgt, benachteiligte Jugendliche, die auf Grund von intensiver Schulverweigerung ihren Schulabschluss gefährden, wieder in den regulären Schulbetrieb zu integrieren und zu einem Schulabschluss zu führen. Der Einsatz fester Ansprechpartnerinnen und -partner sowie individueller Förderpläne, die im Rahmen eines Case Managements auf die Bedürfnisse und jeweilige Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden, ist hier elementar. In diesem Punkt ist das Programm mit der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbar. Drittens die „Kompetenzagenturen“, die sich wie die anderen Programme der Initiative an benachteiligte junge Menschen richten. Der Schlüssel zum Erfolg ist hier wie auch im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung eine langfristige, individuelle Betreuung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Kompetenzagenturen“, die das familiä-

⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ vom 31. 5. 2010.

re und persönliche Umfeld der jungen Menschen mit einbeziehen und passgenaue Förder- und Qualifizierungspläne gemeinsam mit ihnen entwickeln (individuelles Case Management). Das vierte Programm, „STÄRKEN vor Ort“, unterscheidet sich in seinem Ansatz am deutlichsten von der Berufseinstiegsbegleitung. Hier wird zwar ebenfalls die Förderung der sozialen, schulischen und beruflichen Integration von jungen Menschen angestrebt, aber auch Frauen mit Problemen beim (Wieder-)Einstieg in das Erwerbsleben gehören zur erklärten Zielgruppe. „STÄRKEN vor Ort“ setzt vor allem auf kleine Initiativen und Organisationen vor Ort in großstädtischen sozialen Brennpunkten sowie strukturarmen ländlichen Regionen. Die Programmumsetzung erfolgt über lokale Aktionspläne, aus denen Mikroprojekte gefördert werden.

Während einige Bundesprogramme eher auf einer übergeordneten Ebene ansetzen und versuchen, über die Verbesserung der Strukturen zur Jugendförderung die berufliche Integration Jugendlicher voranzutreiben, konzentrieren sich andere auf die Verbesserung der Strukturen dualer Berufsausbildung oder die Erhöhung der Durchlässigkeit der verschiedenen Formen beruflicher Qualifizierung.⁷ Hierunter soll exemplarisch die „Perspektive Berufsabschluss“ genannt werden:

- „Perspektive Berufsabschluss“ ist ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Ziel des Programms ist die strukturelle Weiterentwicklung und Verbesserung der beruflichen Integrationsförderung. Zur Zielgruppe gehören sowohl benachteiligte Jugendliche als auch angelernte und ungelernte junge Erwachsene. Eine direkte Vergleichbarkeit zur Berufseinstiegsbegleitung ist in beiden Fällen nicht gegeben. Die Förderlinie „Regionales Übergangsmanagement“ dient in erster Linie der Koordinierung von Förderangeboten, die in enger Abstimmung mit den zuständigen Institutionen einen problemloseren Anschluss von der Schule in eine Berufsausbildung ermöglichen soll. Die Förderlinie „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ zielt auf die Schaffung von Rahmenbedingungen ab, mithilfe derer an- und ungelernten jungen Erwachsenen mit und ohne Beschäftigung die nachträgliche Erlangung eines Berufsabschlusses besser ermöglicht werden soll. Im Fokus steht bei beiden Förderlinien eine Verbesserung des Managements beim Übergang bzw. der Nachqualifizierung in den Beruf, aber weder die direkte Organisation individueller Begleitung von Schülerinnen und Schülern, die sich an dieser Schwelle befinden, noch die Durchführung von Nachqualifizierungsmaßnahmen.

Ein wichtiger Unterschied besteht zwischen Instrumenten der Regelförderung und bundesweiten Programmen (ZEW et al. 2010). Die Instrumente der Regelförderung sind in aller Regel spezifische Interventionen, die sich weitgehend auf einen Handlungsansatz und die Erreichung eines Entwicklungsziels beschränken. Dagegen zeichnen sich die Bundesprogramme vor allem dadurch aus, dass sie ein breiteres Spektrum verschiedener Interventionen und Zielsetzungen beinhalten.

⁷ Beispielsweise die BMBF-Programme „Jobstarter“ und „Jobstarter Connect“.

2.2.2 Förderungen der Bundesländer und Kommunen

Neben den skizzierten Angeboten des Bundes gibt es auch in den Bundesländern eine Reihe von Initiativen, deren Ziele und inhaltliche Ausrichtung mit denen der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbar sind. Aber auch hier ist auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufmerksam zu machen.

- Das Thüringer Projekt „Berufsstart Plus“ ist von seinem konzeptionellen Ansatz her am ehesten mit der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbar.⁸ Wie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung unterstützen so genannte Bildungsbegleiterinnen und -begleiter der sechs Thüringer Kammern Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 bis zum Übergang in eine Berufsausbildung darin, berufliche Perspektiven zu entwickeln, geeignete Berufsfelder oder Berufe zu erproben und ihre Ausbildungsreife zu verbessern. „Berufsstart Plus“ wird definiert als das Verbindungsglied zwischen Kammern, Schulen und Berufsberatung. Eine besondere Leistung des Projekts besteht darin, dass Jugendliche, die zum Schuljahresende noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und den Kammern geeignete Angebote erhalten.⁹ Nicht nur die Schülerinnen und Schüler profitieren von der Unterstützung im Projekt, sondern auch die beteiligten Unternehmen. Diese können sich während Praktika und Erprobungen ein Bild über die Eignung der zukünftigen Bewerberinnen und Bewerber machen, ihren Entwicklungsprozess verfolgen und unterstützen. Auch ihnen kommt Hilfestellung durch die externen Bildungsbegleiterinnen und -begleiter zu, welche zum Beispiel eine Vorauswahl der Bewerberinnen und Bewerber treffen und Förder- und bei Bedarf Unterstützungsangebote von Kammern und anderen Berufsausbildungsakteuren vermitteln können. Derartige Leistungen stehen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung nicht im Vordergrund.
- Als kommunaler Ansatz aus Hessen ist aufgrund seiner konzeptionellen Nähe zur Berufseinstiegsbegleitung das „Kasseler Übergangsmanagement Schule – Beruf“ zu nennen. Es agiert innerhalb eines gezielt entwickelten Rahmenkonzepts zum Übergang Schule – Beruf, welches in Reaktion auf die sich stetig verschlechternde Situation benachteiligter Schülerinnen und Schüler auf dem Ausbildungsmarkt entwickelt wurde.¹⁰ Es handelt sich hierbei um ein Kooperationsprojekt zwischen der Kommune, einem Bildungsträger und der Agen-

⁸ Die Thüringer Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern, die Regionaldirektion der BA, das Thüringer Kultusministerium sowie das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Arbeit beschlossenen gemeinsam, dass das Projekt nach einer sechsjährigen Probelaufzeit vom 01.08.2009 bis 31.07.2011 mit der Option zur Verlängerung bis 2013 weiterhin gefördert wird.

⁹ Dies können sowohl unbesetzte Ausbildungsstellen sein als auch andere unterstützende Angebote.

¹⁰ Das Projekt wurde von der Stadt Kassel unter Beteiligung der Agentur für Arbeit, des Staatlichen Schulamtes, der Jugendberufshilfeträger und der Arbeitsförderung Kassel entwickelt. Vgl. Pressemitteilung der Stadt Kassel, 11. August 2008.

tur für Arbeit. Die Grundpfeiler sind zum einen die – mit den Berufseinstiegsbegleitern vergleichbaren – Übergangsmanager und -managerinnen, die für den Aufbau und die Koordinierung berufsorientierender Angebote ab Klasse 7 an den beteiligten Schulen zuständig sind, und zum anderen Maßnahmen und Konzepte zur beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler, sowohl an Haupt- als auch Real- sowie Gesamtschulen. Anders als bei der Berufseinstiegsbegleitung spielt die individuelle Betreuung und Begleitung in diesem Rahmen jedoch nicht die Hauptrolle. Die Übergangsmanagerinnen und -manager sind in erster Linie feste Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler, Betriebe und Eltern an der Schule, in deren schulinternes Übergangsmanagement sie fest integriert sind. An einem System, innerhalb dessen sich Übergangsmanagement und Übergangsbegleitung sinnvoll ergänzen, wird auch im Rahmen des „Kasseler Übergangsmanagements Schule – Beruf“ noch gearbeitet.

- In Nordrhein-Westfalen wird das Projekt „Startklar! Mit Praxis fit für die Ausbildung“ von den nordrhein-westfälischen Ministerien für Schule und Weiterbildung sowie für Arbeit, Integration und Soziales, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Das Programm ist ein Angebot für Haupt-, Gesamt- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen mit einer Laufzeit von fünf Jahren ab dem Schuljahr 2009/2010. Ähnlich wie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung steht bei „Startklar!“ eine individuelle Betreuung von Jugendlichen im Zentrum der Aktivitäten. Auch hier erfolgt die Teilnahme freiwillig. Zielgruppe sind allerdings nicht ausdrücklich benachteiligte Schülerinnen und Schüler, sondern solche, die einen direkten Übergang in Berufsausbildung nach Beendigung ihrer Schulzeit anstreben und dabei zusätzliche Unterstützung benötigen.¹¹ Für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 8 werden Elemente praxis- und handlungsorientierten Lernens sowohl in der Schule als auch an außerschulischen Lernorten durchgeführt. Die Jugendlichen werden über einen Zeitraum von drei Jahren praxisnah und individuell betreut und sollen während dieser Zeit ihre Ausbildungsreife verbessern und lernen, eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Berufswahl zu treffen. Den Rahmen für die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler bildet das Grundmodell „Praxisklasse in NRW“, welches „neue Strukturen beziehungsweise Ansätze im Bereich der Berufsorientierung und des Übergangs von der Schule in Berufsausbildung und Beruf in ein dreijähriges Modell integriert.“¹² Die Umsetzung des Modellprogramms wird durch die Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks e.V. (LGH) und die Stiftung Partner für Schule NRW realisiert.

¹¹ Die Zielsetzung des Vorhabens ist unter <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/startklar/das-vorhaben.html> näher beschrieben.

¹² Zitiert nach <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/startklar/startklar-grundmodell-beschreibung.pdf>.

- Im Saarland wurde 2010 auf Initiative des Wirtschaftsministeriums das Modellprojekt „AnschlussDirekt“ als ein Baustein des Landesprogramms „Ausbildung jetzt“ ins Leben gerufen. Unter dem Motto „Vermittlung in Ausbildung ohne Umwege“ sollen Jugendliche, die ausbildungsfähig sind, aber aufgrund persönlicher, schulischer oder sozialer Defizite keine oder nur geringe Chancen am Ausbildungsmarkt hätten, in Berufsausbildung vermittelt werden.¹³ Wie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung werden bei „Ausbildung jetzt“ ausgewählte Bildungsträger damit betraut, Jugendliche für eine Programmteilnahme zu gewinnen, die den oben genannten Kriterien entsprechen, allerdings unterscheidet sich die Zielgruppe des Modellprojekts von der der Berufseinstiegsbegleitung, im Rahmen derer Schülerinnen und Schüler der Vorabgangsklassen erst einmal zur Erlangung der Ausbildungsreife geführt werden sollen. Anders als bei der Berufseinstiegsbegleitung ist es darüber hinaus auch Aufgabe der Träger, diese Jugendlichen passgenau in Berufsausbildung zu vermitteln. Im Rahmen des Modellprojekts „AnschlussDirekt“ sollen insbesondere Jugendliche, die bereits ausbildungsfähig und motiviert sind, direkt nach dem Schulabschluss eine Berufsausbildung beginnen können, ohne den Umweg über den Übergangsbereich gehen zu müssen. Zur Optimierung der Berufsorientierung werden in überbetrieblichen Bildungsstätten gezielte Angebote unterbreitet.¹⁴

2.2.3 Schlussfolgerungen

Gemeinsam ist den dargestellten Förderungen des Bundes, der Länder und Kommunen zur Verbesserung der Ausbildungsreife der Jugendlichen und zur Unterstützung des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zur beruflichen Erstausbildung die Orientierung auf einen Übergang der Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung und ein auf das Individuum zentrierter Ansatz. Weiterhin zeigt sich die Tendenz, dass Betriebe, die Interesse daran haben, potenzielle Auszubildende frühzeitig für ihr Berufsausbildungsangebot zu interessieren, zunehmend mit Schulen zusammenarbeiten, indem sie zum Beispiel Praktikumsstellen oder Erprobungstage anbieten. Damit diese Zusammenarbeit zielgerichtet ablaufen kann, bedarf es einer koordinierenden Institution, die, ohne in schulische Abläufe direkt eingebunden zu sein, derartige Aktivitäten steuern kann.

¹³ Im Schuljahr 2010/2011 findet das Modellprojekt landesweit an ausgewählten Modellschulen statt. An diesen Schulen bekommt jeder Jugendliche mit einer positiven Hauptschulabschlussprognose und entsprechender Motivation das Angebot, sich während der Berufsorientierung und in der Ausbildungsplatzsuchphase intensiv betreuen zu lassen. Hierzu wurde eine Koordinierungsstelle bei der gemeinsamen Tochter von IHK, HWK und MWW der ZPT eingerichtet. Drei Berater sind in den Modellschulen regelmäßig präsent und betreuen die ins Modell aufgenommenen Schülerinnen und Schüler intensiv. Vgl. Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft Saarland, „Erfolgreicher Startschuss für AnschlussDirekt“, Meldung vom 28. 10. 2010.

¹⁴ Vgl. Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft Saarland, Neues Förderkonzept „Ausbildung jetzt“.

Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung der Ausbildungsreife der Jugendlichen in der Schule und bei ihrem Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur beruflichen Erstausbildung besteht in der Erweiterung ihres Berufswahlspektrums. Dies zu erzielen, sind schulische Lehrkräfte oftmals nicht imstande, da ihnen bisweilen der Überblick über die aktuellsten Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt fehlt. Genau an diesem Punkt setzen Förderungen wie die Berufseinstiegsbegleitung oder das Sonderprogramm „Berufseinstiegsbegleitung“ ebenso wie das Thüringer Projekt „Berufstart Plus“ oder das „Kasseler Übergangsmanagement Schule – Beruf“ an. Den genannten Maßnahmen, Projekten und Programmen ist gemeinsam, dass sie eine Art Vernetzungsstelle im Zentrum aller an Bildung beteiligten Institutionen bilden, die eine bessere Verzahnung der Bildungssysteme und Beratungsstellen ermöglichen soll.

Die Gesamtbetrachtung der hier aufgeführten Maßnahmen, Projekte und Programme zeigt, dass es eine Tendenz zur stärkeren Individualisierung im Rahmen der Förderung Jugendlicher am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung gibt. Zugleich ist festzustellen, dass das Konzept der individuellen Begleitung Jugendlicher am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung, wie es im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421 s SGB III und des Sonderprogramms „Berufseinstiegsbegleitung“ praktiziert wird, eher noch nicht die Regel ist. Sie ist nur den jeweils lokal in diese Programme einbezogenen Jugendlichen zugänglich, die den Auswahlkriterien der Maßnahmen, Programme und Projekte entsprechen (zum Beispiel schlechte Noten und ein gefährdeter Schulabschluss) und ist noch nicht flächendeckend verfügbar. Ein Kofinanzierungserfordernis, wie es für die Berufseinstiegsbegleitung derzeit im oben genannten Gesetzentwurf geplant ist, würde den nur partiellen Deckungsgrad der Maßnahme nach Auffassung der evaluierenden Institute insofern verstärken, als die Durchführung der Förderung nur dort erfolgen kann, wo zusätzliche Akteure Mittel bereitstellen. Dies würde der Verstärkung der Berufseinstiegsbegleitung entgegenwirken.

3 Methodik und Datenbasis

3.1 Überblick über die Befragungen

Für die Evaluation wird eine umfangreiche Datenbasis aus unterschiedlichen Befragungen sowie aus Regionaldaten und Individualdaten der Bundesagentur für Arbeit genutzt. Ein Großteil der Daten wird miteinander verknüpft, um eine umfangreiche Analyse unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen sicherzustellen. Zusätzlich werden umfangreiche qualitative Befragungen durchgeführt.

Ein großer Teil der zu diesem Zweck durchgeführten Befragungen wurde bereits im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) beziehungsweise im Anhang des Berichts IAW et al. (2010b) dargestellt. Die Erweiterung dieser Datenbasis ist bis Juli 2011 planmäßig fortgeschritten. Im Einzelnen werden folgende standardisierte Befragungen durchgeführt:

- Befragung von Schülerinnen und Schülern, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, sowie vergleichbaren Jugendlichen, die nicht in die Maßnahme einbezogen sind. Insgesamt wurden in der ersten Welle 2.224 teilnehmende¹⁵ und 3.159 Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen befragt.¹⁶ Um die Wirkungen der Maßnahme auf den weiteren Werdegang der Jugendlichen nachzuverfolgen, ist eine Längsschnitterhebung mit vier Befragungszeitpunkten vorgesehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte wurden bereits zum zweiten Mal befragt. Von den 1.269 Befragten der ersten Kohorte in der ersten Welle konnten 1.050 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder erreicht werden und zu einer zweiten Befragung motiviert werden. Dies entspricht einer vergleichsweise sehr niedrigen Panelmortalität von 17,3 %. Der hohe Rücklauf spricht für die Akzeptanz der Befragung bei den Jugendlichen.
- Befragung von bundesweit 250 Eltern von geförderten Jugendlichen zu zwei Zeitpunkten. Die erste Befragung der Eltern hat Anfang 2011 stattgefunden.
- Befragungen von Schulleitungen der an der Maßnahme teilnehmenden sowie nicht teilnehmenden allgemeinbildenden Schulen (inklusive Förderschulen). Bisher wurden 195 Schulen mit Berufseinstiegsbegleitung und 152 ohne Berufseinstiegsbegleitung befragt.
- Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Zum ersten Zeitpunkt haben 290 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an der Befragung teilgenommen. Zum zweiten Zeitpunkt sind bisher 196 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter befragt worden, die bereits zum ersten Zeitpunkt befragt wurden. Zusätzlich wurden 47 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erstmals befragt. Diese Befragung dauert zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch an.

Bereits zum Zeitpunkt des ersten Zwischenberichts waren die folgenden Befragungen abgeschlossen:

- Befragung von Lehrkräften an den ausgewählten an der Maßnahme teilnehmenden Schulen. Insgesamt wurden 499 Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrern von 171 Schulen erfasst.

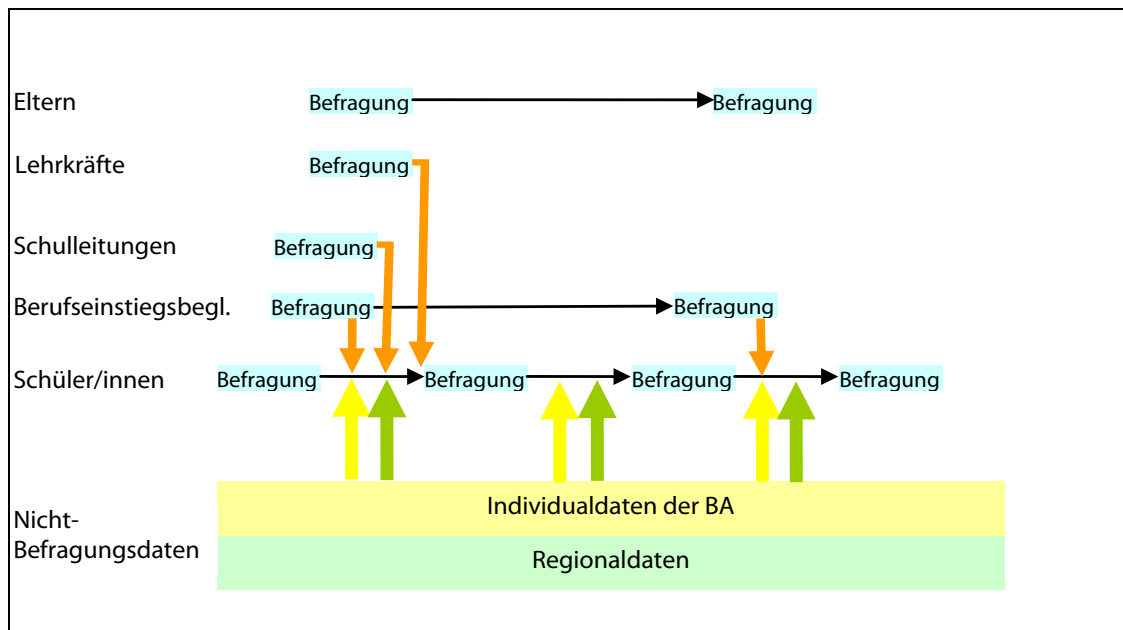
¹⁵ Davon 1.269 aus der ersten Kohorte und 955 aus der zweiten Kohorte.

¹⁶ Von den befragten Schülerinnen und Schülern können 891 nicht erneut befragt werden. Dies bedeutet, dass für die Panelbefragung 2.268 Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen.

- Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung an den befragten Schulen sowie der bei ihnen beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (außerhalb der Schulen). Für 166 Schulen liegen ausgefüllte Fragebögen der Träger vor.

Mit Ausnahme der Elternbefragung werden die Befragungsdaten auf der Ebene der Schule miteinander verknüpft. Lehrkräfte, Schulleitungen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden nicht zu einzelnen betreuten Jugendlichen befragt. Es findet keine Verknüpfung dieser Daten auf der Individualebene der Jugendlichen statt. Abbildung 3.1 veranschaulicht die Zusammensetzung der Datenbasis.

Abbildung 3.1: Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung



Legende: Pfeile bedeuten Verknüpfungen der Daten. Schwarz: Verknüpfung über mehrere Zeitpunkte hinweg. Orange: Verknüpfung auf der Ebene der Schule (das heißt, dieselbe Information wird allen Schülerinnen und Schülern der betreffenden Schule zugespielt). Gelb: Verknüpfung auf der Ebene der Schülerin beziehungsweise des Schülers. Grün: Verknüpfung auf der Ebene der Region, das heißt, dieselbe Information wird allen Schülerinnen beziehungsweise allen Schülern zugespielt, die in einer Region (Kreis, Agenturbezirk) leben.

Quelle: IAW et al. (2010a).

Die Auswertungen in diesem Zwischenbericht basieren auf den seit dem letzten Zwischenbericht erhobenen Daten. Die einmaligen Befragungen der Schulleiterinnen und Schulleiter an den teilnehmenden Schulen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Träger sowie die erste Welle der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und der Teilnehmerschülerinnen und -schüler wurden bereits im ersten Zwischenbericht (IAW et al., 2010a) vorgestellt. Die zum Zeitpunkt des ersten Zwischenberichts bereits angelaufenen Befragungen der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schülerinnen und Schüler der nicht teilnehmenden Schulen sind mittlerweile abgeschlossen ebenso wie die Befragung der Eltern. Zusätzlich ist die zweite Welle der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und die zweite Befragung der ersten Kohorte der Teilnehmerschülerinnen und -schüler fast abgeschlossen.

Tabelle 3.1 gibt einen Überblick, welche standardisierten Befragungen im Rahmen der Evaluation durchgeführt werden. Die telefonischen Befragungen nimmt das SOKO-Institut vor, die schriftlichen Befragungen erfolgen mit Ausnahme der Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen¹⁷ durch das IAW. Die in der Tabelle dargestellten Stichprobengrößen und Rückläufe beziehen sich auf den jeweiligen Stichtag der Befragungen, der gewählt wurde, um für diesen Zwischenbericht erste Ergebnisse vorlegen zu können. Einzelne Befragungen sind jedoch noch nicht abgeschlossen und werden weiter fortgesetzt. Das Stichprobendesign wird im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) ausführlich beschrieben.

Die qualitativen Befragungen werden in Form von Fallstudien durchgeführt, die als Längsschnitt angelegt sind. Die Fallstudienstichprobe wurde entsprechend dem Kriterium der Kontrastierung gebildet. Sie besteht aus 12 Schulstandorten in fünf Bundesländern, die sich in Bezug auf Arbeitsmarktdaten und Schulstrukturen unterscheiden. Quer zu den Bundesländern wurden außerdem groß-, mittel- und kleinstädtische Kontexte ausgewählt. Des Weiteren wurden sowohl Schulen mit einem differenzierten Programm an Aktivitäten der Berufsorientierung ausgewählt als auch solche, die nur die curricular vorgeschriebenen Maßnahmen durchführen. Insgesamt werden acht Haupt- und vier Förderschulen untersucht. Was die Träger der Berufseinstiegsbegleitung angeht, wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe sowohl klassische Träger der Jugendsozialarbeit als auch private Bildungsanbieter enthält, sowie eher lokale als auch überregional operierende Träger.¹⁸

Pro einbezogene Schule werden vier teilnehmende Jugendliche und ein oder zwei Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter jeweils dreimal befragt. Ferner werden die Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater jeweils zweimal und Eltern (zwei pro Schule) sowie weitere Expertinnen und Experten (vier pro Schule) einmal befragt.

¹⁷ Die Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen wurde im Verlauf der Feldphase aus forschungspraktischen Gründen durch das SOKO-Institut übernommen.

¹⁸ Die Fallstudien werden im Anhang zum Bericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III ausführlich dargestellt (IAW et al. 2010b).

Tabelle 3.1: Überblick über die standardisierten Befragungen

Befragte Akteure	Befragungsinstitut	Methode.	Stichprobe	Feldzeit	Rückläufe (abs. & in %)
<i>Befragungen seit August 2010 (Datum des ersten Berichts)</i>					
Teilnehmende der Kohorte 1, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.269	03.02.2011-06.05.2011	1.050 82,7 %
Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen, Welle 1, Verfahren A	SOKO-Institut	Telefonisch	1.518	22.07.2010-22.06.2011	627 41,3 % *
Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen, Welle 1, Verfahren B	SOKO-Institut	Telefonisch	3.937		1.641 41,7 % *
Berufseinstiegsbegleiter/innen, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	349	12.05.2011-29.06.2011	243 69,6 %
Eltern, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	773	21.01.2011-02.02.2011	250 32,3 %
<i>Befragungen bis August 2010, aktualisierter Stand (vgl. Tabelle 3.1 im ersten Berichts)**</i>					
Teilnehmende, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	2.896	12.11.2009-28.03.2011	2.224 76,8 %
Berufseinstiegsbegleiter/innen, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	434	19.02.2010-01.07.2010	290 66,8 %
Schulleitungen teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	253	01.02.2010-11.06.2010	204 80,6 % ***
Schulleitungen nicht teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	529	12.05.2010-20.05.2011	97 18,3 % ***
Träger der Berufseinstiegsbegleitung	SOKO-Institut	Telefonisch	198	02.02.2010-28.05.2010	176 88,9 % ***
Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen	IAW	Postalisch	1.010	08.02.2010-11.06.2010	499 49,4 % ***

* Die Bruttostichprobe ist nicht bekannt, da es keine Angaben über die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler in den Vorabgangs- und Abgangsklassen der an der Befragung teilnehmenden nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen gibt.

** Sowohl die Stichprobengrößen als auch die Rücklaufquoten können sich im Vergleich zu den Angaben aus dem ersten Zwischenbericht (IAW et al., 2010a) verändert haben, da die meisten Befragungen zum Berichtszeitpunkt noch nicht komplett abgeschlossen waren.

*** Diese Rücklaufquoten beziehen sich auf die Fragebogen, die (teils nach Rückfrage per E-Mail oder telefonisch) vollständig ausgefüllt und in die Auswertungen aufgenommen wurden. Bei einer Betrachtung aller Fragebogen, die an das IAW zurückgeschickt wurden, jedoch teilweise unvollständig beantwortet wurden, ergeben sich jeweils etwas höhere Rücklaufquoten.

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2 Standardisierte Befragungen

3.2.1 Befragung der teilnehmenden Jugendlichen (Welle 2)

Befragungsinhalte

In der Befragung der teilnehmenden Jugendlichen werden die Befragungszeitpunkte durch berufsbiographische Wendepunkte gesteuert. Danach erfolgt die Befragung zum zweiten Mal einige Monate nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule. Dies bestimmt die Inhalte des Fragebogens, der zum Ziel hat, den Verbleib nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule zu erfassen. Darüber hinaus dient die Befragung dazu, die Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu bewerten sowie Veränderungen bestimmter Eigenschaften über die Zeit zu ermöglichen.

Da zum Befragungszeitpunkt in der Regel nur die Angehörigen der ersten Kohorte, also die Jugendlichen, die im Frühjahr 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen wurden, die allgemeinbildende Schule verlassen haben, wurden nur mit dieser Gruppe Interviews geführt.

Der Fragebogen besteht aus einem umfangreichen einleitenden Modul sowie fünf inhaltlichen Modulen, die abhängig vom ermittelten Verbleibsstatus abgefragt wurden.

Das einleitende Modul sieht neben einer allgemeinen Einführung in die Befragung eine Unterscheidung nach den Befragten, die immer noch an der Maßnahme teilnehmen, und diejenigen, die nicht mehr an der Maßnahme teilnehmen, vor. Dazu wird auch in einem umfangreichen Kalendarium der Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung seit der letzten Befragung abgebildet. Abschließend werden die Befragten nach sechs Verbleibszuständen – im Folgenden als Aktuelle Tätigkeit mit AT abgekürzt – aufgeteilt:

AT1: Befragte Person besucht immer noch die gleiche Schule

AT2: Schulwechsel auf eine andere Schule

AT3: Teilnahme an einer Maßnahme des Übergangsbereichs oder Teilnahme an einer anderen Maßnahme der Agentur für Arbeit oder des Jobcenters

AT4: Befragte Person macht eine Ausbildung

AT5: Befragte Person arbeitet – nicht als Auszubildende oder Auszubildender

AT6: Befragte Person macht etwas anderes oder gab an, nichts zu machen

Abhängig vom Verbleibszustand wurden die befragten Personen durch unterschiedliche Komponenten des Fragebogens geleitet.

Im ersten Fragenblock wurde die schulische Entwicklung seit der letzten Befragung abgefragt. Diese Fragen wurden Personen in allen Verbleibszuständen gestellt. Hierbei wird danach differenziert, ob die Verbleibszustände AT1 und AT2 deshalb eingetreten sind, weil der Hauptschulabschluss noch nicht erreicht wurde, oder weil die befragte Person einen höheren Abschluss anstrebt. Zusätzlich wird ermittelt, was der höchste erreichte Abschluss der Befragten ist und welche Schulnoten sie in den

Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch und Sport im Zeugnis vom Abschlusszeugnis des Schuljahres 2009/2010 hatten. Dies ermöglicht bereits einen zeitlichen Vergleich der Schulnoten, da die gleiche Fächerkombination in der ersten Welle bereits erfragt wurde. Bei weiteren Fragen zur schulischen Situation geht es um den aktuellen Zeitaufwand für die Schule, falls die oder der Befragte unabhängig vom jeweiligen Schultyp eine allgemeinbildende Schule besucht.

Der zweite Fragenblock behandelt den Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung. Dieser Teil wird den Befragten, die nicht mehr an der Maßnahme teilnehmen, nicht gestellt, da sich die Aussagen hauptsächlich auf den Verlauf innerhalb der letzten sechs Monate beziehen. Wie in der ersten Welle zielen die Fragen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Förderung, das Verhältnis zu der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter sowie die Kontakthäufigkeit einschließlich der Art des Kontaktes (persönlich oder telefonisch).

Die folgenden Fragenblöcke unterscheiden sich nach dem Verbleibszustand der Befragten. Die Befragten mit den Zuständen AT1 oder AT2 werden nach dem angestrebten Abschluss sowie nach ihren Plänen nach Beendigung der Schule befragt. Wie in der ersten Welle werden die Wunschausbildungen erfragt. Es wird um eine Einschätzung gebeten, wie wahrscheinlich das Erreichen dieses Ziels ist. Diese beiden Fragen sind die zentralen Fragen, die schon Teil der ersten Welle waren und die ebenfalls an die anderen Verbleibszustände gestellt werden. Neben der Frage nach der Wunschausbildung werden die Befragten, die sich im Übergang zwischen Schule und Ausbildung befinden (Zustand AT3), ebenfalls nach ihren Bewerbungsaktivitäten für einen Ausbildungsplatz gefragt. Beim Verbleibszustand AT4 (in Ausbildung) geht es hauptsächlich darum zu erfassen, welche Unterstützungen die Interviewten durch die Berufseinstiegsbegleitung bekommen und wie sie sich in ihrem Betrieb fühlen. Zusätzlich soll noch eine Einschätzung gegeben werden, ob die Berufsausbildung beendet wird. Da der fünfte Verbleibszustand – arbeiten – kein originäres Ziel der Berufseinstiegsbegleitung ist, wird der Fokus nicht auf die jeweilige Arbeitssituation gelegt, sondern nach den Bewerbungsaktivitäten auf dem Ausbildungsmarkt gefragt. Bei Verbleibszustand AT6 geht es ausschließlich um die Bemühungen der Befragten oder des Befragten den aktuellen Zustand zu verlassen und eine Berufsausbildung anzufangen oder eine Arbeit zu bekommen.

Abschließend werden noch Fragen zur Selbsteinschätzung und den persönlichen Eigenschaften gestellt. Diese Fragen sind fast alle in dieser Form bereits in der ersten Welle gestellt worden und ermöglichen somit einen intertemporären Vergleich der Eigenschaften. Eine ausführliche Begründung und Beschreibung dieser Fragen befindet sich im ersten Zwischenbericht (IAW et al., 2010a).

Feldverlauf

In der ersten Welle der Befragung im Jahr 2010 hatten 1.270 Jugendliche, die seit Frühjahr 2009 an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, ein Interview gegeben und einer weiteren Befragung zugestimmt. Sie bilden die Ausgangsbasis für die zweite Befragungswelle im Jahr 2011 (siehe Tabelle 3.2).

Die Feldzeit war der Zeitraum zwischen dem 3. Februar 2011 und dem 6. Mai 2011. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 19 Minuten und damit unterhalb der

Dauer der ersten Befragung (durchschnittliche Befragungsdauer: 28 Minuten). Die individuelle Interviewlänge kann aber abhängig vom Verständnis und dem entsprechenden Antwortverhalten der Jugendlichen stark variieren. Von den 1.270 Jugendlichen der Eingangsstichprobe konnten 82,7 % in der zweiten Befragungswelle wieder interviewt werden, die Panelmortalität lag also lediglich bei 17,3 %. Zugleich schwankt sie stark zwischen den Bundesländern: Die niedrigste Panelmortalität hat hierbei Rheinland-Pfalz, die höchste hat Bremen. Hierbei ist zu beachten, dass auf diese Bundesländer relativ wenige Beobachtungen entfallen. Sachsen wurde von der Studie ausgenommen. Die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung an allen in Frage kommenden Schulen in Sachsen ermöglichte keine Durchführung des Untersuchungskonzepts mit einer Kontrollgruppe von vergleichbaren Schulen ohne Berufseinstiegsbegleitung beziehungsweise ohne eine vergleichbare Förderung.

Tabelle 3.2: Feldverlauf der zweiten Welle der Befragung der teilnehmenden Jugendlichen

	Gesamt	Interviews		Nicht erreicht		Falsche Nr.		Verweigerung	
Baden-Württemberg	201	170	84,6 %	19	9,5 %	7	3,5 %	5	2,5 %
Bayern	194	165	85,1 %	11	5,7 %	7	3,6 %	11	5,7 %
Berlin	24	17	70,8 %	6	25,0 %	0	0,0 %	1	4,2 %
Brandenburg	43	34	79,1 %	5	11,6 %	1	2,3 %	3	7,0 %
Bremen	10	5	50,0 %	4	40,0 %	1	10,0 %	0	0,0 %
Hamburg	21	18	85,7 %	2	9,5 %	0	0,0 %	1	4,8 %
Hessen	58	50	86,2 %	5	8,6 %	1	1,7 %	2	3,4 %
Mecklenburg-Vorpommern	28	19	67,9 %	5	17,9 %	2	7,1 %	2	7,1 %
Niedersachsen	170	146	85,9 %	10	5,9 %	5	2,9 %	9	5,3 %
Nordrhein-Westfalen	314	258	82,2 %	36	11,5 %	10	3,2 %	10	3,2 %
Rheinland-Pfalz	67	62	92,5 %	0	0,0 %	1	1,5 %	4	6,0 %
Saarland	30	23	76,7 %	2	6,7 %	4	13,3 %	1	3,3 %
Sachsen	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Sachsen-Anhalt	43	34	79,1 %	6	14,0 %	0	0,0 %	3	7,0 %
Schleswig-Holstein	23	18	78,3 %	3	13,0 %	0	0,0 %	2	8,7 %
Thüringen	44	31	70,5 %	4	9,1 %	6	13,6 %	3	6,8 %
Bundesweit	1.270	1.050	82,7 %	118	9,3 %	45	3,5 %	57	4,5 %

Quelle: Eigene Darstellung.

Der hauptsächliche Ausfallgrund war die Nichterreichbarkeit, obwohl die angegebene Telefonnummer richtig war. Es wurde mindestens 20 Mal versucht, die Zielperson unter der Nummer zu erreichen, wobei mit anderen Haushaltsmitgliedern gesprochen oder eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter hinterlassen wurde. Die 118 Teilnehmer, die in der zweiten Welle nicht erreicht wurden, werden in der dritten Welle erneut kontaktiert, da eine erfolgreiche Kontaktaufnahme in der dritten Welle selbst bei Überspringen der zweiten Welle von Relevanz ist. Für weitere Interviewpartner war die Telefonnummer falsch. Dies betrifft 45 Fälle oder 3,5 % der Eingangsstichprobe; hierbei handelt es sich in der Regel um Jugendliche, die umgezogen sind und trotz intensiver Recherchen (gegebenenfalls mit Hilfe angegebener zusätzlicher Kommunikationsdaten wie Email-Adressen) nicht mehr aufgefunden werden konnten. Dieser Prozentsatz liegt im zu erwartenden Bereich, wenn man

berücksichtigt, dass pro Jahr 8 % der Haushalte in Deutschland umziehen.

Als Gründe für die 57 Verweigerungen (4,5 %) wurden neben den üblichen Gründen („keine Zeit/Lust“, „aus Prinzip“) auch häufiger „kein Interesse mehr“, „keine Erlaubnis der Eltern“ und „von Berufseinstiegsbegleitern, Lehrern etc. abgeraten weiter teilzunehmen“ genannt. Einige Jugendliche haben aber auch kommentarlos aufgelegt. Für die dritte Befragungswelle stehen 1.050 Jugendliche zur Verfügung, die in der zweiten Welle teilgenommen haben.

3.2.2 Befragung der Jugendlichen an nicht teilnehmenden Schulen

Inhalte der Befragung

Die Inhalte der Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen stimmen so weit wie möglich mit denen aus der Teilnehmendenbefragung überein. Dadurch wird eine Anforderung an die Bildung valider Kontrollgruppen für die Wirkungsanalyse erfüllt. Selbstverständlich entfallen alle Fragen, die sich speziell auf die Berufseinstiegsbegleitung beziehen.

Im Verlauf der Feldphase wurde der Befragungsmodus von einer teilweise schriftlichen, teilweise telefonischen Befragung zu einer rein telefonischen Befragung umgestellt. In der ersten Variante verteilen sich die Fragen auf zwei Fragebogen, wovon der erste in gedruckter Form im Rahmen der Klassenzimmerbefragung verteilt und wieder eingesammelt wurde. Dieser Fragebogen ist relativ kurz gehalten und diente hauptsächlich der Erfassung der Eck- und Kommunikationsdaten der Jugendlichen. Der zweite Fragebogen enthält die weitergehenden Fragen, die sich eng an den Fragebogen für die teilnehmenden Jugendlichen orientiert. Die Umstellung war durch den Feldverlauf induziert, zugleich wurde aber auch die Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse zwischen an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden und Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen erhöht.

Feldverlauf

Die Gewinnung einer Befragungsgruppe aus den nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen gestaltete sich aus verschiedenen Gründen äußerst schwierig.

Um schulische Kontexte in der späteren Wirkungsanalyse erfassen zu können, ist es erforderlich, schriftliche Befragungsergebnisse der Schulen zu besitzen, auf die die befragten Jugendlichen gehen. Dies stellt eine erhebliche Herausforderung dar, weil es sich in vielen Fällen als sehr schwierig herausstellte, diese Schulen zur Teilnahme zu motivieren.

Der ursprüngliche Ansatz (im Folgenden als Verfahren A bezeichnet) sah eine zweistufige Befragung vor: Zunächst erfolgte eine Klassenzimmerbefragung mit Kurzfragebogen zur Erfassung des Status und der Kommunikationsdaten und zur Motivation der Jugendlichen durch einen SOKO-Interviewer in der Klasse. Dafür mussten die Schulleitungen mit der Durchführung der Befragung einverstanden sein und ein Termin für die Befragung vereinbart werden. Außerdem mussten die Schulen gebeten werden, in den ausgewählten Klassen die Briefe mit den Anschreiben an die Eltern an alle Jugendlichen zu verteilen und diese zu motivieren, sie zu Hause abzugeben und die Elternerlaubnis wieder mitzubringen. Dies recht umständliche

Verfahren erfüllte die Erfordernisse der Genehmigungsbehörden der Bundesländer, die in der Regel eine schriftliche Elternerlaubnis zur Bedingung machen. Es hatte jedoch den Nachteil, dass zur Klassenzimmerbefragungen häufig weniger als die Hälfte der Jugendlichen eine Elternerlaubnis vorweisen konnte. Dies war zumeist nicht einer Verweigerung der Eltern geschuldet, sondern ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen selbst nicht an die Einholung der Erlaubnis gedacht hatten. Deshalb wurden in der Klassenzimmerbefragung diejenigen Jugendlichen, die keine Elternerlaubnis vorlegen konnten, aber der Meinung waren, dass ihre Eltern der Befragung zustimmen würden, gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Er wurde jedoch nicht eingesammelt, sondern den Jugendlichen wurden dazu ein portofreier Rückumschlag und eine neue Elterninformation ausgehändigt mit Bitte um Rücksendung der Unterlagen. Auf diese Weise konnten noch weitere Interviews hinzugewonnen werden. Im zweiten Schritt wurden die Jugendlichen, die einen Fragebogen mit Elternerlaubnis und Telefonnummer abgegeben hatten, telefonisch befragt.

Als sich abzeichnete, dass mit diesem Verfahren die gewünschte Fallzahl von 2.400 nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen verfehlt werden würde, wurde ein Verfahren B als direkte Telefonbefragung von Jugendlichen aufgrund von Adressinformation aus IAB-Daten ohne vorherige Klassenzimmerbefragung realisiert.

Dies setzte voraus, dass in den Daten des IAB Informationen über die meisten Jugendlichen vorhanden sind. Andernfalls wären nicht nur zu geringe Fallzahlen zu befürchten, sondern auch Selektivitätseffekte, weil Jugendliche aufgrund bestimmter Ereignisse (beispielsweise Teilnahme an einer Beratung, Maßnahme oder SGB-II-Leistungsbezug des Haushalts) in die Stichprobe gelangen.

Mit Hilfe eines Namens- und Datumsabgleichs wurden im September 2010 die Jugendlichen, die bereits durch das Verfahren A befragt worden waren und einer Verknüpfung mit den Daten des IAB zugestimmt hatten, durch die ITM-Abteilung des IAB in den Daten aufgesucht. In den Abgleich übernommen wurden 603 Personen. Über den Abgleich von Vornamen, Nachnamen und Geburtsdatum konnte für 360 Jugendliche eine BA-Kundennummer gefunden werden. Ohne den Vornamen waren zusätzlich 40 weitere Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Bei einer Optimierung der Inputdaten und Ausdifferenzierung der Routinen, die allerdings zum Zweck des Abgleich nicht mehr vorgenommen wurden, wäre mit einer Identifikationsrate von knapp 70% zu rechnen gewesen. Zwar sind auch bei einem (angesichts der kurzen Historie) vergleichsweise hohen Anteil an in den BA-Systemen verzeichneten Personen Selektivitätseffekte zu berücksichtigen, die in den folgenden Analysen berücksichtigt werden müssen. Insgesamt ist die Selektion jedoch weniger stark als zunächst befürchtet.

Mit beiden Ansätzen zusammen konnten in der Zeit vom 22. Juli 2010 bis zum 22. Juni 2011 insgesamt 2.269 vollständige Interviews mit nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen realisiert werden, davon 627 nach dem ursprünglich geplanten Verfahren A und 1.642 nach Verfahren B. Nahezu für alle Beobachtungen liegen verknüpfbare Informationen aus der Schulbefragung vor. Lediglich für 38 Interviews, die nach dem Verfahren A erhoben wurden, liegt keine Information der Schule vor, weil die betreffenden Schulleitungen zwar ihre Teilnah-

me an der Befragung angekündigt hatten, im Nachhinein jedoch aus unterschiedlichen Gründen keinen Fragebogen ausfüllten.

Verfahren A

Insgesamt wurden 529 nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Schulen (408 Hauptschulen und 121 Förderschulen) kontaktiert. Hierfür wurden zunächst Schulen im geographischen Umkreis der für die Teilnehmerbefragung ausgewählten Schulen gesucht. Insgesamt erklärten sich 120 Hauptschulen und 22 Förderschulen bereit, die Klassenzimmerbefragung zu gewähren. Der hohe Grad der Nichtteilnahme liegt möglicherweise daran, dass die Schulen mit anderen Befragungen und Forschungsprojekten bereits stark in Anspruch genommen sind. Hinzu kommt, dass sich etliche Schulen im Umbruch oder in Auflösung befanden. Häufig wurden aber auch schlicht der Zeitmangel und organisatorische Schwierigkeiten genannt.

Tabelle 3.3: In die Stichprobe einbezogenen Schulen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen

	kontaktiert		Teilnahme	
	HS	FS	HS	FS
Baden-Württemberg	49	22	11	3
Bayern	39	15	9	3
Berlin	11	4	0	1
Brandenburg	69	33	11	1
Bremen	4	0	4	0
Hamburg	9	0	1	0
Hessen	42	4	13	1
Mecklenburg-Vorpommern	6	0	6	0
Niedersachsen	28	4	8	4
Nordrhein-Westfalen	79	22	17	4
Rheinland-Pfalz	19	3	8	2
Sachsen-Anhalt	25	5	7	0
Saarland	1	0	1	0
Schleswig-Holstein	11	2	11	2
Thüringen	16	7	13	1
Bundesweit	408	121	120	22

Quelle: Eigene Darstellung.

Der Rücklauf der ausgefüllten Fragebogen aus der Klassenraumbefragung war mit 1.518 Fragebogen deutlich geringer als erwartet. Hinzu kam aber noch, dass nur 867 Fragebogen (57 % der Rückläufe) Elterngenehmigungen enthielten. Für den zweiten Schritt, die Telefonbefragungen, waren zudem neben den Elternunterschriften auch die Kommunikationsdaten, insbesondere die Telefonnummer unerlässlich. In 950 eingegangenen Fragebogen, also für 78 %, lagen diese Informationen vor.

In einigen Fällen waren keine Telefonnummern angegeben, stattdessen aber Postanschriften oder Emailadressen. In diesen Fällen wurden die Jugendlichen per Post oder Mail um die Mitteilung einer Telefonnummer gebeten. Um mit der Telefonbefragung beginnen zu können mussten beide Punkte erfüllt sein, also die Elternerlaubnis und die Telefonnummer vorliegen, was bei 838 eingegangenen Fragebögen der Fall war. Tabelle 3.4 zeigt das Ergebnis der Telefonbefragung mit den Ausfällen.

Tabelle 3.4: Feldverlauf der telefonischen Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendliche, Verfahren A

	Bruttostichprobe	Geführte Interviews	
Baden-Württemberg	77	68	88,3 %
Bayern	73	61	83,6 %
Berlin	4	1	25,0 %
Brandenburg	16	13	81,3 %
Bremen	0	0	-
Hamburg	1	0	0,0 %
Hessen	41	33	80,5 %
Mecklenburg-Vorpommern	31	20	64,5 %
Niedersachsen	129	97	75,2 %
Nordrhein-Westfalen	361	258	71,5 %
Rheinland-Pfalz	76	56	73,7 %
Saarland	10	7	70,0 %
Sachsen	0	0	-
Sachsen-Anhalt	0	0	-
Schleswig-Holstein	5	5	100,0 %
Thüringen	14	8	57,1 %
Bundesweit	838	627	74,8 %

Quelle: Eigene Darstellung.

Aus den 838 eingegangenen Fragebögen konnten 627 vollständige Interviews realisiert werden, was einer sehr guten Ausschöpfung von 74,8 % entspricht. In den Förderschulen war die Ausschöpfung etwas geringer.

Die häufigsten Ausfälle (11,2 %) beruhen auf falschen Telefonnummern, die trotz umfangreicher Nachrecherche nicht verifiziert werden konnten. An zweiter Stelle folgt die Nichterreichbarkeit (7,8 %) trotz richtiger Nummer. Die Verweigerung der Zielperson kommt erst an dritter Stelle (4,8 %) gefolgt von der nachträglichen Entziehung der Elternerlaubnis (1,4 %).

Die durchschnittliche Befragungsdauer betrug 18 Minuten.

Verfahren B

Als sich im Oktober 2010 abzeichnete, dass mit der Kombination aus Klassenraumbefragung und Telefonbefragung (Verfahren A) die erforderliche Anzahl von nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen nicht zu befragen sein würde, wurde das Vorgehen abgeändert. Im neuen Verfahren B wurden aus den Daten des IAB Adressdaten von Jugendlichen gezogen, die im weiteren Umkreis um die ausgewählten Teilnehmerschulen wohnen. Unter diesen wurde ein Screening vorgenommen, um herauszufinden, ob diese Jugendlichen Schülerinnen oder Schüler derjenigen Schulen sind, in denen zugleich eine Befragung von Schulleitungen vorgenommen wurde.

Der Anspruch, dass die in Frage kommenden Schulen der in der Nähe der Teilnehmerschulen liegen sollten, um mit diesen vergleichbar zu sein, war methodologisch notwendig, aber schwer zu erfüllen, weil die gelieferten IAB-Daten kein Merkmal „Schule“ enthielten. Deshalb war ein hoher Screening-Aufwand nötig.

Das IAB lieferte insgesamt 43.117 Adressen aus den relevanten Postleitzahlbereichen. Die Adressen wurden in vier Tranchen geliefert. Von der ersten Tranche wurden alle potentiellen Jugendlichen kontaktiert. Dabei stellte sich heraus, dass von den weiter entfernt wohnenden Jugendlichen lediglich 40 von rund 5.000 Personen in die Zielgruppe fielen. Von der zweiten Lieferung wurden die weit entfernten Adressen aus der Versendung herausgenommen. Für die Tranchen drei und vier wurde eine engere Postleitzahlenziehung vorgenommen und an das IAB weitergeleitet. Weiterhin wurden diejenigen Jugendlichen, die im Rahmen der Datenlieferung der Teilnehmer bereits enthalten waren, aus der Stichprobe entfernt (303 Jugendlichen). Schließlich wurden 30.779 Adressen angeschrieben und angerufen, um herauszufinden, ob die Zielpersonen in eine der vom IAW vorgegebenen potentiellen nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen gingen. Es stellte sich heraus, dass dies für zwei Drittel der gelieferten Adressen (20.551) nicht zutraf. Hinzu kam dass 3.329 mitgelieferte Telefonnummern nicht stimmten und 2.962 zum Screening nicht erreicht werden konnten. Aus den verbliebenen 3.937 Adressen konnten 1.642 Interviews (840 Kohorte eins und 802 Kohorte zwei) realisiert werden, was einer unter diesen Umständen als gut einzuschätzenden Ausschöpfungsquote von 41,71 % entspricht.

2.295 Zielpersonen verweigerten das Interview, hauptsächlich aus Prinzip (44,7 %), oder aus anderen Gründen (28,9 %) wobei kein Interesse am Thema häufig vorkam. In 26,4 % verweigerten die Eltern die Teilnahme der Jugendlichen schriftlich, telefonisch oder auch noch während des Interviews. Von der Möglichkeit, sich bei der SOKO-Hotline zu melden und der Befragung zu widersprechen, haben die Eltern in 2 % der Fälle Gebrauch gemacht. Der Feldverlauf ist, aufgeschlüsselt nach Bundesländern, in Tabelle 3.5 dargestellt. Auch hier zeigt sich eine ungleichmäßige Aufteilung nach Bundesländern, die im Wesentlichen auf die unterschiedliche Bereitschaft der Schulen zurückzuführen ist, an der Befragung teilzunehmen.

Tabelle 3.5: Feldverlauf der zweiten Welle der Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen, Verfahren B

	Summe	Interviews	Nicht erreicht		Falsche Nr.		Nicht in ZG		
Baden-Württemberg	3.752	154	4,1 %	248	6,6 %	391	10,4 %	2.743	73,1 %
Bayern	2.246	109	4,9 %	107	4,8 %	145	6,5 %	1.706	76,0 %
Berlin	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Brandenburg	1.846	139	7,5 %	256	13,9 %	207	11,2 %	1.092	59,2 %
Bremen	2.227	44	2,0 %	270	12,1 %	274	12,3 %	1.538	69,1 %
Hamburg	187	6	3,2 %	11	5,9 %	24	12,8 %	139	74,3 %
Hessen	5.211	283	5,4 %	405	7,8 %	557	10,7 %	3.628	69,6 %
Mecklenburg-Vorpommern	950	96	10,1 %	97	10,2 %	125	13,2 %	513	54,0 %
Niedersachsen	765	32	4,2 %	57	7,5 %	89	11,6 %	548	71,6 %
Nordrhein-Westfalen	4.092	187	4,6 %	273	6,7 %	467	11,4 %	2.846	69,6 %
Rheinland-Pfalz	905	67	7,4 %	45	5,0 %	86	9,5 %	624	69,0 %
Saarland	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Sachsen	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Sachsen-Anhalt	2.730	145	5,3 %	523	19,2 %	349	12,8 %	1.477	54,1 %
Schleswig-Holstein	2.947	227	7,7 %	316	10,7 %	295	10,0 %	1.824	61,9 %
Thüringen	2.921	153	5,2 %	354	12,1 %	320	11,0 %	1.873	64,1 %
Bundesweit	30.779	1.642	5,3 %	2.962	9,6 %	3.329	10,8 %	20.551	66,8 %

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2.3 Befragung der Eltern

Befragungsinhalte

Die telefonischen Interviews mit Eltern von Jugendlichen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, wurden mit dem Vater, der Mutter oder gegebenenfalls einem anderen Erziehungsberechtigten geführt. Insgesamt werden die Eltern im Verlauf der Evaluation zweimal befragt. In der ersten Befragungswelle wurden die Eltern gefragt, was sie von der Teilnahme ihrer Kinder an der Berufseinstiegsbegleitung erwarten und ob sich die schulischen Leistungen sowie das allgemeine Verhalten des Kindes seit der Teilnahme an der Maßnahme verbessert haben. Darüber hinaus sollte erhoben werden, inwiefern die Eltern die Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter und deren oder dessen Arbeit kannten. Auch die Gründe, warum die Eltern einer Teilnahme des Kindes an der Maßnahme zugestimmt haben, wurden erfragt. Abschließend wurden die Eltern um eine Einschätzung gebeten, wie sie das Verhältnis zwischen Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter und ihrem Kind und das eigene Verhältnis zum Kind beurteilen.

Feldverlauf

In der Zeit vom 21. Januar bis zum 2. Februar 2011 wurde die erste Gruppe von Eltern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragt. Aus der gesamten Stichprobe der Jugendlichen (2.224 Personen) wurde eine Zufallsstichprobe von 1.270 Personen

gezogen. Es war jedoch nur erforderlich, 773 Eltern zu kontaktieren, um die erwünschten 250 Interviews zu realisieren.

Die durchschnittliche Befragungsdauer betrug 16 Minuten.

Tabelle 3.6: Ausfallprotokoll Elternbefragung

	Bruttostichprobe		Interviews
Baden-Württemberg	108	35	32,41 %
Bayern	106	33	31,13 %
Berlin	23	5	21,74 %
Brandenburg	31	11	35,48 %
Bremen	14	4	28,57 %
Hamburg	13	2	15,38 %
Hessen	55	16	29,09 %
Mecklenburg-Vorpommern	28	10	35,71 %
Niedersachsen	77	25	32,47 %
Nordrhein-Westfalen	180	59	32,78 %
Rheinland-Pfalz	56	20	35,71 %
Saarland	19	2	10,53 %
Sachsen	0	0	0,00 %
Sachsen-Anhalt	19	11	57,89 %
Schleswig-Holstein	9	6	66,67 %
Thüringen	35	10	28,57 %
Bundesweit	773	249	32,21 %

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2.4 Befragung der Berufseinstiegsbegleiter und Berufseinstiegsbegleiterinnen (Welle 2)

Befragungsinhalte

Die zweite Befragung der Berufseinstiegsbegleitung stellte eine besondere Herausforderung dar. Ziel war es die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu befragen, die zum Zeitpunkt der Befragung Teilnehmerinnen und Teilnehmer von den in der Stichprobe befindlichen Schulen betreuten. Zudem wurden in der ersten Welle lediglich Fragen zur ersten Kohorte gestellt. Um die Veränderungen in der Umsetzung oder Durchführung zwischen der ersten und zweiten Kohorte nachvollziehen zu können, enthielt der Fragebogen der zweiten Welle sowohl Fragen zur schulischen Phase der zweiten Kohorte als auch Fragen zur nachschulischen Phase der ersten Kohorte. Im Folgenden wird das gewählte Vorgehen beschrieben.

In der ersten Befragungswelle bezogen sich die Fragen ausschließlich auf die Jugendlichen der ersten Kohorte.¹⁹ Dabei lag der Fokus auf der Ausgestaltung der schulischen Phase der Maßnahme, insbesondere auf der Implementation der

¹⁹ Jugendliche, die seit dem Beginn der Berufseinstiegsbegleitung, das heißt seit dem Frühjahr 2009, an der Maßnahme teilnehmen.

Maßnahme, der Durchführung während der Schulzeit sowie der Akzeptanz der Maßnahme bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, bei deren Eltern sowie bei weiteren Akteuren an der teilnehmenden Schule.

Anders als in der ersten Welle werden in der zweiten Befragungswelle sowohl Aspekte über die Jugendlichen der ersten als auch der zweiten Kohorte²⁰ erhoben. Neben der schulischen Phase der Jugendlichen der zweiten Kohorte wird somit auch der Verbleib der Jugendlichen der ersten Kohorte nach dem Ausscheiden aus der Regelschule abgefragt²¹.

Aus der vorherigen Befragung und ersten Ergebnissen aus den Fallstudien wurde bereits deutlich, dass es eine hohe Fluktuationsrate bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern gibt. Zudem zeichneten sich trägerinterne Umstrukturierungen der Aufgabenverteilung innerhalb der jeweiligen Teams ab. Daher wurde bei der Konzeption der zweiten Befragungswelle ein pragmatisches Vorgehen gewählt: Ziel der Befragung war es, die Personen zu befragen, die zum Befragungszeitpunkt die befragten Teilnehmerschülerinnen und -schüler im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung betreut haben. Dafür wurde in einem vorgeschalteten Screening zunächst geklärt, ob die Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise der Berufseinstiegsbegleiter bereits in der ersten Befragungswelle befragt wurde und falls ja, ob diese Person nach wie vor als Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter die gleichen Jugendlichen begleitet.

Ziel der Befragung war es nicht, ein Panel der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu erstellen, sondern das Panel der befragten Jugendlichen um Informationen aus der Befragung der zuständigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu ergänzen. Daher wurden die Befragten der ersten Welle lediglich wiederholt befragt, wenn diese immer noch im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung für Jugendliche der ersten und zweiten Kohorte in der Stichprobe tätig waren. Die in beiden Wellen befragten Personen wurden um die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ergänzt, die zum Befragungszeitpunkt für die befragten teilnehmenden Jugendlichen zuständig waren. Mit diesem Vorgehen konnte gewährleistet werden, dass der entstehende Datensatz an den für die Befragung ausgewählten Jugendlichen ansetzt, unabhängig davon, wie die Begleitungssituation durch die Träger gelöst wurde.

Die Fragen, die im Verlauf des Telefoninterviews gestellt wurden, orientierten sich daran, welche Schülerkohorte die Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise der -begleiter begleitet und seit wann der oder die Befragte die Jugendlichen begleitet. Daraus ergaben sich drei Konstellationen:

1. Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter begleitet Jugendliche der ersten Kohorte
2. Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter begleitet Jugendliche der zweiten Kohorte

²⁰ Jugendliche, die seit Beginn des Schuljahres 2009/10 an der Maßnahme teilnehmen.

²¹ Diese Phase wurde im Fragebogen als „Übergangsphase“ bezeichnet.

3. Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter begleitet Jugendliche der ersten und der zweiten Kohorte.

Die Fragenblöcke für diese Konstellationen sind in Tabelle 3.7 dargestellt.

Tabelle 3.7: Fragenprogramm für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Konstellation Kohorte	1	2	3
	1	2	1 2
Angaben zu den begleiteten Jugendlichen (Anzahl, Migrationshintergrund)	X	X	X X
Übergabe mit der Vorgängerin oder dem Vorgänger, falls die Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter die Begleitung der Jugendlichen erst nach der ersten Befragung übernommen hat	X	X	X X
Gründe für das Ausscheiden von Jugendlichen aus der Berufseinstiegsbegleitung	X	X	X X
Kontakthäufigkeit und gegebenenfalls Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten des Kontakts	X	X	X X
Schwerpunkte bei der Betreuung und Unterstützungsangebote	X	X	X X
Kontakt zu den Erziehungsberechtigten	X	X	X X
Einschätzungen zur Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung	X	X	X X
Probleme beim Übergang der Jugendlichen von der Schule in eine Ausbildung	X	X	X X
Kontakt zu Ausbildern und Betrieben	X	X	X X
Organisation und Aufgabenteilung beim Träger beziehungsweise in der Bietergemeinschaft	X	X	X X
Zusammenarbeit mit der Schule		X	X
Ziele, die die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter verfolgen		X	X
Abfrage von weiteren vergleichbaren Angeboten zum Übergang Schule/Beruf		X	X

Quelle: Eigene Darstellung.

Neben den oben dargestellten Frageblöcken gab es abschließend noch einen Frageblock zum Thema „Kooperation und Betreuung durch Träger“, der allen Befragten gestellt wurde. Weiterhin wurde der Frageblock „Soziodemographische Eigenschaften“ an Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gerichtet, die zum ersten Mal interviewt wurden.

Feldverlauf

Die zweite Welle der telefonischen Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter war zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch nicht abgeschlossen, so dass sich die Ergebnisse aus Tabelle 3.8 vorläufig nur auf die Ergebnisse der Feldarbeit vom 12. Mai bis zum 29. Juni 2011 beziehen. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 45 Minuten, wobei etliche Interviews länger als eine Stunde dauerten. Dass diese Interviews überhaupt realisiert werden konnten, lag an der Motivation der Befragten, die sehr interessiert am Thema waren.

Der Feldverlauf ist in Tabelle 3.8 enthalten. In der ersten Welle hatten 290 Berufseinstiegsbegleiter ein Interview gegeben und einer weiteren Befragung zugestimmt. Diese bildeten die Basisstichprobe für die zweite Befragungswelle. Von ihnen waren 61 (22,3 %) zum Zeitpunkt der zweiten Welle nicht mehr als Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter tätig oder hatten das Beschäftigungsverhältnis oder die Schule gewechselt, so dass diejenigen Personen gesucht werden mussten, die die Jugendlichen weiter begleiteten. 85 neue Ansprechpartner konnten über die bisherigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, über die Träger oder über

die Schulen ermittelt werden. Von diesen hatten 47 bereits an der Befragung teilgenommen, 14 stellten sich als doch nicht zuständig heraus, neun verweigerten und die übrigen befinden sich weiterhin im Feld.

Tabelle 3.8: Ausfallprotokoll Berufseinstiegsbegleiterbefragung

	Brutto	Nicht mehr an Schule	Verweigerung	Ausstehende Termine	Interviews realisiert	
Berufseinstiegsbegleiter aus Welle 1 bekannt	273	61	7	9	196	71,8 %
Berufseinstiegsbegleiter nicht aus Welle 1 bekannt	76	14	9	6	47	61,8 %
Insgesamt	349	75	16	15	243	69,6 %

Quelle: Eigene Darstellung.

3.3 Fallstudien-Design

Die Erhebung und Auswertung der Fallstudien folgt einem anderen Zeitplan als bei den standardisierten Erhebungen, was unter anderem am aufwändigen Prozess der Auswertung liegt. So konnten die im Jahr 2010 durchgeführten Befragungen der teilnehmenden Jugendlichen für den ersten Zwischenbericht noch nicht ausgewertet werden. Entsprechend bildet dieser Schritt einen Schwerpunkt im vorliegenden Bericht. Im Jahr 2011 wurden weitere qualitative Erhebungen durchgeführt, deren Inhalte in den Berichten in den Folgejahren dargestellt werden (siehe Abschnitt 3.3.3).

3.3.1 Gesamtüberblick

Die qualitativen Fallstudien dienen primär dazu, die Berufseinstiegsbegleitung in Einzelfallstudien in individuellen Kontexten zu betrachten und bewerten. Diese Kontexte können in standardisierten Vorgehensweisen nicht in derselben Tiefe erfasst und berücksichtigt werden. Mit den Fallstudien ist zum einen das Ziel verbunden, detaillierte und prozessbezogene Informationen zu den Interaktionen zwischen den unterschiedlichen an der Implementation und Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beteiligten Akteuren zu erhalten, zum anderen Informationen aus subjektiver Sicht der Beteiligten zu Wirkungsdimensionen der Förderung zu erheben, die – da sie unterhalb „harter“ Kriterien wie Schulleistungen und Vermittlung und Berufsausbildung liegen – nicht mittels standardisierter Kriterien messbar sind.

Wie die Gesamtstudie sind auch die Fallstudien als Längsschnitt strukturiert, innerhalb dessen teilnehmende Jugendliche (vier pro Schule) und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (ein bis zwei pro Schule) jeweils dreimal, Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater jeweils zweimal und Eltern (zwei pro Schule) sowie weitere Expertinnen und Experten (vier pro Schule) einmal befragt werden (siehe Tabelle 3.9).

3.3.2 Qualitative Befragungen der teilnehmenden Jugendlichen

Im Berichtszeitraum wurden die im ersten Berichtszeitraum geführten problemzentrierten Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen ausgewertet. Die Interviews wurden im Vergleich zu den Experteninterviews mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der Berufsberatung als Mischung aus offenen Erzählimpuls und stärker strukturierten Nachfrageteilen gestaltet, um den eigenen Relevanzen der Jugendlichen Raum zu geben und um sie zu Erzählungen zu bewegen, die Aufschluss über Handlungsorientierungen und -entscheidungen in der Vergangenheit geben (Witzel 2000).

Die Auswahl der interviewten Jugendlichen erfolgte in der Regel über Vermittlung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Wichtigste Auswahlkriterien waren freiwillige Teilnahme, eine vorliegende unterschriebene Zustimmung der Eltern, ein möglichst ausgeglichenes Sample nach Geschlecht sowie die Berücksichtigung von Vorabgangs- und Abgangsklassen. Außerdem wurden deutlich mehr Jugendliche befragt als der Stichprobenplan vorsieht, um über die drei Befragungswellen im Längsschnitt eine noch hinreichende Zahl von Beobachtungen zu garantieren.

Die Interviews wurden als Audiodigitaldateien aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um die Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen vergleichen zu können, wurden alle Interviews codiert. Zuerst wurden einige Interviews im Team offen codiert, um neben den Kriterien der Fragestellung auch eigene Relevanzen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Die daraus entstehenden Codes wurden ergänzt durch solche, die sich deduktiv aus der Fragestellung der Evaluation ergeben. Die Codes wurden thematisch gebündelt und unter zentrale Kategorien subsumiert, die dann im Auswertungsprozess aufeinander bezogen wurden. Ein solches Verfahren orientiert sich an der Grounded Theory (siehe Strübing 2008). Die große Menge an Interviews erfordert allerdings Abkürzungsstrategien, so dass das Verfahren eher dem von Flick (2007) skizzierten thematischen Kodieren entspricht.

Die in der Auswertung der ersten Runde von Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen generierten zentralen Kategorien waren: die Schulkarrieren und Übergangsverläufe der Jugendlichen, Anforderungen des Übergangs in Berufsausbildung und Beruf, Lebenspläne und berufliche Orientierung, ihre Wahrnehmung und Beschreibung der Inhalte und Organisation der Berufseinstiegsbegleitung, ihre eigene Beziehung zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und die subjektive Bewertung der Förderung und ihrer Umsetzung (vergleiche Kapitel 5 und 6). Im Längsschnitt ermöglichen diese Kategorien, Wirkungen der Förderung nicht nur im individuellen Kontext zu analysieren, sondern auch in Bezug darauf zu konkretisieren, warum beziehungsweise wie die Berufseinstiegsbegleitung im Einzelfall zu einer Verbesserung der Übergangschancen beiträgt.

3.3.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen

Tabelle 3.9 gibt Aufschluss über die bislang durchgeführten Interviews sowie den Stand ihrer Auswertung. Tabelle 3.10 gibt die Fallzahlen der bisher realisierten Interviews an.

Tabelle 3.9: Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien

Zielgruppe	Welle	Erhebungszeitraum	Auswertungszeitraum
Berufseinstiegsbegleiter/innen	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Schulleitung	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Berufsberatung	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Jugendliche	1	05-07 2010 *	10 2010 – 07 2011
Kooperationspartner/ Experten		10 2010 – 04 2011 *	01-07 2012
Jugendliche	2	05-12 2011	01-07 2012
Elterninterviews		09-12 2011	01-07 2012
Berufseinstiegsbegleiter/innen	2	09-12 2011	01-07 2012
Jugendliche	3	01-06 2013	
Berufseinstiegsbegleiter	3	01-06 2013	
Schulleitung	2	07-12 2013	
Berufsberatung	2	07-12 2013	

Anmerkung: * Erhebung beziehungsweise Auswertung abgeschlossen

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 3.10: Stand der Erhebung

Zielgruppe	Welle	Fallzahlen (aktueller Stand)
Berufseinstiegsbegleiter/innen	1	16
Schulleitung	1	12
Berufsberatung	1	12
Jugendliche	1	83
davon: männlich		48
weiblich		35
Vorabgangsklasse		43
Abgangsklasse		40
Kooperationspartner/ Experten		53
davon: Trägervertreter		12
Lehrkräfte		19
Schulsozialarbeit		3
Schulpsychologe		1
Betriebe		3
Berufsschullehrer		5
Externe Träger		1
Nachhilfe		1
Lokale Akteure		8
Jugendliche	2	5
Insgesamt		181

Quelle: Eigene Darstellung.

4 Prozessanalyse

4.1 Entwicklung der Eintritte

Bis zum 30. April 2011 werden in den bereinigten Daten des IT- und Informationsmanagements des IAB (ITM), die den Geschäftsdaten der BA entstammen,²² bundesweit 37.568 Personen in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet.²³ Von diesen Personen ist für 37.251 Personen (98,3 %) genau eine Teilnahme verzeichnet. Für 317 Personen sind zwei Teilnahmen und für zwei Personen drei Teilnahmen ausgewiesen. Auf Grund dieser Mehrfachteilnahmen ist die Zahl der Teilnahmefälle größer als die Zahl der registrierten Personen. Insgesamt ergeben sich 37.887 Teilnahmefälle. Von allen Teilnahmefällen gehen 57,5 % auf männliche und 42,5 % auf weibliche Jugendliche zurück.

Die in den bereinigten ITM-Daten ausgewiesenen Teilnehmerzahlen unterscheiden sich von den Zahlen, die in der Förderstatistik der BA ausgewiesen werden. Bis Ende März 2011 werden dort für die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III 41.921 Eintritte verzeichnet, für die Berufseinstiegsbegleitung einschließlich des Sonderprogramms im Rahmen der BMBF-Initiative „Bildungsketten“ 50.224 Eintritte. Die Abweichungen zwischen BA-Statistik und den Datengrundlagen der Evaluation wurden bereits in IAW et al. (2010a) thematisiert, da bereits damals in den BA-Daten mehr Eintritte verzeichnet waren als in den hier verwendeten Prozessdaten.²⁴

4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte

Der Verlauf des Eintrittsgeschehens macht deutlich, dass sich die Masse der Eintritte auf drei Zeitpunkte konzentriert: Februar 2009, August/September 2009 und August/September 2010. Ebenso zeigt sich, dass die Zahl der Eintritte zu den früheren Zeitpunkten deutlich höher ausfiel als zu den späteren Zeitpunkten. Zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im Februar 2009 wurde mit rund 11.000 Eintritten die höchste Zahl von Eintritten pro Monat erreicht. In keinem der folgen-

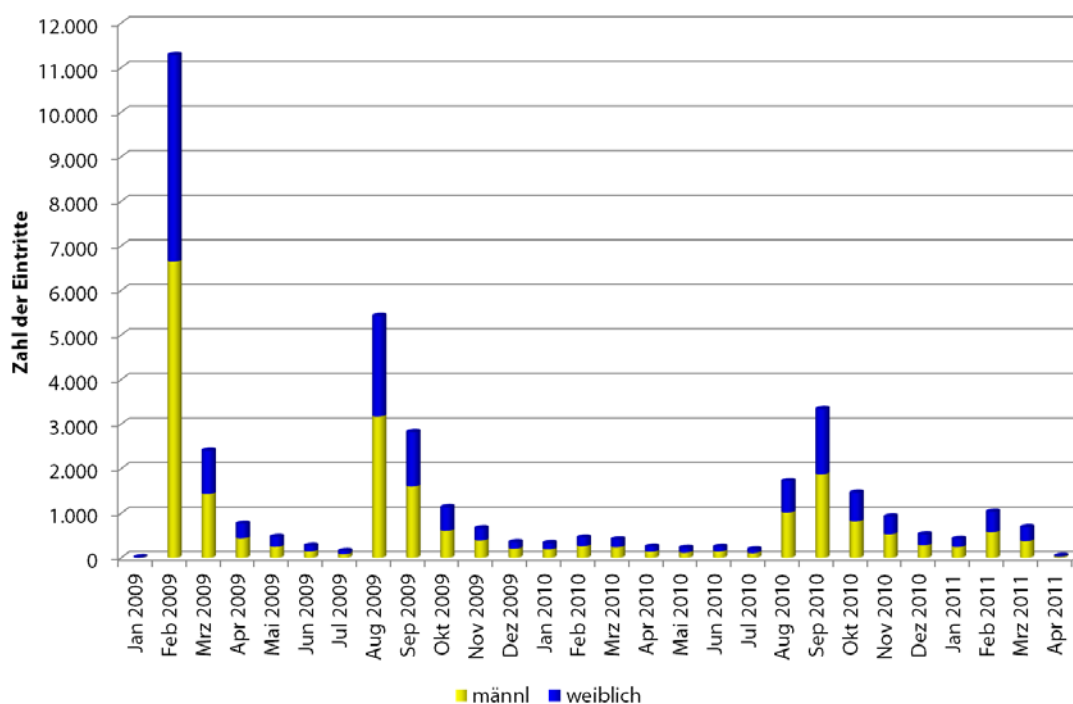
²² Genauere Informationen zu den verwendeten administrativen Daten enthält der erste Bericht zur Evaluation (IAW et al. 2010a).

²³ Der unbereinigte Datensatz des IAB (ITM) umfasst 40.654 Teilnahmefälle. Nach Entfernung der Fälle, in denen der Teilnehmerstatus nicht „bestätigt“ ist und der Bereinigung um Doppelerfassungen verbleiben 37.887 Fälle als Basis für die folgenden Auswertungen.

²⁴ Die Beschränkung der Daten auf Eintritte mit Teilnehmerstatus „bestätigt“ bewirkt, dass in der Datengrundlage der Evaluation Personen nacherfasst werden können. So waren in den Daten mit Stand vom Juni 2011 etwa 11.250 Teilnahmen mit einem Eintrittsdatum im Februar 2009 verzeichnet. Im Vorbericht (IAW et al. 2010a) wurde dagegen nur von knapp 11.000 berichtet. Das bedeutet, dass ca. 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachträglich auf den Status „bestätigt“ umgesetzt wurden. Dieses Verfahren steht im Gegensatz zur Berichtslogik der BA-Statistik, wonach Änderungen von Bestandszahlen nach einem Zeitraum von drei Monaten nicht mehr möglich sind. Auch insofern wird der materielle Verlauf des Programms durch die ITM-Daten zutreffender dargestellt.

den Monate wurden mehr Eintritte verzeichnet. Bis Juli 2009 ging die monatliche Zahl der Eintritte zurück. Im Zeitraum von Februar bis Juli 2009 wurden insgesamt rund 15.000 Zugänge registriert. Mit Schuljahresbeginn im August/September 2009 stiegen die Eintrittszahlen wieder, und zwar auf die zweithöchste Eintrittszahl im gesamten Verlauf. Mit 8.200 Eintritten im August/September 2009 lag die Zahl der Eintritte allerdings deutlich unter der zu Beginn der Maßnahme im Februar 2009 registrierten Eintritte. In den nachfolgenden Monaten des Jahres 2009 ging die Zahl der Eintritte wieder wie bereits in der ersten Jahreshälfte stetig zurück. Eine nennenswerte Zahl von Eintritten wurde erst wieder in der Mitte des Jahres 2010 erreicht (siehe Abbildung 4.1).

Abbildung 4.1: Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht



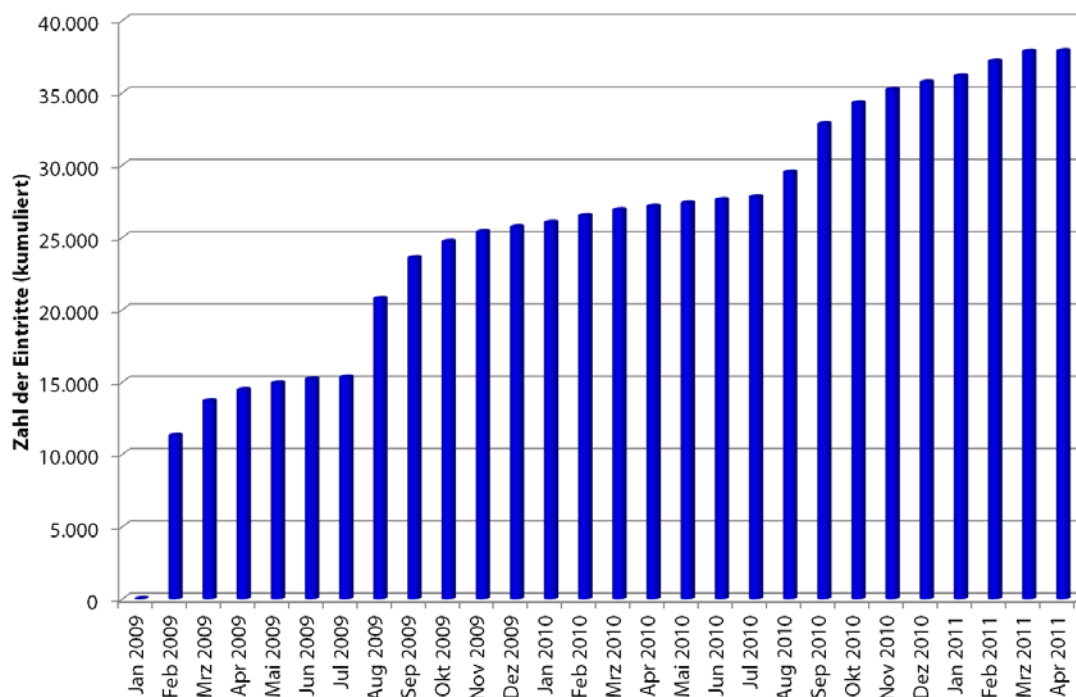
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Die Häufung der Eintritte lässt darauf schließen, dass zu Schuljahresbeginn 2010/11 eine größere Zahl an Jugendlichen mit Beginn der Vorabgangsklasse regelgerecht in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen wurde. Allerdings lässt sich der regelgerechte Eintritt in der Vorabgangsklasse in den Daten nicht eindeutig von Fällen abgrenzen, in denen durch Austritte frei gewordene Plätze nachbesetzt wurden.²⁵ Diese beiden Arten von Eintritten können zudem gleichzeitig zutreffen, wenn eine dritte Eintrittskohorte aus den frei gewordenen Plätzen finanziert wird.

²⁵ Eine Abschätzung kann durch die Information über die Klassenstufe zum Eintritt in die Förderung vorgenommen werden; siehe Abschnitt 4.1.3. Informationen der BA zu den Planzahlen zu Schuljahresbeginn 2010/11 standen der Evaluation nicht zur Verfügung.

Insgesamt entfielen rund 30 % aller Eintritte – bezogen auf die 37.887 Teilnahmefälle – auf den Februar 2009. Insgesamt erfolgten rund zwei Drittel aller Eintritte im Jahr 2009. Im Jahr 2010 war die Zahl der Eintritte mit insgesamt 28 % nur noch weniger als halb so groß wie im Jahr zuvor. Die übrigen 6 % der Eintritte erfolgten von Januar bis April 2011 (siehe Abbildung 4.2).

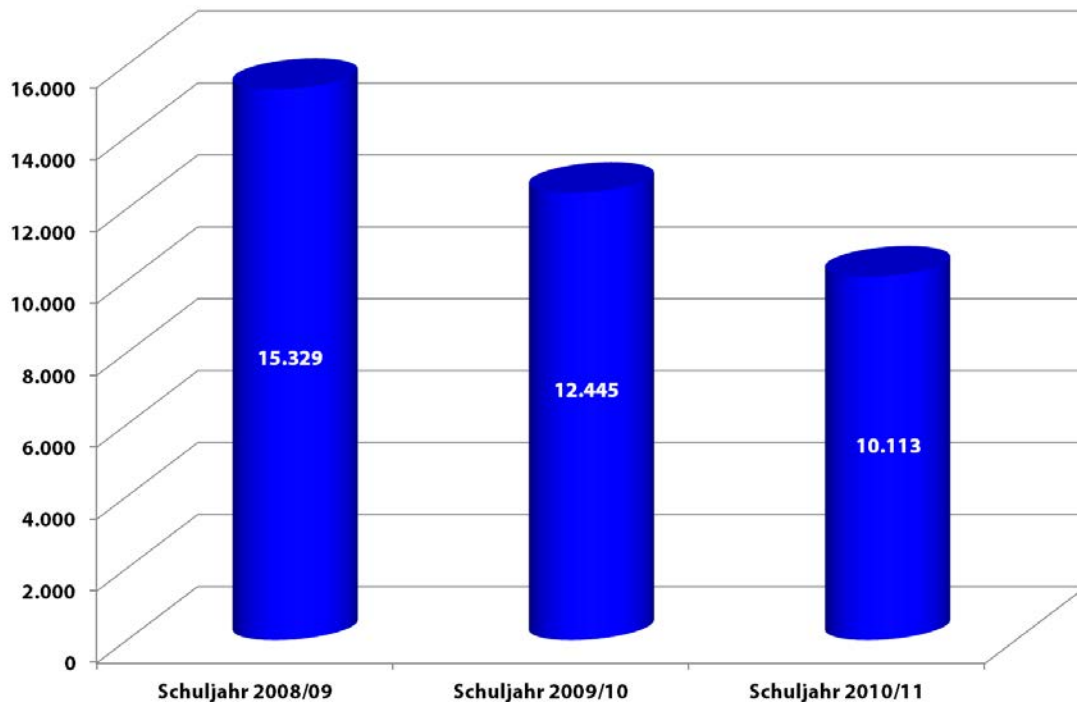
Abbildung 4.2: Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Wenngleich die Masse der Eintritte auf bestimmte Zeitpunkte entfiel, waren Eintritte nicht auf die genannten Monate beschränkt. In jedem Monat seit Beginn der Maßnahme erfolgten Eintritte. In allen Monaten lag die Zahl der männlichen Eintritte über den Eintritten von Frauen.

Mit Hilfe des Eintrittsdatums lassen sich so genannte Eintrittskohorten definieren. Die erste Kohorte besteht aus Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2008/09 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, die zweite aus Eintritten im Schuljahr 2009/10 und die dritte Kohorte aus Eintritten im Schuljahr 2010/11. Dabei wird jeweils der 1. August als Abschneidegrenze definiert. Die Aufteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Schulklassen ist in Abbildung 4.3 dargestellt.

Abbildung 4.3: Eintritte nach Schuljahren

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Dementsprechend lassen sich die Teilnehmer drei Kohorten zuordnen:

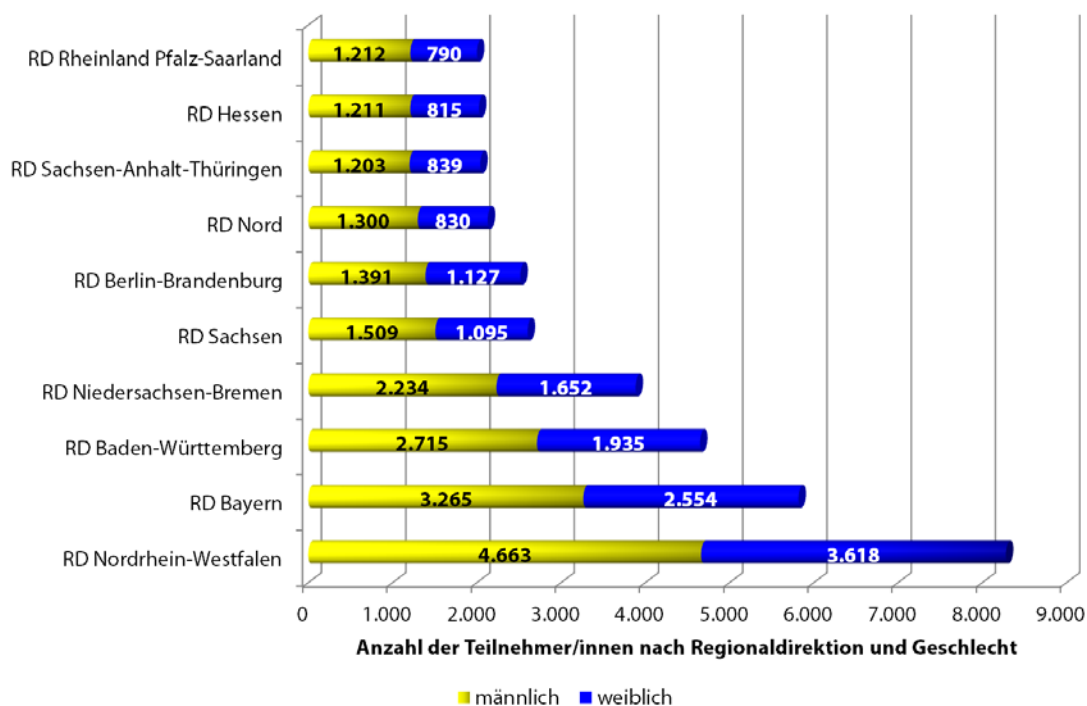
- Kohorte 1: Alle Eintritte bis zum 31. Juli 2009. Dies sind 15.329 beziehungsweise 40,4 % der ca. 37.887 registrierten Eintritte. Im Durchschnitt erfolgten in diesem Zeitraum rund 2.600 Eintritte pro Monat.
- Kohorte 2: Diese besteht aus den vom 1. August 2009 bis zum 31. Juli 2010 eingetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und umfasst 12.445 Eintritte beziehungsweise 32,9 % aller Eintritte. Dies entspricht durchschnittlich rund 1.000 Eintritten pro Monat.
- Kohorte 3: Im Zeitraum vom 1. August 2010 bis 30. April 2011 erfolgten 10.113 Eintritte beziehungsweise 26,8 %. Im Durchschnitt erfolgten in diesem Zeitraum rund 1.100 Eintritte pro Monat.

Dabei ist zu beachten, dass die Kohorten allein nach dem Eintrittsdatum definiert werden und nicht nach der biographischen Situation, in der sie sich befinden. Eventuelle Nachbesetzungen von freigewordenen Plätzen durch Jugendliche, die der gleichen Klassenstufe angehören wie die ausgeschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, werden also nicht zwangsläufig derselben Kohorte zugeordnet. Diese definitorische Vereinfachung wird der Übersichtlichkeit halber in der Prozessanalyse vorgenommen, gilt aber nicht für die spätere Wirkungsanalyse.

4.1.2 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit

Die Anteile der Regionen entsprechen annähernd den jeweiligen Bevölkerungsanteilen (siehe Abbildung 4.3). Dementsprechend entfällt auf die Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen die höchste Zahl von Eintritten in die Berufseinstiegsbegleitung.

Abbildung 4.3: Teilnahmefälle nach Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit und Geschlecht



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Der Frauenanteil an den Teilnehmern fällt im Zuständigkeitsbereich der Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen mit 43,7 % etwas höher aus als im Bundesdurchschnitt. Am niedrigsten ist der Anteil der Frauen in der Regionaldirektion Nord, am höchsten in der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg. Neben Nordrhein-Westfalen entfallen hohe Teilnehmeranteile auch auf die Regionaldirektion Bayern und die Regionaldirektion Baden-Württemberg. Im Zuständigkeitsbereich der Regionaldirektion Bayern liegt der Frauenanteil an den Teilnehmern über, in der Regionaldirektion Baden-Württemberg unter dem Durchschnitt. Auf die drei genannten Regionaldirektionen entfällt zusammen die Hälfte aller Eintritte. Die geringsten Anteile weisen die beiden Regionaldirektionen Hessen und Rheinland-Pfalz-Saarland auf (jeweils 5,3 %).

Im Hinblick auf den Zeitpunkt der erfolgten Eintritte sowie der Kohortenstärken zeigen sich ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Tabelle 4.1 zeigt je nach Bundesland eine unterschiedliche Aufteilung auf die Eintrittszeitpunkte. Während in den meisten Bundesländern, insbesondere in Hamburg und Schleswig-Holstein, die erste Kohorte am stärksten vertreten ist, gibt es andererseits Bundesländer wie Berlin, Bremen und Brandenburg, in denen die zweite Kohorte zahlenmäßig umfangreicher ist als die dritte. Das Gewicht der dritten

Kohorte variiert ebenfalls deutlich, in den Stadtstaaten ist es am geringsten und im Saarland, in Sachsen, Baden-Württemberg und Niedersachsen am höchsten.

Tabelle 4.1: Eintritte nach Kohorte und Bundesland (Anteile in %)

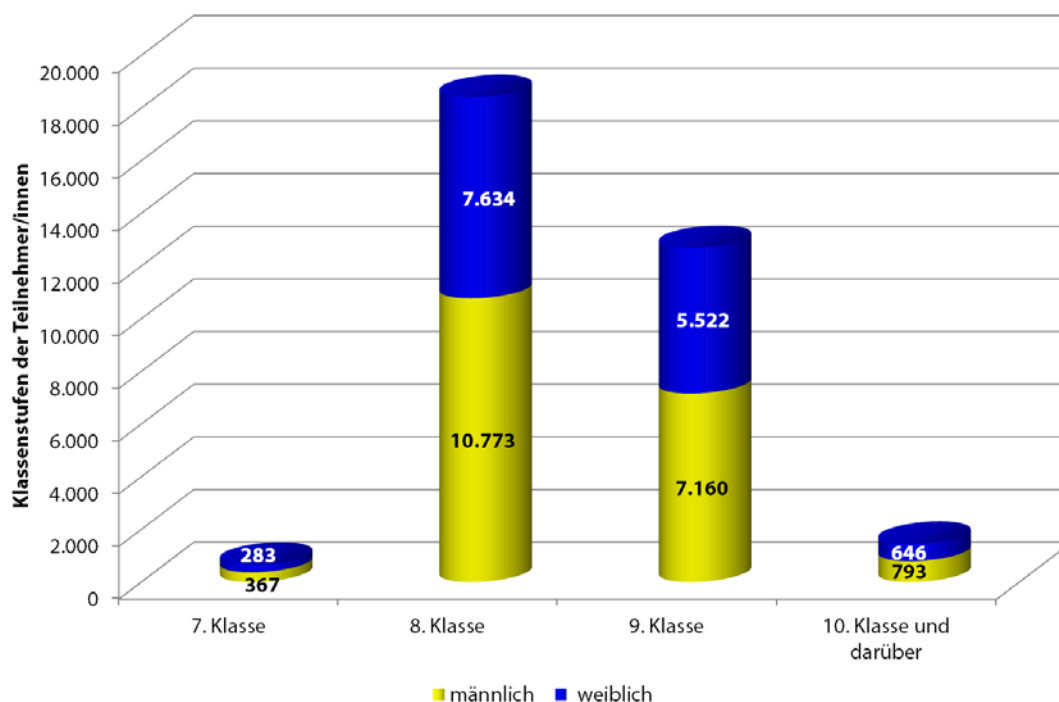
Eintrittszeitraum	Kohorte 1 Bis 07/2009	Kohorte 2 08/2009-07/2010	Kohorte 3 Ab 08/2010
Schleswig-Holstein	45,3 %	29,1 %	25,6 %
Hamburg	54,2 %	27,5 %	18,3 %
Niedersachsen	41,5 %	29,0 %	29,5 %
Bremen	40,4 %	42,9 %	16,7 %
Nordrhein-Westfalen	41,7 %	31,6 %	26,7 %
Hessen	39,6 %	36,9 %	23,5 %
Rheinland-Pfalz	42,6 %	31,6 %	25,8 %
Baden-Württemberg	38,3 %	31,8 %	29,9 %
Bayern	41,0 %	31,9 %	27,1 %
Saarland	36,0 %	32,2 %	31,8 %
Berlin	36,0 %	44,6 %	19,4 %
Brandenburg	40,4 %	41,4 %	18,2 %
Mecklenburg-Vorpommern	41,8 %	35,7 %	22,5 %
Sachsen	36,4 %	30,8 %	32,8 %
Sachsen-Anhalt	38,9 %	35,7 %	25,4 %
Thüringen	41,9 %	34,4 %	23,7 %
Keine Angaben	40,1 %	36,0 %	24,0 %
Durchschnitt	40,5 %	32,8 %	26,7 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

4.1.3 Eintritte nach Klassenstufe

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt grundsätzlich in der Vorabgangsklasse – in den meisten Fällen ist dies die achte Klasse, in Abhängigkeit von der konkreten Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems im jeweiligen Bundesland aber oft auch die neunte Klasse. Die bereinigten ITM-Daten geben für 87,6 % aller realisierten Eintritte Auskunft über die Klassenstufe. Die größte Gruppe dieser insgesamt 33.178 Teilnahmefälle stellen Jugendliche der achten Klassenstufe. Auf diese Gruppe entfallen 55,5 % aller Eintritte mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Weitere 38,2 % entfallen auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe. Wie in Abbildung 4.4 zu sehen ist, entfallen damit auf diese beiden Klassenstufen insgesamt 93,7 % aller Eintritte.

Von den in der achten Klassenstufe erfolgten Eintritten entfallen 58,5 % auf junge Männer, 41,5 % auf junge Frauen. Im Vergleich hierzu ist der Anteil der männlichen Teilnehmenden bei den in der neunten Klassenstufe erfolgten Eintritten etwas kleiner (56,5 %), der Anteil der weiblichen Teilnehmenden entsprechend etwas größer (43,5 %).

Abbildung 4.4: Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe (N = 33.178)

In der Aufgliederung der Eintritte nach Bundesländern zeigt sich der Einfluss des Schulsystems beziehungsweise der Dauer der allgemeinbildenden Schule. In zwölf Bundesländern entfällt die große Mehrheit der Eintritte auf Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe acht. Hierzu gehört zum Beispiel Hamburg, wo 93 % aller Eintrittsfälle auf diese Klassestufe entfallen. Dem stehen Bundesländer wie Bremen gegenüber, in denen es überhaupt keine Eintritte in der achten Klassenstufe gab. In Bremen sowie Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen erfolgten die Eintritte mehrheitlich in der neunten Klassenstufe. Eintritte von Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen sieben oder zehn waren insgesamt selten. Mit rund 7 % weist Sachsen den höchsten Anteil von Eintritten in der siebten Klassenstufe auf. Höhere Anteile von Eintritten bei Klassenstufe zehn waren nur Berlin, Bremen und Brandenburg zu beobachten. Der Unterschied in den Klassenstufen bei Eintritt in die Maßnahme kann an unterschiedlichen Pflichtschuljahren bis zum Abgang aus der Hauptschule liegen. Einige Bundesländer haben zehn Pflichtschuljahre an der Hauptschule, während in anderen Bundesländern die Hauptschule bereits nach neun Schuljahren abgeschlossen ist. Tabelle 4.2 gibt einen Überblick zu den Eintritten nach Klassenstufe.

Tabelle 4.2: Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland (Anteile in %)

	7. Klasse und darunter	8. Klasse	9. Klasse	10. Klasse und darüber
Schleswig-Holstein	2,0 %	83,2 %	14,1 %	0,7 %
Hamburg	0,0 %	92,8 %	7,2 %	0,0 %
Niedersachsen	1,1 %	73,8 %	22,8 %	2,3 %
Bremen	0,0 %	0,0 %	82,6 %	17,4 %
Nordrhein-Westfalen	0,3 %	6,7 %	84,2 %	8,8 %
Hessen	4,3 %	71,3 %	22,8 %	1,6 %
Rheinland-Pfalz	0,5 %	76,9 %	18,7 %	3,9 %
Baden-Württemberg	2,4 %	83,5 %	14,1 %	0,0 %
Bayern	4,0 %	78,8 %	17,1 %	0,2 %
Saarland	0,0 %	84,3 %	15,0 %	0,7 %
Berlin	0,0 %	3,2 %	82,0 %	14,8 %
Brandenburg	0,1 %	7,0 %	74,9 %	18,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,6 %	75,7 %	21,2 %	2,5 %
Sachsen	6,8 %	74,3 %	18,6 %	0,3 %
Sachsen-Anhalt	1,6 %	56,3 %	34,2 %	7,9 %
Thüringen	1,0 %	66,2 %	29,7 %	3,1 %
Durchschnitt	2,0 %	55,7 %	38,1 %	4,2 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe (N = 33.178)

Mit Fortschreiten der Förderung stieg der Anteil von Eintritten aus höheren Klassenstufen. Im Jahr 2009 betrug der Anteil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bei Eintritt in der siebten oder achten Klassenstufe waren, noch 58,4 %. Im Jahr 2010 betrug dieser Anteil nur noch 50,3 %. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bei Eintritt in die Maßnahme bereits in Klasse 9 oder 10 waren, ist dagegen von 41,6 % im Jahr 2009 auf 49,7 % gestiegen (siehe Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Eintritte nach Eintrittsjahr und Klassenstufe

	2009	2010	2011	Insgesamt
7. Klasse und darunter	1,9 %	2,2 %	1,2 %	2,0 %
8. Klasse	56,5 %	54,6 %	49,1 %	55,5 %
9. Klasse	38,4 %	36,9 %	42,0 %	38,2 %
10. Klasse und darüber	3,2 %	6,3 %	7,7 %	4,3 %

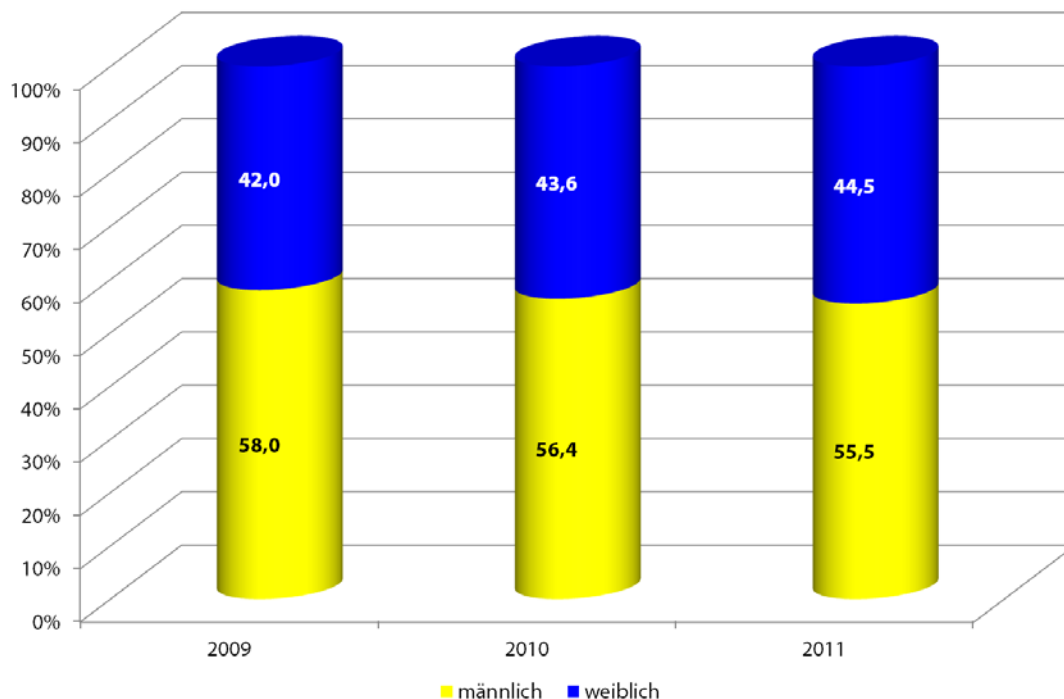
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe (N = 33.178)

Der beobachtete Anstieg des Anteils von Maßnahmeintritten von Schülerinnen und Schülern aus höheren Klassenstufen könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein Teil der durch vorzeitige Maßnahmeabbrüche frei gewordenen Plätze mit Schülerinnen und Schülern neu besetzt wurden, die der gleichen Klassenstufe entstammen wie die ausgeschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Gegensatz zu den Erstbesetzungen, welche mit Beginn der Vorabgangsklasse eintreten, könnten sich diese Nachrücker bei Eintritt in die Maßnahme bereits in der Abgangsklasse befinden. In

welchem Ausmaß dies tatsächlich der Fall ist, lässt sich in den Daten nicht präzise abgrenzen.²⁶

Die Geschlechterstruktur der Eintritte war in allen bisherigen drei Jahren ähnlich und entsprach annähernd der Durchschnittsstruktur der Teilnehmenden bei einem mit fortlaufender Maßnahmedauer leicht steigendem Frauenanteil (siehe Abbildung 4.5).

Abbildung 4.5: Eintrittsjahr nach Geschlecht



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

4.2 Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung

Von den insgesamt 37.887 Teilnahmefällen werden in den ITM-Daten 13.920 Fälle ausgewiesen, die zum 30. April 2011 aus der Maßnahme ausgeschieden sind. Dies entspricht einem Anteil von 36,7 %. Unter den aus der Maßnahme ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern befinden sich 8.031 männliche und 5.888 weibliche Jugendliche. Bis einschließlich April 2011 sind damit 36,9 % aller männlichen und 36,5 % aller weiblichen Teilnahmefälle wieder ausgeschieden. Der Anteil der jungen Männer an allen bislang erfolgten Austritten beträgt 57,7 % und entspricht damit annähernd dem Anteil von Männern an der Gesamtheit der Teilnehmenden (57,5 %).

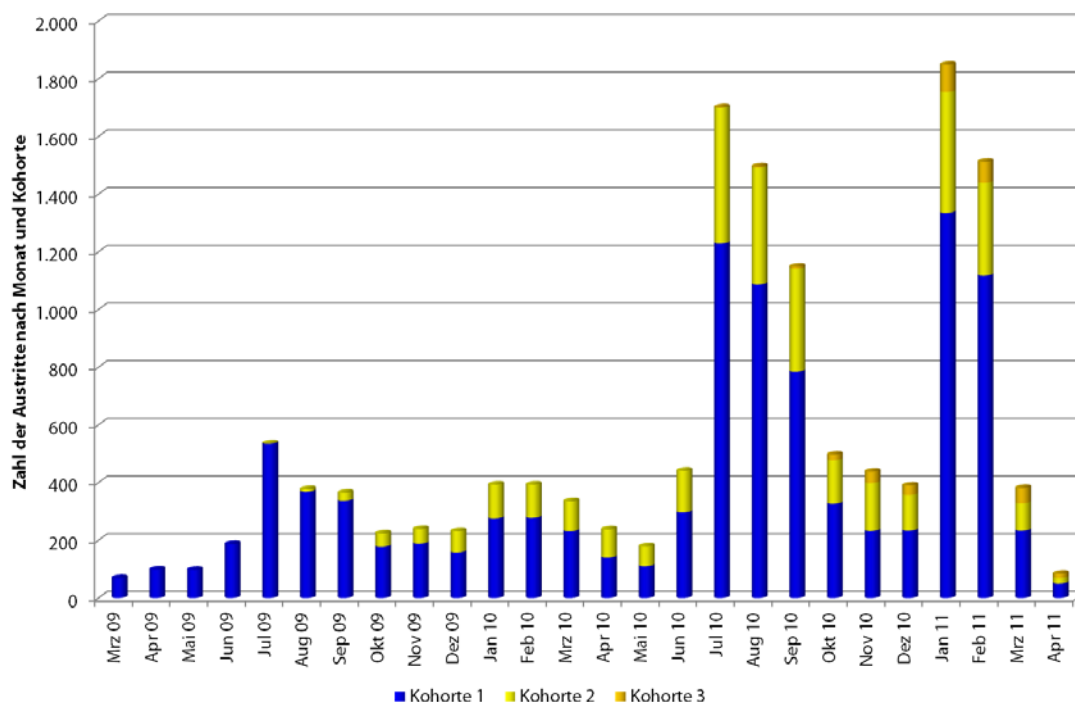
²⁶ Zwar gäbe es die Möglichkeit, hierzu das geplante Austrittsdatum zu verwenden, wenn dieses regelmäßig den erwarteten Austritt sechs Monate nach einer Ausbildung, die auf den Schulabschluss folgt, verzeichnen würde. In den Daten zeigt sich diese Regelmäßigkeit jedoch nicht. Dadurch ist die Verwendbarkeit des Merkmals „geplantes Austrittsdatum“ stark eingeschränkt.

4.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten

Bis 30. April 2011 wurden insgesamt 13.920 Austritte registriert. 2.444 dieser Austritte erfolgten bereits im Jahr 2009 (17,6 % aller Austritte), 7.650 im Jahr 2010 (54,9 %). Bereits in den ersten beiden Jahren der Maßnahme, 2009 und 2010, waren damit 10.094 Austritte zu verzeichnen. Weitere 3.826 Austritte fanden im Jahr 2011 statt (27,5 %).

Abbildung 4.6 zeigt die Austritte nach Kalendermonaten. Besonders deutlich ist der Befund, dass sich die Austritte nicht gleichmäßig über den Zeitraum seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung verteilen. Die höchste Zahl an Austritten war in den beiden ersten Monaten des Jahres 2011 zu verzeichnen. Mit 1.849 Austritten im Januar 2011 wurden in keinem anderen Monat mehr Austritte verzeichnet. Besonders viele Abgänge entfallen auch auf das Ende des Schuljahres 2009/10, welches im Juli oder August 2010 endete. Anders als bei den Austritten Anfang 2011 dürfte es sich hierbei um vorzeitige Austritte handeln. Mit dem Verlassen der Schule ist in diesen Fällen offenbar zugleich der eigentlich weiterhin vorgesehene Kontakt beendet worden. Die Prozessdaten bestätigen damit die Ergebnisse des ersten Zwischenberichts der Evaluation, wonach der Abgang von der Schule als kritische Phase für die angestrebte Kontinuität der Begleitung betrachtet werden muss.

Abbildung 4.6: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2011 (N = 13.920)

Im Hinblick auf die Austrittshäufigkeiten nach Kohorten zeigt sich folgende Struktur (siehe auch Tabelle 4.4):

- Von allen Jugendlichen in der ersten Kohorte waren bis zum 30. April 2011 66,3 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet. Der Monat mit den meisten Austritten ist der Januar 2011, gefolgt vom Juli 2010. Von Juli bis September verließen 3.101 bisher teilnehmende Jugendliche die Berufseinstiegsbegleitung, von Januar bis März 2011 waren es 2.687 Jugendliche.
- Von allen Jugendlichen in der zweiten Kohorte hatten bis zum 30. April 2011 27,1 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen. Der Monat mit den meisten Austritten ist der Juli 2010 (471 Austritte), gefolgt vom Januar 2011 (420 Austritte).
- Von allen Teilnehmerfällen der dritten Kohorte waren bis zum 30.4.2011 3,3 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet.

Tabelle 4.4: Struktur der Teilnehmer nach Kohorte und Maßnahmestatus

	Noch in BerEb		Nicht mehr in BerEb	
	Abs.	In %	Abs.	In %
Kohorte 1	5.160	33,7 %	10.169	66,3 %
Kohorte 2	9.069	72,9 %	3.376	27,1 %
Kohorte 3	9.737	96,3 %	376	3,7 %
Total	23.966	63,3 %	13.921	36,7 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnehmerfälle (N = 37.887); *Anteil an allen Teilnehmerfällen mit Austritt bis April 2011.

4.2.2 Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer

Die Abgänge aus der Förderung lassen sich auch in Abhängigkeit von der bisherigen Teilnahmedauer darstellen. Die hier gestellte Frage lautet: Mit welcher Wahrscheinlichkeit ist eine Person t Tage nach ihrem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung immer noch in der Förderung und mit welcher Wahrscheinlichkeit hat sie die Förderung wieder verlassen? Dieses Maß hat den Vorteil, dass zwischen Personengruppen verglichen werden kann, die zu unterschiedlichen Kalenderzeitpunkten in die Förderung eingetreten sind.

Ein üblicher Schätzer für die genannte Wahrscheinlichkeit ist die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion, die in Abbildung 4.7 dargestellt ist.²⁷ Sie zeigt auf

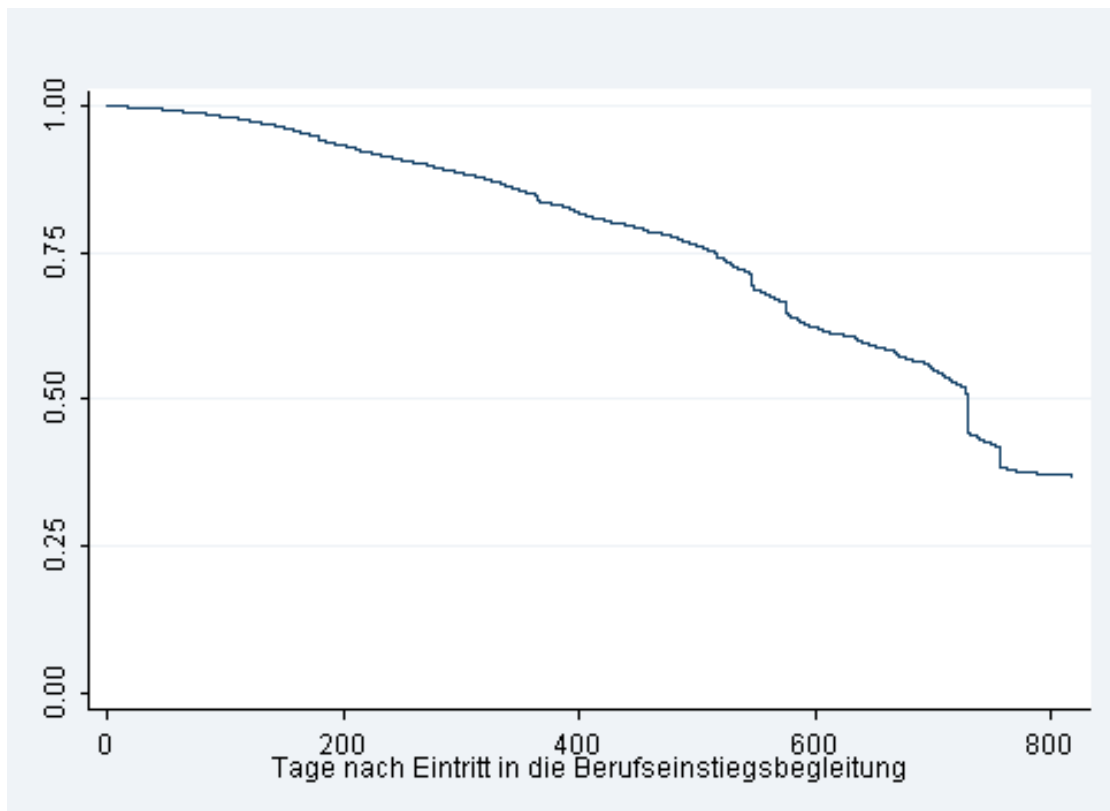
²⁷ Die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion ergibt einen Schätzer für die Wahrscheinlichkeit, einen Ausgangszustand (zum Beispiel Förderung) nach τ Zeitperioden (zum Beispiel Tagen) nach Eintritt in diesen Zustand noch nicht verlassen zu haben. Die Formel hierfür ist:

$$\hat{S}(t) = \prod_{j: t_j \leq t} \frac{n_j - r_j}{n_j},$$

wobei n_j die Zahl der zum Zeitpunkt t_j noch in der Förderung befindlichen Personen ist und r_j die Zahl der Abgänge zum Zeitpunkt t_j .

der horizontalen Achse die Tage nach Eintritt in die Maßnahme und auf der vertikalen Achse die Wahrscheinlichkeit, in der Förderung verblieben zu sein. So liegt die Wahrscheinlichkeit, 730 Tage nach dem Eintritt in die Förderung noch in der Berufseinstiegsbegleitung zu sein, bei 44,2 %. Umgekehrt bedeutet dies, dass zu diesem Zeitpunkt 56 von 100 Jugendlichen bereits wieder aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind.

Abbildung 4.7: Austritte nach Dauer der Teilnahme (1. Kohorte)



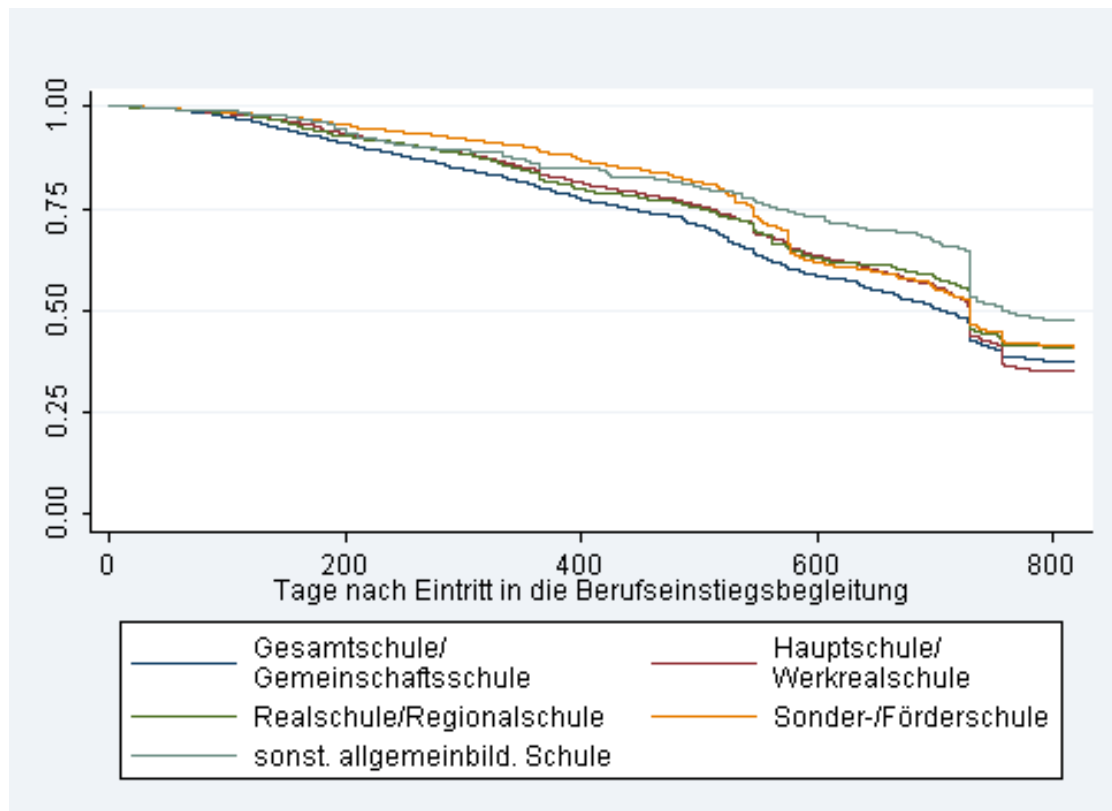
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Die Wahrscheinlichkeit, in der Förderung verblieben zu sein, sinkt naturgemäß über die Zeit. Es gibt einen deutlichen Rückgang in der Überlebensfunktion bei ca. 550 und bei 750 Tagen. Dies entspricht Austritten der ersten Kohorte mit Eintritt Februar 2009²⁸ zum Kalenderzeitpunkt Sommer 2010 und Februar 2011. Die zweite, deutlicher ausgeprägte Häufung entspricht einem Austritt sechs Monate nach Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses. Die erste Häufung ist unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität der Begleitung problematisch, denn laut Geschäftsanweisung endet die Förderung ein halbes Jahr nach Beginn der beruflichen – betrieblichen, außerbetrieblichen oder schulischen – Berufsausbildung, nicht aber unmittelbar nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule.

²⁸ Die zweite Kohorte wird bei diesen Verweildauern noch nicht beobachtet.

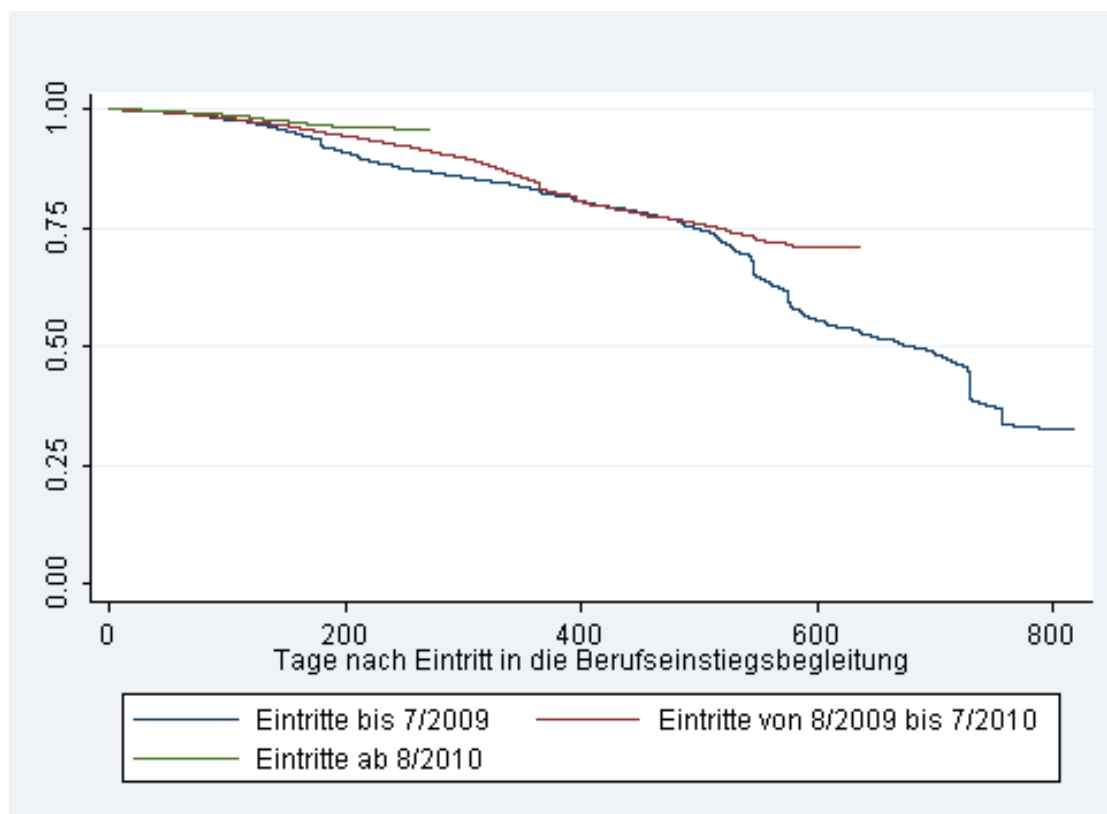
Betrachtet man die Austritte nach Schultyp, findet man ab ungefähr 600 Tagen nach Beginn der Teilnahme keine klaren Unterschiede mehr zwischen den beiden häufigsten Schultypen, der Hauptschule und der Förderschule. Dies steht im Gegensatz zu den 2010 berichteten Ergebnissen (IAW et al., 2010a), wonach die Schülerinnen und Schüler von Förderschulen eine deutliche geringere Wahrscheinlichkeit hatten, aus der Förderung auszuscheiden.

Abbildung 4.8: Austritte nach Dauer der Teilnahme und Schultart



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

Im Bericht 2010 (IAW et al. 2010a) hatte die zweite Kohorte eine deutlich höhere Verbleibswahrscheinlichkeit. Dies ist im weiteren Verlauf nicht mehr zu erkennen. Das Auseinanderdriften der Kurven ab etwa 450 Tagen ist damit zu erklären, dass für die erste Kohorte zu diesem Zeitpunkt das Schuljahr 2009/10 und somit für die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte die Schulzeit endete. Die zweite Kohorte dagegen befindet sich nach 450 Tagen in der Regel mitten im Abschlussjahr. Daher ist für die zweite Kohorte zu diesem Zeitpunkt kein Absinken der Teilnahmewahrscheinlichkeit zu verzeichnen. Die vergleichsweise hohe Verbleibswahrscheinlichkeit der dritten Kohorte sollte nicht überinterpretiert werden.

Abbildung 4.9: Austritte nach Teilnahmedauer und Eintrittskohorte

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Teilnahmefälle (N = 37.887)

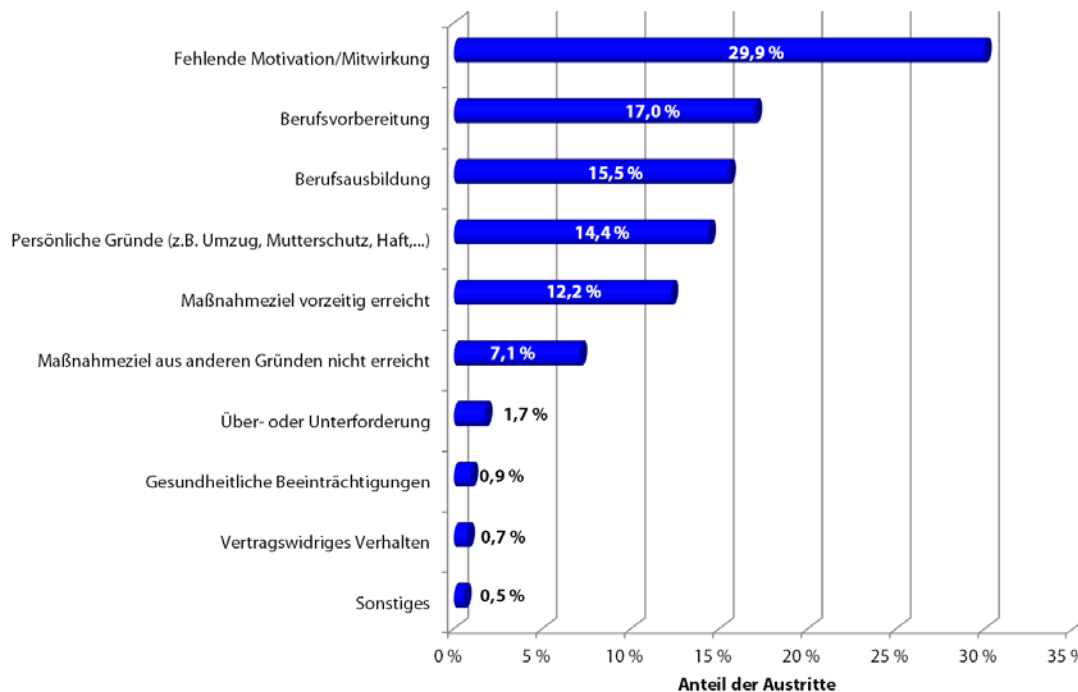
4.2.3 Gründe für Austritte aus Sicht der Begleiterinnen und Begleiter

In den aus der computergestützten Sachbearbeitung (coSachNT) bezogenen Daten kann zwischen 13 unterschiedlichen Austrittsgründen unterschieden werden, die vom jeweiligen Sachbearbeiter eingegeben werden. Für rund 10.297 Fälle beziehungsweise drei Viertel der insgesamt 13.921 Austrittsfälle bis zum 30. April 2011 liegt diese Information vor.²⁹ Gemäß den Eingaben geht fast ein Drittel aller Austritte auf Ursachen zurück, die im Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begründet liegen. Hierzu gehören zum Beispiel fehlende Motivation beziehungsweise fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung, was in 29,9 % der Austrittsfälle mit Angaben vorliegt, sowie vertragswidriges Verhalten (0,7 %). Weitere 14,4 % der Austritte ereigneten sich aufgrund persönlicher Umstände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie zum Beispiel ein Wohnortwechsel. Ein weiteres Drittel von Austritten erfolgte im Zusammenhang mit der Aufnahme einer Maßnahme zur Berufsvorbereitung (17,0 %) oder wegen einer Berufsausbildung (15,5 %). Rund 12,2 % aller Austritte wurde mit dem vorzeitigen Erreichen der Maßnahmeziele begründet. Alle

²⁹ Bei 3.587 Austrittsfällen wurde „keine Angabe“ eingetragen, bei 37 Fällen existiert überhaupt keine Eintragung (missing value).

anderen Austrittsgründe waren gegenüber den genannten Gründen kaum von Bedeutung (Abbildung 4.10).³⁰

Abbildung 4.10: Austrittsgründe nach Angaben der Begleiterinnen und Begleiter



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2011 und gültigen Angaben zum Austrittsgrund (N = 10.476)

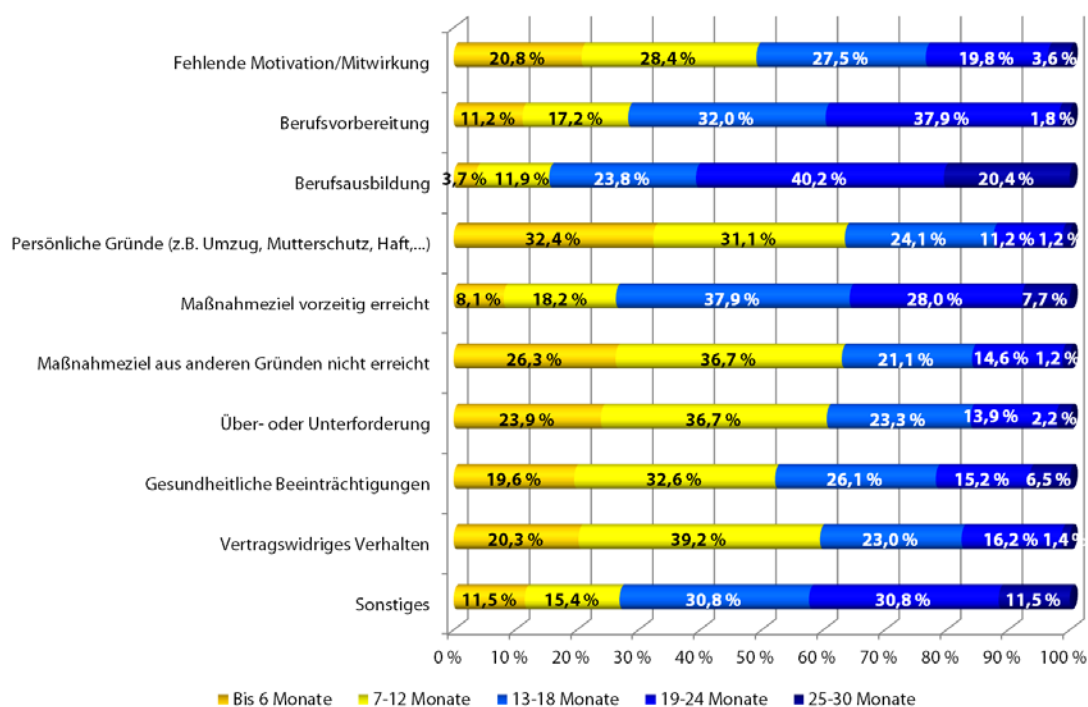
Der Austrittsgrund „Maßnahmeziel vorzeitig erreicht“ ist im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung schwer zu interpretieren, da die Begleitung bis sechs Monate nach Aufnahme einer Berufsausbildung andauern soll, ihr Ziel daher vor diesem Zeitpunkt nicht vorzeitig erreicht sein kann. Im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) wurde vermutet, dass bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Maßnahme vorzeitig beendet worden ist, um Doppelförderungen zu vermeiden. Vor allem ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, dass die Fachkräfte bei der Eingabe des Austrittsgrundes zwischen Kategorien wählen mussten, die für alle Maßnahmen für Jugendliche gleichlautend sind und daher die spezifischen Austrittsgründe in der Berufseinstiegsbegleitung nur bedingt treffen können.

Die Daten lassen, wie in Abbildung 4.11 zu sehen, einen deutlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Austrittsgründen und der Teilnahmedauer erkennen. Dies zeigt sich zum Beispiel beim Austrittsgrund „fehlende Motivation“. Mit der Länge der Teilnahmedauer verliert dieser Grund immer mehr an Relevanz. So entfielen bei

³⁰ Zwischen den Geschlechtern gibt es nur sehr geringe Unterschiede hinsichtlich der Austrittsgründe, so dass auf eine entsprechende Differenzierung verzichtet werden soll.

jenen Teilnehmenden, die lediglich bis zu sechs Monate in der Maßnahme verblieben, 36,5 % aller Austrittsfälle auf den Austrittsgrund „fehlende Motivation“. Bei der Gruppe mit mehr als zwei Jahren Teilnahmedauer waren nur noch 15,9 % aller Austritte entsprechend begründet worden. Vorzeitige Maßnahmenabbrüche infolge mangelnder Motivation finden somit in der Regel in den ersten Monaten nach Eintritt in die Maßnahme und seltener vor geplantem Abschluss der Maßnahme statt. Erwartungsgemäß gering ist demgegenüber der Anteil der Kurzzeiteilnehmer an den wegen Aufnahme einer Berufsausbildung ausgeschiedenen Fällen. Die nach sechs beziehungsweise zwölf Monaten ausgeschiedenen Teilnehmer gehen zu diesem Zeitpunkt in der Regel noch auf die allgemeinbildende Schule. Anders verhält es sich dagegen bei den ausgeschiedenen Langzeiteilnehmern. In deutlich mehr als der Hälfte dieser Fälle hing der Austritt mit der Aufnahme einer Berufsausbildung zusammen (siehe Abbildung 4.11).

Abbildung 4.11: Austrittsgründe in der Statistik nach Teilnahmedauer



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2011 und gültigen Angaben zum Austrittsgrund (N = 10.297)

4.2.4 Gründe für Austritte aus Sicht der Jugendlichen

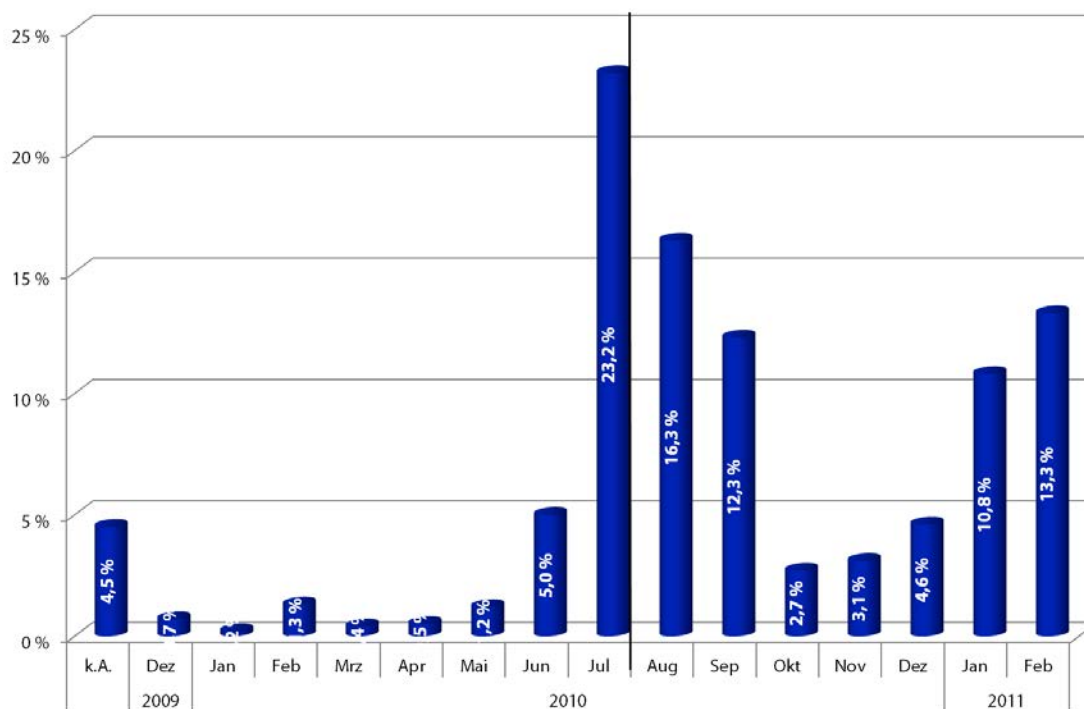
Die Austrittsgründe lassen sich auch von der Seite der Jugendlichen erfassen. Im Folgenden wird hier die Befragung der Jugendlichen in der zweiten Welle herangezogen. Die Jugendlichen der ersten Kohorte wurden im Frühjahr 2011 zum zweiten Mal befragt. Des Weiteren werden alle Jugendlichen betrachtet, die zum Befragungszeitpunkt bereits aus der Maßnahme ausgeschieden sind.

Von den Jugendlichen der ersten Kohorte befanden sich 38,5 % nach eigener Aussage nicht mehr in der Berufseinstiegsbegleitung. Dies ist deutlich weniger als nach den Angaben in den administrativen Daten, denen zufolge nach zwei Jahren

bereits mehr als die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen aus der Förderung abgegangen war.

Wie auch den bereinigten ITM-Daten zu entnehmen ist, konzentriert sich das Gros der Abgänge aus der Berufseinstiegsbegleitung auf die Monate Juli bis September 2010 sowie Januar und Februar 2011. Wie in Abbildung 4.12 zu sehen ist, schieden 23,2 % der Jugendlichen, die nicht mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, nach eigenen Angaben im Juli 2010 aus der Begleitung aus, 16,3 % im August desselben Jahres. Dies ist der reguläre Schulabgangszeitpunkt der ersten Kohorte, die für diese Auswertungen die Grundlage ist. Dieser verstärkte Abgang aus der Förderung zu diesem Zeitpunkt steht nicht im Einklang mit der Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung, eine Begleitung bis sechs Monate, in besonderen Fällen bis zu 24 Monate nach Beendigung der Schulzeit bereitzustellen. Im Gegensatz dazu können die Abgänge im Januar und Februar 2011 tatsächlich größtenteils mit regulären Abgängen aus der Förderung erklärt werden. Knapp 60 % der Abgänge in den beiden Monaten sind entweder in einer beruflichen oder schulischen Berufsausbildung oder haben eine feste Arbeitsstelle.

Abbildung 4.12: Zeitliche Verteilung der Austritte der ersten Kohorte aus der Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Teilnehmern war entweder die eigene Entscheidung oder der Beschluss der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters ausschlaggebend für die Beendigung der Teilnahme.

- 53,6 % und damit über die Hälfte der Abgänge aus der Berufseinstiegsbegleitung erfolgten laut den Befunden der Teilnehmerbefragung auf eigenen Wunsch der Jugendlichen. Dabei überwiegt der Anteil unter den männlichen

Aussteigern den unter den weiblichen um etwa 13 Prozentpunkte (junge Männer: 58,8 % – junge Frauen: 45,9 %).

- Eine Beendigung der Zusammenarbeit durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter erfolgte in 30,3 % der Fälle. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind hier nur gering (junge Männer: 30,0 % – junge Frauen: 30,9 %).
- In nur 5,0 % der erfassten Fälle hat die Berufsberatung der BA das Ausscheiden der Jugendlichen aus der Maßnahme verfügt (junge Männer: 4,6 % – junge Frauen: 5,5 %).³¹
- Der Anteil der Fälle, in denen nach Aussage der befragten Jugendlichen die Eltern gegen eine weitere Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung waren, fällt mit 3,3 % ebenfalls kaum ins Gewicht (junge Männer: 4,3 % – junge Frauen: 1,8 %).

Bei den Angaben ist allerdings zu beachten, dass dies die subjektive Wahrnehmung der jungen Frauen und Männer ist. So könnte eine Maßnahmenbeendigung, verfügt durch die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, von diesen als Abbruch durch die Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter gewertet werden, wenn sie über ihre Berufseinstiegsbegleiterin oder ihren -begleiter über die Beendigung der Maßnahme informiert wurden.

In Abhängigkeit von der Frage, von wem der Austritt aus der Berufseinstiegsbegleitung ausging, wurden die Jugendlichen mit unterschiedlichen Frageformulierungen zu den Beweggründen des Austritts befragt. Für die beiden häufigsten Konstellationen stellt sich die Häufigkeit der Austrittsgründe wie folgt dar:

- Auf 29,4 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Berufseinstiegsbegleitung auf eigenen Wunsch verließen, trifft die Angabe *keine Lust* mehr auf die Teilnahme zu haben zu.³² Diese Angabe gilt für ein gutes Drittel der jungen Männer und ein gutes Viertel der jungen Frauen. 10,8 % der befragten Jugendlichen können ihre eigenen Beweggründe nicht genauer benennen, wobei auffällt, dass besonders junge Frauen Schwierigkeiten haben, ihren

³¹ Vor dem Hintergrund teils recht rigider Teilnahmebedingungen (zum Beispiel Ausschluss nach dreimaligem Nicht-Erscheinen zur Berufsberatung bei der Agentur) und der Tatsache, dass die Jugendlichen sowohl von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als auch von Berufsberaterinnen und -beratern der Agentur für Arbeit häufig als eher unzuverlässig charakterisiert werden, erscheint diese Anzahl recht gering. Gespräche mit Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der Fallstudien haben zwar schon wiederholt gezeigt, dass mit einigen Berufsberaterinnen und -beratern durchaus Einzelfallregelungen vereinbart werden können, im Rahmen derer zum Beispiel der Betreuungsschlüssel den Bedürfnissen beziehungsweise der Situation der Teilnehmenden angepasst werden kann. Unklar ist jedoch, ob die Anzahl solcher Einzelfallregelungen dermaßen ins Gewicht fällt, dass sie für dieses Ergebnis ausschlaggebend sein könnten.

³² Als weitere Antwortmöglichkeiten gab es: „Ich hatte mich mit Herrn/Frau [Name der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters] nicht mehr verstanden“, offene Nennung sowie keine Angabe.

Ausstieg genauer zu begründen.³³ 5,5 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind davon überzeugt, dass sie die Hilfe der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nicht mehr brauchen (junge Männer: 5,2 % - junge Frauen: 6,2 %). Alle weiteren Gründe spielen nur eine marginale Rolle.

- Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die auf Bestreben der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters aus der Maßnahme ausgeschieden sind, hat nur ein knappes Fünftel der Befragten Angaben zu deren Beweggründen gemacht. An erster Stelle steht dabei mit 32,1 % die Einschätzung der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise des -begleiters, dass die oder der Jugendliche die Hilfe nicht mehr benötige und an zweiter Stelle mit 20,8 % der Beginn einer Berufsausbildung.

4.3 Zielerreichung: Schulabschluss und Übergang in Ausbildung

Gemäß § 421s SGB III Satz 2 „sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden. Gemäß dieser Zielsetzung wird in diesem Abschnitt dargestellt, wie häufig die teilnehmenden jungen Frauen und Männer das Ziel des Schulabschlusses beziehungsweise der Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses erreicht haben.

4.3.1 Schulabschluss und schulische Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Schulabschluss

Wie viele der teilnehmenden Jugendlichen es schaffen, zum Beispiel einen qualifizierten Hauptschulabschluss, oder Realschulabschluss zu erlangen und wie lange sie dafür in der Regel gebraucht haben, lässt sich anhand der Teilnehmerbefragung nachvollziehen. Von den Jugendlichen, die nicht mehr die Schule besuchen,³⁴ haben 6,6 % die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Bei der Berechnung dieses Anteilswertes werden Abgängerinnen und Abgänger mit dem Abschlusszeugnis einer Förderschule nicht mit einbezogen, anderes als dies bei den Zahlen des BIBB (2011) der Fall ist.³⁵ Rechnet man die Jugendlichen mit einem Förderschulabschluss zu den Abgängerinnen und Abgängern ohne (formalen) Schulabschluss hinzu, erhält man

³³ Aussagen zu den Ansprüchen an Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung sowie zu den Erfahrungen, die die Jugendlichen im Rahmen der Förderung machen, finden sich detailliert im Kapitel 6.3. In diesem Kapitel der Fallstudienenerhebung finden sich auch einzelne Motive, die Gründe für mangelnde Motivation und Desinteresse der Jugendlichen, am Programm teilzunehmen, erklären können.

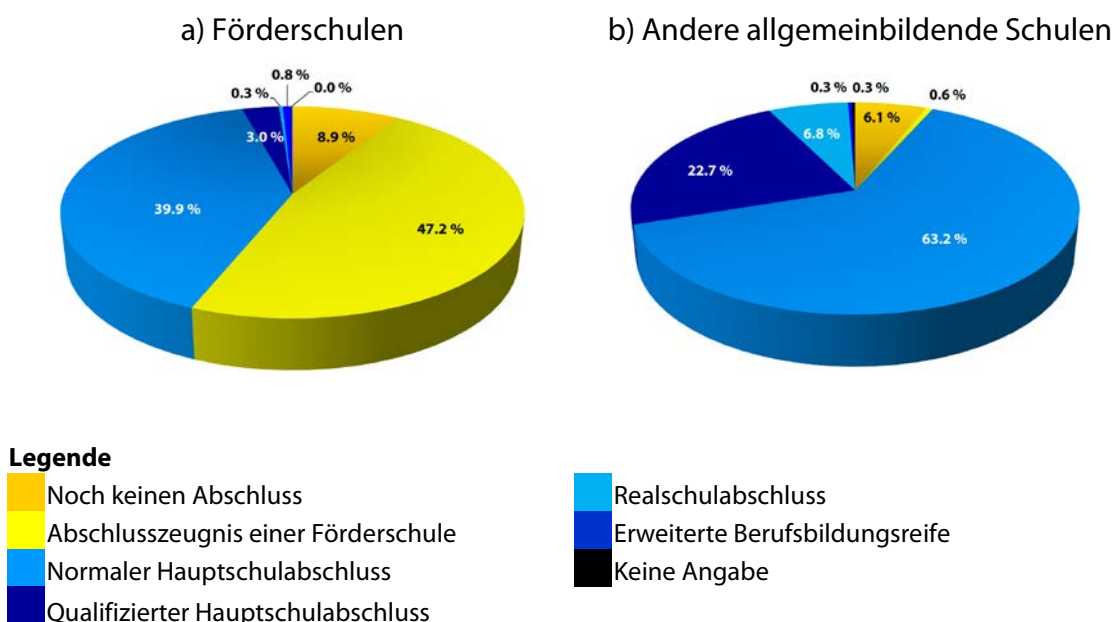
³⁴ Dies schließt sämtliche Jugendliche aus, die entweder noch auf der gleichen Schule sind oder auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt sind.

³⁵ Siehe dazu Abschnitt 2.1 dieses Berichts.

einen deutlich höheren Anteil an Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Abschluss (16,2 %).

In Abbildung 4.13 sind die unterschiedlichen Abgangsformen differenziert nach Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen aufgeführt. 85,9 % der Abgängerinnen und Abgänger von einer allgemeinbildenden Schule haben einen normalen oder qualifizierten Hauptschulabschluss. Die übrigen Jugendlichen haben zu etwa gleichen Teilen entweder keinen formalen Abschluss (6,7 %) oder einen höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss (7,1 %). Die Abgängerinnen und Abgänger aus Förderschulen haben meistens ein Abschlusszeugnis der Förderschule vorzuweisen (47,2 %). Allerdings können 42,9 % der Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen einen normalen (39,9 %) oder sogar einen qualifizierten (3,0 %) Hauptschulabschluss vorweisen.

Abbildung 4.13: Schulabschluss bei Verlassen der Schule nach Schultyp



Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Insgesamt haben 77,6 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung einen Hauptschulabschluss.³⁶ Dabei entspricht die Verteilung nach dem Geschlecht im Wesentlichen der Gesamtverteilung. Der Abschlusserwerb im Ost-West-Vergleich zeigt, wie in Abbildung 4.14 zu sehen, dagegen Unterschiede. Der Anteil teilnehmender junger Frauen und Männer, die ohne einen Abschluss, auch ohne Abschlusszeugnis der Förderschule, die Schule verlassen, ist in den neuen Bundesländern nahezu dreimal so hoch wie in den alten Bundesländern.³⁷ Dies

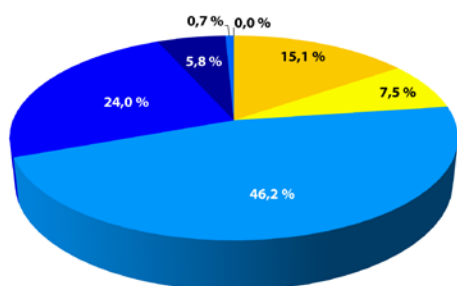
³⁶ Unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berufseinstiegsbegleitung haben 58,7 % einen normalen und 18,9 % einen qualifizierten Hauptschulabschluss.

³⁷ In Ostdeutschland haben 15,1 % der Schulabgängerinnen und -abgänger keinen Abschluss. In Westdeutschland sind dies 5,4 %.

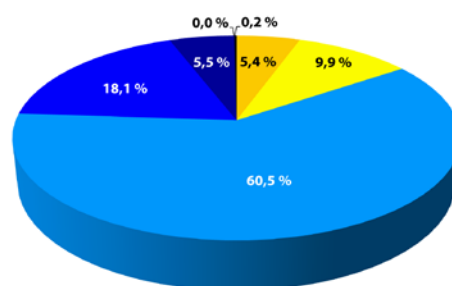
entspricht den in Kapitel 2 aufgeführten Befunden. Allerdings ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit einem Zeugnis einer Förderschule die Schule verlassen in Ostdeutschland deutlich niedriger als in Westdeutschland.³⁸

Abbildung 4.14: Schulabschluss bei Verlassen der Schule nach Regionen








a) Ostdeutschland inklusive Berlin



b) Westdeutschland



Legende

	Noch keinen Abschluss		Abschlusszeugnis einer Förderschule
	Normaler Hauptschulabschluss		Qualifizierter Hauptschulabschluss
	Realschulabschluss		Erweiterte Berufsbildungsreife
	Keine Angabe		

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Die Befunde sind ein Indiz, dass zumindest in den allgemeinbildenden Schulen die vorgesehene Zielgruppe – leistungsschwächere Jugendliche, deren Schulabschluss gefährdet ist – von der Berufseinstiegsbegleitung angesprochen werden.³⁹ Unter den Förderschülerinnen und -schülern kann eine Positivselektion, das heißt, dass die besseren Schülerinnen und Schüler an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, nicht ausgeschlossen werden. Nach einer Studie der Bertelsmann-Stiftung zu jungen Frauen und Männern ohne Hauptschulabschluss (Klemm, 2010) erreichen abhängig vom Bundesland zwischen 57 und 97 % der Förderschülerinnen und -schüler keinen Hauptschulabschluss. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung verlassen nur 56,1 % der Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen formalen Abschluss. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Bewertung der beiden Schulformen, da sich die Definition von benachteiligten Jugendlichen zwischen den beiden Schultypen unterscheiden kann.

Schulbesuchsdauer

³⁸ 7,5 % der ostdeutschen Schulabgängerinnen und -abgänger, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, haben ein Förderschulzeugnis als Abschluss. Dieser Anteil ist in Westdeutschland bei 9,9 %.

³⁹ Klemm (2010) nennt unter anderem Faktoren ein sozial schwieriges Milieu der Schülerinnen und Schüler als einen möglichen Erklärungsansatz für Schulabbrüche. Besonders häufig bleiben hier nach Förderschülerinnen und Förderschüler ohne Abschluss.

Der Abgang von der allgemeinbildenden Schule erfolgt in der Regel nach neun oder zehn Schuljahren. 39,7 % der Schülerinnen und Schüler verlassen die allgemeinbildende Schule nach neun Schulbesuchsjahren und der Großteil (40,6 %) nach zehn Jahren. Ein Schulabgang nach elf Schulbesuchsjahren trifft für 12,1 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu.

Die Verbindung der Befunde zur Dauer der Schulbesuchszeit mit jenen zum erlangten Abschluss gibt Aufschluss darüber, wie viele Jahre die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt brauchen, um die verschiedenen Abschlussarten – zum Beispiel (qualifizierter) Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder Förderschulabschluss – zu erreichen.

- In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die die Schule nach neun Jahren beenden, erzielt der Großteil (insgesamt 82,1 %) den normalen oder qualifizierten Hauptschulabschluss. 9,9 % verlassen die Schule mit dem Abschlusszeugnis einer Förderschule und 5,8 % gehen, ohne einen Abschluss erworben zu haben, von der Schule. Diese Anteile sind im Vergleich zu den Anteilen der Schulabgängerinnen und –abgänger ohne Schulabschluss verhältnismäßig hoch: 2010 haben 6,6 % aller Abgängerinnen und Abgänger die Schule ohne formalen Abschluss verlassen (BIBB 2011), während bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Anteil bei 15,7 % liegt.⁴⁰ Allerdings ist ein Vergleich der Zahlen schwierig, da die Angaben aus dem Datenreport sämtliche Schulformen umfassen (BIBB 2011), während die Auswertungen der Teilnehmerinnen und –schüler auf den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berufseinstiegsbegleitung aufbauen. Daher sind die Angaben zwar repräsentativ für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung, aber nicht für alle Schulabgängerinnen und -abgänger der betroffenen Schulformen oder sogar für sämtliche Schulabgängerinnen und –abgänger.
- Von allen jungen Frauen und Männern, die nach zehn Jahren die Schule verlassen, erwirbt mit insgesamt 77,0 % ebenfalls der größte Teil einen normalen oder qualifizierten Hauptschulabschluss. In dieser Abgangsgruppe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen Förderschulabschluss erwerben, mit 7,9 % deutlich niedriger als in der Abgangsgruppe nach neun Jahren. Allerdings ist der Anteil der Schulabbrecherinnen und -abbrecher deutlich höher. Somit belaufen sich die Anteile der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne einen formalen Abschluss, die nach neun beziehungsweise zehn Jahren die Schule verlassen haben, auf 15,7 % beziehungsweise 15,3 %.
- Auch in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Schulabgang nach 11 Jahren überwiegt der Anteil derer, die einen normalen oder qualifizierten Hauptschulabschluss erwerben (72,6 %).

⁴⁰ Ein Abschlusszeugnis der Förderschule ist kein formaler Abschluss und wird somit im Datenreport unter den Abgängen ohne Schulabschluss geführt.

Der Anteil junger Frauen und Männer, die trotz der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung, die allgemeinbildende Schule ohne formalen Abschluss verlassen, ist relativ hoch. In diesem Zusammenhang dürfen jedoch Faktoren wie die Dauer der Teilnahme, der Kooperationswille der betreffenden Jugendlichen sowie deren privates Umfeld nicht außer Acht gelassen werden. Für eine qualifizierte Bewertung dieses Sachverhaltes müssen noch genauere Untersuchungen über die Gruppe der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss angestellt werden.

Schulnoten und -leistungen

Ausgehend von der schulischen Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche mit der ersten Befragungswelle vor einem Jahr erhoben wurde, wurde auch im Rahmen der zweiten Befragungswelle nach den schulischen Leistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefragt. Bereits für den Vorjahresbericht der Evaluation der Maßnahme wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ihren Noten in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch und Sport befragt. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, beschränkte man sich auch in diesem Durchgang auf oben genannte Kernfächer. Wie im Vorjahr ist die Note drei in allen Kernfächern – insbesondere in Englisch und Deutsch sowohl bei beiden Geschlechtern – die am häufigsten vorkommende Note. In der Gesamtbetrachtung zeichnet sich ab, dass nach wie vor die jungen Männer in Mathematik und Sport etwas stärker sind als die jungen Frauen, während es sich bezogen auf die Fächer Englisch und Deutsch genau anders herum verhält.

Tabelle 4.5: Entwicklung der Schulnoten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

		1	2	3	4	5	6	k.A.
a) Schuljahr 2007/2008								
Mathematik	m	3,1%	21,3%	38,5%	24,5%	7,6%	0,6%	4,4%
	w	2,0%	10,6%	38,9%	29,7%	13,5%	1,8%	3,5%
Englisch	m	0,7%	11,4%	33,7%	30,8%	10,5%	0,8%	12,1%
	w	2,6%	14,4%	38,4%	22,8%	10,1%	0,0%	11,7%
Deutsch	m	1,0%	10,7%	40,6%	37,9%	6,9%	0,4%	2,6%
	w	1,5%	21,6%	46,7%	22,6%	3,6%	0,0%	4,0%
Sport	m	31,0%	42,3%	16,5%	5,8%	1,6%	0,4%	2,5%
	w	19,3%	36,0%	28,2%	8,3%	2,5%	2,1%	3,6%
b) Schuljahr 2009/10								
Mathematik	m	2,3%	18,6%	38,5%	29,7%	7,7%	0,0%	3,2%
	w	2,2%	12,5%	35,0%	37,7%	10,8%	0,5%	1,3%
Englisch	m	0,4%	14,1%	39,4%	28,2%	6,7%	0,0%	11,2%
	w	1,2%	16,4%	40,5%	26,2%	5,0%	0,1%	10,6%
Deutsch	m	0,5%	13,0%	43,4%	36,0%	4,7%	0,2%	2,2%
	w	1,2%	22,3%	50,1%	21,5%	3,3%	0,0%	1,5%
Sport	m	23,7%	43,1%	19,1%	5,6%	2,1%	0,3%	6,0%
	w	15,5%	30,6%	29,3%	12,1%	2,0%	1,2%	9,2%

Quelle: Teilnehmerbefragung 2010 und 2011

Mit jetzigem Wissensstand lässt sich nicht eindeutig sagen, welche Auswirkungen die Begleitung der jungen Frauen und Männer durch die Berufseinstiegsbegleitung auf ihre schulischen Leistungen hat. Wie bereits im Bericht 2010 (IAW et al. 2010a)

festgehalten wurde, ist die inhaltliche Tätigkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eher auf berufliche und Praxisinhalte sowie die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz ausgerichtet als auf die Verbesserung der schulischen Leistungen. Zu erkennen ist jedoch, dass sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Noten mangelhaft oder schlechter in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch teilweise deutlich verringert haben.

4.3.2 Verbleib nach dem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule

Der Übergang von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berufseinstiegsbegleitung an der ersten Schwelle als eine Art Zwischenergebnis in ihrer Berufsausbildungs- und Berufsbiographie stellt einen besonderen Fokus der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung dar. Deshalb wurden die jungen Frauen und Männer dazu befragt, was sie im Anschluss an das Schuljahr 2009/10 gemacht haben.

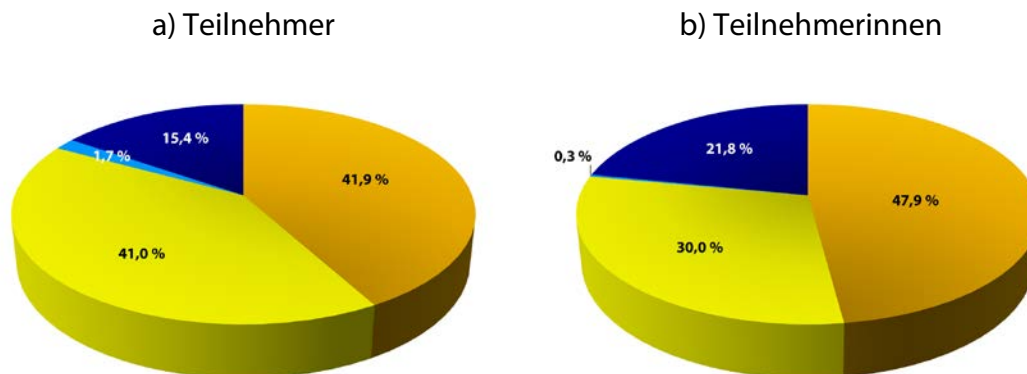
Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der ersten Kohorte sind 37,7 % entweder noch auf derselben Schule oder sie sind auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt. Die übrigen 62,3 % konzentrieren sich hauptsächlich auf zwei Verbleibsvarianten:

- 27,6 % der jungen Frauen und Männer haben eine berufsvorbereitende Maßnahme angefangen,
- 27,9 % haben eine Berufsausbildung begonnen, davon 22,8 % eine betriebliche Berufsausbildung und 5,1 % eine schulische Berufsausbildung.
- Alle übrigen Schulabgängerinnen und -abgänger verteilen sich auf sonstige Verbleibsvarianten, und haben zum Beispiel ein freiwilliges soziales Jahr oder ein Praktikum begonnen.

Abbildung 4.15 differenziert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die von der Schule abgegangen sind, nach Geschlecht. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben die jungen Männer eher einen Ausbildungsplatz bekommen als die jungen Frauen. 41,0 % der Teilnehmer haben nach der Schule eine Berufsausbildung angefangen, während nur 30,0 % der Teilnehmerinnen in eine Berufsausbildung übergegangen sind. Hierfür gibt es zwei Erklärungsansätze. Zum einen ist der Anteil der Teilnehmerinnen, die weiterhin die Schule besuchen größer,⁴¹ zum anderen sind viele, die in einer schulischen Berufsausbildung sind, in der Kategorie „Sonstiges“ erfasst.

⁴¹ 41,8 % der Teilnehmerinnen besuchen weiterhin eine allgemeinbildende Schule, wovon 69,27 % bereits einen Hauptschulabschluss haben. Dagegen sind lediglich 34,81 % der Teilnehmer auf einer allgemeinbildenden Schule geblieben, wovon 63,57 % bereits den Hauptschulabschluss haben.

Abbildung 4.15: Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule nach Geschlecht



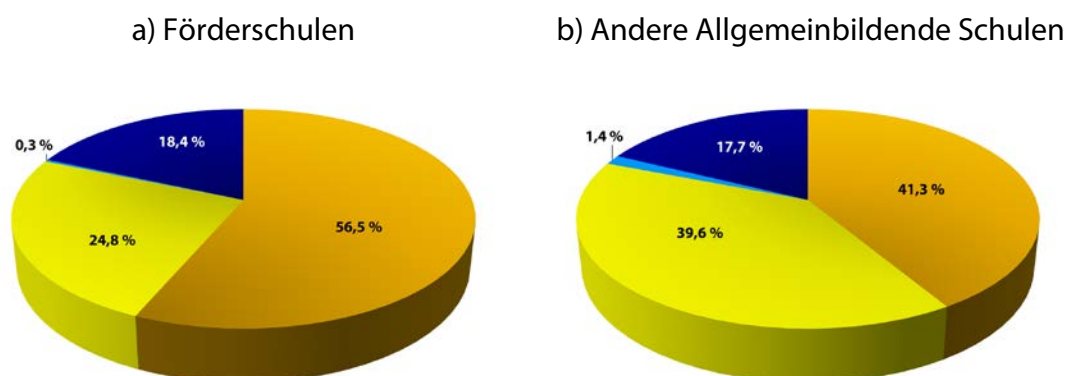
Legende

- AT 3: Im Übergangsbereich
- AT 4: In Ausbildung
- AT 5: In Arbeit
- AT 6: Sonstiges

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Wie bereits bei den Schulabschlüssen zu erkennen war, unterscheidet sich der Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung sehr stark nach der besuchten Schulform. Über die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger von einer Förderschule (56,5 %) sind im Übergangsbereich gelandet. Dieser Anteil ist bei den Abgängerinnen und Abgänger von einer allgemeinbildenden Schule mit 41,3 % deutlich niedriger. Nach Abbildung 4.16 ist der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger, die eine Berufsausbildung angefangen haben, deutlich größer (39,6 %) als der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen mit einem Ausbildungsplatz (24,8 %).

Abbildung 4.16: Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule nach Schulform



Legende

- AT 3: Im Übergangsbereich
- AT 4: In Ausbildung
- AT 5: In Arbeit
- AT 6: Sonstiges

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Unterschiede in der Verteilung der Schulabgängerinnen und -abgänger auf die verschiedenen Verbleibswege ergeben sich auch in Abhängigkeit davon, ob eine Schulabgängerin oder ein -abgänger sich zum Zeitpunkt ihres oder seines Abgangs von der allgemeinbildenden Schule noch in der Berufseinstiegsbegleitung befand oder nicht. Untersucht werden soll, ob es jungen Frauen und Männer, die noch an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, häufiger gelingt, in Berufsausbildung zu gelangen als jungen Frauen und Männern ohne die Berufseinstiegsbegleitung, da erstere in der Phase des Übergangs noch durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden.

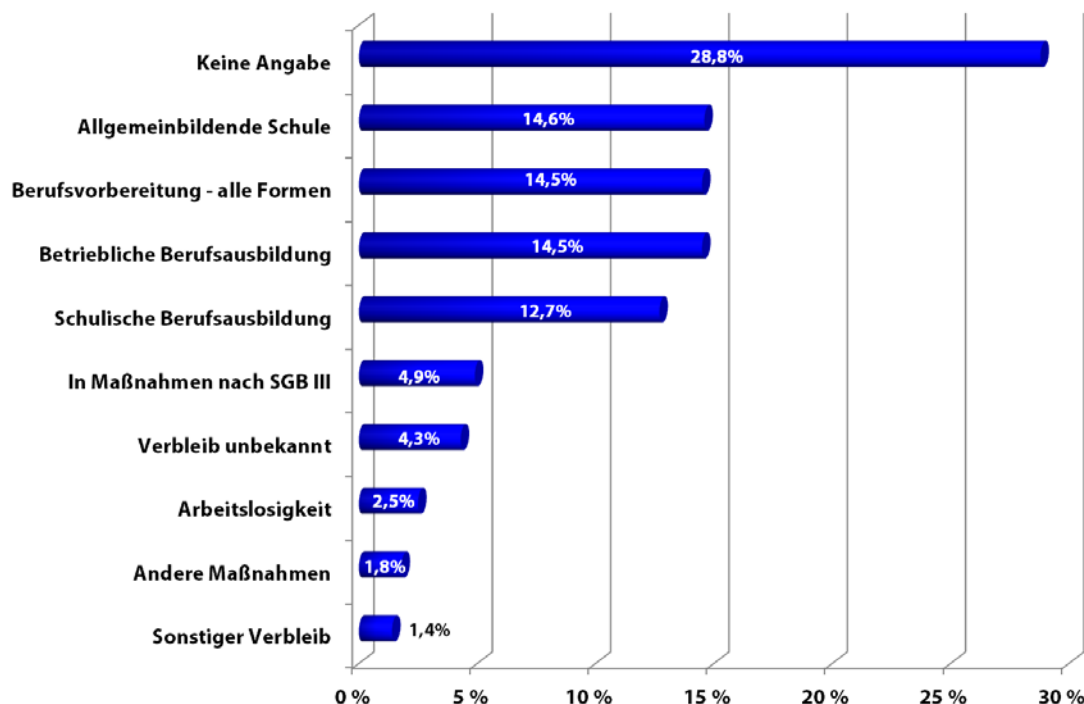
- Bei den nicht mehr teilnehmenden jungen Frauen und Männer überwiegt mit 41,7 % der Anteil derjenigen, die eine Berufsausbildung begonnen haben. Zum Zeitpunkt der Befragung ist es möglich, dass die Berufsausbildung bereits seit sechs Monaten läuft und somit die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung regelgerecht beendet wurde. Allerdings ist die Gruppe der nicht mehr teilnehmenden jungen Frauen und Männer im Übergangsbereich mit 30,3 % ebenfalls recht groß. Diese Abbrüche sind möglicherweise durch vorzeitige Maßnahmenabbrüche aufgrund von Doppelförderung zurückzuführen.
- Bei den Schulabgängerinnen und -abgängern, die weiterhin an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, sind 39,9 % im Übergangsbereich, während 32,1 % bereits einen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Befunde aus den IAB-ITM-Daten

Einen Überblick über den Verbleib der bis 30. April 2011 aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschiedenen Teilnehmer gemäß den ITM-Daten bietet die folgende Abbildung 4.17. An der Spitze der Verbleibszustände steht mit 14,6 % die Kategorie „allgemeinbildende Schule“. Insgesamt 27,2 % haben entweder eine schulische oder eine berufliche Ausbildung aufgenommen, während 19,4 % in einer Berufsvorbereitung, unabhängig von der Art der Berufsvorbereitung, oder in Maßnahmen nach dem SGB III sind. Der Vergleich mit den Angaben aus der Teilnehmerbefragung ist wegen der Vielzahl der fehlenden Angaben nur eingeschränkt möglich. Unter der Annahme, dass sich die fehlenden Angaben etwa gleichmäßig auf die übrigen Kategorien verteilen, ergibt sich mit ungefähr 39 % ein ähnlicher Wert wie bei den Befragungsdaten, nach denen 41,7 %, der nicht mehr teilnehmenden jungen Frauen und Männer in eine Berufsausbildung übergegangen sind.

Ein Abgleich zwischen Verbleib und Austrittsgrund zeigt, dass bei 62,5 % aller ausgeschiedenen Teilnehmer mit Verbleib „Arbeitslosigkeit“ der Austritt mit der fehlenden Motivation der betreffenden Personen begründet wurde. Bei ausgeschiedenen Teilnehmern mit Verbleib „allgemeinbildende Schule“ betrug der entsprechende Anteil 48,7 %.⁴²

⁴² Bei Berechnung wurde alle Fälle mit „keine Angabe“ bei Austrittsgrund ausgeschlossen.

Abbildung 4.17: Verbleib der ausgeschiedenen Teilnehmer

Anmerkung: Unter der Kategorie „In Ausbildung“ sind betriebliche und außerbetriebliche, geförderte und ungeforderte Berufsausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz sowie nach der Handwerksordnung zusammengefasst.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2011 (N = 10.207)

Jugendliche in Ausbildung

Der überwiegende Teil (87,7 %) der Berufsausbildungsverhältnisse sind duale Berufsausbildungen, das heißt eine betriebliche Berufsausbildung in Kombination mit der Berufsschule. Auf die schulische Berufsausbildung entfallen 12,3 %. Anhand der IAB-ITM-Daten wäre ein wesentlich geringerer Abstand zwischen den Anteilen der dualen und der schulischen Berufsausbildung zu erwarten gewesen.

Die Verteilung der einzelnen Typen der Berufsausbildung nach dem Geschlecht der Auszubildenden entspricht im Wesentlichen der Gesamtverteilung, wobei der Anteil der Auszubildenden, die eine schulische Berufsausbildung in einem Ausbildungszentrum⁴³ absolvieren, unter den weiblichen Auszubildenden insgesamt höher ist als bei den jungen Männern (junge Männer: 4,9 % - junge Frauen: 8,3 %).

⁴³ Mit Ausbildungszentren sind überbetriebliche Einrichtungen wie beispielsweise überbetriebliche Werkstätten der Kammern oder Innungen gemeint, an denen die Auszubildenden Fertigkeiten erlernen, die sie aufgrund der Größe des Ausbildungsbetriebes nicht im Betrieb selbst lernen können.

Die Mehrheit der Auszubildenden hat eine duale und keine schulische Berufsausbildung angefangen (87,7 %). Allerdings sind hier deutliche Unterschiede bezüglich des Geschlechts festzustellen: Während lediglich 8,4 % der männlichen Auszubildenden eine schulische Ausbildung absolvieren, sind es 20,9 % der weiblichen Auszubildenden. Dieser Befund ist jedoch mit Blick auf die Ausbildungsbranchen, in denen junge Frauen verstärkt präsent sind, nicht ungewöhnlich. Insbesondere die sozialen und erzieherischen Berufe, aber auch Berufe im Dienstleistungssektor, werden oft in schulischer Berufsausbildung erlernt. Vor diesem Hintergrund ist auch die Konzentration der männlichen Auszubildenden auf die duale Berufsausbildung nicht überraschend, da Handwerksberufe in der Regel duale Berufsausbildungen sind.

Tabelle 4.6 veranschaulicht die geschlechtsspezifische Verteilung der Auszubildenden zwischen dualer und schulischer Berufsausbildung.

Tabelle 4.6: Art der Ausbildung

	Männlich	Weiblich	Gesamt
Duale Ausbildung	91,6 %	79,1 %	87,7 %
Schulische Ausbildung	8,4 %	20,9 %	12,3 %

Basis: Alle Jugendlichen, die eine Ausbildung angefangen haben

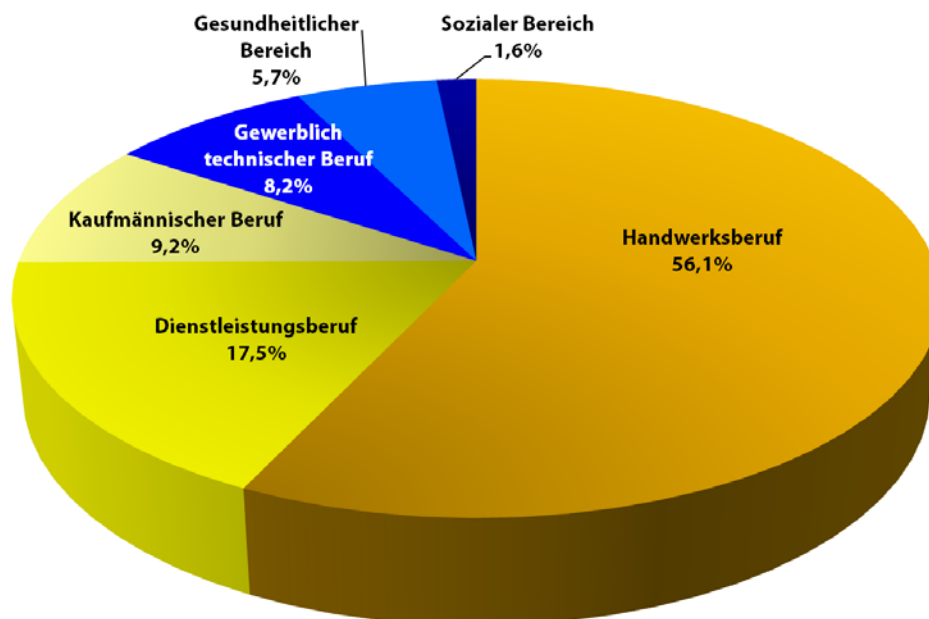
Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Die Verteilung der bestehenden Ausbildungsverhältnisse nach Ausbildungsbereichen stellt sich folgendermaßen dar: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen erlernt einen Handwerksberuf und ein knappes Fünftel einen Dienstleistungsberuf. Darauf folgen mit absteigender Präsenz die kaufmännischen und gewerblich technischen Berufe mit 9,2 % beziehungsweise 8,2 %. Ganz am Ende der Liste rangieren Ausbildungsberufe im gesundheitlichen sowie sozialen Bereich, wie Abbildung 4.18 veranschaulicht.

Die geschlechtsspezifische Verteilung der Auszubildenden gestaltet sich bezogen auf die Ausbildungsbranchen deutlich differenzierter als bezüglich der Art der Berufsausbildung. Hier fällt zuerst auf, dass sich junge Männer deutlich häufiger als junge Frauen in Handwerksberufen ausbilden lassen (68,4 % zu 30,1 %). Somit spielen alle anderen Ausbildungsbranchen bei den jungen Männern eine untergeordnete Rolle, während bei den jungen Frauen insgesamt zwei Ausbildungsbranchen das Gros der Auszubildenden auf sich verteilen.

- Unter diesen beiden Branchen dominiert mit einem Anteil von 30,1 % der weiblichen Auszubildenden das Handwerk. 29,6 % entfallen auf das Dienstleistungsgewerbe.
- Kaufmännische Berufe und Berufe der Gesundheitsbranche erlernen jeweils knapp 14 % der jungen Frauen.
- Die zwei Branchen, auf die sich noch jeweils ein Zehntel der jungen Männer verteilen, sind das Dienstleistungsgewerbe (12,3 %) und die gewerblich technischen Berufe (10,2 %).
- Spielt der soziale Bereich schon unter den weiblichen Auszubildenden mit 5,1 % eine sehr geringe Rolle, so hat kein einziger von den männlichen Befragten eine Berufsausbildung in diesem Bereich gewählt.

Abbildung 4.18: Ausbildung nach Branchen



Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Der Erfolg einer Berufsausbildung ist unter anderem abhängig von der Übereinstimmung von gewünschtem und ausgeübtem Ausbildungsberuf. Um einen Eindruck darüber zu gewinnen, ob die in Berufsausbildung befindlichen Jugendlichen zum einen den Beruf ergreifen konnten, den sie gerne erlernen wollten, beziehungsweise ob sie mit ihrer Ausbildungssituation zufrieden sind, wurde ihnen folgende Frage gestellt: „Ist das eigentlich die Berufsausbildung, die Du gerne machen wolltest?“ Tendenziell sind die jungen Frauen weniger zufrieden als die jungen Männer wie in Tabelle 4.7 zu sehen ist. Allerdings geben 75,6 % der Jugendlichen an, dass die Berufsausbildung, die sie derzeit absolvieren, diejenige ist, die sie gerne machen wollten.

Tabelle 4.7: Entspricht die Ausbildung dem Wunsch der oder des Auszubildenden?

	Männlich	Weiblich	Gesamt
Ja, ich wollte sie gerne machen.	81,9 %	63,1 %	75,6 %
Nein, aber sie ist für meinen Wunschberuf erforderlich.	4,3 %	15,0 %	7,6 %
Nein, aber keinen Ausbildungsplatz im Wunschberuf erhalten.	12,3 %	20,4 %	15,3 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Es wird deutlich, dass das Antwortverhalten der jungen Frauen und jungen Männer sich in diesem Punkt deutlich unterscheidet. Mögliche Gründe hierfür könnten darin bestehen, dass Teilnehmerinnen öfter Berufe wählen, die nicht ihrer Qualifikation entsprechen, und sie daher Umwege über andere Ausbildungsberufe wählen. Das geben immerhin 15,0 % der weiblichen Auszubildenden an. Allerdings hat im Vergleich mit den jungen Männern auch ein fast doppelt so hoher Anteil der jungen

Frauen geantwortet, keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf erhalten zu haben.

Festzuhalten ist: Für die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf erhalten haben (insgesamt 22,9 %), fällt mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz ein wichtiger Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche Beendigung der Berufsausbildung weg.

Erfolgreicher Abschluss der Ausbildung

Um die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Beendigung der Berufsausbildung bei den in Berufsausbildung befindlichen Jugendlichen einschätzen zu können, wurde ihnen folgende Frage gestellt: „Was meinst Du, wie wahrscheinlich ist es, dass Du Deine Ausbildung bis zum Ende durchziehen wirst?“ Die Einschätzungen wurden von den Jugendlichen anhand einer Skala von eins (sehr wahrscheinlich) bis sechs (sehr unwahrscheinlich) vorgenommen.

Im Ergebnis zeigt sich,

- dass die in Berufsausbildung befindlichen Jugendlichen es überwiegend für sehr wahrscheinlich bis wahrscheinlich halten, dass sie ihre Berufsausbildung erfolgreich zu Ende bringen werden (insgesamt 82,1 %);
- 13,5 % halten dies für relativ wahrscheinlich,
- während 4,4 % der Befragten in dieser Hinsicht eher skeptisch sind.⁴⁴

Demzufolge ist der überwiegende Teil der Jugendlichen motiviert, die Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Da mehr junge Männer in ihrem ihren Wunschausbildungsberuf arbeiten ist es auch nicht erstaunlich, dass diese optimistischer bezüglich des erfolgreichen Abschlusses der Berufsausbildung sind (junge Männer: 95,9 %, junge Frauen: 94,8 %). Allerdings ist der Unterschied im Vergleich zu den Angaben über die Zufriedenheit mit dem Wunschausbildungsberuf sehr gering.

4.4 Betreuung während der Berufseinstiegsbegleitung

Der vorliegende Abschnitt behandelt die Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung, nachdem die Jugendlichen die allgemeinbildende Schule verlassen haben. Es wird ein direkter Vergleich der Begleitungsrelationen bei fortgesetztem Schulbesuch und nach Beendigung der Schulzeit angestrebt. Dazu werden die Schulabgängerinnen und –abgänger, die nach wie vor an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, denjenigen Befragten gegenübergestellt, die noch auf ihre bisherige Schule gehen. Maßgeblich ist dabei, ob die Jugendlichen noch auf dieselbe Schule gehen, an der sie in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen wurden. Schülerinnen und Schüler, die eine andere allgemeinbildende Schule besuchen, werden also im Folgenden derselben Kategorie zugeordnet wie diejenigen, die die allgemeinbildende Schule verlassen haben. Grund für diese Unterscheidung ist die Ausgangsvermutung, dass

⁴⁴ Die 4,4 % sind die zusammengefassten Kategorien vier bis sechs der Skala

die Begleitung vor allem dadurch beeinflusst wird, dass der Kontakt zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und Jugendlichen nicht mehr im Kontext des Besuchs der bisherigen Schule stattfinden kann.

Nachdem die Jugendlichen ihre bisherige Schule verlassen haben, gestaltet sich ihre Begleitung zwangsläufig anders als während der Phase, in der die Schule als fester Rahmen diente. Die von den einzelnen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zu betreuenden Jugendlichen verteilen sich während der Schulzeit in aller Regel auf wenige Schulen, so dass eine Koordination fester Betreuungszeiten in Absprache mit den Schulen möglich ist. Mit dem Wegfall dieses Rahmens und einer breiter gestreuten Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die unterschiedlichsten Berufsausbildungsinstitutionen stellt sich die Organisation ihrer Betreuung ungleich komplexer dar. Um die Sicht der begleiteten Jugendlichen auf die Entwicklung ihrer Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter nach der Schulzeit abbilden zu können, wurden die Jugendlichen unter anderem dazu befragt, ob sie noch von derselben Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise demselben Berufseinstiegsbegleiter betreut werden wie zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle. Außerdem wurde erfragt, in welcher Form die Betreuung beziehungsweise Beratung derzeit erfolgt, und wie häufig die Jugendlichen im Laufe der vergangenen sechs Monate Kontakt mit ihrer Berufseinstiegsbegleiterin oder ihrem -begleiter hatten.

Von den 9.078 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die noch begleitet werden, geben 73,9 % an, noch von derselben Person wie zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Vorjahr begleitet zu werden. Ein gutes Viertel wird nicht mehr von derselben Person begleitet. In dieser Hinsicht bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Teilnehmenden der ersten Kohorte, die noch auf ihre bisherige Schule gehen und Teilnehmenden der ersten Kohorte, die diese Schule nicht mehr besuchen.

Im ersten Zwischenbericht wurde aufgrund der Befragung der Träger festgestellt, dass die Fluktuation unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hoch ist. Danach war allein im Jahr 2009 eine Abgangsrate von 33 % aus der Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter zu verzeichnen. Im Vergleich dazu deutet ein Begleiterwechsel bei nur einem Viertel der Jugendlichen von Frühjahr 2010 bis Frühjahr 2011 auf eine Verminderung der Fluktuation. Allerdings sollte man mit einem zeitlichen Vergleich sehr vorsichtig sein, da die Informationen aus Befragungen unterschiedlicher Akteure stammen. Insbesondere geben die Fallstudien Hinweise auf Unvollkommenheiten der Erinnerung hinsichtlich eines Wechsels der Begleitungsperson. Deshalb dürfte der Anteil von 26 % der Jugendlichen mit Begleiterwechsel eher eine Untergrenze für die wahre Fluktuation sein.

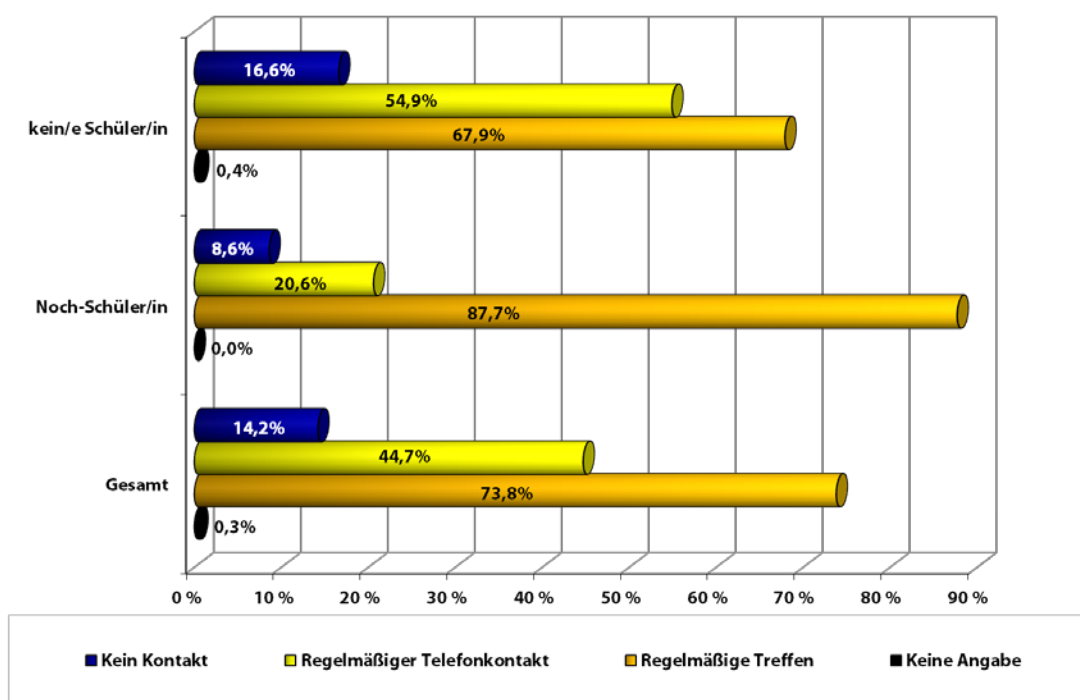
4.4.1 Art des Kontakts

Insgesamt 85,5 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben an, innerhalb der vergangenen sechs Monate regelmäßigen Kontakt zu ihrer Berufseinstiegsbegleiterin oder ihrem -begleiter gehabt zu haben. 14,2 % hatten nach eigenen Angaben keinen Kontakt, obwohl sie nach eigener Aussage noch an der Maßnahme teilnahmen.

Von allen befragten Teilnehmenden haben sich 73,8 % regelmäßig mit ihrer Berufseinstiegsbegleiterin oder ihrem -begleiter getroffen, davon hatten 33,0 % ebenfalls telefonischen Kontakt. Bei 11,7 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschränkte sich der Kontakt auf Telefonate.

Bezüglich der Art des Kontakts zeigen sich Unterschiede zwischen Jugendlichen, die noch auf die bisherige Schule gehen, und denen, die diese Schule nicht mehr besuchen. Auffällig ist vor allem der Befund, dass regelmäßige persönliche Treffen von 87,7 % der Schülerinnen und Schüler angegeben werden, jedoch nur von 67,9 % der Jugendlichen, die nicht mehr auf ihre bisherige Schule gehen (siehe Abbildung 4.19).

Abbildung 4.19: Art des Kontakts zu der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise dem -begleiter



Anmerkung: Die Balken addieren sich zu mehr als 100 %, da bei einem Jugendlichen der Kontakt sowohl über Treffen als auch telefonisch erfolgen kann.

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Die Befunde deuten darauf hin, dass sich die Art des Kontaktes zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit dem Abgang aus der Schule ändert. Es zeichnet sich ab, dass regelmäßige Treffen in den überwiegenden Fällen stattfinden, dass aber der Kontakt über das Telefon an Bedeutung für die Beratungstätigkeit gewinnt. Die Kombination aus beiden Kontaktarten wird von 39,8 % der Jugendlichen, die nicht mehr auf ihre bisherige Schule gehen, genutzt. Offensichtlich gestaltet sich die Kontaktpflege schwieriger, da der Anteil der Jugendlichen, die im letzten halben Jahr überhaupt keinen Kontakt zu ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleitern hatten, unter

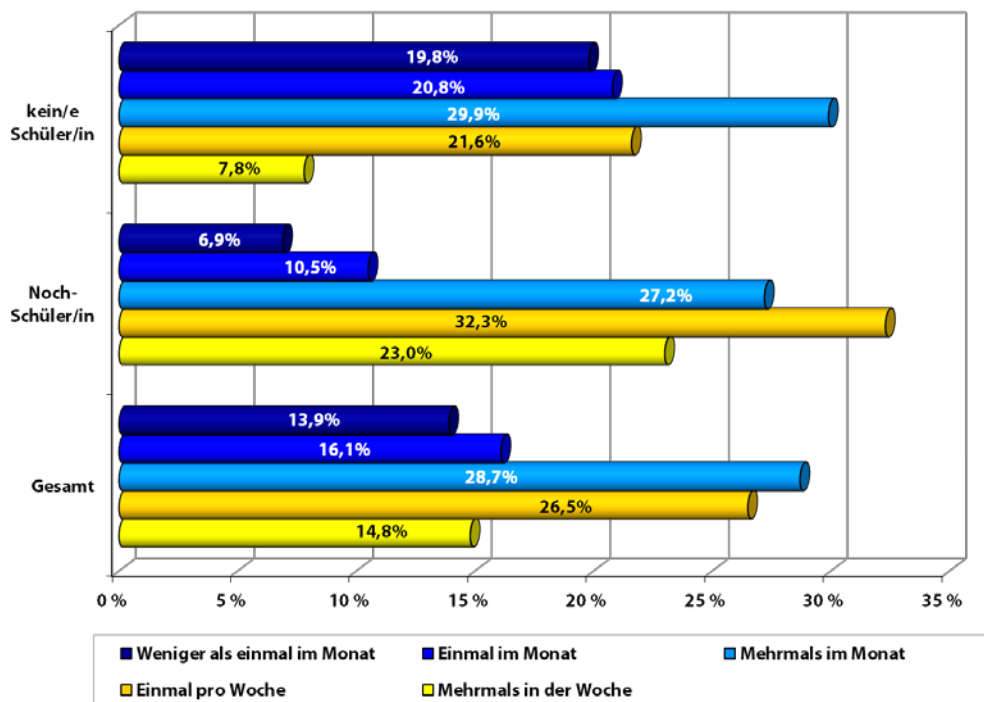
den aus der bisherigen Schule abgegangenen Jugendlichen mehr als doppelt so hoch ist wie unter denen, die noch auf diese Schule gehen.

4.4.2 Häufigkeit des Kontakts

Von den 85,5 % der Teilnehmenden, die in den letzten sechs Monaten entweder telefonisch oder persönlich regelmäßigen Kontakt zu ihrer Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise ihrem Berufseinstiegsbegleiter hatten, war der Kontakt in 70,0 % der Fälle häufiger als einmal im Monat. Etwa 16,1 % der Jugendlichen hatte lediglich einmal im Monat Kontakt zur zuständigen Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum -begleiter.

Auch in Bezug auf die Häufigkeit des Kontakts zeigen sich Unterschiede zwischen den an ihrer Schule verbliebenen Schülerinnen und Schülern einerseits und Jugendlichen, die nicht mehr auf ihre bisherige Schule gehen andererseits (siehe Abbildung 4.20).

Abbildung 4.20: Häufigkeit des Kontakts



Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Wie Abbildung 4.20 zu entnehmen ist, ist die Kontaktdichte bei den Jugendlichen, die noch auf die bisherige Schule gehen, deutlich höher als bei den Jugendlichen, die nicht mehr auf dieser Schule sind. Zwar hat auch die Mehrheit der Schulabgängerinnen und -abgänger noch häufiger als einmal im Monat Kontakt zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum Berufseinstiegsbegleiter, doch ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die maximal einmal pro Monat Kontakt hatten, mit 40,6 % sehr hoch.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Kontakthäufigkeit zwischen den beiden Gruppen zwar stark variiert. Jedoch trifft sowohl für Jugendliche, die nicht mehr auf

ihre bisherige Schule gehen als auch für jene, die noch auf dieser Schule sind, zu, dass in der Mehrheit der Fälle die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter die Jugendlichen mehr als einmal im Monat sieht.

4.4.3 Orte und Zeiten des Kontakts

Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verbleib der Jugendlichen interessiert an dieser Stelle besonders, zu welchen Zeiten die Betreuung stattfindet. Während in der allgemeinbildenden Schule von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hauptsächlich die Unterrichtszeit für Betreuungseinheiten genutzt wurde, da man befürchtete die Schülerinnen und Schüler andernfalls nicht zu einer regelmäßigen Teilnahme bewegen zu können, kann zum Beispiel im Rahmen einer Berufsausbildung nicht davon ausgegangen werden, dass die Betriebe die Jugendlichen ebenfalls für Treffen freistellen.

Für den Großteil (43,1 %) der befragten Jugendlichen mit regelmäßigem Kontakt gilt, dass die Betreuung im Rahmen ihrer Freizeit stattfindet. 46,9 % werden während des Unterrichts an der jetzigen allgemeinbildenden Schule betreut und für lediglich 6,5 % gibt es eine Betreuung während der Unterrichtszeit an der Berufsschule. Erwartungsgemäß trifft für den geringsten Anteil der Jugendlichen eine Betreuung während der Arbeitszeit zu (3,5 %).

4.5 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen

Auch in der zweiten Befragungswelle wurden die Jugendlichen zum Nutzen beziehungsweise den Chancen, die sich aus ihrer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung für sie ergeben, befragt. Tabelle 4.8 zeigt, dass in allen erfassten Wirkungsdimensionen die Mehrheit der Befragten meint, sich durch die Berufseinstiegsbegleitung verbessert zu haben. Dabei stehen die beruflichen Aussichten gegenüber dem schulischen Erfolg im Vordergrund.

Deutliche Unterschiede zeigen sich dabei zwischen den Jugendlichen, die bereits aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind, und solchen, deren Begleitung noch andauert. Aus der Rückschau nehmen weniger der früheren Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Verbesserung ihrer Leistungen, Chancen und allgemeinen Entwicklung wahr, als dies bei den noch in der Förderung verbliebenen Jugendlichen der Fall ist. Besonders groß ist der Unterschied bei den Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Allerdings gilt hier zu beachten, dass die Gruppe der nicht mehr teilnehmenden Jugendlichen sehr heterogen ist. Ein Teil dieser Gruppe ist regulär aus der Maßnahme ausgeschieden, da sie seit über sechs Monaten eine Berufsausbildung absolvieren. Die übrigen sind vorzeitig aus der Maßnahme ausgeschieden. Wie Auswertungen der IAB-ITM Daten zeigen, ist ein Hauptgrund für das Ausscheiden die fehlende Motivation (29,9 %; siehe Abbildung 4.11) der betroffenen Jugendlichen. Daher ist eine negative Selektion zwischen den nicht teilnehmenden und den teilnehmenden Jugendlichen nicht auszuschließen.

Tabelle 4.8: Verbesserungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Hat die Berufseinstiegsbegleitung bewirkt, dass	Weiter teilnehmende Jugendliche (Prozent)	Nicht mehr teilnehmende Jugendliche (Prozent)
...ein besserer Schulabschluss geschafft wurde?	56,2 %	43,9 %
...die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sich verbessert haben?	87,0 %	68,0 %
... der oder die Jugendliche sich selbst positiv weiterentwickelt?	81,7 %	73,7 %
...die Chancen, allgemein mit dem Leben klar zu kommen, sich verbessern?	59,0 %	48,9 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011

Im Vergleich zur Vorjahresbefragung, in der die Fragen ebenfalls gestellt wurden (IAW et al. 2010a: 125), sind die Antworten weniger einheitlich. So hatten im Vorjahr 91,3 % der Jugendlichen angegeben, dass sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch die Berufseinstiegsbegleitung verbessert hätten, 79,5 % nahmen verbesserte Aussichten auf einen Schulabschluss wahr und 62,5 % sagten, sie hätten allgemein bessere Chancen, mit ihrem Leben klar zu kommen. Die Änderungen relativieren insofern die Aussagen aus der Befragung des Vorjahres und drücken möglicherweise einen gewachsenen Realismus hinsichtlich der Frage aus, was die Berufseinstiegsbegleitung leisten oder nicht leisten kann.

4.6 Finanzieller Verlauf

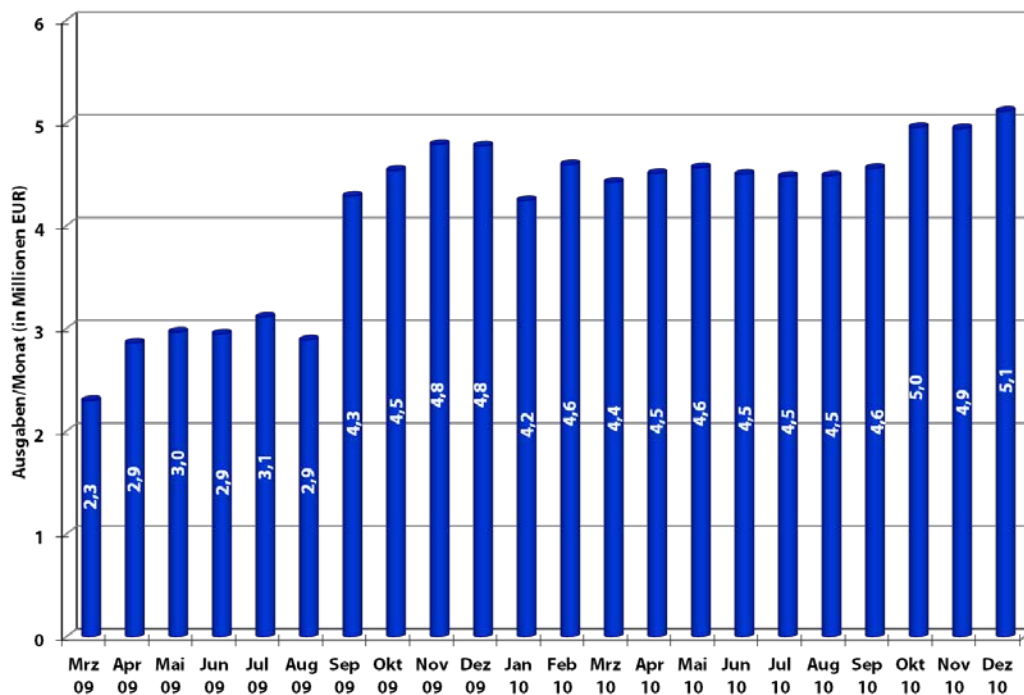
Für das Jahr 2009 insgesamt wurden nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit für die Berufseinstiegsbegleitung 35,7 Millionen Euro bereitgestellt.⁴⁵ Davon wurden 2009 insgesamt 35,4 Millionen Euro verausgabt. Von diesen verausgabten Mitteln entfielen auf die westdeutschen Bundesländer 83,1 % und auf die ostdeutschen Bundesländer 16,9 %.

Während des Eintrittszeitraums der ersten Kohorte vom Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im Februar 2009 bis August 2009 wurden bundesweit durchschnittlich 2,8 Millionen Euro pro Monat verausgabt (siehe Abbildung 4.21).⁴⁶

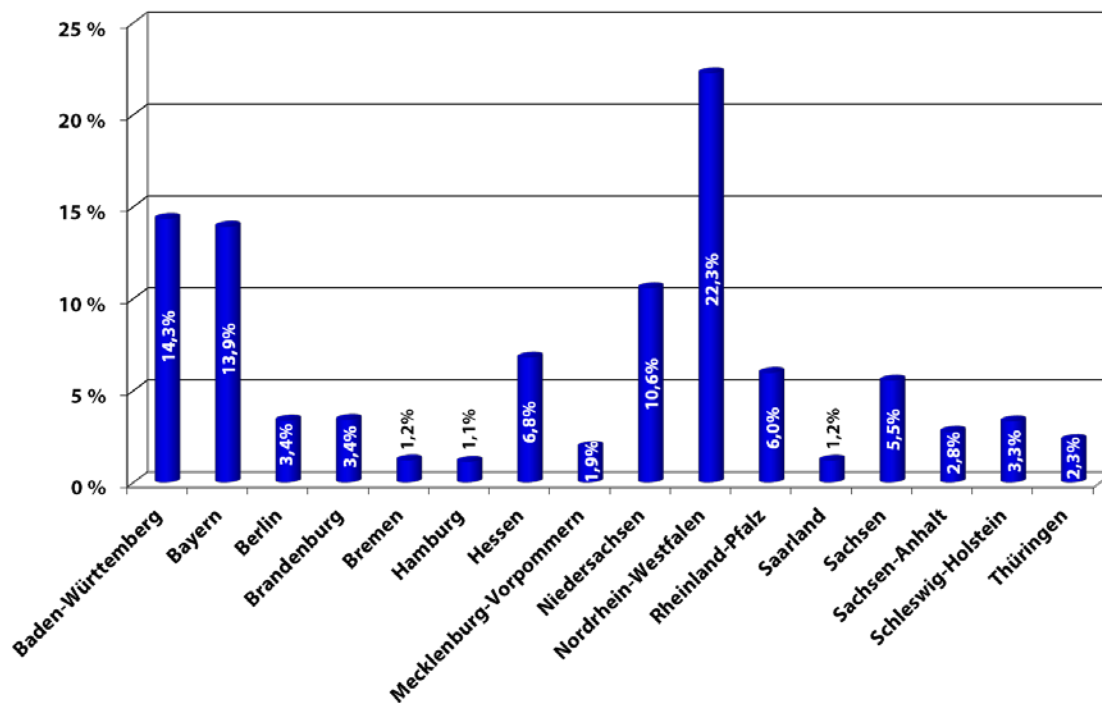
Die Gesamtausgaben lagen in diesem Zeitraum bei insgesamt rund 17 Millionen Euro. Mit dem Start der zweiten Kohorte im September 2009 und der damit verbundenen deutlichen Zunahme der Teilnehmerzahlen stiegen die monatlichen Ausgaben auf knapp 4,3 Millionen Euro pro Monat. Die durchschnittlichen Ausgaben von September bis Dezember 2009 beliefen sich auf 4,6 Millionen Euro pro Monat.

⁴⁵ Bundesagentur für Arbeit: Bewirtschaftungsübersicht 2/686 04 – Zweckbestimmung. Inanspruchnahme der verfügbaren Ausgabemittel 2009. Stand: 31.12.2009.

⁴⁶ In den Ausgaben für die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III sind nicht die Ausgaben für das Sonderprogramm „Berufseinstiegsbegleitung“ enthalten.

Abbildung 4.21: Entwicklung der monatlichen Ausgaben, 2009 und 2010

Quelle: Bundesagentur für Arbeit.

Abbildung 4.22: Verausgabte Mittel nach Bundesland

Quelle: Bundesagentur für Arbeit

Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der im Jahr 2010 bereitgestellten Mittel wurde in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (Anteil an allen Mitteln im Jahr 2010: 22,3 %; 2009: 23,1 %), Baden-Württemberg (14,3 %; 14,3 %), Bayern (13,9 %; 14,1 %) und Niedersachsen (10,6 %; 10,3 %) verausgabt. Die geringsten Mittel entfielen wie bereits im Jahr 2009 auf die Bundesländer Saarland (1,2 %; 1,2 %), Bremen (1,2 %; 1,2 %), Hamburg (1,1 %; 1,2 %) und Mecklenburg-Vorpommern (1,9 %; 2,0 %) (siehe Abbildung 4.22).

5 Ausgangsbedingungen der begleiteten Jugendlichen

Gegenstand dieses Kapitels sind die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen und ihre spezifischen Problemlagen. Aus dem ersten Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (IAW et al. 2010a) ergaben sich deutliche Hinweise, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit höherer Wahrscheinlichkeit an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen als leistungsstärkere. Dies zeigte sich anhand der schulischen Ausgangslagen recht deutlich: Viele teilnehmende Jugendliche hatten relativ schlechte Schulnoten oder mussten bereits einmal ein Schuljahr wiederholen. Hinsichtlich der sozio-demographischen Eigenschaften war festzustellen, dass der Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, also Teilnehmenden, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde, im Vergleich zum Anteil dieser Bevölkerungsgruppe an der Gesamtbevölkerung überdurchschnittlich hoch ist.

Diese Befunde werden in Abschnitt 5.1 mit einer Gruppe von Jugendlichen verglichen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen. Die Stichprobe⁴⁷ wurde an vergleichbaren nicht teilnehmenden Schulen gewonnen. Sie spiegelt daher die gesamte Schülerschaft an diesen Schulen wider. Es handelt sich sozusagen um die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler, aus denen an diesen Schulen die Teilnehmenden für die Berufseinstiegsbegleitung ausgewählt worden wären.⁴⁸ Die dargestellten Ergebnisse können daher als Unterschiede zwischen teilnehmenden Jugendlichen und der gesamten Schülerschaft an den betroffenen Schulformen interpretiert werden.

Aus der Stichprobe von vergleichbaren nicht teilnehmenden Schulen wird in späteren Phasen der Evaluation eine Kontrollgruppe zu den teilnehmenden Jugendlichen gebildet, mit deren Hilfe die kausalen Effekte der Berufseinstiegsbegleitung ermittelt werden. Die Bildung einer Kontrollgruppe setzt voraus, dass die beiden Gruppen von Jugendlichen der teilnehmenden und der nicht teilnehmenden Schulen hinsichtlich der relevanten Merkmale identisch zusammengesetzt sind. Dies bedeutet, dass in die Kontrollgruppe nur ein Teil der interviewten Jugendlichen der nicht teilnehmenden Schulen einbezogen werden.

In Abschnitt 5.2 werden Ergebnisse der qualitativen Fallstudien zur Ausgangssituation der Jugendlichen dargestellt. Neben den schulischen Problemlagen lassen sich vertiefte Erkenntnisse zu den Selbsteinschätzungen, zum familiären Hintergrund sowie zu den Interessen und außerschulischen Aktivitäten gewinnen. Sie bilden den

⁴⁷ Die Befragung dieser Gruppe und die Gewinnung des Adressbestands sind im Abschnitt 3.2.2 dieses Berichts dargestellt.

⁴⁸ In beiden Stichproben (Teilnehmende und Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen) sind Schulformen, die höhere Abschlüsse ermöglichen. Während aber in der Teilnehmergruppe durch die Teilnahmegruppe eine Negativselektion stattgefunden hat, sind in den Schulen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, alle Schülerinnen und Schüler befragt worden, die im Schuljahr 2009/10 entweder die Vorabgangs- oder die Abgangsklasse besucht haben.

biographischen Hintergrund, soweit sich dieser nicht in quantitativ messbaren Indikatoren ausdrücken lässt, und ergänzen die Ergebnisse aus den standardisierten Erhebungen.

5.1 Vergleich der teilnehmenden Jugendlichen mit den befragten Jugendlichen an nicht teilnehmenden Schulen

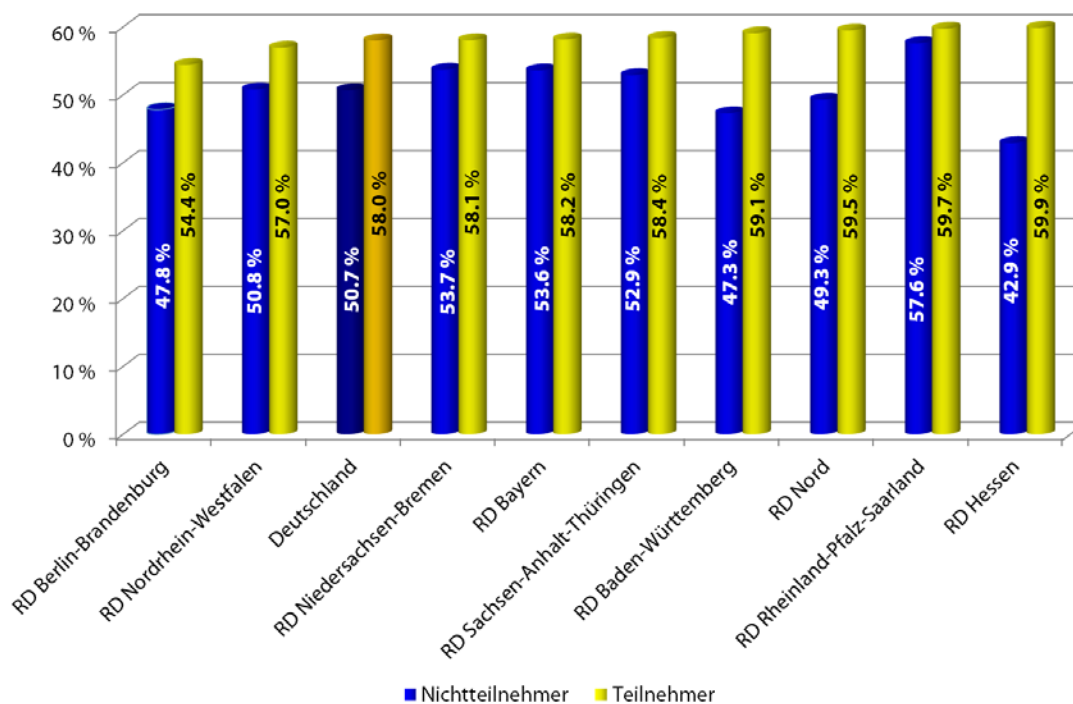
Im Folgenden wird die Struktur der im Rahmen einer Befragung von Schülerinnen und Schülern von Schulen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, dargestellt und mit den entsprechenden Merkmalen der teilnehmenden Jugendlichen verglichen. Im Unterschied zu den teilnehmenden Jugendlichen bauen die präsentierten Ergebnisse ausschließlich auf der Auswertung der Befragung auf, da derzeit noch keine Prozessdaten für die Jugendlichen der nicht teilnehmenden Schulen vorliegen. Die Angaben der Jugendlichen von den nicht teilnehmenden Schulen werden hinsichtlich der Regionen hochgerechnet, nicht jedoch hinsichtlich weiterer individueller Merkmale.

5.1.1 Sozio-demographische Merkmale

Abbildung 5.1 gibt einen Überblick über die Geschlechterstruktur der befragten teilnehmenden Jugendlichen sowie der befragten Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen. Der Anteil der jungen Männer ist mit 58,1 % in der Teilnehmergruppe insgesamt deutlich höher als in der Gruppe der Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen.

Die regionale Verteilung weist bei den teilnehmenden Jugendlichen relativ wenige Schwankungen auf; der Anteil der jungen Männer beträgt zwischen 54,4 % in der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg und 59,9 % in Hessen. Im Gegensatz dazu variiert der Männeranteil bei den einbezogenen Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen weitaus stärker. Der kleinste Anteil ist mit 42,9 % in Hessen zu finden, der höchste mit 57,6 % in der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland.

Abbildung 5.1: Anteil der jungen Männer nach Region unter den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung und den Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen

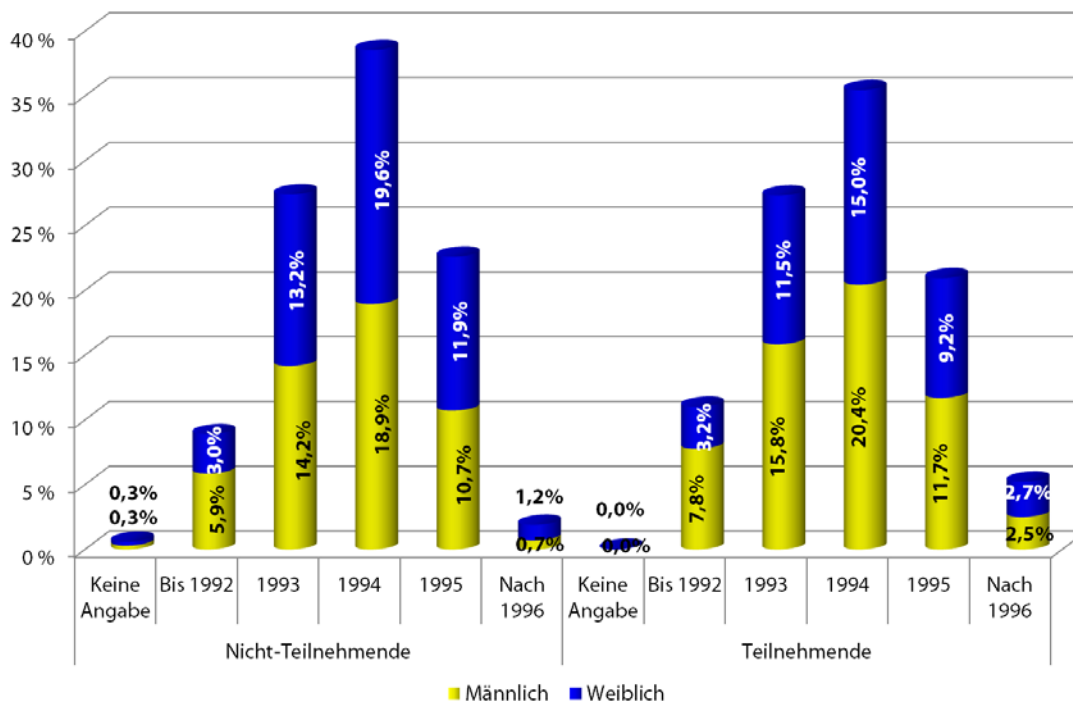


Anmerkung: Aufgrund der Fallzahlen wurden als Regionaleinteilung die Zuständigkeitsbereiche der zehn Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit genommen. Die Regionaldirektion Nord umfasst die Bundesländer Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein.

Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern nicht teilnehmender Schulen und von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung (hochgerechnete Werte).

Die Altersstruktur der Befragungsgruppe auf nicht teilnehmenden Schulen ist vergleichbar mit der Altersstruktur der Teilnehmergruppe. Die Jahrgänge 1993 bis 1995 sind auch in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen am stärksten vertreten. Dabei ist ebenfalls wie in der Teilnehmergruppe der Jahrgang 1994 mit einem Anteil von 38,6 % am stärksten vertreten. Im Unterschied zur Teilnehmergruppe sind aber die Jahrgänge 1992 und jünger sowie 1996 und älter in der Gruppe auf nicht teilnehmenden Schulen schwächer vertreten. Die Altersstruktur, differenziert nach Geschlecht, ist in Abbildung 5.2 wiedergegeben.

Abbildung 5.2: Geburtsjahre und Geschlecht der Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung und Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen



Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern nicht teilnehmender Schulen und von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung (hochgerechnete Werte).

Tabelle 5.1. zeigt, dass der Anteil der in Deutschland geborenen an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, mit 50,1 % deutlich niedriger ist als bei den Schülerinnen und Schülern von nicht teilnehmenden Schulen, von denen 68,9 % in Deutschland geboren wurden. Zudem ist der Anteil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, mit 40,2 % etwa doppelt so hoch wie in der Gruppe Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen (20,8 %).

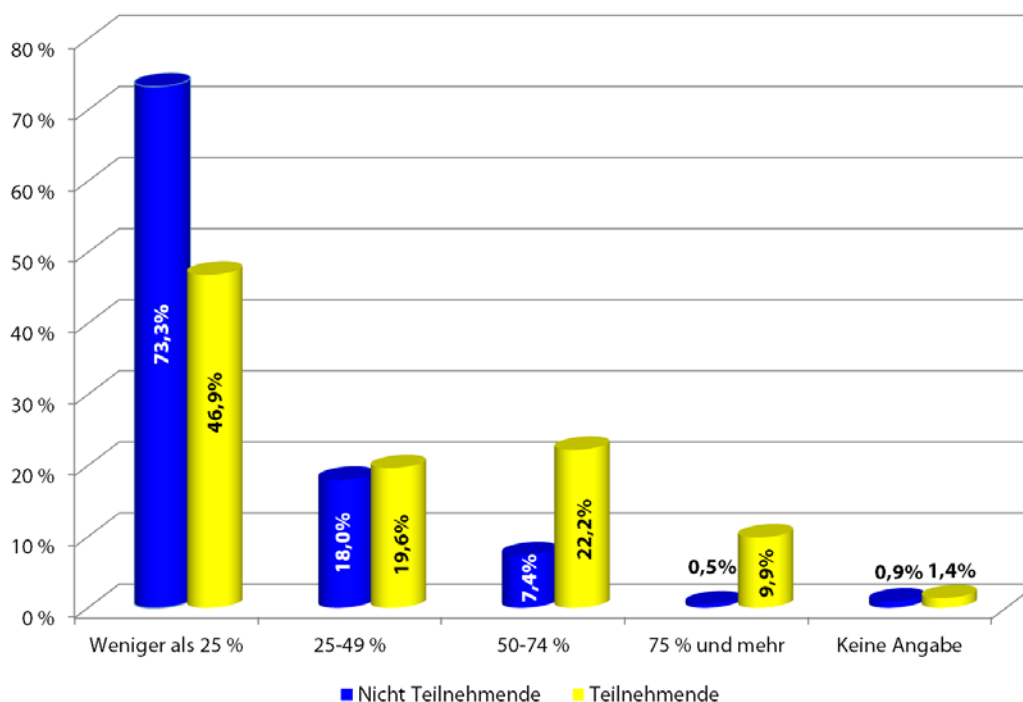
Tabelle 5.1: Geburtsland der Eltern

Geburtsland der Eltern	Teilnehmende			Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen		
	Geburtsort in Deutschland		Durchschnitt	Geburtsort in Deutschland		Durchschnitt
	Ja	Nein		Ja	Nein	
Beide Eltern in Deutschland geboren	58,9%	1,6%	50,1%	74,8%	3,1%	68,9%
Vater in Deutschland geboren	3,3%	3,2%	3,3%	3,9%	7,8%	4,2%
Mutter in Deutschland geboren	6,3%	2,3%	5,6%	4,9%	8,9%	5,2%
Beide außerhalb Deutschlands geboren	30,7%	92,3%	40,2%	15,5%	80,2%	20,8%
Keine Angabe	0,8%	0,5%	0,7%	0,9%	0,0%	0,8%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern von nicht teilnehmenden Schulen (hochgerechnete Werte) und von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung.

Ein Vergleich der Schulen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, und den nicht teilnehmenden Vergleichsschulen zeigt deutliche Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit einer nicht-deutschen Herkunftssprache. Wie in Abbildung 5.3 zu sehen ist, haben in 73,3 % der Vergleichsschulen weniger als 25 % der Schülerinnen und Schüler eine nicht-deutsche Herkunftssprache. Dies ist bei weniger als der Hälfte der Teilnehmerschulen (46,9 %) der Fall. Dadurch bestätigt sich das Bild, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen erheblich höher ist als bei den nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Jugendlichen.

Abbildung 5.3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache an allen Schülern der befragten Schulen



Quelle: Befragung der Teilnehmer- und Vergleichsschulen (hochgerechnete Werte)

5.1.2 Schule und Schulleistungen

Mit den bisher vorhandenen Daten können die Vergleichsschulen derzeit lediglich in Förder- und Sonderschulen oder in allgemeinbildende Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, unterteilt werden. Etwa 19,6 % der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen in der Stichprobe sind Förder- oder Sonderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen. Die übrigen 80,4 % verteilen sich auf die Schultypen Haupt- oder Werkrealschule, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule sowie Real- oder Regionalschule.

Tabelle 5.2: Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zwei Jahre vor der Befragung

Schulleistungen vor zwei Jahren		Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Unge-nügend	Keine Angabe
a) Teilnehmende Schülerinnen und Schüler⁴⁹								
Mathematik	m	3,1%	19,4%	39,0%	24,5%	8,5%	0,7%	4,8%
	w	1,7%	10,6%	37,6%	30,4%	13,8%	1,8%	4,0%
Englisch	m	0,8%	11,0%	34,5%	31,4%	10,8%	0,5%	11,1%
	w	2,3%	15,1%	37,4%	23,8%	9,4%	0,9%	11,1%
Deutsch	m	0,8%	10,9%	41,0%	37,1%	6,3%	0,4%	3,5%
	w	1,5%	20,9%	46,8%	22,8%	3,4%	0,3%	4,4%
Sport	m	31,4%	41,3%	17,6%	5,1%	1,1%	0,3%	3,3%
	w	18,9%	36,7%	28,2%	7,3%	2,8%	1,6%	4,6%
b) Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden								
Mathematik	m	4,5%	33,4%	38,6%	15,5%	4,5%	0,5%	3,1%
	w	3,7%	21,5%	38,4%	25,9%	7,2%	0,7%	2,5%
Englisch	m	3,4%	20,7%	37,1%	19,9%	4,2%	0,4%	14,4%
	w	3,4%	28,1%	37,9%	16,6%	3,7%	0,1%	10,1%
Deutsch	m	2,5%	23,1%	49,0%	19,9%	2,8%	0,1%	2,7%
	w	5,9%	39,0%	41,0%	10,2%	1,6%	0,4%	2,3%
Sport	m	36,5%	37,2%	16,3%	4,9%	0,6%	0,3%	4,3%
	w	23,4%	38,5%	26,3%	6,7%	1,3%	0,1%	3,7%

Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern nicht teilnehmender Schulen und von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung (hochgerechnete Werte).

Mit Ausnahme der Noten in Sport haben die Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen erheblich bessere Noten als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (siehe Tabelle 5.2). In allen Fächern haben mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen bessere Noten als „befriedigend“. Zudem haben in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch ein großer Anteil der Teilnehmerschülerinnen und -schüler „ausreichend“ oder schlechter als Schulnote.⁵⁰ Dieser Befund stimmt mit der Zielgruppendefinition der Berufseinstiegsbegleitung überein, wonach leistungsschwächere Jugendliche gefördert werden sollen.

⁴⁹ Die Zahlen weichen von den in Tabelle 4.8 im Abschnitt 4.3.1 berichteten Ergebnissen ab, da hier eine andere Grundgesamtheit zugrunde liegt. Tabelle 4.8 enthält ausschließlich Ergebnisse der ersten Kohorte, während hier beide Kohorten betrachtet werden, da auch die Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen aus beiden Kohorten stammen.

⁵⁰ Lediglich in Mathematik sind 61,5 % der Teilnehmerschüler und in Deutsch 69,2 % der Teilnehmerschülerinnen besser als „ausreichend“.

In der Befragung sollten die Jugendlichen ferner angeben, ob sie bereits einmal eine Klasse wiederholen mussten. Dies trifft auf 43,1 % der teilnehmenden Jugendlichen zu, jedoch nur auf 33,4 % der Jugendlichen auf nicht teilnehmenden Schulen.

5.1.3 Subjektive Wahrnehmung der beruflichen Aussichten

Die Zukunftserwartungen der Schülerinnen und Schüler von nicht teilnehmenden Schulen sind optimistischer als bei den Teilnehmerschülerinnen und -schülern. Dies ist konsistent mit den tendenziell besseren Schulnoten dieser Schülergruppe. In beiden Gruppen ist zu erkennen, dass Schülerinnen etwas pessimistischere Zukunftserwartungen haben als Schüler. Zudem ist auffallend, dass die Jugendlichen von nicht teilnehmenden Schulen ihre Chancen, den Hauptschulabschluss zu schaffen deutlich positiver bewerten als die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Dies liegt unter anderem daran, dass unter den Schülerinnen und Schülern auf nicht teilnehmenden Schulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ihre Schulausbildung nach dem Hauptschulabschluss fortsetzen, relativ hoch ist. Tabelle 5.3 gibt die Verteilung der Zukunftserwartungen differenziert nach Geschlecht und nach den beiden Aspekten Chancen, den Hauptschulabschluss zu schaffen sowie Chancen auf einen Ausbildungsplatz wieder.

Tabelle 5.3: Subjektive Zukunftsaussichten

Subjektive Zukunftsaussichten der Befragten		Sehr gut	Gut	Eher gut	Eher schlecht	Schlecht	Sehr schlecht	Keine Angabe
a) Wie schätzt Du Deine Chancen ein, den Hauptschulabschluss zu schaffen?								
Teilnehmende	m	38,4%	36,2%	18,1%	4,9%	0,9%	1,3%	0,3%
	w	38,1%	29,6%	21,3%	7,2%	2,4%	1,0%	0,5%
Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen	m	56,4%	27,5%	11,3%	2,4%	1,1%	1,1%	0,3%
	w	49,9%	28,9%	13,4%	2,8%	3,4%	0,9%	0,8%
b) Wie schätzt Du Deine Chancen auf einen Ausbildungsplatz ein?								
Teilnehmende	m	11,6%	22,9%	46,6%	13,0%	3,1%	1,8%	1,1%
	w	11,7%	20,8%	44,2%	14,4%	5,2%	2,5%	1,2%
Jugendliche von nicht teilnehmenden Schulen	m	17,5%	35,8%	30,0%	11,2%	2,5%	1,7%	1,4%
	w	13,3%	31,9%	38,7%	8,4%	3,3%	1,7%	2,9%

Quelle: Befragung von Schülerinnen und Schülern nicht teilnehmender Schulen und von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung (hochgerechnete Werte).

Die Auswertungen der Ergebnisse von den nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen sowie der Vergleich mit den Teilnehmerschülerinnen und -schülern unterstützt die im ersten Zwischenbericht geäußerte Vermutung, dass die Teilnehmerschülerinnen und -schüler keine repräsentative Auswahl der Schülerinnen und Schüler in den Schulformen Förderschule sowie allgemeinbildende Schule mit Hauptschulabschluss sind, sondern dass insbesondere an Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, eine im Einklang mit der Intention der Maßnahme

einhergehende Selektion leistungsschwächerer Jugendlicher vorgenommen wurde.⁵¹

Für die künftige Kausalanalyse bedeutet das, dass auf die Vergleichbarkeit der teilnehmenden Jugendlichen sowie Schülerinnen und Schülern von nicht teilnehmenden Schulen sorgfältig geachtet werden muss. Die Kontrollgruppe ist so zu wählen, dass die Wirkung der unterschiedlichen Stichprobenselektivität korrigiert wird. Für die Anwendung entsprechender Verfahren, wie zum Beispiel dem Matchingverfahren, bietet das erfasste Merkmalspektrum in der Befragung eine gute Grundlage.

5.2 Bildungs- und Übergangsverläufe der Jugendlichen

In den Fallstudien zeichnen sich bei den befragten Jugendlichen unterschiedliche Schullaufbahnen ab: Es gibt Jugendliche die direkt nach der Grundschule auf die Haupt- oder Förderschule gingen beziehungsweise seit der ersten Klasse die Förderschule besuchten und mit dieser Entscheidung auch gut zurechtkommen. Andere haben trotz des geradlinigen Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule durchweg Probleme in der Schule, die sich in den Noten oder im Verhalten der Jugendlichen widerspiegeln. Zudem gibt es Jugendliche die eine Vielzahl von Schulwechseln absolvierten – sowohl Wechsel zwischen den Schulformen, als auch Schulwechsel aufgrund von Umzügen oder ähnliches. Diese Schulwechsel hatten oftmals familiäre Hintergründe, die meist mit der Trennung der Eltern oder einem neuen Partner beziehungsweise einer neuen Partnerin der Eltern und dem damit verbundenen Wohnortwechsel zusammenhingen. Über Probleme in der Schule berichten fast alle Jugendlichen – unabhängig davon, ob sie einen direkten Übergang nach der Grundschule absolvierten: Einige benennen dabei konkrete Klassenstufen, in denen sie aufgrund ihres Verhaltens, ihres Sozialverhaltens, der Lehrerinnen und Lehrer, persönlicher Probleme oder familiärer Konflikte schlechte schulische Leistungen erzielten. Andere können keine konkreten Klassenstufen benennen, sondern berichten von grundsätzlichen Schwierigkeiten in der Schule. Einige Jugendliche hatten dabei so gravierende Probleme, dass sie eine oder mehrere Klassen wiederholen mussten. Deutlich wird, dass gehäufte Schul- und Lehrerwechsel, familiäre Unsicherheiten und Umzüge vermehrt zu Problemen in der Schule führen.

Weiterhin zeigt sich, dass Jugendliche die zunächst eine Schule im Ausland besuchten, besondere Schwierigkeiten im deutschen Schulsystem erlebten: Sie sehen sich selbst meist als gute Schülerinnen und Schüler und empfinden die Zuweisung zum jeweiligen Schultypus als ungerechtfertigt. Dabei beeinträchtigten oftmals sprachli-

⁵¹ Wie bereits im vorangegangenen Zwischenbericht erwähnt (IAW et al. 2010a), unterscheidet sich das Auswahlverfahren an Förderschulen von dem an allgemeinbildenden Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen. Hier werden häufig die besseren Schülerinnen und Schüler an der Schule für die Berufseinstiegsbegleitung gewählt. Daher bezieht sich die Selektion leistungsschwächerer Jugendlicher verstärkt auf allgemeinbildende Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen.

che Probleme ihre Möglichkeiten, dem Unterricht zu folgen, woraufhin sie dann in eine Förderschule übergangen oder teilweise mehrere Klassen zurückgestuft wurden:

„Die wollen das halt nicht checken ... dass ich halt nicht deutsch kann ... Da fühlt man sich schon scheiße, wenn die sagen: ‚Ja, der kann nix‘. Weil ich bin auch in der Türkei auf die Schule gegangen, bis zur dritten Klasse.“ (LilRamo⁵², 35-49)

Die Entscheidung für die weiterführende Schule stand bei einigen Jugendlichen bereits in der vierten Klasse fest, wobei hier zumeist die Nähe zwischen Wohnort und Schulstandort, die Schulleistungen oder das Kennen der Schule durch Geschwister oder andere Verwandte ausschlaggebend waren. Andere Jugendliche berichten davon, dass aufgrund ihrer schulischen Leistungen durchaus eine andere Schulform in Betracht gezogen wurde, sie selbst aber diese Schulform ablehnten oder den dafür notwendigen Test nicht erfolgreich absolvierten. Das Nicht-Bestehen sehen einige in der Konzeption des Testes begründet und nicht in ihren eigenen Leistungen:

„Aber da besteht glaub ich kein Mensch.“ (Medine, 11)

Weiterhin gibt es Jugendliche, die gern zu einer anderen Schule gewechselt hätten, die andere Schule sie aber nicht annahm. Diese Entscheidung wird von einigen akzeptiert und auch nicht als einschneidend gewertet – andere bedauern diese Entscheidung.

In Bezug auf den Wechsel auf die Hauptschule berichten viele Jugendliche zunächst von einem Eindruck des Unvertrauten. Bei fast allen kommen im Laufe der weiteren Erzählung allerdings auch Erfahrungen der Kränkung und Missachtung zum Vorschein. Anscheinend gelingt es, diese zu verarbeiten, wenn positive Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern aufgebaut werden. Allerdings werden sie durch das Einsetzen der Berufsorientierung ab Klasse 7 oder 8 wieder aufgebrochen:

„Also jeder weiß ja, dass Hauptschüler ... also wir haben einen schlechten Ruf, weil wir sehen das ja, wir schreiben viele Bewerbungen, kriegen immer Absagen, und meistens sagen sie nicht warum. Aber wir wissen warum, weil wir werden ja nicht so was Gutes dargestellt, sondern eher was Schlechteres. So, erstmal die Gymnasiasten, dann die Realschüler und dann erst wir, so unterste Niveau sind wir, werden wir zugeteilt. Und manchmal tut das auch weh, denn ich weiß, wir Hauptschüler sind vielleicht jetzt nicht so perfekt oder wissen jetzt nicht so viel wie die Realschüler, aber trotzdem, es tut schon weh, wenn du dir Mühe gibst und alles machst, damit du später eine gute Zukunft hast und am Ende fertiggemacht wirst oder so zurückgesetzt wirst.“ (Sabrina, 18-19)

⁵² Die hier verwendeten Namen der Jugendlichen sind Aliasnamen, um die Anonymität der Jugendlichen zu gewährleisten. Die Namen wurden im Anschluss an die Interviews von den Jugendlichen mehrheitlich selbst gewählt. Die dahinter stehende Zahl verweist auf die Absatznummer im Transkript.

Der Übergang in eine Förderschule wird unterschiedlich gewertet: Jugendliche die seit dem Grundschulalter eine Förderschule besuchen und seither auch keine andere Schulform kennengelernt haben, kommen mit dieser Schulform gut zurecht. Jugendliche, die von einer Hauptschule auf eine Förderschule wechselten oder sich selbst als gute Schüler sehen, haben oftmals Probleme mit der Schulform und empfinden den Wechsel auf eine Förderschule als Abwertung:

„Und dann auch noch direkt auf die Förderschule.“ (Hansi, 15).

„Ich bin ganz ehrlich, seit ich auf dieser Schule bin, bin ich sehr traurig. Seit dem ersten Tag, wo ich auf diese Schule gekommen bin, ist das wie eine Hölle für mich.“ (Maraz, 3)

Einige andere Jugendliche können vor dem Hintergrund der Selbstwahrnehmung ihrer Kompetenzen nicht verstehen, weshalb sie auf einer Förderschule angemeldet wurden:

„Also ich denke mir manchmal so schon, ich könnte es vielleicht auch in einer anderen Mittelschule oder so schaffen ... Also ich frage mich schon manchmal, warum bin ich eigentlich hier, ich könnte doch viel besser sein.“ (Meili, 299)

Einige der Förderschülerinnen und -schüler hingegen schätzen aber auch die langsamere Art des Lernens und sind froh, größere Zeitfenster für bestimmte Aufgaben zu erhalten:

„Das ist eigentlich auch so wie ´ne normale Schule, aber ... die macht's halt genauer. Also, zum Beispiel in der Hauptschule ... die machen ein ... Thema eine Woche durch und wir machen halt hier eine Woche oder vielleicht sogar zwei Wochen das Thema durch. Aber dafür wissen wir ... das auch perfekt ... Bei denen musst du's selber machen, wenn du nicht klar kommst, hast halt versagt.“ (Sascha, 107)

Dennoch ist ihnen das Stigma der Schulform bewusst:

„Der Ruf halt. Die halt immer Sonderschule und so. Wer hierher kommt, ist halt behindert und so. Ja, aber man muss einfach mal selber da rein kommen, dann weiß man das schon, wie das ist.“ (Sascha, 109)

Es fühlen sich viele Jugendliche der Haupt- oder Förderschule als „dumm“ abgestempelt, was so weit geht, dass sie Angst haben aufgrund des Abschlusses an der jeweiligen Schulform keinen Ausbildungsplatz zu erhalten, trotz guter schulischer Leistungen. Sie gehen davon aus, dass in der Gesellschaft ein sehr schlechtes Bild über Haupt- und Förderschüler gezeichnet wird, was letztendlich dazu führt, dass sie selbst keine beruflichen Chancen erhalten werden:

„Das ist schon schlimm, also von draußen aus denken die, die Hauptschüler sind schlimm, asozial, sind zu nichts nutze ... Die stellen auch keine Hauptschüler ein, weil nun mal Hauptschule gesagt wird. Wenn man Realschule sagen würde, würden die ‚ok‘ sagen, und sich das angucken. Aber wenn Hauptschule kommt, dann sagen die einfach ‚nichts zu Nutze, asozial, können sich an nichts halten‘.“ (Laura, 34)

Unabhängig davon, ob eine Haupt- oder Förderschule besucht wird, fällt insgesamt auf, dass ein Teil der Jugendlichen sich bislang nicht mit der besuchten Schulart arrangieren kann, andere hingegen haben sich damit abgefunden:

„Und ... in den ersten zwei Monaten, da hatte ich gewisse Erfahrungen gesammelt und mir wurde schlagartig klar, dass es gar nicht so übel ist ... wie alle denken. Und so fing ich an, also flexibler zu werden und integrierte mich so gut wie möglich in die Hauptschulgesellschaft ein.“ (Kaze, 3)

Einen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Jugendlichen haben auch familiäre Ereignisse wie Todesfälle in der Verwandtschaft, Trennung der Eltern oder familiäre Konflikte:

„In der siebten Klasse ich hab nur Stress zuhause, okay und dann eigentlich lern ich immer für ... unsere Arbeiten hatte ich gar keine Zeit, weil von morgens bis abends nur Streit zuhause, hatte ich nie Zeit, habe ich auch geheult und so, also in der Schule hab ich mich gar nicht konzentriert.“ (Medine, 39)

Einige der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten davon, dass diese Ereignisse sie schwer belasteten und auch oftmals ihre schulischen Leistungen darunter litten. Gleichzeitig sehen sie den Sinn im schulischen Lernen und Erfolg für ihr eigenes Leben meist erst gegen Ende der Schulzeit:

„Weil man ist jung, man sagt am Anfang ‚warum eigentlich Schule? Ich kann aus meinem Leben viel machen dafür brauche ich keine Schule‘.“ (Ella, 15)

Ausnahmslos empfanden die Jugendlichen die Zeit des Schulwechsels als eine aufregende Situation in ihrer Schullaufbahn. Zwar war es für alle spannend, nun auf eine neue Schule, neue Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitschülerinnen und Mitschüler zu treffen. Jugendliche, die die Schule oder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bereits kannten, weil es sich etwa um eine Grund- und Hauptschule handelte und deshalb kein Schulwechsel im räumlichen Sinne anstand, hatten seltener Probleme sich in der neuen Schule zurechtzufinden.

Insgesamt zeigt sich zudem, dass viele Jugendliche mit der Lernatmosphäre in der Klasse nicht zurechtkommen, sich beim Lernen durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gestört fühlen oder Mobbing erfahren, was sich negativ auf den Schulerfolg auswirkt:

„Ein paar Schüler sollte man früher aus der Schule wegschaffen als zu spät ... Dann wünscht man halt, dass die Schüler weggehen, damit halt auch andere Schüler nicht verletzt werden.“ (Chris, 53-55)

„Da werden wir hauptsächlich von einem einzigen Schüler ... abgelenkt, der blökt da immer rum und dann kann man sich nicht konzentrieren.“ (Rimmon, 31)

Die Jugendlichen der Abgangs- und Vorabgangsklassen beschrieben, dass gute schulische Leistungen wichtig für einen Ausbildungsplatz sind, gleichzeitig wurde aber deutlich, dass es ihnen schwer fällt gegen Schulunlust und Unaufmerksamkeit anzukämpfen und begründen hiermit ihre schlechten Noten. Einige betonen dabei, dass sie trotz ihrer Bemühungen keine guten Leistungen erzielen:

„Da bin ich nie gut, weil ich kann lernen wie ich will und ... am Testtag kann ich es vergessen, ist immer so.“ (Duschel, 9)

Andere heben hervor, dass sie keine Lust zum Lernen haben, aber durchaus bessere Leistungen erzielen könnten, wenn sie denn nur wollten.

Einen zentralen Stellenwert in der Schullaufbahn der Jugendlichen nehmen die Lehrerinnen und Lehrer ein. Dabei werden Grundschullehrerinnen und -lehrer benannt, die für die Entscheidung der weiterführenden Schule eine zentrale Rolle spielten: Zwei Jugendliche berichten von Konflikten mit der Grundschullehrerin und der daraus resultierenden Entscheidung auf eine Förderschule zu müssen. Beide Jugendlichen sehen hier einzig und allein die Lehrerin als verantwortlich und nicht die eigenen schulischen Leistungen. Weiterhin gibt es Jugendliche, die die Erfahrung machten, dass Lehrkräfte sie als faul beschrieben und sie ihnen deshalb eine niedrigere Schulform empfahlen:

„Ja also meine Grundschullehrerin meinte noch, ich könnte sogar noch aufs Gymnasium gehen, aber ich bin halt nur faul ... aus dem Grund meinte sie ja ,es ist besser, wenn du auf eine Hauptschule gehst und dich dann hoch arbeitest, als wenn du von oben runter fällst!.“ (Kadir, 11)

Manche Lehrerinnen und Lehrer an den Förder- oder Hauptschulen werden als vertrauensvoll, motivierend und unterstützend beschrieben, so dass die Jugendlichen sie auch in Problemlagen ansprechen. Von anderen werden sie als gemein, benachteiligend, überfordert und nicht vertrauenswürdig beschrieben und für die eigene negative Schulkarriere verantwortlich gemacht. Die Jugendlichen wollen ernst genommen werden und das Gefühl haben, dass sich die Lehrer für sie interessieren. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher wichtig ist, dass sie nicht nur auf ihre Schülerrolle beschränkt, sondern als ganze Person gesehen und anerkannt werden.

Deutlich wird, dass die Lehrerinnen und Lehrer einen Einfluss auf die Schullaufbahn der Jugendlichen nehmen, was den Jugendlichen durchaus bewusst ist. Hinzu kommt, dass eine Vielzahl von Schul- und Lehrerwechseln zu deutlichen Problemen während der ganzen Schulzeit der Jugendlichen führen. Dabei fällt es den Jugendlichen oft nicht leicht, solche vermehrten Umbrüche und Wechsel zu bewältigen. Allerdings begrüßten auch einige Jugendliche den Lehrerwechsel und begründeten das mit Steigerungen ihrer schulischen Leistungen.

Einige der Jugendlichen blicken dem weiteren schulischen Werdegang optimistisch entgegen und haben teilweise bereits weitgreifende schulische und berufliche Pläne. Andere fühlen sich im Hinblick auf ihre Zukunft eher unsicher, wobei hier wiederum die besuchte Schulform eine Rolle spielt.

Insgesamt beschreiben die Jugendlichen ihre Bildungs- und Übergangschancen als strukturell eingeschränkt. Dies gilt für die Hierarchie der Schulformen und die damit zusammenhängende niedrige gesellschaftliche Wertschätzung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit oder ohne Hauptschulabschluss; dies gilt aber auch für verengte Wahrnehmung seitens der Lehrerinnen und Lehrer. Generell empfinden Jugendliche dies als ungerecht. Sie versuchen dies dadurch zu bewältigen, dass sie

die Schule als sozialen Ort von Beziehungen zu den Gleichaltrigen und zu einzelnen Lehrerinnen und Lehrern deuten und sich selbst darin als kompetent umdefinieren.⁵³

5.3 Relevante Lebensthemen, Belastungen und Verantwortlichkeiten der Jugendlichen

Neben schulischen Anforderungen im Übergang zeigt sich, dass Jugendliche mit persönlichen und familiären Voraussetzungen konfrontiert sind, die die Bewältigung des Übergangs entscheidend beeinflussen und zum Teil auch erheblich erschweren. Gleichzeitig verfügen sie über außerschulische Interessen und Verantwortlichkeiten, die sie in Anspruch nehmen, in denen sie sich Kompetenzen aneignen und die sie mit Freude, aber auch Belastung erfüllen. Häufig bleiben diese in schulischen Kontexten unentdeckt und werden nicht thematisiert.

Belastenden Faktoren können sich in institutionell als riskant beziehungsweise abweichend klassifizierten Handlungsstrategien im Kontext von aktiver und passiver Gewalt, Kriminalität oder Sucht niederschlagen oder aber auch auf Selbstbilder und Selbstkonzepte rückwirken. Kritische Lebensereignisse, Belastungsfaktoren und Bewältigungsmuster bedeuten, dass Jugendliche nicht nur mit schulischen und beruflichen Anforderungen des Überganges, sondern eben auch mit diesen Problemen zurechtkommen müssen, die sie subjektiv als wesentlich dringender erfahren können.

5.3.1 Problemlagen

Problemlagen der Jugendlichen belasten nicht nur ihren Alltag, sondern strahlen weit in die Selbstkonzepte der Jugendlichen hinein und schränken in vielen Fällen ihre Möglichkeiten ein, ihr Leben und ihre Zukunft zufriedenstellend zu führen und zu entwerfen. Belastungen beziehen sich auf eine ganze Reihe von Aspekten. Zum einen sind dies Konflikte, Bedrohungen und Mobbing Erfahrungen innerhalb der Peergruppen, die häufig Schule und Freizeit zu einem Ort der Demütigung oder der ständigen Konfliktbelastung werden lassen:

„Die [Lehrerin, S.W.] hat sogar schon den Spruch gelassen, ich bin zu dumm, ich könnte mit meiner Mutter Fenster putzen.“ (Ashley, 47)

⁵³ Im Gegensatz zu dieser Betonung struktureller Problemlagen nehmen die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater häufig eine defizitorientierte Perspektive auf die Jugendlichen ein. Hinter dem Urteil fehlender Ausbildungsreife standen Zuschreibungen fehlender Sprachkompetenz, fehlender Motivation und Selbstverantwortung und nicht zuletzt fehlender beruflicher Orientierung. Die Verantwortung für die Kompensation dieser Defizite lag ihrer Meinung nach vor allem bei den Jugendlichen, die allerdings durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden (IAW et al. 2010, S. 58f).

„Dann kommen sie halt und sagen: ‚Du bist gleich hässlich und fett wie [Name einer Schülerin, S.W.] ... du bist gleich hässlich‘ ... oder haben zu mir gesagt ich seh‘ aus wie schwanger.“ (Aylin, 71, 103)

„Die haben immer gesagt: ‚Jetzt kommt wieder die ohne Vater. Die tut doch nur so, der sitzt doch zuhause.‘ Die haben mir vorgespielt, wie er sich erhängt hat ... ich hab mich auf nichts mehr konzentrieren können.“ (Spatzel, 187)

„Da gibt es viel Gewalt abends, man muss gucken, dass man im richtigen Augenblick nach Hause kommt Da ist auch die Szene mit Drogendealern ... ja da geht es richtig ab abends und da kommen auch die Obermacker, die auch zum Teil bisschen bewaffnet sind.“ (Ella, 272, 296)

Einige der Befragten beschreiben, dass Legalitätskonflikte und Vorbestrafungen sie belasten, diese teilweise ihre Berufspläne durchkreuzen oder aber Grund dafür sind, sich von Gleichaltrigen zu distanzieren, die sie in ihren Augen zu Fehlverhalten verführt haben. Andere wiederum versuchen, eigenes Verhalten abzulegen:

„Und dann kommt mir immer in meinem Kopf so ne Glocke: Ding! Hör auf, Maraz! Du kannst eine Anzeige kriegen, du willst Polizist werden!“ (Maraz, 243)

Problematisch und belastend wirkt auf die Jugendlichen all das, was sie von anderen unterscheidet und ihnen vor Augen führt, dass sie in bestimmten Bereichen nicht mit ihren Gleichaltrigen mithalten können. Dies sind zum einen Behinderungen körperlicher oder auch psychischer Art, Sprachfehler oder mangelnde deutsche Sprachkenntnisse bis hin zu Aufmerksamkeitsdefiziten. Diese markieren ihnen in ihrem Alltag die Begrenzung von Möglichkeiten, Leistung zu erbringen, Akzeptanz zu erfahren oder aber schlicht wie andere Gleichaltrige wahrgenommen zu werden:

„Also ich hab irgendeine Rechtschreibschwäche, also dieses Lesen, das ist eigentlich ... ich stottere beim Lesen manchmal, weil ich die Wörter nicht kann.“ (Ashley 125)

„Ich hab Angst, wenn was falsch ist, dass die mich auslachen, daher mach ich fast nie so mit.“ (Prija, 175)

„Ich hab erst mit zehn Jahren richtig laufen gelernt ... die haben erst gesagt, dass ich das Bein niemals richtig bewegen könnte.“ (Zoey, 101)

Neben diesen belastenden Faktoren formuliert der große Teil der Befragten optimistische Zukunftsentwürfe und ein Vertrauen, dass sich ihre Pläne und Zukunftsvorstellungen trotz mancher Einschränkungen und Unwägbarkeiten realisieren lassen. Ansprüche auf Selbstbestimmung und damit auf die Gestaltung ihres Lebens, ihrer Entscheidungen und Zukunftspläne erleben einige der Befragten jedoch stark reglementiert und stehen häufig im Widerspruch zu den Bedürfnissen nach Selbstbestimmung. Hierbei spielen beispielsweise ungewollte Elternschaft, Familienverhältnisse oder Migrations- und Umzugspläne der Herkunftsfamilie eine Rolle und die Befragten wirken zum Teil ohnmächtig gegenüber denjenigen, die ihr Leben (mit)bestimmen:

„Wenn ich hätte wählen können, dann wäre ich nicht ausgezogen. Dann hätte ich mein Kind in eine Kinderkrippe gesteckt, wäre in die Schule gegangen und hätte ihn nachmittags wieder abgeholt.“ (Zoey, 205)

„Dass ich einfach mein Leben leben kann, so wie ich´s gern hätte. Und nicht nach den Wünschen von meiner Mutter.“ (Spatzel, 237)

5.3.2 Selbstwirksamkeit⁵⁴ und Selbsteinschätzungen

Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, Stärken, aber auch Defizite ist für die Befragten untrennbar mit Schule und den dort erlebten Erfahrungen verbunden, stellt diese doch in besonderem Maße den Rahmen für die Vergewisserung und Verunsicherung der Selbst- und Fremdkonzepte, für Vergleiche mit anderen und die Bewertung der eigenen Fähigkeiten. Entsprechend verläuft in vielen Fällen die Selbsteinschätzung analog zu Schulnoten und Fächern, in denen sie über einen entsprechenden Wissensstand oder aber auch Defizite verfügen:

„Also Mathe bin ich ganz schlecht und Deutsch auch.“ (Hans-Peter, 71)

„Meine Schwäche ist Mathe. Englisch kann ich sehr gut weil ich mit meiner Mutter zu Hause englisch rede. Meine Schwächen sind noch das Malen, das kann ich nicht so gut, also das Zeichnen.“ (Leyla, 119)

Weiter wirken die Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Praktika machen, auf die Selbstkonzepte zurück und werden dementsprechend internalisiert:

„Also ich bin nett, hilfsbereit. Ich kann auch gut mit Leuten umgehen. Ich kann es [gemeint sind schlechte Nachrichten, S.W.] auch normal sagen, also beruhigend, so dass die Leute nicht gleich einen Schock bekommen.“ (Franziska, 81)

Die individuelle Auseinandersetzung mit Leistungsbeurteilungen aus dem schulischen Kontext und den Rückmeldungen aus den Praktika wirken, insbesondere in der für die Jugendlichen von großer Unsicherheit geprägten Phase des Übergangs, auf ihre Selbstkonzepte. In vielen Interviews finden sich selbstkritische Resümees

⁵⁴ Selbstwirksamkeit beziehungsweise Selbstwirksamkeitserwartung (engl. Perceived self-efficacy) bezeichnet in der Psychologie die eigene Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Ein Mensch, der daran glaubt, selbst etwas zu bewirken und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können, hat demnach eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Komponente ist die Annahme, man könne als Person gezielt Einfluss auf die Dinge und die Welt nehmen (internaler locus-of-control oder Kontrollüberzeugung). Im Unterschied dazu könnte man auch äußere Umstände, andere Personen, Zufall, Glück und andere Ereignisse als ursächlich ansehen. Untersuchungen zeigen, dass Personen mit einem starken Glauben an die eigene Kompetenz größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und mehr Erfolge in der Ausbildung und im Berufsleben aufweisen. Selbstwirksamkeitserwartung ist - neben dem subjektiven Anreizwert eines Handlungsziels - eine zentrale Kategorie von Motivation (siehe Bandura 1997, Schwarzer/Jerusalem 2002).

über eigenes Fehlverhalten, Inkompetenzen und Motivationsdefizite und machen in diesem Zusammenhang auch deutlich, in welcher Weise die bisherigen Schulkarrieren⁵⁵ auch Selbsteinschätzungen prägten. In einigen Fällen finden sich demnach negative Selbstbilder und Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten, ihre Zukunft zu gestalten:⁵⁶

„Ich komme oft zu spät, mach fast nie meine Hausaufgaben, übe nie für Arbeiten, passe selten auf im Unterricht.“ (Mert, 71)

Teilweise mündet dies in ein verallgemeinertes Gefühl von Selbstunwirksamkeit:

„Stärken? Wo könnte ich Stärken zeigen? Wüsst' ich jetzt nicht.“ (Lukas, 113)

In einigen Fällen kann dieses Grundgefühl als ein Baustein für übergangsbezogene Demotivationsprozesse wirksam werden, indem das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten schwindet und Scheitern vorweg genommen wird. Ein weit verbreitetes Deutungsmuster ist die Betonung der eigenen Faulheit oder des schlichten Desinteresses an der Schule als Ursache für schulische Problemlagen. Auf diese Weise und mit dieser Deutung gelingt es den Jugendlichen, ihre Handlungsfähigkeit auch im Rahmen non-konformer Verhaltensweisen zu wahren:

„Ich wäre eigentlich ein guter Schüler, ein sehr guter Schüler wenn ich nicht so faul wäre, also die Schule nicht so vernachlässigen würde.“ (Kadir, 51)

„Wenn ich möchte kann ich mich natürlich auch anstrengen oder nett sein oder probieren mich gut auszudrücken oder so.“ (Bushido, 153)

Demgegenüber finden sich auch Betonungen von besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen, über die die Jugendlichen verfügen. Den Auswahlkriterien für die Teilnahme am Modellvorhaben geschuldet, verfügen die meisten Teilnehmenden über eher schlechte schulische Leistungen.⁵⁷ Entsprechend beziehen sie sich, nach ihren Stärken gefragt, vor allem auf informelle und soziale Kompetenzen:

„Ich bin halt immer spontan. Ich lass mich überraschen, bin mehr so der Typ Freestyle, also ich mach eher alles aus dem Kopf raus, plan nichts Besonderes, alles mehr so spontan.“ (Chris, 45)

„Fröhlich und belastbar. Also dass ich nicht irgendwann in die Arbeit komme und sage: ‚Oh Gott, heute ist so ein scheiß Tag ich hab keinen Bock‘ und angegrert mit meinen Kollegen bin, dass ich die dann mal anscheiß' oder so. Das bin ich mal gar nicht ... das wär' nochmal eine Stärke, dass ich immer Freude am Leben habe.“ (Lenny Kravitz, 149)

⁵⁵ Siehe dazu auch Abschnitt 5.2.

⁵⁶ Siehe auch Abschnitt 6.1.3.

⁵⁷ Im Abschnitt 4.3.1 wird die schulische Entwicklung der Teilnehmenden thematisiert. Im Abschnitt 5.1 findet ein Vergleich der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Schülerinnen und Schülern von nicht teilnehmenden Schulen statt.

Die Selbstwirksamkeitskonzepte der Jugendlichen zeigen, dass bei einem großen Teil eine Individualisierung von Problemlagen im Übergang stattgefunden hat und sie sich in unterschiedlichem Maße selbst Spielräume zumessen, Verbesserungen ihrer Ausgangslage herbeiführen zu können. Auch wenn insbesondere die Wettbewerbssituation auf dem Berufsausbildungsmarkt, die einige benennen oder aber die stigmatisierenden Effekte ihrer Schulabschlüsse auch auf strukturelle Problemlagen verweisen, geht der große Anteil der Befragten davon aus, selbst Einfluss auf ihre Chancen im Übergang zu haben. Dies findet seinen Ausdruck in den Selbstinszenierungen der Jugendlichen, in denen sie eine Veränderung des ehemals – aus subjektiver Deutung heraus – abweichenden Verhaltens propagieren und nachzeichnen. In diesem Sinne findet sich häufig das Muster des Versuchs, Handlungsspielräume durch Höherqualifizierung zu erhöhen und destruktive Verhaltensmuster abzulegen:

„Ich versuch wieder raus zu kommen aus dem Loch. Dann eben nach oben zu gehen mit den Noten ... also ich mach jetzt meine Hausaufgaben, pass halt auch mehr auf wenn irgendwas Wichtiges drankommt, was in der Klassenarbeit drankommen könnte das schreib ich mir dann auf.“ (Hans-Peter, 117-123)

„Ich versuch auf jeden Fall mich zu ändern. Aber wenn man 60 % seines Lebens immer so faul war, dann ist das nicht gerade leicht, sich zum fleißigen Schüler zu entwickeln. Du willst eine Veränderung, die ist zu schwer zu vollbringen. Das ist jetzt nicht gerade eine leichte Sache.“ (Kaze, 33)

5.3.3 Familie und Familienleben

Nicht alle Interviewten waren im Rahmen der Interviews bereit, von ihrem Zuhause zu erzählen, was angesichts der großen Offenheit, über eigene Problemlagen zu sprechen, als ein Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass hierin zum Teil erhebliche Belastungen für einige der Jugendlichen zu liegen scheinen. In vielen Fällen finden sich jedoch ausführliche Beschreibungen des Familienlebens, der Stimmung zuhause und der Verantwortlichkeiten, die sie selbst in diesem System tragen. Familie wird dabei von vielen der Jugendlichen als Ort der Geborgenheit und als Dreh- und Angelpunkt für die Kontakte zu der weiteren Verwandtschaft beschrieben, worin sich in einigen Fällen für die Jugendlichen zentrale, unterstützende Ressourcen erschließen. Auch wenn es zeitweise Konflikte mit Eltern oder Geschwistern gibt und Familie in den unterschiedlichsten Ausprägungen regulierend in das Verhalten der Jugendlichen eingreift, resümiert ein großer Teil der Befragten, dass ihnen ihre Familie sehr wichtig und die Stimmung zuhause gut sei:

„Wir sind eigentlich so ne lässige Familie. Wir können gut zusammen leben, ist eigentlich ne gute Stimmung daheim.“ (Aylin, 275)

„Man versteht sich immer. Man achtet auf die Wünsche der Anderen und wenn man seinen Freiraum braucht, wird der halt auch gegeben.“ (Chris, 299)

In vielen Fällen berichten die Interviewten, dass ihre Eltern an ihrem Leben, ihren Sorgen und positiven Erlebnissen teilhaben und sie sie daran teilhaben lassen. Für das oft unbequeme erzieherische Handeln ihrer Eltern bringen sie Verständnis auf. Elterliche Grenzsetzungen beziehen sich häufig auf Freizeitverhalten der Jugendli-

chen, das Engagement für die Schule bildet in vielen der beschriebenen Familienstrukturen eine offen ausgesprochene, selbstverständliche Erwartung an die Jugendlichen und birgt in einigen Fällen auch ein dauerhaftes Konfliktpotential:

„Mein Vater sagt immer: ‚Lernen, lernen, lernen.‘“ (Thomas, 284)

„Meine Mutter sagt immer: ‚Als erstes Schule.‘ Sonst darf ich nicht raus, sonst darf ich kein Fernsehen gucken ... dann darf ich erst die anderen Sachen machen.“ (Peter, 269)

Für einen anderen Teil der Befragten stellt der familiäre Lebensraum eine hohe Belastung dar. Einige der Jugendlichen berichten von früheren oder noch andauernden Gewalterfahrungen und insgesamt schwierigen Zeiten, die sie durch die Lebensführung der Eltern erleben müssen und mussten. In einigen Fällen spielen dabei Trennungen der leiblichen Eltern und wechselnde erwachsene Bezugspersonen eine Rolle, andere wiederum berichten von belastenden Erkrankungen von Familienmitgliedern, die das Familienleben überschatteten und überschatteten. Immer gehen diese belastenden Faktoren einher mit einer großen Veränderung des gewohnten familialen Zusammenlebens, indem wichtige Bezugspersonen durch Todesfälle oder Trennungen wegbrechen, Sorgerechtsentzug, Umzüge und Migration einen Neuanfang und eine Neufindung sämtlicher Bezugspunkte erforderlich machen. Besonders belastend wirken Erfahrungen der Geringschätzung durch elterliche Bezugspersonen oder massive körperliche und seelische Misshandlungen:

„Also mir geht es nicht so gut zuhause. Weil ich von meinen anderen Geschwistern am meisten geschlagen werde ... also meine Mutti ist schon bekannt beim Jugendamt.“ (Lisa, 219)

„Ich hab Angst vor meinem Vater ... man muss sich sehr gut benehmen, man darf keine Fehler machen. (Prija, 283)“

„Zu dem, will ich keinen Kontakt. Der ist schlimm ... mein Bruder hat Schläge bekommen und da sieht man immer noch die Striche.“ (Franziska, 130)

Familiäre Belastungen strahlen nicht nur auf das Selbstbild oder die Zukunftsentwürfe der Jugendlichen aus. Sie sind in vielen Fällen auch mit Ursache für Schulabstinienz, delinquentes Verhalten oder depressive Verstimmungen:

„Letztens hatte ich so Stress zuhause, ich wusste nicht ... ich bin auch zwei, drei Tage nicht in die Schule gekommen.“ (Medine, 203)

In einigen Fällen übernehmen die Jugendlichen in schwierigen Situationen selbst Verantwortung für jüngere Geschwister oder versuchen, zusätzliche Belastungen abzufedern. Im Falle von schweren Familienkrisen durch Erkrankungen oder Sterbefälle von Elternteilen muten sie sich zum Teil große Verantwortung zu:

„Mein Vater hat wieder angefangen zu trinken ... Ich bin mit dem zu Ärzten gefahren, ich hab mit dem alles erledigt ... ich bin sozusagen die Einzige die ihm helfen kann, beim Amt, bei irgendwelchen Sachen, beim Gericht oder sonst irgendwas.“ (Sandra, 218)

Schon aus den Beschreibungen der Belastungsfaktoren und familialen Beziehungen wird deutlich, dass die interviewten Jugendlichen in unterschiedlichem Maße Verantwortung in den Familien tragen. Ein Bereich sind dabei die Pflichten im Haushalt, die in einigen Fällen stark reguliert und routiniert sind, in anderen Fällen eher zufällig erfolgen:

„Das ist alles aufgeteilt. Jeder hat seine Aufgabe.“ (Aylin, 251)

„Also wenn ich mal Langeweile hab mach ich einfach irgendwas, dann räum ich einfach so irgendwelche Zimmer auf.“ (Chris, 291)

Dazu kommen spezielle Verpflichtungen, wie die Mithilfe in elterlichen Betrieben oder das Aufpassen auf kleinere Geschwister oder die Sorge für Haustiere. In keinem der Interviews werden diese als besonders belastend beschrieben, sondern als Ausdruck familialen Zusammenlebens und in diesem Sinne als Selbstverständlichkeit gelebt:

„Bei uns ist das so: wenn einer aussteigt, dann funktioniert es nicht. Wenn ich nicht da bin dann funktioniert es zuhause nicht. Wir brauchen uns schon gegenseitig damit es funktioniert, weil jeder hat eine Aufgabe.“ (Sabrina, 145)

Verantwortlichkeiten werden nur dann problematisiert, wenn sie sich nicht aus der Lebenslage der Familienmitglieder begründen lassen oder Teil einer von Gegenseitigkeit geprägten Unterstützungsstruktur sind:

„Also mein 18-jähriger Bruder, der läuft zuhause rum und sagt: ‚Bring mir Essen!‘ Sag ich so: ‚Kein Problem, aber sag bitte.‘ Weil für meinen älteren Bruder hol ich alles, weil der kaputt aus der Arbeit kommt. Und wenn der nach Hause kommt der macht sich nie Essen, der befiehlt immer. Der sagt: ‚Ja, hol mir mal bitte das.‘ Und der sagt auch immer bitte. Und zu meinem anderen Bruder sag ich: ‚Du arbeitest nicht. Die anderen, die arbeiten, die sind kaputt. Schäm dich mal!‘“ (Medine, 233)

Familiäre und individuelle Problemlagen und Verantwortlichkeiten, die die Jugendlichen beschreiben, sind sehr vielfältig und vielschichtig. In welchem Maße sie als Belastungsfaktoren auf die Jugendlichen zurück wirken, kann auch als Gradmesser für die empfundene Verbundenheit mit der Herkunftsfamilie und der dort erlebten und gelebten Gemeinschaft, Verpflichtungen und Entlastungen und Regeneration interpretiert werden. Immer haben sie jedoch Einfluss auf schulische und berufsbezogene Orientierungsprozesse indem sie Energien binden oder freisetzen, Entscheidungsprozesse überlagern oder sogar obsolet machen.

5.3.4 Interessen und Freizeitgestaltung

Freizeit bildet neben der Schule den zweiten zentralen Lebensraum der Jugendlichen. Hierin können sie Interessen und Hobbys verfolgen und gleichzeitig ihre außerschulischen sozialen Kontakte pflegen. Es wird im Rahmen der Interviews deutlich, dass sie sich in vielen Fällen – entgegen dem schulischen Kontext – hierbei als Gestalterinnen und Gestalter erfahren und entsprechend selbst diejenigen sind, die Schwerpunktlegungen vornehmen und Entscheidungen für sich treffen können.

Entsprechend leben die Befragten zum großen Teil in der Freizeit das aus, was ihnen ein großes Bedürfnis ist und sie mit Zufriedenheit erfüllt. Nur in wenigen Ausnahmen tritt dabei Familie als regulatives Element im Freizeitverhalten in den Vordergrund:

„Sogar meine Freizeit muss ich zuhause verbringen, darf nirgendwohin gehen.“ (Lisa, 241)

„Ich kann nicht mehr viel mit meinen Freunden machen, weil ich habe ja einen Sohn. Und um den muss ich mich kümmern.“ (Zoey, 67)

In der Aufzählung der Hobbies und Aktivitäten findet sich die gesamte Bandbreite jugendlichen Freizeitverhaltens und reicht von Vereinsaktivitäten über Computerspiele, Tiere, Kino und Fernsehen, Shopping, Telefonieren, die unterschiedlichsten sportlichen Aktivitäten bis hin zu kreativer Gestaltung handwerklicher oder künstlerischer Art.

Oftmals dienen diese Tätigkeiten der Entspannung, Entlastung oder als körperlicher Ausgleich, in einigen Fällen haben diese Interessen auch Einfluss auf berufliche Orientierungsprozesse. Sie bieten in diesem Sinne immer auch eine Bühne für die Vergewisserung von Kompetenzen einerseits, und für Erfahrungen von Selbstwirksamkeit auf der anderen Seite. In einem bewertungsfreien Kontext können auf diese Weise informelle Lernerfahrungen gemacht werden und berufliche Orientierungsprozesse stattfinden:

„Filme über Operationen, da zuzusehen was da operiert wird von Ärzten, das macht mich richtig verrückt, also das mag ich sehr ... ich lese sehr gern über dieses Thema. Ich kauf mir sogar Bücher über Ärzte und Krankenhäuser.“ (Laura, 84, 184)

Soziale Kontakte bilden das Herzstück der Freizeitaktivitäten und bis auf wenige Ausnahmen haben die Interviewten Freundinnen und Freunde sowie andere ihnen bedeutsame Menschen, mit denen sie sich in ihrer freien Zeit treffen. In einigen Fällen markiert der Freundeskreis einen dezidierten Bruch mit dem nicht selbst gewählten Sozialraum der Schule und ist insbesondere dann von großer Bedeutung, wenn letztere nur wenig identitätsstiftende Momente bietet:

„Da bin ich in einem anderen Leben. Ich komm mir so vor, wie wenn ich in einer anderen Welt wäre. Da bin ich fröhlich, so was von fröhlich, da vergesse ich jede Scheiße, manchmal vergesse ich sogar Schule. Weil ich dann mit Menschen sitze, die so wie ich sind oder normal sind. So als ob du in Disneyland wärst, so ne andere Welt, besser als hier [gemeint ist die Schule, S.W.].“ (Maraz, 167)

Risikoverhalten im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten zeichnet sich in unterschiedlichen Facetten ab und lässt sich in einerseits gruppenbezogene, und andererseits substanzbezogene Formen unterscheiden. Hier reicht die Bandbreite von gewalttätigen Auseinandersetzungen mit Anderen, über Alkohol- und Drogenmissbrauch, bis hin zu explizitem Risikoverhalten wie beispielsweise dem Bau von Feuerwerkskörpern oder das Überqueren von befahrenen Bahnlagen. Oftmals sind sie als Ausdruck jugendlicher Grenzerfahrungen zu verstehen, in einigen Fällen

jedoch auch als Hinweis auf lebensweltliche Belastungsfaktoren, die auf Freizeitaktivitäten ausstrahlen.

6 Die Berufseinstiegsbegleitung aus der Perspektive der Jugendlichen

6.1 Anforderungen im Übergang

Die befragten Jugendlichen der Abgangs- und Vorabgangsklasse der Haupt- und Förderschulen benennen eine Vielzahl von Anforderungen, die im Übergang Schule-Beruf zu bewältigen sind. Hierzu zählen einerseits persönliche und familiäre Schwierigkeiten, die im Abschnitt 5.3 thematisiert werden, andererseits auch Anforderungen, die konkret mit der Suche nach einer Berufsausbildung und dem Schulabschluss zusammenhängen. Deutlich wird, dass Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung zentrale Anforderungen im Übergang darstellen.

6.1.1 Berufliche Orientierung

Für die in den Fallstudien befragten Jugendlichen ist es ein zentrales Anliegen, eines Tages auf eigenen Beinen stehen zu können und finanziell unabhängig zu sein. Ein Leben in Abhängigkeit von Sozialleistungen ist für sie undenkbar und wird nicht selten mit persönlichem Versagen gleichgesetzt. Dementsprechend hoch sind die Bestrebungen, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen oder durch den Besuch einer weiterführenden Schule eine höhere Qualifikation zu erlangen, um somit die eigenen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Ihre Äußerungen weisen darauf hin, dass Jugendliche zwischen subjektiven Wünschen – die nicht immer offensichtlich und zugänglich sind – und Ängsten sowie externen Anregungen und Anpassungsforderungen eine subjektiv stimmige und gleichzeitig von außen als realistisch und unterstützungswürdige Entscheidung entwickeln müssen. Dabei entstehende Orientierungsschwierigkeiten werden ihnen oft als Orientierungslosigkeit individuell zugeschrieben, auch dies ist eine Anforderung, mit der sie umgehen müssen. Es zeigt sich jedoch, dass viele der befragten Jugendlichen durchaus Schwierigkeiten haben, sich auf ein Berufsfeld festzulegen und einen konkreten Berufswunsch zu benennen. Viele Jugendliche geben mehrere Optionen und Möglichkeiten an, ohne jedoch entschieden zu haben, welchen dieser Wege sie konkret nach der Schule einschlagen werden. Ein entscheidender Faktor für die Annahme eines bestimmten Ausbildungsplatzes oder Bewerbung ist für einen Großteil die räumliche Nähe zu ihrer Familie. Manche der Jugendlichen scheinen jedoch grundsätzlich unentschlossen:

„Wenn man so alt ist oder jung ist ... erst mal ändert man jede Minute seine Meinung. Erst mal sagt man: ‚Ok, ich will Hotelfachfrau sein‘, dann sagt man: ‚Ich will Zahnarzthelferin werden‘ und dann: ‚Nein, will ich doch nicht, will ich doch nicht, nein, mach ich doch nicht irgendwas medizinisches, nein soll ich lieber doch noch Koch werden?‘, man ändert sich immer, man verändert die Meinung immer und immer wieder.“ (Sabrina, 44-45)

„Weil ich wollte eigentlich immer Frisörin werden, aber jetzt weiß ich nicht mehr so genau, ich möchte gerne mehr was mit Büro oder mit Kindern machen und jetzt weiß ich noch nicht so genau.“ (Delia, 81)

Eine Tendenz, die bei vielen der befragten Jugendlichen deutlich wird, ist nicht die Konzentration auf einen bestimmten Beruf, sondern auf das schlichte Erlangen eines Ausbildungsplatzes, wobei der Eindruck entsteht, dass es unerheblich ist, in welchem Berufsfeld dies geschehen soll. Immer wieder wird auf die Bedeutung eines Ausbildungsplatzes verwiesen, in welchem Berufsfeld scheint oftmals zweitrangig:

„Es ist einfach wichtig, dass man so schnell wie möglich eine Ausbildung kriegt.“ (Spatzel, 210-211).

Diese Ansicht wird in vielen Fällen von den Eltern geteilt:

„Das Berufsfeld ist ihnen völlig gleichgültig, also Hauptsache es ist ein Beruf, mit ziemlich finanziellen positiven Seiten.“ (Kaze, 73)

Im Prozess der Entwicklung von Berufsplänen setzen sich die Jugendlichen in der Regel mit verschiedenen Berufsfeldern auseinander, vornehmlich durch die Teilnahme an Praktika. Das Praktikum wird von den meisten Jugendlichen als richtungweisend interpretiert – die hier gemachten Erfahrungen bestätigen oder widerlegen bestehende Berufswünsche. Nicht immer sehen sich die Jugendlichen selbst als Gestalter ihrer eigenen beruflichen Biografie. Vieles, so wird immer wieder berichtet, hänge von lokalen Gegebenheiten, von Angeboten der Bildungszentren vor Ort, von Kontakten sowie vom Image des erreichten Schulabschlusses ab. Der Besuch der Haupt- beziehungsweise Förderschule, der von vielen der Befragten als Stigma erlebt wird, spielt im Berufsfindungsprozess eine bedeutende Rolle: Sowohl Hauptschülerinnen und -schüler als auch Förderschülerinnen und -schüler verweisen darauf, dass sie lediglich aus einem geringen Angebot an Ausbildungsstellen auswählen können, wobei aus der Sicht der Förderschülerinnen und -schüler auch die Hauptschulabgängerinnen und -abgänger privilegiert erscheinen:

„Wenn ich einen Hauptschulabschluss habe, kann ich mir mehr Berufe aussuchen als mit einem Förderschulabschluss.“ (Luna, 131)

„Mit Mittlere Reife, Realschule, ... weiß ich nicht wies ist, aber denk ich schon mal eher. Weil man, ok, es heißt nicht, dass Hauptschüler dumm sind, sag ich ja nicht, ich bin selber einer, aber, mit Realschulabschluss ist man besser dran. Da kann man viele verschiedene Berufe machen und da ist die Chance eben schon höher. Aber mit Hauptschule, sagen immer alle: ‚Ja, du bist dumm, das sind dumme Kinder, das sind dumme Leute.‘“ (Spatzel, 111-115)

Hinzu kommt, dass einige Jugendliche davon berichten, dass der Ausbildungsmarkt der Region schlecht sei, was wiederum die Lehrstellensuche erschwert:

„Ich wollte eigentlich eine Ausbildung beginnen, nur das ist schwer, weil eine Ausbildung ist zurzeit schwer zu finden, und auch mit dem Hauptschulabschluss.“ (Laura, 66)

Sicherlich ist dies ein Aspekt, der dazu beiträgt, dass Jugendliche ihre beruflichen Wünsche herunterschrauben und sich nicht an ihren Wunschberuf orientieren, sondern an den realen Möglichkeiten des Ausbildungsmarktes. Dabei kommt nur für wenige ein Ortswechsel in Frage, um dennoch den gewünschten beruflichen Weg einschlagen zu können. Ein Wohnortwechsel oder – wie im folgenden Zitat – sogar

eine längere Anfahrt mit einem ungewohnten Verkehrsmittel, stellt dabei eine große Herausforderung dar:

„Ich hab am Anfang gedacht, das wird schwer werden für mich: Wie soll ich da hin gehen und zurück? Nur danach habe ich mir überlegt ... das will ich machen, also das hat mir so gefallen, dass ich gesagt hab: ‚Das will ich machen, ist nicht schlimm weil das weit weg ist, du kannst dich ja nach der Zeit dran gewöhnen, also mit dem Zug zu fahren.‘“ (Laura, 96)

Die subjektiv wie strukturell schwierige Aufgabe, einen Berufswunsch zu formulieren versuchen einige Jugendliche zu bewältigen, indem sie sich an Bekannten und Verwandten orientieren und die von denen beschriebenen beziehungsweise ausgeübten Berufe zu ihrem eigenen Wunschberuf machen. Die genannten Berufspläne der Jugendlichen spiegeln sich oftmals in beruflichen Tätigkeiten von Familienmitgliedern, aber auch Anforderungen und Erwartungen seitens der Familie wider. Darüber hinaus erhoffen sich viele Jugendliche durch die Kontakte zu Familienmitgliedern größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz und einen sicheren Beruf im Anschluss. Auch bei der Wahl des Praktikumsplatzes wird stark auf die familiären Kontakte gebaut, nicht selten werden Betriebe und Firmen ausgewählt, in dem bereits die Eltern oder andere Verwandte tätig sind:

„Also mit Kfz-Mechaniker, da denke ich, da würde das eigentlich auch ganz gut laufen, weil mein Onkel, der ist Kfz-Mechaniker, und da hätte ich eigentlich auch ganz gute Chancen, ja. Und bei Walforscher, da kenne ich niemanden, leider, ja, ich werde sehen, jetzt eben Walforscher und so Greenpeace. Also ich denke mal, bei Kfz-Mechaniker hätte ich bessere Chancen als bei Greenpeace, Walforscher.“ (Henry, 159-168)

In der Regel mischen sich die Eltern nicht in die Berufswahl ein, überlassen den Jugendlichen die Entscheidung und wünschen sich nur das Beste für ihre Kinder. Der Migrationshintergrund mancher Eltern erschwert die formale Unterstützung:

„Wir sind zum Beispiel in einer Hauptschule, da ist das so, dass viele ausländische Kinder dort sind, und viele ausländische Kinder, deren Eltern, sie können ja kein Deutsch und sie können auch ihren Kindern nicht helfen, damit wir auch Unterstützung, mehr Unterstützung haben.“ (Sabrina, 11)

„Meine Eltern, die sind ja anders aufgewachsen, die kennen, die wissen ja nicht das System hier in Deutschland, wie das alles so abläuft.“ (Sabrina, 59)

Es zeigt sich jedoch, dass viele der befragten Jugendlichen durchaus Schwierigkeiten haben, sich auf ein Berufsfeld festzulegen und einen konkreten Berufswunsch zu benennen. Ein geringer Teil der Jugendlichen versucht aus den eigenen Hobbies Optionen für die berufliche Zukunft zu entwickeln:

„Wenn ich nicht Kellnerin werden kann, dann kann ich Tänzerin werden, wenn ich nicht Tänzerin werden kann, dann kann ich Sängerin werden, wenn ich nicht Sängerin werden kann, dann kann ich ... Bücher verkaufen und Theater spielen kann ich auch sehr gut.“ (Meili, 269)

Unter den Jugendlichen die bereits den beruflichen Orientierungsprozess abgeschlossen haben und einen Wunschberuf nennen können, gibt es nur wenige, die

diesen Wunschberuf auch gegen die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern oder Eltern durchsetzen und weiterhin ihre Ziele verfolgen. Viele jedoch geben die eigenen Träume, zunächst, auf und versuchen die als realistisch dargestellten beruflichen Optionen zu nutzen. Das heißt, sie nehmen Praktika an, die in der Nähe zum Wohnort liegen beziehungsweise bei Firmen zu denen Eltern oder Bekannte Kontakte haben oder sie nehmen eine Berufsausbildung an, die ursprünglich nicht zum Wunschberuf zählte. Zudem wird versucht eben durch die beruflichen Kontakte der Eltern oder Bekannten Beziehungen zu Firmen aufzubauen und somit eine Lehrstelle zu erhalten - unabhängig vom eigentlichen Wunschberuf. Dennoch wird diese berufliche Option nicht als solche bezeichnet, sondern die Jugendlichen machen früher oder später diese berufliche Option zu ihrem Wunschberuf. Diese Erwartungshaltung, mit einem Förder- beziehungsweise Hauptschulabschluss wenig Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu haben, könnte eine Erklärung dafür sein, warum die befragten Jugendlichen in vielen Fällen ihren Traumberuf nicht konkret verfolgen und sich tendenziell eher dazu entscheiden, irgendeine Berufsausbildung zu machen, als Gefahr zu laufen, beim Verfolgen ihres Wunschberufes zu scheitern. In der Abwägung zwischen dem Wunschberuf und den ihnen als realistisch präsentierten Möglichkeiten, greifen die Jugendlichen in der Regel eher auf Optionen, die sich ihnen bieten, als auf tatsächliche Wünsche zurück. Entscheidend hierzu tragen Beratungsprozesse von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern bei, die den Jugendlichen vermitteln, dass ihre Berufswünsche unrealistisch seien:

„Eigentlich wollte ich mit Tieren machen, aber die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat ja auch selber gesagt, dass ich da halt nicht so gute Chancen hätte, da irgendeinen Beruf zu kriegen, weil im Zoo oder so, da brauchst du ja irgendeinen Verwandten, um Chancen zu haben, um ungefähr da rein zu kommen, ja, und das ist halt meist schwierig, da irgendwie hin zu kommen.“ (Sabine, 56)

„Ja der [Name des Lehrers, H.H.] hat gesagt ‚Informatiker ist schwer‘ also der hat gesagt ‚werd ich nicht schaffen... Also mir geht es danach schlecht, wenn er des sagt.“ (Muzo, 303-305)

Neben direkt regulierenden Eingriffen von Seiten des Elternhauses und der Schule wirkt aber die wahrgenommene eingeschränkte Wahlmöglichkeit entsprechend eines Cooling-Out Prozesses, im Sinne der Abkühlung und Reduzierung gesellschaftlich erzeugter beruflicher Ansprüche, indirekt auf die Berufswahlprozesse der Jugendlichen ein. Inwiefern und mit wem sie darüber kommunizieren und kommunizieren können, bleibt unklar.

Jugendliche müssen sich zu einem relativ frühen Zeitpunkt, teilweise ab dem Alter von zwölf oder dreizehn Jahren, vorstellen, wie sie ihr späteres Leben verbringen wollen beziehungsweise können. Dies bedeutet erstens, sich damit auseinandersetzen zu müssen, den vergleichsweise vertrauten Ort Schule zu verlassen und mit der Unübersichtlichkeit und Unwägbarkeit der Arbeitswelt tauschen zu müssen. Dies bedeutet zweitens, sich darauf einzustellen selbst Verantwortung zu übernehmen, womit auch verbunden ist, alleine in der (Arbeits-)Welt zu stehen. Drittens müssen sie diese Vorstellung unter dem Eindruck eingeschränkter Chancen entwickeln, das

heißt sowohl faktischer Barrieren in Bezug auf einen Großteil beruflicher Optionen, als auch externer Zuschreibungen, was ihre Fähigkeiten betrifft.

Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Entwicklung von Berufsplänen und der beruflichen Orientierung, dass einige der Jugendlichen die Anforderungen im Übergang zu bewältigen versuchen, indem sie sich an erwachsenen Bezugspersonen orientieren – ungeachtet ihrer beruflichen Möglichkeiten oder ihres Verhaltens – und sie demzufolge auch deren Tipps und Anregungen annehmen. Jedoch versuchen einige zunächst ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen und greifen erst in dem Moment des Scheiterns auf die Orientierung an Erwachsenen zurück. Ein Teil der Jugendlichen benennt deutlich, dass sie den Weg des geringsten Widerstandes wählen, um eine Lehrstelle zu erhalten. Weiterhin gibt es Jugendliche die versuchen die Anforderungen zu bewältigen indem sie an sich selbst glauben, die Hoffnung nicht aufgeben und nach dem Motto „Zähne zusammenbeißen und durch“ agieren.

6.1.2 Schulische Leistungsanforderungen

Die Anforderung der Berufsorientierung fällt in eine Zeit, in der die Jugendlichen auch eine Steigerung der schulischen Anforderungen erfahren. Hierbei benennen die befragten Jugendlichen der Abgangsklassen, dass die schulischen Anforderungen in ihren Augen steigen, viele Tests und Prüfungen geschrieben werden und sie gleichzeitig in dieser Phase Zeit finden müssen, um Bewerbungen zu schreiben:

„Achte Klasse ist sehr anstrengend, hey. Praktikum, Bewerbung, Klassenarbeiten und alles. Ja, deswegen ist Achte und Neunte ist auch so nur Stress.“ (Medine, 310)

Diese Verdichtung von Anforderungen entsteht auch daraus, dass ihnen im Berufswahlprozess deutlich wird, dass sie ihre eingeschränkten Chancen nur durch Leistungssteigerungen ansatzweise kompensieren können:

„Aber ich weiß nicht, immer lernen, lernen. Ich bin schon kaputt. Dann immer zuhause bleiben, lernen, lernen. Ja. Lernen ist schon gut. Da kann man bessere Chance haben. Aber wie lange das geht, ich weiß nicht. Muss immer lernen, lernen.“ (Prija, 79)

Die Verbesserung der schulischen Leistungen stellt für die Jugendlichen eine wichtige Anforderung im Übergang dar, da sie davon ausgehen, dass die Noten des Abschlusszeugnisses und auch der Schulabschluss einen Einfluss auf die Übergangschancen haben. Demnach gehen die Jugendlichen davon aus, dass je besser das Abschlusszeugnis und je höher der Schulabschluss, proportional auch die Chancen auf eine Ausbildungsstelle steigen. Um diesen schulischen Anforderungen (Notenverbesserung und gutes Abgangszeugnis) gerecht zu werden, versuchen die Jugendlichen aktiv im Unterricht mitzuarbeiten und für anstehende Prüfungen zu lernen. Hierbei gibt es Jugendliche, die durchaus ihre schulischen Leistungen steigern konnten, andere verweisen stets darauf, dass sie die Leistungen verbessern könnten, wenn sie wollten. Andererseits gibt es Jugendliche die nicht die Noten als entscheidenden Aspekt für einen Ausbildungsplatz benennen, sondern den Kontakt zum Ausbildungsbetrieb. Hierbei gibt es Jugendliche die diesen Kontakt der eigenen Anstrengung zuschreiben und berichten, dass die Chancen auf einen Ausbildungs-

platz steigen, wenn man selbst beim Praktikum einen guten Eindruck hinterlassen hat:

„Ja, also weil manchmal kann man das ja auch ausnutzen durch Praktikum, dass man halt irgendwie, wenn derjenige sieht, dass ‚der, der ist gut, der hat auch vielleicht so mittlere Noten‘, so wie ich oder so und ja ‚den kann ich gebrauchen‘, oder so, keine Ahnung. Irgendwie könnte ja was kommen, man muss es halt nur ausprobieren.“ (Henry, 190)

6.1.3 Ungewissheit, Zukunftsängste und -sorgen

Die Ungewissheit, wie es nach der Schule weitergeht, beschäftigt die interviewten Jugendlichen sehr. Insbesondere die Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und der eigenen Zukunft wird dabei als neu und herausfordernd erlebt. Die Überlegungen hinsichtlich der eigenen Chancen spielt hier eine zentrale Rolle. Dabei gibt es Jugendliche der Vorabgangsklassen, die ihre Chancen sehr optimistisch einschätzen, da sie sich vorgenommen haben, einen guten Abschluss zu machen und daran glauben, es zu schaffen. Ihre überwiegend normalbiographischen Lebensentwürfe sind dabei unterlegt von Zukunftsangst: Angst, nicht zu wissen, was auf sie zukommt, Angst es nicht zu schaffen, was sie wiederum der Schulform zuschreiben:

„Man weiß nicht ganz genau, was man machen soll, man kommt voll durcheinander, man hat Angst, dass man überhaupt nichts bekommt. Gerade da wir ja Hauptschüler sind ist da so oder so schwer irgendwas zu bekommen, weil die nehmen ja immer eher gerne die Realschüler oder Gymnasiasten oder die Abiturienten, ja, und jeder ist jetzt ein bisschen verrückt im Kopf, könnte man sagen, und ja, ist jetzt ein bisschen durcheinander.“ (Sabrina, 3)

Insgesamt zeigt sich, dass die ungewisse Zukunftsperspektive, das Gefühl von anderen Einflussfaktoren abhängig zu sein, selber keinen Einfluss auf Chancen ausüben zu können und das Gefühl, dass selbst die größte eigene Anstrengung nicht zum gewünschten Ziel führt, die Jugendlichen in der Zeit des Übergangs extrem beschäftigt:

„Wir machen uns die ganze Zeit Sorgen, wir haben die ganze Zeit Angst, dass aus uns nichts wird, dass wir überhaupt was bekommen. Wir haben schon Angst, weil wir kennen das ja alles nicht, es ist alles neu.“ (Sabrina, 163)

Viele Jugendliche machen deutlich, dass sie angesichts der völligen Ungewissheit ihrer Übergänge, weniger sich selbst als das Glück dafür verantwortlich machen, was aus ihnen wird: Das Glück als Nachrücker in die Berufseinstiegsbegleitung zu rutschen, oder das Glück einen Praktikumsplatz oder eine Berufsausbildung zu ergattern:

„Und dann hatte ich ja Glück gehabt, dass [Name einer Schlüsselperson, H.H.] noch eine Stelle frei hatte, also einen Bestimmten kannte, und dadurch habe ich dann meine Ausbildung jetzt bekommen.“ (Kadir, 87)

Hinzukommt, dass sie eigentlich ihre Wünsche oftmals schon zurückgeschraubt haben, und sich mit für sie reell darstellenden Optionen zufrieden geben. Zudem wird auch angesprochen, dass die Übergangschancen davon abhängen, ob die

Jugendlichen den angestrebten Beruf bereits durch Praktika kennen. Das heißt sie gehen davon aus, dass sie selber bereits gewisse Vorleistungen erbracht haben müssen um einen Beruf erlernen zu können. Zudem werden das erfolgreiche Absolvieren der geforderten Schulpraktika und die Bewältigung der dort gemachten Erfahrungen als weitere Anforderung im Übergang erlebt.

Während der Zeit des Übergangs kommen viele neue Herausforderungen auf die Jugendlichen zu, die von ihnen zu bewältigen sind. Hierzu zählen Vorstellungsgespräche für Praktika oder Lehrstellen, bei denen die Jugendlichen meist nicht wissen was sie erwartet. Oft reagieren sie auf diese Situation mit Verhaltensweisen wie Nervosität, was für die Meisten neu ist und sie oft nicht zuordnen können. Aber auch Einstellungstests, die ein umfangreiches Wissen abverlangen und oftmals nicht bestanden werden, werden als neue und belastende Erfahrung erlebt:

„Ich schrieb auch Bewerbungen und konnte ... keinen Ausbildungsplatz finden, weil ... ich hatte immer diese Prüfungen ... versemmt, diese Einstellungstests, weil da kam einfach alles vom fünften, sechsten Schuljahr wieder und das vergessen ja die meisten nach den Jahren und das ist ja das Problem.“ (Kaze, 7)

Zudem müssen sie viele Bewerbungen schreiben, bevor sie eine Lehrstelle bekommen. Die Tatsache, dass viele Betriebe auf ihre Bewerbungen nicht reagieren, verstärkt die wahrgenommene Stigmatisierung als Haupt- oder Förderschülerin und -schüler und untergräbt die Motivation für weitere Bemühungen.⁵⁸

„Also ich hatte ... 25 Bewerbungen geschrieben, halt an verschiedene Betriebe, Metallbau, Fachlagerist, Glaser und Stuckateur, und halt bei jeder Bewerbung hab ich immer eine Absage bekommen, oder sie wollten mich auf einen Einstellungstest anrufen, aber das ... wurde auch nicht gemacht.“ (Kadir, 87)

Außerdem macht ein Jugendlicher deutlich, dass sie trotz des anstehenden Übergangs immer noch Jugendliche sind, die neben all diesen Anforderungen auch ihre Hobbys ausleben wollen:

„Ja OK ich streit's auch nicht ab, ich zock sehr viel ... kann auch mal sein, dass ich an Ferientagen dahock und danach bis fünf Uhr morgens mein Birne voll schieß oder so. Mit Konsolen spielen, aber ich mein des darf ich dann auch mal, warum denn nicht? Was soll ich machen, ich bin noch Jugendlicher.“ (Lenny Kravitz, 210)

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf das Wohlbefinden und die Selbstbilder der Jugendlichen spielen familiäre Hintergründe und belastende Lebensereignisse, die

⁵⁸ Die standardisierte Befragung ergab, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung in den sechs Monaten nach Schuljahresende 2009/10 bis zu 70 Bewerbungen geschrieben haben. Im Durchschnitt haben sie etwa 14 Bewerbungen geschrieben.

nicht direkt mit der Schule oder dem Übergang in den Beruf zusammenhängen, sondern mit der außerschulischen Lebenswelt der Jugendlichen verknüpft sind.⁵⁹

6.2 Erfahrungen und Formen der Inanspruchnahme von Unterstützung

Unterstützung ist für einen Großteil der Jugendlichen in der Zeit des Übergangs sehr wichtig. Es zeigt sich, dass nur ein Teil der Jugendlichen die Anforderung des Übergangs allein zu bewältigen versucht oder bewältigen muss, ein Großteil kann auf Unterstützung der Familie, der Lehrkräfte, des Freundeskreises oder sonstiger Schlüsselpersonen zurückgreifen. Im Folgenden werden all jene Ansprüche an Unterstützung und die Erfahrungen der Jugendlichen mit Unterstützung aufgezeigt, die sich nicht auf die Berufseinstiegsbegleitung beziehen. Letztere werden im Abschnitt 6.3 aufgeführt.

6.2.1 Implizite und explizite Erwartungen an Unterstützung

Die Jugendlichen erwarten einerseits instrumentelle Unterstützung hinsichtlich der Verbesserung schulischer Leistungen, beim Suchen und Finden eines Praktikums- und Ausbildungsplatzes sowie für Informationen zum gesamten Bewerbungsverfahren. Dabei haben sie den Anspruch, durch ihre Tätigkeit im Praktikum oder in einer Schülerfirma bereits während der Schulzeit Arbeitsprozesse und Inhalte eines Berufes kennenzulernen. Es ist einem Großteil der Jugendlichen wichtig, diese ersten beruflichen Erfahrungen mit einer Begleitung zu machen, da hier wiederum Rückhalt entsteht und sie bei Schwierigkeiten eine vertraute Person zu Rate ziehen können.

Andererseits erwarten sie Unterstützungsprozesse, die sich auf eine umfassendere im Sinne einer lebenslaufbezogenen Unterstützung beziehen. Hierbei formulieren sie den Wunsch, bei der Bewältigung persönlicher Probleme unterstützt zu werden und Rückhalt im Übergangsprozess zu erfahren. Darüber hinaus wünschen sie sich, dass ihre Interessen gestärkt und ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden, sie Hilfe bekommen um eigene Ängste zu überwinden und darüber hinaus ermutigt werden, den Übergang zu bewältigen:

„Er [der Vater, H.H.] macht mir Mut, also er sagt immer, ich soll nicht aufgeben ... und in dem Bereich denke ich, da ist er eine große Hilfe für mich. Er steht hinter mir.“ (Laura, 218)

In einigen Interviews mit den Jugendlichen wird der Erfahrungsaustausch mit anderen Personen, die den Übergang bereits absolviert haben, als hilfreich betont. Sie erhoffen beziehungsweise erhalten durch diese Personen Tipps und Anregungen für die Phase des Übergangs:

„Also durch die Erfahrungen der anderen Verwandten habe ich immer auch Hilfe bekommen.“ (Kaze, 195)

⁵⁹ Siehe dazu auch Abschnitt 5.3.

„Die eine Ausbildung haben, die mal fragen ,wie hast du Ausbildung gefunden?’ und ,wer hat dir dabei geholfen?’.“ (Enes, 204)

Dabei scheint es nicht nur um den bloßen Erfahrungsaustausch zu gehen. Vielmehr spielt der Austausch mit Menschen eine bedeutsame Rolle, die als authentisch erlebt werden, da sie in etwa dasselbe Alter haben und in der Wahrnehmung der Jugendlichen ihre Situation besonders gut nachvollziehen und somit auch als Vorbild fungieren können.

6.2.2 Anspruch an unterstützende Personen

Die Jugendlichen formulieren an die Personen in ihrem Umfeld unterschiedliche Unterstützungsansprüche und ziehen damit auch für die zu bewältigenden Anforderungen und Probleme unterschiedliche Personen zu Rate. Dabei sind für Jugendliche ihre Eltern die selbstverständlichsten Unterstützer, an die sie einen konkreten Unterstützungsanspruch formulieren. Von ihnen erwarten sie, dass sie als allgemeine Unterstützer agieren und werden insbesondere bei persönlichen Problemen beziehungsweise Lebensthemen herangezogen. Der hohe Anspruch an die Eltern entsteht dadurch, dass sie für die Jugendlichen stets greifbar sind und sie davon ausgehen, von den Eltern am besten gekannt zu werden. Dadurch wird zum einen die Hemmschwelle bei Problemen Unterstützung einzufordern herabgesetzt und zum anderen erwarten die Jugendlichen, dass die Eltern ihr Veto einlegen, wenn sie beispielsweise eine Berufsausbildung wählen würden, die nicht ihren Neigungen entspreche.

Der Unterstützungsanspruch der Jugendlichen an die Eltern wird vor allem dann deutlich, wenn Eltern diesem Anspruch nicht nachkommen können, wobei sich hier bei den Jugendlichen ein Gefühl der Enttäuschung einstellt:

„Am Anfang hat es mir schon weh getan, dass meine Eltern mich nicht unterstützen haben, weil gerade in dieser Situation müssen ja die Eltern unterstützen, weil es ist richtig schwer, man muss ja jetzt Entscheidungen treffen, das ist wirklich nicht leicht ... ich will, dass die Leute dann auch mich unterstützen und mir noch Kraft geben.“ (Sabrina, 59)

Dennoch können Jugendliche es einordnen, wenn Eltern die geforderte Unterstützung nicht leisten können. Dies akzeptieren sie auch und versuchen, die Eltern nicht mit ihren eigenen Problemen und Unsicherheiten zu belasten:

„Meine Mama hat gesagt, sie unterstützt mich da, wo sie kann. Aber ich frag sie halt nicht, weil sie halt immer krank ist und ich es halt irgendwie auch allein auf die Reihe bekommen muss, würd’ ich mal sagen. Da kann ich halt nicht von den Eltern mir die Hilfe erwarten, die ich brauche.“ (Christina, 41)

Aus den Antworten der Befragten wurde deutlich, dass ungeachtet der konkreten Unterstützungsleistung Eltern und Familie dennoch insgesamt als hilfreich und unterstützend erlebt werden. Beschränken Faktoren wie (Sprach)Kompetenzen oder berufliche Verpflichtungen die elterlichen Möglichkeiten, so sind sie in vielen Fällen vor allem für die Motivation und Bestärkung der Jugendlichen zentral. Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang auch den Geschwistern zu. Können Eltern

keine Unterstützung bei schulischen Problemen bieten, fungieren in vielen Fällen die älteren Geschwister oder aber nahe Verwandte als Unterstützung.

„Also mit meinen Eltern red ich nicht so darüber, mit meinen Schwestern schon ... die sagt auch immer zu mir: ‚Ja willst du so enden wie unser Vater?‘ Sag ich: ‚Nein‘. Weil die hat das ja jetzt gemacht, die hat ihre Ausbildung zu ende. Die sagt auch: ‚Ja, dann streng dich an‘.“ (Kevin, 261)

„Vorgestern Nacht, also das war um 21.30 Uhr oder 22 Uhr und wir mussten was auswendig lernen, bin gleich zu meiner Schwester gerannt ... Hab ich gefragt: ‚Kannst du mir helfen wie das am schnellsten gehen würde mit auswendig lernen und könntest du mir dabei behilflich sein?‘ Dann hat die mir Tipps gegeben und so.“ (Thomas, 266)

Die meisten Jugendlichen stellen an ihre Freundinnen und Freunde einen ähnlichen Unterstützungsanspruch wie an ihre Eltern. Das heißt, auch diese sollen bei persönlichen und familiären Problemen unterstützen und Verständnis für die Lebenslage aufbringen.

Von Lehrerinnen und Lehrern hingegen wird eine spezifische Unterstützung im Sinne der Bearbeitung konkreter Aufgabenfelder wie schulische Probleme oder Anforderungen im Übergang gefordert. Gerade hinsichtlich des Suchens, Findens und Begleitens von Praktika wird an sie ein konkreter Anspruch an Unterstützung formuliert.

An institutionell verankerte Fachkräfte und Schlüsselpersonen formulieren die Jugendlichen einen Unterstützungsanspruch für die Zeit nach der Schule. Sie erhoffen sich Hilfe für den Fall, dass der Übergang in eine Berufsausbildung nicht gelingt. Weiterhin machen einige der Jugendlichen einen Unterstützungsanspruch für den Beginn der Berufsausbildung oder im Übergangsbereich deutlich.

6.2.3 Wahrnehmung von Unterstützung

Hinsichtlich der Wahrnehmung von vorhandenen Unterstützungsleistungen findet sich eine große Bandbreite an Einschätzungen und Erfahrungen. Die Unterstützung von Eltern und Freunden werden grundsätzlich als hilfreich wahrgenommen, da die Jugendlichen die Erfahrung gemacht haben, dass diese Unterstützungsleistungen zeitlich nicht begrenzt sind, zu den Ansprüchen der Jugendlichen passen und immer verfügbar sind:

„Familie ist halt noch mehr weil ich die jeden Tag um mich habe. Mama hab ich eh jeden Tag um mich ... Sie ist halt meine Mutter, die will, dass aus mir was wird ... Also Familie ist halt das Wichtigste und die unterstützen dich am meisten. Weil du kennst die Familie gut, hast die immer um dich und die wollen halt auch, dass aus dir was wird.“ (Delia, 188)

Dabei wird von einigen Jugendlichen beschrieben, dass elterlicher Druck nur selten als Unterstützung fungieren kann, insbesondere dann nicht, wenn zu diesem Druck keine anderen Unterstützungsdimensionen, wie emotionale oder formale Angebote hinzukommen:

„Weil die wollen, dass ich halt in der Schule mich richtig anstrenge alles mache, dass ich halt die perfekte Schülerin bin, aber helfen tun die ja nicht.“ (Ella, 302)

Dahingegen werden Momente, in denen Eltern oder andere Akteure den Jugendlichen die Dringlichkeit von Berufsausbildung für das weitere Leben verdeutlichen, als hilfreich interpretiert:

„Aber da hat sich vom Denken her was geändert. Wie man über das Leben denkt und den Sinn hat man verstanden, was man machen muss und wie man es machen kann, dass man arbeitet, das hat irgendwie der Sozialarbeiter einem klar gemacht ... bei mir zu mindestens hat sich auf jeden Fall was geändert vom Denken her, dass ich was machen muss, dass ich Ausbildung kriegen muss oder dass ich in eine Schule gehen muss, dass ich mich weiterbilden muss und alles das, also auf jeden Fall vom Denken her hat es bestimmt alles irgendwie geändert.“ (Lenny Kravitz, 157)

Lehrerinnen und Lehrer werden meist als unterstützend erlebt. Sie stehen dabei den Jugendlichen gern bei Problemen und Fragen zur Seite, unabhängig davon, ob diese übergangsbezogen oder privater Natur sind. Dabei wird jedoch darauf verwiesen, dass die Jugendlichen selbst einen Schritt auf die Lehrerinnen und Lehrer zugehen müssen, um diese Unterstützung zu erhalten:

„Also man kann zu den Lehrern gehen und nachfragen.“ (Franziska, 193)

Dennoch werden von einigen Jugendlichen diese Unterstützungsangebote als zu sporadisch, zeitlich begrenzt und nicht individuell genug gewertet, wohingegen die Angebote von anderen Akteuren als ausreichend und hilfreich wahrgenommen werden:

„Wenn man sich helfen lässt, dann gibt es viele Angebote ... Lehrer machen halt zu wenig.“ (Ella, 162)

Insgesamt müssen die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen vor dem Hintergrund der jeweiligen lokalen und strukturellen Voraussetzungen vor Ort betrachtet werden, die an den von den Jugendlichen besuchten Schulen stark variieren: Sie reichen von einer geringen Anzahl an Übergangsangeboten bis hin zu einem stark strukturierten Übergangsmanagement, in dem Berufsschulen und lokale Akteure in den Schulalltag und das Unterrichtsgeschehen involviert werden und aufeinander Bezug nehmen. Im vorangehenden Zitat wird zudem deutlich, dass nicht allein die Anzahl an Angeboten ausschlaggebend für die Unterstützung ist, sondern die persönliche Einstellung zu diesen Angeboten und die Bereitschaft diese anzunehmen, ein zentraler Aspekt ist:

„Naja und wenn wir uns anstrengen halt, dann sind wir uns selber 'ne Hilfe.“ (Zoey, 105)

In den Erzählungen der Jugendlichen wird deutlich, dass sowohl die allgemeine, lebenslaufbezogene Unterstützung als auch die formale Unterstützung als bedeutsam für die Bewältigung des Übergangs erlebt werden. Einige Jugendliche nehmen jedoch die formale Unterstützung als hilfreicher wahr, da sie als konkreter empfun-

den wird und sie das Gefühl haben selbst aktiv zu sein und damit selbst zum erfolgreichen Übergang beizutragen.

6.2.4 Beziehung als Voraussetzung für Unterstützung

Einige der Jugendlichen benennen es als wichtigen Faktor, dass man jemanden gut kennen und darüber hinaus wissen muss, in welcher Lebenslage sich derjenige befindet, um ihn tatsächlich unterstützen zu können. Hierbei werden insbesondere Freundinnen und Freunde benannt, mit denen man über die eigenen Ängste und Sorgen sprechen kann:

„Weil Freunde untereinander die haben meistens dieselben Probleme, zum Beispiel ich find kein Beruf und dann kann man untereinander helfen ... Also Freunde untereinander helfen sich sehr viel. Man weiß halt selber vielleicht wenn du jetzt Probleme hast die können dir genauso helfen wie ich denen geholfen habe.“ (Delia, 183)

Vertrauen wird darüber aufgebaut, dass die Jugendlichen die jeweilige Person über einen längeren Zeitraum kennen und das Gefühl vermittelt bekommen, dass Probleme vertraulich behandelt werden. Dann sind auch Gespräche über persönliche Probleme möglich. Dem Aspekt Zeit kommt im doppelten Sinne eine enorme Bedeutung zu und bezieht sich einerseits auf die Dauer der Beziehung und andererseits darauf, dass sich die unterstützende Person Zeit für die Jugendlichen und deren Probleme nimmt:

„Sie nimmt sich Zeit, sie redet, wenn die man auch so sieht, in der Pause, fragt die also fragt sie nach: ‚Wie geht es dir denn, hast du vielleicht irgendein Problem?‘, und sie nimmt sich auch die Zeit ... und versucht halt, für jeden Zeit zu haben, mit denen zu reden.“ (Ella, 39)

Darüber hinaus ist es den meisten Jugendlichen wichtig, einen ständigen Zugriff auf die unterstützende Person zu haben. Hierbei werden insbesondere Eltern und Freundinnen oder Freunde benannt, bei denen es jederzeit möglich ist, Fragen zu stellen und Unterstützung zu erhalten:

„Da meine Familie mir jeden Tag Unterstützung gibt.“ (Spatzel, 159)

Die angeführten Aspekte hinsichtlich der Beziehung lassen die Hypothese zu, dass durch Benachteiligung geprägte Motivationskarrieren nur durch Unterstützung kompensiert werden kann, wenn es sich bei der Unterstützungsperson um einen bedeutungsvollen Anderen im Sinne einer beziehungsweise eines signifikanten Anderen (Mead 1967) handelt. Damit werden soziologisch Personen bezeichnet, die aufgrund ihrer emotionalen Nähe, ihrer Interaktionshäufigkeit und der Handlungsmöglichkeiten, die sie eröffnen, zu einem zentralen Akteur im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen werden. Dies sind in der Regel primäre Sozialisationsakteure wie Eltern. Im Fall von pädagogischen Fachkräften bedarf es dazu besonderer Bemühungen auch nur einen annähernd vertrauensbasierten pädagogischen Bezug (Nohl 1935) herzustellen.

6.3 Wahrnehmung und Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen

Die Realität der Berufseinstiegsbegleitung in der alltäglichen Erfahrung der Jugendlichen bezieht sich auf eine ganze Reihe von Dimensionen: Auswahl für und Einstieg in die Berufseinstiegsbegleitung, Ablauf der Berufseinstiegsbegleitung in formaler, raumzeitlicher und inhaltlicher Hinsicht, Wahrnehmung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie die Beziehungen zu ihnen und die wahrgenommene Möglichkeit, die Nutzung des Modellvorhabens nach eigenen Bedürfnissen und Interessen mitzugestalten. Nutzung wird dabei verstanden als Interaktion zwischen den formalen Strukturen der Berufseinstiegsbegleitung, ihrer Umsetzung durch die Fachkräfte und der Aneignung durch die Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen subjektiven Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen.

6.3.1 Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung: Erwartungen

Entsprechend der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung an den Schulen erwarten die befragten Schülerinnen und Schüler, dass die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Vorbereitung des Übergangs von der Schule in die darauf folgende Lebensphase zielt, auch wenn diese Erwartungen unterschiedlich ausdifferenziert formuliert wurden. Sie erhoffen sich, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in diesem gesamten Prozess trotz ihrer Hilfsbedürftigkeit ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit anerkennen und Gestaltungsmöglichkeiten offerieren:

„Das wär ja auch doof, wenn sie sagen würde, was wir jetzt für einen Beruf machen sollen ... weil wir sollen das ja auch selber entscheiden, uns soll es ja Spaß machen.“ (Sabine, 118)

Als zentrale Erwartung wird die Unterstützung, eine individuell passende Berufsausbildung zu finden, beschrieben. Darüber hinaus erhofft sich ein Teil der Interviewten eine persönliche Begleitung ihres gesamten beruflichen Orientierungsprozesses. Gleichzeitig wird von Einigen die Erwartung benannt, eine noch weitergehende Hilfestellung in der ersten Zeit der Berufsausbildung beziehungsweise dem weiteren Unterstützen ihrer Suchprozesse nach Abschluss der Schule zu erhalten:

„Dass die erklären wie das Leben weiter geht nach der Schule, das bisschen klarer darstellt“ (Delia, 155)

Hinsichtlich der konkreten Angebote der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erhoffen sich die Befragten die Vermittlung von formalen Kompetenzen wie beispielsweise den Richtlinien für korrekte Bewerbungsunterlagen. Einige haben auch die Erwartung, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zentrale Anforderungen zu bewältigen helfen, die für sie problem- und angstbesetzt sind. Dies können in einzelnen Fällen Telefongespräche mit Schlüsselpersonen (Betriebe, Praktikumsstellen, und so weiter) sein oder aber Bewerbungsgespräche. Entsprechend entlastend kann dann die Flankierung durch die Berufseinstiegsbegleitung sein:

„Wenn man dann da ist, ist es da ja ein bisschen anders. Aber die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] sitzt neben uns, streichelt uns die Hand und sagt ‚wird schon alles!‘“ (Laura, 139)

Oftmals wird aus eben solch einer Erfahrung von Unterstützung eine Erwartung formuliert, in diesem Falle die Erwartung nach individueller Flankierung erster Schritte in unbekanntes Terrain.

In der Erwartung der Befragten soll sich die Berufseinstiegsbegleitung primär auf die individuelle Übergangsbegleitung beziehen. Die Thematisierung privater Problemlagen und Unterstützung jenseits übergangsbezogener Fragestellungen ist keine Hilfestellung, die sie zu Beginn von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern erwarten oder überhaupt als Möglichkeit in Betracht ziehen. Vielmehr sind es schulische und übergangsbezogene Hilfestellung, die sie antizipieren, insbesondere jedoch auch, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihr Expertenwissen für sie zugänglich machen und auf diese Weise entscheidendes Wissen zur Verfügung stellen und damit ihre eigene Handlungssicherheit erhöhen.

6.3.2 Auswahlkriterien für die Teilnahme

Nicht in allen untersuchten Fallstudienstandorten ist es für die Befragten jedoch transparent, dass sich die Berufseinstiegsbegleitung lediglich auf einen Kreis ausgewählter Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezieht, der dezidiert hierfür selektiert wurde. Dies betrifft vorwiegend die Förderschulen, in denen aufgrund der kleinen Klassengrößen mit einer eher offenen Unterstützungsstruktur gearbeitet wird und auch Angebote für die gesamte Klasse offeriert werden. Aus diesem Grund erlebt ein Teil der Befragten die Berufseinstiegsbegleitung als Angebot, das sich an alle richtet. In den anderen Fällen ist jedoch transparent, dass bestimmte Auswahlkriterien festgelegt wurden, nach denen sich die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung richtete. Die Begründungen hierfür wurden einerseits von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer vermittelt, andererseits gab es Erklärungsversuche der Schülerinnen und Schüler selbst. In beiden Fällen spielt jedoch eine vorhandene gegenüber einer nicht vorhandenen individuellen Problemlage die entscheidende Rolle. Ein Teil der Befragten geht davon aus, dass individuelle schulische Defizite das ausschlaggebende Kriterium für die Auswahl darstellt:

*„Problemschüler, die wo schlechte Noten haben, zum Beispiel so wie ich.“
(Franziska, 201)*

In einigen Fällen führt diese Wahrnehmung zu einer starken Stigmatisierung der Teilnehmenden, die sich insbesondere zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung entscheidend auch auf die Motivation auswirkt, an der Unterstützung teilzunehmen und in diesem Falle sogar als Verrat des Lehrers interpretiert wird:

„Das ist doch irgendwas für dumme Leute ... und ich war dann auch dabei ... was mich sehr deprimiert hat wie mein Lehrer zu mir hält.“ (Spatzel, 106)

Stigmatisierungserfahrungen sind insbesondere zu Beginn der Maßnahme für einige der teilnehmenden Jugendlichen ein großes Thema. Im Verlauf der Begleitung lösen sich diese zum Teil auf, für einige der Jugendlichen überlagern sich diese ersten Eindrücke einer defizitären Selektion mit der Erfahrung, dass die Berufseinstiegsbe-

gleitung ihnen einen Wissensvorsprung verschafft und mehr Handlungssicherheit im Übergang ermöglicht. Neben diesen negativen Effekten der Teilnehmerselektion finden sich auch Einschätzungen von Jugendlichen, dass diejenigen an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen können, die sich als besonders zuverlässig und motiviert erwiesen haben. Diese Interpretation trägt auch dazu bei, dass sich die Ausgewählten nicht als hilfebedürftig und als Schüler mit schlechteren schulischen Leistungen präsentieren müssen. In Hinblick auf den Einstieg und die damit verbundenen Auswahlprozesse für die Berufseinstiegsbegleitung lassen sich unterschiedliche Erfahrungen ausmachen und die Wahrnehmung der Auswahl für sowie des Einstiegs in die Berufseinstiegsbegleitung ermöglicht eine erste Unterscheidung von Typen.

Für die Jugendlichen, die die Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch nutzen, führt sich durch den Auswahlprozess ein für sie stimmiges Unterstützungsinstrument von Seiten der Schule weiter. Die Auswahl ist in diesem Sinne ein Moment zugestandener, individueller Kompetenz und Ressourcen, die Anforderungen selbst oder mithilfe eigener Netzwerke zu bewältigen. Die Teilnahme fungiert als ein zusätzliches Hilfsangebot von Seiten der Schule, welches sie selbstverständlich annehmen:

*„Eigentlich hätte ich den Mut das alles zusammen alleine zu machen. Aber wenn sie mir gerne helfen möchte, dann bin ich gerne einverstanden.“
(Sandra, 123)*

Hinzu kommen auch Jugendliche, die sich selbst aktiv um einen Platz im Modellvorhaben beworben und zum Teil auch eine Wartezeit in Kauf nahmen, um zu einem späteren Zeitpunkt als Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgenommen zu werden.

Kritische Anmerkungen bezüglich der Teilnehmersauswahl kommen von den Jugendlichen, die ein eher ambivalentes oder gestaltendes Nutzungsverhalten zeigen und in diesem Sinne Kritikpunkte in Bezug auf den Auswahlprozess und die Selektion der Teilnehmenden anmahnen. Hier reicht die Bandbreite von Jugendlichen, die überhaupt nicht teilnehmen wollten, aber von anderen, zum Beispiel Eltern oder Lehrkräften, angemeldet wurden, bis hin zu Jugendlichen, die zwar grundsätzlich nicht gegen eine Teilnahme sind, aber Mitbestimmungsmöglichkeiten im Auswahlprozess vermissten:

„Es wurde halt an irgendeinem Tag so entschieden. Und man hätte mich ja wenigstens mal vorher fragen können, ob ich da überhaupt daran teilnehmen könnte. Aber das hat ja keiner gemacht.“ (Rimmon, 177)

Während einige der Jugendlichen mit einem ambivalenten Nutzungsverhalten die für sie unpassende Einstiegssituation und die Auswahlprozesse überwinden und sie mit bedeutsamen Erfahrungen überlagern, bleibt für andere die nicht zugestandene Kompetenz ein grundsätzliches Thema. Aus diesem Grund wird in einigen Fällen auch versucht, eigene Handlungsfähigkeit in den Vordergrund zu stellen, die Berufseinstiegsbegleitung „offensiv zu gestalten“ und diese wieder loszuwerden, wenn sich ihr originäres Ziel erfüllt hat.

6.3.3 Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung

Zum Zeitpunkt der Befragung haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fallstudienuntersuchung verschiedene Schwerpunkte der Berufseinstiegsbegleitung kennengelernt:

„Das Thema ist Berufe und Bewerbung und Ausbildung, ja.“ (Kevin, 190)

Es zeigt sich, dass es Standardmodule der Unterstützung gibt, die in allen Interviews als Teil der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benannt werden. Dies sind die Vorbereitung der Schulpraktika einschließlich ihrer Begleitung, Verarbeitung und Übersetzung der dort gemachten Erfahrungen. Diese sind für die Befragten deshalb so wichtig, da sie oftmals den ersten Kontakt mit der Berufs- und Arbeitswelt symbolisieren und die dort gemachten Erfahrungen Verunsicherungen hervorrufen können:

„Dann hat uns auch die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] geholfen, also sie war auch auf unserer Seite und hat sich dann auch beschwert beim Chef.“ (Leyla, 83)

„Wäre die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] nicht da wär' jetzt nichts da ... Ja ich denke mal dann könnte ich auch diese Praktikumsstellen nicht finden. Weil ich dachte mir die nehmen mich eh nicht. Eigentlich wollte ich da nicht mal anrufen. Dann hat die halt angerufen und das ist gut so.“ (Mert, 245)

„Sie [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] kam dann gucken wie es mir ging und was ich so mache, ob es auch klappt oder ob es dort Stress gibt.“ (Lisa, 199)

Neben den Hilfestellungen rund um die Praktika betonen die Interviewten die Bedeutung der Unterstützung beim Verfassen der Bewerbungsunterlagen. Hier findet zum einen konkrete Wissensvermittlung über die geforderten Standards statt, gleichzeitig werden Ressourcen wie Adressen und Informationen, die für das Verfassen benötigt werden, zugänglich gemacht. Insbesondere die intensive, individuelle Begleitung dieser Herausforderung ist für die Jugendlichen von großer Bedeutung:

„[Der Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] hilft mir beim Bewerbungen schreiben. Weil ich kann nicht selber Bewerbung schreiben und wenn ich was schreibe, dann korrigiert er es und dann schick ich das erst ab.“ (Prija, 187)

„Was uns so richtig viel hilft, ist die Berufseinstiegsbegleiterin. Weil sie zeigt uns wie man eine Bewerbung schreiben soll, was da alles zum Lebenslauf gehört, wie man sich anziehen soll, wie man halt zu Vorstellungsgesprächen geht.“ (Ella, 170)

Das Thema Bewerbung und Bewerbungsunterlagen spielt dabei eine eigentümliche Rolle, da die Jugendlichen auf die Frage nach den tatsächlichen Inhalten und Aktivitäten der Berufseinstiegsbegleitung verhältnismäßig knapp ausfallen:

„Also [der Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] hat dann immer meistens mit uns zusammen Bewerbungen geschrieben und sonst großartig gar nichts.“ (Kadir, 129)

Gegenüber den ausführlichen Erzählungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Berufsorientierung und Beziehungsarbeit (siehe IAW et al. 2010a, S. 67f) sind diese Antworten so reduziert wie nüchtern. Zum einen könnte dies als Deutungsmuster interpretiert werden, das als Bewältigungs- und Rationalisierungsstrategie angesichts des Unübersichtlichen, Unfassbaren und deshalb Unsagbaren der geforderten Zukunftsentscheidung dient und sich in der individuell zugeschriebenen Orientierungslosigkeit und fehlenden Selbständigkeit bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsstellen niederschlägt. Zum anderen findet sich auch bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern eine Fixierung auf formal korrekte Bewerbungsunterlagen „auf der keine Kakaoflecken drauf sind, die nicht nach Zigarettenrauch stinken“ (Bereb7, 9), wenn auch eher als Indikator für erfolgreiche Praxis und als Abgrenzung gegenüber der unrealistischen Maßnahmeerwartung, Jugendliche in Berufsausbildung zu vermitteln. Die Bewerbung wird damit zum Indikator eines koproduktiven Prozesses der Auseinandersetzung mit und Anpassung an die Anforderungen der Arbeitswelt stilisiert und dient demzufolge beiden Seiten als Symbol für den Prozess der Berufsorientierung und Berufswahl. Für die Jugendlichen ist damit die Herausforderung verbunden, sich gegenüber unbekanntem, aber als mächtig und einflussreich wahrgenommenen Akteuren zu exponieren, herauszutreten aus der vertrauten Umwelt der Schule. Dies wird umso ambivalenter erlebt, je weniger der jeweilige Beruf aus einer subjektiven Wahl als aus einer zugemuteten Anpassung an das realistisch Machbare resultiert.

Gemeinsame Besuche von Institutionen, Betrieben, weiterführenden Schulen und Veranstaltungen wie Berufsmessen sind für die Jugendlichen eine wichtige Hilfestellung, mittels derer Anlaufstellen für weitere Beratung und Information erschlossen werden. Die Berufseinstiegsbegleitung stellt eine wichtige Brückenfunktion dar, indem sie diese Besuche vorbereitet und flankiert. Einige der Interviewten berichten auch von schulbezogenen Hilfestellungen durch die Berufseinstiegsbegleitung. Die Bandbreite reicht hier von Hausaufgabenbetreuung über Nachhilfe beziehungsweise die Organisation externer Nachhilfe. Punktuell sind die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Schulalltag wichtige Unterstützerinnen und Unterstützer für Prüfungen beziehungsweise wichtige Klassenarbeiten. Einige wenige berichten auch von Gesprächen, die die Berufseinstiegsbegleitung mit Lehrkräften sucht um über Entwicklungen zu sprechen und sich parteilich für die Jugendlichen einzusetzen.

Eine weitere für die Befragten wichtige Unterstützungsleistung durch die Berufseinstiegsbegleitung bezieht sich auf die Begleitung ihrer beruflichen Such- und Orientierungsprozesse:

„Eigentlich durch [den Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] hab ich richtig rausgefunden, was ich wirklich machen will.“ (Chris, 179)

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bieten durch ihre Angebote Orientierungshilfen und unterstützen sie bei der Entwicklung von Möglichkeiten, ihre Berufspläne umzusetzen. Dabei bieten die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter den Jugendlichen methodische Unterstützung an, indem zum Beispiel

durch Tests und Übungen Eignung und Interessen, Stärken und Schwächen individuell geprüft und erfahren werden können.

Gleichzeitig sind es immer wieder die Möglichkeiten, individuelle Pläne und Wünsche zu besprechen und in umsetzbare Schritte zu übersetzen, die von großer Bedeutung für die Jugendlichen sind:

„Es wurde halt schon mal gesagt, dass ich lieber mal die Richtung versuchen sollte, aber es wurde nicht gesagt, dass ich unbedingt die Richtung machen muss.“ (Mike, 339)

„Sie [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] guckt, dass ich das, was ich will, hinkriege.“ (Mike, 309)

„Was ich am besten kann und wo ich denn so einigermaßen hinpasse.“ (Nyrix, 65)

Es finden wichtige Beratungsmomente statt, in denen die Bedeutung des Übergangs und der Notwendigkeit, sich dafür zu engagieren, vermittelt werden kann und die Jugendlichen motiviert werden, sich für ihren Übergang zu engagieren:

„Es hat mir sehr viel gebracht. Weil seit die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] da ist, weiß ich, dass ich mich anstrengen muss, damit ich einen Beruf kriege. Früher war mir das scheißegal.“ (Mandy, 121)

In den Aussagen der Jugendlichen wird deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für die Jugendlichen die Anforderungen und Erwartungen der Institutionen im Übergang konkretisieren und zum Teil auch übersetzen. Dies kann bedeuten, die Spielregeln der Vorstellungsgespräche zu vermitteln oder auch über notwendige formale Voraussetzungen für weiterführende Schulen oder bestimmte Ausbildungsberufe zu informieren. Auf diese Weise werden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu entscheidenden Informationsträgern für die Jugendlichen im Übergang:

„Weil Frischling und so. Wissen wir ja nicht was, wie das Leben ist und so ... Erfahrungen wie es im Leben ist und so, wie man Geld verdienen kann.“ (Sascha, 267-303)

„Wir bereiten uns bei der Frau [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] vor was passieren wird ... das hilft hab ich festgestellt.“ (Spatzel, 99)

Entsprechend der Erwartungen der Jugendlichen, dass sich die Hilfestellungen und Angebote der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf übergangsbezogenen Themen beziehen, finden sich Irritationen und Enttäuschungen in den Aussagen, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden. Wird die Berufseinstiegsbegleitung eher als Beschäftigungs- denn als Unterstützungsinstrument wahrgenommen, sinkt die Motivation, an den Angeboten teilzunehmen:

„Murmelbahn bauen ... aber das braucht man ja gar nicht. Wozu braucht man ne Murmelbahn?“ (Hansi, 191)

„Aber das hat gar nichts genützt. Die machen immer einen hier, Spendenaktion für Haiti. Obwohl wir gar nichts für die Schule geübt haben oder so. Das ist ja schon was Gutes aber wir haben ja gar nichts in der Schule gelernt oder

so ... wir haben ja fast nichts gemacht in der Schule mit den Leuten vom [Trägername, S.W].“ (Hansi, 185-187)

Anhand dieser Beispiele wird auch deutlich, dass es für die Jugendlichen Maßnahmeninhalte gibt, die sie nur schwerlich einordnen können und sich aus ihrer Perspektive und ihren Erwartungen, die sie an die Unterstützung formulieren (siehe Kapitel 6.2), nur schwer erschließen lassen. Stehen freizeitbezogene Angebote als Ergänzung neben den formalen Unterstützungsangeboten und nicht im Vordergrund, sind sie jedoch eine willkommene Abwechslung im Schulalltag und bieten wichtige Erfahrungen:

„Und dann haben die uns auch gezeigt wie man sich verhalten sollte, wenn man mit dem Chef essen gehen sollte, im Restaurant. Das wissen viele hier nicht. Oder wie man essen sollte. Manche essen nur mit Löffeln zuhause. Und deshalb fand ich das sehr gut, dass die gezeigt haben wie man im Restaurant isst. Ich meine, wenn du dich nicht blamieren willst.“ (Maraz, 133)

Nur vereinzelt finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleitung in persönliche Problemlagen einweihen und hierfür deren Beratung und Hilfestellung aus eigener Initiative heraus in Anspruch nehmen. Für den großen Teil der teilnehmenden, befragten Jugendlichen sind nicht persönliche Probleme, sondern übergangsbezogene Fragestellungen Kern der Unterstützungsangebote. Dies liegt zum einen in der Vorstellung der Jugendlichen, für welche Problemlagen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zuständig sind, zum anderen liegt dies in einigen Fällen aber auch am organisatorischen Rahmen der Gruppenangebote, die einer individuellen und intimen Beratung eher hinderlich sind. Auch wenn die Initiative zur Beratung und Besprechung persönlicher Problemlagen eher von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als von den Jugendlichen ausgeht, gibt es dennoch auch Jugendliche, die diese gezielt einfordern und die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hierfür nutzen:

„Ich scheue mich davor, wenn jemand dabei ist. Wenn was Wichtiges ist und ich es ihr erzählen will, dann frage ich immer, ob sie Zeit hat. Alleine. Und wenn sie ‚ja‘ sagt gehe ich halt da hin und frage sie.“ (Franziska, 263)

„Dann macht er die Tür zu und redet mit mir, gibt mir Tipps oder eine Lösung.“ (Medine, 205)

Grundsätzlich erlebt ein großer Teil der Befragten die offerierten Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung als gestaltbar und beeinflussbar:

„Die versucht das mitzumachen, was ich will.“ (Thomas, 246)

„Ich weiß, dass man auch mitreden kann.“ (Max, 263)

Auch wenn die Teilnehmenden davon in unterschiedlichem Maße Gebrauch machen, erleben sie die Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern unmittelbar auf ihre Fragestellungen und Bedarfe hin ausgerichtet. Dies schließt auch ein, dass eigene Impulse und Ideen nicht nur willkommen sind, sondern auch eingefordert werden:

„Die fragt uns, was wir machen wollen.“ (Lukas, 149)

„Der hat uns auch immer gefragt, was wir machen sollen. Und dann haben wir das auch besprochen.“ (Kevin, 155)

Die Erfahrung des unmittelbaren Gebrauchswerts der Angebote durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und die erlebten Möglichkeiten, die Zielrichtung und Ausrichtung der Unterstützung an ihren Fragen und Bedarfen auszurichten, geht einher mit einer hohen Motivation und Zufriedenheit:

„Sie fragt uns dann immer und dann entscheiden wir selbst ... das finde ich eigentlich gut weil sie fragt uns immer und entscheidet nicht selbst.“ (Mert, 216)

6.3.4 Wahrnehmung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Der Beginn der Berufseinstiegsbegleitung stellt für alle Befragten einen Einschnitt in den bisherigen Schulalltag dar, indem ein neuer, bis dahin unbekannter Akteur mit ihnen in Beziehung tritt. Sie werden relativ schnell aufgefordert, sich regelmäßig zu treffen, persönliche Gespräche zu führen und von sich zu erzählen, Unterstützungsbedarfe zu benennen und berufliche Pläne zu formulieren. Diese Erstkontakte mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, und die Eindrücke, die die Jugendlichen von diesen Fachkräften haben, sind stark davon geprägt, dass hier zunächst ein unvertrauter Akteur in einen vertrauten, schulischen Rahmen eintritt. In den Beschreibungen der Interviewten fällt dementsprechend auf, dass diese ersten Eindrücke oftmals von Verunsicherung, Irritation oder in manchen Fällen sogar von Ablehnung geprägt sind und auf diese Weise auch Ausdruck der „Fremdheit“ dieser neuen Akteure an den Schulen zu verstehen sind:

„Also am Anfang hab ich gedacht: Was ist das denn für ein Vogel?“ (Kevin, 125)

Zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung stehen für die Jugendlichen zunächst Äußerlichkeiten wie beispielsweise die Kleidung oder das Aussehen ihrer Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Vordergrund. Für einige ist es auch wichtig, wie diese auf sie zugehen und welcher Sprache sie sich dabei bedienen. Kompetenzen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und ihre offerierten Unterstützungsangebote sind in dieser ersten Phase für die Jugendlichen eher nachrangig. Die befragten Jugendlichen beschreiben vielmehr zum Teil lang andauernde Annäherungsprozesse, in denen sie versuchen herauszufinden, wie sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einordnen lassen beziehungsweise inwieweit sie diesen vertrauen können. In einigen Fällen zeigen sich Einzelne abwartend und zurückhaltend und befragen erst einmal ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, wie diese die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erleben. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die von den Jugendlichen wahrgenommene Haltung, mit der die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus ihrer Sicht agieren und die Perspektive, mit der diese auf ihre Problemlagen blicken:

„Ich fand es scheiße, weil ich gedacht hab, die ist bloß hier, weil sie uns irgendwas sagen will, dass wir zum Beispiel nichts können oder so, das hatte ich früher immer gedacht, das war meine Einstellung. Das war aber nicht so.“ (Ashley, 113)

Während für die männlichen Teilnehmer ein ungünstiger erster Eindruck schnell überlagert wird von den konkreten Angeboten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und sich damit positiv wendet, stehen insbesondere für die jungen Frauen Beziehungsaspekte über einen längeren Zeitraum als zentrales Thema im Raum. Es finden sich ausführliche Beschreibungen von Prozessen der gegenseitigen Annäherung, des Vertrauensaufbaus aber auch des Vertrauensverlustes:

„Es war eigentlich am Anfang übelst lustig und so. Und dann ging es los. Weil irgendwie immer Gerüchte kamen und alles Mögliche, und dann ging es bloß noch los ... da habe ich jedes Mal zu streiten angefangen, habe ich gesagt: ‚Sie können mich mal‘ und so.“ (Kristina, 273)

Im Gegensatz zu den befragten jungen Männern formulieren die jungen Frauen Erfahrungen mit und Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter explizierter: Interesse an einer vertrauensvollen Beziehung sowie an ihnen und ihren individuellen Problemlagen. Wird diese Beziehungsebene vernachlässigt, kann sich die Berufseinstiegsbegleitung als Unterstützungsform grundsätzlich in Frage stellen:

„Gefehlt hat mir dass man sich nicht so viel Zeit genommen hat, sich nicht so dafür interessiert hat ... Also des fand ich sehr schade. Weil ich denke, die haben diesen Beruf um zu helfen und dann machen die das nicht. Mir kam auch manchmal so vor, dass die kein Bock hatten.“ (Delia, 139)

Insbesondere für die befragten jungen Frauen ist zu Beginn der Unterstützung ein wichtiges Thema auch das Geschlecht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und geht in diesem Falle mit einer zunächst empfundenen und gelebten Distanz auf der Beziehungsebene einher:

„Da dacht ich: ‚Oh nein nicht doch mit ihm‘ und so. Weil der ganz neu war, ich kannte ihn überhaupt nicht ... ein Mann oh nein, eine Frau ist besser, die kann mich mehr verstehen und so ... Ja, ich dachte am Anfang an eine Frau und dann ist ein Mann raus gekommen.“ (Prija, 209-211)

Insgesamt durchlaufen die Jugendlichen im Rahmen ihrer Teilnahme unterschiedliche Stadien von Vertrautheit und Nähe mit ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern. Den Jugendlichen ist es wichtig, sich verstanden zu fühlen und das Gefühl vermittelt zu bekommen, dass ihr Gegenüber Interesse an ihnen und ihren Problemlagen hat:

„Der meinte: ‚Ach komm, komm mit mir zum Büro, setz dich da hin, lass uns darüber reden‘... So voll sympathisch. Das zeigt, dass der Interesse hat an dir, dass du gut aus der Schule kommst. Das zeigt er dir. Und der sagt dir damit: ‚Komm zur Schule‘ ... Das fand ich auch gut. So ein netter Kerl ... so ein feiner Kerl, sehr nett.“ (Maraz, 57)

„Die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] ist nicht so wie ein Lehrer. Die ist ganz anders. Also die ist ein freundlicher Mensch, ja. Die versteht halt jeden.“ (Ashley, 133)

Demnach kommt dem Thema Vertrauen ein besonderer Stellenwert für die Befragten zu. Ein Teil der Interviewten weist entschieden zurück, dass sie ihren Berufsein-

stiegsbegleiterinnen und -begleitern vertrauen können und damit auch Unterstützung für persönliche Problemlagen einholen würden:

„Naja, ich weiß nicht ob man dem vertrauen kann. Privates sag ich ihm wahrscheinlich nicht.“ (Bushido, 271)

Dies hängt in vielen Fällen damit zusammen, dass andere wichtige Unterstützungen vorhanden sind, die sie den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern vorziehen. Ein entscheidendes Argument hierbei spielt die Dauer der Beziehung und die Häufigkeit der Kontakte. Oftmals sind es die Familienmitglieder oder auch Lehrkräfte – und hierbei besonders die Klassenlehrerin oder -lehrer – zu denen die Befragten eine engere Bindung haben und die sie dementsprechend eher als Unterstützung und Beratung in Anspruch nehmen und deren Beziehung auf Jahre hinweg gewachsen ist (vgl. Kapitel 6.2). In einigen Interviews mit jungen Frauen finden sich jedoch auch Beschreibungen darüber, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als Ansprechpartner für private Problemlagen genutzt werden. Die Initiative hierfür geht jedoch eher von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern aus und es sind nicht die Jugendlichen, die dies von sich aus einfordern:

„Wenn ich manchmal traurig ausseh, dann sagt er: ‚Was ist los? Rede mit mir!‘.“ (Medine, 203)

Nur in wenigen Fällen gelingt es nicht, eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Dies geschieht im Falle von einschneidenden Vertrauensverlusten, so zum Beispiel bei Delia, deren Berufseinstiegsbegleiter wichtige Unterlagen, die sie sich erarbeitet hat, nicht mehr zurückgibt:

„Da standen viele Tipps und Tricks drin für ein weiteres Leben, auch viele Blätter die wir bearbeitet haben, was unsere Stärken, unsere Schwächen sind. Und das haben wir alles zusammengestellt, das war auch eine richtig gute Mappe. Und die ist auf einmal weg. Da wird dann versprochen: ‚Ja du kriegst die wieder, ich möchte nur gucken, damit wir nicht was doppelt machen, durchnehmen.‘ Und dann fragt man nach einem Monat, weil einem das komisch vorkommt: ‚Wo ist die Mappe?‘ Und dann sagt der dir: ‚Mh, welche Mappe?‘ ‚Ja, die ich Ihnen gegeben habe!‘ ‚Ha die ist weg, tut mir leid, ich hab die nicht mehr, ich find die nicht mehr wieder‘... ja und jetzt hab ich die Mappe nicht mehr.“ (Delia, 133-135)

In welcher Weise sich die Beziehung zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern im Verlauf der Begleitung entwickelt und wie tragfähig und bedeutsam diese für die Jugendlichen wird, hängt nicht nur mit den Zugangsformen zur Berufseinstiegsbegleitung (freiwillig, eigenmotiviert oder fremdbestimmt) zusammen. Hier spielen auch Möglichkeiten der Gestaltbarkeit eine Rolle (vergleiche Kapitel 6.3.3). Realisiert sich die Berufseinstiegsbegleitung eher im Sinne einer pragmatischen Nutzung, so fallen die Beschreibungen der Beziehung entsprechend dünn und farblos aus und sind in vielen Fällen Ausdruck dessen, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Jugendlichen wenig berührt. Damit einher geht in vielen Fällen eine kurze und schlichte Bewertung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter:

„Der ist gut und hilft halt. Was soll ich sagen? Ich kann mit ihm halt gut umgehen.“ (LilRamo, 373)

Andere wiederum nehmen die Berufseinstiegsbegleitung eher als lästige Person wahr und versuchen, ihr aus dem Wege zu gehen:

„Die läuft uns immer hinterher, weil wir nehmen das nie so wahr.“ (Mert, 183)

„Ich hör schon zu, aber irgendwann schalte ich auch dabei ab und denke an was anderes.“ (Rimmon, 183)

In anderen Beziehungen zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern findet dies Ausdruck auch in den Namen und Rollen, mit denen sie die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beschreiben. Hier reicht die Bandbreite von Eltern, Lehrerinnen oder Lehrer, Beraterinnen oder Berater über Helferinnen oder Helfer, Freundin oder Freund oder auch Managerin oder Manager und spiegelt im Einzelfall die erlebte und gelebte Vertrautheit wieder:

„Die ist eigentlich wie ein Manager ... die organisiert, wenn wir Probleme mit Mathe haben, dann findet sie eine Lehrerin, damit wir lernen können.“ (Thomas, 205-207)

Für einen großen Teil der Befragten fußt die gute Beziehung zu „ihren“ Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern auf der Haltung dieser ihnen gegenüber, die von Fürsorglichkeit und Verständnis für ihre Lebensphase, aber auch gemeinsamen Momenten der Entlastung und von Spaß geprägt sind. Einige der Befragten betonen dabei insbesondere den respektvollen Umgang:

„[Name des Berufseinstiegsbegleiters, S.W.] hatte für uns Respekt und wir für ihn.“ (Enes, 164)

Mit der Betonung von Gegenseitigkeit – hier am Beispiel des Respekts – verdeutlicht sich auch der Anspruch, nicht nur auf die Rolle einer bedürftigen Person und ihrer Angewiesenheit auf Unterstützungsleistungen reduziert zu werden. In einigen Interviews finden sich Beschreibungen darüber, wie die Jugendlichen versuchen, ihre aktive Rolle in der Beziehung zu unterstreichen und die Beziehung auf eine Augenhöhe zu heben:

„Eine sehr nette Frau. Ich bin stolz auf sie.“ (Schüler5, 69)

In den Interviews wurden die Jugendlichen danach gefragt, welche Unterstützung sie für private Problemlagen im Übergang erhalten und welche Rolle in diesem Kontext die jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für sie spielen. Damit sollte verdeutlicht werden, welchen Stellenwert die Berufseinstiegsbegleitung in Hinblick auf andere Unterstützungen einnimmt und die Frage nach der Exklusivität dieser unterstützenden Beziehung fokussiert werden.

Es wird deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für einige der Befragten ihre Bedeutsamkeit insbesondere vom Mangel anderer, wichtiger Unterstützungen, über die die Jugendlichen schon verfügen, erhalten. Als wichtige Kriterien werden zum Beispiel ausreichend Zeit für Gespräche, Erreichbarkeit auch über feste Zeitfenster hinaus, Verlässlichkeit oder auch Kommunikation auf Augenhöhe genannt:

„Man kann nicht sagen, dass er [gemeint ist der Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] wie ein Lehrer ist. Für uns ist der schon wie ein Bruder oder so. Dem man was anvertrauen kann und der wird das dann auch nicht weitersagen. Weil wir haben jetzt so lang mit dem gehabt, der ist schon so für uns wie ein Bruder. Also besser auf jeden Fall wie ein Lehrer... der war auch cool drauf und der hat immer mit uns Späße gemacht.“ (Kevin, 171-175)

„Man kann auch seine Probleme sagen. Beim Lehrer traut man sich das eigentlich gar nicht. Mit dem Lehrer kann man nur eine bestimmte Zeit am Tag wie mit einem Freund reden, also Späße machen und so. Aber mit dem Berufseinstiegsbegleiter kann man eigentlich reden was man will.“ (Thomas, 201)

„Ich find er [gemeint ist der Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] ist ein cooler Typ der versteht uns Schüler. Wir sehen ihn als Autoritätsperson, aber wir wissen auch wir können halt mit dem Späße machen. Das ist toll, das mögen die Schüler wenn man halt jemanden hat, der sich so verhält wie wir. Der unsere Gedanken versteht aber den wir trotzdem als Autoritätsperson ansehen. Den wir trotzdem mit Respekt behandeln.“ (Chris, 155)

Entscheidend ist dabei oftmals die Erfahrung für einige der Interviewten, dass ihre Verhaltensweisen hinterfragt werden und sie sich erklären müssen und können. Dies wird als Zeichen von Interesse an ihnen und Sorge um sie interpretiert:

„Was manche Lehrer nicht machen hat er gemacht. Zum Beispiel wenn einer nicht zur Schule kam, dann kam er zu dir und hat gefragt: ‚Warum kamst du nicht zur Schule?‘ Mensch, ein Lehrer fragt dich das nie ... das zeigt, dass der an dir Interesse hat ... und fragt: ‚Warum kommst du nicht?‘.“ (Maraz, 57)

Es sind insbesondere die jungen Frauen, die Momente der besonderen Nähe und Fürsorglichkeit mit ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen beschreiben:

„Egal wie es ihr geht, sie ist eigentlich immer da.“ (Franziska, 258)

„Dass sie mir die Hand gestreichelt hat – so süß!“ (Sandra, 131)

Während ein Teil der Befragten diese für sie bedeutsamen Unterschiede und Besonderheiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betont und wertschätzt, verweist ein anderer Teil darauf, dass ihnen andere Hilfestellungen zur Verfügung stehen, die für sie gleich wichtig sind oder sogar deutlich mehr leisten können als die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter:

„Weil meine Mutter halt die dümmsten und die blödesten Fragen beantwortet. Und die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] macht das halt nicht, nur die großen Fragen.“ (Sandra, 196)

Die Frage danach, welche Rolle im Unterstützungsnetzwerk der Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einnehmen und einnehmen können, muss grundsätzlich auch vor dem Hintergrund der jeweiligen, individuellen Beziehungskonstellation zwischen einer oder einem Jugendlichen und ihrer Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise ihrem -begleiter, und dem konkreten Unterstützungsnetzwerk der Jugendlichen betrachtet werden. Die beiden Bezugspunkte, die Beziehung auf der einen Seite und das verfügbare Unterstützungsnetzwerk auf der

anderen Seite, bilden den Rahmen für die Erwartungen und Ansprüche an die Unterstützung und gleichzeitig die Grundlage für die Möglichkeiten der Jugendlichen, diese für sich in Anspruch zu nehmen. Im Verlauf der Teilnahme am Modellvorhaben und im Prozess der Entwicklung der Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern werden dabei individuelle Bedarfe und Ansprüche ausgehandelt. Diese finden dann ihren Niederschlag in den unterschiedlichen Nutzungstypen (vergleiche Kapitel 6.3.6) und deuten damit auf die Vielfalt und das Zusammenspiel von Erwartungen, Ansprüchen und Formen der Inanspruchnahme der offerierten Unterstützungsdimensionen hin. Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass ein Teil der befragten Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter lediglich problembezogen und rein formal in Anspruch nimmt, wie zum Beispiel zum Verfassen der Bewerbungen und wenig als allgemeine Hilfestellung, die sie für ihre persönlichen Probleme zur Unterstützung heranziehen könnten. Auf diese Weise instrumentalisieren sie die Hilfestellungen für sich, indem sie manche Angebote an Unterstützung annehmen und andere wiederum zurückweisen, wie beispielsweise die Angebote der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für Beratungsgespräche und individuelle Hilfestellungen. Gleichzeitig existieren für die Jugendlichen zum Teil andere wichtige Akteure außer den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die eine eher allgemeine Relevanz im Sinne einer lebenslaufbezogenen Unterstützung (Lehrer, Eltern) bieten und dadurch ihre Bedeutung für einige der Jugendlichen bekommen.

Eine mögliche Interpretation ist, dass ein Teil der Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleitung – zumindest zum Zeitpunkt des Interviews – nicht als umfassende, auch persönliche Problemlagen fokussierende Hilfestellungen nutzen können, da diese Hilfestellungen, die biografisch bedeutsam sind, eher über die Dauer der Beziehung vergeben werden, das heißt, Zeit scheint hier eine maßgebliche Rolle zu spielen.

Inwieweit sich dies im weiteren Lauf der Berufseinstiegsbegleitung entwickelt und die unterschiedlichen Typen der Nutzung dahingehend weiter zu modifizieren sind, wird zu beobachten sein und insbesondere auch davon geprägt sein, inwieweit sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit einem eigenständigen Fokus und Alleinstellungsmerkmal positionieren und andere, vorhandene Unterstützungsleistungen der Jugendlichen anerkennen und darauf Bezug nehmen. Entscheidend hierfür ist auch die Frage, inwieweit sich die intendierte Beziehung zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den Jugendlichen in Anbetracht der sich abzeichnenden Diskontinuität in der Personalbesetzung überhaupt realisieren lässt.

6.3.5 Raumzeitliche Organisation der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung ist für die im Rahmen der Fallstudien interviewten Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung eng mit ihrem Schulalltag und damit ihrem alltäglichen Leben verbunden. Schule bildet auf diese Weise den strukturgebenden Rahmen und zentralen Umsetzungsort des Modellvorhabens. Auch wenn zu den Angeboten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern außerschulische Angebote wie zum Beispiel Messebesuche, Praktikabesuche, Betriebsbesichtigungen und in wenigen Fällen auch Treffen beim Träger Bestandteil der Unterstützung sind, so „wohnt“ die Berufseinstiegsbegleitung in der Schule:

„Meistens ist's bei ihr daheim, unten im Raum.“ (Aylin, 213)

Die starke Verortung der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule hat unterschiedliche Effekte. Damit geht für einen Teil der Befragten ein nahtloser Übergang von schulischen Unterstützungsstrukturen in die der Berufseinstiegsbegleitung über und zeigt sich zugänglich und barrierefrei. Dies findet seinen Ausdruck auch in einer besonders hohen Verbindlichkeit:

„Wenn man nicht kann, geht man hin und entschuldigt sich.“ (Duschel, 221).

Dem entgegen wird die Berufseinstiegsbegleitung von einigen der Teilnehmenden offensiv gestaltend genutzt, indem die Angebote nur punktuell in Anspruch genommen werden. Obwohl sie den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in ihrem alltäglichen Erfahrungs- und Lebensraum „Schule“ ständig begegnen, erleben sie sich in hohem Maße selbst als diejenigen, die die Kontaktdichte und Orte steuern. Hierunter fallen auch diejenigen Jugendlichen, die sich dem Schulalltag als Schulverweigerer entziehen und auf diese Weise auch keine von der Schule unabhängige Kontaktaufnahme erleben. Daneben finden sich Jugendliche, die ein eher „ambivalentes“ Nutzungsverhalten zeigen, die zwar die schulförmige Organisation der Treffen akzeptieren und annehmen, gleichzeitig aber beanstanden, dass nicht noch mehr Kontaktzeiten außerhalb der Schule ermöglicht und damit andere als schulbezogene Erfahrungsräume erschlossen werden können.

„Oder mal so bisschen nach draußen gehen ... Ja mal in nen Betriebe gehen und fragen, ob die mal was vorstellen können oder was zeigen können vom Betrieb wie das ist und so. Oder mit dem Chef da mal reden und dass der mal erzählt, wie das ist und was man dafür braucht.“ (Hansi, 271-273)

Inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung als festes Element der Schule wahrgenommen wird, hängt entscheidend mit den Präsenzzeiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zusammen. Unter den Befragten finden sich Jugendliche die davon berichten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nur punktuell an den Schulen anzutreffen sind und häufige Personalwechsel dazu führen, dass sie sich nur schwer auf die Angebote einlassen können:

„Und dann war es immer schwierig. Dann kam mal einer [gemeint ist ein Berufseinstiegsbegleiter, S.W.], dann war der auf einmal wieder weg. Dann kam wieder ein Neuer, dann hat der sich erstmal eingesetzt ein paar Wochen und danach kam er dann nicht mehr. Hin und wieder kam er dann und jetzt ist er auch wieder weg. Das ist halt immer total doof.“ (Delia, 149)

Neben solchen Erfahrungen einer eher unverbindlichen Organisation und Präsenz durch die Berufseinstiegsbegleitung finden sich Hinweise darauf, dass die am Modellvorhaben teilnehmenden Jugendlichen grundsätzlich über Zeiten, Orte und Verfügbarkeit ihrer Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sehr gut informiert sind. Für die Jugendlichen sind sie als Ansprechpersonen präsent und die Möglichkeiten, mit ihnen in Kontakt treten zu können, sind kommuniziert:

„Also wir haben immer einen festen Plan. Ich bin immer mittwochs von drei bis um vier mit meiner Freundin dort.“ (Spatzel, 123)

Dennoch finden sich in den Aussagen der Jugendlichen zahlreiche Hinweise darauf, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von den Jugendlichen an die Termine erinnert werden müssen und die Kontakte, insofern sie nicht an Schulstunden gebunden sind, eher von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, als von den Teilnehmenden eingefordert werden:

„Der kommt immer zu uns dann, wenn er [gemeint ist der Berufseinstiegsbegleiter, S.W.] was Neues hat oder was wissen möchte.“ (Mike, 205)

„Wenn die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] uns erwischt, nimmt die uns mit.“ (Mert, 209)

In Hinblick auf die Organisation der Kontakte ist auffällig, dass die Jugendlichen hier unterschiedlich aktiv als Hilfesuchende und um Unterstützung Anfragende in Erscheinung treten und sichtbar werden. Während im Sinne der „pragmatischen Nutzung“ die Zeiten, in denen sie mit der Berufseinstiegsbegleitung in Kontakt stehen, für die Jugendlichen als passend und ausreichend erlebt werden, versuchen andere im Sinne einer offensiv gestaltenden Nutzung die Unterstützungsformen mehr nach ihren individuellen Bedarfen auszurichten. Auf diese Weise lockern sie zum Teil den konzipierten Unterstützungsrahmen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und lösen eine routinierte Struktur fester Kontaktzeiten auf:

„Dann bin ich jetzt immer täglich hingegangen und hab nachgefragt und alles.“ (Medine, 261)

Andere Jugendliche erleben die Organisationsform der Berufseinstiegsbegleitung eher ambivalent, hinderlich und unpassend. Dabei beziehen sie sich insbesondere auf die Herausnahme aus dem Unterricht und wünschen sich eine stärkere Berücksichtigung ihrer Schullogik. Auch wenn sie auf diese Weise entlastet sind, selbst für die Kontakte sorgen und Termine einhalten zu müssen, erleben sie die Unterbrechung ihres Unterrichtsalltages störend und zum Teil despektierlich:

„Also jetzt während des Unterrichtes immer rein zu platzen und den Schüler einfach zu holen also das ist doch irgendwie, wie soll ich sagen, unhöflich. Und man fühlt sich da irgendwie schlecht, also man fühlt sich da nicht mehr als Erwachsener, sondern einfach als Kind, das, einfach die die Tür aufmacht und einfach das Kind da raus zerrt also so empfinde ich das.“ (Kaze, 101)

Im Rahmen der Fallstudienuntersuchung finden sich verschiedene Varianten, wie die Berufseinstiegsbegleitung organisiert wird, dies sind gleichermaßen Gruppen- wie auch Einzelangebote. Aus der Perspektive der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler liegen sowohl Argumente für, als auch gegen diese Formen der Begleitung vor. Entscheidend scheint dabei zu sein, dass Gestaltungsmöglichkeiten für diejenigen bestehen, die mit der angebotenen Form nicht zurechtkommen. In höherem Maße als Zeiten und Orte bildet die Organisationsform der Unterstützungsleistung ein besonders sensibles Terrain und kann entscheidend auf die Motivation der Teilnehmenden wirken:

„Eigentlich finde ich es besser, wenn so mehrere sind. Weil dann kann man sich das von den anderen anhören und so.“ (Sina, 73)

*„In der ganz großen Gruppe haben wir zwar zusammen gearbeitet, aber wir konnten halt nicht immer auf diejenigen gehen, also halt auf die intensiveren Sachen. Das haben wir jetzt in der letzten Zeit gemacht und war auch gut so.“
(Chris, 185)*

Einige der interviewten Jugendlichen berichten von Aushandlungsprozessen mit ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in Bezug auf die Organisationsform und fungieren demnach stark gestaltend. Dabei kann im Einzelfall die Tatsache, dass aus einer Einzelbetreuung eine „Tandemunterstützung“ zweier Freundinnen werden konnte, einen Ausstieg aus dem Modellvorhaben verhindern:

„Allein fühl mich da irgendwie komisch ... allein möchte ich nicht. Will ich einfach nicht. Und das hat sie verstanden.“ (Spatzel, 123)

Die etablierten, formalen Strukturen der Berufseinstiegsbegleitung, die sich in Zeiten, Orten und Organisationsformen realisieren und dem Modellvorhaben damit ihre Rahmung geben, sind expliziten Grundannahmen geschuldet: Sie sollen aus Perspektive der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Träger eine möglichst gute Voraussetzung für die Umsetzung der Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler in der Maßnahme ermöglichen. In Hinblick darauf, wie diese wiederum auf die Jugendlichen rückwirken und von diesen abgelehnt, in Anspruch genommen oder modifiziert werden, können erste Hinweise dahingehend ausgemacht werden, wie konzeptionelle Bausteine gegebenenfalls zu modifizieren und weiter zu entwickeln sind, damit diese eine möglichst gute Passung mit den Bedarfen der Zielgruppe finden und eine optimale Unterstützungsleistung möglich machen.

6.3.6 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen

Versucht man die Bewertung des Modellvorhabens seitens der Jugendlichen zusammenzufassen, ist es wichtig explizite und implizite, verallgemeinernde und konkrete Bewertungen zu unterscheiden. In den Interviews wurden die Jugendlichen gefragt, wie sie denn die Maßnahme, die von Politikern beschlossen wurde, allgemein bewerten würden und ob sie Änderungsvorschläge hätten.

Für die befragten Jugendlichen stellt die Berufseinstiegsbegleitung ein Unterstützungsinstrument dar, dass sie zu einem großen Teil in Hinblick auf die angebotenen Module positiv bewerten und grundsätzlich als sinnvolle Unterstützung im Übergang schätzen. Auf eine entsprechende Frage hin begrüßen sie es als politisches Instrument:

„Also dass die das erfunden haben ist auf jeden Fall gut. Also das haben sie auf jeden Fall gut gemacht.“ (Kevin, 195)

„Ich finde es gut, also so wie es ist, soll es weiter empfehlen. Das ist wieder ein Punkt, wo ich sage, das haben die Politiker gut gemacht.“ (Ella, 194)

Es gibt jedoch auch Hinweise darauf, dass zusätzliche Hilfestellungen wie die Berufseinstiegsbegleitung auch als Ausdruck einer vorweggenommenen, institutionalisierten Erwartung individuellen Scheiterns an den Herausforderungen im Übergang interpretiert werden kann. In diesem Falle kann sie auch demotivierende und stigmatisierende Effekte haben:

*„Manchmal kommt mir es so vor, dass die denken, wir sind blöd oder so.“
(Lea, 209)*

Das Angebot einer kontinuierlichen, auch über den Schulaustritt hinaus verfügbaren Unterstützung entspricht in hohem Maße dem, was die befragten Schülerinnen und Schüler als für sie zentrale Hilfestellung beschreiben:

„Das ist ein gutes Projekt, weil wenn du später keine Ausbildung hast, dann können die dir helfen.“ (Enes, 230)

Die Begleitung auf Grundlage einer gewachsenen Beziehung, die als Hilfestellung über die Institution Schule in andere Lebensabschnitte hineinragt, wird als entlastend wahrgenommen und gibt Sicherheit in einer Lebensphase, die in hohem Maße Verunsicherung hervorruft und der Orientierung bedarf. In diesem Sinne bildet die Berufseinstiegsbegleitung eine Brückenfunktion aus dem vertrauten schulischen Kontext hinein in die nachschulische Lebensphase:

„Die Berufseinstiegsbegleiterin hilft uns ins Berufsleben einzusteigen. Ohne Beistand kannst du bestimmt nicht ins Berufsleben einsteigen. Das geht nicht bestimmt. Will ich auch nicht.“ (Taifun, 210)

„Das ist wichtig, ich find das für mich wichtig. Weil wenn man dann immer noch manchmal Probleme hat oder so, dann könnte man den ja noch anrufen, das find ich gut. Dass er dann noch für die Leute da ist die jetzt auch nicht mehr auf dieser Schule sind dann.“ (Kevin, 129)

Die befragten Jugendlichen empfinden eine hohe Passung zwischen den Herausforderungen im Übergang auf der einen, und den Angeboten durch die Berufseinstiegsbegleitung auf der anderen Seite. In diesem Sinne hat die Berufseinstiegsbegleitung hohen unmittelbaren Gebrauchswert. In der Wahrnehmung der Jugendlichen bezieht sich die Berufseinstiegsbegleitung direkt auf ihre Bedarfe und leistet einen Beitrag zur Vervielfältigung von Orientierungswissen im Übergang:

„Also da bereiten wir uns für später vor, für unseren Beruf und was alles passieren könnte und kann.“ (Matthew, 201)

Die Berufseinstiegsbegleitung wird grundsätzlich als eine wichtige Chance für die Bewältigung des Übergangs beschrieben, die ihnen im Kontext der Schule offeriert wird:

„Also ich finde es gut, dass es so was gibt. Weil wär die nicht [da, S.W.] die Berufseinstiegsbegleitung, dieses Programm, da wäre jetzt nichts da. Ich denke mal dann könnten wir es nicht schaffen.“ (Mert, 245)

Indem die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung an entscheidenden Schlüsselmomenten wie Praktikumssuche, Vorbereitung der Bewerbungen und Vorstellungsgespräche ansetzt, aber auch schulische Unterstützung offeriert, wirkt sie entlastend und bestärkend:

*„Ich find so was gut weil halt uns auch Schüler gibt die jetzt halt nicht wissen, wie man Bewerbung und so weiter schreibt, wie man sich zeigen soll, dann ist es halt cool jemanden zu haben den der so was zeigt. Ich find so was gut.“
(Chris, 245)*

Der Stellenwert, den die Befragten der Berufseinstiegsbegleitung als Förderung zuschreiben, hängt entscheidend damit zusammen, inwieweit die Jugendlichen für sich grundsätzlich Unterstützungsbedarf im Übergang wahrnehmen. Im Falle vorhandener, nutzbarer anderweitiger Netzwerke tritt die Berufseinstiegsbegleitung in ihrer Bedeutung auch hinter diese zurück und hat für die Jugendlichen, die die angebotenen Module selbst bewältigen können und wollen, wenig Gebrauchswert:

„Mein Praktikum hab ich mir auch selber gesucht. Da hab ich dann auch keine Berufseinstiegsbegleitung gebraucht. Das hatte ich mir auch so schon gesucht. Deswegen find ich das halt sinnlos.“ (Jess, 186)

Darüber hinaus finden sich auch Jugendliche, die prinzipiell von einer ausreichenden Unterstützung im Übergang berichten und für die die Berufseinstiegsbegleitung aus diesem Grunde eher eine Dopplung von Unterstützungsleistungen darstellt:

„Und dann dachten wir: Noch ein Träger? Was nützt uns das jetzt? Wir haben schon einen Träger, was will ein zweiter Träger hier? Vielleicht machen sie was anderes? ... eigentlich haben sie den größten Teil das Gleiche gemacht, was wir schon gehabt hatten.“ (Delia, 149)

In der Wahrnehmung der Jugendlichen ist die Berufseinstiegsbegleitung mit ihrer konzeptionellen Ausrichtung eine wichtige Hilfestellung im Übergang, da sie sich auf entscheidende Schlüsselmomente im Übergang bezieht. Gegenüber diesen allgemeinen Antworten auf eine explizite Frage nach der Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung als politisches Förderinstrument ist es wichtig, dem noch einmal die impliziten, auf einzelne, dabei gleichzeitig subjektiv relevante Aspekte der Umsetzung gegenüberzustellen. Die allgemeine Bewertung der Maßnahme scheint in ihrer Gesamtheit bedingt aussagekräftig und findet sich häufig im Widerspruch zu konkreten Situationen und Erfahrungen. Kritikpunkte der Jugendlichen an der Berufseinstiegsbegleitung beziehen sich dabei vor allem auf einzelne, die Umsetzung betreffende Aspekte wie mangelnde Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten oder Präsenz der Berufseinstiegsbegleiter, denn auf den grundlegenden konzeptionellen Zuschnitt und Entwurf der Berufseinstiegsbegleitung.

In der Analyse der Aussagen der Jugendlichen zu den thematischen Aspekten (vgl. Kapitel 6.3) kristallisierten sich erste Unterscheidungslinien nach unterschiedlichen Nutzungstypen heraus. Diese sind deshalb aufschlussreich, da sie Hinweise darauf geben können, wie die intendierten Strukturen und Unterstützungsleistungen des Modellvorhabens auf Adressatenebene ihren Niederschlag und ihr Echo finden.

Nach einer ersten Auswertung lassen sich in Hinblick auf die Wahrnehmung und Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung bislang drei unterschiedliche Nutzungstypen differenzieren⁶⁰:

⁶⁰ Damit sind nicht unterschiedliche Typen von Jugendlichen, sondern Typen der Nutzung bezeichnet. Dies zu betonen ist vor allem deshalb wichtig, weil Jugendliche in Bezug auf einen Aspekt einem bestimmten Nutzungstyp, auf andere Aspekte aber anderen Nutzungstypen entsprechen können. Die Kategorien sind demzufolge als analytische Dimensionen zu verstehen, die sich nicht

- Ein „pragmatischer Nutzungstyp“ geht einher mit einem unmittelbaren, barrierefreien Zugang zum Projekt. Die Organisation und formale Struktur der Berufseinstiegsbegleitung ist dabei in hohem Maße subjektiv passend. Oft geht dabei eine starke intrinsische Motivation für die Teilnahme am Modellvorhaben einher: „Also es bringt mir wirklich viel mit der Frau [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] was zu machen. Das hilft mir wirklich. Ich hab ja auch bessere Noten jetzt. Kann zu Hause selbst ´ne Bewerbung schreiben.“ (Spatzel, 105). Die angebotenen Unterstützungsleistungen sind dabei von unmittelbarem Gebrauchswert und diese pragmatische Nutzung ist in den meisten Fällen von einer hohen Motivation geprägt.
- Daneben gibt es „ambivalente Nutzungstypen“, wobei einzelne Modi der Organisation und Struktur der Berufseinstiegsbegleitung bemängelt und beanstandet werden: "Wir haben vieles gemacht was wir schon gehabt hatten, obwohl wir es [den Berufseinstiegsbegleitern, S.W.] gesagt haben." (Delia, 145). Dabei geht es nicht um eine grundsätzliche Entziehung der Unterstützung durch die Jugendlichen, sondern um die Zurückweisung einzelner Gestaltungselemente, konzeptioneller Bausteine und Vorgehensweisen. Entsprechend ist die Motivation zur Teilnahme – analog zu den angeführten Kritikpunkten – punktuell davon beeinträchtigt. Sie wird jedoch in vielen Fällen im Verlauf der Maßnahme von neuen, positiven Erfahrungen überlagert, die einzelne kritische Aspekte dann in den Hintergrund treten lassen.
- Die „offensiv gestaltenden Nutzungstypen“ modifizieren im Rahmen ihrer Möglichkeiten die organisatorischen Formen und Vorgaben der Berufseinstiegsbegleitung und passen sie an ihre Bedürfnisse an, beziehungsweise zeigen sich in einzelnen Aspekten auch ganz ablehnend: „Ich geb’ da bloß mein Zeug ab und gehe so schnell es geht. Weil ich will das eigentlich nicht.“ (Rimmon, 171). Starke Demotivation und grundsätzliche Ablehnung korrespondieren dabei mit einem Mangel an Möglichkeiten einer strukturellen Gestaltung. Dementgegen macht jedoch ein großer Teil der Befragten die Erfahrung, die formale Struktur der Angebote durchaus an ihre Bedarfe anpassen zu können, was sich wiederum entscheidend auf ihre individuelle Motivationslage auswirkt.

Diese Nutzungstypen sind als Arbeitshypothesen zu verstehen und geben erste Hinweise auf subjektiv relevante Aspekte, Handlungsstrukturen und -motivationen der Jugendlichen, die in den konzeptionellen Anlagen der Berufseinstiegsbegleitung begründet liegen. Sie sind erste Indikatoren für die subjektive Bedeutung und den subjektiven Niederschlag konzeptioneller und struktureller Zuschnitte und verweisen damit auch auf mögliche Weiterentwicklungsoptionen, um eine hohe Passung zwischen den Bedarfen der Jugendlichen auf der einen Seite, und den anvisierten Unterstützungsleistungen auf der anderen Seite gewähren zu können. Im weiteren Verlauf der Erhebungen und Analyseschritte werden diese zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren sein.

gegenseitig ausschließen. Im weiteren Verlauf der Evaluation ist zu prüfen, ob diese Nutzungstypen als analytische Kategorien Bestand haben.

7 Die Berufseinstiegsbegleitung aus der Sicht der Eltern: Ausgewählte Befragungsergebnisse

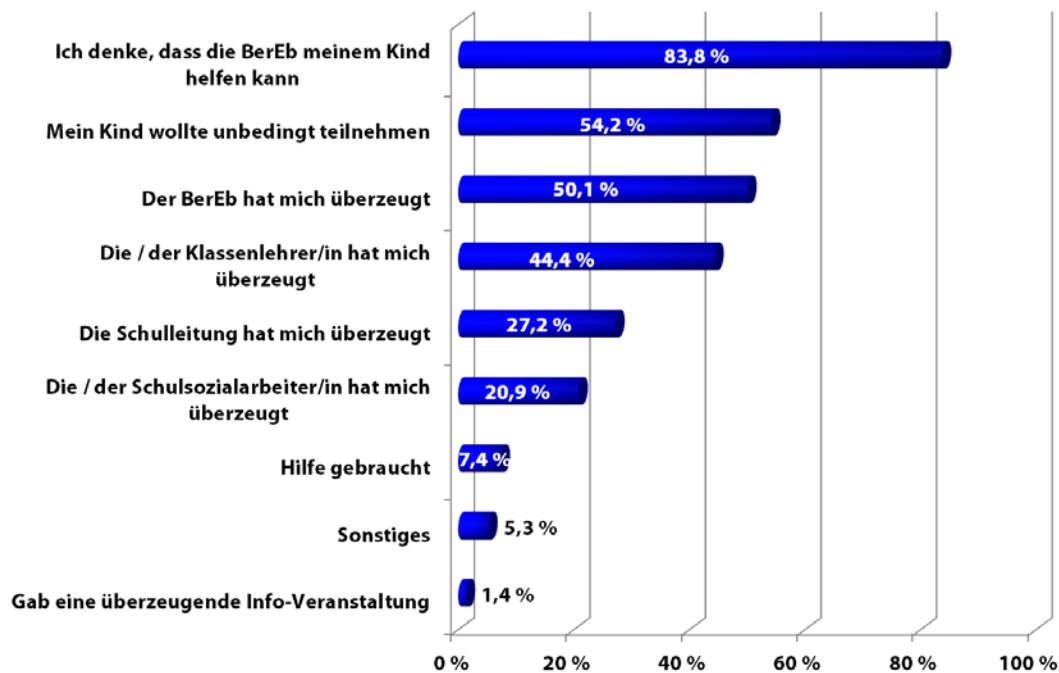
Die Eltern, ihre Erfahrungen und Auffassungen und die Kooperation mit den Förderangeboten sind für die Berufseinstiegsbegleitung als Hintergrund von herausragender Bedeutung. Die Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien, die im Kapitel 6 dargestellt wurden, zeigen insbesondere, dass der Prozess der Berufswahl von den Erfahrungen, der Unterstützung und dem Einfluss der Eltern wesentlich beeinflusst werden. Für die Berufseinstiegsbegleitung ist es daher wesentlich, dass die Eltern in die Durchführung einbezogen werden. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, wie die Eltern die Berufseinstiegsbegleitung im Kontext familiärer und anderer Unterstützungsmöglichkeiten beurteilen.

Wie in Abschnitt 3.2.3 dargestellt, wurden für die Evaluation 250 Eltern befragt, deren Kinder sowohl an der Berufseinstiegsbegleitung als auch bei der Befragung teilnahmen. Es wurde jeweils nur ein Elternteil für einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin befragt. Im Folgenden wird nicht danach unterschieden, ob die befragte Person männlich oder weiblich ist und in welchem Verhältnis sie zu dem oder der begleiteten Jugendlichen steht (also leibliche Eltern, Stiefeltern usw.). Von den Eltern gehen drei Fünftel (60,4 %) einer Beschäftigung nach. Die anderen zwei Fünftel sind nicht erwerbstätig. Von den nicht erwerbstätigen Personen ist knapp die Hälfte Hausfrau oder Hausmann. Etwas mehr als ein Drittel der nicht Erwerbstätigen ist arbeitslos gemeldet. Die verbleibenden Personen sind entweder im Mutterschutz beziehungsweise Erziehungsurlaub oder Rentnerin beziehungsweise Rentner.

Hinsichtlich ihres beruflichen Status haben knapp zwei Drittel der Eltern einen beruflichen Abschluss im Inland (60,4 %) oder Ausland (1,8 %) erworben. Mit 35,8 % konnte allerdings mehr als ein Drittel auf keinen beruflichen Abschluss verweisen. In den Haushalten der befragten Eltern leben im Durchschnitt vier Personen, wobei in 93 (37,2 %) Haushalten fünf und mehr Personen leben. Meist wird in den Haushalten als erste Sprache Deutsch gesprochen (88,4 %). Weitere häufig genannte Sprachen sind mit jeweils knapp 4 % Türkisch oder Russisch.

7.1 Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung

Die Mehrzahl der Eltern (83,8 %) hat sich bei ihrer Zustimmung zur Teilnahme ihres Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung von dem Gedanken leiten lassen, dass die Berufseinstiegsbegleitung ihrem Kind helfen werde (siehe Abbildung 7.1). Bei etwas mehr als der Hälfte der Eltern (54,2 %) basiert die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf dem Wunsch des Kindes. Andere Akteure, die im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung aktiv werden können, wie zum Beispiel die Schulleitungen, die Klassenlehrerinnen und -lehrer oder auch die Schulsozialarbeit haben in diesem Zusammenhang – aus der Sicht der Eltern – kaum eine Rolle gespielt.

Abbildung 7.1: Gründe der Eltern für die Zustimmung zur Teilnahme

Quelle: Elternbefragung.

Die Erwartungen, die an ein konkretes Unterstützungsangebot gerichtet werden, sind eine wesentliche Grundlage dafür, dass dieses Angebot angenommen wird. Bei Förderangeboten an Jugendliche spielen Eltern eine ganz besonders wichtige Rolle. Aus diesem Grund wurden die Eltern danach gefragt, welche Erwartungen sie mit der Teilnahme ihres Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung verbinden. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden in drei Antwortkomplexe gegliedert: Fragen zur schulischen Situation der Kinder, Fragen aus dem Bereich Berufswahl und Fragen in Bezug auf die allgemeine Situation der begleiteten Jugendlichen.

Hinsichtlich der schulischen Situation ihrer Kinder wurde zunächst angesprochen, ob die Berufseinstiegsbegleitung dazu beiträgt, die Motivation der Jugendlichen zu erhöhen und sich in der Schule mehr anzustrengen. Anschließend wurde nach der Unterstützung bei schulischen Problemen gefragt. Ferner ging es darum, ob die Berufseinstiegsbegleitung dabei hilft, ein besseres Abschlusszeugnis zu bekommen und den allgemeinbildenden Schulabschluss zu schaffen.

In allen vier genannten Dimensionen wurde insgesamt eine hohe Erwartungshaltung der befragten Eltern deutlich (siehe Tabelle 7.1). Fast man die beiden höchsten Abstufungen der Zustimmung „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ zusammen, liegen die Erwartungen, dass mit Hilfe der Berufseinstiegsbegleitung der allgemeinbildende Schulabschluss geschafft wird (70,6 %) und sie die Kinder bei schulischen Problemen unterstützt (67,6 %) an erster und zweiter Stelle. Aber auch den Erwartungen an eine generelle Verbesserung des Abschlusszeugnisses (65,1 %) und an eine verbesserte Motivation (64,8 %) kommt eine hohe Bedeutung zu.

Tabelle 7.1: Erwartungen der Eltern an schulbezogene Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung

Ich erwarte, ...	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	Wenig	noch weniger	überhaupt nicht	keine Angabe
dass mein Kind den Hauptschulabschluss schafft	47,1 %	23,5 %	15,9 %	5,6 %	3,0 %	4,5 %	0,5 %
Unterstützung bei schulischen Problemen	39,7 %	27,9 %	19,4 %	4,9 %	2,6 %	4,5 %	1,0 %
dass mein Kind ein besseres Abschlusszeugnis bekommt	37,0 %	28,1 %	20,3 %	7,8 %	1,6 %	4,8 %	0,3 %
mehr Motivation, sich in der Schule anzustrengen	35,2 %	29,6 %	28,2 %	3,7 %	0,8 %	1,6 %	0,8 %

Quelle: Elternbefragung.

Noch höher ist die Erwartungshaltung der Eltern im Bereich der Berufswahl. In diesem Fragekomplex wurde eine generelle Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung bei der Berufswahl, bei der Suche nach Praktika, bei Bewerbungen und beim Erhalt eines Ausbildungsplatzes angesprochen. Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die in das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) einmünden, wurde auch gefragt, ob die Berufseinstiegsbegleitung dazu beiträgt, dass diese Unterstützungen nicht in Anspruch genommen werden müssen. Schließlich wurde die Unterstützung beim Übergang in eine weiterführende Schule angesprochen (siehe Tabelle 7.2).

Tabelle 7.2: Erwartungen der Eltern an die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung in Bezug auf die Verbesserung der Berufswahlchancen

Ich erwarte Unterstützung ...	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	wenig	noch weniger	überhaupt nicht	keine Angabe
bei Bewerbungen	59,3 %	29,7 %	8,0 %	1,5 %	0,2 %	1,2 %	0,0 %
bei der Suche nach Praktikum	54,0 %	27,1 %	14,7 %	2,3 %	1,5 %	0,4 %	0,0 %
bei der Berufswahl	50,7 %	29,5 %	14,3 %	3,0 %	1,5 %	1,0 %	0,0 %
beim Erhalt eines Ausbildungsplatzes	43,4 %	26,5 %	21,4 %	3,4 %	1,7 %	2,7 %	0,8 %
für den Besuch weiterführender Schulen	33,3 %	27,7 %	18,3 %	7,0 %	4,4 %	8,1 %	1,2 %
zur Vermeidung von BGJ oder BVJ	29,1 %	29,7 %	19,0 %	10,0 %	3,9 %	5,1 %	3,1 %

Quelle: Elternbefragung.

Die höchsten Erwartungen stellen die Eltern an konkrete Unterstützungen auf eher kurze Sicht: Unterstützung bei Bewerbungen (89,0 %), bei der Berufswahl (80,2 %) und bei der Suche nach Praktikumsplätzen (81,1 %). Hinter diese drei Bereiche fällt die Erwartung, dass die Berufseinstiegsbegleitung auch längerfristig beim Erhalt

eines Ausbildungsplatzes unterstützen kann, mit 69,9 % zwar schon etwas zurück, liegt aber immer noch hoch.

In einem dritten Fragekomplex zu den Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung ging es um die allgemeine Situation der Kinder und damit um Bereiche, in denen dieses Unterstützungsangebot ebenfalls hilfreich sein könnte, auch wenn diese nicht primär zur Zielsetzung der Förderung gehören. Bei den angesprochenen potenziellen Erwartungshaltungen waren die Eltern deutlich zurückhaltender hinsichtlich ihrer Erwartungen als bei den ersten beiden Fragekomplexen (siehe Tabelle 7.3).

Tabelle 7.3: Erwartungen der Eltern in Bezug auf die allgemeine Situation der Jugendlichen

Ich erwarte von der Berufseinstiegsbegleitung ...	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	wenig	noch weniger	überhaupt nicht	keine Angabe
dass es meinem Kind allgemein besser geht	41,0 %	30,8 %	16,6 %	4,8 %	2,1 %	3,9 %	0,8 %
dass mein Kind einen besseren Umgang mit Menschen lernt	35,7 %	29,8 %	16,2 %	6,0 %	4,4 %	7,6 %	0,4 %
dass mein Kind mehr nützliche Dinge lernt	33,3 %	31,1 %	16,1 %	7,8 %	4,0 %	7,3 %	0,4 %
Unterstützung bei der Kindererziehung	15,8 %	25,2 %	18,3 %	9,5 %	10,8 %	19,9 %	0,5 %

Quelle: Elternbefragung.

Fasst man wiederum die beiden höchsten Zustimmungswerte zusammen, so erhält der Wunsch, dass es dem Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung allgemein besser gehen möge, mit 71,8 % die größte Zustimmung. Den beiden Antwortvorgaben, dass das Kind allgemein mehr nützliche Dinge sowie einen besseren Umgang mit Menschen lernen könnte, haben jeweils rund 65 % der Eltern die beiden höchsten Zustimmungswerte gegeben. Am niedrigsten fällt die Zustimmung aus, wenn es um Unterstützung bei der Erziehung durch die Eltern geht. Dem haben nur zwei Fünftel (41,0 %) der Eltern die beiden höchsten Zustimmungswerte gegeben.

7.2 Eltern und Berufseinstiegsbegleitung – zwischen Kenntnisnahme und Zusammenwirken

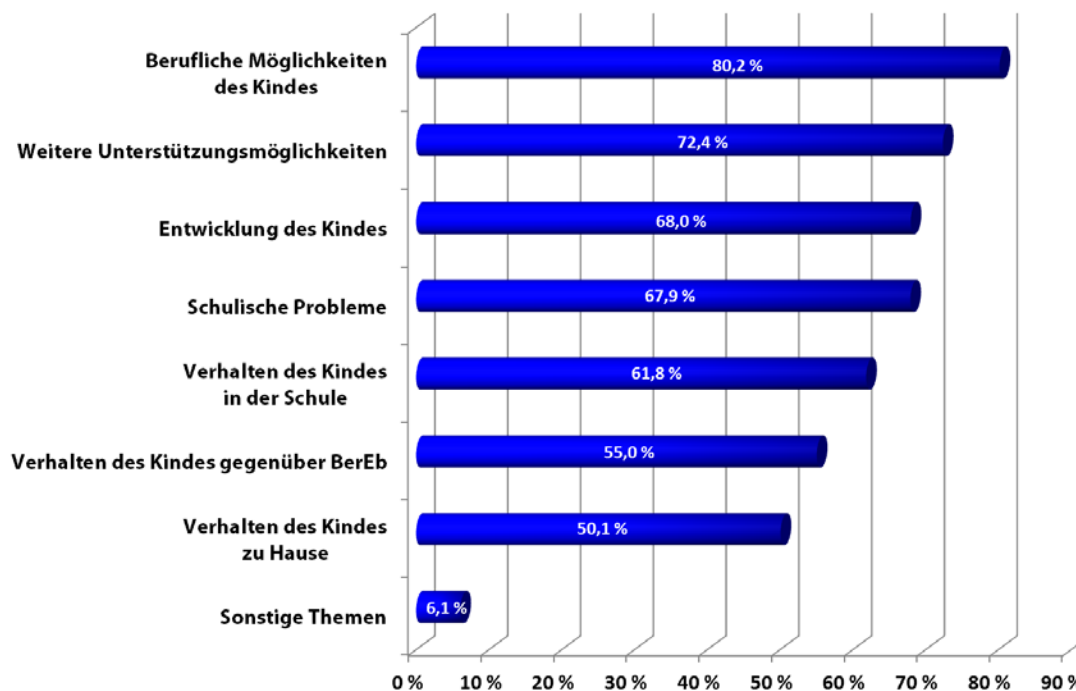
Um die verschiedenen Aspekte einer möglichen Kooperation zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleitung beurteilen zu können, ist es zunächst wichtig zu wissen, wie viele Eltern zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern ihres Kindes bereits Kontakt hatten. Dies trifft nach Auskunft der Eltern in 71,8 % der Fälle zu. 27,4 % derjenigen Eltern, die noch keinen unmittelbaren Kontakt zu den Berufseinstiegsbegleitern ihres Kindes hatten, war zumindest der Name der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters bekannt.

Dabei bestätigten die Eltern in der Befragung, dass es in erster Linie die Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter waren, die Kontakt zu den Elternhäusern gesucht haben. Nur in 12,0 % der Fälle ging die Initiative für die Kontaktaufnahme

von den Eltern aus. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es bei der Mehrzahl der Elternhäuser im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung mehrmalige Kontakte zur betreuenden Person des Kindes gegeben hat. So geht aus den Ergebnissen der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hervor, dass 84 % der Begleiterinnen und Begleiter den Kontakt sowohl zu Beginn als auch im weiteren Verlauf gesucht haben (IAW et al. 2010a, S.106). Allerdings hatte nach der Elternbefragung ein Fünftel der Eltern nur zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung einen einmaligen Kontakt zu der Begleiterin oder dem Begleiter ihres Kindes.

Im Mittelpunkt der Gespräche zwischen den Eltern und der Berufseinstiegsbegleitung standen bei 80,2 % der Eltern die beruflichen Möglichkeiten der Kinder (siehe Abbildung 7.2). Weitere Unterstützungsangebote, die allgemeine Entwicklung des Kindes sowie seine schulischen Probleme folgen mit 72,4 %, 68,0 % und 67,9 % in etwa gleicher Bedeutung. Wichtig war den Eltern in den Kontakten offensichtlich aber auch, mehr über das Verhalten ihres Kindes in der Schule zu erfahren (61,8 %). Dazu wurden das Verhalten des Kindes gegenüber der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem Berufseinstiegsbegleiter und das Verhalten in der häuslichen Umgebung mit 55,0 % beziehungsweise 50,1 % der Fälle in deutlich geringerem Maße angesprochen.

Abbildung 7.2: Gesprächsthemen zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Elternbefragung.

Nach Kenntnis der Eltern besteht eine hohe Kontaktdichte zwischen den begleiteten Jugendlichen und der Berufseinstiegsbegleitung. In gut der Hälfte der Fälle (54,5 %) treffen sich begleitete Jugendliche und Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter einmal oder auch mehrmals pro Woche. In knapp 26,8 % der Fälle geschieht dies nach Auskunft der Eltern einmal oder mehrmals im Monat. Nur 5,3 % der befragten

Eltern meinten, dass sich die Jugendlichen seltener als einmal pro Monat mit ihrer Begleiterin oder ihrem Begleiter treffen. Die Kontaktdichte aus Elternsicht ist damit geringer, als es die begleiteten Jugendlichen selbst in der ersten Befragungswelle angegeben haben (siehe IAW et al. 2010a: 101f), was einerseits am unterschiedlichen Befragungszeitpunkt liegen kann, andererseits auch daran, dass die Eltern nicht direkt in den Kontakt zwischen Jugendlichen und Begleiterin beziehungsweise Begleiter einbezogen waren.

7.3 Problemlagen und Unterstützungsmöglichkeiten

Mit der Berufseinstiegsbegleitung sollen Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, deren bisherige Leistungen erwarten lassen, dass sie möglicherweise den Schulabschluss nicht schaffen und infolgedessen mit dem Übergang in eine berufliche Erstausbildung Schwierigkeiten haben werden. Damit entsteht die Frage, auf welche Unterstützungsangebote sie gegebenenfalls zurückgreifen können – unmittelbar im Elternhaus bis hin zu ihrem schulischen Umfeld. Zunächst wird die Unterstützung im Elternhaus aus Sicht der Eltern dargestellt.

Tabelle 7.4: Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern für ihre Kinder in Problemlagen aus der Sicht der Eltern

Unterstützung bei	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	wenig	noch weniger	überhaupt nicht	keine Angabe
schulischen Problemen	42,0 %	37,1 %	15,2 %	1,3 %	1,0 %	1,5 %	1,8 %
der Berufswahl	43,1 %	35,1 %	15,6 %	2,6 %	2,0 %	0,8 %	0,9 %
Ärger mit Freunden	39,9 %	31,4 %	18,2 %	5,9 %	2,0 %	1,9 %	0,7 %
Fragen zu Hausaufgaben	18,7 %	33,8 %	29,5 %	9,3 %	2,4 %	5,9 %	0,4 %

Quelle: Elternbefragung.

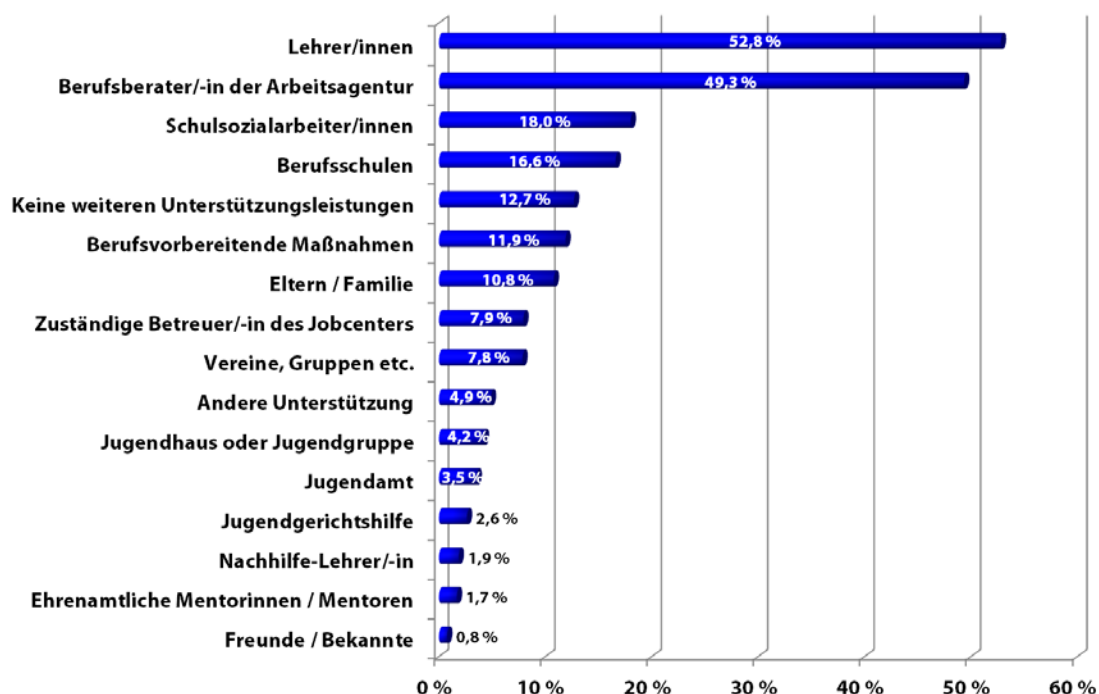
Von den vier erfragten Problemlagen, bei denen die Eltern eine Unterstützungsmöglichkeit zuhause sehen, erhält die Unterstützung bei schulischen Problemen mit 79,1 % (in sehr hohem und in hohem Maße zusammengefasst) den höchsten Wert (siehe Tabelle 7.4). Einen ähnlich hohen Wert erhält mit 78,2 % die Unterstützung bei der Berufswahl. Auch der Hilfe bei Ärger mit Freunden wird mit 71,3 % ein hoher Wert beigemessen. Demgegenüber fällt die Unterstützung der Eltern bei Fragen zu Hausaufgaben deutlich ab. Hier schätzt mit 52,5 % nur noch gut die Hälfte der Eltern, dass sie ihren Kindern dabei helfen können.

Um die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung richtig kategorisieren zu können, ist es weiterhin wichtig zu wissen, in welches förderpolitische Umfeld sie sich einordnet. Auch dazu wurden die Eltern befragt. Konkret ging es darum, zu erfahren, welche weiteren Unterstützungsangebote ihnen aus dem Umfeld ihres Kindes bekannt sind. Dabei ist es vor allem die Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer der begleiteten Schülerinnen und Schüler (52,8 %) und durch die Bundesagentur für Arbeit in der konkreten Gestalt der Berufsberaterinnen und -berater (49,3 %), die von

den Eltern als weitere Unterstützungsangebote für ihre Kinder genannt werden (siehe Abbildung 7.3). Alle anderen in Frage kommenden Angebote wie beispielsweise von Ansprechpartnern aus Vereinen und Jugendgruppen oder auch von Mentorinnen und Mentoren, wurden dagegen in deutlich geringerem Maße von den Eltern genannt.

Diese Befunde können natürlich nur als Kenntnisstand der Eltern interpretiert werden. Über die Frage, ob es derartige zusätzliche Angebote für die begleiteten Jugendlichen vor Ort tatsächlich gibt, geben sie nicht objektiv Aufschluss. Gleichwohl ist der Kenntnisstand der Eltern ein durchaus wichtiges Indiz dafür, welche Angebote in diesem Handlungsfeld – neben der hier in Rede stehenden Berufseinstiegsbegleitung – für die Jugendlichen von Relevanz sind.

Abbildung 7.3: Weitere Unterstützungsangebote für die begleiteten Jugendlichen aus Sicht der Eltern



Quelle: Elternbefragung.

Darüber hinaus wurden die Eltern danach gefragt, mit welchen Problemen ihre Kinder beim Übergang von der Schule in eine berufliche Erstausbildung konfrontiert werden (siehe Tabelle 7.5). Fehlende Ausbildungsstellen werden von den Eltern im relativen Vergleich zu den anderen Erschwernissen als wichtigstes Problem für ihre Kinder beim Übergang in die Berufsausbildung angesehen. Fasst man wiederum in hohem und sehr hohem Maße zusammen, so sind es 26,7 % der befragten Eltern, die diesen Sachverhalt angaben. Daran schließen sich unklare Vorstellungen über künftige berufliche Perspektiven an (25,3 %), gefolgt von (zu) geringer Motivation ihrer Kinder (21,3 %). Zu hohe Ansprüche bei der Berufswahl sehen immerhin 16,0 % der Eltern für ihre Kinder in hohem oder sehr hohem Maße als problematisch an.

Gemessen daran, dass es sich bei den begleiteten Jugendlichen gemäß der Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung um Jugendliche mit schlechten beruflichen

Startchancen handelt, ist der Anteil der Eltern, die diese Probleme als in hohem oder sehr hohem Maße wahrnehmen, jedoch als eher gering zu bewerten.

Nur von 8,8 beziehungsweise 7,3 % der Eltern werden Benachteiligungen wegen des Geschlechts oder wegen eines Migrationshintergrundes als in hohem oder sehr hohem Maße problematisch genannt.

Tabelle 7.5: Probleme aus Elternsicht beim Übergang in Ausbildung

Problematisch	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	wenig	noch weniger	überhaupt nicht	keine Angabe
Fehlende Ausbildungsstellen	13,1 %	13,6 %	18,2 %	16,3 %	6,6 %	26,2 %	5,9 %
Unklare Vorstellungen über berufliche Möglichkeiten	8,8 %	16,5 %	21,9 %	10,3 %	10,4 %	31,5 %	0,5 %
Geringe Motivation	9,2 %	12,1 %	25,2 %	11,0 %	12,9 %	28,7 %	1,0 %
Zu hohe Ansprüche bei der Berufswahl	5,7 %	10,3 %	27,1 %	11,1 %	14,1 %	30,0 %	1,7 %
Schlechte Noten in den Hauptfächern	7,8 %	9,0 %	32,3 %	12,9 %	11,5 %	25,4 %	1,0 %
Unterforderungen in der Schule	3,9 %	6,8 %	21,7 %	18,1 %	12,4 %	35,1 %	2,0 %
Probleme mit der deutschen Sprache	4,5 %	6,7 %	9,4 %	5,6 %	10,9 %	62,1 %	0,9 %
Benachteiligungen wegen des Geschlechtes	2,3 %	6,5 %	6,4 %	8,2 %	13,1 %	61,3 %	2,1 %
Benachteiligung wegen Migrationshintergrund	1,7 %	5,6 %	7,9 %	6,5 %	11,1 %	63,9 %	3,2 %

Quelle: Elternbefragung.

Die Eltern wurden weiterhin danach gefragt, wie sie die Chancen ihrer Kinder einschätzen, einen Hauptschulabschluss und einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Mit 63,6 % schätzen fast zwei Drittel der befragten Eltern die Chancen ihrer Kinder, den allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen, mit gut bis sehr gut ein. 27,7 % bewerten diesen Sachverhalt jedoch nur mit befriedigend bis schlecht. Nur von relativ wenigen Eltern (7,8 % in sehr hohem Maße) werden die schlechten Noten in den Hauptfächern als problematisch für den Übergang ihres Kindes in die Berufsausbildung angesehen. Die Chancen ihrer Kinder, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, schätzen nur noch 40,2 % der befragten Eltern mit gut bis sehr gut ein. 45,2 % von ihnen bewerten diese mit schlecht bis befriedigend.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse soll in den weiteren Schritten der Evaluation, sowohl in der zweiten Befragung der Eltern als auch in den qualitativen Fallstudien, dem Problembewusstsein der Eltern noch näher nachgegangen werden. Dabei ist ebenfalls zu thematisieren, inwieweit sich die Kontakte zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleitung auf das Problembewusstsein auswirken.

7.4 Verlauf und Ergebnisse der Berufseinstiegsbegleitung aus Elternsicht

In der Befragung der Eltern wurde auch angesprochen, welche Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung bisher zu beobachten waren. Mögliche Auswirkungen bezogen sich auf schulische Leistungen ebenso wie auf das allgemeine Verhalten der begleiteten Jugendlichen.

Die Frage, ob sich die schulischen Leistungen seit der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung verbessert haben, beantworteten mehr als zwei Drittel der Eltern positiv (siehe Tabelle 7.6). Mit 23,8 % war sogar mehr als ein Fünftel der Meinung, dass sich die Leistungen sehr verbessert haben. Allerdings konnte mehr als ein Viertel (28,0 %) der befragten Eltern eine solche Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf ihr Kind nicht feststellen.

Ähnlich positive Werte für die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung sind bei der Frage nach den Auswirkungen auf das allgemeine Verhalten des Kindes zu beobachten: Ebenfalls mehr als zwei Drittel (68,8 %) der befragten Eltern sind der Meinung, dass sich die Berufseinstiegsbegleitung diesbezüglich positiv ausgewirkt hat. Aber auch in dieser Frage schätzen 30,4 % der Eltern ein, dass die Berufseinstiegsbegleitung keine derartige Wirkung bei ihren Kindern hinterlassen hat.

Tabelle 7.6: Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung aus der Sicht der Eltern

Berufseinstiegsbegleitung hat eine Verbesserung bewirkt bei ...	Ja	davon		Nein	Weiß nicht
		Ja, sehr	Ja, etwas		
den schulischen Leistungen	70,7 %	23,8 %	46,9 %	28,0 %	1,3 %
dem allgemeinen Verhalten	68,8 %	28,5 %	40,3 %	30,4 %	0,8 %

Quelle: Elternbefragung.

Weitere Ergebnisse der Befragung sind, dass deutlich mehr als zwei Drittel der Eltern (78,3 %) die Hilfe beziehungsweise die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung als gut bis sehr gut einschätzen. Dabei bewerten 45,4 % der Eltern die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung sogar mit sehr gut. Lediglich 13,1 % der Eltern äußern, dass die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung befriedigend bis mäßig befriedigend gewesen sei und 4,4 % bewerten sie als schlecht oder sogar als sehr schlecht.

Auch das Verhältnis der Berufseinstiegsbegleitung zu den begleiteten Jugendlichen wird von der Mehrzahl der befragten Eltern positiv bewertet. So schätzen mit 73,2 % mehr als zwei Drittel von ihnen das Verhältnis zwischen den beiden Akteuren als gut bis sehr gut – darunter 40,9 % sogar sehr gut – ein. Etwas mehr als ein Fünftel der Eltern (20,8 %) beurteilt das Verhältnis als befriedigend bis mäßig befriedigend. Damit deutet die Mehrzahl der Befunde aus der Elternbefragung darauf hin, dass weitaus die meisten Eltern der Berufseinstiegsbegleitung positiv gegenüber stehen und auch die Ergebnisse dieses Unterstützungsangebotes für ihr Kind insgesamt positiv bewerten.

8 Literatur

- Autorengruppe BiBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen, Bonn. Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf [Zugriff zuletzt am 13.01.2011].
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- BiBB (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, Bonn.
- Bundesregierung (2008): Regierungsentwurf: Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen, Bearbeitungsstand: 20.02.2008, Berlin.
- BMAS (2009): Leistungen zu Ausbildungsförderung Internet: <http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/Leistungen-zur-Ausbildungsfoerderung/foerderung-jugendliche.html> [Zugriff am 08.09.2009].
- BMBF (2008): Bekanntmachung des BMBF von Richtlinien zur Förderung des Programms „Perspektive Berufsabschluss vom 17.01.2008-18.02.2008. Internet: <http://www.bmbf.de/foerderungen/12039.php> [Zugriff zuletzt am 28.07.2011].
- BMBF (2008): Jobstarter Connect – Einsatz von Ausbildungsbausteinen zur Ausbildungs- und Berufsintegration, Bonn, S. 13.
- BMBF (2010): Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative "Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss", Berlin.
- BMW (2009): Förderdatenbank – JOBSTARTER – für die Zukunft ausbilden. Internet: <http://www.foerderdatenbank.de/Foerder-DB/Navigation/Foerderrecherche/suche.html?get=916541b2e0e368305caceb15a9532c02;views:document&doc=9306> [Zugriff zuletzt am 28.07.2011].
- Bundesverband der Dienstleistungswirtschaft: Aktuelle Forderungen – Betriebliche Ausbildung. Internet: <http://www.bundesverband-dienstleistungswirtschaft.de/positionen/aktuelle-forderungen/ausbildung/article/480/21.html> [Zugriff zuletzt am 28.07.2011].
- ESF (2008): Liste der Programme – Jobstarter Connect, Internet: http://www.esf.de/portal/generator/5776/programm_jobstarter-connect.html [Zugriff am 28.07.2011].
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig durchgesehene und überarbeitete Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010a): Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010b): Anhang zum Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, 1. Aufl. Frankfurt (am Main); Suhrkamp. Internet: <https://lbsopac.rz.uni-frankfurt.de/DB=30/SET=2/TTL=89/CLK?IKT=8502&TRM=Geist,+Identit%D1t+und+Gesellschaft+aus+der+Sicht+des+Sozialbehaviorismus> [Zugriff zuletzt am 28.07.2011].
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Übergänge gestalten – „Betrieb und Schule“ – „STARTKLAR!“. Internet: http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/bus-startklar/index.php [Zugriff zuletzt am 29.07.2011].
- Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft Saarland (2010): Erfolgreicher Startschuss für „Anschluss-Direkt“. Internet: <http://www.saarland.de/SID-3E724395-6F98E779/72882.htm> [Zugriff zuletzt am 28.10.2010].

- Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft Saarland (2011): Neues Förderungskonzept „Ausbildung jetzt“. Internet: <http://www.saarland.de/457.htm> [Zugriff zuletzt am 28.07.2011].
- Nohl, H. (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2., durchges. u. mit e. Nachwort vers. Aufl. - Frankfurt am Main, Schulte-Bulmke.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Eds.). (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Stadt Kassel (2008): Übergangsmanagement Schule – Beruf. Internet: <http://www.stadt-kassel.de/aktuelles/rathauswoche/infos/12018/index.html> [Zugriff am 11.08.2008].
- Strübing (2008): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.
- Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie: BERUFSSTART plus in Thüringen. Nachrichten des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, Ausgabe 2010-04. Internet: <http://www.leg.wir-thueringen.de/ausbildung/berufsstart-plus-thuringen> [Zugriff am 22.04.2010].
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Forschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1, Nr. 1. Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff zuletzt am 18.06.10.]
- ZEW/infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH/Rambøll Management Consulting GmbH (2010): Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III.