



EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



---

# Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

Zwischenbericht

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

Tübingen, Berlin und Bielefeld, im August 2010

**Projekttitle: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III**Forschungskonsortium

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

Koordination

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

Projektteam

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

## Unter Mitarbeit von:

Stefanie Baller, Anne Brandt, Oliver Eickmeyer, Sabine Güttler, Julia Harand, Kilian Huber, Stefan Langer, Lisa Meier, Hannah Paule, Christin Schafstädt, Henning Schulz, Simone Schultz, Julian Wagegg, Reinhard Weisser

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>IV</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>V</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>VII</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>IX</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Die Berufseinstiegsbegleitung im Kontext der Übergänge von der Schule in den Beruf .....</b>	<b>3</b>
2.1 Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung.....	3
2.2 Ziele der Berufseinstiegsbegleitung.....	4
2.3 Die Zielgruppe der Maßnahme: Jugendliche mit Förderbedarf.....	5
2.4 Stand der bisherigen Literatur für Deutschland .....	7
2.4.1 Kontextbeschreibung.....	7
2.4.2 Vorhandene Evaluationsstudien und Forschungsergebnisse.....	8
2.5 Studien aus dem internationalen Bereich.....	12
2.6 Schlussfolgerungen für die Evaluation.....	16
<b>3 Methodik und Datenbasis.....</b>	<b>18</b>
3.1 Überblick über die Befragungen .....	18
3.2 Durchführung der Genehmigungsverfahren .....	20
3.3 Gewinnung von Geschäftsdaten der BA.....	21
3.4 Stichprobendesign für die Befragungen.....	22
3.5 Feldphasen der Erhebungen.....	26
3.5.1 Gründe für die Durchführung standardisierter Befragungen.....	26
3.5.2 Prozess der Fragebogenerstellung .....	26
3.5.3 Überblick über die verschiedenen standardisierten Befragungen.....	27
3.5.4 Schülerbefragung (Teilnehmende).....	28
3.5.5 Schülerbefragung (Nichtteilnehmende).....	30
3.5.6 Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter .....	32
3.5.7 Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung .....	33
3.5.8 Befragung der Teilnehmerschulen.....	36
3.5.9 Befragung der Kontrollschulen.....	37
3.5.10 Befragung der Lehrerinnen und Lehrer .....	38
3.6 Die qualitativen Fallstudien.....	39
3.7 Verzahnung von qualitativen und quantitativen Analysen.....	41
<b>4 Implementation der Berufseinstiegsbegleitung.....</b>	<b>43</b>
4.1 Prozess der Auswahl der teilnehmenden Schulen.....	44

4.1.1	Auswahlkriterien.....	44
4.1.2	Die Schulauswahl aus Sicht der Akteure vor Ort.....	46
4.1.3	Situation an den teilnehmenden Schulen.....	48
4.2	<i>Auswahl und Charakterisierung der Träger</i> .....	50
4.2.1	Auswahl der Träger.....	50
4.2.2	Charakterisierung der Träger.....	52
4.2.3	In der Berufseinstiegsbegleitung eingesetztes Personal.....	55
4.3	<i>Bestehende Förderlandschaft</i> .....	57
4.4	<i>Operationalisierung der Maßnahmeziele vor Ort</i> .....	60
4.4.1	Maßnahmeziele aus Sicht der Träger .....	60
4.4.2	Anwendung der Konzepte in der täglichen Praxis .....	62
4.5	<i>Kriterien und Verfahren für die Auswahl der Jugendlichen</i> .....	64
<b>5</b>	<b>Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung .....</b>	<b>69</b>
5.1	<i>Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung</i> .....	69
5.1.1	Eintritte nach Beginn der Teilnahme.....	69
5.1.2	Eintritte nach regionaler Zuständigkeit .....	71
5.1.3	Eintritte nach Klassenstufe .....	72
5.2	<i>Vorzeitige Beendigung der Teilnahme</i> .....	73
5.2.1	Austritte nach Kalenderzeitpunkten.....	74
5.2.2	Geschätzte Austrittswahrscheinlichkeiten.....	74
5.2.3	Verbreitung von Gründen für vorzeitige Austritte.....	77
5.2.4	Abgangsprozesse in den Fallstudien.....	79
5.3	<i>Welche Jugendlichen nehmen an der Berufseinstiegsbegleitung teil?</i> .....	80
5.3.1	Soziodemographische Merkmale der Teilnehmenden.....	80
5.3.2	Schulische Ausgangslage der Teilnehmenden .....	86
5.3.3	Fallstudienevidenz über die teilnehmenden Schüler.....	88
5.4	<i>Betreuungsrelationen</i> .....	90
5.5	<i>Finanzieller Verlauf</i> .....	91
5.5.1	Verausgabte Mittel insgesamt .....	91
5.5.2	Kostensätze pro Schülerin oder Schüler .....	92
<b>6</b>	<b>Durchführung und Ergebnisse der Berufseinstiegsbegleitung .....</b>	<b>95</b>
6.1	<i>Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung</i> .....	95
6.1.1	Feststellung des individuellen Förderbedarfs .....	95
6.1.2	Vorgehensweise und Inhalte der Betreuung .....	96
6.1.3	Umsetzung des individuellen Betreuungsansatzes.....	98
6.1.4	Gesprächsthemen und Unterstützungsangebote aus Sicht der begleiteten Schülerinnen und Schüler.....	100
6.1.5	Kontaktdichte .....	101
6.1.6	Gestaltung der Kontakte .....	102
6.2	<i>Organisation der Betreuung</i> .....	103
6.2.1	Arbeitsbedingungen an den Schulen .....	103

6.2.2	Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in die Schulstrukturen .....	105
6.2.3	Elternanbindung .....	106
6.3	<i>Zusammenarbeit der Akteure</i> .....	108
6.3.1	Intensität und Einschätzung der Zusammenarbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter mit Dritten .....	108
6.3.2	Ausgestaltung der Zusammenarbeit .....	114
6.4	<i>Dokumentationstätigkeiten in der Berufseinstiegsbegleitung</i> .....	118
6.4.1	Aufgaben und Vorgehensweisen .....	118
6.4.2	Umfang der Dokumentationstätigkeiten .....	118
6.4.3	Die Dokumentationstätigkeiten aus der Sichtweise unterschiedlicher Akteure .....	119
6.5	<i>Qualitätssicherung durch die Träger</i> .....	121
6.5.1	Unterstützungsangebote der Träger.....	121
6.5.2	Bewertung der Qualität der Unterstützung durch den Träger .....	123
6.5.3	Qualitätskontrolle durch den Träger .....	124
6.6	<i>Verbesserung der Problemlagen bei den Teilnehmenden</i> .....	125
6.6.1	Wahrgenommene Wirkungen in den Repräsentativbefragungen.....	125
6.6.2	Qualitative Evidenz zu den Wirkungen auf die Teilnehmenden .....	126
6.7	<i>Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung</i> .....	129
6.7.1	Repräsentative Aussagen zur Akzeptanz.....	129
6.7.2	Befunde aus den Fallstudien .....	132
6.8	<i>Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer</i> .....	135
6.9	<i>Zufriedenheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter</i> .....	136
6.9.1	Handlungsspielraum und persönliche Einkommenssituation .....	136
6.9.2	Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation .....	137
6.10	<i>Gesamtbewertung der Berufseinstiegsbegleitung</i> .....	138
6.10.1	Bewertung der Idee und der Umsetzung .....	138
6.10.2	Weitere Aspekte der Bewertung .....	140
<b>7</b>	<b>Wichtige Ergebnisse und offene Fragen</b> .....	<b>143</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>146</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zugang in die Berufseinstiegsbegleitung.....	XII
Abbildung 2:	Schulische Unterstützungsmaßnahmen .....	XV
Abbildung 2.1:	Übergangsverläufe Jugendlicher nach der Berufsvorbereitung.....	9
Abbildung 3.1:	Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung.....	19
Abbildung 3.2:	Aufteilung der Cluster in Mecklenburg-Vorpommern .....	24
Abbildung 5.1:	Eintritte nach Berichtsmonat .....	69
Abbildung 5.2:	Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert.....	70
Abbildung 5.3:	Anteile der Regionaldirektionen der BA an den Eintritten im Zeitraum von Februar 2009 bis Mai 2010 .....	71
Abbildung 5.4:	Eintritte nach Klassenstufe.....	72
Abbildung 5.5:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat .....	74
Abbildung 5.6:	Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Förderung, nach Geschlecht .....	75
Abbildung 5.7:	Wahrscheinlichkeit des Verbleibs nach Eintrittskohorte.....	76
Abbildung 5.8:	Wahrscheinlichkeit des Verbleibs nach Schulart.....	76
Abbildung 5.9:	Geschlecht der Teilnehmerschülerinnen und –schüler.....	81
Abbildung 5.10:	Geburtsjahre der Teilnehmenden .....	81
Abbildung 5.11:	Struktur der Schülerinnen und Schüler an den Teilnehmerschulen nach Herkunftssprache.....	85
Abbildung 5.12:	Zahl der betreuten Jugendlichen pro Vollzeitäquivalent .....	91
Abbildung 5.13:	Entwicklung der monatlichen Ausgaben.....	92
Abbildung 5.14:	Häufigkeitsverteilung der Kostensätze .....	94
Abbildung 6.1:	Kontakthäufigkeit pro Schüler.....	102
Abbildung 6.2:	Häufigkeit des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen.....	111
Abbildung 6.3:	Vorrangige Themen bei den erfolgten Zusammentreffen im Jahr 2009.....	113
Abbildung 6.4:	Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern .....	114
Abbildung 6.5:	Bewertung der Qualität der Unterstützung durch den Träger .....	124
Abbildung 6.6:	Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler .....	131
Abbildung 6.7:	Beurteilung des eigenen Handlungsspielraums .....	136
Abbildung 6.8:	Zufriedenheit mit Einkommen aus der Berufseinstiegsbegleitung .....	137
Abbildung 6.9:	Bewertung des Ansatzes und der konkreten Umsetzung .....	140

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Aufteilung der Cluster-Stichprobe auf die Schichtungszellen.....	25
Tabelle 3.2:	Überblick über die verschiedenen standardisierten Befragungen (Stichtag: 01. Juli 2010) .....	27
Tabelle 3.3:	Stand der Feldarbeit in den beiden Kohorten (nahezu abgeschlossen).....	29
Tabelle 3.4:	Bis zum 1. Juli 2010 erfasste Fragebogen nach Bundesland und Schulform .....	31
Tabelle 3.5:	Erfasste Fragebogen mit Adressinformationen .....	32
Tabelle 3.6:	Telefonische Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	33
Tabelle 3.7:	Durchführung der Trägerbefragung .....	35
Tabelle 3.8:	Befragungszeitpunkte der teilnehmenden Schulen.....	37
Tabelle 3.9:	Befragungszeitpunkte der Kontrollschulen .....	38
Tabelle 3.10:	Befragungszeitpunkte der Lehrerinnen und Lehrer .....	39
Tabelle 3.11:	Zeitplan der qualitativen Fallstudien .....	40
Tabelle 4.1:	Betroffenheit der Schulen von verschiedenen Problemfeldern nach Angaben der Schulleitungen .....	48
Tabelle 4.2:	Schulverweigerer und Abgänger ohne Hauptschulabschluss.....	49
Tabelle 4.3:	Qualifikation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	56
Tabelle 4.4:	Tätigkeitsbereiche vor der Berufseinstiegsbegleitung .....	56
Tabelle 4.5:	Angebote und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009.....	58
Tabelle 4.6:	Existenz eines schriftlichen Konzepts .....	60
Tabelle 4.7:	Bewertung des Konzepts und Beteiligung der Schulen .....	61
Tabelle 4.8:	Bedeutung der Maßnahmeziele aus Sicht der Träger .....	62
Tabelle 4.9:	Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Häufigkeiten der Auswahlkriterien für die Maßnahmeteilnahme Jugendlicher .....	65
Tabelle 5.1:	Eintritte/Zugänge nach Klassenstufe und Bundesland .....	73
Tabelle 5.2:	Austrittsgründe in der Statistik.....	78
Tabelle 5.3:	Austrittsgründe aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	78
Tabelle 5.4:	Staatsangehörigkeit der Teilnehmenden (Eintritte) .....	82
Tabelle 5.5:	Geburtsort der Teilnehmenden und der Eltern der Teilnehmenden .....	84
Tabelle 5.6:	Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache an den Teilnehmerschulen nach Bundesland .....	85
Tabelle 5.7:	Struktur der Teilnehmenden nach Schultyp .....	86
Tabelle 5.8:	Schulleistungen der Teilnehmenden.....	87
Tabelle 5.9:	Subjektive Zukunftsaussichten der Teilnehmenden .....	87
Tabelle 5.10:	Ausgaben nach Berichtsmonaten und Bundesländern (isoliert und kumuliert) .....	93
Tabelle 6.1:	Methoden der Bedarfsfeststellung .....	96
Tabelle 6.2:	Bedeutung verschiedener Aufgaben aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	97

Tabelle 6.3:	Differenzierung im Vorgehen der Begleitung der Jugendlichen hinsichtlich Geschlecht oder Migrationshintergrund.....	98
Tabelle 6.4:	Von den Schülerinnen und Schülern benannte Gesprächsthemen zwischen ihnen und ihren Begleitpersonen .....	100
Tabelle 6.5:	Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	101
Tabelle 6.6:	Formen der Unterstützung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter durch die Schule.....	104
Tabelle 6.7:	Schulleitungen zur Teilnahmehäufigkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an schulischen Veranstaltungen.....	105
Tabelle 6.8:	Möglichkeiten der Elternanbindung in der Berufseinstiegsbegleitung.....	107
Tabelle 6.9:	Kooperationspartner laut BA (2008) nach Themenbereich .....	108
Tabelle 6.10:	Intensität der Zusammenarbeit im Jahr 2009 .....	109
Tabelle 6.11:	Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen und Agenturen für Arbeit .....	110
Tabelle 6.12:	Qualität der Zusammenarbeit mit Dritten aus Sicht der Träger.....	112
Tabelle 6.13:	Statistikaufwand für die Berufsberaterinnen und -berater sowie für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter .....	119
Tabelle 6.14:	Unterstützungsangebote der Träger für die eigenen Fachkräfte.....	121
Tabelle 6.15:	Befragungen zur Qualitätssicherung .....	125
Tabelle 6.16:	Verbesserungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	125
Tabelle 6.17:	Verbesserungen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer .....	126
Tabelle 6.18:	Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus Sicht der Schulleitungen.....	130
Tabelle 6.19:	Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung auf Seiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler .....	130
Tabelle 6.20:	Wahrgenommene Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung.....	132
Tabelle 6.21:	Einschätzung der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter.....	135
Tabelle 6.22:	Bewertung einzelner Aussagen durch Fachkräfte und Träger .....	139

## Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BEB-AO	Anordnung zur Förderung der Berufseinstiegsbegleitung
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BlIn-Brdbg	Berlin-Brandenburg
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BO	Berufsorientierung
BVBO	Berliner Programm "Vertiefte Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler"
BW	Baden-Württemberg
CoSachNT	Computerunterstützte Sachbearbeitung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
eM@w	elektronische Maßnahmeabwicklung
ESF	Europäischer Sozialfonds
GED	General Educational Development
HEGA	Handlungsempfehlung/Geschäftsanweisung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V.
IfE	Institut für Erziehungswissenschaft
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Infas	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
ISG	Institut für Sozial- und Gesellschaftsforschung
ITM	IT und Informationsmanagement
NDYP	New Deal for Young People
NRW	Nordrhein-Westfalen
Ns-Bremen	Niedersachsen-Bremen
Rambøll	Rambøll Management Consulting
RD	Regionaldirektion
Reha/SB	Bereich der beruflichen Rehabilitation und Vermittlung von schwerbehinderten Menschen
REZ	Regionales Einkaufszentren
RP-Saarland	Rheinland-Pfalz-Saarland
S-A-Th	Sachsen-Anhalt-Thüringen
SEK I	Sekundarstufe I
SGB	Sozialgesetzbuch
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SOKO-Institut	Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH
SÖSTRA	Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH
YOYO	Youth Policy and Participation
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung



## Zusammenfassung

Mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsberechtigter junger Menschen vom 26. August 2008 – wurde die Berufseinstiegsbegleitung (§ 421s SGB III) eingeführt. Sie wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemein bildenden Schulen erprobt. Mit der Berufseinstiegsbegleitung sollen befristet leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von der Schule in die Ausbildung, eine Beschäftigung oder das Übergangssystem begleitet werden.

Die Berufseinstiegsbegleitung wird im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) durch ein Forschungskonsortium evaluiert, dem das Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), das Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH (SÖSTRA), das SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH sowie das Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Tübingen, Abteilung Sozialpädagogik, angehören. Dieser Bericht gibt den Stand der Forschung zum 31.8.2010 wieder.

### *Ziele der Evaluation*

Das Forschungsvorhaben soll untersuchen, ob und in welchem Maße die mit der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung verbundenen Ziele erreicht werden können. Insbesondere soll es die Frage beantworten, ob und inwiefern die Berufseinstiegsbegleitung eine sinnvolle Maßnahme der Ausbildungsförderung ist und wie man das Förderinstrument gegebenenfalls optimieren kann.

Ziel dieses Zwischenberichtes ist die Darstellung und Bewertung der Implementierung und Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. Thematisiert werden unter anderem die Einbettung der Berufseinstiegsbegleitung in den Förderkontext anderer schulischer und außerschulischer Angebote, die inhaltliche Ausgestaltung des Programms und die damit verbundenen Strategien und Abläufe. In späteren Phasen der Evaluation soll die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Situation der teilnehmenden Jugendlichen mit einem Kontrollgruppenansatz ermittelt werden. Zentrale Wirkungsdimensionen sind dabei das Erreichen des Hauptschulabschlusses, der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Erstausbildung und die Entwicklung und Festigung konkreter beruflicher Perspektiven bei den begleiteten Jugendlichen.

### *Methoden der Evaluation*

Das Evaluationsvorhaben soll ein umfassendes Bild über den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung sowie die relevanten Erfolgs- und Misserfolgsindikatoren zeichnen. Das Forschungskonzept baut auf der Analyse prozessbezogener Daten der Bundesagentur für Arbeit auf, die Informationen zum Eintritt, zum Verlauf der Teilnahme, zum Austritt und Verbleib der Teilnehmenden und zu einigen persönlichen Merkmalen enthalten. Gleichzeitig ist die Durchführung eigener standardisierter Erhebungen unabdingbar, um der Komplexität und Multiperspektivität der Aufgabenstellung gerecht zu werden. Derzeit liegen telefonische Befragungsergebnisse von 1.926 repräsentativ ausgewählten teilnehmenden Jugendlichen und 283 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor. Ferner stützt sich die Analyse auf schriftliche Befragungsergebnisse von 204 Schulleitungen, 499 Lehrerinnen und Lehrern sowie 176 Fragebögen von Trägern der Berufseinstiegsbegleitung, die jeweils aus demselben schulischen Umfeld stammen wie die befragten Jugendlichen.

Ergänzend dazu werden qualitative Fallstudien durchgeführt, die dazu dienen, die Ergebnisse aus den standardisierten Befragungen durch Einzelfallstudien zu kontextualisieren. Damit sollen detaillierte und prozessbezogene Informationen zu den Interaktionen zwischen den beteiligten Akteuren gewonnen werden. Die Fallstudienstichprobe 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.

Das Forschungsteam hat sich zur Aufgabe gesetzt, qualitative und quantitative Befunde enger aufeinander zu beziehen, als dies in bisherigen Studien realisiert wurde. Dabei geht es nicht darum, die Ergebnisse beider Vorgehensweisen aneinander zu überprüfen. Vielmehr sollen Aussagen mit Repräsentativitätsanspruch auf der einen Seite mit der detaillierten Erfassung von Handlungsorientierungen und -prozessen und ihren Deutungen auf der anderen Seite verbunden werden, damit sich Breite und Tiefe der Darstellung ergänzen.

### *Implementierung der Berufseinstiegsbegleitung*

Bei der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung mussten zunächst die circa 1.000 teilnehmenden Schulen ausgewählt werden. Diese Auswahl wurde in sehr kurzer Zeit vorgenommen, was dazu führte, dass die Auswahl weniger als partnerschaftlich und eher als hierarchisch wahrgenommen wurde. Die Anforderung, insbesondere solche Schulen einzu beziehen, an denen es bisher für die Zielgruppe nur wenig Unterstützungsangebote gibt, war eine häufig angewandte Richtlinie, wurde aber nicht überall im gleichen Maße umgesetzt.

Die Auswahl der Träger wurde über ein wettbewerbliches Vergabeverfahren durchgeführt. Das Ergebnis der Vergabe ist eine relativ große Unterschiedlichkeit der Träger hinsichtlich ihrer lokalen Verankerung, ihrer regionalen oder überregionalen Struktur, ihrer Vorgehensweise bei der Berufseinstiegsbegleitung, den Arbeitsbedingungen für die bei ihnen beschäftigten Fachkräfte einschließlich der Entlohnung und weiteren Merkmalen.

In der Auswahl des Personals durch die Träger wird die gesetzliche Anforderung, unterschiedliche Qualifikationen zu berücksichtigen, zumeist umgesetzt. Unter den eingesetzten Fachkräften ist die Fluktuation hoch. Vom Beginn der Berufseinstiegsbegleitung bis Ende 2009 war eine Abgangsrate von 33 % aus der Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter zu verzeichnen. Der Anspruch der Berufseinstiegsbegleitung, den teilnehmenden Jugendlichen eine kontinuierliche persönliche Betreuung zu bieten, wird insofern nur mit Einschränkungen eingelöst.

Die Berufseinstiegsbegleitung trifft an den Schulen auf eine bestehende Förderlandschaft. Neben überall verbreiteten Angeboten wie Berufsorientierung und Praktikumsbetreuung haben etwa 40 % der Schulen bereits ein Angebot, dessen persönlicher und individualisierter Ansatz ähnlich ist wie bei der Berufseinstiegsbegleitung. An den einzelnen Standorten passt sich die Berufseinstiegsbegleitung unterschiedlich gut in die bestehenden Strukturen ein. In den Fallstudien reichte das Spektrum von einer Erweiterung bereits bestehender Möglichkeiten und Kooperationsbeziehungen über die Entlastung bestehender Förderprogramme bis hin zur Überschneidung von Zuständigkeiten und der Konkurrenz unterschiedlicher Angebote. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn unterschiedliche Träger beteiligt sind. Vielfach bringen die Träger und ihre Fachkräfte auch ihre eigenen Netzwerke ein, die dann für die Betreuung in der Schule genutzt werden können.

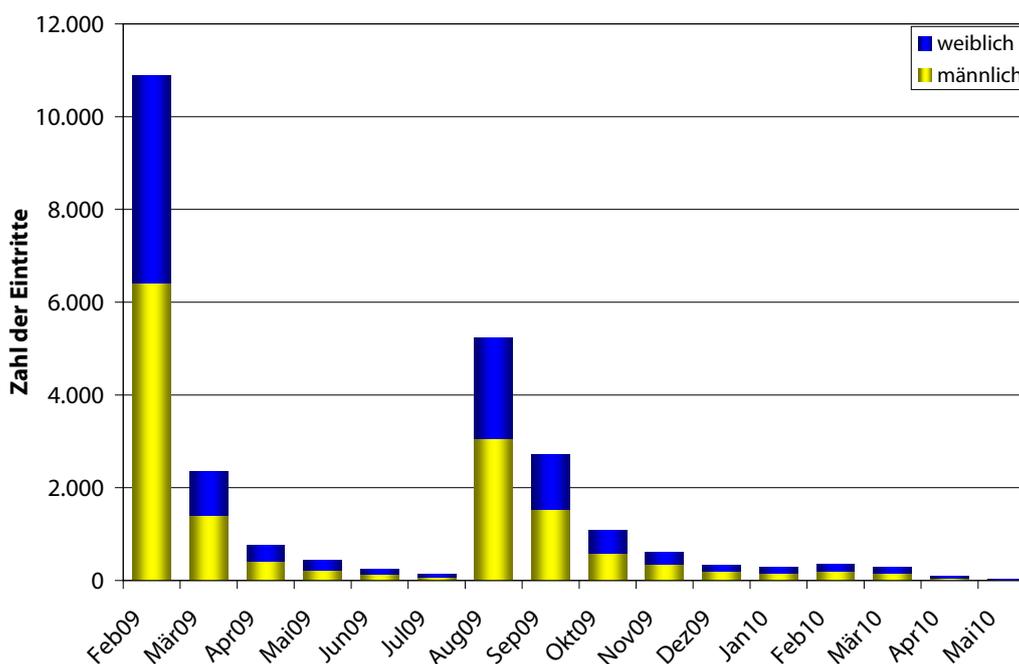
Die Operationalisierung der Ziele der Berufseinstiegsbegleitung ist vor allem durch die Träger, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, durchzuführen. Die Mehrzahl der Träger hat ein Konzept für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ausgearbeitet. Dieses bestimmt aber nicht unbedingt die tägliche Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Insbesondere die Fallstudien dokumentieren die Gefahr eines situationsbezogenen Ansatzes, in dem Berufseinstiegsbegleitung als eine schulbezogene Maßnahme verstanden wird und nicht als eine Förderung, die sich auf die Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt richtet. Entsprechend haben die wenigsten der in den Fallstudien untersuchten Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter konkrete Vorstellungen über die Phase, in der die

geförderten Jugendlichen die allgemein bildende Schule bereits verlassen haben.

### *Ablauf der Berufseinstiegsbegleitung*

Bis zum 1. Mai 2010 sind in den Daten des IT-Verfahrens coSachNT der Bundesagentur für Arbeit bundesweit 26.154 Teilnahmefälle in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet. Diese Teilnahmefälle entfallen auf 26.068 Personen. Der Bezug der Daten direkt aus den IT-Verfahren und nicht aus der Statistik der Bundesagentur für Arbeit ergibt in diesem Fall das exaktere Bild, weil die BA-Statistik aufgrund interner Logiken derzeit den Teilnehmerbestand unterzeichnet und die Zahl der Abgänge überzeichnet. Abbildung 1 zeigt, dass die meisten Eintritte zeitlich mit dem Start der Berufseinstiegsbegleitung im Februar 2009 und mit dem Beginn des Schuljahres 2009/10 übereinstimmen. Dabei ist die zweite Eintrittskohorte der Jugendlichen, die im Sommer und Herbst 2009 in die Förderung aufgenommen wurden, mit circa 10.000 Personen um ein Viertel kleiner als die erste Kohorte.

**Abbildung 1: Zugang in die Berufseinstiegsbegleitung**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

Über alle Träger hinweg werden im Durchschnitt 20,5 Jugendliche pro Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise -begleiter betreut (hochgerechnete Werte bezogen auf Vollzeitäquivalente).

Bis zum Mai 2010 sind knapp 4.000 Jugendliche wieder aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgetreten. Die Analysen zeigen, dass die Wahr-

scheinlichkeit des Austritts in den Förderschulen deutlich geringer ist als in anderen Schultypen und dass die Schülerinnen und Schüler der ersten Kohorte schneller ausscheiden als die später eingetretenen Jugendlichen (jeweils gemessen zum Zeitpunkt der gleichen bisherigen Teilnahmedauer). Die Gründe für das Ausscheiden aus der Förderung sind vielfältig. Neben persönlichen Umständen wie Umzug oder Schulwechsel wird die Förderung nicht selten – in einem Viertel der Abbruchfälle – auf Initiative der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beendet, in der Regel aufgrund fehlender Motivation oder Nichterscheinen der geförderten Jugendlichen.

### *Auswahl der geförderten Jugendlichen*

Die Auswahl der geförderten Jugendlichen wird in erster Linie durch die Berufsberaterinnen und -berater, in den Fallstudien aber vielfach auch durch die Lehrkräfte vorgenommen. Die Kriterien der Auswahl sind vor allem schlechte Schulnoten sowie ein schwieriger familiärer Hintergrund und mangelnde elterliche Unterstützung. Aus den Fallstudien gibt es aber auch deutliche Hinweise dafür, dass Schülerinnen und Schüler nur dann einbezogen werden, wenn sie die Schule regelmäßig besuchen und die erforderliche „Restmotivation“ für die Teilnahme mitbringen. Dies und die Selektivität des vorzeitigen Abgehens bedeuten unter Umständen ein partielles Abweichen von der Zielgruppenorientierung auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler.

Etwa 58 % der geförderten Jugendlichen sind männlich; dies entspricht der Tatsache, dass männliche Schüler an den Schulen, die auf den Hauptschulabschluss zuführen, insgesamt stärker vertreten sind als weibliche. Mit knapp 50 % hat fast die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurden. Gut 21 % der teilnehmenden Jugendlichen gehen auf eine Förderschule. Bei den übrigen Schultypen ist zu berücksichtigen, dass sie nicht in allen Bundesländern bestehen. Auf Hauptschulen oder Werkrealschulen entfallen 54 % der Teilnehmenden, auf Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen 14 % und auf Regionalschulen, also die Kombination aus herkömmlichen Haupt- und Realschulen, 8 %.

Die Fragen nach den Schulnoten, die den teilnehmenden Jugendlichen gestellt wurden, ergaben deutliche Hinweise darauf, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit höherer Wahrscheinlichkeit an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen als leistungsstärkere. Die Schulnote 4 oder schlechter hatten im Fach Deutsch etwa 37 % und im Fach Mathematik etwa 45 % der Geförderten. Ferner mussten etwa 40 % von ihnen bereits einmal eine Klasse wiederholen. Der Fokus auf die

leistungsschwächeren Schüler könnte bewirken, dass die Teilnahme mit einer sozialen Stigmatisierung in der Klassen- oder Schulgemeinschaft einhergeht. Nach den vorliegenden Erhebungen ist dies jedoch nur relativ selten der Fall: Nur etwa ein Sechstel der befragten Lehrer gibt an, dass durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung eine Stigmatisierung erzeugt wird.

### *Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung*

Die wichtigste Tätigkeit ist für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, zu den von ihnen betreuten Jugendlichen eine persönliche Beziehung aufzubauen. „Ich brauche das Vertrauen. Wenn ich das nicht habe, dann kann ich gleich wieder gehen.“ – Diese Aussage einer befragten Fachkraft steht exemplarisch dafür, dass alle in den Fallstudien befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Beziehungsarbeit als die zentrale Voraussetzung für alle weiteren Aktivitäten ansehen.

Dabei wird in vielen, aber nicht allen Fällen das Elternhaus einbezogen. In den Fallstudien zeigt sich, dass die Elternarbeit nicht nur als wichtiges Element der Tätigkeit gesehen wird, sondern dass dies im Berufsorientierungskontext teilweise auch als besonders innovatives Element der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommen wird.

Unter den Tätigkeiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter haben Aufgaben mit Bezug zur beruflichen Ausbildung – wie die Unterstützung bei Bewerbungsunterlagen, bei Praktika, bei der Berufsorientierung – den höchsten Stellenwert, gefolgt von Hilfestellungen bei schulischen Problemen. Dies ist nicht nur die Selbstwahrnehmung der Fachkräfte, sondern spiegelt sich auch in den Erwartungen der teilnehmenden Jugendlichen an die Berufseinstiegsbegleitung wider. Den geringsten Stellenwert unter den abgefragten Tätigkeiten haben solche, die weder direkt auf die berufliche Ausbildung oder die Schule bezogen sind, wie die Aufarbeitung von Konflikten im Umfeld der betreuten Jugendlichen oder Hilfestellungen bei besonderen Problemlagen.

Diese Prioritäten drücken sich auch in den Unterstützungsangeboten aus, die die Jugendlichen nach eigenen Angaben durch die Berufseinstiegsbegleitung erhalten. Häufig sind Angebote wie Hilfe bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen, bei der Vermittlung von Betriebspraktika oder „Schnuppertagen“ sowie bei Vorstellungsgesprächen. Diese erhalten die Jugendlichen meist durch die eigene Begleiterin oder den eigenen Begleiter selbst und nicht durch eine von diesen vermittelte Person. Ferner vermittelt ihnen die Berufseinstiegsbegleitung Bewerbungstrainings und Eignungstests, die ebenfalls meist selbst durch die Betreuerin oder den Betreuer durchgeführt werden. Deutlich weniger

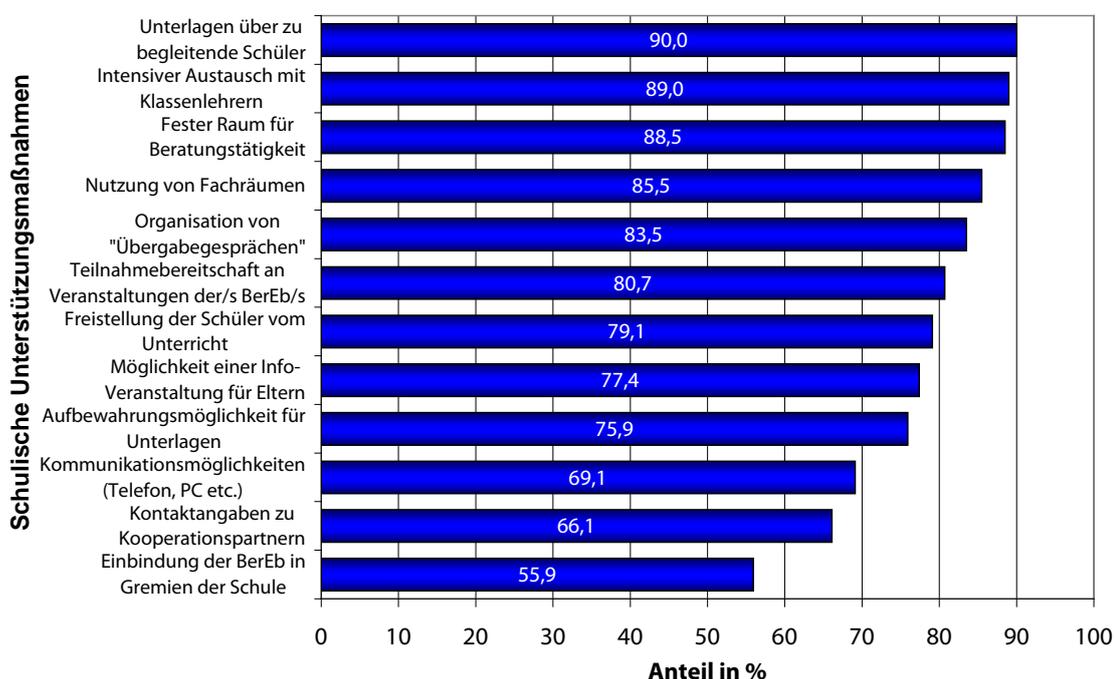
Nennungen entfallen auf Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung, Computerschulungen oder Sprachförderung.

### *Organisation der Berufseinstiegsbegleitung in der Schule*

Die Berufseinstiegsbegleitung hat – jedenfalls bis zum Schulaustritt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – ihren zentralen Wirkungsort in den Schulen und realisiert dort und von dort aus den Kern ihrer Unterstützungsangebote. Dies bedeutet, dass sich für alle Beteiligten die Herausforderung stellt, die Berufseinstiegsbegleitung in die bestehende Schulstruktur einzupassen. „Schule hat eine eigene Dynamik. Da müssen viele Sachen unter einen Hut gebracht werden.“ Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis müssen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre konkrete Tätigkeit organisieren.

Die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte in der Berufseinstiegsbegleitung umfassen ein breites Spektrum unterschiedlicher Sachverhalte. Für die große Mehrheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bestehen ihren eigenen Einschätzungen zufolge gute Arbeitsmöglichkeiten (siehe Abbildung 2).

**Abbildung 2: Schulische Unterstützungsmaßnahmen**



Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

Die günstigsten Bedingungen bestehen beim Erhalt von Unterlagen über die zu betreuenden Jugendlichen und dem Austausch mit den Lehrkräften der Schule. Aber auch die räumlichen Voraussetzungen sind im Regelfall gegeben. Im Vergleich zu diesen Bedingungen fallen Faktoren wie

die Bereitstellung technischer Kommunikationsmöglichkeiten, die Einbindung in Gremien oder auch die Einbeziehung in die Arbeit mit schulischen Kooperationspartnern etwas ab. Recht deutlich differenzieren sich die Angaben dazu, wie oft die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an Lehrerkonferenzen, Elternabenden oder Klassenkonferenzen teilnehmen. An etwa 20 % der Schulen ist dies regelmäßig der Fall, an etwa 40 - 60 % der Schulen geschah es zumindest mehrfach.

In diesem Rahmen schaffen es die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in der Regel, sich relativ viel Zeit für Einzelgespräche mit den betreuten Jugendlichen zu nehmen. Nimmt man als Maß für die Kontaktdichte die Dauer von Einzelbetreuungen, so beträgt dieses im Medianwert vier Stunden im Monat für jede betreute Person. Die zentrale Rolle von Einzelkontakten zeigt sich vor allem in den qualitativen Fallstudien. Wichtig ist dabei auch der Aspekt, dass sich die Berufseinstiegsbegleitung mit ihrem individuellen, personenbezogenen Herangehen von der sonstigen Schullogik unterscheidet. Für die Organisation der Einzelbetreuung finden sich unterschiedliche Modelle: Während ein Teil der Befragten feste Zeitfenster im Stundenplan hat, müssen andere auf die Zeit nach offiziellem Unterrichtsende oder in die Pausen ausweichen. Für die Herausnahme der Schülerinnen und Schüler durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus dem Unterricht gibt es, je nach Schule, unterschiedliche Absprachen darüber, in welchen Fächern dies geschehen kann; in der Regel sind dabei die Hauptfächer „tabu“.

Die große Bedeutung, die den Schulen seitens der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zugemessen wird, kommt auch in der Bewertung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer zum Ausdruck. Etwa 64 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bezeichneten diese Zusammenarbeit als „sehr eng“, hinsichtlich der Berufsberatung gilt dies für 36 % und hinsichtlich der Schulsozialarbeit nur für 20 %.

Für diese Kooperation ist die Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung durch das Lehrpersonal entscheidend. In den untersuchten Fallstudien findet sich die ganze Bandbreite aus erfahrener und zurückgewiesener Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung durch den Lehrkörper und die Schulleitung. Im günstigen Fall wird die Berufseinstiegsbegleitung als zusätzliche Kompetenz und Ressource für die Schule wahrgenommen, was sich in Mitgestaltungsmöglichkeiten im Bereich der schulischen Berufsorientierung niederschlägt und in der Nachfrage der Fachkompetenz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Auf der anderen Seite finden sich in den Fallstudien auch Beschreibungen einer konträren Situation, in der kritische Annäherungen, Misstrauen und Reserviertheit gegenüber den „neuen Fachkräften“ beschrieben wird.

### *Zusammenarbeit mit anderen Akteuren*

Für die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung ist die Berufsberatung der Agentur für Arbeit – neben den Klassenlehrerinnen und -lehrern an den teilnehmenden Schulen – der zweite zentrale Akteur. In den Fallstudien äußern sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter weitgehend positiv über die Kooperation mit der Berufsberatung. Dennoch gibt es Konfliktlinien. Die Berufsberaterinnen und -berater sehen die Berufseinstiegsbegleitung teilweise nur als Informationsquelle, die die Berufsberatung im engeren Sinne sowie die Ausbildungsvermittlung speist. Die Berufsberaterinnen und -berater sehen sich gleichzeitig aber in der Verantwortung für die fachliche Qualität der Maßnahmeumsetzung. Sie sind es, die in den meisten Fällen die Träger zu einem Personalwechsel drängen, sie sind es auch, die – in teilweise paternalistischer Weise – die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu coachen versuchen.

Die Kooperation mit der Schulsozialarbeit hat in den Fallstudien einen eher geringen Stellenwert. Häufig konzentriert sich diese auf die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Abhängig von der jeweiligen Konstellation kann die Zusammenarbeit durch ein Konkurrenzverhältnis belastet sein, wenn sich die Schulsozialarbeit bislang um Berufsorientierung gekümmert hat. Im Bereich der auf die Berufsausbildung bezogenen Tätigkeiten kommt es aber auch zu inhaltlichen Überschneidungen mit Angeboten anderer Bildungsträger. Aufgabenbereiche müssen erst abgesteckt und verteilt werden, etwa wenn es darum geht, durch wen ein Bewerbungstraining vorgenommen wird.

Wichtige Netzwerkpartner sind zudem Unternehmen und Kammern. Eine Reihe von Schulen verfügt über gewachsene Netzwerke und Partnerschaften mit Betrieben, die zumindest für Praktika oder berufsorientierende Phasen offen stehen. Hier wird erwartet, dass die Berufseinstiegsbegleitung diese gewachsenen Kontakte als Ressource nutzt und pflegt. Andere Schulen erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Praktikums- und Ausbildungsbetriebe für die Schülerinnen und Schüler akquirieren. Diese zählen das jedoch in unterschiedlichem Maße zu ihren Kernaufgaben.

### *Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung*

Die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen äußern sich überwiegend positiv über die Förderung und ihre Betreuerinnen und Betreuer. Als Personen verfügen die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung ganz offensichtlich über hohe Sympathiewerte. In einigen Fällen hat sich diese Zufriedenheit erst im Laufe der Betreuung entwickelt. Während anfangs einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher Unzufriedenheit angesichts des Mehraufwandes äußerten und von der Berufseinstiegsbegleitung auch „genervt“ waren, hat sich dies im Verlauf der Begleitung durch Erfolgserlebnisse und Fortschritte im Prozess der beruflichen Orientierung gewandelt.

Positiv werden von 64 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre großen Handlungsspielräume vermerkt. Kritischer sehen sie die Unterstützung, die sie nicht nur aus dem Schulkontext, sondern auch von Seiten der Träger häufig vermissen. Negativ erlebt wird vor allem das Nebeneinander unterschiedlicher Zuständigkeiten im gleichen Handlungsfeld. Auch wenn viele der Befragten über Fortbildungen, Workshops und regelmäßige Gesprächsrunden berichten, besteht bei vielen ein zusätzlicher Bedarf an weiteren Schulungen. Weit verbreitet ist die Unzufriedenheit mit dem Einkommen. Dies birgt nicht nur das Risiko von Demotivation, sondern begünstigt auch Fluktuationstendenzen.

Der grundlegende Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung wird von nahezu allen befragten Schulleitungen und Lehrkräften an den teilnehmenden Schulen befürwortet. Die konkrete Umsetzung der Maßnahme an den Schulen wird zwar ebenfalls mehrheitlich, aber in etwas geringerem Maße positiv beurteilt. Gerade bei den Lehrerinnen und Lehrern ist es immerhin ein Sechstel, das die Umsetzung negativ einschätzt.

### *Einschätzung der Wirkungen aus Sicht der Beteiligten*

Hinsichtlich der Wirkungsdimension kann dieser Zwischenbericht noch keine belastbaren Aussagen treffen. Die Einschätzung der Lehrkräfte zu den Wirkungen ist überwiegend positiv, hängt aber von der jeweiligen Wirkungsdimension ab. Zur Frage, ob die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleitung realistischer geworden sind, äußern sich 70 % der Befragten prinzipiell zustimmend. Immerhin 58 % stimmen der Aussage grundsätzlich zu, dass sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für die Teilnehmenden durch die Berufseinstiegsbegleitung erhöht haben. Zurückhaltender sind die Bewertungen hinsichtlich der Wirkungen auf die schulischen Leistungen. Die bisher wahrgenommenen Auswirkungen beziehen sich also eher auf Veränderungen der beruflichen Orientierung der Jugendlichen als auf das Erreichen berufsbiographischer Ziele.

## 1 Einleitung

Mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen vom 26. August 2008 – wurde die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) eingeführt. Sie wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemein bildenden Schulen erprobt. Mit der Berufseinstiegsbegleitung sollen befristet leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung oder das Übergangssystem begleitet werden.

Am 25. Juni 2009 erteilte das BMAS dem Forschungskonsortium bestehend aus dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) als Konsortialführer sowie dem Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH (SÖSTRA), dem SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH und als Unterauftragnehmer dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Tübingen, Abt. Sozialpädagogik sowie ab dem 1. Oktober 2010 dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt am Main den Auftrag zur Durchführung der Evaluation. Das Forschungsvorhaben soll die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Abschlusses der allgemein bildenden Schule und deren Erfolg, insbesondere beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung oder andere Alternativen, untersuchen.

Dieser Zwischenbericht gibt den Stand der Erkenntnisse im Projekt „Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III“ zum 31. August 2010 wieder. Wesentlicher Bestandteil sind inhaltliche Ergebnisse zur Implementierung und Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. Thematisiert werden unter anderem die Einbettung der Berufseinstiegsbegleitung in den Förderkontext anderer schulischer und außerschulischer Angebote, die inhaltliche Ausgestaltung des Programms und die damit verbundenen Strategien und Abläufe. Die Ergebnisse beruhen auf umfangreichen Befragungen bei geförderten Jugendlichen, den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, den Trägergesellschaften, die die Berufseinstiegsbegleitung durchführen, Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrern. Eine Befragung der Eltern ist für den Herbst 2010 geplant.

In späteren Phasen der Evaluation sollen die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung ermittelt werden. Zentrale Wirkungsdimensionen sind dabei das Erreichen des Hauptschulabschlusses, den Übergang von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Erstausbildung und die Entwicklung und Festigung konkreter beruflicher Perspektiven bei den begleiteten Jugendlichen. Hierfür wird ein Kontrollgruppendesign verwendet. Da die geförderten Jugendlichen frühestens im Herbst 2010 Ausbildungsverhältnisse beginnen, liegen Ergebnisse hierzu derzeit noch nicht vor.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich die Evaluation auf die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III beschränkt. Die (im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Programms „Bildungsketten“ und ebenfalls von der BA umgesetzte) Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung auf weitere 1.000 Schulen ab Dezember 2010 („Sonderprogramm

Berufseinstiegsbegleitung“) ist nicht Gegenstand dieser gesetzlich vorgeschriebenen Evaluation.

## 2 Die Berufseinstiegsbegleitung im Kontext der Übergänge von der Schule in den Beruf

### 2.1 Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung

Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung gehört zunächst, dass diese auf das „Fünfte Gesetz zur Änderung des dritten Buches Sozialgesetzbuch<sup>1</sup> – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen“ zurückzuführen ist.<sup>2</sup> Mit diesem Gesetz hat die Bundesregierung wesentliche Elemente ihres Konzeptes „Jugend – Ausbildung und Arbeit“ umgesetzt, welches sie im Rahmen ihrer Qualifizierungsoffensive bereits am 9. Januar 2008 beschlossen hatte. Ein Ziel des Konzeptes war unter anderem die Schaffung von 100.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen. Zugleich wurde sowohl mit dem Ausbildungsbonus als auch der Berufseinstiegsbegleitung ein Fokus auf besonders förderungsbedürftige Jugendliche gerichtet.

In der Gesetzesbegründung wurde explizit auf die problematische Übergangssituation derjenigen Jugendlichen Bezug genommen, die einen Hauptschulabschluss anstreben. So hatten nach einer Schulabgängerbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) mehr als 90 % dieser befragten Schülerinnen und Schüler vor, eine Berufsausbildung im dualen System aufzunehmen. Dieser Übergang gelang jedoch nur 35,7 % der Hauptschulabsolventen des Schuljahres 2005/06 (Bundesregierung 2008, S. 10).

In der Gesetzesbegründung wurde ebenfalls unter anderem auf förderpolitische Kontextbedingungen eingegangen. So wurde darauf hingewiesen, dass die Berufseinstiegsbegleitung „bestehende ehrenamtliche Ausbildungspatenschaftsprojekte [ergänzt], die von Verbänden, Vereinen, Kirchen, Gewerkschaften oder anderen Organisationen ins Leben gerufen wurden und in denen ehrenamtlich engagierte Bürger junge Menschen beim Übergang in eine Berufsausbildung unterstützen“.<sup>3</sup>

Daran anknüpfend ist festzuhalten, dass es neben ehrenamtlichen Patenschaftsprojekten eine ganze Reihe ähnlich gelagerte Angebote der beruflichen Orientierung an allgemein bildenden Schulen gibt. So haben unter anderem die Länder (mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF)) entsprechende Förderangebote eingeführt.

---

<sup>1</sup> Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Vom 26. August 2008; In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil I Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 29. August 2008; Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Fünften Gesetzes zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/8718, vom 7. April 2008.

<sup>2</sup> Mit diesem Gesetz wurden zwei neue Paragraphen in das SGB II aufgenommen: mit dem § 421r der Ausbildungsbonus und mit dem § 421s SGB III eben die Berufseinstiegsbegleitung.

<sup>3</sup> Ebenda, S. 10/11.

Weiterhin bietet die (erweiterte) vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III – in Verbindung mit § 421q SGB III – inhaltlich vergleichbare Möglichkeiten der Berufsorientierung.<sup>4</sup>

## 2.2 Ziele der Berufseinstiegsbegleitung

An dieser Stelle des Zwischenberichts werden die Maßnahmeziele der Berufseinstiegsbegleitung reflektiert, wie sie sich aus verschiedenen Quellen im Vorfeld der Maßnahme Einführung – den entsprechenden Gesetzesentwürfen, der Gesetzesbegründung und nicht zuletzt dem Gesetzestext selbst – entnehmen lassen. In diesen Zusammenhang gehören auch jene Durchführungs- und Verfahrensvorschriften der Bundesagentur für Arbeit (BA), die auf der Grundlage des Gesetzes zur praktischen Umsetzung des § 421s SGB III erlassen worden sind.

Die vom Gesetzgeber mit der Berufseinstiegsbegleitung verfolgten Ziele werden hier aufgegriffen, weil sie letztendlich die wesentlichen Erfolgskriterien und in operationalisierter Form dann Erfolgsindikatoren vorgeben, an Hand derer sich im Weiteren die Ergebnisse und Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung messen lassen müssen.

Die Maßnahmeziele lassen sich unmittelbar aus dem § 421s SGB III Satz 2 ableiten. Dort heißt es dazu explizit:

„Förderungsfähig sind Maßnahmen zur individuellen Begleitung und Unterstützung förderungsbedürftiger Jugendlicher durch Berufseinstiegsbegleiter, um die Eingliederung des Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zu erreichen (Berufseinstiegsbegleitung). Unterstützt werden sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemein bildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses.“

Der neue Förderansatz der Berufseinstiegsbegleitung besteht im Kern darin, dass Jugendliche eine individuelle und langfristig angelegte Betreuung über einen Zeitraum von mehreren Jahren erhalten können. In diesem Förderzeitraum wird mit der Berufseinstiegsbegleiterin und dem Berufseinstiegsbegleiter für den zu betreuenden Jugendlichen eine Brücke zwischen zwei Bildungsinstitutionen geschlagen: der Institution „allgemein bildende Schule“ und der Institution „berufliche Erstausbildung“. Damit ein konkret zu fördernder Jugendlicher diese auch als „erste Schwelle“ bezeichnete Hürde überwinden kann, soll die Berufseinstiegsbegleitung bereits in der Vorabgangsklasse beginnen und im Normalfall sechs Monate nach Beginn des Ausbildungsverhältnisses enden. Bereits in diesem Idealfall würde also die kürzeste Zeitspanne der Begleitung eines Jugendlichen immerhin zweieinhalb Jahre betragen.

Da bei dem zu fördernden Kreis von Jugendlichen angenommen wurde, dass dieser ideale Ablauf nicht in jedem Fall eintreten wird – gegebenenfalls sogar eher die Ausnahme bilden könnte –, hat der Gesetzgeber von vornherein die Möglichkeit einer längeren Begleitung der Jugendlichen ins Auge gefasst: Zwingend endet sie spätestens zwei Jahre, nachdem diese die allgemein bildende Schule verlassen haben. Damit kann eine Berufseinstiegsbegleitung in diesem „schlechtesten Fall“

---

<sup>4</sup> Berliner Programm „Vertiefte Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler“ (BVBO).

über vier Jahre hinweg laufen. Mit dieser Zeitspanne sollen konzeptionell jene Lebensphasen eines Jugendlichen umschlossen werden, in denen sie oder er nach ihrer oder seiner Schulzeit andere Fördermaßnahmen mit dem Ziel durchläuft, anschließend doch noch eine berufliche Erstausbildung aufzunehmen.

Blickt man noch einmal auf den oben zitierten Gesetzestext, so sind es vor allem vier Ziele, die mit der Berufseinstiegsbegleitung erreicht werden sollen:

1. Die teilnehmenden Jugendlichen sollen einen Abschluss der allgemein bildenden Schule erreichen.
2. Sie sollen bei ihrer Berufsorientierung und Berufswahl unterstützt werden.
3. Sie sollen mit Hilfe dieser Begleitung einen Ausbildungsplatz finden.
4. Dieses Ausbildungsverhältnis soll mit der Unterstützung der Maßnahme stabilisiert werden.

Mit diesen vier Maßnahmezielen hat der Gesetzgeber zugleich die zentralen Erfolgsmaßstäbe für die Maßnahme vorgegeben. Dabei wird aber auch deutlich, dass sich der Maßnahmeerfolg an „abgestuften“ Zielstellungen messen lassen müssen. Ein wichtiger Indikator ist, dass die geförderten Jugendlichen zweieinhalb Jahre nach Beginn der Förderung ihre Probezeit – im Sinne einer ersten entscheidenden Phase ihrer Berufsausbildung – erfolgreich beendet haben.<sup>5</sup> Ein zweiter aus den Maßnahmezielen unmittelbar abzuleitender und ebenfalls „hart“ berechenbarer Indikator sind die Übergänge in eine berufliche Erstausbildung. Drittens wird der erfolgreiche Abschluss der allgemein bildenden Schule auszuwerten sein. Viertens ist die Festigung konkreter beruflicher Perspektiven bei den Jugendlichen einzubeziehen.

### **2.3 Die Zielgruppe der Maßnahme: Jugendliche mit Förderbedarf**

Die Berufseinstiegsbegleitung richtet sich an Jugendliche mit ungünstigen Startchancen im Übergang in die Ausbildung und das Berufsleben.<sup>6</sup> In § 421s SGB III Satz 3 wird die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung wie folgt enger eingegrenzt:

„Förderungsbedürftig sind Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben, den Abschluss der allgemein bildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen.“

Diese allgemeine Charakterisierung der Maßnahmezielgruppe wird in der Geschäftsanweisung der BA (HEGA) vom 9. Dezember 2008 konkreter gefasst:

„Zur Zielgruppe gehören leistungsschwächere Schüler, die einen Haupt- oder Förderschulabschluss anstreben und voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, diesen zu erlangen. Bei diesem Personenkreis kann davon ausgegangen werden, dass auch die Integration in Ausbildung nach Beendigung der Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein wird.“ (BA, 2008, S. 4)

---

<sup>5</sup> Die Probezeit ist es übrigens auch, in der anteilmäßig – gemessen an der Ausbildungszeit insgesamt – die meisten Ausbildungsabbrüche stattfinden.

<sup>6</sup> Zur Abgrenzung der Zielgruppe der Jugendlichen mit schlechten Startchancen beziehungsweise mit Förderbedarf siehe Walther/Pohl (2005) und Schwarz (2002).

Die in der Geschäftsanweisung vorgenommene Präzisierung des Gesetzestextes begrenzt die Zielgruppe zunächst auf die Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen, die einen Haupt- oder einen Förderschulabschluss anstreben. Damit werden zwei Gruppen von Jugendlichen angesprochen, die zwei ganz unterschiedliche Schulabschlüsse anstreben. Es ist zu vermuten, dass diese beiden Gruppen von Jugendlichen sowohl einen unterschiedlichen Betreuungsaufwand benötigen als auch in unterschiedlichem Maße die verschiedenen Ziele der Förderung erreichen werden. An dieser Stelle ist jedoch zunächst wichtig, dass diese zwei Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen können.<sup>7</sup>

Mit der in der Geschäftsanweisung vorgenommenen Konkretisierung der Zielgruppe auf Jugendliche, die einen Haupt- beziehungsweise einen Förderschulabschluss anstreben, werden weitere wichtige Abgrenzungen vorgenommen: Jugendliche, die einen Hauptschulabschluss anstreben, können diesen in sehr unterschiedlichen Schulformen ablegen. Bedingt durch die landeshoheitlich geregelten und damit unterschiedlichen Schulstrukturen im allgemein bildenden Schulsystem in Deutschland kann ein Hauptschulabschluss sowohl an Hauptschulen als auch an anderen Schulen abgelegt werden, die in ihrer Gesamtheit sowohl den Haupt- als auch andere Schulabschlüsse wie zum Beispiel den Realschulabschluss anbieten. Zu dem letztgenannten Schultyp gehören zum Beispiel auch Gesamtschulen, Werkrealschulen oder auch andere Schulformen.<sup>8</sup> Im Hinblick auf die Maßnahmebewertung ist daher zu berücksichtigen, dass bereits das rein schulische Umfeld der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Eine Besonderheit betrifft die Jugendlichen an den Förderschulen, an denen die Berufseinstiegsbegleitung durchgeführt wird. Ausgehend von ihren praktischen Erfahrungen vertreten die pädagogischen Kräfte an diesen Schulen oft die Einstellung, dass ihre Schülerinnen und Schüler nach dem verpflichtenden Schulbesuch ohnehin erst einmal auf weiterführende Schulen wechseln. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage nach dem Sinn einer Berufseinstiegsbegleitung zu einem so frühen Zeitpunkt. Verstärkt wird diese Auffassung durch den Umstand, dass die Jugendlichen an diesen Schulen „nur“ einen, dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Schulabschluss erreichen können, nicht jedoch den Hauptschulabschluss selbst. Daher wird zu prüfen sein, ob an diesen Schulen eine geringere Anzahl von Berufsorientierungsangeboten anzutreffen ist als an anderen für eine Maßnahmeteilnahme infrage kommenden Schultypen.

---

<sup>7</sup> Eine Ausnahme stellt Sachsen dar. Dort sind nur Schülerinnen und Schüler in Förderschulen in das Programm einbezogen.

<sup>8</sup> An der Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in Deutschland zurzeit eine intensive bildungspolitische Debatte zum Thema Hauptschule geführt wird. Dabei gibt es Bundesländer, in denen dieser Schultyp bereits aufgegeben wurde und andere, die sich zurzeit in entsprechenden Umstrukturierungsprozessen befinden.

## 2.4 Stand der bisherigen Literatur für Deutschland

### 2.4.1 Kontextbeschreibung

Die Übergänge sogenannter benachteiligter Jugendlicher von der Schule in den Beruf und die damit verbundenen Risiken des Scheiterns und der sozialen Ausgrenzung sind seit Ende der 1980er Jahre Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Von Beginn an bestand die Übergangsforschung dabei nicht nur aus grundlegenden Untersuchungen zum Strukturwandel der Jugendphase, sondern auch aus anwendungsorientierter Forschung im Kontext der zunehmend notwendigen Restrukturierung und Neukonzipierung von institutionellen Übergangsstrukturen und Übergangshilfen (zum Beispiel Brock et al. 1991).

Der theoretische Kontext der Übergangsforschung ist dabei die Entstandardisierung des Lebenslaufs im Allgemeinen und der Jugendphase im Besonderen, in Folge derer Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein ungewisser und riskanter geworden sind (Stauber et al. 2007). Faktoren dieser Entwicklung sind auf der einen Seite die Entkoppelung von Bildung und Beschäftigung und die Flexibilisierung der Arbeitswelt. Auf der anderen Seite haben sich Lebensläufe und Muster der Lebensführung individualisiert und pluralisiert. Individuelle Entscheidungen haben gegenüber kollektiven Mustern der Lebensführung an Bedeutung gewonnen, was jedoch keinesfalls dazu geführt hat, dass Strukturen sozialer Ungleichheit schwächer geworden sind.

Untersuchungen wie das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (Gaupp et al. 2008) sowie die BiBB-Übergangsstudie (Beicht et al. 2008) zeigen, dass nicht nur Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen, sondern inzwischen auch von Hauptschulen mehrheitlich nicht direkt nach der Schule in ein Ausbildungsverhältnis münden. Die BiBB-Studie untersucht dabei vor allem, welche Jugendlichen letzten Endes zu den 15 % eines Jahrgangs gehören, die dauerhaft ohne Ausbildung bleiben. Auch wenn Kategorien wie ein fehlender oder niedriger Schulabschluss, ein geringer Bildungsstand der Eltern oder ein Migrationshintergrund zentrale Faktoren sind, so zeichnet die Studie insofern ein wesentlich differenzierteres Bild als unter den von Ausbildungslosigkeit betroffenen Jugendlichen 30 % einen mittleren Bildungsabschluss verfügen und 61 % ohne Migrationshintergrund sind (ebenda S. 18). Das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigt, dass auch Hauptschulabgängerinnen und -abgänger eine wesentlich heterogenere Gruppe darstellen als die pauschale Kategorisierung als ‚nicht ausbildungsreif‘ vermuten lässt. Über die verschiedenen Befragungswellen hinweg wird sichtbar, wie Jugendliche bereits vor Ende der Hauptschule ihre Ansprüche herunterschrauben und sich auf Warteschleifen einstellen, die dann für einige – nicht alle – von ihnen nach mehreren Etappen tatsächlich auch in voll- oder teilqualifizierende Ausbildungen führen (Gaupp et al. 2008, S. 22ff).

Auf Seiten der Jugendlichen hat die Entstandardisierung des Übergangs in den Beruf keineswegs zu einer Abnahme berufsbezogener Lebensentwürfe geführt. Sowohl repräsentative Surveys als auch qualitative Studien zeigen, dass nach wie vor für Jugendliche aus allen sozialen und Bildungsgruppen Arbeit ein zentraler Faktor ihrer Lebensplanung ist und dass sie eine Ausbildung als zielführenden Weg akzeptieren,

obwohl sie vielfach unter dem Anpassungsdruck an das standardisierte System der Ausbildungsberufe und die begrenzte Auswahl ihnen offen stehender Berufe leiden. Diese positive Berufsorientierung ist teilweise gebrochen durch die Vorwegnahme von Ausbildungs-, Arbeits- und allgemeiner Perspektivlosigkeit (Schittenhelm 2005; Walther et al. 2007).

Motivation als das Zusammenspiel subjektiver Anreizfaktoren und Selbstwirksamkeitseinschätzung ist dabei abhängig von den subjektiven Erfahrungen mit eigenem Handeln in der eigenen Lebensgeschichte und deshalb – wie die Lebenschancen – sozial ungleich verteilt, ohne deshalb strukturell bestimmt zu sein (Bandura 1997). Die Anforderung an junge Frauen und Männer – und besonders für diejenigen mit durch niedrige Bildungsabschlüsse und geringe familiäre Unterstützung eingeschränkten Ressourcen – besteht darin, auf der einen Seite einen Lebensentwurf zu entwickeln, mit dem sie sich identifizieren können, auf der anderen Seite die verfügbaren Bildungs- und Berufsoptionen zu nutzen, auch wenn sie nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Diese Jugendlichen machen aufgrund des drei- beziehungsweise viergliedrigen Schulsystems (wenn man die Förderschulen hinzuzählt) bereits früh die Erfahrung, dass bestimmte Lebensentwürfe für sie tendenziell nicht in Frage kommen werden. Ihnen ist zum einen der Zugang zu subjektiv bedeutsamen Berufszielen verwehrt, zum anderen machen sie oft eher Erfahrungen des Scheiterns als des Erfolgs. Dies wirkt sich negativ auf ihr Selbstwirksamkeitsgefühl aus und damit auf die Motivation sich im Kontext von Bildung und Ausbildungsplatzsuche zu engagieren.<sup>9</sup>

#### **2.4.2 Vorhandene Evaluationsstudien und Forschungsergebnisse**

Untersuchungen über die Effekte von Hilfen beim Übergang von der Schule in den Beruf – insbesondere von berufsvorbereitenden Maßnahmen – sind in den letzten zehn Jahren verstärkt in Auftrag gegeben und durchgeführt worden. Auch wenn diese Studien im Großen und Ganzen die Problematik der analytischen Identifizierung und Messung einzelner Wirkungsfaktoren noch nicht vollständig bewältigt haben, so bieten sie dennoch zahlreiche Hinweise, die für das vorliegende Evaluationsprojekt von Bedeutung sind.

- Die vom Paritätischen Wohlfahrtsverband in Auftrag gegebene und vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)

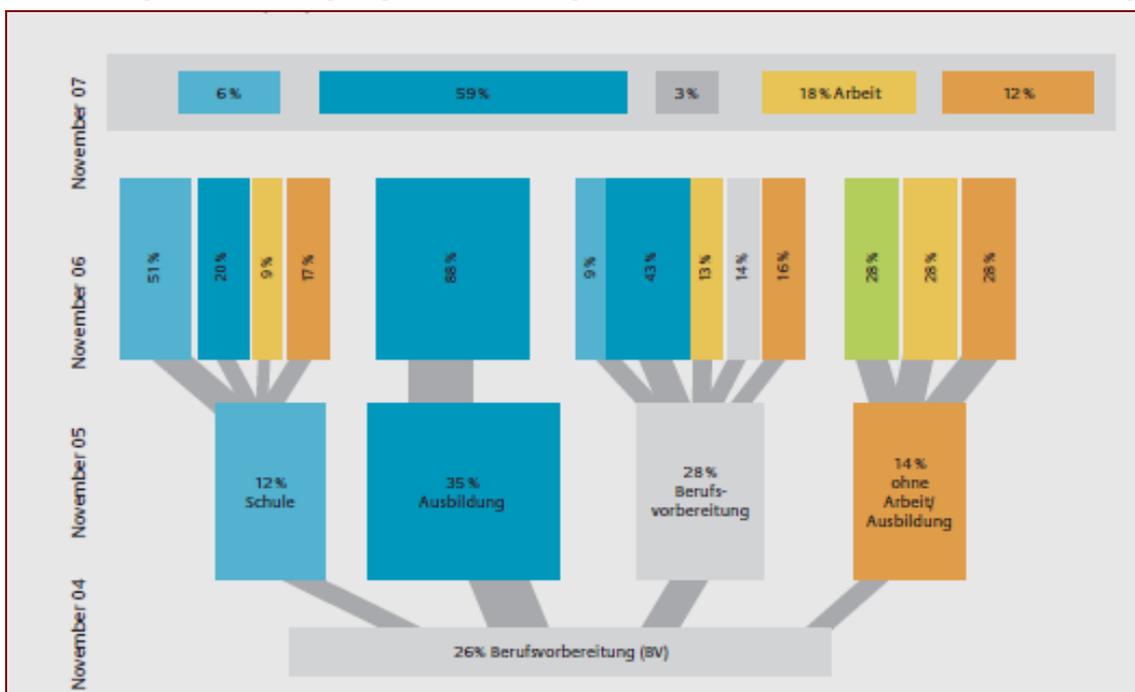
---

<sup>9</sup> Selbstwirksamkeit bzw. 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 (interner 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).

durchgeführte Expertise „Neue arbeitsmarktpolitische Instrumente für Jugendliche“ untersuchte eine Reihe im Jahr 2007 neu eingeführter Maßnahmen zur Reduzierung von Jugendarbeitslosigkeit (Qualifizierungs- und Eingliederungszuschüsse für jüngere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sozialpädagogische Begleitung und organisatorische Unterstützung bei Berufsausbildung und Berufsvorbereitung, Einstiegsqualifizierung und vertiefte Berufsorientierung). Diese Studie stellt zum einen fest, dass – zumindest im ersten Jahr nach ihrer Einführung – nur geringe Anteile der Zielgruppe erreicht wurden. Sie nimmt dies zum Anlass, die Zielsetzungen und die Implementati-on der Instrumente kritisch zu analysieren und konstatiert ein unverbundes Nebeneinander von Maßnahmen (INBAS 2009).

- Die BiBB-Übergangsstudie und das DJI-Übergangspanel fragen im Zuge ihrer Erhebungen unter anderem auch nach dem Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Länder und der BA. Der BiBB-Übergangsstudie zufolge sind drei Monate nach Maßnahmeende gut 50 % und 15 Monate danach 70 % der Teilnehmenden in einer anerkannten Berufsausbildung (Beicht et al. 2008, S. 16). Im DJI-Übergangspanel sind ein Jahr später knapp 50 % in Ausbildung oder Schule, drei Jahre später 65 %, während 18 % erwerbstätig sind (Gaupp et al. 2008, S. 31ff; siehe Abbildung 2.1).

**Abbildung 2.1: Übergangsverläufe Jugendlicher nach der Berufsvorbereitung**



Quelle: Übergangspanel (Gaupp et al. 2008, S. 35).

- Die vom Institut für Sozial- und Gesellschaftsforschung (ISG) durchgeführte Verbleibsstudie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an beruflichen und vorberuflichen Maßnahmen im Freistaat Sachsen verbindet die Frage nach der Effektivität der Maßnahmen im Sinne der Vermittlung in Ausbildung mit

der nach ihrer Effizienz im Sinne ihrer Kosten-Nutzen-Relation. In Bezug auf die vorberuflichen Maßnahmen kommt sie zum Ergebnis, dass nach neun Monaten drei Viertel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Berufsausbildung stehen. Dabei unterscheiden sich unterschiedliche Maßnahmen wie Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr oder die Einstiegsqualifizierung nur solange, wie man nicht ihre unterschiedliche Teilnehmerzusammensetzung berücksichtigt. Diese Maßnahmen erscheinen allerdings deutlich effektiver als SGB II- und SGB VIII-Maßnahmen. Was die Effizienz vorberuflicher Maßnahmen betrifft, so zeigt sich das Einstiegsqualifizierungsjahr als kostengünstigste Maßnahme. Dies hängt nicht nur mit der hohen Erfolgsrate, sondern auch mit den vergleichsweise geringen Kosten zusammen (ISG 2009).

- Das BMAS hat 2009 ein Forschungskonsortium unter Führung des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) beauftragt,<sup>10</sup> den aktuellen Forschungsstand von arbeitsmarktpolitischer Förderung von jungen Menschen unter 25 Jahren im SGB II und SGB III zu untersuchen und mögliche Forschungslücken aufzuzeigen.<sup>11</sup> Das Forschungsteam kommt zum Ergebnis, dass es in diesem Bereich nur wenige quantitative Evaluationen gibt und mit Ausnahme des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) keine Wirkungsanalysen existieren. Derzeit werden neben der Berufseinstiegsbegleitung die Einstiegsqualifizierung sowie der Ausbildungsbonus evaluiert. Hauptkritikpunkt der Studie ist der fehlende Kontrollgruppenansatz in den bereits veröffentlichten Evaluationen von Bundesprogrammen für unter 25-Jährige. Auch die Evaluationen der Landesprogramme in diesem Bereich beschränken sich meist auf deskriptive Analysen.

Mehrere dieser Studien kommen in ihren Schlussfolgerungen zum Ergebnis, dass übergangsbezogene Hilfen bislang daran krankten, dass sie zu sehr fragmentiert, zu wenig koordiniert und nicht kontinuierlich genug strukturiert sind. Vielmehr erfordere die Bewältigung ungünstiger Startbedingungen, demotivierender Erfahrungen des Scheiterns in Schule und Ausbildungsmarkt sowie von Diskriminierung langfristiger und vertrauensbasierter Begleitung (Krekel/Ulrich 2009, S. 28).

Neben den eher quantitativen Studien zur Wirkung von Eingliederungs- und Übergangshilfen sind im Kontext der sozialpädagogischen Jugendhilfeforschung in den letzten Jahren eine Reihe kleinerer Studien im Kontext (haupt)schulbezogener Hilfen entstanden, die sich ebenfalls mit den Wirkungen von Maßnahmen auseinandersetzen, den Wirkungsbegriff jedoch weniger im Sinn quantitativer Messbarkeit, sondern eher im Sinne biographischer Relevanz für die Adressatinnen und Adressaten deuten:

---

<sup>10</sup> Konsortialpartner sind die Rambøll Management Consulting (Rambøll) und das Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas).

<sup>11</sup> Die Vorstudie ist noch in Bearbeitung und wird am 14.09.2010 dem BMAS vorgelegt. (Quelle: Projektseite des ZEW: [www.zew.de/de/forschung/projekte.php3?action=detail&nr=935](http://www.zew.de/de/forschung/projekte.php3?action=detail&nr=935) [Abgerufen am: 23.08.2010]). Erste Ergebnisse wurden auf einem Workshop am 10.05.2010 im BMAS in Berlin präsentiert.

- Die Studie von Bolay et al. (2004) zur Schulsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg belegt, dass Jugendliche Schulsozialarbeit als vertrauliches, sanktionsfreies und niedrigschwelliges Beziehungsangebot „anderer Erwachsener“ im Kontext Schule nutzen, den sie einerseits als entscheidend für ihre biographische Zukunft einschätzen, in dem andererseits ihre jugendkulturelle Praxis häufig nicht anerkannt wird. Schulsozialarbeit dient damit – jenseits möglicher Effekte der Verbesserung von Schulleistungen und Stabilisierung von Übergangsoptionen – als Ressource subjektiver Lebensbewältigung in einem als widersprüchlich und entfremdend erfahrenem institutionellem Kontext. Ein weiterer Effekt von Schulsozialarbeit ist die zunehmende Vernetzung des Lebens- und Bildungsraumes Schule mit außerschulischen Akteuren im Gemeinwesen, wodurch zusätzliche Ressourcen verfügbar gemacht werden. Deutlich wird jedoch auch, dass eine sozialpädagogische Arbeit im Kontext Schule ihrerseits von Anerkennung durch die schulischen Akteure abhängt.
- Die Evaluationsstudie des Stuttgarter Modellprojektes „Freunde schaffen Erfolg“ zum Peer Mentoring von Hauptschülerinnen und -schülern in der Abgangsklasse beim Übergang in die Arbeit durch junge Erwachsene, die früher ebenfalls die Hauptschule besucht haben (Walter et al. 2010), verdeutlicht zwei andere relevante Aspekte wirksamer Hilfe: Zum einen die subjektive Zugänglichkeit als Voraussetzung der Inanspruchnahme von Hilfe – die Hilfe der Gleichaltrigen ist glaubwürdiger als die der erwachsenen Fachkräfte; zum anderen die Bedeutung von Rollenmodellen, die aus ähnlichen Ausgangsbedingungen ihren Übergang bewältigt haben. Im Vergleich zu nichtteilnehmenden Mitschülerinnen und -schülern münden diese Jugendlichen häufiger direkt nach der Schule in eine Ausbildung ein. Der entscheidende Erfolg liegt allerdings im Empowerment<sup>12</sup> und im Aufbrechen von Motivations- und Perspektivlosigkeit.
- Die Bedeutung sogenannter weicher, nicht messbarer Faktoren verdeutlicht auch die Studie „Wirkungseffekte Mobiler Jugendarbeit“ (Stumpp et al. 2009), die quantitative und qualitative Befragungen von ehemaligen Nutzerinnen und Nutzern Mobiler Jugendarbeit kombiniert. Mobile Jugendarbeit ist ein aufsuchendes Begleitungs- und Unterstützungsangebot für Jugendliche, die von anderen Bildungs- und Hilfeinrichtungen nicht erreicht werden. Ein wichtiger Aspekt für die befragten Jugendlichen, die der Mobilen Jugendarbeit stabilisierende biographische Wirkung in einer Reihe von Lebensbereichen zuschreiben, war die Präsenz und Kontinuität der Jugendarbeiterinnen und -arbeiter über einen langen Zeitraum im Sinne einer lebensereignisbezogenen Hilfestellung. Diese ermöglicht es den Jugendlichen und jungen Er-

---

<sup>12</sup> Mit Empowerment bezeichnet man Strategien und Maßnahmen, die geeignet sind, den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften zu erhöhen und die es ihnen ermöglichen, ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und zu gestalten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen. Wörtlich aus dem Englischen übersetzt bedeutet Empowerment „Ermächtigung“ oder Bevollmächtigung (Herriger 2006).

wachsenen, das Hilfsangebot nicht nur als professionellen Akt, sondern als Geste der Wertschätzung und Anerkennung zu deuten. Auf diese Weise wird dann auch die Grundlage geschaffen, sich auf ungewohnte Verhaltens- und Deutungsmuster einzulassen.

Sowohl die quantitativen Wirkungsanalysen in Bezug auf berufsvorbereitende Maßnahmen als auch die eher qualitativen Studien zu den biographischen Effekten von Jugendsozialarbeit und Peer Mentoring zeigen, dass die Motivation der benachteiligten Jugendlichen eine zentrale Ressource für die Bewältigung prekärer Übergänge in Ausbildung und Arbeit darstellt und dass deshalb Unterstützungsangebote nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv zugänglich und bedeutsam sein müssen. Des Weiteren wird aber auch deutlich, dass Beziehungsarbeit, Motivationsgewinn und Ausbildungsreife nicht ausreichen beziehungsweise verpuffen, wenn keine Anschlussperspektiven verfügbar sind, die für die Jugendlichen tatsächlich auch erreichbar sind. Schließlich zeigt der Überblick, dass nur integrative Forschungsdesigns geeignet sind, aussagekräftige Ergebnisse zu Wirkungszusammenhängen zu erbringen. Während standardisierte Verfahren erlauben, generelle Zusammenhänge sichtbar zu machen, sind rekonstruktive Methoden notwendig, um zu verstehen, was warum und in welchem Fall wirkt (Rieker/Seipel 2003).

## **2.5 Studien aus dem internationalen Bereich**

Aus internationalen Studien lassen sich ebenfalls Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen gewinnen. Die thematische Studie von Walther/Pohl (2005) zu Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche untersuchte im Auftrag der Europäischen Kommission Konstellationen von Bildungsbenachteiligung und Jugendarbeitslosigkeit in 13 EU-Mitgliedsstaaten sowie Faktoren erfolgreicher Handlungsansätze. Die Ergebnisse der Studie lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sozialpolitische Leistungen für armutsbedrohte Familien, Durchlässigkeit der Schulsysteme sowie niedrigschwellige beziehungsweise flexible Beratung und Unterstützung in der Regelschule zentrale Faktoren für eine niedrige Rate an frühen Schulabgängerinnen und -abgängern ist. In Bezug auf Jugendarbeitslosigkeit zeigt sich, dass ein wichtiger Faktor die Balance zwischen individualisierenden und strukturbezogenen Maßnahmen ist, zum Beispiel die Erhöhung der Ausbildungsreife der Jugendlichen und gleichzeitig die Erweiterung der Zugänge zu regulärer Ausbildung und Beschäftigung. Betriebliche Ausbildungsgänge waren nicht grundsätzlich erfolgreicher als schulische, solange letztere in ausreichendem Maße mit Betrieben kooperierten, um Jugendlichen Praxiserfahrungen zu vermitteln und gleichzeitig die Berufsbildung am Bedarf der lokalen Wirtschaft auszurichten. Generell zeigte sich, dass höhere Ausgaben für Bildung und Arbeitsmarktpolitik in einem engen Zusammenhang mit einem niedrigeren Anteil an frühen Schulabgängerinnen und -abgängern sowie einer kürzeren Dauer von Arbeitslosigkeit stehen.

Die Politikmaßnahmen im Bereich der Förderung benachteiligter Jugendlicher sind von Land zu Land sehr unterschiedlich, da sich die Problemlagen, wie zum Beispiel die Jugendarbeitslosigkeit und die vorhandenen Institutionen, insbesondere im Bereich des Ausbildungssystems, teilweise deutlich unterscheiden. In vielen Ländern gibt es für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Benachteiligungen Programme mit

spezifischen Schwerpunkten. Darüber hinaus existieren vielfach Maßnahmen für jugendliche Arbeitslose, die aber nicht in der Schule ansetzen<sup>13</sup> und daher hier nicht betrachtet werden, da der Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung die Verbindung von Schule und Arbeitswelt ist.<sup>14</sup>

Zu den Maßnahmen, die eine vergleichbare Zielgruppe wie die Berufseinstiegsbegleitung betreffen und einen ähnlichen Ansatz verfolgen, gehören insbesondere Mentorenprogramme, die in vielen Ländern durchgeführt werden. Viele dieser Ansätze sind lokale Initiativen. Als bekanntestes Beispiel sei das „Big Brothers – Big Sisters“-Programm genannt, das 1904 in New York gegründet wurde und vor allem in Nordamerika sehr stark vertreten ist.<sup>15</sup> Mittlerweile ist die Non-Profit-Organisation auch in verschiedenen anderen Ländern tätig. Durch diese Maßnahmen werden Jugendliche aus problematischen Elternhäusern oder anderweitig benachteiligte Jugendliche erwachsenen Personen zugeteilt, welche die Jugendlichen individuell betreuen und in Bereichen, wie den Schulaufgaben, unterstützen. Die Mentoren haben insbesondere durch die individuelle Betreuung und den Zugang zu den Jugendlichen eine sehr gute Möglichkeit, deren Entwicklung zu beeinflussen. Sie werden von den Jugendlichen eher als Freundin oder Freund angesehen und nicht als Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter (Grossman/Tierney 1998).

In den Vereinigten Staaten ist des Weiteren ein wichtiges staatliches Programm das 1986 gestartete und durch Privatinitiativen und -stiftungen geförderte „Career Beginnings Program“. Es bietet den Schülerinnen und Schülern ebenfalls erwachsene Mentorinnen und Mentoren, Jobs in den Sommerferien, Workshops und Unterricht in den Ferien sowie Berufs- und Karriereberatung an und ist in einem lokalen Netzwerk eingebettet, das aus den öffentlichen Schulen, einer Universität oder einem College und lokalen Wirtschaftsunternehmen besteht. Die Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler der Vorabgangsklasse, die hauptsächlich aus wirtschaftlich benachteiligten Schichten kommen.

Das britische Programm Connexions richtet sich an 13- bis 18-jährige Jugendliche mit dem Ziel, den Anteil der frühen Schulabgängerinnen und -abgänger zu senken.

---

<sup>13</sup> Bekanntestes Beispiel ist hier der britische „New Deal for Young People“ (NDYP).

<sup>14</sup> Neben der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern sind auch Maßnahmen zu berücksichtigen, bei denen Schulen die Empfänger der finanziellen Zuwendungen sind. Das ist der Fall in den Niederlanden, wo Schulen mit hohem Migrantenanteil zur Bereitstellung von mehr Personal oder besserer Computerausstattung finanziell unterstützt werden (Leuven et al. 2007). Ähnliche Programme für finanzielle Zuwendungen an Schulen mit hohem Benachteiligungsanteil gibt es in Frankreich mit dem 1982 gestarteten Programm „Zones d'éducation prioritaire“ (Bénabou et al. 2005), in Mexiko mit dem 1971 eingeführten Programm „CONAFE“ (Shapiro/Trevino 2004) sowie dem 2001 eingeführten „Programa Escuelas de Calidad“ (Skoufias/Shapiro 2006) und seit 1965 in den USA mit den „Title I“-Maßnahmen (van der Klaauw 2008). Ebenso fällt in diese Kategorie die „Standard English as a Second Dialect“-Maßnahme im kanadischen Bundesstaat British Columbia, bei dem Schuldistrikte finanziell unterstützt werden, um indigene Schülerinnen und Schüler mit nicht-englischer Muttersprache zu unterstützen (Battisti et al. 2009).

<sup>15</sup> Für weitere Informationen zum „Big Brothers – Big Sisters“-Programm und dessen Geschichte wird auf die Internetseiten der Organisation in Deutschland ([www.bbbsd.org](http://www.bbbsd.org)) oder der US-amerikanischen Mutterorganisation ([www.bbbs.org](http://www.bbbs.org)) verwiesen.

Jugendlichen in Risikoschulen und -stadtteilen wird ein „personal advisor“ zugeteilt, der individuelle Netzwerke mit schulischen und außerschulischen Akteuren, etwa der Jugendarbeit, knüpft. Das Programm hat vor allem deshalb zu einer deutlichen Erhöhung der Bildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher geführt, weil es mit finanziellen Bildungsbeihilfen für benachteiligte Familien verknüpft wurde (Biggart 2005).

Im Folgenden werden Programme aus den USA in größerem Detail betrachtet, für die bereits Wirkungsanalysen vorliegen. Ein besonders interessantes Beispiel ist das Job Corps-Programm, das 1964 durch den „Economic Opportunity Act“ eingeführt wurde und seit 1998 unter dem „Workforce Investment Act“ läuft. Es besteht seit nun fast 46 Jahren in den Grundzügen unverändert. Das besondere an Job Corps ist, dass das Programm in einem so genannten Job Corps Center stattfindet, von denen es derzeit 123 in den USA gibt. Der Großteil der derzeit etwa 100.000 Jugendlichen wohnt auch während des Programms in einem dieser Center. Job Corps bietet den Jugendlichen hauptsächlich intensive berufliche Ausbildungsmöglichkeiten in bis zu 75 Branchen sowie schulische Weiterbildungsmaßnahmen an. Die Bildungspläne für die berufliche Ausbildung werden in Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen und Arbeitsorganisationen entwickelt. Bei den schulischen Fortbildungsmaßnahmen wird versucht, die Kenntnisse in den Elementardisziplinen Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern, und den Jugendlichen zu ermöglichen, das General Educational Development (GED)-Zertifikat, das in den USA als Alternative zum High School-Abschluss angeboten wird, zu erlangen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten, unabhängig davon, ob sie in den Job Corps Centern wohnen oder nicht, Verpflegung sowie eine Gesundheitsversorgung (Schochet et al. 2008). Ebenfalls stehen den Jugendlichen Betreuerinnen und Betreuer sowie Beraterinnen und Berater zur Verfügung, die ihnen bei der Planung ihrer Bildungsmaßnahmen helfen, sie motivieren und sie während der Maßnahme beim Übergang vom Programm in eine eventuelle Beschäftigung und sogar darüber hinaus betreuen (McConnell/Glazerman 2001).

Um in das Programm aufgenommen zu werden, muss eine Person zwischen 16 und 24 Jahren alt sein und eine Aufenthaltsgenehmigung in den USA besitzen. Als weitere Aufnahmekriterien für Job Corps müssen die Jugendlichen wirtschaftlich benachteiligt sein, indem sie entweder Lebensmittel- beziehungsweise Sozialhilfemarken beziehen oder ein geringeres Einkommen als 70 % des vom US-Arbeitsministerium definierten Mindesteinkommens erhalten. Darüber hinaus müssen die Jugendlichen einem Umfeld entstammen, das sich durch hohe Kriminalitätsraten und begrenzte Beschäftigungsmöglichkeiten sowie problematische Familienumstände auszeichnet. Schließlich muss bei den Jugendlichen die Notwendigkeit, die Fähigkeiten zu einer zusätzlichen Aus- oder Fortbildung sowie der Wille an Job Corps teilzunehmen vorliegen.

Von der Konzeption ist das Programm Job Corps näher an den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen als an der Berufseinstiegsbegleitung. Jedoch ist das Programm Untersuchungsgegenstand vieler Evaluationsstudien, deren Vorgehensweisen und Ergebnisse Erkenntnisse für diese Evaluation liefern. Die Ergebnisse einiger Studien werden im Folgenden vorgestellt

Das Ziel des Programms ist es, die benachteiligten Jugendlichen zu verantwortlicheren, arbeitsfähigeren und produktiveren Bürgerinnen und Bürgern zu machen. Eines der Etappenziele ist es dabei, ein berufliches Ausbildungsprogramm komplett zu absolvieren oder während der Job Corps-Phase einen GED- oder High-School-Abschluss zu erlangen (Gritz/Johnson 2001). Mallar et al. (1982) zeigen eine substantielle Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, einen High School- oder Äquivalenzabschluss zu erwerben. Schochet et al. (2008) schätzen, dass der Anteil der Job Corps-Teilnehmer, die ein GED erreichen, um 20,9 % höher ist als in der Kontrollgruppe. Das Programm ist ebenso erfolgreich beim Erwerb eines Nachweises für eine berufliche Ausbildung. Der anteilige Erwerb sogenannter „vocational certificates“, „technical certificates“ oder „trade certificates“ liegt bei den Programmteilnehmerinnen und -teilnehmern um 30,9 % höher. Langfristig hat Job Corps auch einen positiven Effekt auf das Arbeitseinkommen. Mallar et al. (1982) weisen eine Steigerung des jährlichen Einkommens um 655 US-Dollar nach. Dies entspricht einer Erhöhung um 17 %. Gritz/Johnson (2001) ermitteln für das dritte und vierte Jahr nach zufälliger Einteilung ein um 15 bis 20 US-Dollar höheres wöchentliches Einkommen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die beide Etappenziele des Job Corps erreicht haben, liegt der Effekt zwischen 40 und 50 US-Dollar pro Woche. Auch bei Schochet et al. (2008) ist ein positiver Effekt auf das Einkommen zu finden. Während der Maßnahme liegt das Einkommen der Teilnehmergruppe verständlicherweise unter dem der Kontrollgruppe. Jedoch im vierten Jahr nach der zufälligen Einteilung weist die Teilnehmergruppe ein etwa 900 US-Dollar über dem der Kontrollgruppe liegendes Jahreseinkommen auf, was einer Erhöhung um 12 % entspricht. Dagegen sind die Effekte auf die Aufnahme einer Beschäftigung relativ gering. Schochet et al. (2003) zeigen für das dritte und vierte Jahr nach der zufälligen Einteilung je nach Quartal eine Steigerung der Beschäftigungsquote um 2,7-5,0 %. Die Größenordnung dieser Effekte muss aber auch vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass in den USA das wirtschaftspolitische Problem eher in einer Minderung der Einkommensarmut Erwerbstätiger und weniger – wie in Europa – in einer Linderung der Jugendarbeitslosigkeit liegt.

Mit den 1994 durch den „Federal School-to-Work Opportunities Act“ eingeführten „School-to-Work“-Programmen wurden von der US-Bundesregierung umfangreiche Mittel bereitgestellt. Ziele der Maßnahmen sind die Verbesserung der Berufsvorbereitung in den öffentlichen Schulen, Entwicklung von berufsrelevanten Fähigkeiten bei den der Minderheiten angehörenden Jugendlichen und die Erleichterung des Übergangs von Schule in den Beruf, sowie die Förderung der Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen. Die unterschiedlichen Maßnahmen lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- Berufsvorbereitendes Lernen in der Schule
- Lernen am Arbeitsplatz.

Zur ersten gehört „Tech Prep“, ein akademisches Programm mit Berufsausrichtung und festem Lehrplan. Zur zweiten Gruppe gehören verschiedene Praktikum- und Ausbildungsprogramme sowie Schülerfirmen. Ebenso gibt es ein Mentorenprogramm bei dem Schülerinnen und Schüler Personen aus Betrieben zugeordnet werden (Neumark/Joyce 2001, Neumark/Rothstein 2005). Diese wurden aufgrund ihres unterschiedlichen Charakters als einzelne Beobachtungen in die Analyse

aufgenommen, davon jedoch nur die Elemente „Job shadowing“ (praktische Joberfahrung), „Mentoring“, „Cooperative education“ (berufliche und akademische Ausbildung), „Tech Prep“ (akademische berufsvorbereitende Maßnahme) sowie „Internship or apprenticeship“ (Praktikum/Berufliche Bildung). Nicht berücksichtigt wurden jedoch die Schülerfirmen, da diese nicht in den Charakter der zu untersuchenden Maßnahmen passen.

Die Ergebnisse der Evaluationen zeigen, dass Mentorenprogramme und andere Maßnahmen in den Schulen, aber durchaus auch in Betrieben durchgeführte Maßnahmen wie das „job shadowing“ oder Praktika teilweise signifikant positive Effekte auf schulbezogene Ergebnisvariablen haben. Bei den arbeitsmarktbezogenen Zielvariablen wie der künftigen Arbeitsmarktpartizipation oder dem künftigen Arbeitseinkommen sind es dagegen in erster Linie die praxisbezogenen Maßnahmen wie Praktika, für die sich signifikant positive Ergebnisse nachweisen lassen.

## **2.6 Schlussfolgerungen für die Evaluation**

Die Berufseinstiegsbegleitung zeichnet sich im Vergleich zu anderen Maßnahmen dadurch aus, dass Jugendliche eine individuelle und langfristig angelegte Betreuung über einen Zeitraum von mehreren Jahren erhalten. Damit schlägt die Berufseinstiegsbegleitung eine Brücke zwischen den Kontexten der allgemein bildenden Schule und der beruflichen Erstausbildung, wobei auch das sogenannte Übergangssystem einbezogen wird. Die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung sind leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die voraussichtlich Schwierigkeiten beim Erreichen des Haupt- oder Förderschulabschluss sowie beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung haben werden.

Bisherige Studien der sozialpädagogischen Jugendhilfeforschung für Deutschland zeigen, dass nicht allein die Teilnahme an Maßnahmen die Übergangschancen von Jugendlichen in eine Ausbildung beeinflusst, sondern dass die Motivation der Jugendlichen selbst den Nutzen und die Effekte der Maßnahme erheblich mitbestimmt. Die Motivation erhöht sich, wenn in den Programmen Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung vorhanden sind, die wiederum Einfluss auf das Erfahren von Selbstwirksamkeit haben. Langfristig angelegte Unterstützungsstrukturen, die dauerhaft zur Verfügung stehen und so die Möglichkeit einer konstanten biografischen Begleitung bieten, sind dabei besonders wichtig. Hierfür ist Beziehungsarbeit und Netzwerkbildung in der Lebenswelt der Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Eine Vorstudie im Auftrag des BMAS konstatiert, dass es in Deutschland noch keine umfangreichen Evaluationen mit Wirkungsanalysen für Maßnahmen mit einem arbeitsmarktpolitischen Schwerpunkt und Jugendlichen als Zielgruppe gibt. Die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen.

Evaluationen und Wirkungsanalysen gibt es bereits für andere Länder, insbesondere für die USA. Aus ihnen lässt sich schließen, dass Maßnahmen unterschiedlich wirken, dass man aber durch die richtigen Maßnahmen der Zielgruppe auf ihrem Weg in das Berufsleben durchaus helfen kann. Die Größenordnung der geschätzten Effekte ist teilweise erheblich. Die Erfahrungen aus den USA legen insbesondere nahe, dass Praxiselemente in der Förderung von Jugendlichen nicht allein für die arbeitsmarkt-

bezogenen Ziele, sondern auch für den Erfolg in der weiteren Laufbahn im Ausbildungssystem wichtig sind. Diese Ergebnisse sind nicht ohne weiteres auf Deutschland zu übertragen. Für die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung haben sie jedoch die Konsequenz, dass zwischen unterschiedlichen Inhalten und Vorgehensweisen differenziert werden sollte.

## 3 Methodik und Datenbasis

### 3.1 Überblick über die Befragungen

Im Rahmen der Evaluation wird eine umfangreiche Datenbasis aus unterschiedlichen Befragungen sowie aus bereits vorhandenen Regionaldaten und Individualdaten der Bundesagentur für Arbeit erstellt. Ein Großteil der Daten wird miteinander verknüpft, um eine umfangreiche Analyse unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen sicher zu stellen.

Im Einzelnen werden folgende Befragungen durchgeführt:

- Befragung von Schülerinnen und Schülern, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, sowie vergleichbaren Jugendlichen, die nicht in die Maßnahme einbezogen sind. Bisher wurden 1.926 teilnehmende und 1.123 nicht teilnehmende Schülerinnen und Schüler befragt. Um die Wirkungen der Maßnahme auf den weiteren Werdegang der Jugendlichen nach zu verfolgen, ist eine Längsschnitterhebung mit vier Befragungszeitpunkten vorgesehen. Die Dauer der Befragung pro Befragungszeitpunkt ist auf etwa 20 Minuten zugeschnitten, wurde allerdings in der ersten Welle mit durchschnittlich 27,55 Minuten überschritten.<sup>16</sup> Die individuelle Interviewlänge kann aber abhängig vom Verständnis und dem entsprechenden Antwortverhalten der Jugendlichen stark variieren.
- Befragung von bundesweit circa 250 Eltern von geförderten Jugendlichen zu zwei Zeitpunkten (geplant).
- Befragungen von 253 Schulleitungen der an der Maßnahme teilnehmenden sowie nicht teilnehmenden allgemein bildenden Schulen (inklusive Förderschulen). Bisher wurden 213 Schulen mit Berufseinstiegsbegleitung und 36 ohne Berufseinstiegsbegleitung<sup>17</sup> befragt.
- Befragung von Lehrkräften an den ausgewählten an der Maßnahme teilnehmenden Schulen. Insgesamt wurden 497 Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrer von 171 Schulen erfasst.
- Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung an den befragten Schulen sowie der bei ihnen beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (außerhalb der Schulen). Derzeit liegen für 179 Schulen ausgefüllte Fragebogen der Träger vor. 283 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter haben bisher an der Befragung teilgenommen.

Die Befragungsdaten werden auf der Ebene der Schule miteinander verknüpft. Lehrkräfte, Schulleitungen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden

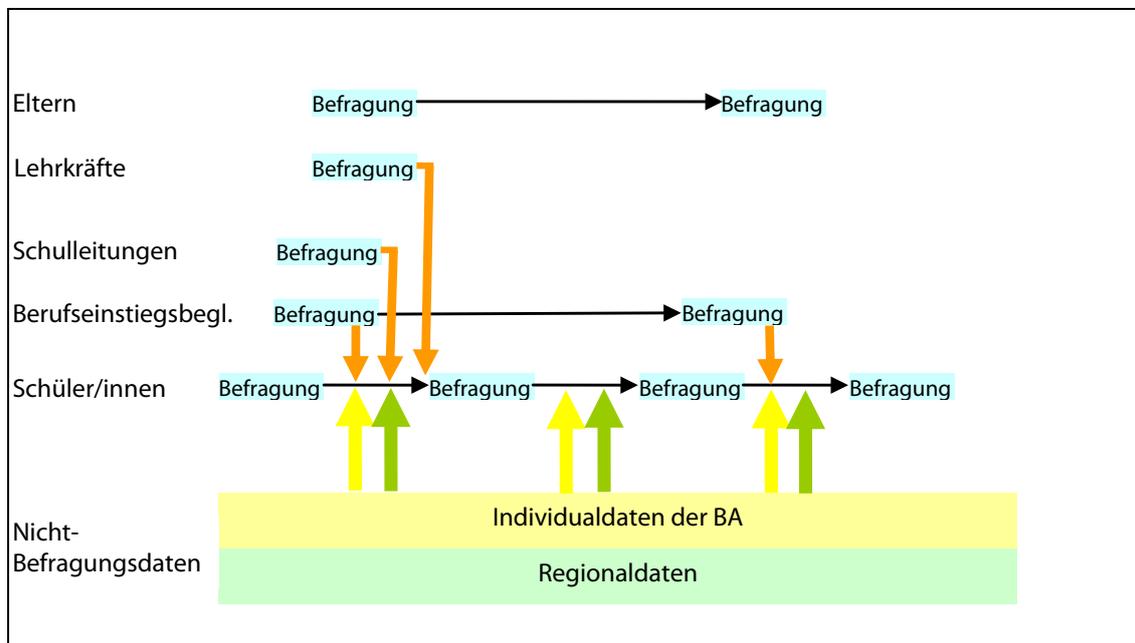
---

<sup>16</sup> Die Interviews in den nachfolgenden Wellen können kürzer gestaltet werden, da in diesen lediglich die Entwicklung der Befragten erfasst werden müssen und zeitintensive Fakten wie beispielsweise der Migrationshintergrund entfallen.

<sup>17</sup> Die Gründe für die bisher geringe Anzahl an Schulen ohne Berufseinstiegsbegleitung werden in Abschnitt 3.5.9 näher erläutert.

nicht zu einzelnen Schülerinnen und Schülern befragt. Es findet keine Verknüpfung dieser Daten auf der Individualebene der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers 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: Eigene Darstellung.

Die Auswertungen in diesem Zwischenbericht basieren auf den bisher bereits verfügbaren Daten. Die einmaligen Befragungen der Schulleiterinnen und Schulleiter an den teilnehmenden Schulen, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Träger sind bereits abgeschlossen. Zusätzlich liegt bereits ein Teil der Befragungen der Schulleiterinnen und Schulleiter der nicht teilnehmenden Schulen (Kontrollschulen) vor. Von den Mehrfachbefragungen liegen jeweils die erste Welle der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter sowie teilweise die erste Welle der Befragung der nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vor. Die Befragung dieser Jugendlichen, die Angehörige der Kontrollgruppe sind, wird in diesem Bericht nicht ausgewertet, sondern wird für die Ermittlung der Wirkungen benutzt, die erst zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen wird.

Die Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist bereits gestartet, allerdings sind die Ergebnisse noch nicht Teil dieses Zwischenberichts, da noch keine ausreichenden Fallzahlen vorliegen. Neben den Befragungsdaten stehen die Individualdaten der BA und die Regionaldaten zur Verfügung.

### 3.2 Durchführung der Genehmigungsverfahren

Die für die Befragungen notwendigen datenschutzrechtlichen Genehmigungen mussten von unterschiedlichen Stellen eingeholt werden. Für die geplante telefonische Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden Adressdaten benötigt, die über die Bundesagentur für Arbeit (BA) bezogen wurden. Zudem ist eine Verknüpfung der BA-Daten mit den Befragungsdaten geplant. Sowohl für den Adressbezug als auch für die Nutzung der Personendaten muss das Datenschutzkonzept dem BMAS zur Genehmigung vorgelegt werden. Grundlage für die Genehmigung ist § 75 SGB X.

Die Erziehungsberechtigten haben im Zusammenhang mit ihrem Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung einer Nutzung der Kontaktdaten für die Wirkungsforschung zugestimmt. Dieses Einverständnis dient als Grundlage für eine Übermittlung der Adressdaten unter der Bedingung, dass den designierten Befragten und ihren Erziehungsberechtigten ausreichende Möglichkeiten gegeben werden, eine Teilnahme an der Befragung zu verweigern. Um dies zu gewährleisten, wurde den Befragten und ihren Erziehungsberechtigten ein Informationsschreiben zugesandt, in dem über das Vorhaben informiert, Vertraulichkeit zugesichert sowie eine kostenlose Rufnummer zum aktiven Widerruf angegeben wurde. Vor dem Start der Befragung wurden die Befragten explizit gefragt, ob sowohl sie als auch ihre Erziehungsberechtigten einer Befragung zustimmen. Eine Genehmigung der Zuspiegelung der BA-Personendaten wurde während der Befragung eingeholt.

Neben dem Genehmigungsverfahren durch das BMAS mussten einige Befragungen in allen Bundesländern einzeln genehmigt werden. Dies ist notwendig, da einige Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer noch minderjährig sind und weil einige Befragungen an den Schulen durchgeführt wurden. Da Bildung und die Schulaufsicht in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegt, musste für jedes Bundesland eine Genehmigung bei den zuständigen Behörden eingeholt werden. Um die unterschiedlichen Voraussetzungen für die Genehmigung zu ermitteln, wurden mit Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in den Kultusministerien aller 16 Bundesländer Expertengespräche geführt. Auf Basis der Antworten aus den Ministerien wurden die Unterlagen für das Genehmigungsverfahren zusammengestellt und Mitte September 2009 elektronisch versandt.

In der Mehrzahl der Bundesländer wurde das Genehmigungsverfahren von den Kultusministerien durchgeführt. In einigen Fällen wurden die Ministerien durch den Landesdatenschutz unterstützt. Einige Länder delegieren das Genehmigungsverfahren an die Schulaufsichtsbehörde oder direkt an die teilnehmenden Schulen. Im Anhang sind die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Bundesländer dargestellt.

Die Länge der Genehmigungsverfahren unterschied sich zwischen den einzelnen Bundesländern. Die erste Genehmigung wurde am 28.10.2009 erteilt, die letzte am 17.05.2010. Die unterschiedliche Länge ist vor allem auf zwei Aspekte zurückzuführen:

1. Unterschiede in den datenschutzrechtlichen Voraussetzungen.
2. Organisation des Genehmigungsverfahrens.

Ad (1): Einige Bundesländer verlangten kaum oder gar keine Veränderungen am ursprünglichen Antrag und genehmigten die Befragung relativ zeitnah. In anderen Bundesländern wurden weitere Informationen benötigt, beziehungsweise eine Anpassung des Verfahrens an die datenschutzrechtlichen Vorgaben des Bundeslandes gefordert. Dabei musste eine Lösung gefunden werden, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die Bundesländer ermöglicht und dennoch den jeweiligen Anforderungen des Datenschutzes entspricht.

Ad (2): In vielen Bundesländern gab es eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner, welche die für das Genehmigungsverfahren zuständigen Personen koordinierten und für Fragen des Forschungskonsortiums zum laufenden Verfahren zuständig waren. In anderen Fällen wurde die Genehmigung der Befragung auf die jeweiligen Schulen, die an den Befragungen teilnehmen sollten, delegiert.

### **3.3 Gewinnung von Geschäftsdaten der BA**

Die Ziehungsgrundlage für die Befragung der durch die Berufseinstiegsbegleitung geförderten Schülerinnen und Schüler sind Einzeldaten über die Teilnehmer aus dem IT-Verfahren „Computerunterstützte Sachbearbeitung von Leistungen zur Beschäftigungsförderung“ (coSachNT) der BA, die durch die Abteilung IT und Informationsmanagement (ITM) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aufbereitet und der Evaluation zur Verfügung gestellt wurden (im Folgenden daher ITM-Daten genannt). Für die zu befragende Stichprobe (siehe Abschnitt 3.4) wurden aus dieser Quelle Adressinformationen für die geförderten Schülerinnen und Schüler bezogen, die in mehrfachen Datenlieferungen an das SOKO-Institut weitergeleitet wurden. Zugleich werden die ITM-Daten für alle Teilnehmer in diesem Bericht für die Prozessanalyse genutzt, insbesondere zur Messung der Zahl der Eintritte in die und Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung (siehe Kapitel 5). Der aktuelle Datenrand ist Mai 2010, der Datenstand entspricht dem 10. Juni 2010.

Die Daten enthalten die folgenden Merkmale: geplantes und tatsächliches Beginn- und Enddatum der Teilnahme, Status der Maßnahmeteilnahme, Angaben zum Maßnahmeträger, Schulart sowie weitere Angaben zur Schule, Geburtsdatum, Klassenstufe, Geschlecht, Schwerbehindertenstatus, Austrittsgrund, Durchführungsort und zuständige Geschäftsstelle der BA. Vor der Auswertung wurden umfangreiche Bereinigungen der Daten durchgeführt, um Doppelerfassungen zu beseitigen. Ferner wurden alle Teilnahmen ohne den Status „bewilligt“ aus den Daten entfernt. Es ergibt sich ein Datensatz, der 26.154 Teilnahmen von 26.068 Personen enthält. Die Bereinigungen ergaben also 86 echte Mehrfachteilnahmen, die beispielsweise durch Umzüge oder andere Gründe zu erklären sind. Bis zum 1. Mai 2010 wurden 3.595 Teilnahmen beendet, so dass der Bestand zu diesem Zeitpunkt 22.559 Personen umfasst.

Beim Vergleich der bereinigten ITM-Daten mit der BA-Statistik fallen hinsichtlich der Eintritte und Teilnehmerzahlen deutliche Unterschiede auf. So erfasst die BA-Statistik für den April 2010 20.656 Teilnehmer, also etwa 2.000 Teilnehmer weniger als die bereinigten ITM-Daten. Die Anzahl der Zutritte seit Programmbeginn liegt bei 29.797. Daraus ergibt sich, dass nach den BA-Daten 9.141 Jugendliche das Programm bereits wieder verlassen haben.

Derzeit ergeben allerdings nur die ITM-Daten ein zutreffendes Bild über den Teilnehmerbestand und die Zu- und Abgänge, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt die BA-Statistik die Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung systematisch untererfasst. Ursache hierfür sind „künstliche“ Statuswechsel im operativen Verfahren coSachNT, die erforderlich sind, um den elektronischen Datenaustausch zwischen der Agentur und dem Bildungsträger zu ermöglichen. Um bereits bewilligte Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung bei der elektronischen Maßnahmeabwicklung (kurz: eM@w) anzumelden, sind die Anwender gezwungen, den Status des Teilnehmers von „bewilligt“ auf „angemeldet“ zurückzusetzen. In der Statistik werden diese Umsetzungen als Abgänge registriert. Aufgrund der Zähllogik der BA-Statistik kann diese Statusänderung nicht wieder rückgängig gemacht werden, so dass die betreffenden Teilnehmer für die BA-Statistik dauerhaft als Abgänge erfasst werden.

Mittlerweile ist ein Zurücksetzen des Status bei der Anmeldung im System eM@w nicht mehr erforderlich. Außerdem wird derzeit eine Umstellung der Statussteuerung in coSachNT vorbereitet, so dass künftig ein Wechsel des Status von „bewilligt“ auf „angemeldet“ nicht mehr möglich ist. In dem Maße, wie derzeit nicht erfasste Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung tatsächlich aus der Förderung austreten, wird der Grad der Untererfassung dadurch künftig abnehmen. Eine nachträgliche Korrektur für das Problem der Untererfassung, das nur bei der Berufseinstiegsbegleitung und nicht bei anderen Maßnahmen vorkommt, ist für die derzeit nicht erfassten Fälle allerdings nicht vorgesehen.

### **3.4 Stichprobendesign für die Befragungen**

Ein wichtiger Schritt bei der Durchführung der standardisierten Befragungen besteht in der Auswahl der Schulen, an denen die Evaluation durchgeführt wird. Das Konzept der Evaluation sieht vor, dass an denjenigen Schulen, an denen die Schülerbefragung durchgeführt wird, auch Schulleitung und Lehrkräfte standardisiert befragt werden, damit die erhobenen Informationen in der Prozess- und Wirkungsanalyse verknüpft werden können. Das gleiche gilt für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beziehungsweise die Träger der Berufseinstiegsbegleitung. Ebenso sollen in der Elternbefragung ausschließlich Interviews mit Eltern befragter Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden.

Nach einem Zufallsverfahren wurde eine Stichprobe der Teilnehmerschulen gezogen, so dass die statistische Inferenz auf die Schülerinnen und Schüler aller Teilnehmerschulen möglich ist. Ziel war es, 2.400 Schülerinnen und Schüler zu befragen. Dafür sollten ursprünglich aus der Grundgesamtheit der 913 Schulen<sup>18</sup> an 148 Schulen Schülerbefragungen durchgeführt werden. Als Schichtungskriterien wurden Bundesland und Schulart gewählt, wobei bei der Schulart lediglich zwischen Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen, die zu einem Hauptschulabschluss

---

<sup>18</sup> Aus dem ursprünglichen Gesamtbestand der 1.000 an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen sind bis zur Stichprobenauswahl zwölf ausgeschieden. Zudem wurden sämtliche 65 Schulen aus Sachsen nicht berücksichtigt. Die Gründe dafür können im Exkurs in Kapitel 4.1.2 nachgelesen werden

führen,<sup>19</sup> unterschieden wird. Unter den Förderschulen werden nur solche berücksichtigt, die sich an Jugendliche mit Lernbehinderungen richten, und nicht solche für Jugendliche mit spezifischen Behinderungen.

Der Ansatz für die später durchzuführenden Wirkungsanalysen ist ein Kontrollgruppendesign, in dem die Kontrollgruppe Jugendliche umfasst, die deshalb nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, weil ihre Schule nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogen wurde. Diese den Teilnehmerschulen jeweils zugeordneten Kontrollschulen sollten aus demselben regionalen Umfeld kommen wie die Teilnehmerschulen. Diese Erfordernis setzt ein zentrales Ergebnis der Evaluationsökonomie um: Zur Vermeidung von Verzerrungen sollten Teilnehmer- und Kontrollpersonen aus demselben regionalen Umfeld kommen, weil sie so zum Beispiel ähnliche Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt vorfinden (Heckman et al. 1997, 1998a, 1998b; Smith/Todd 2005).

Da aus forschungspraktischen Gründen jeweils zwei teilnehmenden Schulen nur eine Kontrollschule zugeordnet werden kann, müssen nicht nur einzelne Schulen sondern immer Paare von teilnehmenden Schulen gezogen werden. Um eine proportionale Auswahl nach den gewünschten Kriterien zu treffen wurde folgendes Vorgehen, jeweils für die Gruppe der Haupt- und der Förderschulen getrennt, gewählt. Da mit der Möglichkeit der Antwortverweigerung der Schulen gerechnet werden muss, wurden nicht nur zwei teilnehmende Schulen gezogen, sondern es wurden Cluster von mindestens vier bis maximal sieben Schulen<sup>20</sup> gebildet, um ausreichend Nachrückerkandidaten zu bekommen. Die größeren Cluster ermöglichen zudem eine einfache Ausdehnung der Stichprobe, indem alle Schulen der gezogenen Cluster in die Befragung aufgenommen wurden. Dies war nötig, um höhere Fallzahlen zu erreichen, da die geplanten Fallzahlen mit den ausgewählten Schulen aus unterschiedlichen Gründen nicht erreicht werden konnten.

Die Clusterbildung wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen:

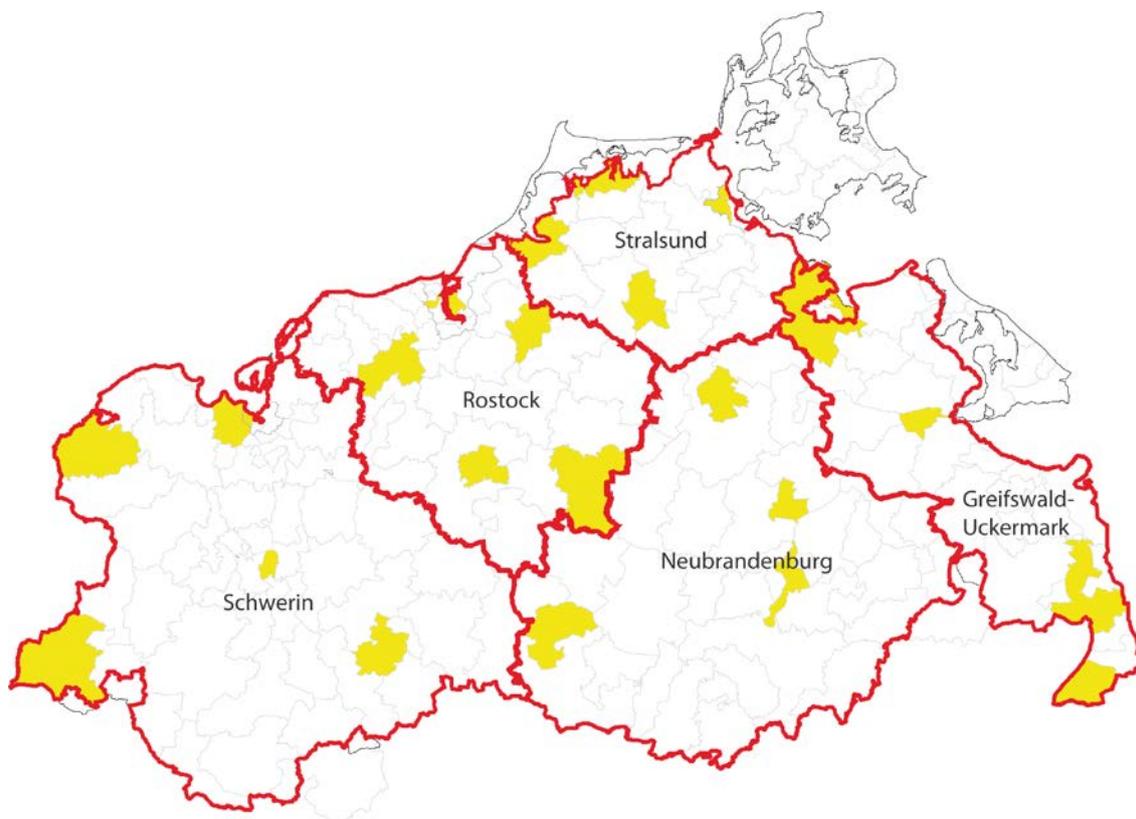
1. Jedes Cluster ist einem Bundesland eindeutig zuzuordnen
2. Die Cluster befinden sich möglichst innerhalb einer nach Eckey et al. (2007) definierten Arbeitsmarktregion

Abbildung 3.2 zeigt die Clusterbildung am Beispiel der teilnehmenden Hauptschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Die gelbe Farbunterlegung zeigt die Postleitzahlregion an, in der eine an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Hauptschule liegt. Es gibt fünf Schulcluster, welche in den Arbeitsmarktregionen Schwerin (fünf Schulen), Rostock (sechs Schulen), Stralsund (fünf Schulen), Neubrandenburg (vier Schulen) sowie Greifswald und dem mecklenburg-vorpommerische Teil der Uckermark (fünf Schulen) liegen. Von diesen fünf Clustern sind zwei in der Stichprobe.

---

<sup>19</sup> Dies umfasst auch Gesamtschulen, regionale Schulen, kombinierte Haupt- und Realschulen, Sekundarstufe I (SEK I) und so weiter. Im Folgenden wird vereinfachend von „Hauptschule“ gesprochen.

<sup>20</sup> Ab acht Schulen können zwei Cluster gebildet werden.

**Abbildung 3.2: Aufteilung der Cluster in Mecklenburg-Vorpommern**

Quelle: Eigene Darstellung.

Während das erste Kriterium bindend ist und in keinem Cluster gebrochen wird, sind die Arbeitsmarktregionen teilweise auf mehrere Cluster aufgeteilt oder mehrere Arbeitsmarktregionen in ein Cluster zusammengefasst. Einen bundeslandspezifischen Überblick über die gezogenen Cluster befindet sich in Tabelle 3.1.

Um den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen aus den in die Stichprobe gezogenen Clustern die nächstliegenden Kontrollschulen zuzuordnen, wurde für jedes gezogene Cluster der räumliche Schwerpunkt berechnet und von diesem Schwerpunkt aus die 20 nächsten Postleitzahlgebiete mit einer Hauptbeziehungsweise Förderschule gesucht. Grundlage für die Zuordnung der Kontrollschulen sind von den Kultusministerien gelieferte und im Internet recherchierte Listen von Schulen, die weitgehend um die teilnehmenden Schulen bereinigt wurden.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Aufgrund von unterschiedlichen Schreibweisen der Schulen in den Listen konnten nicht alle teilnehmenden Schulen identifiziert werden.

**Tabelle 3.1: Aufteilung der Cluster-Stichprobe auf die Schichtungszellen**

Bundesland	Hauptschulen		Förderschulen	
	Grundges.	Stichprobe	Grundges.	Stichprobe
Baden-Württemberg	20	7	7	2
Bayern	27	9	6	2
Berlin	8	3	3	1
Brandenburg	8	3	1	1
Bremen	1	1	0	0
Hamburg	3	1	0	0
Hessen	11	4	4	1
Mecklenburg-Vorpommern	5	2	0	0
Niedersachsen	16	5	6	2
Nordrhein-Westfalen	41	14	8	3
Rheinland-Pfalz	9	3	3	1
Saarland	2	1	0	0
Sachsen*	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	5	2	2	1
Schleswig-Holstein	4	1	1	1
Thüringen	5	2	3	1
<b>Insgesamt</b>	<b>165</b>	<b>58</b>	<b>44</b>	<b>16</b>

\* In Sachsen wurde die Berufseinstiegsbegleitung annähernd flächendeckend ausschließlich an Förderschulen eingeführt. Dies macht es unmöglich ausreichende Kontrollschulen zu ziehen. Daher finden in Sachsen keine standardisierten Befragungen statt.

Quelle: Eigene Darstellung.

Potenzielle Kontrollschulen wurden unter den nachfolgend aufgeführten Bedingungen von der Liste der zu befragenden Schulen entfernt:

1. Die gezogene Kontrollschule ist irrtümlicherweise eine teilnehmende Schule.
2. Die Kontrollschule wurde mit einer teilnehmenden Schule zusammgelegt.
3. Der Schultyp der gezogenen Schule ist ein anderer als der in der Evaluation betrachtete (zum Beispiel Förderschule mit speziellem Fördercharakter).
4. Die Schule verweigert die Teilnahme an der Befragung.

Zur Erlangung von Aussagen über die Grundgesamtheit werden die Befragungsergebnisse in dieser Studie entsprechend hochgerechnet. Da die Zufallsstichprobe wie im Anhang beschrieben auf Ebene von Clustern, bestehend aus vier bis sieben teilnehmenden Schulen, gezogen wurde, muss diese Struktur bei der Berechnung der Gewichtungsfaktoren berücksichtigt werden. Folglich wurden zunächst Gewichtungsfaktoren auf Ebene der Cluster berechnet. In einem zweiten Schritt wurden sie mit den Gewichtungsfaktoren der Cluster multipliziert.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Eine detaillierte Beschreibung der Gewichtung befindet sich im Anhang.

## **3.5 Feldphasen der Erhebungen**

### **3.5.1 Gründe für die Durchführung standardisierter Befragungen**

Für die Wirkungsforschung ist es von zentraler Bedeutung, neben der regionalen Arbeitsmarktlage und den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden auch die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung vor Ort zu berücksichtigen. Es ist zu erwarten, dass die Implementation der Berufseinstiegsbegleitung an den einzelnen Schulstandorten sehr unterschiedlich ausgestaltet ist. Deshalb ist es unerlässlich, neben den qualitativen Implementationsanalysen durch Fallstudien zentrale Umsetzungsaspekte bei allen Akteuren der Stichprobenregionen durch flächendeckende E-Mail-Befragungen zu erfassen.

Dabei wird möglichst detailliert erhoben, wodurch sich die Konzepte der Träger der Berufseinstiegsbegleitung in ihrer praktischen Ausgestaltung unterscheiden. Diese Informationen aus den standardisierten Befragungen der Schulleitung teilnehmender und nichtteilnehmender Schulen, der Träger der Berufseinstiegsbegleitung sowie der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter liefern standortbezogene Informationen zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung am jeweiligen Schulstandort und können als erklärende Variablen in die Wirkungsanalyse eingehen.

Auf diese Weise sollen Erfolgs- und Misserfolgskriterien bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung identifiziert und hieraus Empfehlungen zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts abgeleitet werden.

### **3.5.2 Prozess der Fragebogenerstellung**

Die standardisierten Fragebogen zur Befragung der

- teilnehmenden und nichtteilnehmenden Schülerinnen und Schüler
- Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter
- Schulleitungen von teilnehmenden und nichtteilnehmenden Schulen
- Träger der Berufseinstiegsbegleitung
- Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen
- Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

wurden im Sommer/Herbst 2009 unter Beteiligung des gesamten Forschungskonsortiums konzipiert. Grundlage für die Konzeption bildete eine Tabelle von Leitfragestellungen und wichtigen Aspekten zu den Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung.

Um die standardisierten Befragungen inhaltlich vorzubereiten, wurden von Juli bis Oktober 2009 eine Reihe von explorativen Experteninterviews mit verschiedenen Akteuren geführt, die direkt oder indirekt in die Umsetzung der Maßnahme involviert sind. Eine Liste der Experten befindet sich im Anhang. Mit Hilfe dieser Gespräche konnten Eindrücke über bestehende Variationen bei der Ausgestaltung der Maßnahmen innerhalb der Berufseinstiegsbegleitung vor Ort gewonnen werden. Zudem war es möglich potenzielle Erfolgs- oder Misserfolgskriterien hinsichtlich der Maßnahmeumsetzung zu identifizieren, die in die Konzeption der Befragungsdokumente einfließen konnten.

Bei der Aufteilung der Fragen auf die verschiedenen Fragebogen wurde darauf geachtet, die Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen bei der Umsetzung möglichst bei den Akteuren abzufragen, die am besten mit dem jeweiligen Aspekt vertraut sind. Erste Einschätzungen zur Maßnahme wurden hingegen multiperspektivisch bei allen Akteuren abgefragt, um für erste Bewertungen auf eine breite Basis zurückgreifen zu können.

Nach dem Abstimmungsprozess der Fragebogen innerhalb des Konsortiums sowie mit dem Auftraggeber wurden die Fragebogen mehreren Pretests unterzogen. Auf diese Weise konnten Verständnisschwierigkeiten, fehlende Antwortmöglichkeiten oder technische Probleme bei der Beantwortung erkannt und korrigiert werden.

### 3.5.3 Überblick über die verschiedenen standardisierten Befragungen

Tabelle 3.2 gibt einen Überblick, welche standardisierten Befragungen im Rahmen der Evaluation durchgeführt werden. Die telefonischen Befragungen nimmt das SOKO-Institut vor, die schriftlichen Befragungen erfolgen 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. Die Befragungen sind jedoch noch nicht abgeschlossen und werden weiter fortgesetzt.

**Tabelle 3.2: Überblick über die verschiedenen standardisierten Befragungen (Stichtag: 01. Juli 2010)**

Befragte Akteure	Befragungsinstitut	Befragungsmethode	Größe der Stichprobe	Rückläufe
<b>Teilnehmende Schüler/innen</b>	SOKO-Institut	Telefonisch	2.896	1.926 66,5 %
<b>Nicht-teilnehmende Schüler/innen</b>	SOKO-Institut	Telefonisch	-- **	1.123 -- **
<b>Berufseinstiegsbegleiter/innen</b>	SOKO-Institut	Telefonisch	434	283 65,2 %
<b>Schulleitungen teilnehmender Schulen</b>	IAW	Schriftlich (E-Mail)	253	204 80,6 % *
<b>Schulleitungen nichtteilnehmender Schulen</b>	IAW	Schriftlich (E-Mail)	66	30 45,5 % *
<b>Träger der Berufseinstiegsbegleitung</b>	IAW	Schriftlich (E-Mail)	198	176 88,9 % *
<b>Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen</b>	IAW	Schriftlich (postalisch)	1.010	499 49,4 % *

\* 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.

\*\* Die Bruttostichprobe ist nicht bekannt, da es keine Angaben über die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler in den Vorabgangs- und Abgangsklassen der teilnehmenden Kontrollschulen gibt.

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.4 Schülerbefragung (Teilnehmende)

#### *Befragungsinhalte*

Die Befragung der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen ist für die Evaluation der Maßnahme von zentraler Bedeutung. Befragt werden alle Schülerinnen und Schüler, die eine Schule aus der Stichprobe besuchen und bei der BA als Teilnehmerin oder Teilnehmer gemeldet sind. In der ersten Befragung soll vor allem eine für die Wirkungsanalyse notwendige sogenannte Nullmessung vorgenommen werden. Dabei soll der Zustand beziehungsweise die Situation der Schülerinnen und Schüler vor Eintritt in die Maßnahme erfasst werden. Diese Angaben dienen als Basis für eine Messung der Wirkungen der Maßnahme.

Die Befragung besteht aus zwei Fragebogen: einem Screeningfragebogen zur Verifizierung der Zielgruppenzugehörigkeit und einem Hauptfragebogen. Die Fragen aus dem Hauptfragebogen lassen sich in sieben Gruppen zusammenfassen.

- Einführung und Einstiegsfragen zur Zufriedenheit
- Berufseinstiegsbegleitung
- Förderumfeld/Unterstützungsangebote
- Einschätzung der Realisierbarkeit der eigenen Berufswünsche
- Persönliche Eigenschaften, familiäres Umfeld und Lebensverhältnisse
- Schulbiographie
- Kognitive und nicht kognitive Fähigkeiten.

#### *Feldbericht*

Die telefonische Befragung der Schülerinnen und Schüler ist aus datenschutzrechtlichen Gründen nur möglich, wenn die Eltern schriftlich von der Befragung informiert wurden und weder unmittelbar<sup>23</sup> einer Teilnahme ihres Kindes widersprochen noch mittelbar ihrem Kind eine Teilnahme untersagt haben und dieses am Beginn des Hauptinterviews mitgeteilt wird.

In einem Screeninginterview wurden die Schülerinnen und Schüler vorab über die Versendung dieses Anschreibens telefonisch informiert. Dieser Anruf diente in der ersten Phase der Teilnehmerbefragung auch dazu, aus dem von der BA gelieferten Adressdatensatz die Schülerinnen und Schüler herauszufinden, die eine Teilnehmerschule aus der Stichprobe besuchen, da anfänglich das Merkmal „besuchte Schule“ in den Daten fehlte. Später wurde das Merkmal „Name der Schule“ mitgeliefert und musste nur noch verifiziert werden. Insgesamt wurden 5.736 Screeninginterviews durchgeführt. Darunter befanden sich 1.448 Schülerinnen und Schüler, die nicht auf die gesuchte Schule gingen. Hinzu kamen Verweigerungsgründe wie „kein Interesse“ oder „nehme aus Prinzip nicht teil“, aber insgesamt über beide Kohorten hinweg nur 30 explizite Verweigerungen durch die Eltern.

Die Schülerbefragung wurde vom November 2009 bis Juni 2010 durchgeführt. Die Befragten werden in zwei Kohorten eingeteilt. Die erste Kohorte begann im Frühjahr

---

<sup>23</sup> Postalisch, per E-Mail, telefonisch über eine kostenlose Servicenummer.

2009 mit der Berufseinstiegsbegleitung, die zweite Kohorte im Herbst 2009. Die erste Kohorte ist deutlich stärker besetzt als die zweite. Aus den insgesamt 2.896 angeschriebenen Adressen wurden bisher 1.926 Interviews realisiert. Die Ausschöpfungsquote ist mit insgesamt 66,5 % gerade in dieser schwierigen Zielgruppe mit der Hürde der Elternerlaubnis sehr gut. Die Ausschöpfungsquote variiert stark zwischen den Bundesländern und reicht von 46,3 % in Berlin bis zu 75 % in Hamburg.

Die Befragung der ersten Kohorte ist im November 2009, abhängig von den jeweiligen Genehmigungsverfahren in den Bundesländern, gestartet. Die Telefonbefragung der zweiten Kohorte begann Mitte März 2010. Die Stichprobe ist weitgehend ausgeschöpft, das SOKO-Institut setzt seine Befragungen aber auch nach dem Zeitpunkt der Berichtslegung fort, so dass insgesamt mit deutlich über 2.000 Interviews zu rechnen ist. Die durchschnittliche Interviewdauer beträgt 27,55 Minuten. Die Ausschöpfungsquoten sind in Tabelle 3.3 zusammengefasst.

Nahezu alle befragten Teilnehmerschülerinnen und -schüler sind zur Teilnahme in den drei weiteren Erhebungswellen bereit und die meisten stimmen auch der Verknüpfung ihrer Angaben mit den Daten der BA zu.

**Tabelle 3.3: Stand der Feldarbeit in den beiden Kohorten (nahezu abgeschlossen)**

Telefonische Befragung	1. Kohorte (11.11.2009- 01.07.2010)			2. Kohorte (15.03.2010- 01.07.2010)			Gesamt		
	Interviews		Summe	Interviews		Summe	Interviews		Summe
Baden- Württemberg	195	64,1 %	304	145	78,8 %	184	340	69,7 %	488
Bayern	171	65,8 %	260	124	75,2 %	165	295	69,4 %	425
Berlin	23	48,9 %	47	21	43,8 %	48	44	46,3 %	95
Brandenburg	43	64,2 %	67	58	63,0 %	92	101	63,5 %	159
Bremen	9	42,9 %	21	12	60,0 %	20	21	51,2 %	41
Hamburg	14	77,8 %	18	16	72,7 %	22	30	75,0 %	40
Hessen	50	68,5 %	73	39	62,9 %	62	89	65,9 %	135
Mecklenburg- Vorpommern	26	76,5 %	34	11	64,7 %	17	37	72,5 %	51
Niedersachsen	156	70,9 %	220	46	59,7 %	77	202	68,0 %	297
Nordrhein- Westfalen	301	64,9 %	464	193	65,9 %	293	494	65,3 %	757
Rheinland-Pfalz	63	70,0 %	90	14	73,7 %	19	77	70,6 %	109
Saarland	29	78,4 %	37	12	57,1 %	21	41	70,7 %	58
Sachsen	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Sachsen-Anhalt	39	65,0 %	60	36	70,6 %	51	75	67,6 %	111
Schleswig- Holstein	23	62,2 %	37	5	55,6 %	9	28	60,9 %	46
Thüringen	40	62,5 %	64	12	60,0 %	20	52	61,9 %	84
<b>Bundesweit</b>	<b>1.182</b>	<b>65,8 %</b>	<b>1.796</b>	<b>744</b>	<b>67,6 %</b>	<b>1.100</b>	<b>1.926</b>	<b>66,5 %</b>	<b>2.896</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.5 Schülerbefragung (Nichtteilnehmende)

#### *Befragungsinhalte*

Dem Wesen einer Kontrollgruppe entsprechend stimmen die Befragungsinhalte der Nichtteilnehmenden (Kontrollgruppe) so weit wie möglich mit denen der Teilnehmenden überein, allerdings entfallen selbstverständlich alle Fragen, die sich speziell auf die Maßnahme der Berufseinstiegsbegleitung beziehen. Die Fragen verteilen sich 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 dient der Erfassung der Eck- und Kommunikationsdaten der Schülerinnen und Schüler.

Der zweite Fragebogen enthält die weitergehenden Fragen, die sich eng an den Fragebogen für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler orientiert. Er wird den Schülerinnen und Schülern telefonisch gestellt, die für die Kontrollgruppe ausgewählt wurden.

#### *Feldbericht*

Die Rekrutierung der Schulen für die Kontrollgruppe erfolgte, sobald die Teilnehmerschulen definiert waren und die Genehmigung des zuständigen Landesministeriums vorlag. Die Auswahl der Kontrollschulen richtete sich nach räumlicher Lage und Art der Teilnehmerschulen. In einigen Bundesländern konnte so schon im Herbst 2009 mit der Rekrutierung der Kontrollschulen begonnen werden, in einigen anderen erst im Frühjahr 2010. Die ausgewählten Kontrollschulen wurden angerufen und – falls sie nicht gleich verweigerten – erhielten postalisch Informationsmaterial zum Projekt. In einem zweiten Schritt erhielten die Schulen, die bereit waren, sich an der Evaluation zu beteiligen, die Anschreiben an die Erziehungsberechtigten. Diesem Anschreiben war eine schriftliche Einverständniserklärung beigefügt, die unterschrieben im Rahmen der Klassenraumbefragung eingesammelt wurden.

Zu Beginn der Rekrutierung im Herbst 2009 wurden je Cluster zunächst zwei bis drei Schulen angesprochen, Informationsmaterial wurde versandt, die Schulen wurden regelmäßig kontaktiert, um den Stand der Entscheidung zu erfahren und bei negativer Entscheidung Ersatzschulen zu rekrutieren. Dieses Verfahren erwies sich als sehr zeitaufwendig, da in den meisten Fällen etwa vier Wochen vergingen, bis eine Entscheidung der Schule vorlag. Viele Schulen entscheiden sich gegen eine Klassenzimmerbefragung, da der Aufwand als zu hoch eingestuft wurde. Zudem traten oft Terminschwierigkeiten auf Seiten der Schulen auf.

Da eine ausreichende Gewinnung von Kontrollschulen kritisch ist, wurde das Verfahren abgeändert: die Cluster wurden erweitert, die Anzahl der möglichen Kontrollschulen erhöht, um mehr Schulen eines Clusters gleichzeitig ansprechen zu können und auf diese Weise vor Ende des Schuljahres (damit verbunden vor dem Schulende der Abgangsklassen) eine ausreichende Anzahl von Kontrollschulen zu erhalten. Zudem wurde den Schulen, falls Terminschwierigkeiten als Ablehnungsgrund angegeben wurden, das Angebot gemacht, ihnen ein Paket zu schicken, das die erforderliche Anzahl von Fragebogen mit Elternanschreiben in vorfrankierten und adressierten offenen Rückumschlägen enthält. Diese Umschläge mussten dann

nur noch an alle Schüler der Vorabgangs- und Abgangsklassen verteilt werden; der Rückversand erfolgte dann bei Vorliegen der Elternerlaubnis durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Durch diese Maßnahmen konnten bis zum 01.07.2010 nahezu alle Cluster besetzt werden. Im Anhang befindet sich eine detaillierte Auflistung über den aktuellen Stand der Rekrutierung in den jeweiligen Bundesländern.

**Tabelle 3.4: Bis zum 1. Juli 2010 erfasste Fragebogen nach Bundesland<sup>24</sup> und Schulform**

<b>Bundesland</b>	<b>HS</b>	<b>FS</b>	<b>Gesamt</b>
Baden-Württemberg	11	0	11
Brandenburg	2	14	16
Hamburg	1	0	1
Hessen	34	0	34
Mecklenburg-Vorpommern	39	0	39
Niedersachsen	193	32	225
Nordrhein-Westfalen	482	30	512
Rheinland-Pfalz	133	28	161
Saarland	66	0	66
Schleswig-Holstein	0	8	8
Thüringen	40	10	50
<b>Summe</b>	<b>1.001</b>	<b>122</b>	<b>1.123</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Befragung in den Kontrollschulen konnte wegen der äußerst schleppenden Genehmigungspraxis in einigen Bundesländern nicht vor Beginn der Sommerferien abgeschlossen werden. Ziel ist es, die gleiche Anzahl von Befragten in der Maßnahme- und Kontrollgruppe zu erhalten. Daher wird die Rekrutierung von Befragungspersonen auch nach den Sommerferien fortgesetzt.

In 82,4 % der erfassten Fragebogen sind Adressinformationen vorhanden, sodass eine telefonische Befragung der Schülerinnen und Schüler möglich ist. In einigen Fällen waren keine Telefonnummern angegeben, stattdessen aber Postanschriften oder E-Mailadressen. In diesen Fällen werden die Schülerinnen und Schüler per Post oder E-Mail um die Mitteilung einer Telefonnummer gebeten. Tabelle 3.5 zeigt eine Aufschlüsselung der vorhandenen Adressinformationen nach Bundesländern.

<sup>24</sup> In vier Bundesländern konnten aufgrund der kurzen Zeit zwischen Genehmigungsverfahren und Sommerferien noch keine Befragungen durchgeführt werden.

**Tabelle 3.5: Erfasste Fragebogen mit Adressinformationen**

	<b>Fragebogen gesamt</b>	<b>mit Adressinformationen</b>	<b>%</b>
Baden-Württemberg	11	11	100,0 %
Brandenburg	16	15	93,8 %
Hamburg	1	1	100,0 %
Hessen	34	32	94,1 %
Mecklenburg-Vorpommern	39	33	84,6 %
Niedersachsen	225	215	95,6 %
Nordrhein-Westfalen	512	432	84,4 %
Rheinland-Pfalz	161	104	64,6 %
Saarland	66	53	80,3 %
Schleswig-Holstein	8	8	100,0 %
Thüringen	50	21	42,0 %
<b>Summe</b>	<b>1.123</b>	<b>925</b>	<b>82,4 %</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.6 Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter

#### *Befragungsinhalte*

In der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter soll vor allem herausgefunden werden, wie die handelnden Akteure die Maßnahme bewerten und welche Unterstützung sie bei ihrer Arbeit erfahren. Die Fragen spiegeln die Fragen an die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Maßnahme. Damit sollen beide Sichtweisen auf das gleiche Geschehen abgefragt werden. Wie bei den anderen telefonischen Befragungen ist der eigentlichen Befragung ein kurzes Screeninginterview zur Verifizierung der Kontaktperson vorgeschaltet. Der Fragebogen für die telefonische Befragung lässt sich in sechs Themengebiete unterteilen:

- Implementationsphase
- Durchführung der Maßnahme und Dokumentationspflichten
- Problemlagen der Schülerinnen und Schüler und Prognosen
- Kooperation und Unterstützung
- Parallele Angebote an Schule
- Persönliche Charakteristika.

#### *Feldbericht*

Im November 2009 begann das SOKO-Institut mit der Rekrutierung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für die Befragung. Den Großteil der Kontaktdaten erfragte das SOKO-Institut per Telefonrecherche (circa 70 %) bei den Trägern, die für die Bereitstellung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an den jeweiligen Schulen zuständig waren. Die übrigen Angaben wurden per E-Mail-Anfrage an die Träger oder über die Schulen ermittelt. Durch die zeitlich enge Abfolge zwischen der Versendung der Informationsschreiben Anfang November 2009 und dem Beginn der Telefonrecherche reagierten einige Träger auf die Anfrage skeptisch, da sie die Informationen noch nicht erhalten hatten. Ein weiteres Problem

besteht in der für eine auf Kontinuität ausgelegte Maßnahme relativ hohen Fluktuation unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern.

Ausgehend von einer Stichprobe aus 434 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wurden in der Feldzeit vom 19.2.2010 bis zum 1.7.2010 insgesamt 283 Interviews geführt, was einer Ausschöpfungsquote von 65,2 % entspricht (siehe Tabelle 3.6). 28 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betreuten keine Schülerinnen oder Schüler der ersten Kohorte, 15 waren nicht mehr als Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter tätig, 14 waren nicht (mehr) an der angegebenen Schule tätig und zu acht konnte kein Kontakt hergestellt werden (weder telefonisch, noch per FAX oder E-Mail). In fünf Fällen veranlasste der Träger die Nichtteilnahme an den Interviews.

Es wurden 107 Träger, die für die 267 Teilnehmerschulen zuständig waren angesprochen. An zwölf Schulen konnten die Kontaktdaten der Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter nicht ermittelt werden, von elf Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern sind zwar die Namen vorhanden, es konnte allerdings keine Telefonnummer ermittelt werden.

**Tabelle 3.6: Telefonische Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

	Interviews		Summe
Baden-Württemberg	43	82,7 %	52
Bayern	39	66,1 %	59
Berlin	9	56,3 %	16
Brandenburg	15	45,5 %	33
Bremen	1	50,0 %	2
Hamburg	4	40,0 %	10
Hessen	16	80,0 %	20
Mecklenburg-Vorpommern	7	53,8 %	13
Niedersachsen	25	55,6 %	45
Nordrhein-Westfalen	71	65,1 %	109
Rheinland-Pfalz	18	85,7 %	21
Saarland	4	40,0 %	10
Sachsen	0	0,0 %	0
Sachsen-Anhalt	12	70,6 %	17
Schleswig-Holstein	9	90,0 %	10
Thüringen	10	58,8 %	17
<b>Bundesweit</b>	<b>283</b>	<b>65,2 %</b>	<b>434</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.7 Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung

#### *Befragungsinhalte*

Der Fragebogen, in dem die Vorgehens- und Sichtweisen der Träger zur Berufseinstiegsbegleitung abgefragt werden, richtet sich an Führungskräfte der durchführenden Träger, die die Berufseinstiegsbegleitung vor Ort koordinieren. Bei den genannten Personen kann es sich beispielsweise um die Geschäftsführungen der Träger oder um Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter handeln, die mit Koordinationsaufgaben betraut sind. Die Beantwortung der Befragung erfolgt somit

durch Personen, die einerseits in der Lage sind, allgemeine Angaben zum Träger beziehungsweise zur Bietergemeinschaft zu machen, und andererseits über organisatorische Aspekte der Konzeption und Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung Auskunft geben können.

Die Befragung umfasst folgende Themen<sup>25</sup>:

- Angaben zum Träger beziehungsweise zur Bietergemeinschaft
- Ziele und Strategien, die der Träger im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung verfolgt
- Inhaltliche Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung vor Ort
- Qualitätssicherung und Evaluation
- Angaben zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter, die der Träger beschäftigt
- Erfahrungshintergrund von Trägern und Bietergemeinschaft.

### *Feldbericht*

Der Fragebogen für die Trägerbefragung wurde als Word-Formular programmiert und per E-Mail in mehreren Wellen an die Träger verschickt. Insgesamt sind 198 Fragebogen versandt worden.

Im Vorfeld der Befragung erfolgte am IAW per Internet und Telefon eine Recherche der konkreten Ansprechpersonen und deren Kontaktdaten, einschließlich Telefondurchwahl und persönlicher E-Mail-Adresse. Dieses – im Vorfeld aufwendige – Verfahren ermöglicht es, die E-Mail-Befragung sowie in der Folge auch Erinnerungsschreiben und Rückfragen rasch an die unmittelbar zuständigen Personen zu richten und erleichtert und beschleunigt damit die Bearbeitung der Rückläufe deutlich.

Da die Genehmigungen der Befragung in den einzelnen Bundesländern zeitversetzt erteilt wurden, erstreckte sich die Feldphase aller standardisierten Befragungen auf das gesamte erste Halbjahr 2010. Die Trägerbefragung erfolgte in insgesamt drei Wellen (siehe Tabelle 3.7).

Im Anschreiben an die Träger wurde jeweils vermerkt, auf welche konkrete Schule sie sich bei der Beantwortung der Befragung beziehen sollten. Dieses Vorgehen war wichtig, da die Befragung auf die Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen in bestimmten Schulen Bezug nahm, die in der Stichprobe enthaltenen waren. Träger der Berufseinstiegsbegleitung, die mehrere Schulstandorte betreuen, konnten den Fragebogen somit anhand ihrer Erfahrungen an der im Anschreiben genannten Schule ausfüllen.

---

<sup>25</sup> Eine genauere Beschreibung der Aspekte, die in den Befragungsdokumenten abgefragt werden, findet sich im Anhang. Auch die Fragebogen der schriftlichen standardisierten Befragungen sind im Anhang enthalten.

**Tabelle 3.7: Durchführung der Trägerbefragung**

Befragungswellen	Beteiligte Bundesländer	Feldstart	Erste Rücklauffrist
1. Welle	Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen	02.02.2010	11.02.2010
2. Welle	Bayern, NRW, Mecklen- burg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt	15.03.2010	26.03.2010
3. Welle	Berlin, Hessen	12.05.2010	28.05.2010

Quelle: Eigene Darstellung.

Häufig wurden Träger auch zu mehreren Schulstandorten befragt, in Einzelfällen sogar zu bis zu neun Schulen. Um den Aufwand für die Träger mit vielen Mehrfachbefragungen zu begrenzen, erfolgten hier jeweils Absprachen zwischen IAW und Trägern zur Vorgehensweise. Ferner erhielten diese Träger deutlich verlängerte Rücklaufzeiten.

Bis zum Stichtag 22. Juni 2010 (Stichtag für die Datenaufbereitung der standardisierten E-Mail-Befragungen) gingen am IAW 179 Fragebogen von Trägern ein. Die Rückläufe wurden am IAW händisch sowie anhand eines Kontrollprogramms auf Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit überprüft. Bei unvollständigen oder widersprüchlichen Angaben beziehungsweise unverständlichen Nennungen bei offenen Fragen, wurden an die Träger per E-Mail oder telefonisch Rückfragen – falls erforderlich auch mehrfach – gerichtet. Auf diese Weise konnten bis zum 22. Juni 2010 176 der 179 Fragebogen weitestgehend vollständig und mit hervorragender Datenqualität abgelegt werden. Dies entspricht, bezogen auf die angeschriebenen Träger, einer Rücklaufquote von 89 % bis zum 22. Juni 2010. Nach dem Stichtag für die Datenaufbereitung bis an den aktuellen Rand gehen noch immer einzelne Rückläufe ein. Diese werden am IAW weiterhin bearbeitet, um den für die Wirkungsforschung erforderlichen möglichst vollständigen Rücklauf zu erzielen.

Die Mehrzahl der Fragen konnte von den Trägern problemlos beantwortet werden. Als schwierig erwiesen sich bei der Trägerbefragung Abfragen zu finanziellen Aspekten sowie zu den Anstellungsverhältnissen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter. Diese – für die Wirkungsforschung sehr interessanten – Fragen wurden von den Trägern trotz Hinweis auf streng vertrauliche Behandlung der Daten nur unvollständig ausgefüllt. Begründet wurde dies mit Bedenken in Bezug auf das Geschäftsgeheimnis der Träger. Aufgrund der zahlreichen unvollständigen Angaben zu den finanziellen Aspekten und den Anstellungsverhältnissen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter können diese Fragen im Rahmen der Wirkungsforschung nicht ausgewertet werden.

### 3.5.8 Befragung der Teilnehmerschulen

#### *Befragungsinhalte*

Durch die Befragung der Schulleitungen soll deren Kenntnis über die schulischen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung erfasst werden. Mit ihrem Einblick in die schuleigenen Spezifika können Schulleitungen vor allem Aussagen zur Umsetzung in Bezug auf die Eingliederung des Konzepts in den Schulalltag, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung, aber auch mit arbeitsweltbezogenen Akteuren außerhalb des Schulbetriebs treffen.

Die Befragung beinhaltet folgende Themen:

- Konzept der Berufseinstiegsbegleitung
- Auswahl der Schülerinnen und Schüler
- Verhältnis Schulleitung/Schule – Berufseinstiegsbegleitung.
- Berufseinstiegsbegleitung und andere Angebote an der Schule.
- Zusammenarbeit der Schule mit anderen Akteuren
- Akzeptanz und Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung
- Merkmale der Schule und der Schülerinnen und Schüler.

#### *Feldbericht*

Die Befragung der Schulleitungen der teilnehmenden Schulen erfolgte in vier Befragungswellen. Insgesamt wurden dazu per E-Mail 253 programmierte Word-Fragebogen an die Schulleitungen verschickt. Aufgrund des Genehmigungsprozesses, der sich über mehrere Monate erstreckte, wurden die teilnehmenden Schulen nach Bundesländern sukzessive innerhalb des ersten Halbjahres 2010 befragt (siehe Tabelle 3.8).

Bis zum 22. Juni 2010 (Stichtag für die Datenaufbereitung der standardisierten E-Mail-Befragungen) wurden 213 Fragebogen an das IAW zurückgeschickt. Diese Rückläufe wurden am IAW sowohl händisch als auch mithilfe eines Kontrollprogramms auf Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit überprüft. Insgesamt konnten bis zum genannten Stichtag 204 der 213 Fragebogen vollständig erfasst werden. Dies entspricht, bezogen auf alle angeschriebenen Schulleitungen der teilnehmenden Schulen, einer Rücklaufquote von 81 %.

Die überwiegende Mehrzahl der Fragen konnte von den Schulleitungen gut beantwortet werden. Kleinere Schwierigkeiten ergaben sich – obwohl auf diesen Aspekt bei der Fragebogenerstellung und den Pretests intensiv geachtet wurde – teilweise durch die unterschiedlichen Schulsysteme der Bundesländer und sich daraus ergebende unterschiedliche Begrifflichkeiten oder Abgrenzungen. Diese Fragen konnten aber jeweils im Rahmen der Bearbeitung der Rückläufe geklärt werden.

**Tabelle 3.8: Befragungszeitpunkte der teilnehmenden Schulen**

Befragungswellen	Beteiligte Bundesländer	Feldstart	Erste Rücklauffrist
1. Welle	Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen	01.02.2010	15.02.2010
2. Welle	Bayern, NRW, Mecklen- burg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt	11.03.2010	25.03.2010
3. Welle	Berlin	12.05.2010	28.05.2010
4. Welle	Hessen	25.05.2010	11.06.2010

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.9 Befragung der Kontrollschulen

#### *Befragungsinhalte*

Im Rahmen der Wirkungsanalyse werden Informationen zum (schulischen) Umfeld der Schülerinnen und Schülern, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, benötigt. Deshalb wurden neben den nichtteilnehmenden Schülerinnen und Schülern entsprechend auch die Schulleitungen von Kontrollschulen befragt. Dieser Fragebogen unterscheidet sich von dem oben beschriebenen Fragebogen der Schulleitungen der Teilnehmerschulen nur dadurch, dass Fragen zur Berufseinstiegsbegleitung entfallen. Auf Basis des übereinstimmenden Fragenkatalogs kann so eine Bewertung der Auswirkung der Berufseinstiegsbegleitung unter den gleichen Voraussetzungen erfolgen.

Thematisch werden hier die übereinstimmenden Bereiche *Zusammenarbeit Schule und andere Akteure, Angebote an der Schule und Merkmale der Schule und der Schülerinnen und Schüler* abgehandelt.

#### *Feldbericht*

Die Befragung der Schulleitungen der Kontrollschulen wurde in fünf Befragungswellen durchgeführt. Insgesamt wurden dazu per E-Mail 62 programmierte Word-Fragebogen an die entsprechenden Schulleitungen verschickt (siehe Tabelle 3.9).

Im Vergleich zu den anderen schriftlichen standardisierten Befragungen der Akteure, die an der Berufseinstiegsbegleitung beteiligt sind, gestaltete es sich bei den Kontrollschulen schwieriger, die Schulleitungen zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren. Diese Erfahrungen, die das SOKO-Institut bereits bei der Erstansprache der Schulen machte, spiegelt sich auch in den geringeren Rücklaufquoten der Fragebogen wider.

Bis zum 22. Juni 2010 (Stichtag für die Datenaufbereitung der standardisierten E-Mail-Befragungen) wurden 36 Fragebogen an das IAW zurückgeschickt. Diese Rückläufe wurden am IAW sowohl händisch als auch mithilfe eines Kontrollprogramms auf Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit überprüft. Insgesamt konnten bis zum genannten Stichtag 30 der 36 Fragebogen vollständig erfasst werden. Dies

entspricht, bezogen auf alle angeschriebenen Schulleitungen der teilnehmenden Schulen, einer Rücklaufquote von 48 %.

Die Befragung konnte von den angesprochenen Schulleitungen gut beantwortet werden. Vereinzelt gab es Verständnisprobleme bestimmter Begrifflichkeiten, die jedoch im Rücklaufprozess vollständig geklärt werden konnten.

Die Ansprache und Befragung der Kontrollschulen ist noch nicht abgeschlossen und wird nach Abschluss der Sommerferien mit weiteren Befragungswellen fortgeführt werden. Ziel ist es, insgesamt mindestens 74 Kontrollschulen zu erreichen.

**Tabelle 3.9: Befragungszeitpunkte der Kontrollschulen**

Befragungswellen	Anzahl der angeschriebenen Kontrollschulen	Feldstart	Erste Rücklauffrist
1. Welle	30	12.05.2010	28.05.2010
2. Welle	9	25.05.2010	04.06.2010
3. Welle	7	01.06.2010	11.06.2010
4. Welle	8	09.06.2010	18.06.2010
5. Welle	8	15.06.2010	25.06.2010

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.10 Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

#### *Befragungsinhalte*

Die schriftliche Befragung der Lehrerinnen und Lehrer richtet sich an Lehrkräfte, die in Kontakt zu den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern stehen. Dies umfasst Funktionen wie Klassenlehrkräfte, Vertrauenslehrkräfte, Fachlehrkräfte, Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufsorientierung, Fachlehrkräfte im Bereich Arbeits-, Wirtschaftskunde oder ähnlichem. Daher sind die Befragten in der Lage, Auskunft sowohl über die Eingliederung der Berufseinstiegsbegleitung in das Schulsystem als auch über die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Akteuren zu geben.

Thematisch behandelt der Fragebogen folgende Themen:

- Aspekte zur Einführungsphase und erste Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung
- Die Auswahl der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen
- Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleitern und Berufseinstiegsbegleiterinnen
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Gesamtbewertung der Berufseinstiegsbegleitung.

#### *Feldbericht*

Die Kontaktaufnahme zur Befragung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgte – anders als bei den bisher beschriebenen schriftlichen Befragungen – nicht direkt per E-Mail. Es wurde stattdessen ein Verfahren gewählt, bei dem die jeweiligen Schulleitungen gebeten wurden, die per Post zugesandten, ausgedruckten Papierfragebogen an die entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer weiterzugeben. Pro Schule wurden fünf

Fragebogen verschickt. Um zu garantieren, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Fragebogen einzeln und damit anonym an das IAW zurückschicken können, wurden den Fragebogen frankierte Rückumschläge beigelegt.

Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgte etwas zeitversetzt zur Befragung der Schulleitungen und wurde ebenfalls in vier Befragungswellen durchgeführt (siehe Tabelle 3.10). Zum 22. Juni 2010 gingen von den insgesamt 1.010 verschickten Fragebogen 499 Fragebogen am IAW ein. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 49 %. Bezogen auf die 202 Schulen, die angeschrieben wurden, kamen von 171 Schulen ein oder mehrere Fragebogen ausgefüllt zurück. Insgesamt konnten dadurch im Rahmen der Lehrerbefragung 85 % der Schulen erreicht werden.

Anders als bei den schriftlichen standardisierten Befragungen der Träger oder der Schulleitungen bestand bei der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer keine Möglichkeit, unvollständige, widersprüchliche oder unverständliche Angaben rückzufragen, da die Fragebogen anonym zurückgeschickt wurden. Insgesamt ist die Datenqualität als sehr gut zu bezeichnen, da die Fragebogen mehrheitlich sehr vollständig und gewissenhaft ausgefüllt wurden.

**Tabelle 3.10: Befragungszeitpunkte der Lehrerinnen und Lehrer**

Befragungswellen	Beteiligte Bundesländer	Feldstart	Erste Rücklauffrist
1. Welle	Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen	08.02.2010	22.02.2010
2. Welle	Bayern, NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt	16.03.2010	26.03.2010
3. Welle	Berlin	26.05.2010	06.06.2010
4. Welle	Hessen	01.06.2010	11.06.2010

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.6 Die qualitativen Fallstudien

Die qualitativen Fallstudien dienen primär dazu, die Ergebnisse aus den standardisierten Befragungen durch Einzelfallstudien zu kontextualisieren. Damit ist zum einen das Ziel verbunden, detaillierte und prozessbezogene Informationen zu den Interaktionen zwischen den unterschiedlichen an der Einführung und Umsetzung der Maßnahme beteiligten Akteuren zu erhalten, zum anderen Informationen aus subjektiver Sicht der Beteiligten zu Wirkungsdimensionen der Maßnahme zu erheben, die – da sie unterhalb ‚harter‘ Kriterien wie Schulleistungen und Vermittlung in Ausbildung liegen – nicht mittels standardisierter Kriterien messbar sind.

Die Fallstudienstichprobe wurde entsprechend des Kriteriums 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. Die ausgewählten Fallstudien sind im Anhang beschrieben.

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 3.11).

**Tabelle 3.11: Zeitplan der qualitativen Fallstudien**

<b>Halbjahre</b>	<b>2009/ 1</b>	<b>2010/ 1</b>	<b>2010/ 2</b>	<b>2011/ 1</b>	<b>2011/ 2</b>	<b>2012/ 1</b>	<b>2012/ 2</b>	<b>2013/ 1</b>	<b>2013/ 2</b>	<b>2014/ 1</b>
<i>Planung und Vorbereitung</i>										
Fallauswahl	X									
Leitfadenentw.	X									
Kontextanal.	X									
<i>Befragungen</i>										
Jugendliche		X			X			X		
BerEbs		X			X			X		
Berufsberatung		X						X		
Schulleitung		X						X		
Experten				X						
Eltern					X					
<i>Auswertung und Berichtlegung</i>										
Auswertungen		X	X	X	X	X	X	X	X	
Berichte		X							X	X

Quelle: Eigene Darstellung.

Zum Berichtszeitpunkt ist die erste Welle von Interviews mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, Schulleiterinnen und -leitern, Berufsberaterinnen und -beratern sowie den Jugendlichen abgeschlossen (insgesamt 122 Interviews; siehe Anhang). Allerdings sind letztere in diesem Bericht noch nicht berücksichtigt, da sie zum Zeitpunkt der Berichtlegung noch nicht ausgewertet waren. Die Entscheidung zu einer Teilnahme an den Interviews stand den Befragten offen, im Falle der Interviews mit den Jugendlichen wurde keine Vorselektion vorgenommen.

Bei den Interviews handelt es sich um leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews, die zentrale Themen und Fragestellungen vorgeben, den Befragten gleichzeitig aber genug Raum lassen, eigene Schwerpunkte zu setzen und für sie bedeutsame Themen einzubringen (Witzel 2000; Helfferich 2005). Vor allem bei den Interviews mit den Jugendlichen sind die Themenblöcke jeweils durch offene Einstiegsaufforderungen gestaltet, um die Interviewpartnerinnen und -partner zu biographischen Erzählungen zu ermutigen. Ausgewertet werden die Interviews mittels thematischen Kodierens nach Flick (2007). Dies erlaubt eine Verbindung von sich aus dem Material ergebenden und vorgegebenen Auswertungskategorien und damit einen Mittelweg

zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und mittels Analysesoftware kodiert.

### **3.7 Verzahnung von qualitativen und quantitativen Analysen**

Die oben beschriebenen Erhebungsschritte lassen sich in Anlehnung an Rieker/Seipel (2003) sowie Kelle (2007) als ein teilintegriertes Forschungsdesign beschreiben, dessen Bestandteile eher der komplementären Ergänzung als der gegenseitigen Validierung dienen. Während die standardisierten Erhebungen repräsentative Aussagen zu den erfassten Sachverhalten ermöglichen, erlauben die qualitativen Fallstudien dichte Beschreibungen lokalen Handlungswissens sowie die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen und -prozessen und jeweiliger Deutungen konkreter Akteure (Rieker/Seipel 2003, S. 68ff). Ein Mehrwert resultiert aufgrund der gesteigerten Tiefe und Breite der Erkenntnis sowie einer Ergänzung von Hinweisen auf Kausalzusammenhänge um das Nachvollziehen der damit implizierten Kausalpfade (Kelle 2007, S. 198). Für die Frage nach den Maßnahmewirkungen bedeutet dies, dass sich mittels der Teilnehmer- und Kontrollgruppenbefragung nachweisen lässt, ob eine Maßnahmewirkung besteht, während die Fallstudien rekonstruieren können, wie die Maßnahme in unterschiedlichen Fällen wirkt, welche Faktoren, das heißt welche Akteurskonstellationen und welche Maßnahmenbestandteile unter welchen Bedingungen Wirkung zeigen und welche Bewertung diesen jeweils zugemessen wird. Standardisierte Erhebungen und Fallstudien ergänzen sich auf diese Weise. Dagegen schätzt die methodische Literatur den Gewinn einer Methodenintegration zur gegenseitigen Validierung von Forschungsinstrumenten als eher gering ein (Flick 2007; Kelle 2007, S. 231ff). Entsprechend wird eine solche Validierung hier nicht angestrebt.

Aus den unterschiedlichen Vorgehensweisen folgen teilweise unterschiedliche inhaltliche Akzentsetzungen. Um das Potenzial der Fallstudien voll auszuschöpfen, ist es beispielsweise wichtig, den Wirkungsbegriff nicht ausschließlich auf quantitativ messbare Indikatoren wie Schulerfolg und Vermittlung in Ausbildung zu reduzieren, sondern in einem eher biographischen Sinn als Zugewinn in punkto berufs- und bildungsbezogener Handlungsfähigkeit und -perspektiven zu verstehen. Hierfür ist es wichtig, die Interaktionen im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung sowohl aus der biographischen Sicht der Jugendlichen als auch aus der professionellen Sicht der beteiligten Fachkräfte zu rekonstruieren. Darüber hinaus differenzieren die Fallstudien ein möglicherweise durch standardisierte Analysen entstehendes Bild der Berufseinstiegsbegleitung aus objektiver Gegebenheit in Richtung einer Struktur – beziehungsweise vielfältiger Strukturen –, die durch das Handeln und die Beziehungen der beteiligten Akteure erst hergestellt wird. Das Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Analysen lässt sich insofern als „systematische Perspektiven-Triangulation“ (Flick 2007, S. 315) bezeichnen.

Für den Forschungsprozess der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung heißt dies: Standardisierte Befragungen und Fallstudien sind insofern integriert als der Entwicklung der Erhebungsinstrumente eine gemeinsame Exploration und Identifizierung relevanter Themen und Fragestellungen voranging. Hier wurde auch geklärt, welche Informationen eher standardisiert erhoben werden können und sollen, welche eher

mittels offenerer Verfahren und welche mittels beider Herangehensweisen erhoben werden sollen, um sowohl Informationen über strukturelle Zusammenhänge als auch über subjektive Akteursperspektiven zu erhalten. Die erste Welle der Datenerhebung erfolgte dann jedoch strikt getrennt, das heißt auch auf der Grundlage getrennter Stichproben. So wurden für die Fallstudien ausschließlich Maßnahmeschulen ausgewählt, die nicht an den standardisierten Befragungen teilnehmen.

In die folgenden Befragungswellen werden dann Ergebnisse der ersten Auswertungsrunden einfließen, das heißt Befunde aus den qualitativen Fallstudien lassen sich mittels Aufnahme in die standardisierten Befragungen auf ihre allgemeine Relevanz hin überprüfen, genauso wie sich Befunde aus den standardisierten Befragungen, vor allem überraschende und mittels der vorab gebildeten Hypothesen nicht begründbare Befunde, mittels Aufnahme in das qualitative Befragungsrepertoire in Bezug auf einzelne, dabei aber kontrastierende Fälle überprüfen und vertiefen lassen. Dadurch lassen sich blinde Flecken in den unterschiedlichen Analyseschritten und im Untersuchungsdesign als Ganzem nach und nach aufspüren beziehungsweise abbauen und neue sich aus den Fallstudien ergebenden Fragestellungen in die standardisierten Befragungen aufgenommen werden. Es ist besonders der Längsschnittperspektive der Untersuchung geschuldet, dass die Methodenintegration sukzessive gegenstandsadäquat entwickelt werden kann.

Auf der Ebene der abschließenden Analyse ergeben sich weitere Möglichkeiten der Verzahnung von Auswertungsschritten. So lassen sich die in der quantitativen Wirkungsmessung als zentral erscheinenden Faktoren mittels der Fallstudien auf ihre Voraussetzungen und Bedeutungen für unterschiedliche Akteure analysieren. Außerdem besteht die Möglichkeit, quantitative und qualitative Typologien von Akteurskonstellationen der Berufseinstiegsbegleitung, genauso wie von Übergangsvorgängen teilnehmender Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu vergleichen. Qualitative Typologien lassen sich auf ihre quantitative Verbreitung beziehungsweise quantitativ errechnete Cluster auf ihre biographischen Mechanismen hin befragen.

In der Darstellung dieses Berichts werden die Ergebnisse der standardisierten Befragungen und der Fallstudien inhaltlich aufeinander bezogen. Anders als in den meisten Berichten üblich, gliedert sich die Ergebnisdarstellung daher nicht in erster Linie nach den verwendeten Methoden. Dabei wird andererseits vermieden, Einzelbefunde der standardisierten Erhebungen solchen aus den Fallstudien gegenüberzustellen, da eine gegenseitige Validierung nicht angestrebt wird und die Darstellung nicht zu stark fragmentiert werden darf.

## 4 Implementation der Berufseinstiegsbegleitung

In diesem Kapitel wird untersucht, wie die Berufseinstiegsbegleitung an den 1.000 Schulen und damit in der Fläche eingeführt worden ist. Für das Verständnis dieses Implementationsprozesses ist eine entscheidende Rahmenbedingung von zentraler Bedeutung: Die Einführung (und natürlich auch die spätere Umsetzung) dieses Förderangebotes erfordert und verlangt das Zusammenwirken zweier eigenständiger institutionalisierter Systeme: des Systems Arbeitsförderung auf der einen und des Systems Schule auf der anderen Seite. Während das eine System administrativ mit dem BMAS verbunden ist, wird das System Schule in Länderhoheit von den jeweiligen Kultusministerien beziehungsweise -behörden gesteuert. Diese beiden Strukturen, die in die Einführung und Umsetzung der Maßnahme involviert sind, setzen sich über die Ebene der Bundesländer bis auf die kommunale Ebene fort: den Landkreisen und kreisfreien Städten, als den Schulträgern und den Wohnorten der Schülerinnen und Schüler.

So wird bereits der Auswahlprozess der entscheidenden Maßnahmeakteure, also der Schulen, der Projekt umsetzenden Institutionen, wie den Trägern, sowie letztendlich auch der Schülerinnen und Schüler und ihrer Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter durch dieses Zusammenspiel über institutionelle Grenzen hinweg geprägt.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die regionalen Ausgangsvoraussetzungen zwischen und teilweise auch innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich ausgeprägt sind:

1. Hinsichtlich der Schulsysteme gibt es zwischen den Bundesländern zum Teil erhebliche Unterschiede: Dies kommt unter anderem in unterschiedlichen Pflichtschulbesuchszeiten zum Ausdruck, zeigt sich aber auch in unterschiedlichen Schulformen, die zu einem Hauptschul- oder aber einem Förderschulabschluss führen können.
2. Die konzeptionellen Anstrengungen, Berufsorientierung in der allgemein bildenden Schule als einen festen Bestandteil eines Schulprofils zu etablieren und zum Beispiel außerschulische Partner für diese Such- und Findungsprozesse in der Schule zu gewinnen, sind in den Bundesländern unterschiedlich weit gediehen. Entsprechend unterschiedlich können demzufolge die bereits bestehenden Förderangebote in den Bundesländern – zum Teil aber auch auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte – ausgestaltet sein.
3. Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz werden auch bei der im Fokus der Maßnahme stehenden Gruppe von Jugendlichen in entscheidendem Maße von der wirtschaftlichen Situation in der jeweiligen Region geprägt. Damit kommen zum Teil kleinräumige Einflussfaktoren ins Spiel, durch die bereits die Ausgangslage der Maßnahme in beachtlichem Maße bestimmt wird.

## 4.1 Prozess der Auswahl der teilnehmenden Schulen

### 4.1.1 Auswahlkriterien

Die Berufseinstiegsbegleitung ist so konzipiert worden, dass sie an 1.000 ausgewählten Schulen durchgeführt wird. In der Gesetzesbegründung wird Folgendes über die Merkmale ausgeführt, durch die diese Schulen charakterisiert sein sollen:

„Die Bundesagentur richtet die Auswahl der Schulen nach dem konkret vor Ort bestehenden Bedarf. Bieten bereits Dritte an einer Schule ein vergleichbares Angebot in hinreichendem Ausmaß an, besteht ein Bedarf für Berufseinstiegsbegleitung im Sinne von § 421s naturgemäß nicht. Schulen mit einer hohen Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund sind im besonderen Maße zu berücksichtigen. Diesen Schülern fällt der Übergang in eine Berufsausbildung erfahrungsgemäß besonders schwer. Auch an Sonderschulen wird regelmäßig ein höherer Bedarf für Berufseinstiegsbegleitung bestehen.“  
(Bundesregierung 2008, S. 18)

Die Gesetzesbegründung impliziert eine entsprechende Bedarfsanalyse an den Schulen und einen Überblick darüber, welche der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbaren Angebote es an den infrage kommenden Schulen gibt.

Die 1.000 Schulen wurden bereits im Vorfeld des Maßnahmebeginns<sup>26</sup> im Sommer 2008 ausgewählt. Über das Verfahren dafür werden im § 421s SGB III keine Aussagen getroffen. Im Gesetzestext ist jedoch vorgesehen, dass die „Bundesagentur [...] ermächtigt [wird], durch Anordnung das Nähere über Voraussetzungen, Art, Umfang und Verfahren der Förderung zu bestimmen.“ Auf dieser Grundlage hat der Verwaltungsrat der BA am 26. September 2008 eine Anordnung zur Förderung der Berufseinstiegsbegleitung (Berufseinstiegsbegleitungs-Anordnung – BEB-AO) erlassen, die zum 1. Oktober 2008 in Kraft getreten ist.<sup>27</sup> In dieser Anordnung werden die 1.000 Schulen genannt, die zuvor vom Verwaltungsrat der BA bestimmt worden sind.

Der zeitliche Ablauf der Schulauswahl lässt sich wie folgt skizzieren: Mitte Juni 2008 wurden die Regionaldirektionen von der BA-Zentrale über die geplante Gesetzesänderung und die damit verbundene Einführung der Berufseinstiegsbegleitung informiert. Damit war für die Regionaldirektionen die Aufgabe verbunden, der BA-Zentrale bis zum 1. August 2008 geeignete Schulen – nach einem vorgegebenen Länderschlüssel – aus ihrem jeweiligen Bereich zu benennen. Vor diesem Hintergrund haben die Regionaldirektionen der BA ihre jeweiligen Agenturen für Arbeit gebeten, ihnen bis Ende Juni 2008 geeignete Schulen für eine Maßnahmeteilnahme zu benennen. Die so entstandene Vorschlagsliste der Agenturen wurde dann als Gesamtübersicht den jeweiligen Kultusministerien der Länder zur Abstimmung und Beurteilung vorgelegt. Somit stand den beteiligten Partnern für den Gesamtprozess der Schulauswahl nur eine Zeitspanne von anderthalb Monaten zur Verfügung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in dieser Zeitspanne in einigen Bundesländern bereits der Beginn der Sommerferien lag, was die Zeit für Abstimmungsprozesse der Schulauswahl noch einmal verkürzte.

---

<sup>26</sup> Der Maßnahmebeginn war im Februar 2009.

<sup>27</sup> Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesagentur für Arbeit zur Förderung der Berufseinstiegsbegleitung (Berufseinstiegsbegleitungs-Anordnung – BEB-AO) vom 26. September 2008.

Die vorgesehenen Schulen erfuhren von der geplanten Maßnahme zum Teil schon in der Phase der Schulauswahl. Dies geschah jedoch nicht systematisch. Es hing eher davon ab, so Äußerungen in den Expertengesprächen, wie eng sich die Kontakte zwischen den beteiligten Berufsberaterinnen und Berufsberatern der Agenturen für Arbeit und den jeweiligen Schulen gestalteten. Hinzu kommt, dass die Regionaldirektionen nur Vorschlagslisten zusammenstellen konnten. Über die endgültige Schulauswahl hatte sich der Verwaltungsrat der BA die endgültige Entscheidung vorbehalten.

Insgesamt ist vom Gesetzgeber konzeptionell vorgesehen, die Schulen in einem partnerschaftlichen Auswahlprozess zu identifizieren und auszuwählen. So sollen unter anderem die Schulträger und/oder auch die Träger der Jugend- und Schulsozialarbeit an der Schulauswahl beteiligt werden. Aufgrund der vorgegebenen Zeitachse konnte der praktisch vollzogene Auswahlprozess diesem Anspruch jedoch nur mit Einschränkungen gerecht werden.

In diesem Zusammenhang ist auf den Umstand zu verweisen, dass der Gesetzgeber vorsieht, möglichst nur Schulen für eine Förderung auszuwählen, an denen es bis dahin kein vergleichbares Angebot in hinreichendem Ausmaß für die anvisierte Zielgruppe gab. In den geführten Expertengesprächen wurde deutlich, dass die realisierte Schulauswahl diesem Anspruch ebenfalls nur eingeschränkt gerecht werden kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Angebote beruflicher Orientierung und individueller Begleitung an allgemein bildenden Schulen in den letzten Jahren umfangreicher geworden sind. Allerdings sind diese Angebote vielfach auf lokale oder eher sporadisch entstehende und damit aber auch wieder auslaufende Initiativen im Umfeld der Schulen zurückzuführen. Auch die zunehmende Umsetzung von Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung nach § 33 Satz 3-5 SGB III, die mit Ende 2007 befristet erweitert wurde<sup>28</sup>, hat zumindest dazu geführt, dass die Anzahl von Schulen, an denen keine Berufsorientierung präsent ist, in den letzten Jahren deutlich abgenommen hat. Eine weitere Folge ist die Zunahme der Anzahl der Träger, die an Schulen Berufsorientierung in differenzierten Formen und mit unterschiedlichen Methoden anbieten.

---

<sup>28</sup> Einerseits fiel die Beschränkung auf eine Dauer von 4 Wochen weg und andererseits können die Maßnahmen seitdem auch während der Schulzeit stattfinden (§ 421q SGB III).

#### 4.1.2 Die Schulauswahl aus Sicht der Akteure vor Ort

Neben den beschriebenen formalen Auswahlkriterien, kann die in den *qualitativen Fallstudien* beschriebene Situation, die vor Maßnahmebeginn an den einzelnen Standorten vorherrschten, aufgezeigt werden. Die Fallstudien können aber keineswegs als Indikator für die Auswahl der Schulen betrachtet werden, da die Befragten an diesem Prozess in der Regel nicht beteiligt waren.

Einige erinnern sich, dass damals alles ziemlich schnell gehen musste. Eine typische Antwort einer Schulleitung war etwa diese:

*„[Das Ministerium] kam auf uns zu und hat gesagt, ‚Es gibt in [Bundesland] diese Möglichkeit. Wollt ihr da mitmachen?‘ Und da habe ich gesagt, ‚ja, klar‘. Also wenn es Hilfsmöglichkeiten gibt, und wenn das auch erstmal Arbeit macht, aber es ist ja immerhin eine Hilfsmöglichkeit, die irgendwann mal greift und ja, die dann auch Arbeit erspart und die Qualität verbessert.“ (SL6, 47-49) <sup>29</sup>*

Einige Schulleiter bemühten sich aktiv um die Maßnahmeteilnahme, weil sie dies als sinnvollen Bestandteil für ihr Schulprofil erachteten, andere berichten von der Anfrage durch das Kultusministerium und ein Schulleiter verweist darauf, dass die Agentur für Arbeit diese Schule auswählte, da sie ihre Teilnahme bei einem anderen Berufsorientierungsprojekt abwies:

*„... und daraufhin kam dann die Agentur für Arbeit und sagt ‚ihr habt doch das [Programm in Kooperation mit der Wirtschaft] nicht, wie wär denn das für euch Berufseinstiegsbegleitung?‘ Dann sag ich ‚das klingt interessant.‘ Na, weil das zu dem was wir bis jetzt machen überhaupt keine Konkurrenz darstellt und weil das für die benachteiligten Schüler echt was bringt. Denn die normale Berufs- oder ich sag mal die Berufsorientierung hin zum Beruf da, da machen wir schon so viel und da würden wir wahrscheinlich dann auch mit diesem [Programm in Kooperation mit der Wirtschaft] bei vielen nur offene Türen einrennen, na?“ (SL 5, 73)*

Ein Berufsberater berichtete von der aktiven Einbeziehung der Berufsberaterinnen und -berater in den Auswahlprozess der Schulen, wobei sein Hauptaugenmerk eher auf den Problemlagen der Schülerinnen und Schüler lag als auf der Aufstellung der Schule in Sachen Berufsorientierung:

*„Ich hab dann vorgeschlagen, nehmen wir die [Schulname], weil die einfache Reihe von Schülern hat, die dies dringend benötigen. Also insofern konnten wir schon Einfluss nehmen, aber nicht auf die Vergabe des Trägers ... sondern auf die Auswahl der Schulen ... Also ich glaube, es herrscht an keiner Hauptschule Mangel an irgendwelchen Berufswahlinitiativen und Modellprojekten verschiedenster Couleur, ne.“ (BB 7, 169-182)*

---

<sup>29</sup> Interviewzitate sind folgendermaßen gekennzeichnet: Kürzel Funktion Interviewpartnerin oder Interviewpartner (Bereb=Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter, SL=Schulleiterin oder Schulleiter; BB=Berufsberaterin oder -berater), Zahl für Fallstudiennummer (siehe Anhang), Absatznummer im kodierten Transkript.

**Exkurs: die Schulauswahl im Freistaat Sachsen**

Eine besondere Situation der Schulauswahl ist im Freistaat Sachsen anzutreffen: In diesem Bundesland ist auf Betreiben des Staatsministeriums für Kultus und Sport das Modellvorhaben Berufseinstiegsbegleitung systematisch in die Entwicklung einer Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung integriert worden. So hatte man in Sachsen bereits in der ersten Hälfte des Jahres 2008 mit der Erarbeitung einer ganzheitlich ausgerichteten Strategie der Berufs- und Studienorientierung begonnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in diesem Bundesland nur die folgenden drei Schultypen gibt: Förder- und Mittelschulen sowie Gymnasien. An den Mittelschulen werden in Sachsen sowohl Haupt- als auch Realschüler unterrichtet. In dieses dreigliederige Schulsystem sollte das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung eingepasst werden. Von diesen Überlegungen ausgehend hat die Regionaldirektion Sachsen – gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) – untersucht, in welchem Schultyp aufgrund fehlender Angebote ein Bedarf für ein solches flächendeckendes Instrument besteht.

Ausgehend von der Angebotsanalyse an den genannten Schultypen kamen die Regionaldirektionen der BA und das SMK zu dem Ergebnis, dass dieses Modellvorhaben an dem Schultyp der Förderschulen – und hier konkret in dem Teilbereich der Förderschulen, in dem lernbehinderte Jugendliche unterrichtet werden – umgesetzt werden sollte. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es in dem gesamten Bereich der Förderschulen noch kein systematisches Herangehen an die Berufsorientierung; bestenfalls sporadisch Projekte. Im Ergebnis dieser Entscheidung nehmen in Sachsen an der Berufseinstiegsbegleitung keine Hauptschülerinnen und Hauptschüler an den dortigen Mittelschulen teil.

Vor dem Hintergrund dieser Entscheidungen wurde das für Sachsen vorgesehene Kontingent von 65 Schulen aus den 72 Förderschulen zur Lernförderung ausgewählt. Dies erfolgte durch eine erste Abstimmungsrunde mit dem SMK noch vor den Sommerferien und mündete in der Einigung, sich zunächst auf den Bereich der Förderschulen zu konzentrieren. Auf dieser Grundlage hat das SMK eine Übersicht von insgesamt über 100 Schulen zusammengestellt. Dabei zeigten sich die unterschiedlichen Schulprofile wie für Lernbehinderte, Hör- und Sprachbeeinträchtigte, geistig Behinderte oder Sehbehinderte. In dieser Phase wurde beschlossen, dass nur die Schulen zur Lernförderung in die Maßnahme einbezogen wurden. Damit ist die Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung im Freistaat Sachsen dazu genutzt worden, dass auch in diesem Schultyp – zumindest im Bereich der lernbehinderten Jugendlichen – eine systematische Berufsorientierung im Wesentlichen flächendeckend zum Tragen kommen kann.

In den Fallstudien wurde seitens der befragte Berufseinstiegsbegleiter und Berufsberater allerdings auch Meinung geäußert, dass die Hauptschüler die besser geeignete Zielgruppe für die Berufseinstiegsbegleitung seien.

Des Weiteren gab es auch Schulen, deren Teilnahme ohne weitere Rückmeldung mit der Schule festgelegt wurde, was aus Sicht eines Berufseinstiegsbegleiters letztendlich zu einer abweisenden Haltung der Schule gegenüber dem Modellvorhaben führe. Ob solche Schulen in den Fallstudien erfasst wurden, bleibt allerdings unklar.

#### 4.1.3 Situation an den teilnehmenden Schulen

Aus der standardisierten Befragung der Schulleitungen können Schlüsse auf die Situation an den teilnehmenden Schulen gezogen werden. Tabelle 4.1 gibt einen Überblick über das Ausmaß unterschiedlicher Problemfelder.

**Tabelle 4.1: Betroffenheit der Schulen von verschiedenen Problemfeldern nach Angaben der Schulleitungen**

Problemfelder an den Schulen	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in durchschnittlichem Maße	in geringem Maße	in sehr geringem Maße	überhaupt nicht
Drogen	1,6 %	10,1 %	16,0 %	27,1 %	38,4 %	6,6 %
Gesundheit der Jugendlichen	1,6 %	6,8 %	20,9 %	30,3 %	33,4 %	6,2 %
Mobbing	0,9 %	7,0 %	28,3 %	35,2 %	26,5 %	1,8 %
Gewalt	0,6 %	4,6 %	20,6 %	30,9 %	39,1 %	3,8 %
Kriminalität	0,0 %	1,4 %	13,5 %	18,8 %	54,7 %	11,4 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

Quelle: E-Mail-Befragung der Schulleitungen 2010.

Generell kann festgehalten werden, dass die erfragten Problemlagen nach den Angaben der Schulleitungen an der weit überwiegenden Anzahl von Schulen nicht oder nur in geringem beziehungsweise sehr geringem Maße vorkommen. Gleichwohl wird die Betroffenheit von einzelnen Problemlagen durchaus unterschiedlich bewertet. Immerhin ist mehr als jede zehnte Schule (12 %) in starkem beziehungsweise sehr starkem Maße mit Drogenproblemen konfrontiert. Alle anderen erfragten Probleme liegen hier im einstelligen Prozentbereich. Allerdings kommt Problemen mit Mobbing und Gewalttätigkeiten unter Schülerinnen und Schülern mit jeweils fast 10 % ein nicht zu unterschätzendes Gewicht zu. Auf diesem Niveau werden auch die gesundheitlichen Probleme der Jugendlichen eingeordnet.

Tabelle 4.2 zeigt, inwieweit die Schulen von Schulverweigerern und Abgängern ohne Hauptschulabschluss als Problemlagen betroffen sind. Über alle teilnehmenden Schulen hinweg bleiben 2,6 % der Schülerinnen und Schüler regelmäßig dem Unterricht fern, und 15,3 % verlassen die Schule ohne Hauptschulabschluss. Dabei verteilen sich die Problemlagen sehr unterschiedlich. Die Hälfte der Schulen haben nur 1 % Schulverweigerer und 3 % Abgänger ohne Hauptschulabschluss, wohingegen 10 % der Schulen 20 % Schulverweigerer unter ihren Schülern haben. Bei der Interpretation der Abgänger ohne Hauptschulabschluss muss berücksichtigt werden, dass die Förderschulen in diese Darstellung mit einbezogen sind. Es folgt, dass sich unter den teilnehmenden Schulen viele mit nur einer geringen Intensität der genannten Probleme befinden, dass aber andererseits eine Minderheit von teilnehmenden Schulen davon als Brennpunktschulen sehr stark betroffen ist.

**Tabelle 4.2: Schulverweigerer und Abgänger ohne Hauptschulabschluss**

	Schüler, die regelmäßig dem Unterricht fernbleiben	Abgänger ohne Hauptschulabschluss
10. Perzentil	0,0 %	0,0 %
20. Perzentil	0,0 %	0,5 %
30. Perzentil	0,0 %	1,0 %
40. Perzentil	0,5 %	2,3 %
50. Perzentil	1,0 %	3,0 %
60. Perzentil	2,0 %	5,0 %
70. Perzentil	3,0 %	8,0 %
80. Perzentil	3,5 %	15,0 %
90. Perzentil	8,0 %	90,0 %
100. Perzentil	20,0 %	100,0 %
Mittelwert	2,6	15,3
Standardabweichung	3,7	29,0

Quelle: E-Mail-Befragung der Schulleitungen 2010.

In den qualitativen Fallstudien verwiesen viele der Befragten bei der Frage nach den Problemlagen auf Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen, wobei jedoch nur selten von Gewalt und Aggression gegen andere gesprochen wird. Äußerungen zu Gewalttätigkeit traten in den sogenannten Brennpunktschulen auf und bezogen sich auf Prügeleien unter den Schülerinnen und Schülern, Vandalismus oder Pöbeleien bis hin zu Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer:

*„Ja, wie zum Beispiel nen Klassenraum zertreten. Ne, also, komplettes Mobil- ar auseinander nehmen, Lehrer schubsen, Lehrer bespucken oder, oder, oder.“ (Bereb1, 251-252)*

*„... die haben dann mal eben die ganze Klasse hier unter Löschschaum gesetzt, während die Klasse voll besetzt war, mit dem Endergebnis, der Unterricht war damit beendet, die ganze Klasse musste komplett ärztlich durchgecheckt werden, ja Bombendrohung und Sonstiges.“ (BB1, 66-67)*

Demnach können die Gründe für die Auswahl der Schulen sehr verschieden sein und werden auch durch die lokalen Gegebenheiten vor Ort mitbestimmt. Daher ist davon auszugehen, dass sowohl sogenannte Brennpunktschulen, als auch Schulen, die nur mit den normalen Problemen des Alltages zu kämpfen haben, ausgewählt wurden. Jedoch beschreiben die Rektoren das Projekt als passenden Baustein in ihrem Schulkonzept.

Ein Grundproblem der Schulen besteht aus Sicht der Befragten vor allem darin, dass Ausbildungsplätze fehlen und Betriebe hohe Ansprüche an die Bewerberinnen und Bewerber haben. Kriterien für die Schulauswahl sei jedoch wohl eher gewesen, wie die Schulen im Bereich Berufsorientierung aufgestellt gewesen seien. Unterschiede zeigen sich hierbei zwischen Haupt- und Förderschulen. Förderschulen haben das Problem, dass die Jugendlichen mit Förderschulabschluss aufgrund ihrer Lernbehinderung in der Regel keinen Ausbildungsplatz in einer Vollausbildung erhalten, sondern ihnen nur die Möglichkeit einer Werkerausbildung beziehungsweise theoriereduzierten Ausbildung bleibt. Dies erweist sich aber im zunehmenden Maße als schwierig, da das Angebot solcher Ausbildungen stetig sinkt, sodass der Großteil der Schülerinnen und Schüler zunächst in Übergangsmaßnahmen der Agentur für

Arbeit übergeht und nur ein Bruchteil direkt nach Schulabschluss einen Ausbildungsplatz bekommt.

*„Und wenn wir in Richtung Theorie reduzierter Ausbildung gehen, dann wird es natürlich schwierig, entsprechende Arbeitgeber zu finden, die sagen ich bilde mal gern einen Metallbearbeiter aus und nicht einen Metallbauer, also das ist dann wieder die Sache, was wird nachgefragt.“ (BB6, 15-16)*

Dennoch ist der Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme durchaus als Perspektive der Förderschüler zu sehen:

*„... und die Qualifikationen unserer Schüler sind natürlich schon teilweise durchaus schwierig, insofern ist es wichtig, dass man ihnen klar macht, ‚Ihr habt eine Perspektive‘. Die ist für den größten Teil unserer Schüler in den Sonderberufsfachschulen, oder natürlich im Einzelfall auch in normalen Berufsschulen, Berufsvorbereitungsjahre sind natürlich da ganz wichtige Dinge.“ (SL9, 9)*

Bei den Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss wird als Problem das Ansehen des Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt gesehen, weshalb die Jugendlichen ständig mit Stigmatisierungen zu kämpfen haben. Hinsichtlich der Bereitschaft der Betriebe, Jugendliche mit Hauptschulabschluss auszubilden gehen die Meinungen auseinander:

*„Von Betrieben, dass die überhaupt gar nicht bereit sind mitzumachen, weil sie eben sagen ... als Dachdecker, ich nehm nur noch Realschüler oder sie sagen ich hab einmal eine schlechte Erfahrung gemacht mit einem Hauptschüler deswegen nehm ich überhaupt keinen mehr.“ (Bereb7, 7)*

*„Gott sei Dank, handwerkliche Berufe sehen das nicht so, ... arbeiten gerne mit Hauptschulen und so weiter. Natürlich auch die Betriebe im kaufmännischen Bereich, dass man denen ein bisschen nahe bringt, auch Hauptschulen könnten das machen, die Schüler von einer Hauptschule könnten etwas erreichen, kaufmännische Berufe sind sehr schwierig, da eine Ausbildungsstelle zu bekommen, ne? Oder medizinische Bereiche, dass man einfach sagt, ‚wir existieren, wir wollen Sie in der Schule haben, wir wollen, dass Sie unsere Jugendlichen unterstützen‘. Natürlich müssen die Betriebe auch Unterstützung bekommen, das ist die andere Seite.“ (Bereb2, 261)*

Allerdings hängen die Chancen, in eine Ausbildung überzugehen auch mit der Situation des Arbeitsmarktes zusammen. In lediglich einer Fallstudie wird von einer guten Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation gesprochen.

## **4.2 Auswahl und Charakterisierung der Träger**

### **4.2.1 Auswahl der Träger**

Die Träger für die Berufseinstiegsbegleitung wurden im Herbst 2008 nach einem bundesweit weitgehend einheitlichen Ausschreibungsverfahren BA-intern ausgewählt. Dieses Auswahlverfahren wurde von den regionalen Einkaufszentren (REZ) der BA durchgeführt. Wie bei allen Einkäufen durch die REZ, wurden die eingereichten Angebote der Träger und ihre Konzepte anhand formaler Kriterien, wie zum Beispiel

Wirtschaftlichkeit des Angebots, von den REZ vorgeprüft. Die eigentliche Auswahl der Träger wurde dann in den REZ zusammen mit jenen Agenturen für Arbeit als den Bedarfsträgern durchgeführt, in denen der Träger zum Einsatz kommen sollte.<sup>30</sup>

In den Expertengesprächen wurde einhellig konstatiert, dass vom Prinzip her in diesem Verfahren jene Angebote ausgewählt worden sind, bei denen a) die in den Leistungsbeschreibungen vorgegebenen Auswahlkriterien am besten erfüllt wurden und die b) das wirtschaftlichste Angebot abgegeben haben.

Ein solches offenes Auswahlverfahren kann mehrere Konsequenzen nach sich ziehen: So kann auf diesem Wege zum Beispiel ein Träger an einer Schule zum Einsatz kommen, der vorher zu dieser Schule noch keinen Kontakt gehabt hatte. Zugleich kann er an dieser Schule auf einen dort bereits wirkenden Träger stoßen, der sich ebenfalls auf die Ausschreibung beworben, letztendlich jedoch den Zuschlag nicht erhalten hat.<sup>31</sup>

Mit diesem Auswahlverfahren sind unterschiedliche Aspekte verbunden: Im positiven Sinne können auf diesem Wege Träger mit einem interessanten Angebot die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern als ein neues Handlungsfeld erschließen. Dies kann positiv sein, wenn dabei zum Beispiel langjährige didaktisch-methodische Erfahrungen aus den Stationen des so genannten Übergangssystems in das Konzept der Einstiegsbegleitung einfließen und dann an der Schule im Interesse der Jugendlichen umgesetzt werden. Auf eine solche öffentliche Ausschreibung können sich prinzipiell aber auch Träger bewerben, die zum Beispiel zuvor in diesem Bereich noch nicht tätig waren, wenn sie ein interessantes Konzept zu einem wirtschaftlichen Preis angeboten haben und auf dieser Grundlage den Zuschlag erhielten. Dies wiederum kann dann zur Folge haben, dass ein neuer – nämlich der ausgewählte – Träger an dieser Schule zum Einsatz kommt, an dieser Schule jedoch bereits ein anderer Träger auf dem Feld der Berufsorientierung oder auch der Schulsozialarbeit tätig ist.

Hinsichtlich der Auswahl der Träger konnten in den qualitativen Fallstudien keine ausschlaggebenden Faktoren, sondern nur Indizien festgestellt werden. In einigen Standorten waren die jetzt tätigen Träger bereits aufgrund anderer Kooperationen mit der Agentur für Arbeit bekannt. Allerdings wird in keiner Fallstudie davon ausgegangen, dass dies der maßgebliche Faktor für die Auswahl des Trägers gewesen sei. Vielmehr berichten die Akteure von einer offiziellen Ausschreibungsrunde

---

<sup>30</sup> In diesem Prozess gab es in einigen Regionaldirektionen (zum Beispiel Sachsen) die Überlegung, in das Verfahren auch Partner aus dem Bereich Schule einzubeziehen. Dies ist jedoch – so die Antwort der BA-Zentrale – aus verfahrensbedingten Gründen nicht möglich gewesen. Gleichwohl wäre dies eine gute Gelegenheit gewesen, einen wichtiger Umsetzungspartner – die Institution „Schule“ – zu einem frühen Zeitpunkt in die Maßnahmeneinführung und -umsetzung einzubeziehen.

<sup>31</sup> Es ist leicht nachzuvollziehen, dass eine solche Konstellation an einer Schule einen nachhaltigen Einfluss auf das Zusammenwirken der an der Berufsorientierung beteiligten Partner haben kann – und zwar sowohl hinsichtlich der beiden nunmehr an der Schule wirkenden Träger betrifft als gegebenenfalls auch die Lehrerinnen und Lehrer, die bis dahin mit dem bereits ansässigen Träger gearbeitet haben und sich nunmehr auf das Wirken zweier Träger an der Schule einzustellen haben.

bei der sich die Träger mit einem Konzept bewerben konnten. Keine der im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung tätigen Berufsberaterinnen und -berater waren an der Auswahl beteiligt. Einige der Bewerber stellten sich bereits vor Projektstart bei den Schulen vor, die jedoch an der Entscheidung nicht beteiligt waren, sodass auch sie keine Auskunft über die maßgeblichen Kriterien geben konnten. In allen Fallstudien wird die Vermutung geäußert, dass der finanzielle Rahmen des Angebotes durch den Träger ausschlaggebend für den Zuschlag gewesen sei. Dies wird durchweg kritisch betrachtet, wie diese Zitate beispielhaft zeigen:

*„Ich mein, da muss man sich glaub ich auch nichts vormachen. Die haben damals das Projekt gewonnen, weil sie halt wirklich unterpreislich angeboten haben. Wollten damit aber, glaub ich, auch versuchen was aufzubauen.“ (Bereb1, 289-290)*

*„Laufen Ausschreibungen jetzt immer so, dann sind so Anbieter wie [der Träger] einfach immer im Vorteil, weil die anders kalkulieren und weil es letztlich dann nicht mehr um Qualitätsstandards geht. Den Konkurrenzdruck, glaube ich, hat das verstärkt.“ (SL6, 82-86)*

Insbesondere das zweite Zitat deutet darauf hin, dass auch Schulleiterinnen und Schulleiter eine Vorstellung über den Ausschreibungs- und Vergabealltag von Projekten haben – mit der Besorgnis, dass die Qualität des Trägers, der den Zuschlag erhält, nicht gesichert sein könnte.

#### **4.2.2 Charakterisierung der Träger**

##### *Rahmendaten der Träger*

Das Spektrum der ausgewählten Träger reicht von einschlägigen Trägern der Jugendhilfe, die über eine erhebliche Erfahrung in sozialpädagogischen Übergangshilfen, einschließlich erzieherischen Hilfen und Schulsozialarbeit, verfügen über Bildungsträger, die zwar Erfahrung mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen und außerbetrieblichen Ausbildungen haben, dies jedoch eher vor einem Berufs- und Weiterbildungshintergrund bis hin zu privaten Bildungsträgern, die de facto über keine nennenswerte Erfahrung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen verfügen. Es gibt sowohl Träger, die ausschließlich lokal verwurzelt sind als auch solche, die bundesweit agieren, in der betreffenden Region aber noch gar nicht tätig waren, zumindest nicht im Bereich Übergang Schule-Beruf.

In der standardisierten Befragung wurden die Träger danach gefragt, ob sie gemeinnützig oder privatwirtschaftlich arbeiten und ob sie öffentlich beziehungsweise kirchlich organisiert sind. Dabei zeigte sich, dass drei Viertel der Träger einen gemeinnützigen Status haben. Mit 21,8 % ist gut ein Fünftel von ihnen privatwirtschaftlich aufgestellt und lediglich 3 % sind öffentlich organisiert. Nur knapp 5 % haben eine kirchliche Anbindung. Diese haben meist einen gemeinnützigen Status.

Gefragt wurden die Träger auch nach ihrer regionalen Ausrichtung. Dabei wurden Mehrfachnennungen erlaubt, da Erfahrungen aus den Pretests zeigten, dass einige Träger sich mehreren Kategorien zuordnen würden. Auf die Region ausgerichtet sind 44 % von ihnen. Weitere 25,8 % sind landesweit aufgestellt. Darüber hinaus ist ein Fünftel der Träger über das eigene Land hinaus in mehreren Bundesländern beschäf-

tigt, ein weiteres Fünftel ist bundesweit (in mehr als 5 Bundesländern) tätig. International aufgestellt sind 17,4 % der Träger.

Vor dem Hintergrund der Maßnahmedurchführung wurden die Träger auch nach ihrem Erfahrungsspektrum in der Arbeit mit Jugendlichen und speziell im Bereich der Berufsorientierung gefragt. Dabei haben 90 % von ihnen Projekte für leistungsschwächere Jugendliche durchgeführt und 80 % bereits mit Förderschülerinnen und -schülern gearbeitet. Mehr als vier Fünftel (83,8 %) der Träger haben dabei auch schon vorher mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gearbeitet. Jugendliche mit Suchtproblemen beziehungsweise gewaltbereite Jugendliche hatte zuvor bereits etwa die Hälfte der Träger betreut.

Interessant sind auch die Befragungsergebnisse in Bezug auf eine tarifliche beziehungsweise nichttarifliche Entlohnung der Berufseinstiegsbegleiterinnen beziehungsweise -begleiter. Nur etwas mehr als ein Drittel (36 %) der Träger entlohnt seine Einstiegsbegleitenden nach Tarif. Demgegenüber gibt die Hälfte der Träger (50,2 %) an, nicht nach Tarif zu bezahlen, die anderen entlohnen teilweise nach Tarif. Wenn man davon ausgeht, dass eine nichttarifliche Entlohnung bedeutet, dass die Personen unter den tariflichen Bedingungen (und nicht übertariflich) entlohnt werden, dann spiegelt dies eine Situation wieder, die im marktwirtschaftlich organisierten Aus- und Weiterbildungsbereich vielfach anzutreffen ist.

Dies könnte zugleich ein Grund für eine hohe Fluktuation unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern sein. In der standardisierten Befragung der Träger wurde erhoben, wie viele Personalabgänge bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Träger im Laufe des Jahres 2009 verzeichnete. Ferner sollte angegeben werden, wie viele der ursprünglich eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zum 31.12.2009 aus anderen Gründen nicht mehr in ihrem ursprünglichen Tätigkeitsfeld beschäftigt waren (zum Beispiel wegen Schulwechsel, Tätigkeitswechsel innerhalb des Trägers und ähnlichem). Insgesamt liegt nach Angaben der Träger das Verhältnis zwischen den aus ihrer Tätigkeit ausgeschiedenen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und dem zum Befragungszeitpunkt eingesetzten Personal genau 33,3 %. Diese außerordentlich hohe Abgangsrate dürfte in vielen Fällen die personelle Kontinuität der Betreuung verhindern, wodurch ein wichtiges Element der Berufseinstiegsbegleitung nicht umgesetzt wird.

### *Bewertung der Träger in den Fallstudien*

Verortet man die Träger an den zwölf Fallstudienstandorten auf einem Kontinuum, bildet das eine Extrem ein Träger, der schon vor Projektbeginn mit der Schule als Träger der Schulsozialarbeit und der Mobilen Jugendarbeit im Stadtteil gearbeitet hat, dadurch auch die gegebenen Strukturen kennt und institutionell gut verankert ist. Sowohl Schule als auch städtisches Jugendamt legten Wert darauf, mit diesem Träger weiter zusammenzuarbeiten wie auch der Träger vermeiden wollte, einen Konkurrenten „vor die Nase“ gesetzt zu bekommen. Dafür zahlt der Träger „drauf“, um seine qualifizierten Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter einsetzen zu können. Die Qualität der Arbeit sichert der Träger mit seinen Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeitern durch regelmäßige Teamsitzungen, die dem Austausch und der Bearbeitung von Problemen dienen. Der eine Berufseinstiegsbeglei-

ter hat bereits vor Beginn des Projektes mit Jugendlichen gearbeitet, unter anderem als Schulsozialarbeiter in dieser Schule. Die zweite Berufseinstiegsbegleiterin ist Soziologin und hat bereits mit Jugendlichen im Bereich Berufsorientierung gearbeitet. Trotzdem erwartet der Träger von ihr den Besuch weiterer sozialpädagogischer Fortbildungen.

Das andere Extrem bildet ein anderer Träger mit einem breiten Angebot an Modulen der Qualifizierung im Rahmen beruflicher Bildung und allgemeinen Beratungsleistungen. Der Träger sowie die Erstbesetzung der Berufseinstiegsbegleiterinnen beziehungsweise Berufseinstiegsbegleiter werden seitens der Schulleitung stark kritisiert, Arbeitskonzepte wurden vermisst und auch der Berufseinstiegsbegleiter konnte die strukturellen Defizite wie beispielsweise fehlende Kooperationsbezüge und Netzwerke des Trägers nicht ausgleichen.

*„[Der Träger] hatte einen Zettel ... da waren ungefähr 10 Worte handschriftlich irgendwie rauf gekritzelt. Mehr Konzept gab es nicht. Peinlich, peinlich, peinlich ... es gibt auch für mich bis heute auch kein Konzept. Es gibt dieses ... offizielle Konzept, mit dem sie sich im Grunde auch auf diese Ausschreibung beworben haben. Das wird uns dauernd vorgelegt, aber das arbeiten die nicht ab. Die schreiben ihre Berichte nicht. Die haben keine Förderpläne, ich habe gerade gestutzt, es gibt keinen Förderplan hier. Gibt es nicht, müssen sie machen (SL3, 45-49) ... [Der Träger] ist eben nicht lokal verankert ... Also es ist, es geht nicht um Praktikumsplätze oder Ausbildungsplätze, regionale Bildungsträger haben Kontakte zu Firmen hier, das hat [der Träger] nicht. Und die bieten auch keine Infrastruktur für Mitarbeiter in ihrer Firma als Orientierungshilfe, als Unterstützung ... Insofern ist es beides. Es ist eine personelle Frage an die Person gebunden, aber tatsächlich auch eine strukturelle des Anbieters.“ (SL3, 94-96)*

Insgesamt führte dies zu vielfältigen Irritationen seitens der Schulleitung mit dem Resultat, dass die Schule zunächst aus dem Projekt aussteigen wollte. Sie entschied sich aber zum Verbleib, wozu insbesondere ein Personalwechsel beitrug. Die neu eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen beziehungsweise Berufseinstiegsbegleiter haben Erfahrungen in der sozialpädagogischen Arbeit. Auch sie sehen das fehlende Konzept als Manko. In großen Abständen finden Teamsitzungen mit dem Träger statt – Supervisionen oder Fortbildungen gibt es jedoch nicht.

Während in dem beschriebenen Fallbeispiel die Berufseinstiegsbegleitung eher auf verlorenem Posten agiert und sich in der krisenhaften Situation mit der Schule vom Träger alleingelassen fühlt, gibt es in anderen Fallstudien zahlreiche Beispiele für unterschiedlich intensive Trägerunterstützung. Einige bringen sich insbesondere bei Problemen in der Schule ein, andere unterstützen fortlaufend mittels Fortbildungen und Teamsitzungen. Dabei zählt zur Unterstützung auch die materielle Ausstattung. Kommen an einem Standort mehrere Berufseinstiegsbegleiterinnen beziehungsweise -begleiter zum Einsatz, so wird dies in der Regel zum gegenseitigen Austausch genutzt. Inwiefern eine interne Unterstützung des Personals erfolgt – beziehungsweise deren Notwendigkeit in den Blick genommen wird – und eine konzeptionelle Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung vorliegt beziehungsweise transportiert wird unterscheidet sich von Träger zu Träger. Dabei kann die Qualität dieser Unter-

stützung und Transparenz der Arbeit nicht an der inhaltlichen Ausgestaltung oder lokalen Verortung des Trägers festgemacht werden.

#### 4.2.3 In der Berufseinstiegsbegleitung eingesetztes Personal

Die Anforderungen im Hinblick auf Qualifikation und Erfahrungshintergrund der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern finden sich in drei Quellen: SGB III, Gesetzesbegründung und Ausschreibungsunterlagen. Im § 421s SGB III heißt es:

„Berufseinstiegsbegleiter sind Personen, die aufgrund ihrer Berufs- und Lebenserfahrung für die Begleitung besonders geeignet sind. Dem Jugendlichen ist ein Berufseinstiegsbegleiter zuzuordnen. Ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters während der Begleitung eines Jugendlichen ist nur aus wichtigem Grund zulässig. Einem Berufseinstiegsbegleiter sollen in der Regel höchstens zwanzig Jugendliche gleichzeitig zugeordnet sein.“

In der Begründung des Gesetzes finden sich weitere Hinweise auf die Qualifikation des für die Berufseinstiegsbegleitung zu gewinnenden Personals. So heißt es dort an der entsprechenden Stelle (Bundesregierung 2008, S.17):

„Nach einer Auswertung bestehender Ausbildungspatenschaftsprojekte zählen hierzu insbesondere Personen mit praktischer Berufserfahrung in den dualen Ausbildungsberufen, Führungserfahrung, Ausbildungserfahrung oder sozialpädagogischer Berufserfahrung. Für sie entstehen bei den Trägern neue Beschäftigungschancen. Die Träger der Maßnahmen sollen bei der Auswahl der jeweils bei ihnen beschäftigten Berufseinstiegsbegleiter darauf achten, dass die unterschiedlichen Fachrichtungen angemessen vertreten sind.“

Insbesondere die Leistungsbeschreibungen, die im Zuge der Ausschreibung der Maßnahme erstellt wurden, zeigen, dass den Maßnahmeträgern in Bezug auf die Auswahl ihrer Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern von der BA dezidierte Vorgaben gemacht wurden. Das betrifft sowohl die berufliche Qualifikation einer einzelnen Begleiterin beziehungsweise eines einzelnen Begleiters als auch die qualifikationsgemäße Zusammensetzung des Teams aller Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bei einem Träger insgesamt.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind die zentrale Figur, von denen die Maßnahme umgesetzt wird. Daher ist es wichtig, zu wissen, wie sich diese Personengruppe vor allem von ihrer Qualifikation zusammensetzt. Dieser Frage wurde sowohl in den standardisierten Befragungen als auch in den qualitativen Fallstudien nachgegangen.

In den standardisierten Befragungen wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach ihrer Qualifikation befragt.<sup>32</sup> Wie Tabelle 4.3 zeigt, hat ein großer Teil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter entweder einen Fachhochschulabschluss in Sozialpädagogik (39,2 %) oder einen Universitätsabschluss in Pädagogik (22 %). Ein knappes Viertel (24,7 %) hat eine Ausbildereignungsprüfung absolviert. Trotz der Vorgaben aus der Leistungsbeschreibung haben wenige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einen Abschluss als Technikerin oder Techniker (6,9 %) oder als Fachwirt (2,7 %).

---

<sup>32</sup> Die Befragung hat hier Mehrfachnennungen zugelassen.

**Tabelle 4.3: Qualifikation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

Beruflicher Abschluss	Anteil
Sozialpädagogik/-arbeit (FH)	39,2 %
Ausbildereignerprüfung	24,7 %
Pädagogik (Uni)	22,2 %
Meister	15,8 %
Techniker	6,9 %
Fachwirt	2,7 %
Andere Qualifikation	35,5 %

Anmerkungen:

Mehrfachnennungen möglich

Angaben sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

Zu prüfen ist, wie wichtig Erfahrungen aus dem Umgang mit Jugendlichen für einen guten Einstieg in die Arbeit mit dieser Personengruppe sind. Daher wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter danach gefragt, ob sie berufliche Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf haben. 80 % der Befragten haben angegeben, dass sie bereits vor der Berufseinstiegsbegleitung auf diesem Gebiet Erfahrungen sammeln konnten. Tabelle 4.4 gibt einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeitsbereiche, die die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor ihrer Beschäftigung in der Berufseinstiegsbegleitung ausgeübt haben. Hinsichtlich konkreter Tätigkeiten haben 33,7 % der Befragten angegeben, dass sie vorher schon einmal in der Jugend- und/oder Schulsozialarbeit oder aber in der Jugendberufshilfe tätig waren. Der Anteil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im handwerklichen oder industriellen Bereich ist mit 6,1 % beziehungsweise 2,2 % recht gering.

**Tabelle 4.4: Tätigkeitsbereiche vor der Berufseinstiegsbegleitung**

Tätigkeitsbereich	Anteil
Jugendsozialarbeit/-berufshilfe/Schulsozialarbeit	33,7 %
Arbeitsvermittler o. Berufsberater	11,3 %
Im handwerklichen Bereich	6,1 %
Im Dienstleistungsbereich	4,2 %
Im industriellen Bereich	2,2 %
Im Handel	1,3 %
Sonstiges, und zwar	41,1 %

Anmerkungen:

Angaben sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

Diese Befunde können im Licht der Fallstudien differenziert werden. So stellte sich heraus, dass die Beschäftigten der Träger, die als Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eingesetzt werden, zwar alle über Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen verfügen, jedoch unterscheidet sich offensichtlich, was der jeweilige Träger darunter versteht. So gibt es Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die in ihrer Berufsbiografie sehr einschlägig mit benachteiligten Jugendlichen gearbeitet haben („Ja, ich hab immer mit den Krachern zu tun.“ Bereb5, 121) und andere, die bislang lediglich Erfahrung als Ausbilderinnen oder Ausbilder von Jugendlichen im Bereich der beruflichen Bildung gemacht haben. Zudem waren einige Berufsein-

stiegsbegleiterinnen und -begleiter zeitweise auf dem freien Arbeitsmarkt tätig (zum Beispiel handwerklicher und kaufmännischer Bereich).

### 4.3 Bestehende Förderlandschaft

Ein wesentlicher Bestandteil der Implementationsbedingungen der Maßnahme sind die förderpolitischen Rahmenbedingungen im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung. Gerade im Bereich der beruflichen Orientierung und Berufswahlvorbereitung Jugendlicher besteht eine Vielzahl von Angeboten, die unterschiedlich finanziert und institutionell verankert sind. Schon die Gesetzesbegründung hat der Zusammenarbeit mit Dritten in der Tätigkeit der Träger einen großen Stellenwert beigemessen. Dazu heißt es an der entsprechenden Stelle (Bundesregierung 2008, S.17):

„Die Träger von Maßnahmen der Berufseinstiegsbegleitung sind verpflichtet, mit diesen Dritten, die Schüler derselben allgemein bildenden Schule bei der Berufsorientierung und -wahl unterstützen, eng zusammenzuarbeiten. Durch die Pflicht der Träger der Maßnahmen nach § 421s zur Zusammenarbeit soll sichergestellt werden, dass bestehendes ehrenamtliches Engagement und die Berufseinstiegsbegleitung als Maßnahme der Arbeitsförderung sich sinnvoll ergänzen und positive Synergieeffekte zum Tragen kommen.“

Vor dem Hintergrund der beobachteten Implementationspraxis scheint diese Verpflichtung ein besonderes Gewicht zu bekommen. An der zitierten Stelle hebt der Gesetzgeber zum Beispiel auf ehrenamtliche Arbeiten und ein entsprechendes Engagement ab. Die Beobachtung des Maßnahmestarts hat gezeigt, dass auch andere an den Schulen tätige Akteure von der Berufseinstiegsbegleitung tangiert werden. Dies betrifft im Groben zunächst die Lehrerinnen und Lehrer, die im Fach „Arbeitslehre“ beziehungsweise den jeweiligen Ausprägungen dieses Faches entsprechend der Gesetzgebung der jeweiligen Bundesländer tätig sind. Dies betrifft aber auch die zahlreichen Projekte, die auf Initiative lokaler Förderer der Kommunen, der Länder oder des Bundes mit dem Ziel der Berufsorientierung an den allgemein bildenden Schulen tätig sind. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang auf die vertiefte Berufsorientierung (BO) nach § 33 SGB III zu verweisen.

In diesem Zusammenhang wurden die Schulleitungen danach gefragt, welche Angebote und Maßnahmen es im Jahr 2009 für die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule gab. Dabei wurde zunächst erhoben, ob an der Schule „neben der Berufseinstiegsbegleitung mindestens noch eine weitere vergleichbare Maßnahme praktiziert [wird], die bestimmte Schüler umfassend und individualisiert beim Übergang von der Schule in den Beruf begleitet“. In 41,3 % der Fälle trifft diese Aussage zu. Allerdings kann keine umfassende Aussage getroffen werden, ob diese Maßnahmen durch Bundes-, Landes- oder kommunale Mittel finanziert werden.

Ferner konnten die Schulleitungen für 10 verschiedene Typen von Maßnahmen angeben, ob diese an der Schule durchgeführt wird. Tabelle 4.5 zeigt, dass Schülerpraktika und Maßnahmen der Berufsorientierung so gut wie an allen Schulen durchgeführt werden. Demgegenüber wird zum Beispiel Schulsozialarbeit nur an knapp vier Fünfteln der Schulen (78,1 %) angeboten.

**Tabelle 4.5: Angebote und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009**

Angebote und Maßnahmen	wurde durchgeführt
Praktikumsbegleitung	99,1 %
Berufsorientierung	98,5 %
Schulsozialarbeit	78,6 %
Persönlichkeitsbildung	77,2 %
Gewaltprävention	74,2 %
Hausaufgabenbetreuung	72,3 %
Streitschlichtungsprogramme	62,0 %
Gesundheitsprogramme	47,4 %
Nachhilfeunterricht	39,6 %
Patenschaften	30,6 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Schulleitungen 2010.

Um den Rahmen für die Berufsorientierung abzustecken, wurden die Schulleitungen gefragt, ob es an ihrer Schule ein Konzept für diese Handlungsfeld gibt. Diese Frage wurde von über 90 % der Schulleitungen bejaht. Lediglich an knapp 8 % der Schulen gab es Ende Dezember 2009 kein entsprechendes Konzept. Somit konnte die weit überwiegende Mehrheit der Schulen auf ein eigenständiges Konzept für die Berufsorientierung an ihrer Schule verweisen. Auf dieser Grundlage ist es von Interesse, welchen Stellenwert ein solches Berufsorientierungskonzept im Rahmen des Schulkonzepts insgesamt einnimmt. Diese Frage konnten die Schulleitungen auf einer Skala von 1 (sehr hoch) bis 6 (sehr niedrig) bewerten. Knapp die Hälfte der Schulleitungen (49,2 %) misst dem BO-Konzept in diesem Kontext einen sehr hohen Stellenwert bei. Für weitere knapp 40 % kommt diesem Konzept immerhin ein hoher Stellenwert zu.

In den qualitativen Fallstudien wird für den Einzelfall sichtbar, wie sich die Berufseinstiegsbegleitung in eine Vielzahl an Maßnahmen der Berufsorientierung einpasst, insbesondere die der Schulen selbst und der Berufsberatung:

*„Bisher war es eigentlich so gewesen, dass die Berufsberatung eigentlich das ganze Segment der Berufsorientierung mit abgedeckt hat und eigentlich zum großen Teil auch die Schulen ihren Lehrplan Berufsorientierung mit drinnen hatten. Das, was ich jetzt in der Spanne erlebe, seitdem dieses Projekt läuft, ist, dass die Schulen das eigentlich gern annehmen und sich sagen wir mal von dem, was eigentlich im Lehrplan drin ist, frei schießen können. Also ich hab mal hier die Lehrpläne Klassenstufe zur Lernförderung liegen, Klasse acht und neun, und da sind relativ große Komplexe, die hier über die Schule Berufsorientierung eigentlich abgedeckt werden müssten. Geht in der Klasse sieben eigentlich schon los, Klasse sechs Einblick in Arbeitswelt, geht dann in der Klasse acht weiter Berufsfelder, Berufsbilder kennen lernen, eigene Fähigkeiten einschätzen, Informationsberatungsangebote kennen lernen und dann über die Klasse neun Zugänge zur Ausbildung, Berufe kennen lernen, das sind also alles Sachen, die eigentlich von der Schule mit abgedeckt werden und da ist natürlich Kapazität erforderlich, deswegen nehmen die Schu-*

*len des eigentlich auch gern in Anspruch, dass sie sagen super, wir haben Berufseinstiegsbegleiter mit dabei, die wir dann eigentlich für diese Kernfelder mit einsetzen können.“ (BB 6, 19)*

Dafür, wie viele Förderangebote an einer Schule bestehen, sind vor allem drei Faktoren entscheidend: die Prioritäten und das Engagement der jeweiligen Schulleitung, die Strukturen der lokalen Wirtschaft und des lokalen Übergangssystems sowie das Bestehen von Landesprogrammen, etwa der vertieften Berufsorientierung oder zur Verzahnung von Schule und Betriebspraktikum im letzten Schuljahr. Diesbezüglich stießen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf unterschiedliche Gegebenheiten: Teilweise bestanden bereits Kooperationen zu anderen Trägern, die Projekte und Bildungsmaßnahmen zur praktischen Qualifizierung der Schüler und Schülerinnen organisierten, zu Bildungseinrichtungen, die Unterstützung beim Erreichen des Schulabschlusses anboten, und zu Betrieben. Dabei betonten insbesondere die Schulleiterinnen und -leiter die enorme Bedeutung der Zusammenarbeit mit anderen Trägern, die Vernetzung in den lokalen Strukturen, aber auch das Sichtbarmachen der praktischen Begabung der Schülerinnen und Schüler, mit dem Ziel, ihre Ausbildungschancen zu steigern. Allerdings lag in den seltensten Fällen die Verantwortung für die Projekte bei einem Träger, sondern in der Verantwortung der Berufsberatung und der Schulen. Dadurch kann es vor Ort zu inhaltlichen und personellen Überschneidungen und Konkurrenz kommen. Genauso kann aber die Berufseinstiegsbegleitung die bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen nutzen und ausbauen:

*„... weil wir nämlich keine eigene Berufsausbildung haben ..., sind wir auch ausgewählt worden und nicht eben [Bildungsträger], die ja eigentlich die Berufsorientierung hier machen an der Schule, die mir eigentlich am Anfang auch sehr böse waren ... Da gab's am Anfang schon ein paar Zwistigkeiten, mittlerweile sind die aus dem Weg geräumt (Bereb5, 58) ... Diese Berufsorientierung, wie gesagt, ... wir müssten eigentlich die Testung machen, für welches Berufsfeld sie [die Jugendlichen] geeignet sind, ..., das macht aber [Bildungsträger] ... Wo ich auch sage, ‚Ja gut, da brauch ich nicht viel machen. Wir müssen halt nur den Konsens finden, dass wir den Informationsaustausch erreichen.‘ Und wie gesagt, da gab's am Anfang, schon ein bisschen, ich sag mal Berührungsängste. Wo sie doch gedacht haben, ‚muss jetzt jeder Bildungsträger noch drinne rumschnüffeln und jetzt wollen die uns das vielleicht noch wegnehmen‘ oder wie auch immer. (ebenda 68) ... Die Grenzen liegen immer äh dort, wo man irgendwo an andere Projekte stößt, ne.“ (ebenda 135)*

An Fallstudienstandorten, die bisher wenige oder keine Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Akteuren und Betrieben aufwiesen, fällt es in den Aufgabenbereich der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, solche zu etablieren. Dabei konnten diejenigen, die die lokalen Gegebenheiten kannten, von ihren Erfahrungen profitieren und brachten zum Teil auch Kooperationsbeziehungen aus ihren bisherigen Berufserfahrungen mit. Grundsätzlich wird dies – die Kenntnis beziehungsweise das Kennenlernen – der Angebote und Akteure vor Ort als eine Kernvoraussetzung für eine erfolgreiche Implementation der Berufseinstiegsbegleitung gesehen:

*„Und ich denke auch die Angebote drum herum, wie zum Beispiel eben Nachhilfe kostenlos, Förderung und irgendwelche Special Events, ... und man kann auch nicht von anderen Trägern erwarten, dass die den ganzen Kram dann über Spenden finanzieren und wir schicken unsere Leute dahin, ja. Das bedeutet, da muss auch ein entsprechendes Polster an Angeboten auch wirklich sein, die tauglich sind und nicht irgendwie Hausaufgabenbetreuung zwischen Supp' und Gemüs' im Jugendzentrum, das ist keine Nachhilfe, ne. Und das ist ja häufig das, was dann angeboten wird, ne kostenlos, wo man dann hingehen kann, aber wo nichts gemacht wird wirklich, ne.“ (BB2, 104)*

Demnach beeinflussen bereits vorhandene Kooperationsbeziehungen die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor Ort. Jedoch müssen diese Beziehungen mit dem Projekt Berufseinstiegsbegleitung gut abgestimmt werden, um inhaltliche und personelle Überschneidungen zu vermeiden. Dort, wo die Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu Fragen der Berufsorientierung oder Berufsvorbereitung sowie die Abstimmung mit anderen Akteuren durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erfolgt, besteht die Chance, Schulen in diesem Bereich zu entlasten.

## 4.4 Operationalisierung der Maßnahmeziele vor Ort

### 4.4.1 Maßnahmeziele aus Sicht der Träger

Die Ziele und Vorgehensweisen bei der Berufseinstiegsbegleitung müssen, insbesondere weil der Gesetzgeber hier beträchtliche Freiräume lässt, durch die Akteure vor Ort operationalisiert werden. Dies kann durch ein schriftliches Konzept geschehen, das allen Akteuren als Leitlinie bekannt ist. Entsprechend kann die Existenz eines solchen Konzepts bei unterschiedlichen Akteuren erfragt werden. In der Befragung der Träger wurde erhoben, ob der Träger abgesehen von den Anforderungen der Ausschreibungsunterlagen für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ein schriftliches Arbeitskonzept erstellt hatte. Die Schulleitungen wurden gefragt, ob es an der Schule zum 31.12.2009 ein schriftliches Konzept für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung gab. Es ist anzunehmen, dass die Träger häufiger positiv auf die Frage nach der Existenz eines Konzepts antworten, da vermutlich einige Schulleitungen von diesem Konzept nichts wissen, auch wenn es in der Tat vorhanden ist. Die hochgerechneten Antworten sind in Tabelle 4.6 enthalten. Erwartungsgemäß bejahen mehr Träger als Schulleitungen die Existenz eines solchen Konzepts. In der Hälfte der Fälle existiert das Konzept nicht nur, sondern ist auch den Schulleitungen bekannt.

**Tabelle 4.6: Existenz eines schriftlichen Konzepts**

Schriftliches Konzept		Ja	Nein	Weiß nicht
Trägerbefragung	Existenz eines schriftlichen Konzepts	63,9 %	30,1 %	-- *
Schulleiterbefragung	Existenz eines schriftlichen Konzepts	53,2 %	39,0 %	7,6 %

\* Keine Antwortmöglichkeit vorgesehen.

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

Quelle: E-Mail-Befragung der Träger und Schulleitungen 2010.

Tabelle 4.7 zeigt, dass die Träger das Konzept für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ganz überwiegend für in hohem Maße verbindlich halten. Die Schulleitungen wurden gefragt, ob sie das Konzept für sinnvoll erachten. Auch hier überwiegen die positiven Einschätzungen deutlich. Unterschiede gibt es hinsichtlich der Frage, in welchem Maße die Schulen selbst in die Entwicklung des Konzepts einbezogen waren. Die Unterschiede sind vor allem auf unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen der Akteure zurückzuführen. So werden möglicherweise mündliche Absprachen zwischen der Schulleitung und dem Träger oder den zuständigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern von der Schulleitung als Einflussnahme gewertet, während die Träger dies anders bewerten, da das schriftliche Konzept nicht angepasst wurde.

**Tabelle 4.7: Bewertung des Konzepts und Beteiligung der Schulen**

Entwicklung, Verbindlichkeit und Bewertung des Konzeptes		in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in durchschnittl. Maße	in geringem Maße	in sehr geringem Maße	überhaupt nicht
Trägerbefragung	Beteiligung der Schule an der Konzeptentwicklung*	0,7 %	5,1 %	2,8 %	9,6 %	10,0 %	32,5 %
	Verbindlichkeit des Konzeptes für die BerEb	29,7 %	23,0 %	6,8 %	4,5 %	0,0 %	0,0 %
Schulleiterbefragung	Beteiligung der Schule an der Konzeptentwicklung	10,2 %	11,9 %	6,0 %	5,8 %	6,3 %	13,0 %
	Bewertung, ob das Konzept sinnvoll ist	19,8 %	22,0 %	8,3 %	2,4 %	0,4 %	0,3 %

\* Nicht alle Träger, die ein schriftliches Konzept bestätigen haben die Frage nach der Beteiligung der Schulleitung beantwortet.

Anmerkung:

Prozentzahlen addieren sich zu den Anteilen der Schulen mit schriftlichem Konzept aus Tabelle 4.6

Quelle: E-Mail-Befragung der Träger und Schulleitungen 2010.

In der E-Mail-Erhebung wurden die Träger ferner nach ihrem Verständnis der Ziele der Berufseinstiegsbegleitung befragt. Unter zehn Antwortvorgaben konnten sie deren jeweilige Bedeutung von sehr hoch bis keine Bedeutung bewerten (siehe Tabelle 4.8).

Danach erreicht das Ziel „Verbesserung der Berufsorientierung“ mit knapp 98 % bei dem Urteil hohe beziehungsweise sehr hohe Bedeutung den höchsten Wert; knapp gefolgt von dem Ziel einer längerfristigen Betreuung über die Schule hinaus. Mit Werten von 90 und mehr Prozent messen die Träger auch den Zielen „Erwerb von Schlüsselqualifikationen“, „Übergang in reguläre Ausbildung“ und „Soziale Stabilisierung“ eine hohe beziehungsweise sehr hohe Bedeutung bei.

**Tabelle 4.8: Bedeutung der Maßnahmeziele aus Sicht der Träger**

Ziele der Berufseinstiegsbegleitung aus Trägersicht	hoch und sehr hoch	mittlere Bedeutung	gering und sehr gering	keine Bedeutung
Verbesserung der Berufsorientierung	98,2 %	1,8 %	0,0 %	0,0 %
Schülerbetreuung über Schule hinaus	94,3 %	5,3 %	0,0 %	0,0 %
Übergang in reguläre Ausbildung	92,0 %	5,8 %	2,2 %	0,0 %
Soziale Stabilisierung	91,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Erwerb von Schlüsselqualifikationen	91,6 %	7,6 %	0,8 %	0,0 %
Verbesserung der Sozialkompetenz	89,4 %	9,8 %	0,8 %	0,0 %
Erreichen des Hauptschulabschlusses	87,9 %	5,5 %	5,0 %	0,8 %
Vermeiden von Warteschleifen	84,8 %	9,5 %	4,9 %	0,8 %
Übergang in Anschlussmaßnahmen	58,1 %	23,4 %	17,1 %	1,3 %
Übergang in weiterführende Schulen	35,1 %	39,9 %	22,2 %	2,8 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

Quelle: E-Mail-Befragung der Träger 2010.

#### 4.4.2 Anwendung der Konzepte in der täglichen Praxis

Auch in den *qualitativen Fallstudien* zeigte sich, dass zunächst von Seiten der Träger auf Grundlage der Verdingungsunterlagen Konzepte für die Arbeit im Bereich Berufseinstiegsbegleitung entwickelt wurden. An einigen Standorten gab es nach der Festlegung des Trägers und der Schule eine Zusammenkunft zwischen Rektorinnen und Rektoren und Trägervertreterinnen und -vertretern, in der gegenseitige Wünsche abgeklärt und daraus die Anknüpfungspunkte für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter festgelegt wurden. An einem Standort war die Bearbeitung des Konzeptes des Trägers ein Bestandteil einer Weiterbildung vor Projektstart. Dies stellt allerdings die Ausnahme dar. Einige Schulleitungen kritisieren das Fehlen eines Konzeptes. Manche Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verweisen auf die Existenz eines solchen Konzeptes, merken jedoch an, dass dieses im Alltag nicht arbeitsbestimmend sei und nicht wesentlich über die Vergaberichtlinien der Bundesagentur hinausgehe. Den meisten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern reicht es, dieses Konzept gelesen und hieraus die wichtigsten Schlüsse für die Arbeit gezogen zu haben.

*„Wir haben bei uns Verdingungsunterlagen, die sind ja unsere Bibel sozusagen und da sind ja die vier Ziele definiert, also nach denen wir auch arbeiten. Die Ausgestaltung ist ja dann relativ individuell“ (Bereb 9, 78-79)*

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beziehen sich nur in geringem Ausmaß auf das Konzept, mit dem sich die Träger beworben haben. Entweder es spielt im praktischen Alltag keine Rolle, zum Teil weil sie gar nichts von einem solchen Konzept wissen, oder es werden lediglich die formalen Vorgaben der Verdingungsunterlagen erwähnt. Alle Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betonen die Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Arbeit, ohne eben zu stark einem ausgefertigten Konzept zu unterliegen. Gerade hierdurch erhalten sie die Möglichkeit, situationsbedingt zu handeln und individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Ein solcher situationsbezogener Ansatz führt allerdings dazu, dass – bisher von fast allen Akteuren – Berufseinstiegsbegleitung eher als eine schulbezogene Maßnahme verstanden wird als eine, die sich primär auf individuelle Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt konzentriert:

*„Der Berufsberater der Agentur sagte, ‚die Schule muss zufrieden sein, die Schule muss einen Nutzen haben‘, dann bin ich auch zufrieden ... der sagt immer ‚wenn die Lehrer das Gefühl haben, da läuft was und das ist gut für die Schüler, dann ist okay, das reicht mir.“ (Bereb3, 137-138)*

Für die Phase der Begleitung nach Verlassen der Schule haben die wenigsten Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter konkrete Vorstellungen. Ausnahme ist ein Träger, der schon vor der Maßnahmeteilnahme im Stadtteil Schulsozialarbeit und Mobile Jugendarbeit durchgeführt hat und deshalb auf die Räume und Erfahrungen in aufsuchender Praxis zurückgreifen kann. Bei den Berufsberaterinnen und -beratern zeigt sich die auf die Schulzeit begrenzte Sichtweise bei der Frage nach einer möglichen Doppelförderung, sollten Maßnahmenteilnehmerinnen und -teilnehmer nach der Schule etwa in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme landen:

*„Also wenn ich in einer Berufsvorbereitung drinnen bin, hab ich ja Sozialpädagogen, ich hab einen Bildungsbegleiter, ich wär ja gefördert auf mein Ziel hin, also brauch ich nicht noch eine Berufseinstiegsbegleiterin die neben her eigentlich das Gleiche macht.“ (BB5, 115-120)*

Nur in wenigen Ausnahmefällen reflektieren Berufsberaterinnen oder -berater, dass sie damit über die aktuelle Schulsituation hinaus das Grundprinzip der kontinuierlichen Begleitung und vertrauensvollen Beziehung in Frage stellen.

*„Gut, der hat sich jetzt an den gewöhnt, der ist nun schon, er ist ihm schon über ein Jahr bekannt, oder zwei Jahre bekannt, sollte nicht gewechselt werden, dann würde ich sagen gut, da könnte man darüber reden ... Habe ich mir jetzt auch noch gar keine Gedanken darüber gemacht.“ (BB4, 73-83)*

Voraussetzung eines solchen individuellen, übergangsbezogenen Ansatzes wäre dann zum einen eine höhere Flexibilität, zum anderen wesentlich intensivierte Abstimmungsprozesse zwischen den Akteuren – bezogen auf die oder den einzelnen Jugendlichen.

Von großer Bedeutung und in diesem Sinne handlungsleitend ist für alle Interviewten die Interpretation der Berufseinstiegsbegleitung und deren Zielsetzung. In den qualitativen Fallstudien sind diese vielfältig und unterscheiden sich zum Teil je nach befragtem Akteur. Fast ausnahmslos erachten alle befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater eine primäre Orientierung an einer Erhöhung der Vermittlung in Ausbildung als nicht angemessen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Haupt- oder Förderschulen handelt. Mehrere Berufsberaterinnen und -berater würden es bereits als Erfolg bezeichnen, wenn einer von vier an der Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen direkt in eine Ausbildung vermittelt würde, ein anderer besteht darauf, dass Vermittlung in Ausbildung Aufgabe der Berufsberatung sei, die Berufseinstiegsbegleitung sich dagegen auf Erreichen des Schulabschlusses, die Entwicklung von Ausbildungsreife und die Unterstützung beim Berufswahlpro-

zess konzentrieren sollte, auch weil die Vermittlung in Ausbildung von Faktoren abhängt, auf die die Berufseinstiegsbegleitung keinen Einfluss hat.

Am ehesten sind es einzelne Leiterinnen und Leiter von Hauptschulen, die den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung an einem Zuwachs an Schulabgängerinnen und -abgängern in Ausbildung messen würden. Dies lehnen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter selbst eher ab, auch wenn sie Ausbildung als langfristiges Ziel durchaus akzeptieren. Zum einen weisen sie auf die Vielzahl von notwendigen Zwischenschritten hin – einschließlich der aktiven Inanspruchnahme von Hilfe:

*„Ich habe Erfolg, wenn sie ein bisschen Interesse zeigen ... dass sie sagen ... die ist da, ... leistet uns bisschen was, dann nehme ich das Angebot auch wahr.“ (Bereb2, 50-51)*

Zum anderen halten sie es für kontraproduktiv *„einen in Ausbildung prügeln, wenn er noch gar nicht reif dazu ist und in 'nem halben Jahr wieder auf der Straße steht“* (Bereb1, 130-132). Leiterinnen und Leiter von Förderschulen fassen das Ziel lieber weiter: einen *„Platz im Leben“* zu finden, was allerdings auch eine Anspruchsreduktion im Kontext begrenzter Teilhabechancen bedeuten kann.

Inwieweit auch die schulleistungsbezogenen Maßnahmeziele konkret im Sinne einer Lernunterstützung bis hin zur Nachhilfe heruntergebrochen werden, hängt unter anderem davon ab, ob die Schulen dies zulassen und ihr Monopol in Bezug auf Lernförderung abgeben oder nicht.

#### **4.5 Kriterien und Verfahren für die Auswahl der Jugendlichen**

Über das Verfahren, nach dem die Jugendlichen für die Maßnahme auszuwählen sind, gibt die bereits zitierte HEGA ebenfalls Auskunft (BA 2008, S. 5):

*„Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt in einem einzelfallbezogenen Abstimmungsgespräch zwischen Lehrer, zuständigem Berufsberater und ggf. Schulsozialarbeiter/-pädagogen bzw. persönlichem Ansprechpartner bei erwerbsfähigen Hilfebedürftigen oder Mitgliedern von Bedarfsgemeinschaften. Maßgebliches Kriterium ist der konkrete individuelle Förderbedarf. Für die Entscheidung, welcher Schüler bei nicht ausreichender Platzkapazität von mehreren in Betracht kommenden Schülern gefördert wird, sind maßgeblich der Grad der Gefährdung bezogen auf den Schulabschluss, der Defizite in den Grundfächern sowie Sprach- und Integrationshemmnisse. Die Inanspruchnahme der Berufseinstiegsbegleitung erfolgt freiwillig. Da bereits bei der Abstimmung zwischen Schule (Lehrer) und Agentur für Arbeit (Berufsberater / Berater Reha/SB) zur Feststellung der Förderbedürftigkeit der jeweiligen Schüler deren Einverständnis bzw. das Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorliegen muss, ist dieses bereits im Vorfeld einzuholen... Ein Muster/ Vordruck zur Einverständniserklärung ist als Anlage beigefügt. Die (abschließende) Entscheidung über die Teilnahme liegt bei der zuständigen Arbeitsagentur.“*

Die Beschreibung des angestrebten Auswahlverfahrens zeigt bereits, dass diese Maßnahme nur mit Hilfe eines intensiven Zusammenwirkens verschiedener Akteure aus unterschiedlichen Institutionen umgesetzt werden kann. Diese Voraussetzung ist zugleich eine erhebliche Herausforderung, treffen doch spätestens bei der Auswahl der teilnehmenden Jugendlichen mindestens die beiden Institutionen Schule und Bundesagentur für Arbeit aufeinander. Und idealerweise soll – nach den Vorgaben

der HEGA – auch die Institution Schulsozialarbeit in diesen Prozess – und damit in die Maßnahmeumsetzung – einbezogen werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Auswahl der an der Maßnahme Teilnehmenden in der Umsetzung erfolgte. In der standardisierten Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hatten selbige zehn Antwortmöglichkeiten (siehe Tabelle 4.9). Ausschlaggebend für die Auswahl waren erstens mangelnde elterliche Unterstützung, besonders schlechte Noten und ein schwieriger familiärer Hintergrund. Ein auffälliges Verhalten der Jugendlichen wurde von 60 % der Befragten in hohem beziehungsweise sehr hohem Maße als auswahlrelevant angesehen. Legt man den Maßstab zugrunde, dass das Kriterium in hohem beziehungsweise sehr hohem Maße zutreffen sollte, dann haben – nach Ansicht der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter – mit knapp 43 % Sprachprobleme eine deutlich geringere Rolle gespielt. Diese Befunde lassen die Schlussfolgerung zu, dass der individuelle Förderbedarf – gemessen an den schulischen Leistungen, dem persönlichen Umfeld und eine mangelnde Unterstützung seitens der Elternhäuser – als wesentliches Auswahlkriterium herangezogen wurde.

**Tabelle 4.9: Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Häufigkeiten der Auswahlkriterien für die Maßnahmeteilnahme Jugendlicher**

Kriterien für die Schülersauswahl	in hohem und sehr hohem Maße	in durchschnittlichem Maße	in geringem und sehr geringem Maße	überhaupt nicht
Mangelnde elterliche Unterstützung	66,1 %	17,2 %	7,4 %	4,9 %
Besonders schlechte Noten	65,5 %	18,3 %	7,8 %	5,8 %
Schwieriger familiärer Hintergrund	65,3 %	18,4 %	8,8 %	4,0 %
Auffälliges Verhalten	60,4 %	21,1 %	10,2 %	5,0 %
Sprachprobleme	42,7 %	22,7 %	17,0 %	14,1 %
Erkennbares Interesse an der Berufseinstiegsbegleitung	38,4 %	27,0 %	25,0 %	6,6 %
Migrationshintergrund	37,6 %	21,4 %	15,1 %	21,9 %
Teilnahme an vergleichbaren Angeboten	26,7 %	19,2 %	16,6 %	28,7 %
Gute Noten	6,5 %	11,8 %	27,7 %	47,8 %
Zentrale Rolle im Klassenverband	5,9 %	19,0 %	35,8 %	34,7 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

In den qualitativen Fallstudien wird die zentrale Rolle der Klassenlehrerinnen und -lehrer besonders deutlich. In allen Fallstudienstandorten oblag die Auswahl der Schülerinnen und Schüler den Klassenlehrerinnen und -lehrern, denen am ehesten zugetraut wurde, einen Überblick über Unterstützungs- und Begleitungsbedarf der Jugendlichen zu haben. Die Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung und der Berufsberatung ist dabei unterschiedlich ausgestaltet worden. Nicht unüblich war es, dass Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter einfach eine Liste der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern erhielt. Deutlich wird auch, dass sich manche Berufsberaterinnen und -berater mehr Handlungsspielraum und Mitwirkung im Entscheidungsprozess gewünscht hätten. Die zeitlichen Dimensionen ließen das jedoch kaum zu, da

*„... das Programm sehr kurzfristig eingerichtet wurde, sodass also auf Zuruf im Grunde innerhalb von zwei, drei Wochen irgendwelche Schüler diesem Programm zugewiesen werden mussten.“ (BB2, 16)*

Die Berufsberaterinnen und Berufsberater kannten zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler noch nicht und sahen sich daher nicht in der Lage, die Auswahl zu treffen.

*„Aber wir haben es jetzt so gemacht, dass zumindest in den Anfangszeiten jetzt, in der Zukunft wird es wahrscheinlich auch ein bisschen anders laufen, dass wir die Schule mit eingebunden haben, die Klassenleiter mit eingebunden haben, die Klassenleiter uns eben die Teilnehmer praktisch benannt haben erst mal, wo sie denken, dass die Probleme da sind, dass der Hauptschulabschluss gefährdet ist, dass Lernprobleme da sind. Dann sind die Gespräche, also sind dann in die Berufsberatung eingeladen worden, dann haben wir die Gespräche geführt, haben das Projekt vorgestellt, die Möglichkeit vorgestellt und der, der dann mitmachen wollte, na, ist dann im Projekt integriert worden.“ (BB 5, 20)*

Die Bandbreite der Kriterien zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler ist groß. Auch musste an manchen Schulen erst ein Konsens der Interpretation der Zielgruppe und den daraus resultierenden Faktoren zur Auswahl gefunden werden.

*„Bei Beginn des Projektes gab es da auch verschiedene Auffassungen, also wurde wahrscheinlich auch in der Anfangsphase nicht sauber genug transportiert. Die Schulleiter sind anfangs davon ausgegangen, das ist eine Unterstützung für die aller schwächsten Schulen. Wir sind davon ausgegangen, es ist eigentlich für die Schüler, wo wirklich vielleicht die betriebliche Ausbildung auch wirklich zur Debatte steht. Und die Träger hatten für sich auch andere Informationen raus genommen“ (BB5, 59)*

Die Tendenz ist, dass vornehmlich Schülerinnen oder Schüler in die Maßnahme aufgenommen wurden, bei denen aufgrund von schulischen und sprachlichen Defiziten sowie Verhaltensauffälligkeiten eine Gefährdung des Erreichens des Schulabschlusses vermutet wurde, wobei in den Aufzählungen und Begründungen fast aller Befragten strukturelle Ursachen und individuelle Aspekte in defizitorientierten Zuschreibungen verschwammen:

*„... ein Sammelsurium verschiedenster Probleme [was] da zusammenkommt, der soziale Hintergrund, Migrationshintergrund, desolate Familienverhältnisse, Defizite in der deutschen Sprache, häufig auch durch den Migrationshintergrund, durch die soziale Struktur aus denen die Schüler stammen“ (BB2, 2)*

*„Wenn man jetzt da sagt, wir suchen jetzt die besonders Benachteiligten aus, und das war wohl die erste Idee bei diesem Programm, als man das neu entwickelt hat, ne. Da hat man gesagt, ,oh, für die besonders Benachteiligten, die besondere Förderung bedarf, Förderungsbedarf haben und so weiter. Und das hat man dann auch gemacht. Und das sind natürlich die besonders schwierigen und schlechten Schüler gewesen, die eben schulisch auch sehr große Defizite aufweisen und die sind in diesem Programm letztlich auch gelandet“ (BB2, 21)*

Nicht immer meldeten sich die Jugendlichen freiwillig zur Teilnahme an der Maßnahme an, sondern mussten mit mehr oder weniger Druck überredet werden. Es gab aber auch solche, die sich freiwillig meldeten, ohne Berücksichtigung zu finden und dann erst später nachrückten:

*„In der ersten Gruppe war es so, dass sie hier, also es wurde Werbung gemacht für diese Berufseinstiegsbegleitung bei der Schulleitung, die hat es abgenickt. Dann hat man gesagt, ‚okay, gucken wir mal, was da kommt. Du und du und du und du, Schüler ... ab ins Programm, fertig. Die Schüler waren nicht wirklich überzeugt davon.“ (Bereb7, 171)*

Auffällig dabei ist, dass nur Schülerinnen und Schüler ausgewählt wurden, die regelmäßig die Schule besuchen. Natürlich kann hierfür ein Grund die Erleichterung in der Zusammenarbeit zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleitern und den Teilnehmerinnen oder Teilnehmern gesehen werden, jedoch stellt sich dabei gleichzeitig die Frage, was passiert, wenn die Schule als Arbeitsbereich wegbreicht und die Arbeit anders institutionalisiert werden muss (zur Charakterisierung der ausgewählten Schülerinnen und Schüler siehe Kapitel 5.3). Hier zeigt sich ein Dilemma der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung: Einerseits sollen diejenigen erreicht werden, die am dringendsten Unterstützung benötigen, gleichzeitig sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein gewisses Maß an „Restmotivation“ (SL10, 99) mitbringen. Hierzu ein Leiter einer Förderschule:

*„Auch schon deshalb, weil wir einfach aussortieren müssen, weil wir ja mehr Schüler haben, als wir letztlich in dieses Projekt reinnehmen. Und wenn dann das Ziel steht, betriebliche Ausbildung, na dann fallen erst mal die Schwächeren eigentlich raus, die aber im Prinzip eine intensivere Förderung bräuchten, ne und das ist ja so ein bisschen Widerspruch in sich, ne.“ (SL9, 49-53).*

Generell wird an vielen Schulen das Dilemma des Auswahlprozesses und die angesetzten Kriterien der Auswahl der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Diejenigen, die den größten Bedarf an der Teilnahme im Projekt haben, sind in vielen Fällen eher als unzuverlässig, unpünktlich und unmotiviert beschrieben worden, mit der Einschätzung, dass aufgrund mangelnder Kooperation eine erfolgreiche Teilnahme im Projekt nicht möglich sei. Motivierte und engagierte Schülerinnen und Schüler haben meistens mittlere bis gute schulische Leistungen und eine aussichtsreichere Zukunftsperspektive. Da für viele Schulen eine Grundmotivation als Bedingung für die Teilnahme angesehen wird, wurden Schüler, die eine Verweigerungstendenz aufzeigten aus der Maßnahme oftmals ausgeschlossen

*„Aber sonst gab es bisher keine Regeln und eben deshalb wollte ich grad sagen, das ist ja so dieses große Problem. Sind natürlich ja die, die es am meisten nötig haben, die natürlich auch unzuverlässig sind.“ (Bereb7, 136)*

*„Also die, die jetzt schon absolut unzuverlässig sind, im Unterricht, nicht regelmäßig zur Schule kommen und so, die werden, die wurden da zum Beispiel außen vorgehalten, da wurden schon eher welche bevorzugt, die, wovon er warten konnte, dass die da Interesse haben, dass die mitziehen.“ (Bereb3, 167)*

Quer durch die verschiedenen Gruppen argumentieren viele Befragten für eine Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung auf alle Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen – dabei aber mit der Flexibilität, auf unterschiedliche Bedarfe von Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten reagieren zu können.

## 5 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

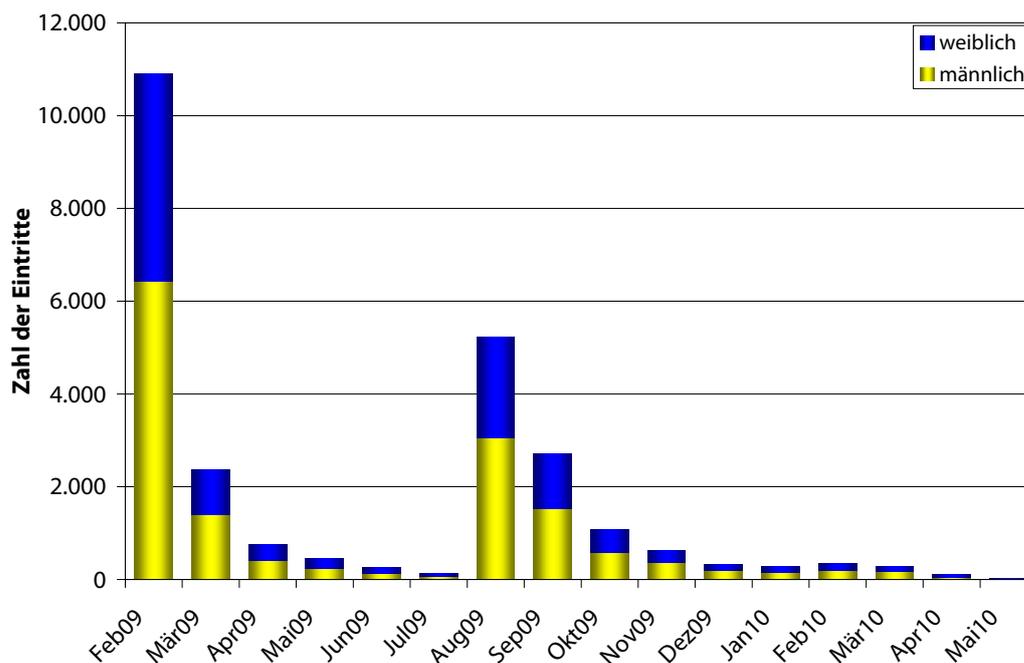
### 5.1 Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung

Bis zum 1. Mai 2010 werden in den bereinigten Daten des IT- und Informationsmanagements des IAB (ITM), die den Geschäftsdaten der BA entstammen (siehe Abschnitt 3.3), bundesweit 26.154 Teilnahmefälle in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet. Diese Teilnahmefälle entfallen auf 26.068 Personen. Die Differenz von 86 Teilnahmefällen zu Personen ergibt sich aus wiederholten Eintritten einzelner Jugendlicher in die Förderung.

#### 5.1.1 Eintritte nach Beginn der Teilnahme

Für 98,9 % der Teilnahmefälle liegen Angaben zum Zeitpunkt des Eintritts vor (Indikator: tatsächlicher Eintritt). Der Verlauf des Eintrittsgeschehens macht deutlich, dass sich die Eintritte vor allem auf zwei Monate konzentrieren: Februar und August 2009 (siehe Abbildung 5.1).

**Abbildung 5.1: Eintritte nach Berichtsmonat**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

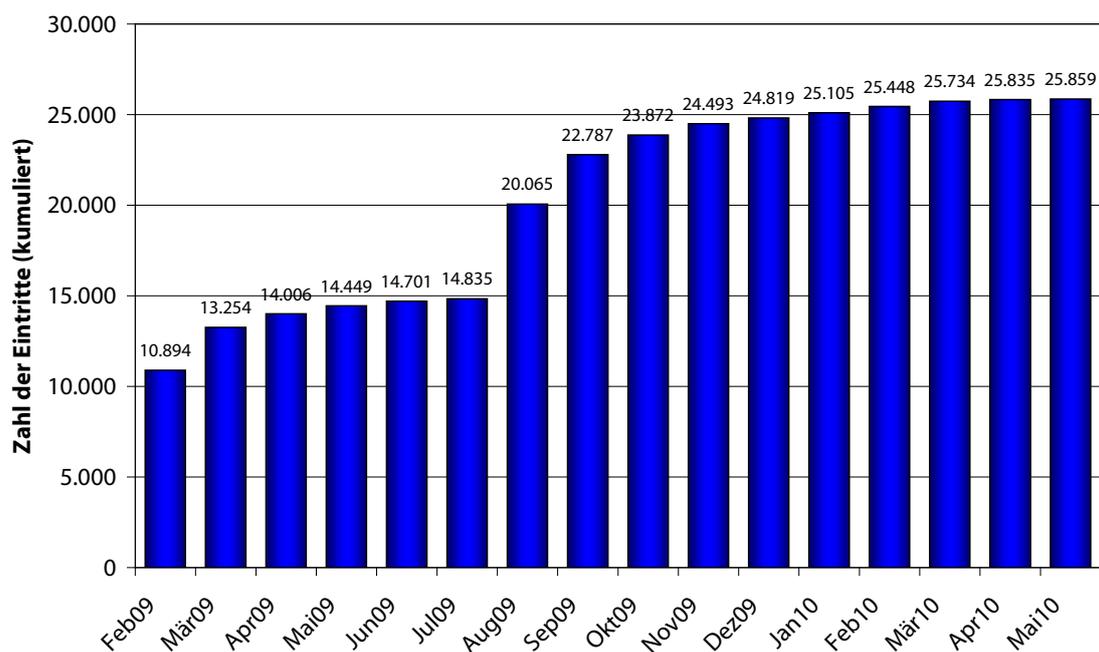
Knapp 11.000 Eintritte (42,3 %) erfolgten zum Start der Berufseinstiegsbegleitung im Februar 2009.<sup>33</sup> In keinem der folgenden Monate wurde eine höhere Zahl an Eintrit-

<sup>33</sup> Diese Angaben stehen im Gegensatz zu den Eintritten, die in der BA-Statistik berichtet werden. Danach erfolgten im Februar 2009 nur 6.445 Zugänge. Diese Diskrepanz liegt in der Berichtslogik der BA-Statistik begründet, wonach Änderungen von Bestandszahlen nach einem Zeitraum von drei Monaten nicht mehr möglich sind. Insofern wird der materielle Verlauf des Programms auch hier durch die ITM-Daten zutreffender dargestellt.

ten erzielt. Mit nur noch 134 Eintritten wurde im Monat Juli der Tiefststand des Jahres 2009 erreicht. Insgesamt wurden vom Beginn der Förderung im Februar 2009 bis Ende Juli 2009 14.835 Zugänge registriert.

Mit 5.230 Zugängen erfolgte erst im August 2009 wieder eine beachtliche Zahl an Eintritten. Die genannte Zahl entspricht 20,2 % aller bislang registrierten Zugänge. Ähnlich wie im vorangegangenen Zeitraum verringerten sich die Eintritte in den Folgemonaten deutlich. Insgesamt erfolgten von August 2009 bis Dezember 2009 9.984 Eintritte (siehe Abbildung 5.2).

**Abbildung 5.2: Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

Im Jahr 2009 wurden insgesamt 24.819 Zugänge verzeichnet. 59,8 % dieser Zugänge entfielen auf den Zeitraum Februar bis Juli, 40,2 % auf den Zeitraum August bis Dezember. Die im Jahr 2009 realisierten Eintritte entsprechen einem Anteil von 96,0 % aller bisherigen Zugänge (Datenstand: Mai 2010). Mit Hilfe des Eintrittsdatums lassen sich Eintrittskohorten definieren. Die erste Kohorte besteht aus Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2008/09 in der Vorabgangsklasse in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, die zweite Kohorte aus Eintritten im Schuljahr 2009/10. Näherungsweise wird der 1. August 2010 als Abschneidegrenze definiert.<sup>34</sup>

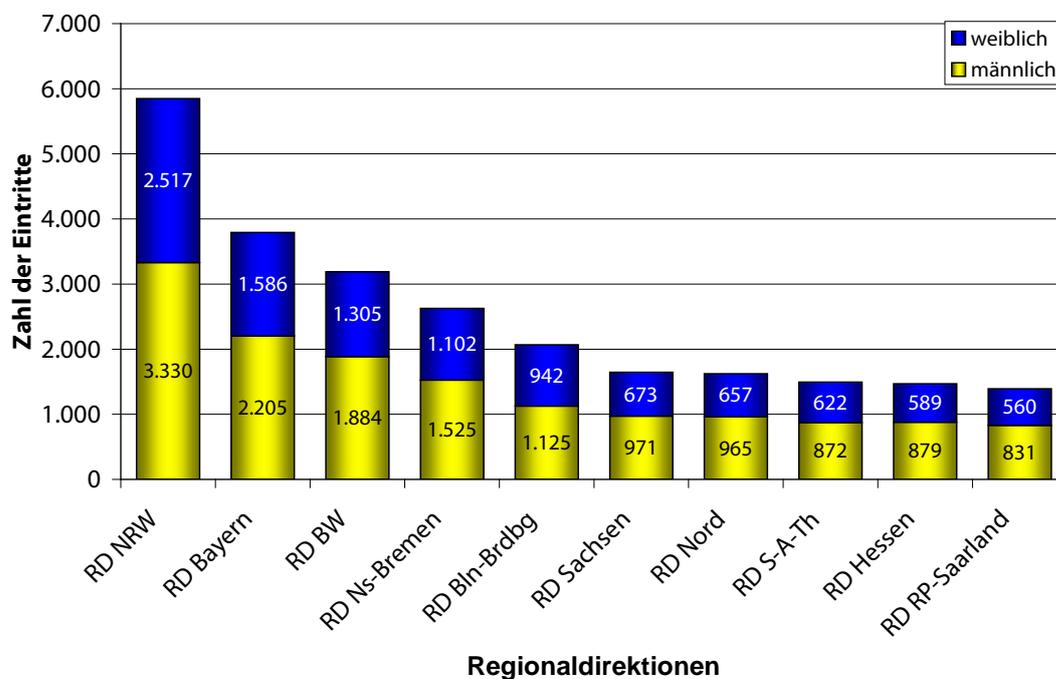
<sup>34</sup> Der letzte Schultag vor den Sommerferien lag in allen Bundesländern vor dem 1. August 2009, und die Sommerferien endeten in allen Bundesländern nach dem 1. August 2010. Eine Unschärfe ergibt sich dadurch, dass nach dem 1. August 2009 noch in einzelnen Fällen Jugendliche der Abgangsklasse in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen wurden. Diese mögliche Verzerrung ist jedoch allenfalls gering, da die Verteilung der Teilnehmenden auf die Klassenstufen vor und nach dem 1. August 2009 sehr ähnlich ist. Auf eine Validierung mit der Schülerbefragung wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Aus den Zugangszahlen ist ersichtlich, dass die erste Zutrittskohorte mit 14.835 Teilnahmefällen zahlenmäßig deutlich größer ist als die zweite Kohorte ab August 2009. Dennoch umfasst auch die zweite Kohorte knapp 10.000 Schülerinnen und Schüler.<sup>35</sup>

### 5.1.2 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit

Auf die Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen (RD NRW) entfällt knapp jeder vierte Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung (23,3 %).<sup>36</sup> Hohe Anteile entfallen auch auf die Regionaldirektion Bayern (15,1 %) und die Regionaldirektion Baden-Württemberg (RD BW) (12,7 %). Auf diese drei Regionaldirektionen entfallen damit mehr als die Hälfte aller Eintritte (51,0 %). Am niedrigsten sind die Anteile in den Regionaldirektionen Sachsen-Anhalt-Thüringen (RD S-A-Th) (5,9 %), Hessen (5,8 %) und Rheinland-Pfalz-Saarland (RD RP-Saarland) (5,5 %) (siehe Abbildung 5.3).

**Abbildung 5.3: Anteile der Regionaldirektionen der BA an den Eintritten im Zeitraum von Februar 2009 bis Mai 2010**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

<sup>35</sup> Diesem Befund entspricht, dass mit 88,8 % die große Mehrheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zum Schuljahr 2009/2010 eine neue Gruppe von Schülerinnen und Schülern in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen hat (Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, hochgerechnete Werte).

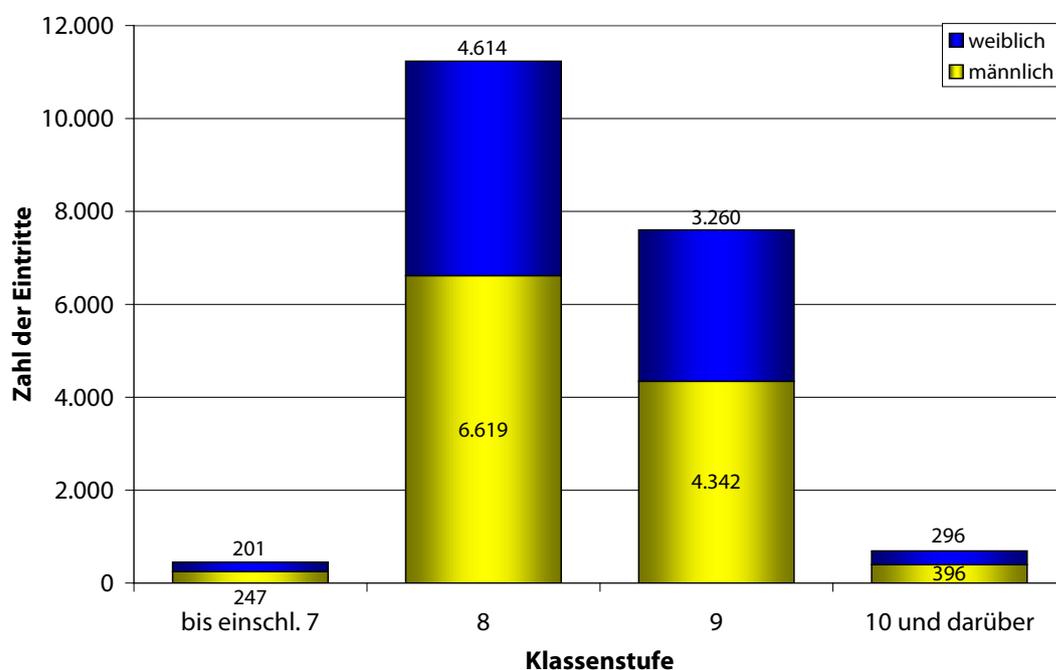
<sup>36</sup> Die ausgewiesenen Anteile beziehen sich auf jene 96,1 % aller Eintritte, für die Angaben zur zuständigen Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit vorliegen.

### 5.1.3 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 allgemein bildenden Schulsystems im jeweiligen Bundesland aber oft auch die neunte Klasse. Die ITM-Daten geben für 76,4 % aller realisierten Eintritte Auskunft über die Klassenstufe.

Die größte Gruppe dieser insgesamt 19.977 Eintritte stellen Jugendliche der Klassenstufe 8. Auf diese Gruppe entfallen 56,2 % aller Eintritte (mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt). Weitere 38,1 % entfallen auf Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9. Damit entfallen auf diese beiden Klassenstufen insgesamt 94,3 % aller Eintritte (siehe Abbildung 5.4).

**Abbildung 5.4: Eintritte nach Klassenstufe**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

58,9 % der in Klassenstufe 8 erfolgten Eintritte entfallen auf junge Männer, 41,1 % auf junge Frauen. Im Vergleich hierzu ist der Anteil der männlichen Teilnehmenden bei den in Klassenstufe 9 erfolgten Eintritten etwas kleiner (57,1 %), der Anteil der weiblichen Teilnehmenden entsprechend etwas größer (42,9 %).

In der Aufgliederung nach Bundesländern zeigt sich der Einfluss des Schulsystems beziehungsweise der Dauer der allgemein bildenden Schule. In 12 Bundesländern entfällt die große Mehrheit der Eintritte auf Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe acht. Hierzu gehören zum Beispiel Hamburg oder Schleswig-Holstein mit 92,5 % beziehungsweise 91,0 % aller Eintritte. Demgegenüber stehen Bundesländer wie Brandenburg oder Nordrhein-Westfalen, wo der Anteil von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8 lediglich 8,5 % beziehungsweise 6,0 % beträgt. In letzteren Bundesländern – hierzu gehören noch Berlin und Bremen – erfolgten die

Eintritte mehrheitlich in Klassenstufe 9, da der Hauptschulabschluss erst nach 10 Schuljahren erfolgt.

Eine Ausnahme bildet das Land Sachsen-Anhalt: Hier sind die Klassenstufen 8 und 9 gleichermaßen mit einer nennenswerten Zahl von Eintritten vertreten. Eintritte von Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen 7 oder 10 waren erwartungsgemäß selten. Eintritte in der Klassenstufe 7 treten in Förderschulen erhöht auf. Sie betreffen ferner zu 56 % Eintritte im August 2009, also in zeitlicher Nähe zum Schuljahreswechsel. Fehleingaben hinsichtlich der Klassenstufe sind in diesem Fall denkbar. Eintritte in Klassenstufe 10 kamen in nennenswertem Umfang lediglich in Berlin und Brandenburg vor, in denen die Schulzeit bis zum Hauptschulabschluss 10 Jahre beträgt (siehe Tabelle 5.1).

**Tabelle 5.1: Eintritte/Zugänge nach Klassenstufe und Bundesland**

Bundesland	Klassenstufe			
	bis einschl. 7	8	9	10 und darüber
Baden-Württemberg	2,2 %	84,6 %	13,2 %	0,0 %
Bayern	5,3 %	77,3 %	17,1 %	0,2 %
Berlin	0,0 %	3,0 %	83,6 %	13,5 %
Brandenburg	0,1 %	8,5 %	75,1 %	16,3 %
Bremen	0,0 %	0,0 %	96,2 %	3,8 %
Hamburg	0,0 %	92,5 %	7,5 %	0,0 %
Hessen	6,3 %	71,6 %	20,8 %	1,3 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,5 %	71,7 %	24,4 %	3,5 %
Niedersachsen	1,5 %	75,5 %	21,2 %	1,8 %
Nordrhein-Westfalen	0,3 %	6,0 %	87,9 %	5,8 %
Rheinland-Pfalz	0,5 %	81,8 %	14,0 %	3,7 %
Saarland	0,0 %	85,5 %	14,5 %	0,0 %
Sachsen	5,4 %	75,0 %	19,6 %	0,0 %
Sachsen-Anhalt	1,8 %	55,2 %	34,8 %	8,2 %
Schleswig-Holstein	2,3 %	91,0 %	6,4 %	0,2 %
Thüringen	0,7 %	71,1 %	27,2 %	1,0 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Rundungsfehler möglich.

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

## 5.2 Vorzeitige Beendigung der Teilnahme

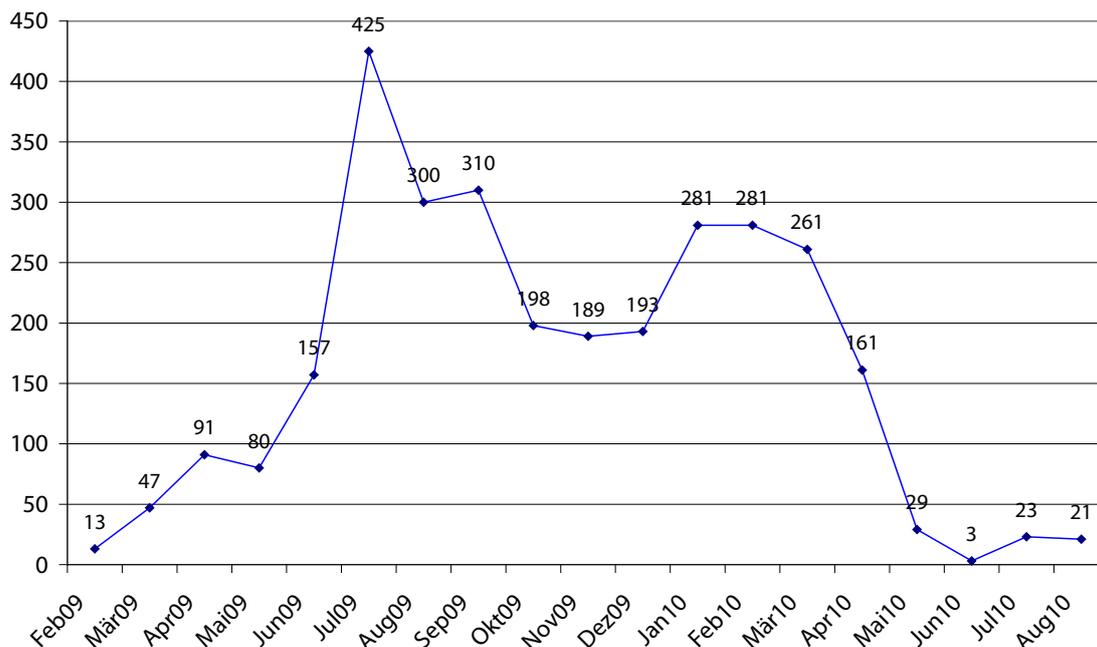
Von den insgesamt 26.154 Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden in den ITM-Daten 3.595 Personen ausgewiesen, die vorzeitig aus der Maßnahme ausgeschieden sind. Damit entspricht die Zahl der im Mai 2010 vorzeitig aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschiedenen Jugendlichen einem Anteil von 13,7 % – bezogen auf 26.154 Eintritte seit Februar 2009.

Unter den vorzeitig aus der Maßnahme ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer befinden sich 2.115 männliche und 1.480 weibliche Jugendliche. Der Anteil der jungen Männer an den Austritten beträgt 58,8 % und entspricht damit annähernd dem Anteil von Männern an der Gesamtheit der Teilnehmenden (57,9 %).

### 5.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten

Abbildung 5.5 zeigt die Austritte nach Kalendermonaten. Besonders deutlich ist der Befund, dass sich die Austritte nicht gleichmäßig über den Zeitraum seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung verteilen. Besonders viele Abgänge entfallen auf das Ende des Schuljahres im August 2009. Relativ viele Austritte sind ferner in den beiden ersten Monaten des Jahres 2010 zu verzeichnen.

**Abbildung 5.5: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

### 5.2.2 Geschätzte Austrittswahrscheinlichkeiten

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 5.6 dargestellt ist.<sup>37</sup> Sie zeigt auf der horizonta-

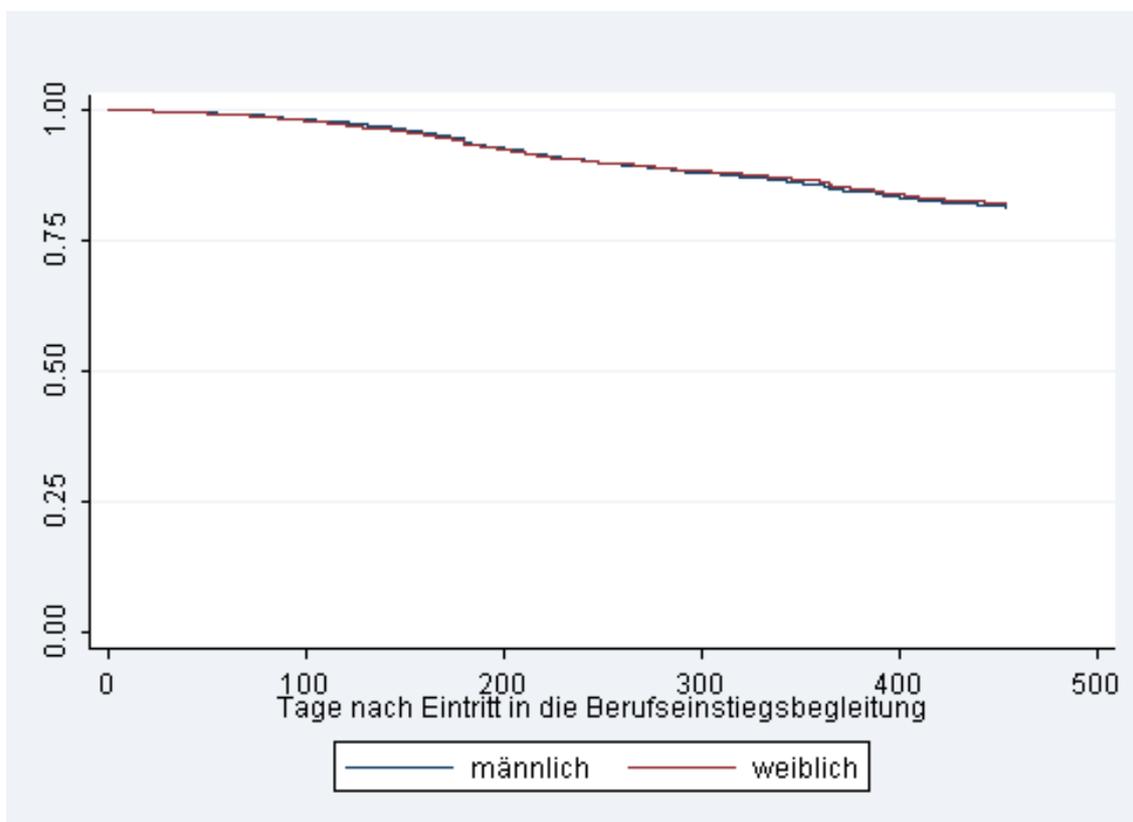
<sup>37</sup> Die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion ergibt einen Schätzer für die Wahrscheinlichkeit, einen Ausgangszustand (zum Beispiel Förderung) nach  $\tau$  Zeitperioden (zum Beispiel Tagen) nach Eintritt in diesen Zustand noch nicht verlassen zu haben.

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

len 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, 455 Tage nach dem Eintritt in die Förderung noch in der Berufseinstiegsbegleitung zu sein, bei 81,7 %. Umgekehrt bedeutet dies, dass zu diesem Zeitpunkt 18 von 100 Jugendlichen wieder aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind.

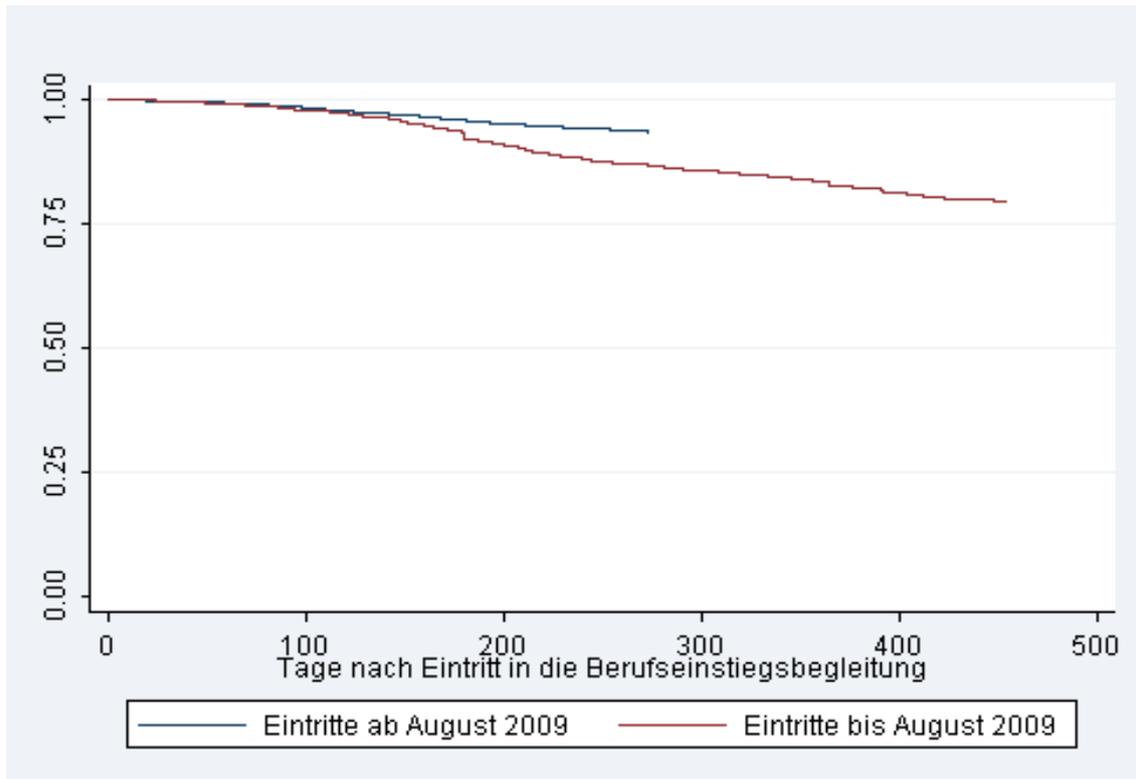
Die Wahrscheinlichkeit, in der Förderung verblieben zu sein, sinkt naturgemäß über die Zeit, wobei nach Abbildung 5.6 eine verhältnismäßig gleichmäßige Abnahme über den gesamten Zeitraum zu beobachten ist. Eine deutliche Abnahme in der Überlebensfunktion zeigt sich nach circa 180 Tagen. Dieser Sprung wird durch Schüler bewirkt, die zum 1. Februar 2009 in die Förderung eintraten und mit dem Ende des Schuljahres zum 31. Juli 2009 wieder austraten (siehe Abbildung 5.6).

**Abbildung 5.6: Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Förderung, nach Geschlecht**

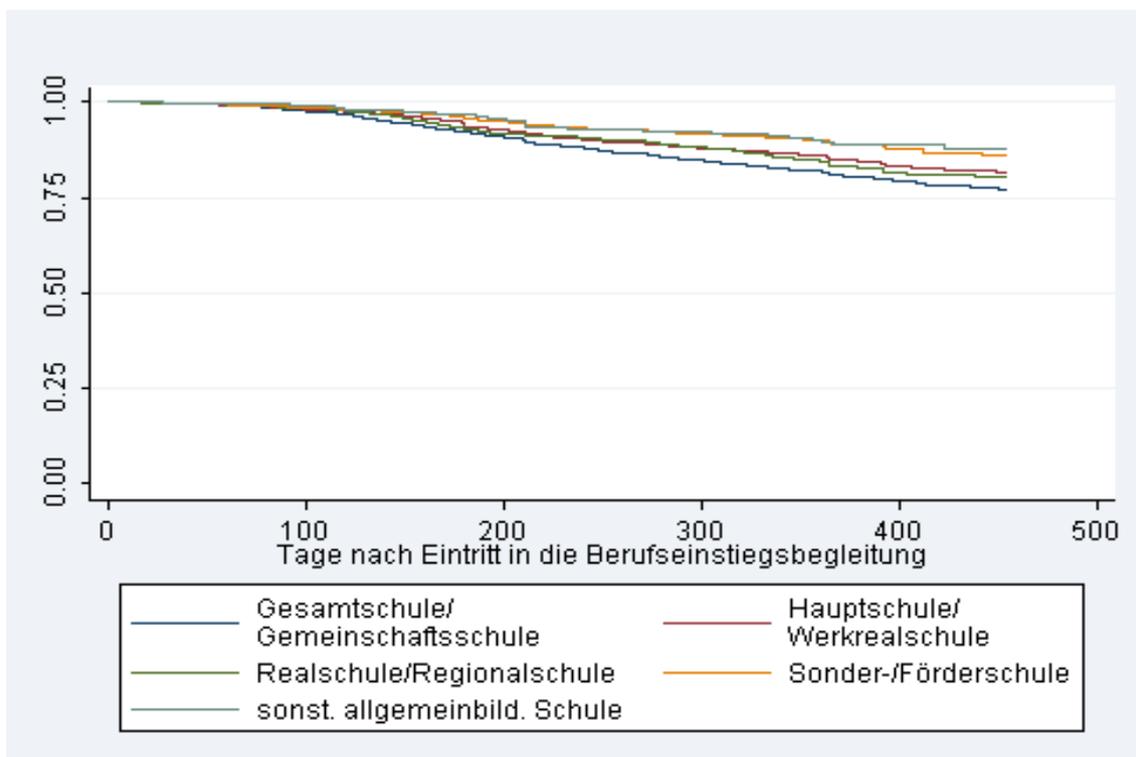


Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

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  $t_j$ .

**Abbildung 5.7: Wahrscheinlichkeit des Verbleibs nach Eintrittskohorte**

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

**Abbildung 5.8: Wahrscheinlichkeit des Verbleibs nach Schulart**

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

Dabei bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen dem Geschlecht, wohl aber zwischen Kohorten und unterschiedlichen Schultypen.<sup>38</sup> Schülerinnen und Schüler aus der zweiten Kohorte, die ab August 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, haben eine signifikant und größenordnungsmäßig erheblich geringere Abbruchwahrscheinlichkeit (siehe Abbildung 5.7).

Allerdings beruhen diese Unterschiede für die zweite Kohorte nur auf einem relativ kurzen Zeitintervall, das zudem keinen Schuljahreswechsel einschließt. Daher wird man auf längere Sicht verfolgen müssen, ob diese Unterschiede Bestand haben. Sollte sich der Befund als robust erweisen, könnte dies darauf hindeuten, dass die Prozesse in der Berufseinstiegsbegleitung nach Mitte 2009 störungsfreier abliefen.

Je höhere Abschlüsse der Schultyp vermittelt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Teilnehmer die Maßnahme abbricht (siehe Abbildung 5.8). Die geringste Abbruchwahrscheinlichkeit haben die Förderschüler, die höchsten die Schülerinnen und Schüler von Gesamtschulen, gefolgt von Schülerinnen und Schülern von Regionalschulen.

### 5.2.3 Verbreitung von Gründen für vorzeitige Austritte

In den Daten aus dem IT-Verfahren coSachNT kann zwischen zwölf unterschiedlichen Austrittsgründen unterschieden werden, die vom jeweiligen Sachbearbeiter eingegeben werden (siehe Tabelle 5.2). Für 3.100 der insgesamt 3.595 Maßnahmeaustritte liegt diese Information vor. Gemäß den Eingaben geht über ein Drittel der vorzeitigen Austritte (37,1 %) auf Ursachen zurück, die im Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begründet liegen. Hierzu gehören zum Beispiel fehlende Motivation beziehungsweise fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung. Weitere 21,5 % der Austritte ereigneten sich aufgrund persönlicher Umstände. Zwischen den Geschlechtern gibt es nur sehr geringe Unterschiede hinsichtlich der Austrittsgründe, so dass auf eine entsprechende Differenzierung verzichtet werden soll.

Auffällig ist, dass es bis zum Mai 2010 fast 600 Austritte aufgrund der Aufnahme von Ausbildungsverhältnissen oder Maßnahmen der Berufsvorbereitung gab. Weitere 181 Austritte erfolgten wegen vorzeitigem Erreichens des Maßnahmeziels. Dies verwundert deshalb, weil auch Teilnehmer der ersten Kohorte, die im Frühjahr 2009 in der Vorabgangsklasse in das Programm aufgenommen wurden, frühestens im Sommer 2010 planmäßig eine Ausbildung begonnen haben können. Daher kann auch das Maßnahmeziel noch nicht vorzeitig erreicht sein. Zudem sollte eine Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme kein Austrittsgrund sein.

Aus Expertengesprächen ist bekannt, dass bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Maßnahme vorzeitig beendet worden ist, um Doppelförderungen zu vermeiden. Dafür spricht, dass knapp 11 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eine Doppelförderung als Austrittsgrund angegeben haben (siehe Tabelle 5.3). Möglicherweise wurden deshalb Austritte wegen Doppelförderung teilweise unter den Kategorien Berufsvorbereitung, Ausbildung oder „Maßnahmeziel vorzeitig erreicht“ verbucht. Insgesamt ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, dass die

---

<sup>38</sup> Die  $\chi^2$ -Teststatistiken der Logrank-Tests sind: 0,90 (Geschlecht), 254,42 (Kohorte), 132,40 (Schultyp).

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.

**Tabelle 5.2: Austrittsgründe in der Statistik**

Austrittsgründe	Zahl der Nennungen	Anteil an allen Austritten in %
fehlende Motivation/Mitwirkung	1.149	37,1 %
persönliche Gründe (z.B. Umzug, Mutterschutz, Haft,...)	666	21,5 %
Berufsvorbereitung	366	11,8 %
Maßnahmeziel aus anderen Gründen nicht erreicht	333	10,7 %
Ausbildung	233	7,5 %
Maßnahmeziel vorzeitig erreicht	181	5,8 %
Über- oder Unterforderung	84	2,7 %
vertragswidriges Verhalten	42	1,4 %
gesundheitliche Beeinträchtigungen	37	1,2 %
Arbeit	7	0,2 %
Studium	1	0,0 %
Werkstatt für behinderte Menschen	1	0,0 %
<b>Summe</b>	<b>3.100</b>	<b>100,0 %</b>

Anmerkungen:

Abweichungen von 100,0 % sind wegen Rundungsfehlern möglich.

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

Die Austrittsgründe, die in den ITM-Daten enthalten sind, lassen sich zumindest partiell mit den Austrittsgründen vergleichen, die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in der standardisierten Befragung genannt werden. Insgesamt 62,1 % der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von Jugendlichen der ersten Kohorte haben bereits eigene Erfahrungen mit vorzeitigem Maßnahmeabbrüchen gemacht.

**Tabelle 5.3: Austrittsgründe aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

Gründe	Anteil Nennungen in Prozent
Umzug	35,2 %
Abbruch durch Schüler/in	30,1 %
Sonstiges	26,0 %
Beendigung durch Berufseinstiegsbegleiter/in	23,2 %
Schulwechsel an weiterführende Schulen	22,8 %
Doppelförderung	10,8 %
Andere Gründe der Agentur für Arbeit	9,6 %
Rückzug der Einverständniserklärung durch die Eltern	7,0 %

Anmerkungen:

Die Angaben sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

Für ein vorzeitiges Ausscheiden wurden von den befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern verschiedene Gründe genannt (Mehrfachnennungen waren

dabei möglich). Die Befragung ergab, dass die Gründe relativ breit gestreut sind und 26 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gaben neben den vorgegebenen Gründen noch weitere Gründe an. Der Hauptgrund für einen Maßnahmeabbruch aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist der Umzug der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Weitere wesentliche Gründe waren der Abbruch durch die Schülerin oder den Schüler (30,1 %) beziehungsweise durch die Berufseinstiegsbegleiterin oder den -begleiter (23,2 %) sowie ein Schulwechsel an weiterführende Schulen (22,8 %)

#### 5.2.4 Abgangsprozesse in den Fallstudien

Auch in den qualitativen Fallstudien berichten einige Schulen über Abgänge aus der Berufseinstiegsbegleitung. Auch hier sind die Gründe vielfältig und reichen von der Beendigung durch die Berufseinstiegsbegleiterin oder den -begleiter über die freiwillige Beendigung der Teilnahme durch die Schülerin oder den Schüler bis hin zum Ausstieg aus der Maßnahme wegen eines Schulwechsels. Häufig wurde die Aufhebung der Teilnahme nicht von den Jugendlichen selbst bestimmt. Wie bereits Engagement und Motivation für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend war, sind sie auch Hauptkriterien für den Verbleib in der Maßnahme. Anzeichen von Demotivierung, fehlendem Interesse und Nichterscheinen bei Terminen werden oft zum Anlass genommen, Jugendliche aus der Maßnahme herauszunehmen und durch andere Jugendliche zu ersetzen.

*„Dann geben wir, ... hab ich auch schon von Kollegen mitbekommen, die Empfehlung, dass die rausgenommen werden aus dem Programm, und nicht mehr weiter betreut werden, ne? Das müssen wir natürlich machen, wir müssen es kontrollieren und es kann ja nicht sein, sagen wir uns, wenn jemand ... nicht mehr teilnimmt, dass der noch weiter (geführt) wird.“ (BB10, 138)*

*„Wenn die vier- oder fünfmal bei ihr nicht erscheinen, auch in der Schule nicht, auch obwohl sie ja einen Termin hat, fragt sie mich immer, kommt er denn zu mir? Und wenn ich sage, ‚ne, der ist auch schon lange nicht mehr gekommen‘, dann sagt sie, ‚na, denn werden wir ihn aus dem Programm streichen‘, dann hat er kein Interesse.“ (Bereb11, 30)*

Da viele Schulen über ein reges Interesse der Schülerschaft an dieser der Berufseinstiegsbegleitung äußern, ist es selten problematisch, einen Platz neu zu besetzen.

*„Und auch wenn jetzt irgendwelche abspringen, oder eben nicht mehr wollen, ..., es sind also immer wieder Neue dabei.“ (BB11, 75)*

Inwieweit Beendigungen der Teilnahme auch mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern thematisiert und besprochen wird, ist nicht klar zu identifizieren. In einem Fall wird das Aufzeigen eines möglichen Ausschlusses als Konsequenz bei Fernbleiben von Verabredungen mit den Jugendlichen thematisiert. Die Verfahrensweise in solchen Fällen an anderen Standorten bleibt unklar.

Auch gibt es keine geregelte Verfahrensweise im Falle einer Beendigung der Teilnahme, vielmehr sind Unterschiede in der Zuständigkeit und im Entscheidungsprozess erkennbar. Es gibt Fälle, in denen die Berufseinstiegsbegleitung die Entschei-

zungsgewalt hat und die Berufsberatung lediglich die Exekutive ist. In anderen Fällen dagegen ist das Verfahren umgekehrt. Es zeigt sich jedoch, dass einzelne Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Beendigungen nicht nachvollziehen können und sich zum Teil mit der Entscheidung nicht einverstanden erklären. In einem Fall wird ein Jugendlicher, welcher durch die Berufsberatung aus der Maßnahme ausgeschlossen wurde, trotzdem weiterhin inoffiziell begleitet. Nur in seltenen Fällen verzichteten Jugendliche auf einen Verbleib in der Maßnahme, weil eine Unterstützung und Begleitung nicht mehr als notwendig empfunden wurde.

Die Vorgehensweise bei der Aufhebung der Teilnahme durch Schulwechsel ist ebenfalls nicht eindeutig geregelt. Ob und wie im Anschluss an den Schulwechsel weiter betreut werden kann, ist für die betroffenen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter meist unklar. An einem Standort heißt es dazu, dass die Maßnahme „*personenbezogen, nicht schulbezogen*“ (Bereb9, 169) sei und eine Betreuung bis zu sechs Monate nach Abgang der Schule weiterhin möglich sei. Aber tendenziell ist die Teilnahme für viele in dem Moment beendet, in dem die Schülerin oder der Schüler die Schule verlässt.

### **5.3 Welche Jugendlichen nehmen an der Berufseinstiegsbegleitung teil?**

#### **5.3.1 Soziodemographische Merkmale der Teilnehmenden**

In den folgenden Ausführungen wird geprüft, welche Gruppen von Jugendlichen durch die Berufseinstiegsbegleitung tatsächlich erreicht werden. Hierbei wird zugleich untersucht, ob systematische Unterschiede zwischen der angestrebten und der tatsächlich erreichten Zielgruppe bestehen.

Die Auswertung der ITM-Daten nach dem Geschlecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigt folgende Struktur: 57,9 % der zum Stichtag insgesamt 26.068 teilnehmenden Jugendlichen sind männlich, 41,1 % weiblich (siehe Abbildung 5.9).

Gemessen an der Geschlechterverteilung in den betroffenen Schularten sind junge Männer damit allerdings nicht überrepräsentiert. Nach Berechnungen auf der Grundlage von Angaben des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2008/09<sup>39</sup> betrug der Anteil der männlichen Schüler an allen Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen 56,0 % und an den Förderschulen 63,4 %. An Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist das Geschlechterverhältnis dagegen ausgeglichen.

#### *Geschlechterstruktur der geförderten Jugendlichen*

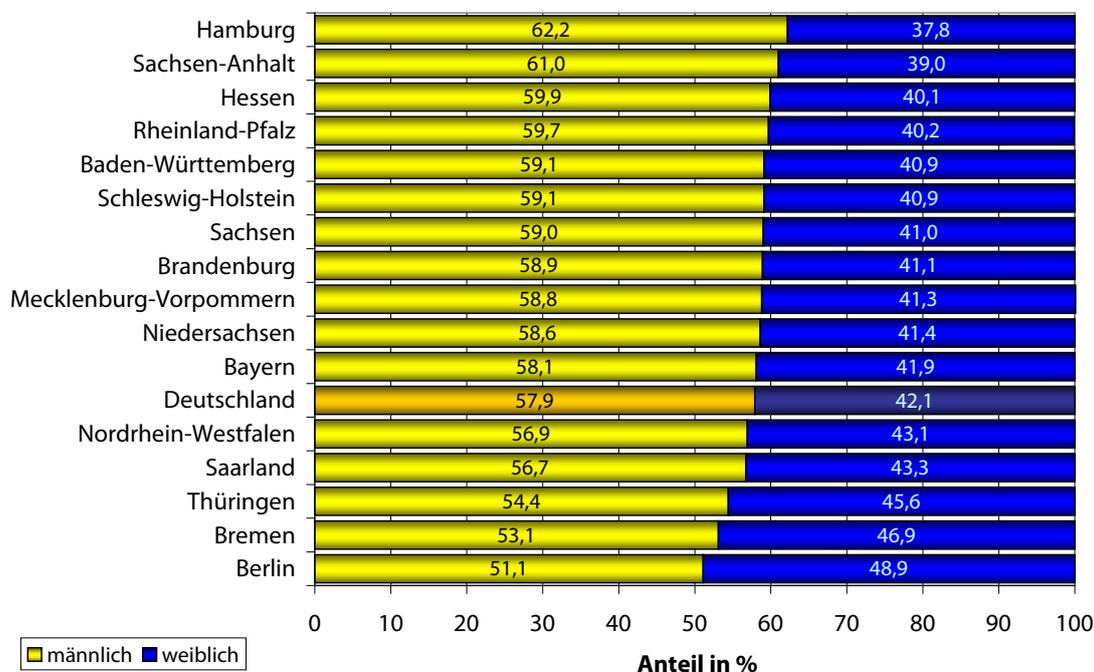
Mit Ausnahme Berlins ist der Anteil der jungen Männer in allen Bundesländern deutlich höher als der Frauenanteil, wobei dieser in einzelnen Bundesländern deutlich über, in anderen deutlich unter dem ermittelten Durchschnittswert in Höhe

---

<sup>39</sup> Statistisches Bundesamt, Statistik der allgemeinbildenden Schulen, Tabelle 21111-0003 (Schüler nach Bundesländern, Schuljahr, Geschlecht und Schulart).

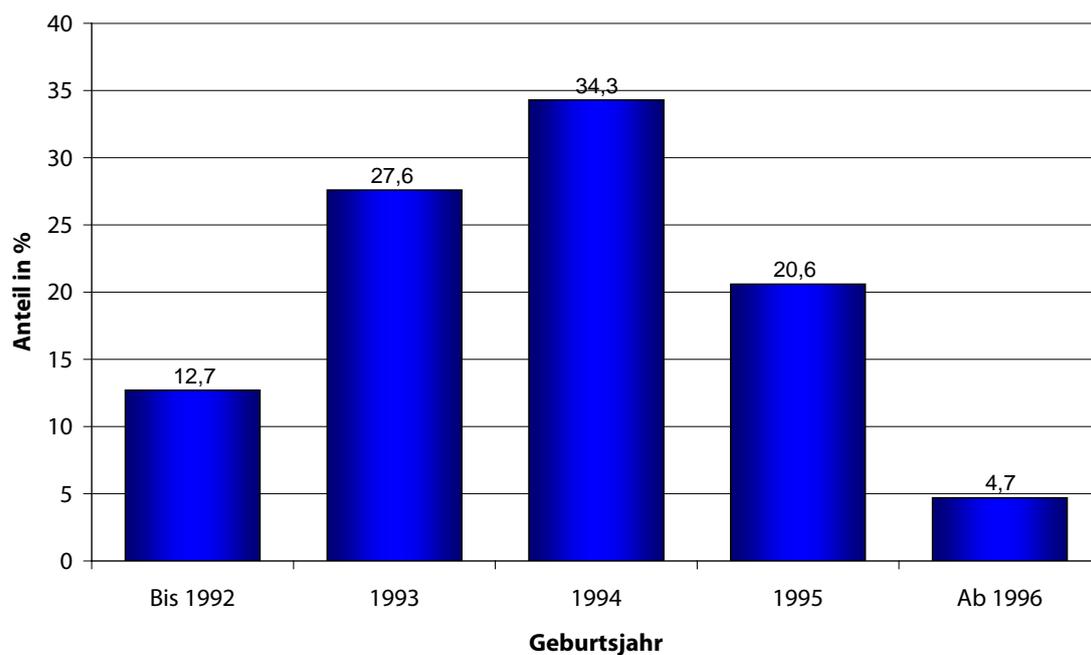
von 57,9 % liegt. Die höchsten Anteile männlicher Teilnehmer weisen Hamburg und Sachsen-Anhalt auf (jeweils über 60 %). Den niedrigsten Männeranteil weist das Land Berlin auf. Mit 51,1 % liegt dieser nur leicht über dem Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen (siehe Abbildung 5.9).

**Abbildung 5.9: Geschlecht der Teilnehmerschülerinnen und –schüler**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

**Abbildung 5.10: Geburtsjahre der Teilnehmenden**



Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010).

### Altersstruktur der geförderten Jugendlichen

Die stärkste Altersgruppe unter den teilnehmenden Jugendlichen bilden die Angehörigen des Jahrgangs 1994. Auf diesen Geburtsjahrgang entfallen 34,3 % aller geförderten Jugendlichen. Am zweit- und drittstärksten besetzt sind die beiden Jahrgänge 1993 (16 Jahre) und 1995 (14 Jahre), auf die 27,6 % beziehungsweise 20,6 % aller Personen entfallen. Die drei genannten Jahrgänge stellen insgesamt 82,5 % aller Teilnehmenden.

### Teilnehmende nach Staatsangehörigkeit

Nach den bereinigten ITM-Daten bilden Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit mit großem Abstand die größte Gruppe unter Teilnehmenden (81,1 %).<sup>40</sup> Damit weisen lediglich 18,9 %, also knapp ein Fünftel der Teilnehmenden, eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit auf.

Die am stärksten besetzte Gruppe unter den Teilnehmenden mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bilden mit 56,0 % Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit (entspricht 10,6 % aller Teilnehmenden). Die zweitstärkste Gruppe bilden Angehörige des früheren Jugoslawien mit 11,2 % aller Teilnehmenden mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit. Die übrigen Jugendlichen verteilen sich auf weitere Staaten, wie zum Beispiel Spanien, Italien oder Griechenland, wobei keine dieser Gruppen die 10 %-Marke überschreitet (siehe Tabelle 5.4).

**Tabelle 5.4: Staatsangehörigkeit der Teilnehmenden (Eintritte)**

Staatsangehörigkeit	Zahl der Eintritte	
	In % aller Eintritte	In % aller Eintritte von Personen nicht-deutscher Herkunft
Deutschland	81,1 %	-
Andere Staaten	18,9 %	-
darunter:		
Türkei	10,6 %	56,0 %
Früheres Jugoslawien	2,1 %	11,2 %
Spanien	1,8 %	9,8 %
Portugal	0,2 %	1,3 %
Italien	1,3 %	7,1 %
Griechenland	0,7 %	4,0 %
Sonstige EU exkl. osteuer. Beitrittsländer	0,1 %	0,3 %
Sonstige Osteuropa	1,9 %	10,3 %
<b>Eintritte insgesamt</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juni 2010); Teilgesamtheit: Nur Fälle mit Angaben zur Staatsangehörigkeit.

<sup>40</sup> Angaben zur Staatsangehörigkeit liefern die ITM-Daten für 16.899 Teilnehmende vor. Dies entspricht einem Anteil von 64,8 % der insgesamt 26.068 geförderten Jugendlichen. Für die übrigen 35,2 % der Teilnehmenden liegen keine diesbezüglichen Angaben vor. Die hier aufgeführten Anteilswerte beruhen auf den Angaben zur Staatsangehörigkeit von 16.899 Teilnehmenden.

### *Teilnehmende nach Migrationshintergrund*

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.<sup>41</sup> Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes weisen 15,57 Millionen Personen einen Migrationshintergrund im engeren Sinne auf (Mikrozensus). Dies entspricht einem Anteil von 19,0 % der Gesamtbevölkerung.<sup>42</sup>

Da Daten zum Migrationshintergrund von der BA bislang nicht erfasst werden dürfen, werden im Folgenden die Daten der im Rahmen der Evaluation befragten teilnehmenden Jugendlichen herangezogen. Die genannte Befragung liefert Angaben zum Geburtsort sowohl der Teilnehmenden als auch der Eltern. Nach den hochgerechneten Ergebnissen der Befragung wurden 84,7 % der Teilnehmenden eigenen Angaben zufolge in Deutschland, die übrigen 15,3 % außerhalb Deutschlands geboren.

In der Gruppe der Jugendlichen, welche nicht in Deutschland geboren wurden, heben sich drei Staaten hervor: Kasachstan (23,3 % aller nicht in Deutschland Geborenen), Russland (18,8 %) und die Türkei (11,0 %). Von zahlenmäßiger Bedeutung sind darüber hinaus noch Schülerinnen und Schüler aus dem früheren Jugoslawien. Die größte Gruppe stellt hier das Kosovo mit 7,6 % aller nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen.

Im Hinblick auf den Geburtsort der Eltern der Teilnehmenden liefert die Befragung folgende Ergebnisse: Bei 40,2 % der Teilnehmenden sind beide Eltern nicht in Deutschland geboren. Bei den übrigen sind entweder beide Eltern in Deutschland geboren (50,1 %) oder entweder der Vater oder die Mutter deutscher Herkunft (8,9 %). Somit wurde in der Hälfte der Fälle zumindest ein Elternteil der Teilnehmenden im Ausland geboren.

Bei Teilnehmenden, die in Deutschland geboren wurden, stammen mehrheitlich auch beide Eltern aus Deutschland. Dies trifft für 58,9 % aller in Deutschland geborenen Teilnehmenden zu. Demgegenüber kommen bei 30,7 % der in Deutschland geborenen Teilnehmenden beide Eltern nicht aus Deutschland. Bei den außerhalb Deutschlands geborenen Teilnehmenden kommen dagegen beide Elternteile nahezu ausnahmslos nicht aus Deutschland (siehe Tabelle 5.4).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass der Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, also Teilnehmenden, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde (49,5 %), im Vergleich zum Anteil dieser Bevölkerungsgruppe an der Gesamtbevölkerung überdurchschnittlich hoch ist.

---

<sup>41</sup> Statistisches Bundesamt (2010), S. 6.

<sup>42</sup> Statistisches Bundesamt (2010).

**Tabelle 5.5: Geburtsort der Teilnehmenden und der Eltern der Teilnehmenden**

Geburtsort der Eltern der Teilnehmenden	Geburtsort der Teilnehmenden		Durchschnitt Insgesamt
	Deutschland	Außerhalb Deutschlands	
Beide Eltern in Deutschland geboren	58,9 %	1,6 %	50,1 %
Vater in Deutschland geboren	3,3 %	3,2 %	3,3 %
Mutter in Deutschland geboren	6,3 %	2,3 %	5,6 %
Beide außerhalb Deutschlands geboren	30,7 %	92,3 %	40,2 %
Keine Angabe	0,8 %	0,5 %	0,7 %
<b>Gesamt</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Anmerkungen:

Abweichungen von 100,0 % sind wegen Rundungsfehler möglich.

Quelle: Schülerbefragung (hochgerechnete Werte).

#### *Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache an den Teilnehmerschulen insgesamt und nach Bundesländern*

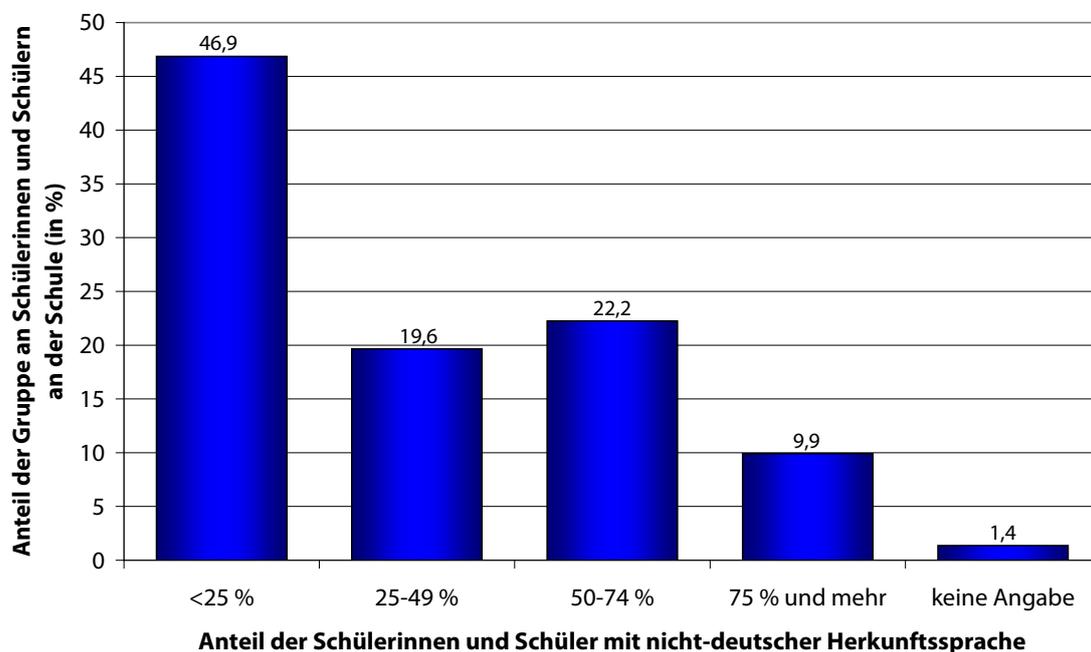
Im Rahmen der Befragung der Leitungen der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen wurde auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache ermittelt. Danach liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache in rund jeder dritten Teilnehmerschule bei mindestens 50 %. In weiteren 19,6 % aller Fälle beträgt der Anteil dieser Schülergruppe zwischen 25 % und 49 %. Bei den übrigen 46,9 % der Teilnehmerschulen beträgt der Anteil der entsprechenden Personengruppe unter 25 % (Abbildung 5.11).<sup>43</sup>

In regionaler Hinsicht zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen dem Osten und dem Westen Deutschlands. In allen teilnehmenden Schulen aus ostdeutschen Bundesländern – mit Ausnahme von Berlin – liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache unter 25 %. Demgegenüber weisen die Teilnehmerschulen in den westdeutschen Bundesländern deutlich höhere Anteile auf (Ausnahme: Hessen). An der Spitze stehen Hamburg und Berlin. Überdurchschnittlich hohe Anteile von Teilnehmerschulen mit Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache finden sich darüber hinaus in Bremen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern (siehe Tabelle 5.6).<sup>44</sup>

<sup>43</sup> Die hier ausgewiesenen Anteilswerte beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 zum 31.12.2009 an den teilnehmenden Schulen.

<sup>44</sup> Das Bundesland Sachsen wurde wegen der gesonderten Umsetzung des Modellvorhabens nicht befragt.

**Abbildung 5.11: Struktur der Schülerinnen und Schüler an den Teilnehmerschulen nach Herkunftssprache**



Quelle: Befragung von Schulleitungen (hochgerechnete Werte).

**Tabelle 5.6: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache an den Teilnehmerschulen nach Bundesland**

Bundesland	Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Herkunftssprache			
	<25%	25-49%	50-74%	75% und mehr
Schleswig-Holstein*	54,3 %	8,6 %	0,0 %	0,0 %
Hamburg*	33,3 %	0,0 %	0,0 %	66,7 %
Niedersachsen	48,4 %	25,0 %	14,1 %	12,5 %
Bremen*	0,0 %	50,0 %	50,0 %	0,0 %
Nordrhein-Westfalen	17,1 %	27,5 %	44,2 %	11,2 %
Hessen*	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Rheinland-Pfalz*	90,3 %	9,7 %	0,0 %	0,0 %
Baden-Württemberg	26,4 %	32,0 %	36,2 %	5,3 %
Bayern	38,1 %	21,2 %	25,7 %	15,0 %
Saarland*	25,0 %	50,0 %	25,0 %	0,0 %
Berlin*	12,5 %	12,5 %	18,8 %	56,2 %
Brandenburg	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Mecklenburg-Vorpommern*	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Sachsen-Anhalt*	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Thüringen*	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Bei Schleswig-Holstein entfallen die übrigen 37,0 % auf die hier nicht ausgewiesene Kategorie „keine Angabe“. Bei den mit einem \* gekennzeichneten Bundesländern umfasst die der Hochrechnung zugrunde liegende Fallzahl weniger als zehn Fälle. Die Ergebnisse sind daher nur eingeschränkt interpretierbar.

Quelle: Schulleiter-Befragung (Stichtag: 31.12.2009, geschätzte hochgerechnete Werte).

### 5.3.2 Schulische Ausgangslage der Teilnehmenden

#### Schultypen

Die insgesamt 26.068 Teilnehmenden lassen sich entsprechend den bereinigten ITM-Daten folgenden Schultypen zuordnen: 75,3 % aller geförderten Jugendlichen besuchen eine Hauptschule/Werkrealschule (53,6 % aller Eintritte), eine Gesamtschule/Gemeinschaftsschule (13,6 %) oder eine Realschule/Regionalschule (8,2 %). Auf Schüler und Schülerinnen von Sonderschulen/Förderschulen entfallen 20,6 % aller Teilnehmenden. Weitere 1,4 % besuchen sonstige allgemein bildende Schulen. Für die übrigen 2,7 % liegen keine Angaben zum Schultyp vor (siehe Tabelle 5.7).

**Tabelle 5.7: Struktur der Teilnehmenden nach Schultyp**

Schultyp	Anteil des Schultyps an allen Schulen
Hauptschule/Werkrealschule	53,6 %
Sonder-/Förderschule	20,6 %
Gesamtschule/Gemeinschaftsschule	13,6 %
Realschule/Regionalschule	8,2 %
Sonstige allgemeinbildende Schule	1,4 %
Keine Angabe	2,7 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: IAB-ITM (Stand: Juli 2010; Eintritte).

#### Schulleistungen

In der Befragung der Jugendlichen wurden die Schulnoten in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch und Sport abgefragt. Um eine Nullmessung zu erreichen, die für die spätere Wirkungsanalyse benötigt wird, sollten die Schulnoten zwei Jahre vor dem Befragungszeitpunkt angegeben werden. Die Notenverteilung ist in Tabelle 5.8 enthalten. In allen Fächern außer dem Sportunterricht ist die Schulnote 3 die häufigste Note. In Mathematik ist das Notenspektrum weiter gezogen als in Deutsch oder Englisch. Knapp jeder zehnte Schüler berichtet eine 5 in Mathematik, unter den Schülerinnen sogar jede sechste. Dagegen erzielen die weiblichen Jugendlichen in den Fächern Deutsch und Englisch bessere Noten als ihre männlichen Mitschüler.

Da ein Vergleichsmaßstab zur Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler fehlt, kann die Frage, inwieweit leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen überrepräsentiert sind, an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es zeigt sich jedoch, dass unter den teilnehmenden Jugendlichen etwa 37 % im Fach Deutsch und etwa 45 % im Fach Mathematik die Note 4 oder schlechter hatten. Dazu kommt, dass die Notenverteilung an den Förderschulen deutlich besser ist als an den übrigen Schulen; hier wurden nur 25 % beziehungsweise 34 % in Deutsch und Mathematik mit der Note 4 oder schlechter bewertet.

In der Befragung sollten die Jugendlichen ferner angeben, ob sie bereits einmal eine Klasse wiederholen mussten. Dies trifft auf 39,5 % der teilnehmenden Jugendlichen zu. Auch hierdurch ergibt sich die Einschätzung, dass schlechte Noten in der Schule unter den teilnehmenden Jugendlichen weit verbreitet sind, was mit der Zielgrup-

pendefinition der Berufseinstiegsbegleitung übereinstimmt. Es ist auch konsistent mit den Erkenntnissen der Evaluation über den Auswahlprozess.

**Tabelle 5.8: Schulleistungen der Teilnehmenden**

		1	2	3	4	5	6
Mathematik	m	3,9 %	17,0 %	37,9 %	26,6 %	8,8 %	0,5 %
	w	1,5 %	9,7 %	33,6 %	32,6 %	17,0 %	1,3 %
Englisch	m	0,6 %	9,8 %	35,3 %	34,6 %	9,1 %	0,3 %
	w	2,6 %	15,7 %	37,8 %	26,3 %	8,2 %	0,7 %
Deutsch	m	0,6 %	10,6 %	41,8 %	36,1 %	6,4 %	0,5 %
	w	1,6 %	20,7 %	45,7 %	22,9 %	3,9 %	0,1 %
Sport	m	32,8 %	41,7 %	17,3 %	4,4 %	0,5 %	0,2 %
	w	19,6 %	38,1 %	27,8 %	6,3 %	2,1 %	0,8 %

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Schülerbefragung (hochgerechnete Werte).

### *Subjektive Wahrnehmung der schulischen und beruflichen Aussichten*

Die Einschätzungen der befragten Jugendlichen zu den Aussichten für Schulabschluss und Ausbildung stehen in einem deutlichen Gegensatz zu den im Durchschnitt eher schlechten Schulleistungen (siehe Tabelle 5.9).

**Tabelle 5.9: Subjektive Zukunftsaussichten der Teilnehmenden**

		sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht	Weiß nicht/ keine Angabe
Wie schätzt Du Deine Chancen ein, den Hauptschulabschluss zu schaffen?	m	37,4 %	35,0 %	18,2 %	4,8 %	1,4 %	0,9 %	2,2 %
	w	33,6 %	30,5 %	24,1 %	6,4 %	2,0 %	0,9 %	2,5 %
Wie schätzt Du Deine Chancen auf einen Ausbildungsplatz ein?	m	9,0 %	24,3 %	47,8 %	13,7 %	2,7 %	1,6 %	0,9 %
	w	12,0 %	19,3 %	44,8 %	15,2 %	5,2 %	1,6 %	2,0 %

Anmerkung:

Abweichungen von 100,0 % sind rundungsbedingt möglich.

Quelle: Schülerbefragung (hochgerechnete Werte).

Nur 8 % der teilnehmenden Jugendlichen, die auf diese Frage antworteten, schätzen ihre Chancen auf die Erlangung des Hauptschulabschlusses als eher schlecht, schlecht oder sehr schlecht ein. Ähnlich skeptisch über die Chancen auf einen Ausbildungsplatz äußern sich 20 % der Jugendlichen. Dabei sind die männlichen Jugendlichen noch optimistischer als die weiblichen Teilnehmerinnen.

### 5.3.3 Fallstudienevidenz über die teilnehmenden Schüler

Schlechte schulische Leistungen der Schülerinnen und Schüler begegnen einem auch in den qualitativen Fallstudien. Sie werden oft in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und mangelnden Sprachkenntnissen gebracht.

*„Das zentrale Hindernis gerade der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind ihre Sprachprobleme. Dabei findet ihre Verständigung im Wesentlichen in drei Sprachkulturen statt: In der Schule versuchen sie, deutsch zu sprechen. In ihrem Freundeskreis sprechen sie einen Mix aus ihrer Herkunftssprache; versetzt mit deutschen Worten. In ihren Familien wiederum wird in der Regel ausschließlich in ihrer Herkunftssprache gesprochen. Dieser Mix aus diesen drei Sprachkulturen bedingt, dass sie sich weder in ihrer Herkunftssprache noch im Deutschen richtig ausdrücken können. Ein (deutsches) Ausbildungsunternehmen setzt in der Regel jedoch voraus, dass ein Jugendlicher, der sich um einen Ausbildungsplatz bewirbt, die deutsche Sprache zumindest soweit beherrscht, dass er sich in dieser Sprache ausdrücken kann. Wenn diese Grundvoraussetzung nicht gegeben ist, haben die Jugendlichen kaum eine Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ (Bereb11, 4)*

Neben schulischen Leistungen und Lernschwierigkeiten ist das Elternhaus, welches als Hauptressource oder -belastung der Schülerinnen und Schüler beschrieben wird, ein weiteres stark gewichtetes Auswahlkriterium. So sind auch Jugendliche, bei denen keine Unterstützung vom Elternhaus zu erwarten ist, zusätzlich mit aufgenommen worden, unabhängig vom schulischen Leistungsvermögen. Aufgrund hoher Arbeitslosigkeit in vielen Regionen sind viele Familien der teilnehmenden Jugendlichen von Erwerbslosigkeit und Bezug von Arbeitslosengeld II betroffen. Das Elternhaus, da sind sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einig, kann einen enormen Belastungsfaktor für die Jugendlichen darstellen. Viele sind stark in Haushalt sowie die Aufsicht und Betreuung der Geschwister mit eingebunden. Auch darf die Vorbildfunktion der Eltern nicht unterschätzt werden.

*„... und da spielt auch das Elternhaus eine große Rolle, also wir merken das immer wieder, dass Kinder, wo die Eltern arbeitslos sind, wo die Eltern auch einen sehr niedrigen Bildungsstand haben, eben auch die Kinder einen niedrigen Bildungsstand haben, also ich will nicht sagen, das hat sich vererbt, aber ich denk mal so, so Vorbildwirkung hat.“ (BB5, 4)*

So desolat manche Familiensituationen, in denen auch zum Teil Kriminalität und Gewaltbereitschaft vorhanden sind, auch beschrieben werden, wird gleichzeitig immer darauf hingewiesen, dass es natürlich auch Eltern gibt, welche sich gut um die Jugendlichen kümmern und die engagiert und interessiert mit der Berufseinstiegsbegleitung zusammenarbeiten. Allgemein stehen viele Eltern der Berufsorientierung ihrer Kinder hilflos gegenüber und sind nicht in der Lage eine angemessene Begleitung zu bieten.

*„Ja, ergänzen muss man dazu, dass die Schüler, die wir hier an der Schule haben, häufig über Elternhäuser, also aus Elternhäuser kommen, die mit diesen Strukturen gar nicht vertraut sind, die sich auch wenig darum kümmern und*

*sich doch schon auf die Schule verlassen, auf den schulischen Rahmen verlassen.“ (BB1, 76)*

Anders als in den standardisierten Erhebungen stellen sich die Aussichten für die teilnehmenden Jugendlichen dar. Den Akteuren wie auch den teilnehmenden Jugendlichen ist durchaus klar, dass der Abschluss an einer Haupt- oder Förderschule nicht viele Möglichkeiten eröffnet. Viele Schülerinnen und Schüler wissen, dass ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt aufgrund der Stigmatisierung der besuchten Schulform gering sind. Die meisten reagieren hierauf mit Resignation und Demotivierung, woraus ein Absacken schulischer Leistungen resultiert.

*„Erst mal Erstaunen. Und dann kommt als nächster Schritt so die Überlegung, da kann ich ja eh machen, was ich will. Also Chance hab ich sowieso keine, Job krieg ich sowieso nicht, muss ich im Unterricht auch nicht aufpassen. Ob ich einen Hauptschulabschluss mit 1,0 mach oder keinen hab, wo ist der Unterschied?“ (Bereb7, 45)*

Gegensätzlich hierzu gibt es aber viele Schülerinnen und Schüler, die sich gerade aufgrund der Stigmatisierung des Haupt- oder Förderschulabschlusses das Ziel gesetzt haben, eine weiterführende Schule zu besuchen, um höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen und somit ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbessern zu können, worin sie häufig weder von Schule noch Berufseinstiegsbegleitung Bestärkung erfahren.

Neben der Perspektivlosigkeit vieler Schülerinnen und Schüler ist auch die Orientierungslosigkeit, welche sich durch ständiges Wechseln der Berufswünsche äußert, ein immer wiederkehrendes Thema in den Gesprächen. Den Jugendlichen fällt es sichtlich schwer, sich für einen Beruf zu entscheiden. Oftmals richtet sich der Berufswunsch nach den späteren Verdienstmöglichkeiten. Tendenziell werden jedoch die klassischen Berufe für Männer und Frauen favorisiert.

*„Gerade hier in der achten ist es so, dass einige Schüler sich noch nicht 100-prozentig festgelegt haben, was sie wollen; ist verständlich, einige sind 13, ne? Wer von uns hat das mit 13 schon gewusst ((lacht)).“ (Bereb4, 7)*

Generell sind die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler stark verallgemeinernd. Deziertes Aufzeigen von Stärken und Ressourcen einzelner Schülerinnen und Schüler fällt hingegen schwerer. Es sind sich jedoch alle einig, dass die Stärken der Jugendlichen in der Praxis zu finden sind und nicht in der Theorie.

Die mangelnde Ausbildungsreife der Schülerinnen und Schüler und die damit korrelierenden Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt, so berichten die Gesprächspartner, wird einerseits an den schlechten schulischen Leistungen festgemacht, andererseits mit fehlender Sozialkompetenz und Eigenverantwortung erklärt.

*„Also ich halte für das größte Problem die fehlende Ausbildungsreife, die viele Hauptschüler haben, [...], die einfach mit Abschluss der, der Schule noch nicht soweit sind, von ihren sozialen Fähigkeiten her, von ihren Plänen, vom Hinterfragen ihrer Berufswünsche, dass der Übergang nahtlos passieren kann.“ (BB4, 3)*

Angesichts der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt und der Tatsache, dass „die Arbeitgeber nicht bereit sind, von ihren Anforderungen abzugehen“ (BB7, 5), werden die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf einen Ausbildungsplatz eher schlecht eingeschätzt. Die Erwartungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter stehen damit in einem deutlichen Gegensatz zu den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die fehlende Mobilitätsbereitschaft der Jugendlichen erschwert die Situation zusätzlich. Doch wird ein Trend des Wandels in vielen Regionen wahrgenommen. Aufgrund der geburtenschwachen Jahrgänge könnten Betriebe in Zukunft gezwungen sein, ihre hohen Anforderungen nach unten zu korrigieren, so dass die Chancen von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern auf einen Ausbildungsplatz in Zukunft möglicherweise steigen werden.

## 5.4 Betreuungsrelationen

Die Trägerbefragung liefert Angaben zur Zahl der betreuten Schulen sowie der Schülerinnen oder Schülern an den betreuten Schulen. Danach werden von den 156 Trägern der Stichprobe, die gültige Angaben zur Zahl der betreuten Schulen gemacht haben, 573 Schulen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung betreut. Im Durchschnitt werden damit 3,7 Schulen pro Träger betreut, wobei sich das Spektrum der Zahl der betreuten Schulen von einer bis maximal elf Schulen pro Träger erstreckt.

Hochgerechnet werden von den Trägern im Durchschnitt 96,6 Schülerinnen und Schüler pro Träger betreut, wobei sich das Spektrum der Zahl der betreuten Jugendlichen von fünf bis maximal 330 Teilnehmende pro Träger erstreckt.

Im Rahmen der Trägerbefragung wurde die Zahl der beim Träger beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie die Zahl der von diesen insgesamt betreuten Jugendlichen ermittelt. Aus beiden Angaben lässt sich bestimmen, wie viele Teilnehmende pro Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter im Durchschnitt des jeweiligen Loses betreut werden.<sup>45</sup> Über alle Träger hinweg werden im Durchschnitt 20,5 Schülerinnen und Schüler<sup>46</sup> pro Vollzeitäquivalent betreut (hochgerechnete Werte).

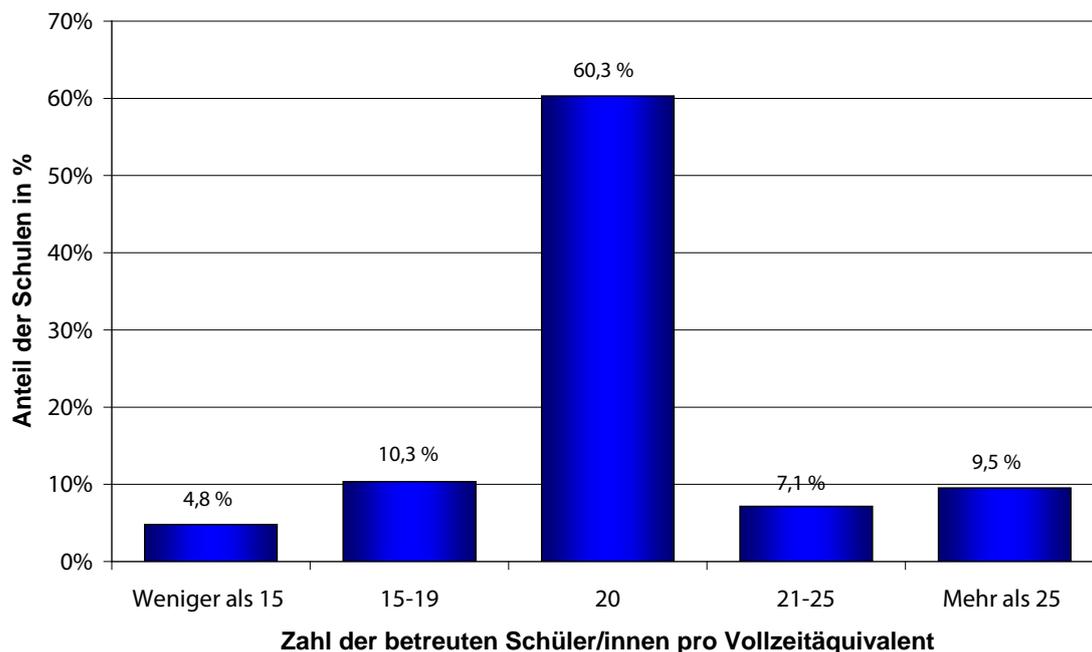
Hinter dem ermittelten Durchschnittswert verbergen sich auf der Ebene der einzelnen Träger Abweichungen nach oben und unten: Bei 15,1 % der an hochgerechnet insgesamt 913 Schulen tätigen Träger werden eigenen Angaben zufolge weniger als 20, bei 60,3 % genau 20 und bei 16,6 % mehr als 20 Schüler pro Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter betreut (siehe Abbildung 5.12).<sup>47</sup> Damit wird der Anforderung des Gesetzes, wonach „einem Berufseinstiegsbegleiter ... in der Regel höchstens zwanzig Jugendliche gleichzeitig zugeordnet sein“ sollen, weitgehend Rechnung getragen.

---

<sup>45</sup> Insgesamt liegen für 94,6 % der befragten Träger hierzu gültige Werte vor.

<sup>46</sup> Standardabweichung von 4,2.

<sup>47</sup> Für 7,9 % der Schulen gibt es keine Angaben.

**Abbildung 5.12: Zahl der betreuten Jugendlichen pro Vollzeitäquivalent**

Quelle: Befragung der Träger 2010, hochgerechnete Werte.

## 5.5 Finanzieller Verlauf

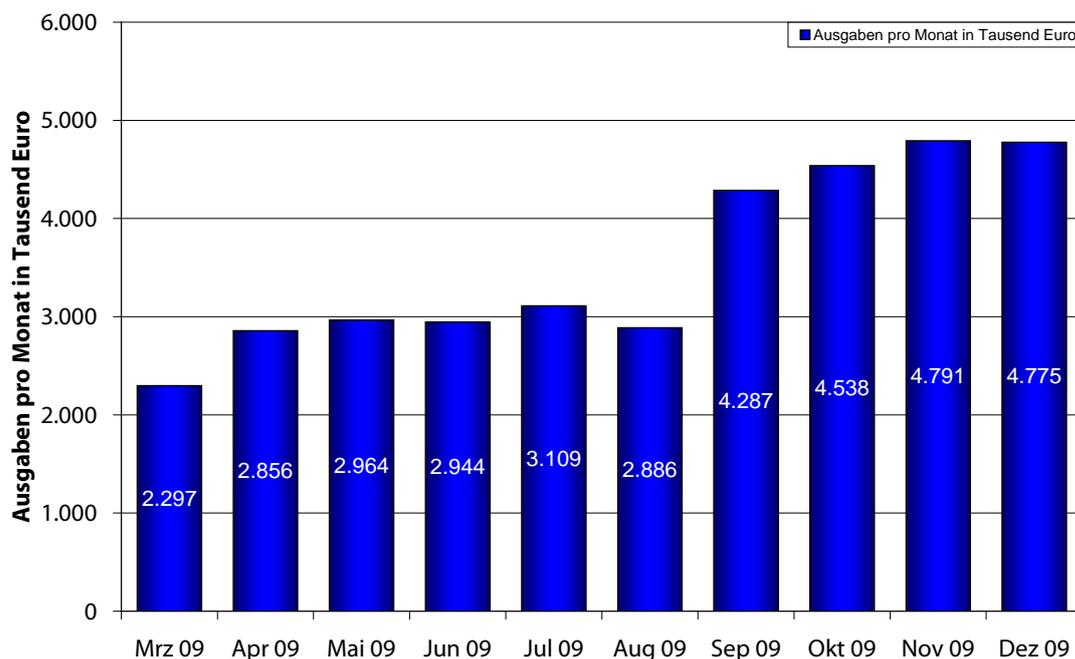
### 5.5.1 Verausgabte Mittel insgesamt

Für das Jahr 2009 insgesamt wurden nach Angaben der BA für die Berufseinstiegsbegleitung 35,7 Millionen Euro bereitgestellt.<sup>48</sup> Davon wurden in diesem Jahr insgesamt 35,4 Millionen Euro verausgabt. Von diesen verausgabten Mitteln entfielen auf die westdeutschen Bundesländer 83,1 %, auf die ostdeutschen 16,9 %.

Vom Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im Februar 2009 bis August desselben Jahres (Eintrittszeitraum der ersten Kohorte) wurden bundesweit durchschnittlich 2,8 Millionen Euro pro Monat verausgabt. 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. Die durchschnittlichen Ausgaben von September bis Dezember 2009 beliefen sich auf 4,6 Millionen Euro pro Monat. (siehe Abbildung 5.13).

<sup>48</sup> Bundesagentur für Arbeit: Bewirtschaftungsübersicht 2/686 04 – Zweckbestimmung. Inanspruchnahme der verfügbaren Ausgabemittel 2009. Stand: 31.12.2009.

**Abbildung 5.13: Entwicklung der monatlichen Ausgaben**

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

Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Mittel wird in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (Anteil an allen Mitteln im Jahr 2009: 23,07 %), Baden-Württemberg (14,25 %), Bayern (14,08 %) und Niedersachsen (10,28 %) verausgabt. Die geringsten Mittel entfielen auf die Bundesländer Saarland (1,16 %), Bremen (1,18 %), Hamburg (1,24 %), Mecklenburg-Vorpommern (1,97 %) und Schleswig-Holstein (3,42 %) (siehe Tabelle 5.10). Dies entspricht grob der Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die einzelnen Bundesländer.

### 5.5.2 Kostensätze pro Schülerin oder Schüler

Laut Trägerbefragung betrug im Jahr 2009 der durchschnittliche monatliche Kostensatz 185,75 Euro pro Teilnehmenden.<sup>49</sup> Den Angaben der Träger zufolge deckten in 58 % der Fälle die Kostensätze, die die Träger von der BA für die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung im Jahr 2009 erhielten, die damit verbundenen Kosten. Dagegen sind 29 % der Träger der Meinung, dass die Durchführung der Maßnahme für sie nicht kostendeckend ist. Die übrigen 14 % der befragten Träger gaben hierzu keine Antwort. Dass ein relativ hoher Prozentsatz der Träger nach eigenen Angaben die Berufseinstiegsbegleitung nicht kostendeckend durchführt, könnte am starken wirtschaftlichen Interesse der Träger liegen. So wurde in den

<sup>49</sup> Rund 64,3 % der befragten Träger gaben Auskünfte über die erhaltenen Kostensätze. Die übrigen 35,7 % der Befragten machten hierzu keine Angaben. Damit war der Anteil von Antwortausfällen bei dieser Frage – erwartungsgemäß – überdurchschnittlich hoch.

**Tabelle 5.10: Ausgaben nach Berichtsmonaten und Bundesländern (isoliert und kumuliert)**

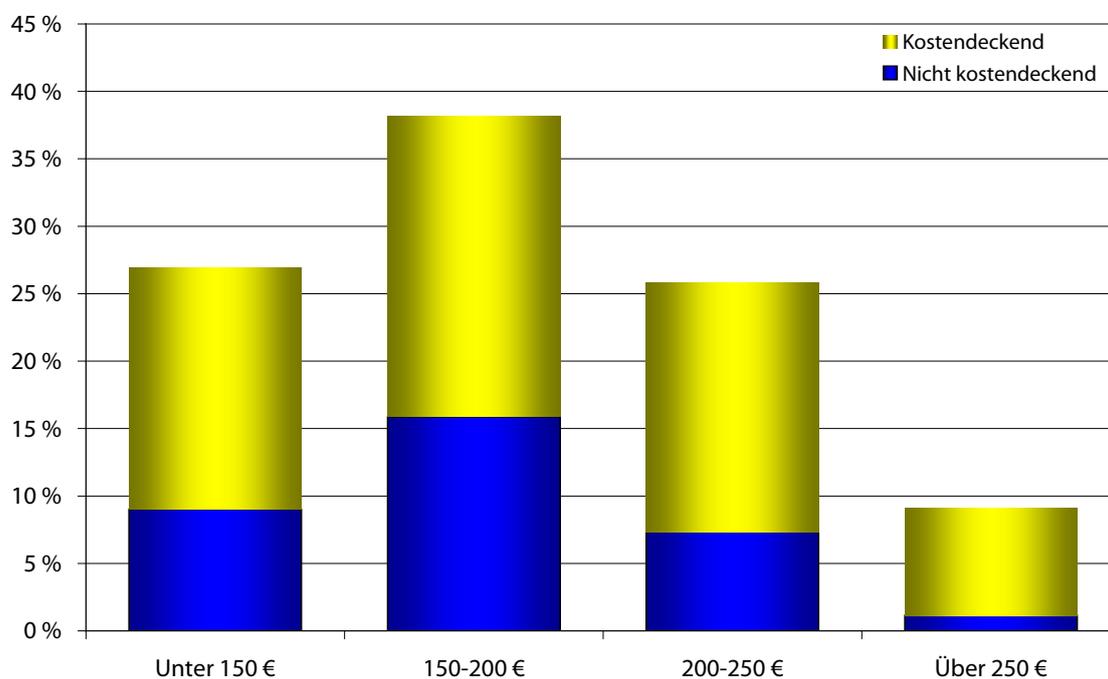
Ausgaben in Tausend Euro	Mrz 09		Apr 09		Mai 09		Jun 09		Jul 09		Aug 09		Sep 09		Okt 09		Nov 09		Dez 09	
	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.	isol.	kum.
Mecklenburg- Vorpommern	55	55	61	116	58	174	58	232	58	290	58	349	85	434	88	522	88	609	88	697
Schleswig- Holstein	105	105	105	209	105	314	105	418	105	523	105	627	146	774	146	920	146	1.067	146	1.213
Hamburg	39	39	39	77	39	116	39	155	39	193	39	232	52	284	52	337	52	389	52	441
Niedersachsen	200	200	241	442	302	743	333	1.077	297	1.374	276	1.650	497	2.147	462	2.610	416	3.025	619	3.645
Bremen	32	32	32	64	32	97	32	129	32	161	32	193	56	249	56	305	56	361	56	417
Nordrhein- Westfalen	592	592	643	1.235	761	1.996	700	2.696	679	3.375	680	4.055	929	4.984	1.080	6.064	999	7.062	1.116	8.178
Hessen	122	122	122	244	200	443	156	600	229	829	232	1.061	305	1.366	308	1.673	308	1.981	319	2.300
Rheinland- Pfalz	140	140	166	306	159	465	233	698	177	875	177	1.052	262	1.315	268	1.583	268	1.851	268	2.120
Saarland	21	21	41	63	31	94	31	126	31	157	31	189	55	244	55	299	55	354	55	410
Baden- Württemberg	261	261	500	760	440	1.201	435	1.635	393	2.028	382	2.410	571	2.981	623	3.604	802	4.406	644	5.050
Bayern	290	290	420	710	355	1.066	355	1.421	579	1.999	400	2.399	581	2.980	581	3.560	811	4.371	620	4.991
Berlin	92	92	92	185	92	277	92	369	92	461	92	554	156	709	156	865	156	1.020	156	1.176
Brandenburg	93	93	93	186	93	279	93	372	93	465	93	558	155	713	157	870	157	1.027	157	1.184
Sachsen- Anhalt	76	76	79	154	79	233	79	312	79	390	79	469	110	579	138	717	124	841	124	965
Thüringen	65	65	80	146	73	218	73	291	73	364	73	437	100	536	101	637	103	740	103	843
Sachsen	113	113	143	256	146	402	131	533	153	685	138	824	226	1.050	267	1.317	250	1.568	251	1.819
<b>Deutschland</b>	<b>2.297</b>	<b>2.297</b>	<b>2.856</b>	<b>5.153</b>	<b>2.964</b>	<b>8.117</b>	<b>2.944</b>	<b>11.062</b>	<b>3.109</b>	<b>14.171</b>	<b>2.886</b>	<b>17.058</b>	<b>4.287</b>	<b>21.344</b>	<b>4.538</b>	<b>25.882</b>	<b>4.791</b>	<b>30.673</b>	<b>4.775</b>	<b>35.448</b>

Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Bewirtschaftungsübersicht 2/686 04 – Zweckbestimmung. Inanspruchnahme der verfügbaren Ausgabemittel 2009. Stand: 31.12

Fallstudien geäußert, dass Angebote unterhalb der tatsächlichen Kosten abgegeben wurden, um sich auf dem Markt zu positionieren (siehe Abschnitt 4.2.1).

Hinter dem ermittelten Durchschnittswert verbergen sich Unterschiede zwischen den Trägern. In Abbildung 5.14 ist die Häufigkeitsverteilung der Kostensätze abgebildet. Wie zu erwarten, unterscheiden sich die Kostensätze im Median je nachdem, ob der Träger nach eigenen Angaben kostendeckend arbeitet oder nicht.<sup>50</sup> Dies kann teilweise auch in der Häufigkeitsverteilung beobachtet werden, insbesondere im Bereich höherer Zuwendungen. Bei der Interpretation der Angaben ist zu berücksichtigen, dass mehr als ein Drittel der Träger (36 %) keine Angaben zu den erhaltenen Kostensätzen gemacht haben.

**Abbildung 5.14: Häufigkeitsverteilung der Kostensätze**



Quelle: Befragung der Träger, 2010.

<sup>50</sup> Der Median der Gesamtverteilung ist bei 180 Euro. Die Träger, die kostendeckend arbeiten bekommen im Median 188,54 Euro und die nicht kostendeckend arbeitenden Träger bekommen im Median 174,50 Euro. Die Mittelwerte unterscheiden sich allerdings nicht so stark. Im Durchschnitt bekommen die kostendeckend arbeitenden Träger 188,69 Euro und die nicht kostendeckend arbeitenden Träger 180,98 Euro.

## **6 Durchführung und Ergebnisse der Berufseinstiegsbegleitung**

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Aspekte der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung diskutiert. Dazu gehören neben den Inhalten der Tätigkeit Fragen der Organisation einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, den Dokumentationstätigkeiten und Fragen der Qualitätssicherung. Ferner wird die Verbesserung der Problemlagen der Teilnehmenden angesprochen, insoweit sie sich bereits jetzt erfassen lässt. Bewertungsaspekte werden auch mit der Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung bei den zu fördernden Jugendlichen und den weiteren beteiligten Akteuren sowie mit der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesprochen. Abschließend wird die Gesamtbewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Akteure dargestellt.

Gemessen an den in § 421s SGB III formulierten Zielen der Berufseinstiegsbegleitung haben die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter inhaltlich ein breites Spektrum unterschiedlicher Aufgaben in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zu leisten: Sie sollen die von ihnen begleiteten Jugendlichen je nach individueller Bedarfslage insoweit unterstützen, dass diese einen allgemein bildenden Schulabschluss erreichen und parallel dazu in dieser Zeit eine qualifizierte Berufswahlentscheidung treffen. Wenn die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz gefunden haben, sollen sie zumindest über einen Zeitraum von sechs Monaten darauf hinwirken, dass die angestrebte Ausbildung letztendlich erfolgreich abgeschlossen wird. Da die geförderten Jugendlichen noch nicht in dieser zweiten Phase beobachtet werden, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen Phase. Dabei wird jedoch auch untersucht, inwieweit die Situation der Jugendlichen nach dem Schulabschluss bereits jetzt in den Blick genommen wird.

### **6.1 Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung**

#### **6.1.1 Feststellung des individuellen Förderbedarfs**

Eine adressatengerechte Betreuung der Jugendlichen setzt zunächst voraus, dass ihr individueller Unterstützungsbedarf identifiziert wird. Die Feststellung dieser Ausgangssituation ist, zusammen mit einer Dokumentation der darauf aufbauenden Betreuungsschritte, eine ganz entscheidende Grundlage für die Zuschneidung aller anderen parallel oder auch nachfolgend angebotenen Unterstützungsleistungen, seien es solche, die von der der Schule selbst angeboten werden, oder von anderen, schulexternen Partnern wie zum Beispiel der Berufsberatung der Agentur für Arbeit oder auch der Jugendberufshilfe. Vor diesem Hintergrund wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gefragt, mit welchen Methoden sie diesen Bedarf festgestellt haben.

Insgesamt nutzen die Berufseinstiegsbegleitenden ein breites Spektrum unterschiedlicher Methoden zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs (siehe Tabelle 6.1). Dabei stehen der Austausch mit den Lehrkräften an der Schule und individuelle Gespräche mit den einzelnen Jugendlichen an erster Stelle. Aber auch die Beobach-

tion der Jugendlichen und der Austausch mit ihren Eltern spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Testverfahren werden mit 84,9 % der Nennungen ebenfalls häufig genannt. Etwas weniger häufig wird der Austausch mit Kooperationspartnern wie der Schulsozialarbeit oder der Jugendhilfe dazu genutzt, den individuellen Förderbedarf festzustellen. 68,8 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nutzen hierzu auch den Kontakt mit den Berufsberaterinnen und -beratern.

**Tabelle 6.1: Methoden der Bedarfsfeststellung**

	Ja	Nein
Austausch mit Lehrkräften	98,6 %	1,4 %
Einzelgespräche mit Jugendlichen	98,3 %	1,7 %
Beobachtung der Jugendlichen	92,7 %	7,3 %
Gespräche mit den Eltern	89,0 %	11,0 %
Anwendung von Testverfahren	84,9 %	15,1 %
Austausch mit Kooperationspartnern	81,4 %	18,6 %
Austausch mit der Berufsberatung	68,8 %	31,2 %

Anmerkung:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

Das Ergebnis, dass der Austausch mit den Fachkräften der Berufsberatung unter den aufgeführten Möglichkeiten die letzte Position einnimmt, erstaunt insofern, als man unter dem Aspekt einer intensiven und längerfristig angelegten Zusammenarbeit mit der Berufsberatung eine regelmäßige Abstimmung mit ihren Fachkräften auch im Einzelfall erwarten könnte. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass die Berufseinstiegsbegleitung bisher im Rahmen der Schule umgesetzt wurde und damit in starkem Maße als schulzentrierte Maßnahme wahrgenommen wurde.

### 6.1.2 Vorgehensweise und Inhalte der Betreuung

In der standardisierten Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurde erhoben, in welchem Maße sich die Befragten in der Betreuung einer Reihe von einzelnen Aufgaben widmen (Tabelle 6.2). Vor dem Hintergrund des festgestellten Unterstützungsbedarfs sehen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre wichtigste Aufgabe darin, zu „ihren“ Jugendlichen ein individuelles und vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen. Dies steht hinsichtlich der Intensität, mit der die Aufgabe wahrgenommen wird, unangefochten an erster Stelle. Das persönliche Verhältnis zu den Jugendlichen ist für nahezu alle Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in hohem Maße wichtig, für 76 % sogar in sehr hohem Maße. Die individuelle Begleitung, Beratung und Orientierung der Schülerinnen und Schüler bildet damit das „Herzstück“ aller Unterstützungsleistungen.

**Tabelle 6.2: Bedeutung verschiedener Aufgaben aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

Aufgabenspektrum	sehr hoch	hoch	durchschnittlich	gering	sehr gering	gar nicht
Gespräche zur Herstellung persönlicher Schülerbeziehungen	75,8 %	21,6 %	1,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Unterstützung bei der Berufsorientierung	68,2 %	25,5 %	3,5 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %
Unterstützung bei Bewerbungsunterlagen	65,7 %	20,4 %	4,7 %	3,8 %	0,7 %	2,7 %
Hilfe bei Suche nach Praktikumsstellen	58,8 %	26,2 %	9,6 %	1,7 %	0,2 %	1,8 %
Hilfe bei der Suche von Ausbildungsplätzen	53,3 %	21,4 %	8,4 %	3,8 %	2,1 %	6,4 %
Praktikumsbegleitung und –betreuung	52,5 %	33,1 %	7,0 %	1,4 %	1,6 %	2,2 %
(Berufliche) Kompetenzanalyse	44,7 %	39,3 %	10,4 %	2,8 %	0,4 %	1,1 %
Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen	41,9 %	27,1 %	17,6 %	2,7 %	1,7 %	6,1 %
Kontaktpflege zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben	31,7 %	38,5 %	20,1 %	2,8 %	1,5 %	3,1 %
Training sozialer Kompetenzen	29,3 %	43,6 %	17,7 %	6,9 %	0,5 %	0,5 %
Ursachenbestimmung schulischer Schwierigkeiten	27,6 %	49,7 %	16,7 %	2,2 %	2,1 %	0,4 %
Hilfestellung bei besonderen Problemlagen	27,1 %	37,2 %	23,6 %	6,3 %	2,2 %	1,2 %
Vermittlung von Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfeunterricht	24,2 %	29,0 %	21,6 %	11,1 %	7,9 %	4,3 %
Aufarbeiten familiärer Konflikte	15,5 %	32,1 %	29,7 %	11,6 %	8,8 %	0,7 %
Konfliktaufarbeitung bezüglich Lehrer oder Schüler	14,9 %	33,6 %	32,5 %	10,4 %	5,0 %	0,9 %
Lotsenfunktion	13,2 %	34,1 %	37,1 %	9,1 %	2,6 %	2,0 %

Anmerkung:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet. Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

Die Befragungsergebnisse lassen eine klare Prioritätensetzung bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern erkennen. Neben dem Aufbau einer persönlichen Beziehung werden vor allem die auf die berufliche Zukunft der zu begleitenden Jugendlichen ausgerichteten Aktivitäten hohe Bedeutung zugesprochen. Diese Aufgaben können eher allgemein auf die berufliche Orientierung abzielen oder auch ganz konkrete Hilfestellungen darstellen, wie Unterstützung bei der Praktikumsuche und während des Praktikums oder beim Verfassen von Bewerbungsunterlagen.

Interessant ist auch die Angabe, dass die Lotsenfunktion, also die fallbezogene Einschaltung weiterer Hilfsangebote wie Schulsozialarbeit oder ehrenamtliche Unterstützungstätigkeiten in der Wichtigkeit der Aufgaben nur eine relativ nachgeordnete Rolle spielt. Etwa die Hälfte der in der Berufseinstiegsbegleitung tätigen Personen widmet sich dieser Aufgabe nur in durchschnittlichem oder in noch geringerem Maße. Eine höhere Bedeutung messen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter demgegenüber der Vermittlung von Hausaufgabenbetreuung und

Nachhilfe bei. Für mehr als die Hälfte der Befragten hat diese Aufgabe eine hohe oder sehr hohe Bedeutung.

Einen interessanten ergänzenden Befund liefern die Antworten auf die Fragen, ob und in welchem Maße bei der Betreuung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht oder Migrationshintergrund der Jugendlichen unterschiedlich vorgegangen wird. Hier hätte man vermuten können, dass die beiden Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund konzeptionell zu unterschiedlichen Ansätzen in der Begleitung und Betreuung der Jugendlichen führen. Wie Tabelle 6.3 zeigt, trifft dies jedoch in den meisten Fällen nicht zu. Mehr als die Hälfte der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter differenziert in der Betreuungstätigkeit überhaupt nicht nach diesen Merkmalen.

**Tabelle 6.3: Differenzierung im Vorgehen der Begleitung der Jugendlichen hinsichtlich Geschlecht oder Migrationshintergrund**

Differenzierung	sehr hoch	hoch	durchschnittlich	gering	sehr gering	gar nicht
Geschlecht	2,5 %	7,7 %	14,7 %	5,0 %	9,5 %	55,0 %
Migrationshintergrund	4,1 %	7,8 %	13,3 %	5,2 %	7,3 %	53,1 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

### 6.1.3 Umsetzung des individuellen Betreuungsansatzes

Insbesondere aus den qualitativen Fallstudien wird deutlich, dass besonders zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung großer Wert auf eine gründliche Anamnese und Diagnostik gelegt wird. Die individuelle Bedarfsfeststellung wird als unabdingbarer Ausgangspunkt für jegliche weitere Interventionen und Unterstützungsangebote postuliert:

*„Feststellen, wo der einzelne Jugendliche Unterstützungsbedarf hat. Und diesen Unterstützungsbedarf zu analysieren und festzulegen, wie ich diese Unterstützung am effektivsten leisten kann. Das habe ich versucht, das war der größte Teil meiner Arbeit.“ (Bereb8, 68)*

*„Weil ich denk, es geht ja um das Ganzheitliche und nicht bloß um den Beruf. Also da spielt ja auch viel mit.“ (Bereb9, 293-297)*

Dabei reichen die eingesetzten Methoden von intensiven Einzelinterviews, über Elternarbeit und auch in einigen Fällen bis hin zu außerschulischen Aktivitäten wie Kinobesuchen und anderen Freizeitunternehmungen.

*„Oder Fußballjungs. Mit denen muss ich doch mal über Fußball sprechen dürfen, das ist doch eigentlich was, wo der Schüler sagt, ‚Mensch, die interessiert sich ja wirklich für das, was meine Probleme sind.‘“ (Bereb6, 590-592)*

Erst durch das genaue Kennenlernen der Lebensumstände, Fähigkeiten, Interessen und individuellen Problemlagen lässt sich in den Augen der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Hilfe überhaupt adäquat entwerfen:

*„Man muss sich schrittweise herantasten, um so nach und nach zu den Wurzeln des Problems dringen zu können. Erst dann kann man Lösungen entwickeln.“ (Bereb10, 45).*

Berufseinstiegsbegleitung wird grundsätzlich als individuelle Beratungstätigkeit verstanden. Die Beratungstätigkeit wird jedoch nur teilweise als explizit problemzentrierte Unterstützung umgesetzt. Vielmehr ist sie eher eingebettet in die Gespräche über den Verlauf der Berufsorientierung. Sie bildet keinen eigenen Schwerpunkt, sondern ist Bestandteil der Präsenz an der Schule und einer Begleitung im Alltag:

*„Weil es ist einfach so dieses kleine Zwischendurchgespräch oder mal auf die Schulter klopfen, wie war es denn gestern ...?“ (Bereb6, 590-592)*

Ein wichtiges Element der Unterstützungstätigkeit bildet in diesem Kontext auch die „Übersetzungsarbeit“ zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und den Anforderungen im Übergang, also auch zum Beispiel zu vermitteln „was kostet das Leben?“ (Bereb8, 40), oder Beratungsgespräche mit dem Berufsberater zu „übersetzen“. Dabei geht es oft schlicht darum, für die Schülerinnen und Schüler anknüpfbare und begreifbare Orientierungsangebote und -punkte zu eröffnen:

*„Je mehr sie sich vorstellen können, was da eigentlich passiert, desto eher sind die auch in der Lage, sich zu entscheiden.“ (Bereb7, 9).*

Die Tätigkeitsbeschreibungen der Berufseinstiegsbegleiter/innen schwanken dementsprechend zwischen der schwer fassbaren und beschreibbaren Beziehungs- und Erziehungsarbeit auf der einen Seite und der Konkretisierung von Praktikumakquisition und Bewerbungsschreiben als den konkreten Kulminationspunkten ihrer Arbeit.<sup>51</sup>

Den Beziehungsaufbau und die Beziehungsarbeit werten alle befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als die zentrale Voraussetzung für alle weiteren Aktivitäten:

*„Ich brauch das Vertrauen. Wenn ich das nicht habe, dann kann ich gleich wieder gehen.“ (Bereb4, 27)*

In einzelnen Fällen wird das Verhältnis auch bewusst als Gegenmodell einer Schüler-Lehrer-Beziehung oder der Elternbeziehung postuliert:

*„Der Berufseinstiegsbegleiter steht zwischen Elternhaus und ... Lehrern.“ (Bereb5, 19).*

---

<sup>51</sup> Die ersten Interviews mit Jugendlichen im Rahmen der Fallstudien bestätigte diesen Eindruck: Auch wenn viele Jugendliche sich sehr positiv über ihre Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter äußern und sie als wichtige Ansprechperson und Unterstützung benennen, fällt ihnen auf die Frage, was diese mit ihnen machen, selten mehr ein als „Bewerbungen schreiben“. Die Beziehungsqualitäten verbergen sich eher hinter den jeweiligen Personenbeschreibungen („zu der kann ich immer hingehen.“).

### 6.1.4 Gesprächsthemen und Unterstützungsangebote aus Sicht der begleiteten Schülerinnen und Schüler

Wenn man die in Abschnitt 6.1.2 vorgestellten Befragungsergebnisse der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu den Tätigkeitsschwerpunkten mit den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf vergleichbare Fragestellungen abgleicht, ergeben sich übereinstimmende Befunde. Tabelle 6.4 zeigt die Themen, die nach Angaben der teilnehmenden Jugendlichen in der Berufseinstiegsbegleitung angesprochen wurden.

**Tabelle 6.4: Von den Schülerinnen und Schülern benannte Gesprächsthemen zwischen ihnen und ihren Begleitpersonen**

Gesprächsinhalte	Ja	Nein
Wie die berufliche Zukunft aussieht	95,0 %	4,7 %
Wie man die berufliche Zukunft vorbereiten kann	91,7 %	7,6 %
Wie es an der Schule läuft	90,8 %	8,8 %
Wie man den Schulabschluss schaffen kann	86,0 %	13,3 %
Wie es zu Hause läuft	49,6 %	49,8 %
Wie man Stress mit der Familie vermeiden kann	21,9 %	76,9 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler 2010.

Dabei zeigt sich auch aus der Sicht der Jugendlichen, dass die Themen zur Berufswahl und zur beruflichen Perspektive der Jugendlichen in den bisherigen Gesprächen den Schwerpunkt bilden. In der Häufigkeit der Nennungen folgen dicht darauf Aspekte der schulischen Situation und möglicher Schwierigkeiten, den geplanten Schulabschluss tatsächlich zu erreichen. Mit deutlichem Abstand folgten Themen zur häuslichen und familiären Situation der Jugendlichen. Gleichwohl haben etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass ihre häusliche Situation mit ihrer jeweiligen Begleitperson besprochen wurde.

Interessant ist ferner der Befund, dass die Erwartungen der Jugendlichen an die Berufseinstiegsbegleitung mit den besprochenen Themen im Wesentlichen übereinstimmen. Bei der Frage, welche Erwartungen sie an die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung haben, konnten die Jugendlichen in den Antwortvorgaben zwischen verschiedenen Problemlagen wählen (siehe Tabelle 6.5). Hilfe und Unterstützung wird in erster Linie bei der Suche nach einem Ausbildungs- und Praktikumsplatz erwartet. Auch Unterstützung beim Erreichen des Schulabschlusses wird von fast drei Vierteln der teilnehmenden Jugendlichen von der Berufseinstiegsbegleitung erwartet. Probleme mit Noten werden bereits von deutlich weniger Jugendlichen genannt. Am unteren Ende der Abstufung stehen soziale Probleme in der Klasse, zu Hause oder mit Freunden.

**Tabelle 6.5: Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

	auf jeden Fall	ja	eher schon	eher nicht	nein	auf keinen Fall
Bei der Ausbildungsplatzsuche	57,1 %	28,0 %	9,3 %	2,2 %	0,6 %	2,0 %
Bei der Praktikumsplatzsuche	52,4 %	27,8 %	9,6 %	3,7 %	1,6 %	3,9 %
Den Schulabschluss zu schaffen	44,6 %	28,6 %	13,6 %	4,8 %	2,9 %	5,3 %
Bei Problemen mit Noten	31,7 %	27,5 %	20,4 %	8,6 %	3,7 %	8,0 %
Bei Problemen in der Klasse	16,6 %	18,9 %	21,0 %	13,1 %	7,7 %	22,1 %
Bei Problemen zu Hause	12,8 %	14,1 %	18,3 %	11,6 %	10,7 %	31,3 %
Bei Problemen mit Freunden	9,1 %	11,1 %	15,0 %	12,2 %	12,5 %	39,5 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

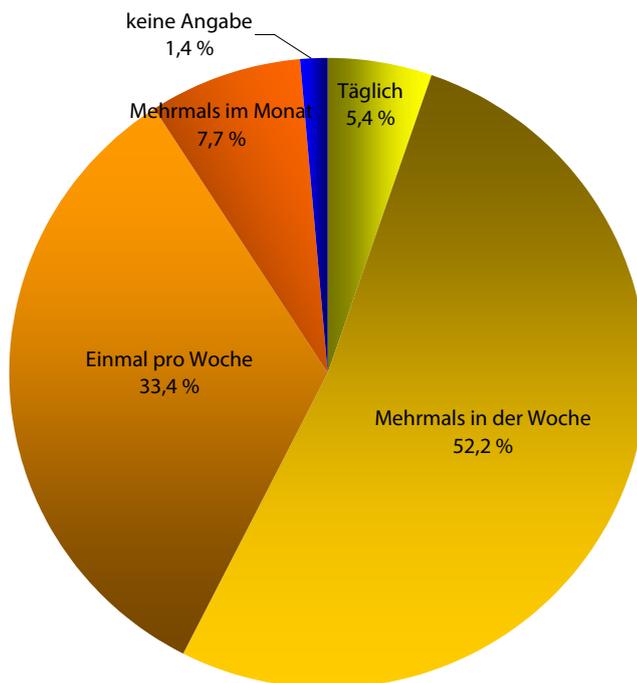
Quelle: Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler 2010.

### 6.1.5 Kontaktdichte

Eine Besonderheit der Berufseinstiegsbegleitung, auch im Vergleich zu anderen Instrumenten beruflicher Orientierung von Schülerinnen und Schülern, besteht in dem niedrigen Betreuungsschlüssel. Mit einer Relation von einer Berufseinstiegsbegleiterin oder einem -begleiter zu 20 Jugendlichen erlaubt dies eine intensive Betreuung jedes einzelnen zu begleitenden Jugendlichen. Für die Evaluierung ist es wichtig, mit welcher Intensität – hier im Sinne der Kontaktdichte – die Berufseinstiegsbegleitung in der Praxis durchgeführt wird. In der standardisierten Erhebung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurde nach der Dauer von Einzel- und Gruppengesprächen pro Monat und betreuter Person gefragt. Der Median der Antworten liegt für die Einzelbetreuung bei vier Stunden pro Monat und Person. Weitere 4 Stunden werden im Median für Gruppengespräche genutzt.<sup>52</sup>

Wie Abbildung 6.1 entnommen werden kann, geben über die Hälfte der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an, ihre Schülerinnen und Schüler mehrmals die Woche zu sehen. Nur 7,7 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter haben dabei keinen wöchentlichen Kontakt zu ihren betreuten Jugendlichen.

<sup>52</sup> Die Angaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen schwanken zwischen 0 und 80 Stunden. Da die Extremwerte unplausibel erscheinen, wird statt dem arithmetischen Mittel der Median berichtet, da dieser insensitive gegen Verzerrungen durch extreme Ausreißer ist.

**Abbildung 6.1: Kontakthäufigkeit pro Schüler**

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

### 6.1.6 Gestaltung der Kontakte

In den qualitativen Fallstudien zeigt sich deutlich, dass Einzelkontakte hinsichtlich der Organisation der Unterstützungsangebote eine zentrale Rolle spielen. Dies ist nicht zuletzt dem vertraulichen Rahmen und der persönlichen Zuwendung geschuldet. Wichtig ist dabei auch der Aspekt, dass die Berufseinstiegsbegleitung sich mit diesem individuellen, personenbezogenen Herangehen von der sonstigen Schullogik deutlich unterscheidet:

*„Einfach mal im Mittelpunkt stehen. Und zwar ganz alleine. Wo man sich wirklich für sie interessiert. Nicht nur im Klassenverbund, wo sie manchmal auch untergehen. Also manche genießen das auch. Also grad solche, die da nicht so viel sprechen die wollen dann auch ein Gespräch, die erzählen dann auch viel weil sie merken, diese eins zu eins Beratung ist dann schon was anderes.“ (Bereb9, 323)*

*„Es ist ja immer Klassenverbund was sie machen, und ich kann immer nur ne Oberschicht ankratzen. Wenn ich mit dem einzelnen Schüler arbeite, kann ich in die Tiefe gehen.“ (Bereb5, 27)*

Was die genaue Organisation der Kontakte anbelangt, finden sich unterschiedliche Modelle: Während ein Teil der Befragten feste Zeitfenster im Stundenplan der Jahrgänge hat, zu denen die Angebote stattfinden können, müssen andere sich auf die Zeit nach offiziellem Unterrichtsende oder in den Pausen beschränken. Das gängigste Modell der Organisation der Zusammenarbeit ist das Herausnehmen der Schülerinnen und Schüler durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus

dem Unterricht. Hier gibt es, je nach Schule, unterschiedliche Absprachen darüber, in welchen Fächern dies geschehen kann. In der Regel sind dabei die Hauptfächer tabu.

Alle in den Fallstudien interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unterbreiteten darüber hinaus auch Angebote für die gesamte Gruppe der zu begleitenden Jugendlichen. In der Regel werden diese anlassbezogen, zusätzlich zu den Einzelkontakten angeboten. Dies erfolgt beispielsweise in Form von Lerngruppen, allgemeinen Informationsgesprächen, Gruppentrainings oder auch Freizeitaktivitäten. Gruppenangebote werden oftmals auch für ansonsten nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Schülerinnen und Schüler geöffnet. Sie finden in der Regel klassenstufenweise statt. Einige der interviewten Begleitpersonen haben sich von den Gruppenangeboten jedoch aufgrund der dort entstehenden Dynamiken eher distanziert:

*„Dann sind die nicht so offen, dann fangen sie an Unfug zu bauen.“ (Bereb9, 159)*

*„Ich weiß nicht, wie ich mit denen wirklich ernsthaft arbeiten kann, wenn mal alle zusammen sind.“ (Bereb7, 110)*

Teilweise wird von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern Wert darauf gelegt, Kontakte und Unterstützungsangebote auch außerhalb des eng abgesteckten schulischen Rahmens anzubieten und damit örtlich zu erweitern. Dies wird im Sinne eines pädagogischen Mittels eingesetzt um beispielsweise den Mobilitätswert der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.

## **6.2 Organisation der Betreuung**

In diesem Abschnitt werden verschiedene Organisationsaspekte der Berufseinstiegsbegleitung untersucht. Da die einzusetzenden Instrumente und Methoden nur in geringem Maße durch externe Vorgaben bestimmt sind, besteht für die Evaluierung ein wichtiges Erkenntnisinteresse darin, wie und mit welchen Aktivitäten die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre Ziele zu erreichen versuchen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass es nicht zuletzt die konkreten Arbeitsbedingungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind, die auf den Erfolg der Maßnahme Einfluss haben können.

### **6.2.1 Arbeitsbedingungen an den Schulen**

Die Bedingungen für die konkrete Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter stellen eine Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung dar. Dabei lässt sich unter dem Begriff Arbeitsbedingungen ein breites Spektrum unterschiedlicher Sachverhalte zusammenfassen: Sie reichen von den konkreten Arbeitsbedingungen der die Jugendlichen begleitenden Personen, die aus schulischer Perspektive ja zunächst schulfremd sind, bis hin zur ihrer Einbindung in die praktische Arbeit der Institution Schule.

Die standardisierten Befragungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und der Schulleitungen ergeben für die große Mehrheit der Fachkräfte gute Arbeitsbedingungen (siehe Tabelle 6.6). Relativ enge Übereinstimmungen in der Bewertung zwischen Fachkräfte und Schulleitungen zeigen sich dabei hinsichtlich der Bereitstel-

lung von Unterlagen, Räumen und der Raumausstattung. In einzelnen Aspekten dieser Arbeitsmöglichkeiten lassen sich im Vergleich der beiden befragten Gruppen jedoch interessante Unterschiede konstatieren. So unterscheiden sich die Ansichten über die durch die Schule geleistete Unterstützung stark hinsichtlich der Freistellung der Schülerinnen und Schüler und der Freistellung von Lehrerinnen und Lehrern. Während die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eine hohe Kooperationsbereitschaft der Schulleitungen bezüglich der Freistellung der Klassenlehrerinnen und -lehrer wahrnehmen, zeigen die Schulleiterinnen und -leiter hier eine teilweise deutlich niedrigere Unterstützungsbereitschaft. Das umgekehrte Bild gibt sich bei der Freistellung der Schülerinnen und Schüler.

**Tabelle 6.6: Formen der Unterstützung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter durch die Schule**

Form der schulischen Unterstützung aus Sicht der...	Berufseinstiegsbegleiter/innen	Schulleiter/innen
Unterlagen über zu begleitende Schüler/innen	90,0 %	88,8 %
Klassenlehrerfreistellung	89,0 %	34,6 %
Raubereitstellung	88,5 %	93,5 %
Nutzung von Fachräumen	85,5 %	81,3 %
Organisation von „Übergabegesprächen“	83,5 %	73,0 %
Teilnahme der Schulleitung an BEB-Veranstaltungen	80,7 %	74,9 %
Schülerfreistellung vom Unterricht	79,1 %	92,4 %
Elterninformationsveranstaltungen	77,4 %	75,2 %
Aufbewahrungsmöglichkeit für Unterlagen	75,9 %	86,2 %
Raumausstattung mit Telefon, PC etc.	69,1 %	65,8 %
Kontaktangaben zu Kooperationspartnern	66,1 %	57,9 %
Einbindung in Gremien der Schule	55,9 %	--*

\* Die Schulleitungen wurden differenzierter nach der Einbindung in Schulgremien befragt.

Anmerkung:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen bzw. der Schulen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010 sowie Befragung der Schulleitungen, 2010.

Um die Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in den allgemeinen Schulbetrieb differenzierter beurteilen zu können, wurden die Schulleitungen weiterhin danach gefragt, in welcher Häufigkeit die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihrer Einschätzung zufolge an schulischen Veranstaltungen wie zum Beispiel Lehrer- oder Klassenkonferenzen oder an Elternabenden sowie an sonstigen Veranstaltungen teilgenommen haben.

**Tabelle 6.7: Schulleitungen zur Teilnahmehäufigkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an schulischen Veranstaltungen**

Differenzierung hinsichtlich ....	regelmäßig	mehrmals	eher selten	keine Teilnahme
Lehrerkonferenzen	24,0 %	26,2 %	26,9 %	22,2 %
Elternabenden	22,9 %	40,1 %	22,7 %	13,6 %
Aktivitäten des Lehrerkollegiums	21,1 %	21,9 %	23,1 %	33,2 %
Klassenkonferenzen	16,8 %	31,1 %	16,8 %	34,6 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Schulleitungen, 2010.

Die Antworten der Schulleitungen lassen diesbezüglich ein sehr unterschiedliches Vorgehen an den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen vermuten (siehe Tabelle 6.7). Ein größerer Teil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter konnte das Spektrum der vorgegebenen Veranstaltungen nutzen, um mit den unterschiedlichen Ebenen und Akteuren des schulischen Alltages bekannt zu werden und zugleich die Maßnahme und ihre Inhalte bekannt zu machen.

Fasst man die regelmäßige oder mehrmalige Teilnahme zusammen, so erweisen sich die Elternabende unter den vorgegebenen schulischen Veranstaltungen als die wichtigste Form, an der sich die Berufseinstiegsbegleitung bisher beteiligt hat. Etwa die Hälfte der Schulleitungen gibt an, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter regelmäßig oder zumindest schon mehrmals an Lehrerkonferenzen teilgenommen haben. Allerdings verweisen knapp 27 % darauf, dass dies eher selten geschieht. Ähnlich unterschiedlich fallen die Antworten aus, wenn man die Aktivitäten des Lehrerkollegiums betrachtet. Während knapp die Hälfte der Schulleitungen angab, dass die Berufseinstiegsbegleitung daran regelmäßig oder mehrmals teilgenommen hat, konstatierte ein Drittel von ihnen keine entsprechende Teilnahme. Ähnlich verhält es sich auch mit den Klassenkonferenzen: Mit 48 % hat die Berufseinstiegsbegleitung an fast der Hälfte aller Schulen regelmäßig oder mehrmals teilgenommen; an mehr als einem Drittel der Schulen war dies nicht der Fall.

## 6.2.2 Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in die Schulstrukturen

In den qualitativen Fallstudien stellte sich heraus, dass die Berufseinstiegsbegleitung in der bisherigen Projektlaufzeit – also vor dem Schulaustritt der ersten zu begleitenden Jugendlichen – ihren zentralen Wirkungsort klar in den Schulen hatte. Dort realisierte sie im Kern ihre Unterstützungsangebote. Dies bedeutet, dass sich für alle Beteiligten im Zuge der Programmimplementation die Herausforderung stellte, die Berufseinstiegsbegleitung in die bestehenden Schulstrukturen einzupassen und ihr dort Raum zu verschaffen:

*„Schule hat eine eigene Dynamik. Da müssen viele Sachen unter einen Hut gebracht werden. Und ich denke es funktioniert nur, wenn man diese Dynamik berücksichtigt und sich dann einreicht...Und so kann ich nicht unbedingt immer meine Termine frei gestalten sondern ich informiere mich, was hat die Schule für Termine? Wo sind die festgelegt? Dann bau ich meine drum herum. Weil wenn man sich gegenseitig blockiert das bringt ja nichts.“ (Bereb8, 106)*

Die Einbindung in die Schulstruktur der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wird dabei insbesondere von den Lehrkräften stark gesteuert. Oft sind sie diejenigen, die darüber entscheiden, in welcher Form die Berufseinstiegsbegleitung umgesetzt werden kann. Während einige Lehrkräfte dabei eher im Blick haben möglichst wenig „Irritationen“ für den schulischen Ablauf sicherzustellen, stellen andere alle nur möglichen Freiräume zur Verfügung. Oftmals ist diese aber auch Ergebnis eines langen Prozesses des Ausprobierens und Testens, was insbesondere für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oft mühsam und schwierig ist:

*„Auf der einen Seite wird uns gesagt: wir möchten nicht diesen elitären Kreis von Schülern haben, die in den Genuss des Programms kommen und andere eben nicht. Und auf der anderen Seite kommen dann vereinzelt wieder so Sachen, dass gesagt wird: ‚Jetzt möchte ich das aber doch nicht mehr.‘ Aber das ist dann auch von der Lehrperson abhängig ... das ist so ein Hin- und Her-Gestoße.“ (Bereb3, 149)*

*„Und die ist natürlich stinke sauer, dass ich jedes Mal die Kinder hier raushole ... aber es lässt sich nicht anders organisieren. Wir können es nicht so machen, dass wir das auf den Nachmittag legen. Nachmittags, wenn sie keine Schule haben, dann kommt keiner. Wenn ich jetzt von 14-18 Uhr meine Sprechzeiten anbieten würde, da würde keiner kommen. Da würden keine Eltern kommen und da würden keine Schüler kommen.“ (Bereb4, 29)*

Da der Zugang zu den Jugendlichen auch über die Schule erfolgt, wird die Berufseinstiegsbegleitung in dieser ersten Modellphase eher als schul- denn als personenbezogenes und vor allem Bildungsphasen übergreifendes Modellvorhaben verstanden. In einzelnen Fällen hat dies zur Folge, dass begleiteten Jugendlichen, die sich dem Schulkontext zum Beispiel durch Schulverweigerung entziehen, aus der Betreuung herausfallen, da die Berufseinstiegsbegleitung hier nicht außerschulisch agiert. Gleichzeitig wird deutlich, dass für die konkrete Umsetzung oft schwierige Abstimmungsprozesse mit den schulischen Akteuren notwendig sind.

Zum Zeitpunkt der Interviews war nur für einige wenige der Befragten schon geklärt, in welcher Weise die Maßnahme nach Schulaustritt der Teilnehmenden weitergeführt werden wird. Dies betrifft insbesondere auch die Frage nach ihrer örtlichen Verankerung.

### **6.2.3 Elternanbindung**

Die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter kann für die Zielerreichung der Maßnahme von entscheidender Bedeutung sein. Insbesondere unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit kann es sinnvoll sein, wenn die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von weiteren Bezugspersonen wie zum Beispiel den Eltern unterstützt wird.

Daher wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in der standardisierten Befragung danach gefragt, wann sie Kontakt zu den Elternhäusern gesucht haben. Mit 84 % hat die weit überwiegende Mehrheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter diesen Kontakt sowohl zu Beginn als auch im weiteren Betreuungsverlauf gesucht. Nur 12 % von ihnen haben im Betreuungsverlauf weitere Kontakte nur bei besonderem Bedarf gesucht, und 2 % sind nur zu Beginn der

Begleitung auf die Eltern zugegangen. Dabei werden verschiedene Formen und Wege gesucht, um die Elternhäuser in die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung einzubinden. Tabelle 6.8 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Zugangswege. Auch aus dieser Tabelle wird deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleitung und die damit verbundenen Tätigkeiten räumlich gesehen an der Schule stattfinden.

**Tabelle 6.8: Möglichkeiten der Elternanbindung in der Berufseinstiegsbegleitung**

Elternanbindung durch...	Prozent
Einladung in die Sprechstunde	75,4 %
Elternabende	72,3 %
Hausbesuche	63,2 %
verbindliche Vereinbarungen	53,3 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010.

In einer nennenswerten Zahl von Fällen gab es jedoch Schwierigkeiten, die Eltern einzubeziehen. So bewertet fast ein Drittel der Befragten (30,8 %) die Ansprechbarkeit von Eltern als schlecht oder eher schlecht, während nur 6,7 % die Ansprechbarkeit als sehr gut beurteilen.

Die im Rahmen der qualitativen Fallstudien interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verstehen die Elternarbeit grundsätzlich als wichtigen Bereich ihrer Tätigkeiten. Die Bandbreite der Ausgestaltung reicht jedoch von einerseits sehr intensiver Kooperation und Unterstützung der Eltern im Rahmen übergangsbezogener Fragestellungen, bis hin zu nur punktuellen oder einmaligen Kontakten. In zwei Fällen wird Elternarbeit dezidiert abgelehnt beziehungsweise nur im Falle des Einverständnisses der Kinder realisiert und als ein Zugeständnis an die vertrauensvolle Beziehung zwischen Berufseinstiegsbegleiterin und Schülerin postuliert. Einige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verstehen Elternarbeit auch als Möglichkeit, ihre pädagogischen Handlungsspielräume zu erweitern oder Eltern eine Vermittlungsfunktion zwischen Schule und Familie zu bieten. Für andere gehört Elternarbeit zur selbstverständlichen Grundlage eines lebensweltorientierten Ansatzes:

*„...dass ich versuche mir dort ein Bild zu machen. Welche Voraussetzungen sie eigentlich mitbringen. Und von da aus dann für mich Ziele festlege.“ (Be-  
reb5, 18).*

Insgesamt lässt sich aus diesen Befunden die Schlussfolgerung ziehen, dass den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die zentrale Bedeutung einer kontinuierlichen, zumindest bedarfsbezogenen Einbeziehung der Eltern für den Erfolg der Begleitung ihrer Jugendlichen bewusst ist.

## 6.3 Zusammenarbeit der Akteure

### 6.3.1 Intensität und Einschätzung der Zusammenarbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter mit Dritten

Ein wesentliches Charakteristikum der Berufseinstiegsbegleitung besteht darin, dass die Ziele zwar klar definiert sind, es jedoch weitgehend offen gelassen wurde, wie diese Ziele in der Praxis zu realisieren sind. Dagegen gibt es klare Vorgaben hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Dritten. In den Geschäftsanweisungen (HEGA) zur Berufseinstiegsbegleitung der BA (2008, S. 3) heißt es hierzu: „Berufseinstiegsbegleiter müssen mit diversen anderen Akteuren [...] und Berufsgruppen [...] eng zusammenarbeiten.“ Dabei werden nicht nur die Akteure konkret aufgeführt, die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern bei der Umsetzung der Maßnahme einbezogen werden müssen, sondern auch die einzelnen, für die Zusammenarbeit relevanten Handlungsfelder benannt. Tabelle 6.9 gibt einen Überblick über die genannten Akteure und Handlungsfelder:

**Tabelle 6.9: Kooperationspartner laut BA (2008) nach Themenbereich**

Kooperationspartner	Handlungsfelder			
	Schulabschluss erreichen	BO/Berufswahl	Ausbildungsplatzsuche	Stabilisierung Ausbildungsverhältnis
Schulsozialarbeiter/innen	■			
Nachhilfeprojekte	■			
Heimerzieher/in/ambulante Familienbetreuung	■			
Sozialpädagogen/innen	■		■	■
Lehrer/innen	■	■	■	
Beratungslehrer/in bzw. Laufbahnberater/in der allgem. bildenden Schulen		■	■	
Fallmanager/in bei der Grundsicherungsstelle		■	■	■
Berufsberater/innen		■	■	■
Persönliche/r Ansprechpartner/in bei der Grundsicherungsstelle		■	■	■
Bildungsbegleiter/in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen			■	■
Arbeitsvermittler/in			■	■
Ausbildungsberater/in der Kammern				■
Berater/in Reha/SB				■

Quelle: Eigene Darstellung nach BA (2008).

Die Übersicht macht zweierlei deutlich:

1. Die Wahl der Akteure orientiert sich an den einzelnen Handlungsfeldern der Berufseinstiegsbegleitung. Bei der Umsetzung des Ziels, einen Schulabschluss zu erreichen, müssen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter somit zum Teil mit anderen Akteuren zusammenarbeiten als bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Das Spektrum reicht von Lehrerinnen und Lehrern über die Berufsberatung der BA bis hin zu Ausbildungsberaterinnen und -beratern der Kammern. Die Vielzahl und Differenziertheit der sich daraus ergebenden Ak-

teure und institutionellen Kontexte stellt hohe Anforderungen an die individuelle Kooperations-, Vernetzungs- und Kommunikationskompetenz der mit der Umsetzung beauftragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter.

2. Trotz der gegebenen Vielfalt der Akteurslandschaft ist ein Teil der genannten Akteure, zum Beispiel die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Berufsberatung der BA, in mehreren Handlungsfeldern als Kooperationspartner vorgesehen. Bei anderen Akteuren, wie zum Beispiel den Ausbildungsberaterinnen und -beratern der Kammern ist vorgesehen, die Zusammenarbeit auf ein begrenztes Handlungsfeld zu beschränken. Es war daher zu erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit einigen der genannten Kooperationspartner intensivere Beziehungen aufbauen und pflegen müssen als mit anderen.

### *Die Zusammenarbeit mit Dritten aus Sicht der Berufseinstiegsbegleitung*

Im Rahmen der Evaluation wurde ermittelt, wie die genannten Vorgaben in die Praxis umgesetzt wurden. Die Ergebnisse in Tabelle 6.10 zeigen, dass Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in der gegenwärtigen Phase des Modellvorhabens vor allem mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern der teilnehmenden Jugendlichen zusammenarbeiten. Fast zwei Drittel (63,6 %) der Befragten berichteten von einer „sehr engen“ Zusammenarbeit. Die Klassenlehrerinnen und -lehrer der teilnehmenden Jugendlichen sind damit wichtigster Kooperationspartner für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Dies ist insofern plausibel, als es in der gegenwärtigen Phase unter anderem darum geht, das Erreichen des Schulabschlusses sicherzustellen. Mit deutlichem Abstand an zweiter und dritter Stelle rangieren die Schulleitungen und die Berufsberatung der BA.

**Tabelle 6.10: Intensität der Zusammenarbeit im Jahr 2009**

Akteur	Sehr eng	Eng	Durchschnittlich	Weniger eng	Gar nicht eng	überhaupt nicht	trifft nicht zu*
Klassenlehrer/innen	63,6 %	27,6 %	4,7 %	3,2 %	0,0 %	0,0 %	0,9 %
Schulleitung	38,9 %	38,5 %	13,3 %	2,9 %	4,9 %	0,6 %	0,9 %
Berufsberatung der BA	36,4 %	37,9 %	20,3 %	1,9 %	1,4 %	0,2 %	2,0 %
Koordinator/in Berufsorient.	26,9 %	22,6 %	9,4 %	6,6 %	1,1 %	0,4 %	33,0 %
Schulsozialarbeiter/in	19,6 %	28,1 %	17,7 %	6,0 %	1,9 %	5,9 %	20,9 %
Unternehmen	17,3 %	39,4 %	26,2 %	12,0 %	1,4 %	2,1 %	1,7 %
Andere Träger	4,3 %	15,2 %	24,5 %	13,4 %	10,3 %	16,2 %	16,1 %
Kammern	3,5 %	13,0 %	25,8 %	12,1 %	9,0 %	19,5 %	17,1 %
Offene Jugendarbeit	2,6 %	3,6 %	15,8 %	9,5 %	12,2 %	30,0 %	26,2 %
Kommunale Jugendhilfe	2,4 %	5,2 %	14,6 %	12,6 %	9,0 %	28,6 %	27,6 %
Betreuer Arbeitslosengeld II	2,4 %	4,9 %	7,3 %	7,3 %	9,0 %	46,0 %	23,0 %
Jugendgerichtshilfe	0,3 %	1,5 %	2,6 %	6,5 %	5,0 %	44,9 %	39,1 %

\* Trifft nicht zu bedeutet in diesem Zusammenhang, dass zu einer Kooperation entweder kein Anlass besteht oder nicht existiert.

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern.

Die in der gegenwärtigen Phase der Berufseinstiegsbegleitung weniger enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Berufsberatungen der Agenturen für Arbeit dürfte in dem Maße zunehmen, in dem Fragen des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung und die Suche nach einem Ausbildungsplatz an Bedeutung gewinnen.

Im Hinblick auf die Akteure Schule und Agentur für Arbeit, den beiden mit Abstand wichtigsten Kooperationspartnern der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, wurde neben der Intensität auch nach der Qualität der Zusammenarbeit gefragt. Bezogen auf das Jahr 2009 bewerteten mehr als drei Viertel (76,3 %) der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Zusammenarbeit mit den Schulen als gut oder sehr gut. Mit 71,8 % waren fast ebenso viele dieser Meinung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Agenturen für Arbeit. Nur eine kleine Minderheit machte gegenteilige Erfahrungen: 2,6 % beziehungsweise 4,2 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bewerteten die bisherige Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der beiden Institutionen als schlecht bis sehr schlecht (siehe Tabelle 6.11).

**Tabelle 6.11: Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen und Agenturen für Arbeit**

Qualität der Zusammenarbeit mit...	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
Schule	39,3 %	37,0 %	17,9 %	3,2 %	2,4 %	0,2 %
Agentur für Arbeit	35,8 %	36,0 %	17,0 %	5,1 %	4,0 %	0,2 %

Anmerkungen:

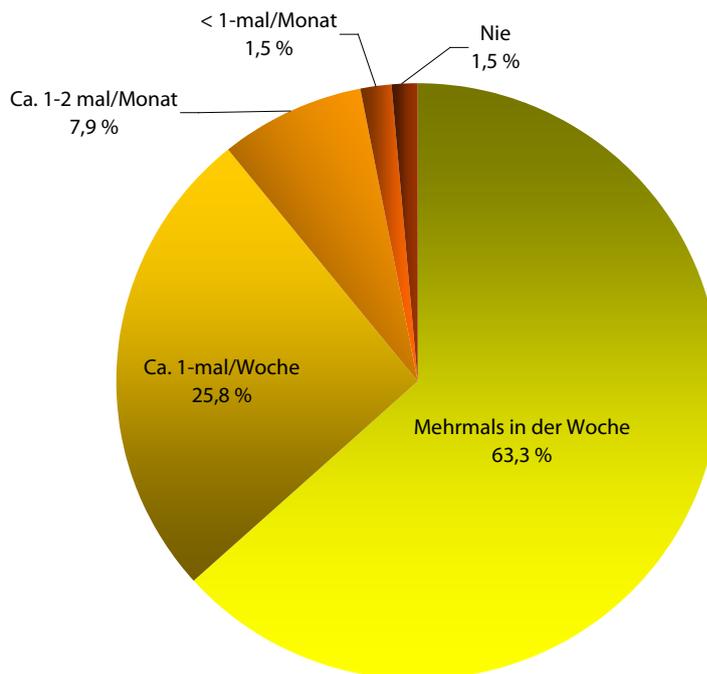
Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern (geschätzte hochgerechnete Werte).

Das Ergebnis der Befragung lässt darauf schließen, dass es der großen Mehrheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bereits in der Anfangsphase gelungen ist, funktionierende Kooperationsbeziehungen zu den beiden, für die erfolgreiche Umsetzung des Modelvorhaben relevanten Akteure aufzubauen, womit eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung der vorgegebenen Ziele geschaffen werden konnte.

Für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung können aber auch Kooperationen der Fachkräfte untereinander wichtig sein. Aus Abbildung 6.2 lässt sich erkennen, dass der fachliche Austausch der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter untereinander meist recht intensiv ist. In fast 90 % der Fälle treffen sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mindestens einmal wöchentlich zu einem Austausch. Diese Zusammenarbeit innerhalb ihrer Teams empfinden mehr als zwei Drittel (69 %) der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als sehr gut, und ein weiteres gutes Fünftel (22 %) von ihnen bewertete diese als gut.

**Abbildung 6.2: Häufigkeit des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen**

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in einem komplexen Feld agieren, welches durch eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Akteuren beeinflusst wird. Hierbei handelt es sich in erster Linie um das schulische Personal an den Teilnehmerschulen, wie zum Beispiel Schulleitungen, Lehrkräfte, aber auch Berufsberaterinnen und -berater der Agenturen für Arbeit. Daraus leitet sich die Erkenntnis ab, dass die Qualität der Umsetzung und das Ausmaß der Zielerreichung der Berufseinstiegsbegleitung auch durch die Einstellung und die Kooperationsbereitschaft dritter Akteure geprägt werden.

#### *Die Zusammenarbeit mit Dritten aus Sicht der Träger*

In Ergänzung zu den Einschätzungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden auch die Sichtweisen der Träger auf die bisherige Zusammenarbeit mit Dritten bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ermittelt. Die Befunde zeigen ebenfalls eine recht differenzierte Beurteilung der einzelnen Akteure. Die mit Abstand besten Bewertungen erhalten die Schulleitungen (siehe Tabelle 6.11).

**Tabelle 6.12: Qualität der Zusammenarbeit mit Dritten aus Sicht der Träger**

Zusammenarbeit mit...	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht	keine Zusammenarbeit	nicht vorhanden
Schulleitung der Schule	61,5 %	25,1 %	10,3 %	1,8 %	0,9 %	0,4 %	0,0 %	--*
BA	48,7 %	36,6 %	11,3 %	3,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	--*
Schulkoordinator f. Berufsorientierung	41,4 %	29,7 %	10,5 %	4,8 %	0,9 %	0,7 %	2,0 %	9,2 %
Schulsozialarbeit	35,8 %	25,0 %	11,6 %	8,5 %	1,2 %	0,7 %	1,2 %	14,7 %
Unternehmen	24,6 %	54,3 %	17,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %	1,2 %	--*
Kammern	20,3 %	21,7 %	13,9 %	8,1 %	5,4 %	0,0 %	28,8 %	--*
Privatinitiative, Vereine, Ehrenamtl.	16,4 %	21,2 %	20,4 %	9,3 %	1,7 %	0,0 %	20,4 %	9,8 %
Ansprechpartn. in berufsvorber. Schulen	16,2 %	37,6 %	16,0 %	8,3 %	1,3 %	0,0 %	13,3 %	7,2 %
Kommunale Jugendhilfe	8,0 %	36,2 %	23,5 %	2,9 %	4,2 %	24,5 %	0,0 %	--*
And. Träger im Bereich Jugendhilfe	6,9 %	40,3 %	27,6 %	5,3 %	1,2 %	0,0 %	17,4 %	--*

\* Nicht als Antwortmöglichkeit für diese Kategorie vorgesehen.

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung von Trägern.

### *Die Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern aus Sicht der Schulleitungen und des Lehrpersonals*

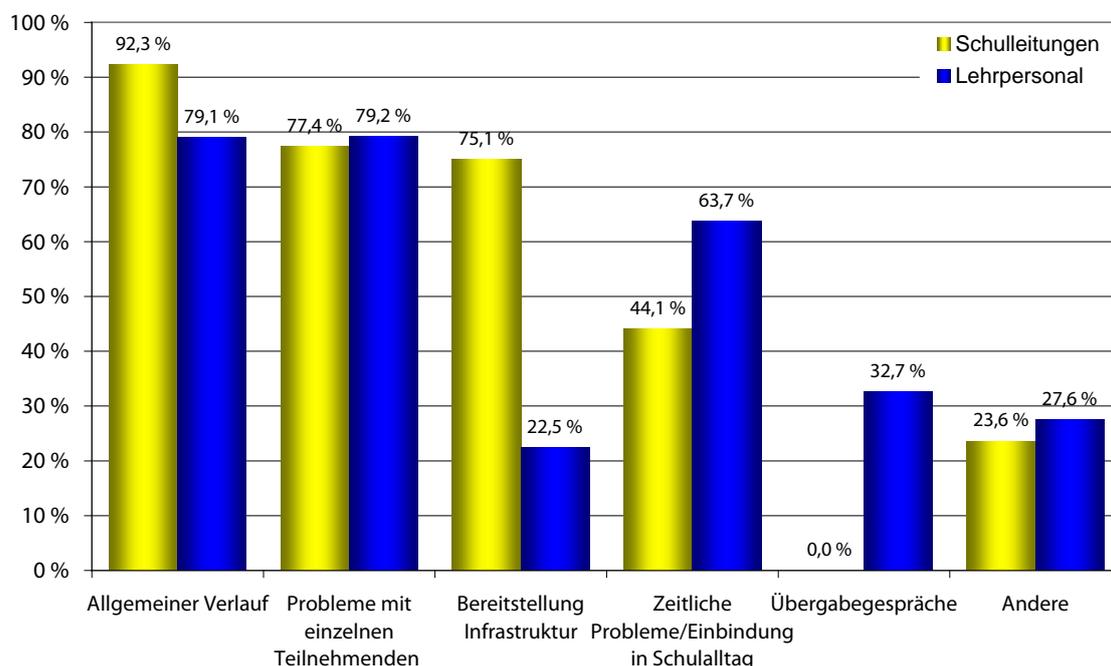
Die Schulleitungen sowie die Lehrerinnen und Lehrer an den teilnehmenden Schulen stehen in den meisten Fällen in einem intensiven Austausch mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern. In der standardisierten Befragung der Schulleitungen wurde gefragt, wie häufig Kontakte zur Berufseinstiegsbegleitung stattfinden. Mit 98 % gaben fast alle Schulleitungen an, dass sie mehrmals Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung hatten. In diesen Gesprächen ging es um den allgemeinen Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule (92 % der Nennungen) die Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler (77 %) oder die Bereitstellung entsprechender Infrastrukturen (75 %). Mit 44 % gab ein nicht zu unterschätzender Teil der Schulleitungen an, dass es um zeitliche Probleme der Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in den Schulalltag ging.

In der Befragung der Lehrkräfte gaben rund drei Viertel (76 %) der Befragten an, dass sie im Jahr 2009 in einem regelmäßigen Austausch mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern an ihren Schulen standen. Bei weiteren 20 % der Lehrerinnen und Lehrer erfolgten die Kontakte unregelmäßig und hingen vor allem davon ab, ob

ein besonderer Bedarf erkennbar war.<sup>53</sup> 72 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass die Initiative für die Zusammenarbeit in der großen Mehrheit der Fälle von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern ausging. Lediglich in 10 % der Fälle suchte das Lehrpersonal den Kontakt zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern. In den übrigen Fällen waren beide Akteursgruppen gleichermaßen an der Herstellung der Kontakte beteiligt.

Bei den Treffen ging es neben allgemeinen Fragen mehrheitlich um Probleme mit einzelnen Teilnehmenden. Dieser Befund belegt, dass die beteiligten Akteure in der Regel versuchen, auftretende Probleme, wie zum Beispiel verschlechterte schulische Leistungen, unentschuldigtes Fehlen oder unzureichende Kooperationsbereitschaft gemeinsam zu lösen. Andere Fragestellungen, wie zum Beispiel die Herstellung geeigneter Arbeitsbedingungen, waren demgegenüber weniger häufig Gegenstand der Treffen und wurden, wenn überhaupt, zumeist direkt mit der Schulleitung besprochen. Mit Lehrerinnen und Lehrern wurde häufiger als mit der Schulleitung über konkrete Fragen bei der zeitlichen Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in Schulalltag gesprochen. Hier galt es unter anderem zu klären, wann und in welcher Form die geplanten Gespräche mit den Teilnehmenden stattfinden können (siehe Abbildung 6.2).

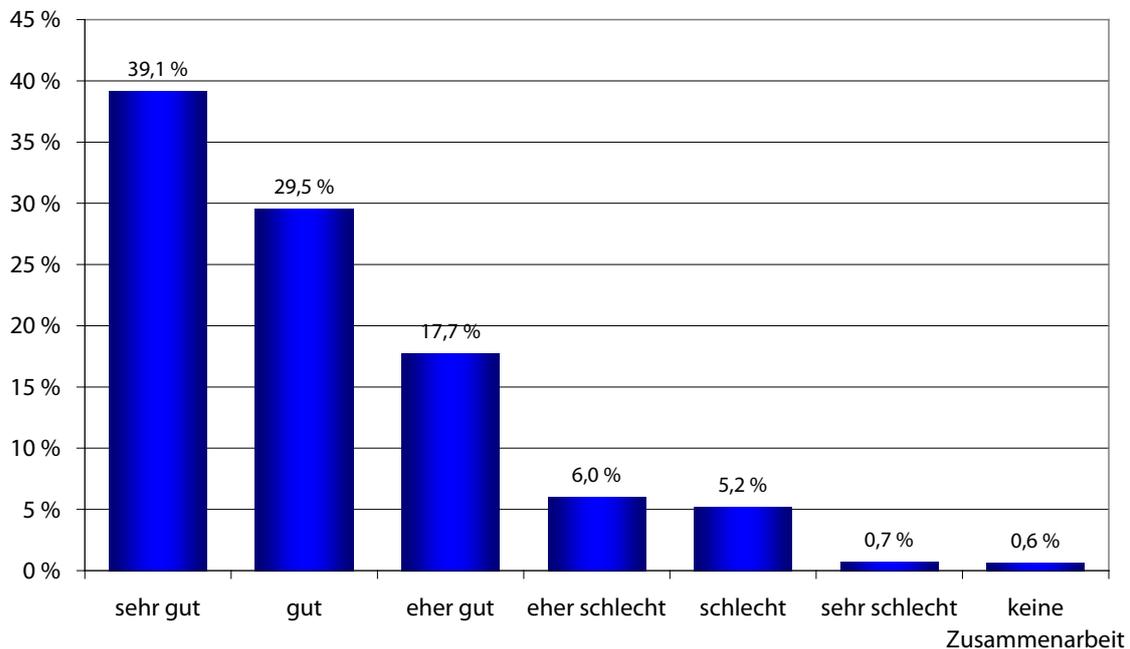
**Abbildung 6.3: Vorrangige Themen bei den erfolgten Zusammentreffen im Jahr 2009**



Quelle: Befragung von Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrern an teilnehmenden Schulen (geschätzte hochgerechnete Werte).

<sup>53</sup> Die dargestellten Anteilswerte berücksichtigen nur Angaben von Befragten mit gültigen Antworten.

**Abbildung 6.4: Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern**



Quelle: Befragung von Lehrerinnen und Lehrern (geschätzte hochgerechnete Werte).

Im Rückblick auf das Startjahr 2009 wird die bisherige Zusammenarbeit bei der Umsetzung des Modellvorhabens von den befragten Lehrerinnen und Lehrern überwiegend positiv bewertet. Die Bewertung wird in Abbildung 6.4 dargestellt. Mehr als zwei Drittel der Befragten (68,6 %) beurteilten diese als gut oder sehr gut. Lediglich ein kleiner Teil der Befragten schätzt die bisherige Zusammenarbeit als eher schlecht bis sehr schlecht ein.

### 6.3.2 Ausgestaltung der Zusammenarbeit

Kooperation und Vernetzung sind Schlüsselbegriffe in allen Interviews der qualitativen Fallstudien. Insofern als die Berufseinstiegsbegleitung als Verbindungsglied zwischen Schülerinnen und Schülern, Schule, Berufsberatung, Eltern und Betrieben gesehen wird, ergibt sich zwangsläufig: „Bündeln ist das, was das Projekt dann hinterher ausmacht.“ (BB1, 33-38). Dahinter steht die Einschätzung, dass der Ausgleich von Benachteiligung nicht nur einzelne Akteure betreffen kann:

*„Ich glaube, das ist ein gesellschaftliches Problem. Schule hat so große Probleme ... das kann Schule nicht schaffen, also du musst dir Hilfe, Unterstützung suchen ... so eine Symbiose von Lernen, Sozialarbeit, und nach außen Türen aufmachen.“ (SL2, 65-66)*

Allerdings werden die Funktionen dieser Netzwerke aus der Sicht der unterschiedlichen Akteure unterschiedlich beurteilt und sie gelingen auch unterschiedlich gut. Generell gilt es dabei, zwischen unterschiedlichen Kooperationslinien zu unterscheiden. Eine zentrale Beziehung ist die zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Schule. Während die Schulleitungen eher dafür ausschlaggebend sind, ob und wie die

Berufseinstiegsbegleitung insgesamt an der Schule angesiedelt und anerkannt ist, hat für die alltägliche Praxis vor allem der Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Bedeutung. Diesbezüglich gibt es zum einen Fälle, in denen die Kooperation im Laufe der Zeit gewachsen ist und die Berufseinstiegsbegleiterin „ein Teil unserer Organisation geworden [ist], das heißt es gibt eine Fülle von Ansprechmöglichkeiten“ (SL9, 40-41). Dafür müssen – neben einer grundsätzlichen Offenheit der Schule und Schulleitung – in erster Linie die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Vorleistungen erbringen, „den Kontakt zu den Lehrern überhaupt“ suchen (Bereb9, 642-646). Die Berufseinstiegsbegleitung „ist im Grunde so ein bisschen der Bittsteller.“ (BB2, 42).

*„Man muss da ein bisschen feinfühlig vorgehen.“ (Bereb5, 67-73)*

*„Es funktioniert, wenn man diese Dynamik berücksichtigt und sich dann einreicht“ (Bereb8, 106).*

Wie in Bezug auf die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern ist hier Präsenz eine wichtige Voraussetzung: „Die [Berufseinstiegsbegleiterin] springt hier rum, nimmt am Schulleben teil, sitzt in der Konferenz“ (SL2, 20-21). Dies wird besonders sichtbar an Schulen mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern mit unterschiedlichen Stellenvolumina. Der Berufseinstiegsbegleiter, der gleichzeitig Schulsozialarbeiter und deshalb ganztags an der Schule ist (Fallstudie 7), hat einen deutlich besseren Stand und Zugang zu Informationen als seine Kollegin, die nur zur Hälfte an der Schule arbeitet. Es gibt aber auch Fälle, in denen die Schulen sich darüber beklagen, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter den Kontakt mit der Schule nicht suchen und auch der Träger als nicht präsent erlebt wird.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, denen die Zusammenarbeit mit und in der Schule besser gelingt, legen Wert auf Zugang zum Lehrerzimmer und versuchen dort mit den Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt zu kommen. Dieser wird ihnen jedoch nicht in allen Fällen gewährt, sodass sie teilweise „über die Postfächer der Lehrer“ kommunizieren (Bereb10, 27). Die Arbeit im „System Schule“ ist also grundsätzlich schwierig. Dies wird unter anderem damit begründet, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht gewohnt seien, mit externen Akteuren zu kooperieren und Angst vor Kontrolle hätten beziehungsweise davor, dass ihnen „etwas weggenommen“ werde.

Besonders schwierig ist die Situation an den Schulen, an denen bereits andere Träger Berufsorientierungsprojekte durchführen, auf deren Beteiligung an der Berufseinstiegsbegleitung teilweise auch die Schulen gehofft hatten. Dies ist an mehreren Standorten der Fall, aber während sich an den meisten mit der Zeit eine Form der Absprache und Arbeitsteilung etabliert, gibt es einen Fall, in dem dies bislang nicht gelungen ist:

*„Man hinkt einfach hinterher“ (Bereb6, 117) ... „Wir haben keinen Stellenwert“ ... (ebenda 139) ... „wir sind das fünfte Rad am Wagen“ (ebenda 146-155).*

Für die Berufseinstiegsbegleitung heißt dies: „Wir suchen uns die Lücken und Nischen“ (Bereb3, 133-136), wobei sie besondere Schwierigkeiten hat, Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen.

Die Erkenntnis, „es hat eben so jeder Akteur seine Befindlichkeit“ (Bereb 6, 780-819), betrifft allerdings keinesfalls nur die Schule, sondern auch den anderen zentralen Akteur, die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, auch wenn die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sich weitestgehend positiv über die Kooperation mit der Berufsberatung äußern. Die Berufsberatung dagegen erwartet nicht nur, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sich in der Schule einbringen, sondern sehen sie vor allem als Informationsquelle für ihren Part, die Berufsberatung im engeren Sinne der halbjährlichen Einzelgespräche mit Jugendlichen und Eltern sowie die Ausbildungsvermittlung:

*„Da erwarte ich einfach, dass wir stärker mit ins Boot genommen werden (BB4, 9) ... Da ist sie vielleicht im letzten Jahr noch ein bisschen schnell gewesen und hat versucht, viele Sachen selber mit den Jugendlichen zu machen, die eigentlich eher unsere Aufgabe sind, ne ... Berufliche Beratung sollte da nicht unbedingt vom Berufseinstiegsbegleiter gemacht werden, zumindest nicht so intensiv, oder nicht abschließend.“ (ebenda 51)*

Eine Berufsberaterin äußert sich kritisch zum Trend, dass zunehmend Agenturaufgaben nach außen vergeben werden, was wiederum eine Berufseinstiegsbegleiterin als Ursache für eine etwas schwierige Zusammenarbeit sieht:

*„... dass wir als privater Träger immer mehr Aufgaben der Arbeitsagentur übernehmen ... da wehren die sich mit Händen und Füßen gegen.“ (Bereb4, 35-37)*

Die Berufsberaterinnen und -berater sehen sich gleichzeitig aber in der Verantwortung für die fachliche Qualität der Maßnahmeumsetzung, und sie sind es, die gegebenenfalls die Träger zu einem Personalwechsel drängen. Sie sind es aber auch, die – in teilweise paternalistischer Weise – die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu coachen versuchen:

*„... in diesem Fall war es halt so, dass ich anfangs sehr verwundert war über den Kenntnisstand des Mitarbeiters und dass ich also am Anfang wirklich auch darauf Wert gelegt habe, erst mal zu sagen ... ,da gibt es entsprechende Möglichkeiten und sprechen Sie mich an, wenn Sie irgendwelche Fragen haben“ (BB2, 70)*

Was die Form der Zusammenarbeit angeht, bevorzugen alle Befragten die direkte Kommunikation gegenüber Runden Tischen („da brauchen wir nicht jetzt riesige Runde Tische ... man muss nicht für alles Runde Tische bilden“ (SL9, 51); „Solche Gespräche finden zwischen Tür und Angel, zwischen Supp' und Gemüs', und vielleicht nach der Unterrichtszeit statt.“ (BB2, 104)). Runde Tische, in der Regel zwischen Schule, Träger und Agentur für Arbeit, fanden vor allem zu Beginn der Maßnahmeumsetzung statt, zudem auch dann, wenn Probleme auftraten und der Kommunikationsfluss gestört war. Ausnahme ist eine Schule (Fallstudie 10), an der mehrere Träger aktiv sind, mit denen die Berufsberatung regelmäßig einen Jour Fixe abhält, um Arbeitsteilungen und Zuständigkeiten zu klären.

Eine weitere zentrale Kooperationslinie ist die zu den Betrieben.

*„Ich glaub wir brauchen schon auch ganz stark die Wirtschaft ... Wenn wir niemand haben, der denen [den Jugendlichen] nicht eine Chance gibt, dann haben die es ganz arg schwer.“ (Bereb7, 45)*

Eine Reihe von Schulen verfügt über gewachsene Netzwerke und Partnerschaften mit Betrieben, die zumindest für Praktika oder berufsorientierende Phasen, während derer die Schülerinnen und Schüler einen Tag pro Woche im Betrieb sind, offen stehen. Hier wird erwartet, dass die Berufseinstiegsbegleitung diese gewachsenen Kontakte als Ressource nutzt und pflegt. Andere Schulen erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Praktikums- und Ausbildungsbetriebe für die Schülerinnen und Schüler akquirieren. Diese zählen das jedoch in unterschiedlichem Maße zu ihren Kernaufgaben. In manchen Fällen verfügen die Träger aus anderen Kontexten über einen Firmenpool, der auch für die Berufseinstiegsbegleitung genutzt wird, in anderen führt eine mangelnde Aktivität der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, zum Beispiel weil sie sich mehr auf die Ziele Ausbildungsreife und Schulabschluss konzentrieren, zu Frustrationen auf Seiten der Schule. Die Agentur für Arbeit ist aufgrund der internen Arbeitsteilung zwischen Berufsberatung und Arbeitsgeberservice nur bedingt eine Hilfe.

Darüber hinaus bestehen Kooperationen zur Schulsozialarbeit, die jedoch in einigen Fällen deshalb marginal sind, weil sich diese auf die jüngeren Schülerinnen und Schüler konzentriert. In anderen Fällen ist das Verhältnis durch Konkurrenz belastet, wenn sich der Träger der Schulsozialarbeit bislang auch um die Berufsorientierung gekümmert hat. Eine Zusammenarbeit mit Akteuren der Jugendhilfe wurde in vielen Fällen überhaupt nicht erwähnt. In anderen sind besonders die Mobile Jugendarbeit sowie Erziehungshilfen relevant, vor allem dort, wo Jugendliche aufgrund familiärer Probleme fremduntergebracht sind:

*„Also die Jugendlichen in sozialen Brennpunkt haben normalerweise noch weitere Ansprechpartner (BB7, 141) ... vielleicht diesen mobilen Menschen, wenn er da dicht dran ist ... Also dass das so ein bisschen ein Netzwerk hingibt ... nicht bloß ein Modellprojekt ... hat für mich keine positive Konnotation mehr inzwischen, sondern einfach eine Bündelung aller Bemühungen (ebenda 227).“*

So wie die Wichtigkeit von Vernetzung von niemandem in Frage gestellt wird, stellen sich doch in den meisten Fällen zwei Kernfragen. Dies ist zum einen die Frage nach dem Zweck der Vernetzung: „Das schönste Vernetzen nützt nichts, wenn wir nichts haben, was wir anbieten können“ (BB2 52). Defizite werden etwa bei kostenlosen Nachhilfeangeboten gesehen, weil die Schule sich nicht zuständig oder in der Lage sieht, diese bereitzustellen, und der Träger für zusätzliche Maßnahmen kein Geld hat. Zum anderen stellt sich die Frage nach einer Gesamtkoordination:

*„Das ist ein Riesenproblem ... Es laufen so viele Programme parallel, die in den gleichen Bereichen fischen, aber es gibt keine Stelle, die das koordiniert ... Das Gesamtkonzept gibt es nicht.“ (SL3, 18-34)*

Diese Verantwortung schieben sich häufig Berufsberatung und Schule gegenseitig zu und verweisen auf die eigene Arbeitsbelastung. Ein Berufsberater argumentiert,

„das müsste die Stadt machen“ (BB7, 234). An zwei der Standorte gibt es tatsächlich auch kommunal angesiedeltes lokales Übergangsmanagement, „aber, sagen wir mal, in die Tiefen meiner täglichen Arbeit ist da nichts gedungen bisher“ (ebenda 236).

## **6.4 Dokumentationstätigkeiten in der Berufseinstiegsbegleitung**

Der Dokumentation der einzelnen, mit den Jugendlichen bearbeiteten Betreuungsschritte kommt gerade unter dem Aspekt der Langfristigkeit der Berufseinstiegsbegleitung eine besondere Bedeutung zu. Hinzu kommt, dass sich im Einzelfall zahlreiche Akteure für die berufliche Orientierung der Jugendlichen engagieren. Die konkreten Schritte in der Begleitung der Jugendlichen wie die Identifizierung des individuellen Betreuungsbedarfs, die Erfahrungen der Jugendlichen im Rahmen betrieblicher Praktika oder auch bei der Arbeit in Schülerfirmen sowie die Ergebnisse der Kompetenzanalysen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung sind daher zugleich wichtige Informationen für die verschiedenen Partner im Kontext der beruflichen Orientierung.

### **6.4.1 Aufgaben und Vorgehensweisen**

Die Träger sind gegenüber der Agentur für Arbeit berichtspflichtig. Ihre entsprechenden Aufgaben sind in der Geschäftsanweisung der BA klar geregelt (BA 2008, S.6):

Der Träger hat für jeden Teilnehmer einen Förderplan zu erstellen und regelmäßig fortzuschreiben. Der Förderplan kann von der Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit jederzeit angefordert werden. Der Träger der Maßnahme hat zu folgenden Zeitpunkten die wesentlichen Inhalte des Förderplans in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung (LUV) vorzulegen:

- Am Ende der Vorabgangsklasse
- Am Ende des ersten Schulhalbjahres der Abgangsklasse
- Bei Beendigung der Schulzeit/ Schulabschluss
- Sechs Monate nach Aufnahme einer Ausbildung
- 12 Monate nach Beendigung der Schulzeit, sofern der Teilnehmer noch begleitet wird
- Abschlussbericht spätestens 24 Monate nach Beendigung der Schulzeit
- Bei Maßnahmebeendigung.

Die Bundesagentur für Arbeit arbeitet im Rahmen ihrer allgemeinen Berufsberatungstätigkeit mit einer elektronischen Maßnahmeakte (kurz: eM@w). Diese standardisierte Schnittstelle wurde bundesweit eingeführt, damit die Angaben der Träger aus den verschiedenen Fachverfahren der Berufsorientierung sowohl den Anforderungen des Datenschutzes entsprechen als auch einheitlich in die Datenbank CoSachNT implementiert werden können. Auf diesem Wege geben auch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre Informationen seit August 2009 an die zuständigen Fachkräfte der Berufsberatung weiter.

### **6.4.2 Umfang der Dokumentationstätigkeiten**

In der *standardisierten Befragung* der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurde nach dem zeitlichen Aufwand für die Dokumentation gefragt. Konkret sollten die Befragten angeben, wie viele Stunden sie im Durchschnitt pro Woche für

Dokumentationsaufgaben benötigen. Die durchschnittliche Stundenzahl, die pro Woche für Dokumentationsaufgaben aufgewendet wird, liegt bei sechs Stunden für die BA und bei 4 Stunden für den Träger. Beide Werte deuten an, dass die Berichterstattung über die vollzogenen Betreuungsschritte einen beachtlichen Aufwand erfordert. Allerdings zeigen die deskriptiven Auswertungen in Tabelle 6.13, dass diese Angaben sich je nach Befragten deutlich unterscheiden.

**Tabelle 6.13: Statistikaufwand für die Berufsberaterinnen und -berater sowie für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

	Stunden/Woche	
	Berufsberatung	BerEb
Minimum	0	0
Maximum	30	25
Median	5	3
Mittelwert	6,2	4,0
Standard Abweichung	5,3	4,5

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

### 6.4.3 Die Dokumentationstätigkeiten aus der Sichtweise unterschiedlicher Akteure

Die qualitativen Fallstudien zeigen, dass die im Zuge der Berufseinstiegsbegleitung geforderten Dokumentationen über Entwicklungen, Leistungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler von den interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als Teil ihres Auftrags und somit als selbstverständliches Modul ihrer Tätigkeiten verstanden werden. Insgesamt wird diese Dokumentationspflicht jedoch als belastend erlebt, die Verfassung der Förderpläne und der individuellen Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen wird von vielen als nicht angemessen beurteilt, was deren zeitlichen Aufwand anbelangt:

*„Durch die Dokumentation kommt halt auch wieder viel Arbeitszeit mit den Schülern leider nicht zustande“ (Bereb1, 414)*

*„Ein Drittel der Zeit darf ich mit dem Schüler verbringen und zwei Drittel verwalte ich die Schüler. Da ist doch was verkehrt.“ (Bereb6, 567)*

Der Dokumentationsaufwand wird als sehr kleinschrittig, bürokratisch und oftmals im Sinne einer Kontrolle ihrer Tätigkeiten erlebt:

*„Was ich sage, tue, mache, springe, hüpfе muss ich dokumentieren.“ (Bereb2, 103)*

*„Ist halt Bürokratie, ne? ... die Frage ist halt: wie viel, in welcher Form? Wie oft brauch ich's überhaupt? Wie oft muss ich gewisse Dinge einfach nieder geschrieben haben? Muss ich das einmal der Agentur melden? Also im Prinzip viel Papierkram für eigentlich immer wieder dieselbe Aussage.“ (Bereb1, 312)*

Die Dokumentationen werden von den Berufseinstiegsbegleitenden aber auch als pädagogisches Instrument der Bedarfsfeststellung genutzt und bilden dabei die Grundlage für den Austausch mit Eltern, Lehrkräften und vor allem mit der Berufsberatung. Ein heikles Thema ist der Umgang mit vertraulichen Informationen, die im

Laufe der Begleitung von den Schülerinnen und Schülern zu Tage treten. Die große Mehrheit der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wägt genau ab, welche Informationen tatsächlich der Agentur für Arbeit zurückgemeldet werden:

*„Manche Sachen find ich jetzt vielleicht für Agentur für Arbeit nicht so wirklich wichtig. Also werd ich jetzt nicht die persönliche Situation komplett ausbreiten. Man muss sich halt genau überlegen was man schreibt, wie man es schreibt ... dass die Infos so sind, dass man sich ein Bild machen kann, aber jetzt auch nicht zu viele Infos die einfach echt sehr persönlich sind.“ (Bereb9, 600)*

Für die befragten Berufsberaterinnen und -berater sind die Dokumentationen, die sie über die begleitenden Jugendlichen erhalten, von großer Bedeutung. Sie dienen als Mittel, um die Entwicklungen der Einzelnen zu verfolgen und werden als Grundlage für ihre Beratungsgespräche genutzt. In ihren Augen werden auf diese Weise wichtige Informationen aus schulbezogenen und maßnahmebezogenen Entwicklungen ohne zeitintensives, individuelles Nachfragen miteinander verzahnt. Auf diese Weise verringert dies den Zeitaufwand der Informationsbeschaffung und es entstehen Synergieeffekte:

*„Wir gucken schon: ‚Was wird mit den einzelnen Jugendlichen gemacht?‘ Beispielsweise wann haben wir das Gefühl, dass es mit den Jugendlichen in eine aktive Bewerbungsphase geht. Dass wir die dann auch einladen, dass nicht nur die Schule und der Berufseinstiegsbegleiter mit den Jugendlichen arbeitet, sondern dass wir noch ergänzend Hilfe leisten können. Dass wir, wenn wir die ganzen Daten bekommen hinsichtlich Gesundheit oder Psyche, dass wir da unsere Fachdienste noch mit reinnehmen können. Also es ist wirklich, um die Betreuung des Jugendlichen noch zu unterstützen.“ (BB1, 28)*

Die gesammelten Daten können nach Aussage der interviewten Berufsberaterinnen und -berater – nach Abschluss der Berufseinstiegsbegleitung und nach Absprache mit den Betroffenen – auch an andere Fachkräfte im Übergang weitergegeben werden und auf diese Weise wichtige Hinweise für die Arbeit mit den Jugendlichen liefern:

*„Wenn man zum Beispiel am Anfang eines Lehrgangs feststellt, da und da sind Defizite. Dann kann man zum Beispiel auch nachvollziehen, wie lange sind denn diese Defizite schon vorhanden, was ist schon unternommen worden ... oder im Verhaltensbereich: wenn man merkt in der Berufsvorbereitung, der entzieht sich, der fehlt, so dass man gucken kann: ist das so sein übliches Verhalten oder ist hier irgendwas vorgefallen, wird er vielleicht bedroht von Mitschülern?“ (BB2, 86)*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Dokumentationen als Zusammenstellung des Bedarfs und der Entwicklungen der einzelnen Jugendlichen und als unterstützendes Instrument verstanden und umgesetzt werden. Sie werden von einigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern aber auch als Kontrollinstrument und Tätigkeitsdokumentation für die Berufsberatung wahrgenommen. In dieser Funktion wird der erforderliche Zeitaufwand dann allerdings als nicht angemessen erlebt.

## 6.5 Qualitätssicherung durch die Träger

Die Bildungsträger als Maßnahmeverantwortliche und Qualitätssicherungsinstanzen der Berufseinstiegsbegleitung, welche sowohl durch die Auswahl des umsetzenden Personals als auch durch dessen Schulung und Unterstützung, einen direkten Einfluss auf die Erreichung der mit der Maßnahme verbundenen Zielvorstellungen haben, bilden einen weiteren Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Kapitels. Anhand der vorliegenden Ergebnisse der Trägerbefragung lässt sich nachvollziehen, welche Unterstützungsangebote diese den bei ihnen angestellten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern bieten. Ferner wurden Fragen zu den Instrumenten gestellt, mit denen der Erfolg der Maßnahme ermittelt oder eventuell Nachsteuerungsbedarfe erkannt und an die Fachkräfte weitergegeben werden können. Auch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden nach Unterstützungsangeboten befragt, die sie durch ihre Arbeitgeber erhalten, und erhielten die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit den Trägern auch in dieser Hinsicht zu bewerten.

### 6.5.1 Unterstützungsangebote der Träger

Sowohl Träger als auch Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden nach dem Einsatz unterschiedlicher Instrumente der Qualitätssicherung befragt. Die Ergebnisse in Tabelle 6.14 zeigen, dass das Antwortverhalten relativ ähnlich ist, allerdings geben die Träger in der Tendenz häufiger an, bestimmte Instrumente einzusetzen als dies von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wahrgenommen wird. Dies trifft insbesondere auf Leistungen wie die Vermittlung von Kontakten, aber auch auf Fortbildungsmaßnahmen und Tagungen zu.

**Tabelle 6.14: Unterstützungsangebote der Träger für die eigenen Fachkräfte**

Aus Sicht der...	Berufseinstiegsbegleiter/innen	Träger
Austauschmöglichkeiten bei regelm. Besprechungen	95,7 %	91,3 %
Organisation Erfahrungsaustausch	87,8 %	--*
Fortbildungen und Tagungen	83,0 %	90,9 %
Kollegiale Fallbesprechungen	80,5 %	91,7 %
Kontaktvermittlung zu anderen Akteuren	64,1 %	83,7 %
maßnahmeübergreifende Teamzusammenarbeit	60,0 %	76,0 %
Hospitationen in anderen Jugendhilfebereichen	38,9 %	33,0 %
Supervision	25,7 %	18,6 %

\* Die Organisation eines Erfahrungsaustausches wurde bei den Trägern nicht abgefragt.

Anmerkung:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen bzw. der Schulen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010 und Befragung der Träger, 2010.

Die qualitativen Fallstudien ergaben, dass die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung gestellten Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung und der Einarbeitung in das für alle neue Betätigungsfeld einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Qualität spielen. Hier finden sich auf der einen Seite Träger, die

intensive Eingangsschulungen für ihre Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter organisierten, im weiteren Verlauf Supervisionsangebote zur Verfügung stellen und Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten. Ferner beraumten einige Träger eine verpflichtende, teaminterne Leitlinienentwicklung an, um einen gemeinsamen Standard in der Beratungsarbeit zu implementieren. Es gibt jedoch auch Beispiele dafür, dass keinerlei inhaltliche und konzeptionelle Einarbeitung geleistet wurde, insbesondere für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit wenigen Erfahrungen im pädagogischen Handlungsfeld eine schwierige Situation:

*„Allerdings wirklich spezielle Vorbereitung gab's in dem Sinne nicht. Also es war wirklich so der Sprung ins kalte Wasser“ (Bereb1, 376).*

Eine weit verbreitete Vorgehensweise, um die Qualität der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu sichern, sind die Teambesprechungen. Diese bieten den Rahmen für gegenseitige kollegiale Beratung, hier werden Informationen ausgetauscht, gemeinsame Aktionen geplant, Fallbesprechungen durchgeführt und eine gemeinsame konzeptionelle Leitlinie etabliert. In den allermeisten Fällen sind diese Besprechungen routiniert und bilden einen festen Jour fixe im Wochenverlauf:

*„Man will in gewisser Weise auch einen Standard haben, einen gewissen qualitativen Standard, den auch jeder haben sollte. Und den kann man dann natürlich auch abgleichen: wie sehen Berichte aus, wie soll man das handhaben? Dass man wirklich Standard reinbringt und nicht jeder so vor sich hinwurstelt.“ (Bereb9, 261)*

*„Das finde ich gut, weil dann sieht man auch: ok, das betrifft mich auch oder ich hab ne ähnliche Erfahrung gemacht. Wo dann auch die Erfahrungen der anderen Kollegen einfließen ... also es ist sehr offen.“ (Bereb9, 473-477)*

Es gibt jedoch auch Beispiele dafür, dass keinerlei Begleitstruktur angelegt wurde, mit dem Hinweis auf Eigenverantwortlichkeit, Berufserfahrung und Handlungsspielräume: „So nach dem Motto: ihr seid selber groß“ (Bereb7, 257). Oft sind dies Träger, die die Stellen der Berufseinstiegsbegleitung mit ihren langjährigen, erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besetzt haben oder aber solche, die der Maßnahme innerhalb ihrer sonstigen Angebote keinerlei Sonderstatus beziehungsweise herausragende Bedeutung und Betreuungsbedarf zumessen. In einigen wenigen Fällen existiert überhaupt keine Rückkopplung zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen beziehungsweise -begleiter und Träger:

*„Wenn Sie den Träger befragen, ich glaub, der weiß von unserer Arbeit gar nichts.“ (Bereb6, 699).*

Einige der Träger mit zahlreichen Vorerfahrungen im Handlungsfeld stellen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern langjährig gepflegte Netzwerke, Kontakte, Adressen oder Informationsträger zur Verfügung, auf die diese zurückgreifen können. Insbesondere methodisches Handwerkszeug oder standardisierte, erprobte Instrumente, die diese unmittelbar umsetzen können, sind dabei für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von großer Hilfe und können auch Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern eine hohe Qualität ihrer Arbeit ermöglichen. Es gibt jedoch auch Träger, die erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und

-begleiter diese selbst entwickeln, was zur Unzufriedenheit und Überforderung führen kann:

*„Das konzepthafte fehlt halt. Dass da bestimmte Module zur Verfügung stehen. Das gibt's nicht. Das wird quasi von uns erwartet, dass wir das entwickeln und anderen Kollegen zur Verfügung stellen. Da sind wir alle irgendwie überfordert. Das ist eindeutig ein Manko.“ (Bereb3, 253)*

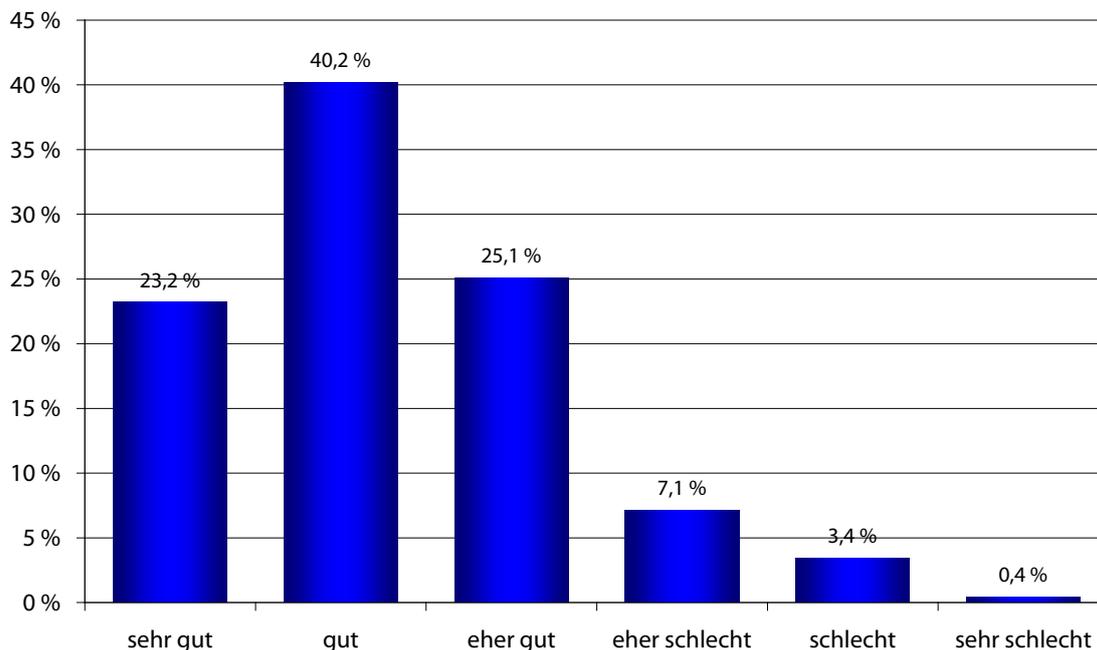
In Hinblick auf die Zielvorgaben der Integration in Ausbildung berichten die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eher von subtilem Druck als direkten Aufforderungen, dem Vermittlungserfolg nachzukommen. In Einzelfällen wird jedoch auch sehr deutlich von Seiten des Trägers mit existenzsicherenden Begründungen argumentiert, die dann in der Konsequenz auch auf Kosten qualitativer Kriterien gehen:

*„Also, Druck ist immer da. Also ich sag mal, ein Vertriebler muss genauso seinen Umsatz schreiben wie wir eigentlich unsere Ausbildungsverträge. Am Ende zählt die Summe. Dann zählt auch nicht, wenn ich sage, ich hab 15 Leute in Ausbildung gebracht. Da fragt auch keiner: ‚Und, fühlen die sich wohl da drin?‘ Ne, da steht ne Zahl auf m Papier und dann heißt es: ‚100 %‘. So, und dann heißt es: ‚Super!‘ Und damit find ich's eigentlich ein bisschen schwierig. Muss ich die Jugendlichen jetzt rein prügeln? Nur damit das Geld weiter fließt?“ (Bereb1, 132)*

Die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, dass alle untersuchten Fallstudien Interesse an einer qualitativ wertigen Umsetzung des Modellvorhabens haben, was insbesondere mit dessen Modellcharakter zusammenhängt und mit der damit verbundenen Möglichkeit, ein neues Feld „zu besetzen“ und Alleinstellungsmerkmale zu sichern. Wie sich dies in Einzelfällen in zur Verfügung gestellten Ressourcen niederschlägt, ist jedoch sehr unterschiedlich. Investitionen in Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind dabei auch vor dem Hintergrund dessen zu sehen, inwieweit diesen überhaupt langfristige Perspektiven geboten werden (können). Dies ist mitunter auch dem Modellcharakter der Maßnahme und der damit zusammenhängenden unklaren Zukunftsperspektive geschuldet.

### **6.5.2 Bewertung der Qualität der Unterstützung durch den Träger**

Die Zufriedenheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit der Qualität der Unterstützung, die ihnen von ihren Trägern im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung gewährt wird, ist ein wichtiger Punkt, da er sich direkt auf die Qualität der Maßnahmeumsetzung durch die Fachkräfte auswirken kann. 40,2 % der hierzu befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, bewerteten die Unterstützungsqualität ihrer Träger als gut, und ein knappes Viertel (23,2 %) von ihnen befand diese sogar für sehr gut (siehe Abbildung 6.5).

**Abbildung 6.5: Bewertung der Qualität der Unterstützung durch den Träger**

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

### 6.5.3 Qualitätskontrolle durch den Träger

Qualität in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung lässt sich insbesondere an Kriterien wie Auswahl und Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie deren Ausstattung an Ressourcen und Qualifizierungsangeboten bemessen. Generell wurde bei der Akquise den Verdingungsunterlagen Rechnung getragen und das Personal entsprechend der dort formulierten Vorgaben ausgewählt. In Einzelfällen sind unzureichend qualifizierte Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter ersetzt beziehungsweise pädagogisch nachqualifiziert worden, oftmals jedoch erst auf Druck der Agentur für Arbeit hin. In einigen Fällen arbeiten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für eine Bezahlung, die deutlich unter der in der Branche üblichen liegt. Dadurch fungieren diese Stellen oftmals eher als Zwischenstation und haben eine hohe Fluktuation zur Folge. Dies konterkariert die Qualität der Berufseinstiegsbegleitung im Sinne einer auf Beziehung und Kontinuität angelegten Unterstützungsform.

Neben der Mitarbeiterrekrutierung werden der standardisierten Trägerbefragung zufolge auch Interviews mit wesentlichen Akteuren zur Qualitätskontrolle durchgeführt. An knapp 62 % der Schulen führen die Träger solche Befragungen bei ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern durch, in der Hälfte der Fälle werden auch die Schulleitungen von den Trägern befragt. Nur an 13 % der teilnehmenden Schulen die Träger werden keine Befragungen zur Qualitätskontrolle eingesetzt (siehe Tabelle 6.15).

**Tabelle 6.15: Befragungen zur Qualitätssicherung**

Befragungen	Prozent
Berufseinstiegsbegleiter/innen	61,8 %
Schulleitung	50,4 %
Teilnehmer	45,2 %
keine Überprüfungsmaßnahmen	13,0 %
Schuljugendberufshilfeträger	4,9 %
Lehrkräfte	4,5 %
Eltern	2,3 %
Pädagogen	1,9 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

Quelle: Befragung der Träger, 2010.

## 6.6 Verbesserung der Problemlagen bei den Teilnehmenden

Zum jetzigen Zeitpunkt können aufgrund der kurzen Maßnahmelaufzeit sowie der Datenlage lediglich erste Einschätzungen zu den Wirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Perspektive der betreuten Jugendlichen und der Lehrerinnen und Lehrer abgebildet werden.

### 6.6.1 Wahrgenommene Wirkungen in den Repräsentativbefragungen

Die Einschätzung der Jugendlichen zum Nutzen beziehungsweise den Chancen, die sich aus ihrer Teilnahme an der Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung für sie ergibt, lässt sich mit den Ergebnissen der Schülerbefragung ermitteln. Tabelle 6.16 zeigt, dass in allen erfassten Wirkungsdimensionen die große Mehrheit der Befragten meint, sich durch die Berufseinstiegsbegleitung verbessert zu haben. Wie bei den Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung stehen die beruflichen Aussichten gegenüber schulischen oder sonstigen Erfolgskriterien deutlich im Vordergrund.

**Tabelle 6.16: Verbesserungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**

Bessere Chancen ...	Prozent
Auf einen Ausbildungsplatz	91,3 %
Auf einen Praktikumsplatz	87,3 %
Auf den Schulabschluss	79,5 %
Allg. mit dem Leben klar zu kommen	62,5 %

Quelle: Befragung der Schülerinnen und Schüler, 2010.

Deutlich zurückhaltender äußern sich die Lehrerinnen und Lehrer über die wahrgenommenen Verbesserungen (Tabelle 6.17). Ein gutes Drittel (37,7 %) der Lehrkräfte stimmt der Aussage, dass sich die Chancen der teilnehmenden Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz verbessert haben, entweder „voll und ganz“ oder „überwiegend“ zu. In dieser Weise bejahen 46,2 % der Lehrkräfte die Aussage, dass die Berufsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler realistischer geworden sind. Bessere Chancen auf einen Abschluss werden von 22,9 % der Lehrerinnen und Lehrer mindestens „überwiegend“ bestätigt. Auf der anderen Seite sehen 31,7 % der Lehrerinnen und Lehrer keine oder nur geringe Verbesserungen hinsichtlich der

Chancen, den Hauptschulabschluss zu schaffen. Weiterhin ist festzustellen, dass durch die Lehrerinnen und Lehrer direkt beobachtbare Veränderungen kaum gesehen werden. 37,0 % der Lehrerinnen und Lehrer sehen geringe oder keine Verbesserungen in der Lernbereitschaft. Auch eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen wird von den Lehrerinnen und Lehrern in mehr Fällen kaum oder überhaupt nicht beobachtet (28,4 %), als Lehrkräfte dies mindestens überwiegend bestätigen (18,2 %).

**Tabelle 6.17: Verbesserungen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer**

	trifft voll und ganz zu	trifft überwie- gend zu	trifft eher mehr zu	trifft eher weniger zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu
Chancenverbesserung, Ausbildungsplatz zu finden	12,6 %	25,1 %	20,6 %	18,7 %	11,1 %	8,8 %
realistischere Berufsvor- stellungen	11,3 %	34,9 %	24,0 %	14,2 %	10,4 %	3,4 %
Chancenverbesserung Übergang weiterführende Schule	4,4 %	14,9 %	21,1 %	16,8 %	18,9 %	18,5 %
Chancenverbesserung für den Schulabschluss	3,3 %	19,6 %	21,9 %	19,9 %	20,9 %	10,8 %
Verbesserung der sozialen Kompetenzen	2,8 %	15,4 %	29,6 %	20,8 %	17,8 %	10,6 %
Verbesserung der Lernbereitschaft	2,4 %	13,6 %	26,2 %	18,3 %	25,0 %	12,0 %
Verbesserung schulischer Leistungen	1,7 %	10,9 %	24,5 %	19,1 %	24,3 %	16,7 %
Verbesserung Schlüssel- qualifikationen	1,7 %	17,0 %	28,7 %	22,3 %	19,1 %	8,2 %
Verbesserung Unterrichts- verhalten	1,5 %	9,3 %	28,0 %	22,5 %	22,5 %	13,6 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Lehrerinnen und Lehrer, 2010.

### 6.6.2 Qualitative Evidenz zu den Wirkungen auf die Teilnehmenden

In Anbetracht der noch kurzen Laufzeit der Berufseinstiegsbegleitung äußern sich die befragten Akteure der Fallstudien eher verhalten in Bezug auf die Frage nach bereits eingetretenen Effekten. Die bisher beobachtbaren Auswirkungen beziehen sich eher auf Veränderungen der beruflichen Orientierung der Jugendlichen im Vergleich zur Ausgangslage. Durch die kontinuierliche Begleitung konnten bei einigen der Schülerinnen und Schüler Entwicklungsimpulse initiiert werden, auch wenn sich diese noch nicht im Sinne offensichtlicher Erfolge niederschlagen. Beispielhaft hierfür stehen Erzählungen wie diese, die sich so oder so ähnlich in vielen der geführten Interviews finden:

*„Der Schüler ist von der Konstitution her zart, zu empfindlich noch. Als ich ihn kennengelernt habe, der hatte hier gesessen und geweint jedes Mal, obwohl ich ihm ja nichts getan habe. So sensibel. Ein kleines verschüchtertes Kerl-*

*chen. Und da habe ich den Kontakt auch aufgebaut. Habe mich zu Hause angemeldet, habe mit den Eltern gesprochen, habe den Schüler auf meine Seite gezogen und habe ihn aufgebaut. Und wenn sie sich den heute angucken: der kommt hier rein, der strahlt, der lächelt selbstbewusst.“ (Bereb4, 11)*

*„Die hat sich verändert hoch zehn! Die war ein ganz, ganz kleines Mäuschen. Und jetzt hat sie sich stabilisiert. Weil sie merkt, dass es ihr doch hilft, wenn sie mehr redet.“ (Bereb11, 66)*

Alle befragten Akteure der Fallstudien verweisen als zentralen Erfolg der Maßnahme auf den Motivationsschub unter den teilnehmenden Jugendlichen. Diesen Effekt der Realisierung, dass es nun darum geht, sich selbst zu engagieren und sich mit dem Thema Übergang auseinander zu setzen, wird als eine der entscheidenden Auswirkungen der Begleitung gesehen. Darum ist der ausschlaggebende Moment der, in dem die Schülerin oder der Schüler selbst aktiv in die Begleitung einsteigt und diese Motivation sich auch in anderen Bereichen niederschlägt:

*„Das seh ich, wenn die Schüler teilweise engagiert im Unterricht sitzen und wirklich ganz zielstrebig auf ihren Hauptschulabschluss hinarbeiten. Das sind Schüler, wo ich sage: die Hälfte hätten wir davon früher gar nicht bis zum Hauptschulabschluss gebracht ... und das ist so, dass diese Synergien zwischen der Berufseinstiegsbegleitung und der [Verzahnung von Schule und Berufsvorbereitung im letzten Schuljahr], das passt.“ (SL5, 81)*

Ein weiterer Beitrag zur Verbesserung der Problemlagen der Schülerinnen und Schüler stellt die Konkretisierung der beruflichen Orientierung dar. Die zu Beginn der Unterstützung noch diffusen Überlegungen der Schülerinnen und Schüler sind nun konkreten Plänen gewichen, und sie haben im Rahmen der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung eine individuelle und passgenau auf sie zugeschnittene, kleinschrittige Begleitung und Heranführung an das Thema Übergang erfahren. Oft fungiert die Teilnahme am Projekt dabei zunächst einmal schlicht als Sensibilisierung für den Übergang in den Beruf, der plötzlich ein sie persönlich betreffendes Thema wird:

*„Die Schüler sind halt auch sensibilisiert für das Thema. Die sind mit der Berufswahl ganz arg konkret auch auseinandergesetzt. Und halt auch nicht mit so allgemeinen Informationsveranstaltungen, sondern sie kommt halt ganz konkret und sagt: du brauchst in Englisch noch ne drei für das und das. Wie machen wir das? Und so werden die Schüler auch auf diese Thematik so ein bisschen hingeführt. Weil so allgemeine Massenveranstaltungen hätten ja nur die Folge gehabt, mal gehört, man geht wieder in Unterricht.“ (SL2, 133)*

Dadurch, dass die Berufseinstiegsbegleitung direkt in der Schule angesiedelt ist, wurde Unterstützung in der Lebenswelt der Jugendlichen installiert. Die schlichte Tatsache, dass das Thema Übergang an der Schule ein Gesicht bekommen hat und für die Schülerinnen und Schüler ein konkreter Ansprechpartner vorhanden ist, wirkt sich in den Augen einer Schulleiterin positiv aus:

*„... die Wahrnehmung der Schüler: ‚Da gibt es Betreuung und Hilfe, die ist da.‘ Und das halte ich schon für ganz gut.“ (SL1, 188)*

Als besonders wichtig wird hierbei also die Erreichbarkeit der Unterstützungsleistung gewertet. Dadurch, dass die Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler direkt in deren Lebensfeld angesiedelt ist, werden Zugangshürden niedrig gehalten:

*„Was ich ganz wichtig finde, ist die Präsenz der BerEbs vor Ort ... Die nimmt am Schulleben teil ... die ist für unsere Schüler sichtbar Teil ihres Lebens. Und das brauchen unsere Schüler. Wenn ich die irgendwo hinschicke zu einem Angebot, zu einem Träger und sie kennen keinen dort, und es ist an einem anderen Ort, da brechen die schon ganz schnell so in sich zusammen. Und nehmen das gar nicht an.“ (SL2, 21)*

Durch die Teilnahme konnten viele der vorhandenen Unklarheiten und Fragen ausgeräumt werden und durch den hohen Betreuungsschlüssel individuelle Berufswegeplanungen initiiert werden. Hierzu zählt zum Beispiel, dass den Schülerinnen und Schülern im lokalen Übergangssystem Wege aufgezeigt werden, welche Schulen in Frage kommen oder welche Voraussetzungen sie erfüllen müssen.

Als wichtigen Erfolg bezeichnen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre Unterstützung während der Praktika. Hierbei konnten die Jugendlichen einerseits konkrete Erfahrungen mit der Arbeitswelt machen, gleichzeitig wurden dadurch Berufsorientierungsprozesse entscheidend beeinflusst. Die dort gemachten Erfahrungen konnten individuell begleitet und für die Jugendlichen übersetzt werden – oft in einem Aufwand, der von Seiten der Schule nicht geleistet werden kann. Diese Begleitung beinhaltete dabei auch, dass Rückschläge und frustrierende Erfahrungen aufgefangen werden konnten und die Jugendlichen dabei unterstützt wurden, diese zu kontextualisieren und zu verarbeiten:

*„Da ist BerEb da, um das wieder aufzufangen ... das wieder zu reflektieren und zu sagen: ‚Jetzt schauen wir mal, ob du was anderes findest.‘ Jeder Misserfolg zeigt ja auch: das ist nicht dein Bereich.“ (Bereb9, 147)*

Diese Erfahrungen bilden dann wieder den Ausgangspunkt für weitere Unterstützungsleistungen:

*„Also das Praktikum würd ich jetzt als schönen Erfolg bezeichnen. Dass sie doch jetzt so mal die erste Hürde gepackt haben. Und dann auch mit positiven Rückmeldungen zurück kommen. Und sagen: hier, das hat mir gefallen. Und dann darauf auch weiter aufbauen kann.“ (Bereb9, 407)*

Für die große Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Abgangsklassen ließen sich anschlussfähige Optionen eröffnen, in einigen Fällen auch Ausbildungsplätze:

*„Also wenn man das betrachtet, wie zum Beispiel die Zeugnisnoten waren als ich angefangen habe, und wie sie jetzt sind. Dass der größte Teil auf weiterführende Schule gehen kann und die, die Ausbildungsplätze haben, die sind in renommierten Firmen untergekommen. Das wäre vielleicht ohne BerEb wahrscheinlich nicht so zustande gekommen.“ (Bereb8, 68)*

Teilweise ließen sich durch die Berufseinstiegsbegleitung auch schulische Verbesserungen bewirken. Dadurch, dass sich Entwicklungs- und Lernziele im Sinne von Berufszielen präzisiert haben und die Schülerinnen und Schüler ein konkretes Ziel anvisierten, wurde das Engagement der Schülerinnen und Schüler erhöht: „ich

brauch die guten Noten, um mein Ziel, den Beruf zu erreichen“ (Bereb9, 189). Einige der Befragten relativieren jedoch auch zu große Erwartungen angesichts der Zielgruppe, mit der sie arbeiten:

*„Ich meine, wenn sie vorher acht Fünfer aufm Zeugnis hatte und dann bloß noch drei, das ist zwar ne Leistungssteigerung, aber es reicht halt nicht für den Hauptschulabschluss.“ (Bereb5, 9)*

Zum Zeitpunkt der Erhebung lassen sich die Effekte der Berufseinstiegsbegleitung nur anhand schwer fassbarer, in hohem Maße individueller Entwicklungsschritte und Veränderungen aufzeigen. Daran wird deutlich, dass eine reine Orientierung auf Vermittlungszahlen dem Modellvorhaben nicht gerecht wird, was im Einzelfall für die Jugendlichen erreicht werden kann. Gleichzeitig werden jedoch auch von den Interviewten Grenzen der Einflussmöglichkeiten durch die Maßnahme benannt. Während die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor allem auf die zu kurze Betreuungszeit von der Vorabgangsklasse bis zur Abgangsklasse verweisen, um hier entscheidend Einfluss nehmen zu können, verweisen die Berufsberaterinnen und -berater auch auf die besonderen Herausforderungen, die sich angesichts der Auswahl der teilnehmenden Jugendlichen stellt.

## **6.7 Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung**

Auf Seiten der Schulleitung, des Lehrkörpers sowie anderer Akteure, die sich um die Berufsorientierung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor Ort kümmern, hängt der Grad der Akzeptanz beziehungsweise Ablehnung der Maßnahme nach bisherigem Erkenntnisstand hauptsächlich davon ab, wie stark die betroffene Schule neben der Berufseinstiegsbegleitung in Projektarbeit durch andere Träger belastet ist. Im Falle einer Projektüberfrachtung ist aufgrund des hohen Koordinationsaufwands und dem bisweilen mit der Projektarbeit einhergehenden Unterrichtsausfall für die Schülerinnen und Schüler der Unmut der betroffenen Lehrkräfte groß. Auch Konkurrenzen oder gefestigte Loyalitäten der Schulen gegenüber Trägern mit denen sie zum Teil seit Jahren eng zusammen arbeiten, die jedoch den Zuschlag zur Berufseinstiegsbegleitung nicht erhalten haben, können sich hemmend auf die Akzeptanz und Zusammenarbeit mit den neuen Akteuren auswirken.

### **6.7.1 Repräsentative Aussagen zur Akzeptanz**

Insgesamt wird die Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von der Mehrheit der Schulleitungen als hoch oder sehr hoch eingestuft (Tabelle 6.18). Insbesondere die Akzeptanz durch die Klassenlehrerinnen und -lehrer, der Koordinatorinnen und Koordinatoren der Berufsorientierung sowie der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wird von mehr als 40 % der Schulleitungen als sehr hoch bewertet. Auch seitens anderer Akteure sehen die Schulleitungen durchweg keine gravierenden Akzeptanzprobleme.

**Tabelle 6.18: Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus Sicht der Schulleitungen**

	Akzeptanz						An der Schule nicht vertreten
	Sehr hoch	Hoch	Durchschnittlich	Gering	Sehr gering	Überhaupt nicht	
Klassenlehrer/innen	42,4 %	37,5 %	14,0 %	5,6 %	0,3 %	0,0 %	--*
Koordinator/in für Berufsorientierung	41,9 %	26,6 %	11,1 %	1,9 %	0,6 %	0,0 %	17,7 %
Schulsozialarbeiter/in	41,6 %	21,5 %	13,9 %	2,1 %	0,8 %	0,9 %	18,3 %
Schüler/innen	33,3 %	44,0 %	17,7 %	3,0 %	1,7 %	0,0 %	--*
Vertrauenslehrer/innen	31,9 %	21,9 %	16,0 %	7,5 %	0,7 %	3,8 %	17,1 %
Eltern	26,0 %	41,1 %	22,1 %	7,5 %	3,0 %	0,0 %	--*

\* Keine Antwortmöglichkeit vorgesehen.

Anmerkung:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Schulleitungen, 2010.

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer gibt es eine hohe Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung bei den Schülerinnen und Schülern. 59 % der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass die Akzeptanz unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hoch oder sogar sehr hoch ist. Allerdings sind es immerhin über 18 % der Befragten, die eine geringe, sehr geringe oder keine Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern feststellen (Tabelle 6.19).

**Tabelle 6.19: Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung auf Seiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler**

	Sehr hoch	Hoch	Durchschnittlich	Gering	Sehr gering	Überhaupt nicht
Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung bei den teilnehmenden Schüler/innen	26,2 %	32,8 %	20,9 %	10,6 %	7,0 %	0,7 %

	Trifft voll und ganz zu	Trifft überwiegend zu	Trifft eher mehr zu	Trifft eher weniger zu	Trifft kaum zu	Trifft überhaupt nicht zu
Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung hat einen Stigmatisierungseffekt	1,3 %	4,0 %	10,3 %	9,6 %	16,6 %	56,8 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schulen hochgerechnet.

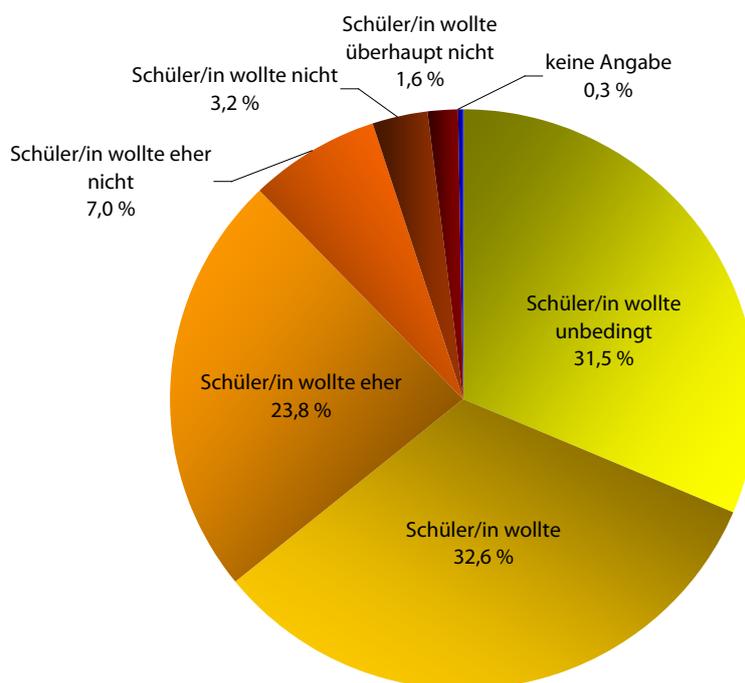
Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: schriftliche Befragung der Lehrerinnen und Lehrer (Stand: Juli 2010).

Ein Stigmatisierungseffekt der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung unter den Jugendlichen wird von mehr als der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer nur in Einzelfällen gesehen.

Zur Akzeptanz bei den teilnehmenden Jugendlichen zu Beginn der Förderung gibt die Frage Auskunft, wie gern sie an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen wollten. Abbildung 6.6 zeigt, dass mehr als 60 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer prinzipiell an der Maßnahme teilnehmen wollten. Allerdings ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zumindest zu Beginn der Förderung gegen ihren Willen an der Maßnahme teilnahmen, mit 11,8 % recht hoch.

**Abbildung 6.6: Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler**



Quelle: Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler 2010.

Schließlich wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Rahmen der standardisierten Befragungen gebeten, selbst eine Einschätzung darüber abzugeben, wie hoch die Akzeptanz verschiedener Beteiligten gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung während der Startphase im Frühjahr 2009 war. Tabelle 6.20 zeigt, dass knapp über 50 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Akzeptanz der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler als hoch oder sogar sehr hoch einschätzten.

**Tabelle 6.20: Wahrgenommene Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung**

Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung	Sehr hoch	Hoch	Durchschnittlich	Gering	Sehr gering	Überhaupt nicht	An der Schule nicht vertreten
Teilnehmende Schüler/innen	14,9 %	35,4 %	33,0 %	8,8 %	3,2 %	0,5 %	--*
Schulleitung	53,2 %	30,9 %	9,9 %	4,1 %	1,8 %	0,0 %	--*
Klassenlehrer/innen	45,5 %	37,5 %	12,6 %	3,3 %	0,5 %	0,2 %	--*
Schulsozialarbeit	29,7 %	30,5 %	13,4 %	1,9 %	0,9 %	1,4 %	19,9 %
Laufbahnberatung der Schule	14,3 %	13,0 %	8,4 %	1,4 %	0,9 %	0,0 %	57,7 %
Praktikums-Betriebe	23,0 %	43,3 %	19,5 %	3,6 %	0,2 %	0,8 %	1,9 %
Örtliche Wirtschaft	10,7 %	31,7 %	24,0 %	5,4 %	1,2 %	2,2 %	2,1 %
Örtlicher Träger (Übergang Schule-Beruf)	10,9 %	31,7 %	17,6 %	7,3 %	1,1 %	0,5 %	9,2 %
Offene Jugendarbeit	7,4 %	17,3 %	21,3 %	3,1 %	3,3 %	1,2 %	14,8 %
Träger der Jugendsozialarbeit	6,0 %	23,7 %	21,1 %	3,9 %	2,1 %	1,3 %	13,1 %
Agentur für Arbeit	52,0 %	35,3 %	8,6 %	1,2 %	0,6 %	0,0 %	--*
Eltern	25,0 %	39,8 %	26,9 %	7,1 %	0,0 %	0,2 %	--*

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

Dabei wird deutlich, dass bei den teilnehmenden Jugendlichen im Vergleich zu anderen Beteiligten am ehesten mit Akzeptanzproblemen zu rechnen ist. Die Einschätzung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zur Akzeptanz der anderen direkt oder indirekt betroffenen Akteure gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung stellt sich im Großen und Ganzen positiv dar. Insbesondere die direkt betroffenen Akteure wie Schulleitungen (53 %), Klassenlehrerinnen und -lehrer (46 %) und die Agentur für Arbeit (52 %) werden von vielen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wahrgenommen. Sehr viel niedriger ist die wahrgenommene Akzeptanz bei den indirekt beteiligten Akteuren wie der örtlichen Wirtschaft (11 %), den örtlichen Trägern im Übergangssystem Schule-Beruf (11 %) sowie der Jugendsozialarbeit (6 %) und der offenen Jugendarbeit (7,4 %). Insbesondere bei den anderen Trägern und der offenen Jugendarbeit könnte eine Rolle spielen, dass dies häufig direkte Konkurrenten sind.

### 6.7.2 Befunde aus den Fallstudien

In den untersuchten Fallstudien findet sich die ganze Bandbreite aus erfahrener und zurückgewiesener Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung durch den Lehrkörper und die Schulleitung. Auf der einen Seite schlägt sich dies im positiven Verlauf auf die Ebene der schulinternen Kommunikation nieder: In den Einbezug in Konferenzen sowie durch einen allgemeinen Informationsfluss hinsichtlich der Entwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie schulischer Aktivitäten. Daneben sind dies auch Effekte einer starken Wahrnehmung von Berufseinstiegsbegleitung als zusätzliche Kompetenz und Ressource für die Schule, was sich in Mitgestaltungsmöglichkeiten im Bereich der schulischen Berufsorientierung niederschlägt und in der Anfrage

der Fachkompetenz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Dem zugrunde liegt die Wahrnehmung der Maßnahme als Unterstützung und Entlastung für das gesamte schulische Gefüge.

Auf der anderen Seite finden sich in den Fallstudien auch Beschreibungen einer konträren Situation, in der kritische Annäherungen, Misstrauen und Reserviertheit gegenüber den „neuen Fachkräften“ beschrieben wird:

*„Am Anfang war es ganz schlimm. Bis auf die eine Lehrerin bin ich hier gegen eine Wand gelaufen.“ (Bereb4, 21)*

In einigen Fällen beschreiben die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Abwehrhaltungen von Seiten der Lehrkräfte mit der Folge, dass für die Umsetzung der Maßnahme erhebliche Hürden aufgebaut wurden, beispielsweise indem der Zugang zu einzelnen Schülerinnen und Schülern erschwert wurde oder Angebote der Berufseinstiegsbegleitung mit der Begründung von den Lehrkräften abgelehnt wurden, dass hierfür keine Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt werde. Damit erweisen sich die Lehrkräfte mit als die einflussreichsten Akteure in der Umsetzung der Maßnahme. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter schreiben Zurückweisung und Nicht-Akzeptanz seitens der Lehrkräfte in vielen Fällen mit einer empfundenen Übergriffigkeit in ihren Zuständigkeitsbereich zu, die deshalb zu nächst starke Abwehrhaltungen hervor:

*„Manche sagten: ‚Oh Gott, nicht noch ein Projekt!‘“ (Bereb12, 7)*

In vielen Fällen sehen die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter und Schulleitungen dies auch als Ausdruck einer nicht zugestandenen Fachlichkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von Seiten der Lehrkräfte. Insgesamt formulieren die schulischen Akteure hohe Erwartungen bei einer in den Augen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gleichzeitig nur geringen Bereitschaft, Macht und Zuständigkeiten abzugeben oder zu teilen:

*„Ich bin hier in der Situation, ich bin Gast, ne? Da wünsche ich mir noch mehr ein bisschen Rückkoppelung von den Lehrern.“ (Bereb4, 29)*

Ein zusätzliches Problem ist, dass der Kontext Schule für viele ein unbekanntes Kontext ist, in welches sich zu integrieren nicht für alle leicht ist. Nicht selten stoßen sie auf Ablehnung und mangelnde Absprachen und Interesse von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Manche Informationen erhalten sie nur zufällig, viele Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter fühlen sich daher nicht immer ausreichend informiert. Immer wieder wird der Konflikt beschrieben, dass die Lehrkräfte es nicht wünschen, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht genommen werden. Auch wenn viele Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter das nachvollziehen können, wird die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung dadurch erschwert.

Nicht selten werden die Schwierigkeiten mit den Lehrkräften der schlechten Arbeit der oder des jeweiligen Vorgängerin oder Vorgängers zugeschrieben, aufgrund derer es nachfolgende Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter umso schwerer haben, neues Vertrauen zu erarbeiten und einen guten Stand im Kollegium zu erlangen.

*„... aber ich hatte, da ich ja nun die dritte war und mein erster Kollege, der hier angetreten ist, alles kaputt gemacht hat, schon... in dem Kollegium, hatte ich es sehr schwer.“ (Bereb4, 29)*

Neben Schwierigkeiten mit den Lehrkräften kommt es auch immer wieder zu inhaltlichen Überschneidungen zu Angeboten anderer Bildungsträger oder auch der Schulsozialarbeit an der Schule, was auf Unzufriedenheit beider Seiten stößt. Aufgabenbereiche müssen erst abgesteckt und verteilt werden, damit aus einem Konkurrenzdenken ein kooperatives Miteinander werden kann.

*„Und genauso ist das eben auch innerhalb dieses Bewerbungstrainings beispielsweise oder auch bei Bewerbungen, das ist eben durch den anderen Träger abgedeckt und wir sollen das dann nicht noch mal machen.“ (Bereb3, 103.109)*

Oftmals ist die Doppelung der Aufgaben ein Grund dafür, dass die Berufseinstiegsbegleitung als Nebensächlichkeits in der Schule wahrgenommen wird. In einzelnen Fällen wird auch von einem geringen Stellenwert der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule gesprochen, sodass sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als lästig und zum Teil störend fühlen.

*„Wobei das für uns auch wahrscheinlich wichtig ist, um einfach so auch, ja bei den Lehrern n ändern, ne andere Position zu erlangen, weil das ist einfach, ich denk mal so der Knackpunkt. Wir haben keinen Stellenwert. Ne, wir sind da aber mehr so als lästiges Nebenbei, also es wird nicht die Wichtigkeit und auch die Möglichkeit, die dadurch ja entsteht, gesehen. Ne, sondern das ist eher so'n Störfaktor.“ (Bereb3, 139)*

Ebenso heterogen ist die Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung unter den Schülerinnen und Schülern. Auf der einen Seite finden sich in den Beschreibungen der schulischen Akteure und der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter positive Wahrnehmungen, die an den geringen Abbrüchen und der Motivation zur Teilnahme gemessen werden. Gleichzeitig verweisen alle Befragten auf den positiven Sonderstatus, den die Teilnahme inne hat. Es gibt zahlreiche Schilderungen von Anfragen nichtteilnehmender Schülerinnen und Schüler, die gerne auch von den Angeboten profitieren würden, Stigmatisierungen angesichts der Teilnahme werden nicht wahrgenommen. Dennoch finden sich auch Beschreibungen einer mitunter zähen und mühsamen Motivationsarbeit, die die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter leisten müssen. Einige der ausgewählten Schülerinnen und Schüler hinterfragen die Sinnhaftigkeit ihrer Teilnahme oder fühlen sich stark unter Druck gesetzt, sich selbst zu engagieren:

*„Also die sind alle noch dabei, wobei beispielsweise ein Schüler, der mit mir keinen Kontakt haben will, der nimmt seit drei Wochen an meinen Stunden nicht teil, ist der nicht mehr da ... das ist ein schwieriger Einzelfall“ (Bereb3, 231-237)*

*„Bei Schülern, die so Einzelgänger sind, die sich von allem abschotten, die werden natürlich genervt. Die werden permanent genervt ... ich hol die ja zu mir, ich mach Gespräche, die müssen mit mir reden. Also die sind so ein biss-*

*chen genervt ... weil die denken: was will denn die schon wieder von mir? ... jetzt muss ich da schon wieder antanzen.“ (Bereb5, 32-37)*

Andere wiederum empfinden die Teilnahme als lästiges Übel und zusätzliche Anstrengung, die eher strafenden als hilfreichen Charakter inne hat.

Die beschriebenen Schwierigkeiten werden insbesondere als Begleiterscheinungen der Einführungsphase der Maßnahme beschrieben. Im Verlauf der Kooperation und Begleitung entdramatisieren sich einige der beschriebenen Akzeptanzprobleme. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer sensiblen Maßnahme-einführung im jeweiligen Schulkontext. Die Berufseinstiegsbegleitung greift immer in ein bestehendes und in der Regel gut funktionierendes System ein. Werden dabei einzelne Bedarfe, Empfindsamkeiten und Zuständigkeiten nicht in den Blick genommen beziehungsweise vernachlässigt, trägt dies zu einer teilweise heftigen Irritation des gesamten Schulapparates bei.

Die Akzeptanz ist dabei der Schlüssel für die gesamte Tätigkeit und Wirksamkeit – sowohl seitens der Schule, aber insbesondere in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei spielt insbesondere auch die Persönlichkeit und fachliche Kompetenz der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise des Berufseinstiegsbegleiters eine entscheidende Rolle.

## 6.8 Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Um die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer evaluieren zu können, ist es in erster Linie wichtig zu erfahren, was für ein Verhältnis diese zu ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern haben. Tabelle 6.21 gibt ein recht positives Bild von der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern. Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler stimmen Aussagen voll und ganz zu, die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter sei „nett“ (72 %), „setzt sich für mich ein“ (58 %) oder „ich vertraue ihm/ihr“ (54 %). In den Antworten spiegelt sich auch die Intensität der Betreuung wider: Nur ein Viertel der teilnehmenden Jugendlichen hat den Eindruck, dass die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter zu wenig Zeit hat.

**Tabelle 6.21: Einschätzung der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter**

Mein/e Berufseinstiegsbegleiter/in ...	trifft voll und ganz zu	trifft überwiegend zu	trifft eher mehr zu	trifft eher weniger zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu
ist nett	72,4 %	19,6 %	5,9 %	1,4 %	0,5 %	0,1 %
setzt sich für mich ein	57,6 %	26,7 %	9,8 %	3,1 %	1,0 %	0,7 %
vertraue ich	54,3 %	23,4 %	14,0 %	3,4 %	2,1 %	2,2 %
habe ich viel zu verdanken	42,9 %	24,2 %	16,4 %	7,4 %	4,3 %	3,9 %
fordert viel von mir	8,5 %	11,4 %	22,7 %	11,8 %	16,3 %	28,3 %
hat wenig Zeit für mich	4,9 %	8,8 %	11,5 %	7,6 %	14,7 %	51,8 %
nervt mich	2,2 %	6,6 %	11,7 %	6,0 %	12,5 %	60,8 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Schüler/innen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

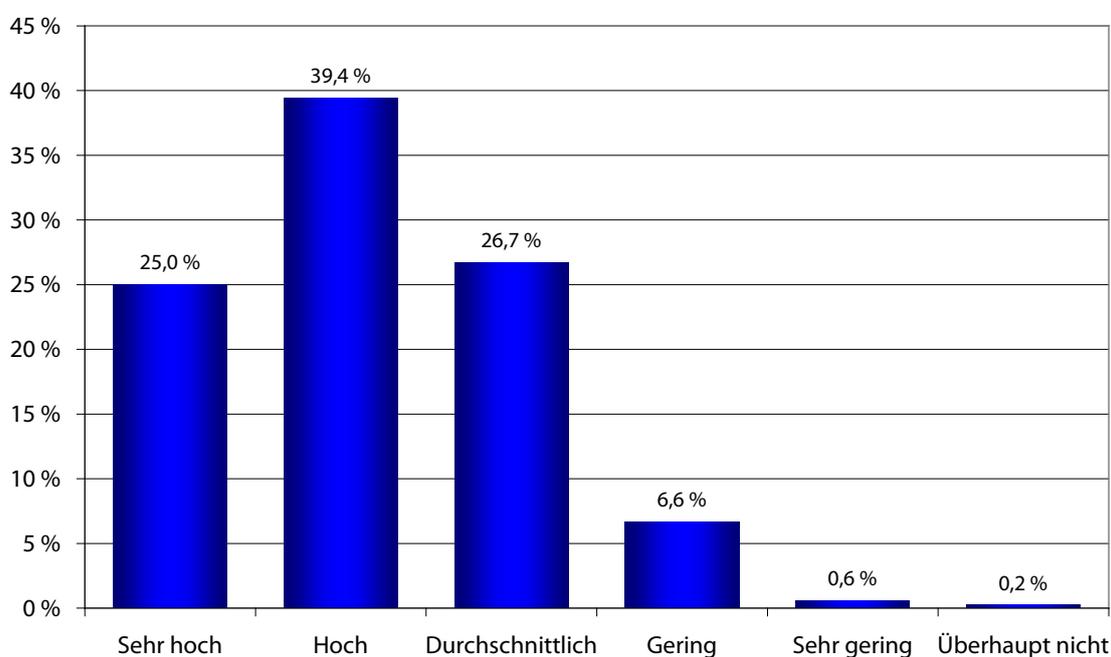
Quelle: Befragung der Schülerinnen und Schüler, 2010.

## 6.9 Zufriedenheit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

### 6.9.1 Handlungsspielraum und persönliche Einkommenssituation

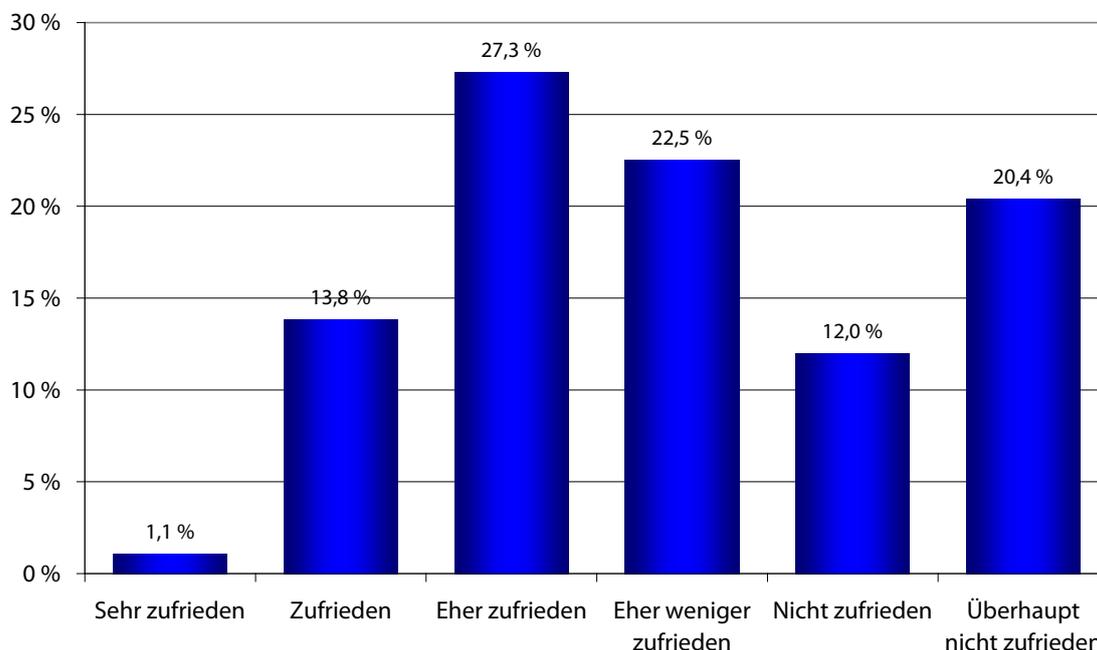
Ob Berufseinstiegsbegleitung ihre Ziele erreichen kann, wird auch von den Möglichkeiten bestimmt, durch eigenes Handeln auf die Bedingungen der Umsetzung der Maßnahme einwirken zu können. Die Ergebnisse der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zeigt, dass diese ihre Handlungsspielräume meist als umfangreich einschätzen. So gaben fast zwei Drittel der Befragten an, dass die Handlungsspielräume hoch oder sehr hoch seien (Abbildung 6.7).

**Abbildung 6.7: Beurteilung des eigenen Handlungsspielraums**



Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (Stand: Juli 2010).

Während die Handlungsspielräume bei der Umsetzung der Maßnahme insgesamt positiv beurteilt werden, fallen die Einschätzungen der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Hinblick auf ihre Einkommenssituation deutlich kritischer aus. Lediglich 14,9 % der Befragten sind mit ihrem Einkommen zufrieden oder sehr zufrieden. Eine mehr als doppelt so große Zahl von Befragten (32,4 %) ist dagegen mit ihrem Einkommen nicht oder überhaupt nicht zufrieden (siehe Abbildung 6.8).

**Abbildung 6.8: Zufriedenheit mit Einkommen aus der Berufseinstiegsbegleitung**

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010.

Die ermittelte Unzufriedenheit mit dem erzielten Einkommen bei einer nennenswerten Anzahl von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern birgt das Risiko von Demotivation, was sich nicht nur negativ auf die Umsetzungsqualität des Modellvorhabens auswirken kann, sondern auch Fluktuationstendenzen begünstigt. Dadurch kann die angestrebte Kontinuität bei der Realisierung der Maßnahmeziele sowie der Anspruch einer längerfristig angelegten Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch feste Bezugspersonen gefährdet werden.

### 6.9.2 Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation

In den qualitativen Fallstudien äußern viele Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter weitestgehende Zufriedenheit mit der Maßnahme im Allgemeinen und ihrer Arbeitssituation im Besonderen, auch wenn in manchen Bereichen Optimierungsbedarf besteht. Besonders positiv wird von den meisten Befragten auch in den Fallstudien der freie Handlungs- und Gestaltungsspielraum innerhalb der konzeptionellen Richtlinien angesehen. Durch die freie inhaltliche Ausgestaltung kann optimal auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden.

*„Wir sind es gewohnt, bei uns im Träger sehr selbständig zu arbeiten. Wir organisieren uns unseren Arbeitsalltag selbst, wie wir unseren Tag organisieren, was wir wann machen, Hauptsache wir schaffen unsere Arbeit. Also da wird uns sehr viel freie Hand auch gelassen, da wird uns auch nichts aufdiktiert, da bin ich sehr froh drüber. Deswegen bin ich auch zufrieden mit dieser Arbeit in dem Träger.“ (Bereb4, 67)*

*„... und es macht wirklich nach wie vor Spaß und mit Enthusiasmus und man kann dort, also der Kreativität sind ja keine, überhaupt keine, Grenzen gesetzt ... An Tätigkeiten, was man da alles so mit den Schülern machen kann das ist ja uferlos. Muss man sogar aufpassen, dass man die nicht überfordert und überschüttet damit. Also ich seh es positiv.“ (Bereb6, 561)*

Auch wenn viel Raum für eigene Gestaltung vorhanden ist, werden gleichzeitig immer wieder Grenzen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen aufgezeigt. Da viele Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu einem Stellenumfang von 50 % angestellt sind, können viele Ideen oder Projekte nicht umgesetzt werden, da hierzu die Zeit fehlt. Durch die hinzukommende Dokumentationspflicht geht zusätzlich wertvolle Zeit mit den Jugendlichen verloren. Einige der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wünschen sich daher einen vollen Stellenumfang, um der Begleitung der Schülerinnen und Schüler gerechter zu werden. Zudem wird der Aktionsradius durch einen kleinen finanziellen Rahmen zusätzlich beschränkt.

*„Ich würde denen auch gerne etwas anbieten, aber wer bezahlt mir das, ne?“ (Bereb4, 85)*

*„Ja, und also das ist das, was mich ärgert, dass ich ihnen was ihre Leistungen angeht, nicht helfen kann. Da würde ich mir gerne etwas wünschen, wo ich ganz konkret den Jugendlichen ein Angebot machen kann und sagen, ‚Da gehst du jetzt hin und da wird Dir geholfen,‘ ne? Das sind so meine Grenzen, die ich sehe.“ (Bereb4, 85)*

## **6.10 Gesamtbewertung der Berufseinstiegsbegleitung**

### **6.10.1 Bewertung der Idee und der Umsetzung**

Die bisherigen Erfahrungen der bei der Umsetzung des Modellvorhabens beteiligten Akteure erlauben eine erste Einschätzung des grundlegenden Ansatzes und seiner Eignung für die Realisierung der anvisierten Ziele, eine Bestimmung möglicher Erfolgsfaktoren sowie eine Beurteilung der konkreten Umsetzung des Modellvorhabens an den Schulen. Hierzu wurden zunächst die Erfahrungen der Bildungsträger sowie der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und deren Einschätzungen zu den wichtigsten Voraussetzungen für ein gutes Gelingen der Arbeit mit den Jugendlichen dargestellt.

Jeweils deutlich mehr als zwei Drittel der befragten Träger sowie der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter stimmten der Aussage, dass ein gutes Verhältnis zwischen Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter und Schülerin beziehungsweise Schüler die wichtigste Erfolgsvoraussetzung für die Maßnahme sei, voll und ganz zu. Dieser Befund unterstreicht noch einmal die erhebliche Relevanz der persönlichen Betreuung für die erfolgreiche Umsetzung. Sowohl von Trägern als auch von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wird das Verhältnis zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den Schülerinnen und Schülern als eines der wichtigsten Erfolgskriterien angesehen. Ebenso findet die These Zuspruch, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bei den Stärken und Ressourcen der zu betreuenden Jugendlichen ansetzen müssen. Neben diesen Erkenntnissen sehen sowohl Träger als auch Berufseinstiegsbegleiterinnen

und -begleiter in der Berufseinstiegsbegleitung einen neuen Modellansatz, der eine Angebotslücke schließt. Insgesamt zeigt die Auswertung der Thesen in Tabelle 6.22, dass sich die Beteiligten viel von der Berufseinstiegsbegleitung versprechen. Dabei sind allerdings die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter teilweise skeptischer als die Träger, was sich beispielsweise in der Stellungnahme zu Aussagen wie „Die Berufseinstiegsbegleitung arbeitet nur an Symptomen“ zeigt.

**Tabelle 6.22: Bewertung einzelner Aussagen durch Fachkräfte und Träger**

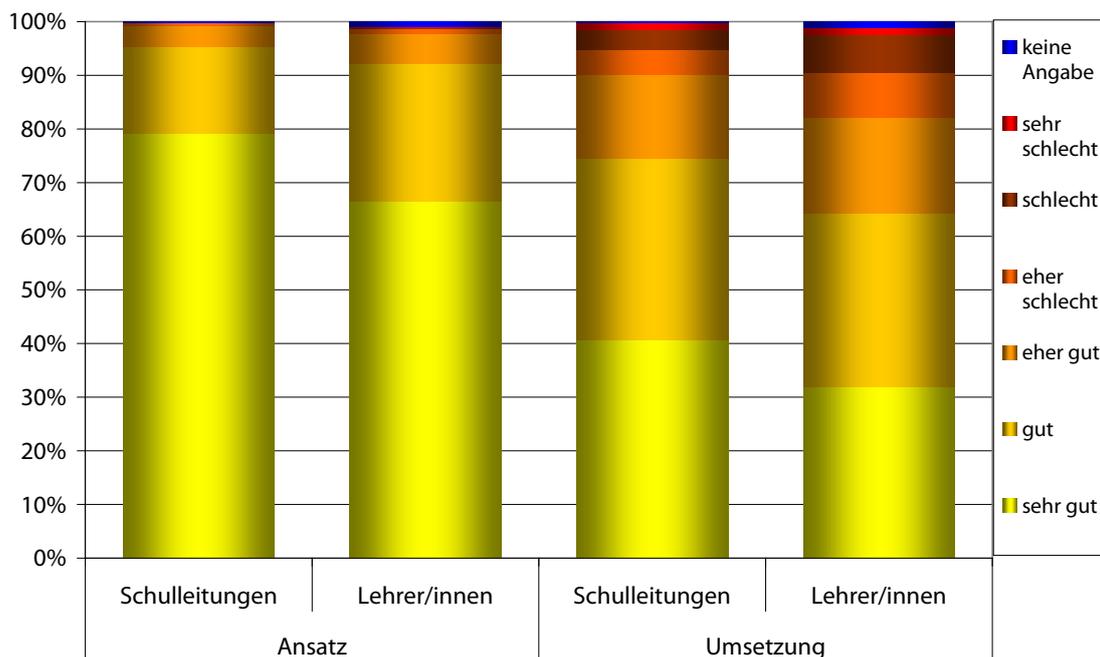
		trifft voll und ganz zu	trifft über- wiegend zu	trifft eher mehr zu	trifft eher weni- ger zu	trifft kaum zu	trifft über- haupt nicht zu
Gutes BerEb-Schüler Verhältnis ist wichtigste Voraussetzung	BerEb Träger	69,0 % 68,2 %	25,5 % 21,6 %	4,6 % 9,4 %	0,6 % 0,7 %	0,2 % 0,0 %	0,0 % 0,0 %
BerEb muss an Stär- ken/Ressourcen der Jugendl. ansetzen	BerEb Träger	61,3 % 74,6 %	31,4 % 16,5 %	6,1 % 3,7 %	1,0 % 0,7 %	0,0 % 4,5 %	0,0 % 0,0 %
BerEb füllt Angebotslücke	BerEb Träger	41,8 % 45,8 %	34,1 % 39,3 %	13,8 % 10,6 %	5,8 % 1,6 %	1,3 % 2,7 %	0,3 % 0,0 %
Behebung individueller Defizite als Voraussetzung f. Ausbildungsreife	BerEb Träger	34,8 % 30,9 %	44,1 % 40,0 %	16,3 % 18,8 %	2,9 % 6,7 %	0,8 % 3,6 %	1,1 % 0,0 %
Einforderung von Eigeniniti- ative bei den Schü- lern/innen	BerEb Träger	33,5 % 22,2 %	49,7 % 46,0 %	13,9 % 23,2 %	1,5 % 2,9 %	0,2 % 3,9 %	0,3 % 1,7 %
Man muss als BerEb den Schülern/innen klare Grenzen setzen	BerEb Träger	19,4 % 28,7 %	31,9 % 33,4 %	32,2 % 31,9 %	11,0 % 4,1 %	3,4 % 1,2 %	1,9 % 0,7 %
Sinnvolle Angebotsbünde- lung	BerEb Träger	16,6 % 19,4 %	36,0 % 33,2 %	24,8 % 29,1 %	8,5 % 10,9 %	9,5 % 6,2 %	3,6 % 1,2 %
BerEb arbeitet an Sympto- men	BerEb Träger	14,4 % 2,1 %	22,3 % 9,8 %	27,0 % 19,1 %	14,4 % 26,9 %	7,4 % 26,1 %	6,3 % 16,0 %
BerEb muss Regelverletzun- gen sanktionieren	BerEb Träger		Wurde bei den BerEbs nicht abgefragt.				
		5,3 %	11,0 %	40,5 %	22,3 %	13,3 %	7,5 %
BerEb ist im Großen und Ganzen nichts Neues	BerEb Träger	3,4 % 2,1 %	5,8 % 5,7 %	12,7 % 7,7 %	18,8 % 5,5 %	26,8 % 27,0 %	31,8 % 52,1 %

Anmerkungen:

Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen bzw. der Schulen hochgerechnet.

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie der Träger, 2010.

**Abbildung 6.9: Bewertung des Ansatzes und der konkreten Umsetzung**

Quelle: Befragung von Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer (Stand: Juli 2010).

Von nahezu allen befragten Schulleitungen und Lehrkräften an den teilnehmenden Schulen wird der grundlegende Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung befürwortet (Abbildung 6.9). Die konkrete Umsetzung der Maßnahme an den Schulen wird zwar ebenfalls mehrheitlich positiv beurteilt. Es gibt jedoch eine nennenswerte Zahl von Befragten, die die Umsetzung negativ einschätzen. Insgesamt fällt auf, dass die Einschätzungen der Schulleitungen deutlich positiver ausfallen als jene der Lehrerinnen und Lehrer.

### 6.10.2 Weitere Aspekte der Bewertung

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Fallstudien bewerten die befragten Schulleitungen die Berufseinstiegsbegleitung grundsätzlich als sehr wichtige Unterstützungsleistung im Übergang, von einigen von ihnen wird es gar als eine der zentralen Säulen ihres Schulprofils beziehungsweise Schulprogramms beschrieben:

*„Das ist ganz wichtig. Eins der vorrangigen Dinge an der Schule hier. Dieses Programm ist ein ganz wichtiges Programm.“ (SL1, 192)*

Die Berufseinstiegsbegleitung unterscheidet sich vor allem in Hinblick auf die nachschulische Begleitung von bisherigen Übergangshilfen und hat darin auch ihre Besonderheit. Sie fungiert dabei als eine zentrale Ergänzung im Schulkontext, reiht sich in bisherige Unterstützungsmaßnahmen ein und füllt eine Lücke, die von den Lehrerinnen und Lehrern qua ihrer Rolle – „weil wir sind Notengeber.“ (SL1, 75) – nicht ausgefüllt werden kann. An einzelnen Schulen wird durch die Berufseinstiegsbegleitung auch der Bereich der Berufsorientierung insgesamt gestärkt:

*„Sie gestalten das mit uns aus, was wir seit vielen Jahren machen, aber natürlich jetzt auf einem neuen Niveau, das muss man schon sagen.“ (SL9, 83)*

Insgesamt bekommt sie jedoch ihren besonderen Stellenwert durch die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler individuell und langfristig zu begleiten. Die interviewten Schulleitungen verweisen, was die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung an den Schulen anbelangt, auf hohe Spielräume und Anpassungsmöglichkeiten an Bedarfe vor Ort. Während ein Teil der Befragten dies im Sinne möglicher individueller Schwerpunktsetzungen als besonders erfolgsrelevant einschätzt, kritisieren andere, dass oft schlicht die Kompetenz und Schwerpunktsetzung der einzelnen Berufseinstiegsbegleiterin oder des einzelnen Berufseinstiegsbegleiters entscheidend dafür ist, wie sich die Maßnahme ausbildet und inwieweit dadurch beispielsweise auch Unzulänglichkeiten des Trägers ausgeglichen werden können. Insbesondere den personellen oder konzeptionellen Entscheidungen des jeweiligen Trägers sehen sie sich zum Teil ohnmächtig gegenüber:

*„Es ist anzumerken, dass ein häufiger Wechsel der Personen, der Akteure von seitens des Trägers nicht positiv aufgenommen wurde. Wir hatten solch einen Wechsel und wenn die Jugendlichen Vertrauen gewinnen, dann muss man dieses Vertrauen auch halten ... und solche Wechsel zerstören die Vertrauensgrundlage, beziehungsweise erschweren den erneuten Aufbau.“ (SL11, 2-4)*

Die Zielsetzung bewerten die Schulleiterinnen und -leiter oftmals als zu hoch gegriffen. Eine einseitige Orientierung an Vermittlungszahlen konterkariere in ihren Augen die angedachte Unterstützung, da, um Zielvorgaben zu erreichen, auch entsprechend auf die Teilnehmerstruktur Einfluss genommen wird:

*„Also Schüler, die leistungsmäßig absacken, aus dem Programm zu nehmen, halte ich für sehr, sehr fragwürdig und dem Programm nicht entsprechend.“ (SL11,51)*

Insbesondere von Seiten der Förderschulen gibt es dezidierten Nachbesserungsbedarf, zum Beispiel einen flexibleren Umgang mit dem Bedarf und der Konzeption sowie die Öffnung der Angebote für mehr Schülerinnen und Schüler.

Die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bewerten die Berufseinstiegsbegleitung grundsätzlich positiv und schätzen die vielfältigen Spielräume, die ihnen für die konkrete Umsetzung offen stehen. In Hinblick auf die konzeptionelle Anlage der Maßnahme sehen sie die besondere Bedeutung in einer institutionellen Grenzen überschreitenden, individualisierten Unterstützungsform. In diesem Sinne bewerten sie die Maßnahme als innovativ, erfolgversprechend und der Zielgruppe angemessen. Dennoch sehen sie angesichts der Problemlagen der Jugendlichen, die in der Begleitung zu Tage treten, und der strukturellen Voraussetzungen, die sie nicht direkt beeinflussen können, mit überzogenen Erwartungen konfrontiert:

*„Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt, ich glaube das ist zu hoch gegriffen.“ (Bereb12, 26).*

Dennoch benennen sie zahlreiche Nischen, die durch die Maßnahme besetzt werden können und der unmittelbaren Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zugute kommen:

*„Die Lehrer können das auch nicht leisten, was den Schülern Not tut. Also im Hinblick auf Bewerbungen, das kann man von den Lehrern gar nicht erwarten. Und andererseits brauchen die Schüler jemanden, der ihnen das sagt, sie*

*anleitet und an der Hand führt. Also grundsätzlich finde ich das Projekt hier auf jeden Fall sehr wichtig.“ (Bereb3, 124)*

Die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung wird in einigen Fällen durch bereits etablierte Angebote an den Schulen oder vielfältige Trägerkooperationen erschwert, was in den Augen der betroffenen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Notwendigkeit klarer Absprachen aller betroffenen und involvierten Akteure und Kooperationspartner vor Ort erforderlich macht. In Bezug auf notwendige Weiterentwicklungen sehen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter den Bedarf einer noch früher einsetzenden Förderung, einer generellen Ausweitung auf mehr Schülerinnen und Schüler und einer flexibleren Handhabung der Zugangsregelung:

*„Der Bedarf wär größer gewesen. Ich denk, man könnte eigentlich alle nehmen, komplett beide Klassen. (Bereb 9, 174)*

*„Es ist gut, dass es das gibt, aber es müsste offen sein für alle Schüler und für die, die wollen. Diese Begrenzung: Du bist drin und kriegst ne besondere Förderung find ich nicht gut.“ (Bereb7, 383)*

Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von Förderschulen sehen insbesondere Bedarf einer längerfristigen Begleitung. Die Maßnahme greife in Bezug auf eine entscheidende Schwelle im Übergang der Förderschülerinnen und -schüler zu kurz:

*„Also ich denk, bei den Förderschülern ist eben dann der Knackpunkt nach der Ausbildung. Wie kommen die dann auf den Arbeitsmarkt?“ (Bereb9, 221).*

Die interviewten Berufsberaterinnen und -berater messen der Maßnahme insbesondere im Hinblick auf die über die Schulzeit hinausragende, kontinuierliche Begleitung eine erfolgversprechende und innovative Bedeutung zu. Die Integration der Berufseinstiegsbegleitung in den schulischen Kontext sehen sie insbesondere in Anbetracht hoher Hürden für die Zielgruppe, Unterstützung anzunehmen, als erfolgversprechend. Vor diesen Hintergründen wird auch der Wunsch einer generellen Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung für eine größere Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern formuliert.

## 7 Wichtige Ergebnisse und offene Fragen

Dieser Abschnitt hat zum Ziel, die Faktoren zu isolieren, die auf der Basis der aus der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse erfolgskritisch sein könnten. Damit wirft er teilweise den Blick voraus auf den weiteren Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung. Angesichts der Tatsache, dass die Berufseinstiegsbegleitung erst seit 18 Monaten durchgeführt wird, werden hier eher Hypothesen und offene Fragen für den weiteren Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung und die Evaluation formuliert, als dass abschließende Antworten gegeben werden.

### *Verbindung der Systeme als Rahmenbedingung*

Als Rahmenbedingung kennzeichnend für die Berufseinstiegsbegleitung ist das Zusammenspiel über institutionelle Grenzen hinweg. Dieses Zusammenspiel ereignet sich auf verschiedenen Ebenen. Es betrifft die Einführung durch die Akteure BMAS und BA auf der einen und die Kultusministerien auf der anderen Seite. Auf der Ebene der Umsetzung betrifft es die Interaktion der Träger und Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung mit Berufsberatern einerseits und mit Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitungen andererseits. Die Ergebnisse des Zwischenberichts zeigen, dass das Zusammenspiel von unterschiedlicher Qualität sein kann. Notwendig ist bei allen Beteiligten Reflexivität in Bezug auf die schwierige Vereinbarkeit der beiden unterschiedlichen Systeme. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die Problematik, die beiden institutionell und politisch getrennten Systeme Schule und Arbeitsmarktpolitik zusammenzubringen, in ihren Konsequenzen bisher noch unterschätzt wurde.

### *Umsetzung der „Philosophie“ der Förderung*

Wesentlicher Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung ist die Kontinuität der Förderung über die Schule hinaus. Bisher dominieren institutionelle gegenüber individuellen Kriterien, wird das Programm vor allem als schulbezogenes Programm behandelt. Inwieweit diese Situationsbezogenheit für den Übergang in die Ausbildung ein Problem darstellt, wird sich zeigen, wenn die erste Kohorte die „erste Schwelle“ überschreitet. Insgesamt muss die Berufseinstiegsbegleitung in ihrer Umsetzung noch stärker von einer schulbezogenen zu einer individualisierten Förderung weiterentwickelt werden, die individuelle Übergangsverläufe quer zu unterschiedlichen Institutionen begleitet.

### *Umsetzung bei den Trägern*

Die Zusammensetzung der Akteure vor allem hinsichtlich der Träger ist sehr heterogen. Besonders in den Fallstudien erscheint die fachliche Bandbreite zwischen den einzelnen Trägern sehr groß. Hinzu kommen Diskrepanzen in den verfügbaren Ressourcen, wie sie durch die Finanzierung pro Kopf gemessen werden können. Der Aspekt der Unterstützung durch den Träger wird gerade in den Fallstudien sehr deutlich. Unabhängig von Fortbildungen und ähnlichen Maßnahmen fühlen sich viele Fachkräfte im unvertrauten System Schule allein gelassen. Auch der fachliche Hintergrund der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unterscheidet sich. Dies und das Verhältnis zwischen Persönlichkeit und Fachlichkeit der Berufsein-

stiegsbegleiterinnen und -begleiter und deren Relevanz wird künftig in den Fallstudien stark thematisiert werden. Es ist vor allem deshalb zentral, da die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter angesichts der relativen Handlungsspielräume der Filter dafür sind, wie Trägerkonzepte real umgesetzt werden.

Derzeit ist die Fluktuation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter relativ hoch. Bereits ein Drittel der Fachkräfte ist in den ersten zehn Monaten aus der Berufseinstiegsbegleitung wieder ausgeschieden. Dies bedroht die Kontinuität der Förderung und muss ebenfalls in der weiteren Evaluation berücksichtigt werden. Aus dieser Sicht könnte es sinnvoll sein, künftig von den Trägern bereits im Bewerbungsverfahren darüber Informationen einzuholen, welche personalwirtschaftlichen Strategien sie verfolgen, um die Fluktuation des Personals zu begrenzen.

#### *Einbindung in den Schulalltag*

Kritisch insbesondere in der ersten Phase für den Ablauf der Berufseinstiegsbegleitung ist die Einbindung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in den Schulalltag. Gemeinsam mit der Berufsberatung setzen die Schulen letztlich fest, was die Berufseinstiegsbegleitung machen soll und machen darf. Ob die notwendigen Ressourcen vorhanden sind, unterscheidet sich zwischen den Schulen. Vor allem unterscheidet sich der Grad der institutionellen Einbindung, wie er in der Teilnahme an Elternabenden oder Klassenkonferenzen sichtbar wird. Hier ist weiter zu beobachten, ob sich die festgestellten Unterschiede verhärten oder verringern. Entsprechend ist in der Wirkungsanalyse zu differenzieren.

#### *Zielgruppenkonformität der Förderung*

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler stimmt mit der gesetzlich vorgegebenen Zielgruppe im Wesentlichen überein. Dabei stellen sich an den Förderschulen andere Bedingungen als an den Schulen, die zu einem Hauptschulabschluss führen; gerade an letzteren brechen Schülerinnen und Schüler ganz weg, die die Schule nicht regelmäßig besuchen oder schwerwiegende Motivationsprobleme haben. Wenn in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in erster Linie das Ziel verfolgt wird, möglichst viele Jugendliche in Ausbildung zu bringen, besteht auch ein latenter Fehlanreiz, sich intensiv um die Jugendlichen mit relativ guten Chancen zu kümmern und die Jugendlichen mit schwerer wiegenden Problemen zu vernachlässigen.

#### *Gründe für Austritte*

Die Zahl der Austritte ist derzeit – also in der Phase, in der alle Teilnehmer in der Schule sind – relativ gering, insbesondere in den Förderschulen und in der zweiten Kohorte. Von den Austritten sind viele durch mangelnde Motivation bedingt, viele aber auch durch objektive Gründe. In den Fallstudien sollte noch näher untersucht werden, inwieweit Motivationsprobleme nicht als zu sanktionierender Regelverstoß, sondern als Unterstützungsbedarf beziehungsweise (berechtigte) Reaktion auf Nichtpassung des Angebots gewertet werden. Eine Prognose darüber, in welchem Maße die Teilnahme nach Verlassen der Schule abgebrochen wird, ist derzeit nicht möglich. Dieser Gegenstand wird jedoch für die weiteren Analysen zentral sein.

#### *Inhalte*

Die Beziehungsarbeit macht einen großen Teil der Tätigkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus. Die inhaltliche Tätigkeit ist eher auf berufliche und Praxisinhalte und die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz gerichtet als auf die Verbesserung der schulischen Leistungen. Hier bieten die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter selbst Unterstützungsangebote an. Soziale Probleme stehen nicht im Mittelpunkt der Tätigkeit. Die Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung zu kennen, ist insbesondere für die Wirkungsanalyse und die Auswahl und Interpretation der Zielvariablen wichtig.

Im weiteren Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung wird sorgfältig zu analysieren sein, ob es den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern gelingt, die persönliche Beziehung zu den betreuten Jugendlichen nach Abschluss der schulischen Phase zu halten und im Sinne der Ziele der Berufseinstiegsbegleitung zu nutzen. Ferner wird zu betrachten sein, wie sich die Vorgehensweisen und die Inhalte der Betreuung in dieser Phase ändern.

## 8 Literatur

- BA (2008), HEGA 12/08 – 10 – Geschäftsanweisung zu § 421s SGB III – Berufseinstiegsbegleitung, Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, 9. Dezember 2008.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Battisti, M./Friesen, J./Krauth, B. (2009). *Non-standard English At School: Can Targeted Funding Improve Student Achievement?* Konferenzpapier. Talinn: European Association of Labour Economists Conference. [[http://www.eale.nl/Conference2009/PapersB/sesd\\_sept09.pdf](http://www.eale.nl/Conference2009/PapersB/sesd_sept09.pdf)] Zugriff am 24. 09. 2009.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bénabou, R./Kramarz, F./Prost, C. (2005). *The French Zones d'Education Prioritaire: Much Ado About Nothing?* CEPR Discussion Papers 5085. Centre for Economic Policy Research.
- Biggart, A. (2005): *Thematic Study for Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Annex: Country report UK*. Online: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4609&langId=en> [1.8.2010].
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Brock, D./Hantsche, B./Kühnlein, G./Meulemann, H./Schober, K. (Hrsg.) (1991): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. Weinheim und München: DJI Verlag.
- Bundesregierung (2008), Regierungsentwurf: *Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen*, Bearbeitungsstand: 20.02.2008, Berlin.
- Eckey, H.-F./ Schwengler, B./ Türck, M. (2007): *Vergleich von deutschen Arbeitsmarktregionen*, IAB Discussion Paper No. 3.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig durchgesehene und überarbeitete Neuauflage*. Reinbek: Rowohlt.
- Gaupp, N./Lex, T./Reiig, B./Braun, F. (2008): *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: BMBF. Online: [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de).
- Gritz, M./Johnson, T. (2001). *National Job Corps Study: Assessing Program Effects on Earnings for Students Achieving Key Program Milestones*. U.S. Department of Labor Employment and Training Administration. [<http://wdr.doleta.gov/opr/fulltext/MilestoneImpactReport-Final.pdf>] Zugriff am 03. 11. 2009.
- Grossman, J. B./Tierney, J. P. (1998). "Does mentoring work?: An impact study of the Big Brothers Big Sisters program". In: *Evaluation Review*, 22(3), 403–426.
- Heckman, J./ Ichimura, H./ Smith, J./ Todd, P. (1998b): *Characterizing Selection Bias Using Experimental Data*. *Econometrica*, vol. 66(5), 1017-1098.
- Heckman, J./ Ichimura, H./ Todd, P. (1998a): *Matching as an Econometric Evaluation Estimator*, *Review of Economic Studies*, vol. 65(2), 261-94.
- Heckman, J./ Ichimura, H./ Smith, J./ Todd, P. (1997): *Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Programme*, *Review of Economic Studies*, vol. 64(4), 605-54.
- Herriger, N. (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

- INBAS (2009): Neue arbeitsmarktpolitische Instrumente für Jugendliche. Berlin: der Paritätische.
- ISG (2009): Untersuchung des Verbleibs und der Übergangsprobleme von Absolventen vorberuflicher und beruflicher Bildungsgänge als Beitrag zur Beurteilung der Wirksamkeit verschiedener Unterstützungs- und Ausbildungsprogramme im Freistaat Sachsen. Berlin: ISG.
- Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krekel, E./Ulrich, G. (2009): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Handlungsempfehlungen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Leuven, E./Lindahl, M./Oosterbeek, H./Webbink, D. (2007). "The Effect of Extra Funding for Disadvantaged Pupils on Achievement". In: *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 721–736.
- Mallar, C./Kerachsky, S./Thornton, C./Long, D. (1982). Evaluation of the Economic Impact of the Job Corps Program. Third Follow-up Report. Project Report. Princeton, New Jersey: Mathematica Policy Research. [[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage01/0000019b/80/3f/48/38.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage01/0000019b/80/3f/48/38.pdf)] Zugriff am 20. 12. 2009.
- McConnell, S./Glazerman S. (2001). National Job Corps Study: The Benefits and Costs of Job Corps. Mathematica Policy Research. [<http://wdr.doleta.gov/opr/fulltext/01-jcbenefit.pdf>] Zugriff am 21. 01. 2010.
- Neumark, D./Rothstein, D. (2005). Do School-to-Work Programs Help the "Forgotten Half"? Working Papers 050625. University of California-Irvine, Department of Economics.
- Neumark, D./Joyce, M. (2001). "Evaluating School-to-Work Programs Using the New NLSY". In: *The Journal of Human Resources*, 36(4), 666–702.
- Pohl, A./Stauber, B. (2007): Auf einmal ist Dir das nicht mehr egal. Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit, in: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München: Juventa, S. 201-227.
- Rieker, P./Seipel, C. (2003): *Integrative Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang: junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Smith, J. A./Todd, P. E. (2005): Does matching overcome LaLonde's critique of nonexperimental estimators?, *Journal of Econometrics*, vol. 125(1-2), 305-35.
- Schochet, P. Z./Burghardt, J./McConnell, S. (2008). "Does Job Corps Work? Impact Findings from the National Job Corps Study". In: *The American Economic Review*, 98(5), 1864–1886.
- Schwarz, A. (2002). *Jugendberufshilfe und Benachteiligungsbegriff*. Projekt IKARUS – Innovation und Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Netzwerken der Jugendberufshilfe. Vorstudie Jugendberufshilfe und Wirtschaft. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Baden-Württemberg e.V., Diakonisches Werk Württemberg e.V.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S. 28-53.
- Shapiro, J./Trevino, J. M. (2004). *Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching*. Policy Research Working Paper Series 3334. The World Bank.
- Skoufias, E./Shapiro, J. (2006). Evaluating the impact of Mexico's quality schools program : the pitfalls of using nonexperimental data. Policy Research Working Paper Series 4036. The World Bank.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Methodische Bemerkungen und Übersicht über die Ergebnisse*. Wiesbaden, 14. Juli 2010.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.

- Stumpp, G./Üstünsöz-Beurer, D./Walter, S./Beulich, F./Bolay, E. (2009): Wirkungseffekte Mobiler Jugendarbeit in Stuttgart. Eine empirische Studie. Stuttgart: evang., Caritas.
- Ullrich, C. (2004): Aktivierende Sozialpolitik und individuelle Autonomie. *Soziale Welt*, 55, S. 145-158.
- van der Klaauw, W. (2008). "Breaking the link between poverty and low student achievement: An evaluation of Title I". In: *Journal of Econometrics*, 142(2), 731–756.
- Walter, S./Bub, E.-M./Bolay, E. (2010): Freunde schaffen Erfolg. Peer-Mentoring im Übergang Hauptschule – Beruf. Stuttgart. Caritas.
- Walther, A./Biggart, A./du Bois-Reymond, M. (Hrsg.) (2006): Participation in transition? Motivation of young adults in Europe for learning and working. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): Du wirst echt in eine Schublade gesteckt". Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out, in: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung, Weinheim, München: Juventa, S. 97-129.
- Walther, A./Pohl, A. (2005): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Final Report. Online-Dokument: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4610&langId=en> [1.8.2010].
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Forschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1, Nr. 1. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [zuletzt 18. 06. 10].