



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales

Forschungs bericht

Arbeitsmarkt

436

**Evaluation der
Berufseinstiegsbegleitung
nach § 421s SGB III**

Zwischenbericht 2013

Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

Zwischenbericht 2013

durch das Forschungskonsortium

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

Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt, im Juli 2013

Projekttitle: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB IIIForschungskonsortium:

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), Tübingen

SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, Berlin

SOKO Institut GmbH, Bielefeld

Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abt. Sozialpädagogik, Universität Tübingen

Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Koordination:

Prof. Dr. Bernhard Boockmann, IAW

Tel.: 07071 9896-20

Fax: 07071 9896-99

bernhard.boockmann@iaw.edu

Projektteam:

Prof. Dr. Bernhard Boockmann (IAW)

Marek Frei (SÖSTRA)

Heidi Hirschfeld (Universität Tübingen)

Rita Kleinemeier (SOKO-Institut)

Simone Prick (SÖSTRA)

Dr. Henry Puhe (SOKO-Institut)

Dr. Frank Schiemann (SÖSTRA)

Hans Verbeek (IAW)

Sibylle Walter (Universität Tübingen)

Prof. Dr. Andreas Walther (Universität Frankfurt/Main)

unter Mitarbeit von:

Maria Gürlich, Nicole Meythaler, Franziska Röder, Florian Storz

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	X
Abkürzungsverzeichnis	XIV
Zusammenfassung	XVI
1 Einleitung	1
2 Entwicklung des Kontextes	3
2.1 <i>Entwicklung des Förderkontextes</i>	3
2.2 <i>Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation</i>	6
2.2.1 Schulabgängerzahlen	6
2.2.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen	8
2.2.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber	9
3 Datenbasis	15
3.1 <i>Überblick über die Befragungen</i>	15
3.2 <i>Standardisierte Befragungen</i>	19
3.2.1 Befragung der jungen Erwachsenen	19
3.2.2 Dritte Befragung der Berufseinstiegsbegleiter und Berufseinstiegsbegleiterinnen	21
3.2.3 Zweite Befragung der Erziehungsberechtigten	22
3.3 <i>Verknüpfung von Prozessdaten und Befragungsdaten</i>	23
3.4 <i>Selektivitätsanalyse der Befragungsdaten mit Prozessdaten</i>	26
3.5 <i>Fallstudien-Design</i>	28
3.5.1 Gesamtüberblick	28
3.5.2 Qualitative Befragungen	29
3.5.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen	30
3.5.4 Dokumentenanalyse der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen	31
4 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung	32
4.1 <i>Entwicklung der Eintritte</i>	32
4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte	32
4.1.2 Entwicklung der Bestandszahlen	35
4.1.3 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit	35
4.1.4 Eintritte nach Klassenstufe	37

4.2	<i>Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung</i>	40
4.2.1	Austritte nach Kalenderzeitpunkten	40
4.2.2	Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer	42
4.2.3	Multivariate Analyse der Austritte.....	46
4.2.4	Gründe für Austritte.....	52
4.3	<i>Bildungs- und Erwerbsstatus der jungen Erwachsenen anderthalb Jahre nach planmäßigem Abgang von der allgemeinbildenden Schule</i>	53
4.3.1	Abschluss einer allgemeinbildenden Schule.....	54
4.3.2	Erreichter Erwerbsstatus in der dritten Befragungswelle	56
4.3.3	Übergänge von der zweiten zur dritten Befragungswelle	59
4.4	<i>Perspektiven der jungen Erwachsenen in Abhängigkeit des gewählten Status</i>	60
4.4.1	Auszubildende	61
4.4.2	Jugendliche in Maßnahmen des Übergangsbereichs	68
4.4.3	Weitere Verbleibperspektiven der jungen Erwachsenen.....	70
4.5	<i>Erste Befunde für die Situation zweieinhalb Jahre nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule</i>	71
4.5.1	Erreichter Erwerbsstatus.....	72
4.5.2	In Ausbildung befindliche Jugendliche.....	73
4.5.3	(Noch) nicht in Ausbildung befindliche Jugendliche	79
4.6	<i>Finanzieller Verlauf</i>	82
5	Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung	85
5.1	<i>Kooperation aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter</i>	85
5.2	<i>Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner – qualitative Ergebnisse</i>	87
5.2.1	Überblick über die befragten Kooperationspartnerinnen und -partner.....	87
5.2.2	Kooperationserfahrungen schulischer Akteure mit der Berufseinstiegsbegleitung.....	88
5.2.3	Kooperationserfahrungen von Akteuren berufsorientierender Angebote im Übergang mit der Berufseinstiegsbegleitung.....	102
5.2.4	Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht von Betrieben.....	110
5.2.5	Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht von Fachkräften des regionalen Übergangsmangements.....	116
5.3	<i>Weiterentwicklung nach der Schulphase: Ergebnisse der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter</i>	121
5.3.1	Problemlagen der begleiteten Jugendlichen	121

5.3.2	Kontinuität der Begleitung	122
5.3.3	Vorgehensweise bei der Begleitung in der Schulphase	124
5.3.4	Begleitung nach dem Schulabgang	127
5.3.5	Begleitung und Unterstützung durch den Träger	133
5.3.6	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung.....	135
5.3.7	Die Situation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	137
6	Die Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Eltern	138
6.1	<i>Die Rolle der Eltern im Kontext der Betreuung von Jugendlichen</i>	<i>139</i>
6.2	<i>Quantitative Ergebnisse</i>	<i>142</i>
6.2.1	Ausgangslage	142
6.2.2	Verhältnis der Eltern zur Berufseinstiegsbegleitung	144
6.2.3	Elternsichten über das Verhältnis zwischen ihrem Kind und der Berufseinstiegsbegleitung	146
6.2.4	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern: schulische Phase.....	147
6.2.5	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern: nachschulische Phase und insgesamt	150
6.3	<i>Qualitative Ergebnisse.....</i>	<i>152</i>
6.3.1	Perspektiven von Eltern auf ihre Kinder während der Schulzeit und im Übergang.....	152
6.3.2	Unterstützung im Übergang aus Sicht der Eltern	159
6.3.3	Eltern und Familie als Unterstützer im Übergang.....	164
6.3.4	Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Eltern	172
6.3.5	Resümee der qualitativen Elternbefragung für die Berufseinstiegsbegleitung.....	182
7	Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den berufsbiografischen Werdegang	184
7.1	<i>Vorgehen bei der Vergleichsgruppenanalyse</i>	<i>184</i>
7.1.1	Ansatz potenzieller Ergebnisse und Matching-Verfahren	184
7.1.2	Auswahl der Kontrollgruppe für das Matching-Verfahren	185
7.1.3	Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppen	187
7.1.4	Ergebnisse der Schätzung der Teilnahmewahrscheinlichkeit.....	190
7.2	<i>Erfassung von beruflichen Perspektiven.....</i>	<i>192</i>
7.2.1	Deskriptive Ergebnisse in Teilnehmer- und Kontrollgruppe.....	195
7.2.2	Ergebnisse der Schätzungen	197

7.3 Wirkungen auf den Verbleibstatus nach planmäßigem Abschluss der Schule.....	203
7.3.1 Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich.....	203
7.3.2 Schätzergebnisse.....	210
Literatur.....	219

Abbildungsverzeichnis

Abbildung I:	Die fünf Verbleibgruppen befragter junger Erwachsener in Welle drei	XXI
Abbildung 2.1:	Anzahl der Schulabgängerinnen und –abgänger	7
Abbildung 2.2:	Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber nach Ost- und Westdeutschland	8
Abbildung 2.3:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber	10
Abbildung 2.4:	Anfängerinnen und Anfänger in den einzelnen Ausbildungssektoren im Zeitverlauf	11
Abbildung 2.5:	Anfänger in Berufsausbildung oder Übergangsbereich	12
Abbildung 2.6:	Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe unter 25 Jahre	13
Abbildung 3.1:	Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung	17
Abbildung 4.1:	Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht	33
Abbildung 4.2:	Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert	34
Abbildung 4.3:	Bestände nach Berichtsmonat	35
Abbildung 4.4:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht	41
Abbildung 4.5:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht, kumuliert ...	41
Abbildung 4.6:	Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Geschlecht	43
Abbildung 4.7:	Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Eintrittskohorte	44
Abbildung 4.8:	Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Schulart	45
Abbildung 4.9:	Die fünf Verbleibgruppen befragter junger Erwachsener in Welle drei	57
Abbildung 4.10:	Entwicklung der Teilnehmenden in Ausbildung	62
Abbildung 4.11:	Gewählte Berufstypen der Teilnehmenden in Ausbildung	64
Abbildung 4.12:	Wunschberuf von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich	68
Abbildung 4.13:	Wunschberufe der jungen Erwachsenen, die sich noch nicht in Ausbildung befinden	79
Abbildung 4.14:	Entwicklung der monatlichen Ausgaben von 2009 bis 2012 (in 1.000 €)	82
Abbildung 4.15:	Verausgabte Mittel im Jahr 2012 nach Bundesländern	83
Abbildung 4.16:	Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2012	84

Abbildung 5.1:	Begleitung seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung, Angaben in Prozent	123
Abbildung 5.2:	Durchschnittliche Dauer der Treffen während der Schulzeit, Angaben in Prozent	125
Abbildung 5.3:	Durchschnittliche Dauer der Gespräche nach der Schulzeit.....	128
Abbildung 5.4:	Existenz von Konzepten für die nachschulische Phase beim Träger	133
Abbildung 7.1:	Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Geschlecht.....	198
Abbildung 7.2:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Migrationshintergrund.....	199
Abbildung 7.3:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Schulabgangsjahr	200
Abbildung 7.4:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach schulischen Leistungen	201
Abbildung 7.5:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Verhältnis zum/r Berufseinstiegsbegleiter/in	202
Abbildung 7.6:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach der Begleitung während und nach der Schule	203
Abbildung 7.7:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Zeitpunkt	210
Abbildung 7.8:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Geschlecht.....	212
Abbildung 7.9:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Migrationshintergrund.....	212
Abbildung 7.10:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Eintrittskohorten.....	213
Abbildung 7.11:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin/zum Berufseinstiegsbegleiter	214
Abbildung 7.12:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Begleitungszeitraum	215
Abbildung 7.13:	Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach schulischen Leistungen	215

Abbildung 7.14: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, soziodemographischen Merkmale	217
Abbildung 7.15: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, schulische Merkmale	217
Abbildung 7.16: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung	218

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Überblick über die standardisierten Befragungen.....	18
Tabelle 3.2:	Entwicklung des Panels der teilnehmenden jungen Erwachsenen	20
Tabelle 3.3:	Entwicklung des Panels der nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen	21
Tabelle 3.4:	Feldverlauf der BerEb-Befragung (3. Welle)	22
Tabelle 3.5:	Genutzte Datenquellen der Bundesagentur für Arbeit	23
Tabelle 3.6:	Validierung des Erwerbsstatus (Teilnehmende)	25
Tabelle 3.7:	Validierung des Erwerbsstatus (Nichtteilnehmende)	26
Tabelle 3.8:	Ergebnisse der Selektivitätsanalyse (Teilnehmende)	27
Tabelle 3.9:	Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien	30
Tabelle 3.10:	Stand der Erhebung im Juni 2013	31
Tabelle 4.1:	Teilnahmefälle nach Bundesland und Geschlecht	36
Tabelle 4.2:	Eintritte nach Kohorte und Bundesland (in %)	37
Tabelle 4.3:	Eintritte nach Klassenstufe.....	38
Tabelle 4.4:	Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht.....	38
Tabelle 4.5:	Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland	39
Tabelle 4.6:	Eintritte nach Kohorte und Klassenstufe	40
Tabelle 4.7:	Struktur der Teilnehmenden nach Kohorte und Förderungsstatus....	42
Tabelle 4.8:	Ergebnisse der Hazardraten-Analyse	47
Tabelle 4.9:	Ergebnisse der Hazardraten-Analyse mit Befragungsdaten	50
Tabelle 4.10:	Austrittsgründe aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und - begleiter	53
Tabelle 4.11:	Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss	54
Tabelle 4.12:	Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss nach Regionaldirektionen	55
Tabelle 4.13:	Verbleib der Teilnehmenden anderthalb Jahre nach regulärem Schulabgang	58
Tabelle 4.14:	Veränderungen in der Gesamtverteilung der Verbleibstatus von Welle zwei zu Welle drei	59
Tabelle 4.15:	Übergänge der Teilnehmenden von Welle zwei zu Welle drei.....	59
Tabelle 4.16:	Angaben zur Ausbildungsplatzwahl der Teilnehmenden mit Verbleib Ausbildung	63

Tabelle 4.17:	Übereinstimmung von Wunschberuf in Welle 2 und tatsächlichem Ausbildungsberufstyp in Welle 3.....	65
Tabelle 4.18:	Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses.....	66
Tabelle 4.19:	Einschätzungen der Teilnehmenden bezüglich einer Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.....	67
Tabelle 4.20:	Einschätzungen der Teilnehmenden hinsichtlich der späteren Tätigkeit im erlernten Beruf.....	67
Tabelle 4.21:	Strategien der Ausbildungsplatzsuche von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich	69
Tabelle 4.22:	Perspektive für den Verbleib neun Monate nach der Befragung.....	71
Tabelle 4.23:	Verbleib der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle	72
Tabelle 4.24:	Übergänge der Teilnehmenden von Welle drei zu Welle vier	73
Tabelle 4.25:	Fortsetzung der Ausbildung im Ausbildungsberuf.....	74
Tabelle 4.26:	Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses.....	75
Tabelle 4.27:	Gedanken an einen Abbruch der Ausbildung	75
Tabelle 4.28:	Hilfe bei Fortsetzung trotz Abbruchgedanken durch BerEb	76
Tabelle 4.29:	Wahrscheinlichkeit der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb	77
Tabelle 4.30:	Wunsch, nach der Ausbildung im erlernten Beruf zu arbeiten	78
Tabelle 4.31:	Wahrscheinlichkeit, Arbeit im erlernten Beruf im Anschluss an die Ausbildung zu finden.....	78
Tabelle 4.32:	Chancen auf einen Ausbildungsplatz aus der Sicht der Teilnehmenden	80
Tabelle 4.33:	Strategien der Ausbildungsplatzsuche von jungen Erwachsenen, die noch nicht in Ausbildung sind	81
Tabelle 5.1:	Intensität der Zusammenarbeit im Jahr 2009.....	86
Tabelle 5.2:	Intensität der Zusammenarbeit im Jahr 2012.....	87
Tabelle 5.3:	Probleme der Teilnehmenden beim Übergang aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	122
Tabelle 5.4:	Formen der Unterstützung durch die Schule.....	126
Tabelle 5.5:	Treffpunkte nach Schulabgang.....	129
Tabelle 5.6:	Schwierigkeiten bei Aufrechterhaltung des Kontakts.....	130
Tabelle 5.7:	Schwierigkeiten des Kontakts nach Situation der Teilnehmenden ..	130
Tabelle 5.8:	Veränderungen der Vorgehensweise	132

Tabelle 5.9:	Beitrag der Berufseinstiegsbegleitung zu unterschiedlichen Zielen aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter.....	135
Tabelle 5.10:	Zustimmung zu Thesen	136
Tabelle 6.1:	Status des Kindes zum Zeitpunkte der Befragung der Eltern	143
Tabelle 6.2:	Bewertung der Chancen des Kindes, einen Ausbildungsplatz zu bekommen	143
Tabelle 6.3:	Chancen des Kindes, die Ausbildung erfolgreich zu beenden	144
Tabelle 6.4:	Häufigkeit der Kontakte zur Berufseinstiegsbegleitung	144
Tabelle 6.5:	Gesprächsthemen mit der Berufseinstiegsbegleitung.....	145
Tabelle 6.6:	Generelle Bewertung der Hilfe beziehungsweise der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	146
Tabelle 6.7:	Häufigkeit der Kontakte zwischen Kind und Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit.....	146
Tabelle 6.8:	Änderungen in der Kontakthäufigkeit zwischen Kind und Berufseinstiegsbegleitung nach der Schulzeit	147
Tabelle 6.9:	Bewertung des Verhältnisses des Kindes zur Berufseinstiegsbegleitung.....	147
Tabelle 6.10:	Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung – schulische Phase.....	148
Tabelle 6.11:	Grad der Erfüllung der Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung – während der Schulzeit.....	149
Tabelle 6.12:	Verbesserung der schulischen Leistungen des Kindes durch die Berufseinstiegsbegleitung.....	149
Tabelle 6.13:	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen Phase	150
Tabelle 6.14:	Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase.....	150
Tabelle 6.15:	Grad der Erfüllung der Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase.....	151
Tabelle 6.16:	Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern in der nachschulischen Phase.....	151
Tabelle 7.1:	Verteilung der Schulleistungen	188
Tabelle 7.2:	Wunschberufe von teilnehmenden und nichtteilnehmenden Jugendlichen.....	195
Tabelle 7.3:	Deskriptive Auswertungen zum Wunschberuf	197
Tabelle 7.4:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Beginn einer Ausbildung.....	205

Tabelle 7.5:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Anstreben eines höheren Schulabschlusses	207
Tabelle 7.6:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbleib im Übergangsbereich	208
Tabelle 7.7:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable nachhaltiger Verbleib in der Ausbildung.....	209

Abkürzungsverzeichnis

a.F.	Alte Fassung
AfA	Agentur für Arbeit
ALG	Arbeitslosengeld
ASU	Arbeitsuchendendaten
AT	Aktuelle Tätigkeit (Unterscheidung des Verbleibstatus der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler)
ATT	Average Effect of Treatment on the Treated
BA	Bundesagentur für Arbeit
BeH	Beschäftigten-Historik
BEJ	Berufseinstiegsjahr
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BFB	Bundesverband der Freien Berufe
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BinA	Begleitung in Ausbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BS	Berufsschule
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CIA	Conditional Independence Assumption
coSach/coSachNT	Computerunterstützte Sachbearbeitung
DAZUBI	Datensystem Auszubildende
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
EQ	Einstiegsqualifizierung
ESF	Europäischer Sozialfonds
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GPC	Good Practice Center
HEGA	Handlungsempfehlungen/Geschäftsanweisungen der BA
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V.
IEB	Integrierte Erwerbsbiografie
IfE	Institut für Erziehungswissenschaft
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
ITM	IT und Informationsmanagement
JBA	Jugendberufsagentur
JBH	Jugendberufshilfe
KMU	Kleine und Mittelständische Unternehmen

LeH	Leistungsempfänger-Historik
LHG	Leistungshistorik Grundsicherung
LuVs	Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen
MAGS NRW	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MTH	Maßnahmeteilnehmer-Historik
QuABB	Qualifizierte berufspädagogische Ausbildungsbegleitung in Berufsschule und Betrieb
RÜM	Regionales Übergangsmanagement
SES	Senior Experten Service
SGB	Sozialgesetzbuch
SOKO-Institut	Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH
SÖSTRA	Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH
SSA	Schulsozialarbeiter/-in
TN	Teilnehmende
TR	Träger
VerA	Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung Jugendlicher in der Berufsausbildung durch SES-Ausbildungsbegleiter
VerBIS	Vermittlungs-, Beratungs- und Informationssysteme der BA
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZwiBi	Zwischenbericht

Zusammenfassung

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des SGB III vom 26. August 2008 eingeführt. Sie soll junge Erwachsene, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen, individuell unterstützen und dadurch die berufliche Eingliederung erleichtern. Insbesondere soll sie den Geförderten beim Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, in der Berufsorientierung und Berufswahl, bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle und bei der Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses helfen.

Die Berufseinstiegsbegleitung startete unter den Bedingungen des früheren § 421s SGB III mit einer Erprobungsphase in 1.000 ausgewählten Schulen. In diesem Rahmen traten erstmalig im Februar 2009 Schülerinnen und Schüler in die Berufseinstiegsbegleitung ein. Letztmalig war der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung auf dieser Grundlage zum 31. Dezember 2011 möglich. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt zum 1. April 2012 wird die Berufseinstiegsbegleitung ab dem Schuljahreswechsel 2012/13 unter den Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt. Gegenstand der Evaluation ist ausschließlich die Erprobungsphase der Berufseinstiegsbegleitung, also die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III.

Schwerpunkte dieses Zwischenberichts

Dieser Bericht ist der vierte und letzte Zwischenbericht im Rahmen der gesetzlich vorgesehenen Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III. Abschließende Evaluationsergebnisse werden zum 30. Juni 2014 vorgelegt. Ziel dieses Berichts ist es zunächst, die bisherigen Erkenntnisse der Prozess-, Implementations- und Wirkungsanalysen fortzuschreiben, die bereits in den Berichten der Jahre 2010, 2011 und 2012 enthalten waren. Neu gegenüber den bisherigen Berichten sind hier insbesondere die folgenden Darstellungen:

- Die in qualitativen Analysen gewonnenen Sichtweisen der Kooperationspartner – beispielsweise Schulen, die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit oder Betriebe – auf die Berufseinstiegsbegleitung werden ausführlich dargestellt.
- Die bereits im Bericht 2011 begonnene Darstellung der nachschulischen Phase wird durch die Perspektive der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ergänzt.
- Erstmals werden Elternperspektiven auch qualitativ dargestellt; ergänzt wird diese Darstellung durch die Analyse einer zweiten, auf die Ergebnisse zurückblickenden standardisierten Erhebung bei den Eltern der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben.
- Die Wirkungsanalysen werden um die Analyse der beruflichen Pläne und Vorstellungen erweitert. Ferner werden sie in größerer zeitlicher Tiefe als bisher durchgeführt, so dass auch die Stabilität des Ausbildungsverhältnisses analysiert werden kann.

Verlaufsanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

Vom 1. Februar 2009 bis zum 1. April 2013 wurden bundesweit 54.842 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III gefördert, davon 31.098 (56,7 %) männliche und 23.744 (43,3 %) weibliche Personen. In 43.789 Fällen sind die Teilnehmenden zum Stichtag 1. April 2013 bereits aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden; dies entspricht einem Anteil von 79,3 %. Die Beendigungen sind nicht gleichmäßig über die Kalendermonate verteilt; zu den Monaten mit überdurchschnittlich hohen Austrittszahlen gehören Juli, August und September – also die Monate am Schuljahresende und -beginn – sowie Januar und Februar. Die höchste Zahl an Austritten war im Januar des Jahres 2012 zu verzeichnen.

Teilnehmende, die im Jahr 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, haben eine längere Förderdauer als Jugendliche, deren Förderung später begann. Das liegt auch daran, dass Nachbesetzungen von frei gewordenen Plätzen stattfanden. Wenn die nachrückenden Jugendlichen derselben Klassenstufe entstammen wie die ausgeschiedenen, ist ihre Teilnahmedauer insgesamt kürzer. Ergebnisse einer Hazardratenanalyse zeigen, dass die Verweildauer in der Berufseinstiegsbegleitung mit dem Alter bei Eintritt abnimmt. Teilnehmende an Gesamtschulen haben im Vergleich zu Hauptschülern und -schülerinnen kürzere, Teilnehmende an Förderschulen längere Teilnahmedauern. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Bundesländern. Die kürzesten durchschnittlichen Verweildauern in der Förderung haben Hamburg und Bayern; besonders lange durchschnittliche Verweildauern haben Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Im Zeitraum von Februar 2009 bis Ende 2012 wurden insgesamt etwa 203,3 Mio. Euro für die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III verausgabt. Im Jahr 2012 allein wurden nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit Mittel in Höhe von 52,3 Mio. Euro eingesetzt. Von diesen Mitteln entfielen auf die westdeutschen Bundesländer 83,8 % (2011: 81,5 %), entsprechend auf die ostdeutschen 16,2 % (2011: 18,5 %). Die Kosten pro Jahr und Teilnehmer unterscheiden sich relativ deutlich nach Bundesländern. Spitzenreiter waren danach die Stadtstaaten Bremen und Hamburg mit Kosten von 4.359 beziehungsweise 4.269 Euro. Die niedrigsten Kosten pro Teilnahmejahr ergeben sich in Sachsen (2.040 Euro). Im Mittelbereich von knapp 2.600 bis gut 3.200 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Kooperationsstrukturen in der Berufseinstiegsbegleitung

Nach Absatz 2 des früheren § 421s SGB III haben die Träger der Berufseinstiegsbegleitung „mit Dritten, die Schüler derselben Schule bei der Berufsorientierung und -wahl unterstützen, und mit den Arbeitgebern in der Region eng zusammenzuarbeiten.“ Entsprechend finden sich vielfältige Kooperationsbeziehungen. Sie wandeln sich naturgemäß mit dem Voranschreiten der Förderung. Stehen in der ersten Phase bis zum Abgang aus der allgemeinbildenden Schule die schulischen Kooperationspartner an erster Stelle, nimmt in der nachschulischen Phase die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung, den Ausbildungsbetrieben, den Berufsschulen und der Bildungsbegleitung bei berufsvorbereitenden Maßnahmen deutlich zu.

Die Herausforderungen, die unterschiedlichen Modi und die Bedingungen für den Erfolg der Kooperation werden in den qualitativen Untersuchungsteilen besonders gut sichtbar. In allen Fallstudienorten waren bereits vor dem Beginn der Berufseinstiegsbegleitung Möglichkeiten vorhanden, die darauf abzielen, Jugendliche im Übergang von der Schule in Ausbildungsverhältnisse zu unterstützen; die Berufseinstiegsbegleitung stellt in diesem Sinne kein exklusives Angebot dar. Dabei sind es schulische Akteure selbst oder auch außerschulische Bildungsträger, die Angebote zur beruflichen Orientierung, Leistungsverbesserung und dem praktischen Ausprobieren anbieten. Auch auf eine Vielzahl nachschulischer Unterstützungsangebote wird verwiesen. Für die Berufseinstiegsbegleitung bedeutet dies, dass die Fachkräfte in ein Feld treten, in dem eine bereits bestehende Förderlandschaft existiert, die zumindest Teilbereiche der Berufseinstiegsbegleitung abdecken.

Die befragten Kooperationspartner beschreiben die geringe Koordination außerschulischer Unterstützungsangebote als Herausforderung und betonen die Notwendigkeit einer lokalen Steuerung – auch um die Konkurrenzsituation vor Ort zu entschärfen und verschiedene Hilfestellungen zu verzahnen. Im Idealfall gelingt es der Berufseinstiegsbegleitung in diesem Kontext, Ressourcen zu bündeln, Synergieeffekte zu nutzen und auf diese Weise eine hilfreiche, situations- und problemangepasste Unterstützung für Jugendliche zu initiieren.

In Bezug auf die Kooperation mit Betrieben zeigen sich unterschiedliche Ansatzpunkte für die Berufseinstiegsbegleitung: Vorbereitung der Jugendlichen auf die Erwartungen der Betriebe, Vermittlung von Betriebskontakten und im Falle einer Ausbildung die Unterstützung junger Erwachsene bei der Bearbeitung von Problemen und folglich die Förderung erfolgreicher Ausbildungsabschlüsse. Allerdings stellt sich für die Betriebe die Frage, ob eine Begleitung Jugendlicher in Ausbildung bis sechs Monate nach Ausbildungsbeginn nicht zu kurz greift, da Abbrüche nicht auf die ersten sechs Monate der Ausbildung beschränkt sind, sondern in allen Ausbildungsphasen vorkommen.

Eine Besonderheit der Berufseinstiegsbegleitung stellt ihre nicht an bestimmte Ausbildungsphasen gebundene Konzeption dar; hierin unterscheidet sie sich von anderen Unterstützungsleistungen im Übergang. Die Bewertung der Maßnahme fällt auf konzeptioneller Ebene positiv aus, da die befragten Kooperationspartnerinnen und -partner insbesondere die Möglichkeiten der Einzelbegleitung, die Langfristigkeit und die individuelle Begleitung als besonders wertvoll und als eine Besonderheit der Maßnahme ansehen.

Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung nach der Schulphase

Inwieweit dieser konzeptionelle Ansatz der Begleitung über die erste Schwelle des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule hinweg in der Fläche umgesetzt wird, wird aus den Ergebnissen der dritten Welle der standardisierten Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleiter ersichtlich. Der Anspruch einer kontinuierlichen Begleitung wird, den Befragungsergebnissen zufolge, zunächst insofern verwirklicht, als knapp 92 % der Befragten antworten, junge Erwachsene sowohl während als auch nach der Schulzeit zu begleiten. Eine Begleitung ausschließlich während der Schulzeit sowie ausschließlich nach der Schulzeit spielt demzufolge kaum eine Rolle. Allerdings wird zugleich die Häufigkeit von Wechseln der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -

begleiters deutlich, auf die bereits in den Berichten der Vorjahre hingewiesen wurde. Knapp über 40 % der Befragten haben entweder alle oder die meisten Teilnehmenden nicht seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt; in mehr als einem Viertel der Fälle findet gerade während der Übergangsphase ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiter oder der –begleiterin statt. Wenn diese Person wechselt, findet nur in gut der Hälfte der Fälle eine Übergabe statt, in der beispielsweise Informationen von der bisherigen zur neuen Begleitperson übergeben werden oder diese dem Teilnehmer oder der Teilnehmerin vorgestellt wird.

In der schulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung ist die Schule der zentrale Ort für die Begleitung der Teilnehmenden. Nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule nimmt die Bedeutung dieses Ortes zwangsläufig ab. Persönliche Treffen werden seltener, dauern aber, wenn sie stattfinden, länger als während der Schulphase. Der Ort der Begegnung ist meistens das Büro des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin beim Träger, aber auch der Arbeits- oder Ausbildungsplatz oder die Berufsschule. Sowohl die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als auch die Teilnehmenden müssen für Treffen längere Wegstrecken auf sich nehmen als während der Schulzeit. Die Kommunikation per Telefon gewinnt deshalb an Bedeutung.

Das Aufgabenspektrum der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verlagert sich nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Insbesondere die Hilfe bei der Suche nach Ausbildungsstellen sowie die Begleitung der Ausbildung werden als Aufgaben genannt, die in sehr hohem oder in hohem Maße eine Rolle spielen. Auch Kontakte mit den Betrieben sind häufig; fast neun von zehn Befragten haben in allen oder mindestens in den meisten Fällen ein Gespräch mit den Ausbildern in den Ausbildungsbetrieben geführt. Dabei geht die Initiative regelmäßig von der Berufseinstiegsbegleitung aus.

In den meisten Fällen wurden die Änderungen im Ablauf und in den Tätigkeiten durch die Träger insofern unterstützt, als diese ihre Konzepte zur Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung änderten, sofern diese Konzepte vorhanden waren. Insgesamt nehmen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die vorhandenen Konzepte und Förderpläne in der nachschulischen Phase als hilfreich wahr.

Elternperspektiven auf die Berufseinstiegsbegleitung

Im Jahr 2012 wurden ein zweites Mal Eltern der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen standardisiert befragt. Ein Schwerpunkt waren die Kontakte und Gesprächsthemen mit der Berufseinstiegsbegleitung. Ein Viertel der Eltern hatte regelmäßige Kontakte mit dem Berufseinstiegsbegleiter oder der -begleiterin vom Beginn der Teilnahme an bis zum Ende der Begleitung. Weitere 30 % hatten Kontakte von Beginn der Teilnahme ihres Kindes bis zum Ende der Schulzeit. Ein weiteres gutes Fünftel konnte die Berufseinstiegsbegleiterin bzw. den Berufseinstiegsbegleiter zumindest zu Beginn der Teilnahme kennenlernen. Etwas mehr als ein Fünftel hatte keinen Kontakt. Entsprechend der höheren Kontaktdichte fällt die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern in der schulischen Phase besser aus als in der nachschulischen Phase – die Häufigkeit explizit positiver Bewertungen sinkt von 56 % auf 40 %.

Die in den Fallstudien befragten Eltern erleben den Übergang ihres Kindes als Herausforderung für ihr Kind, aber auch für sich selbst, und konstatieren einen erhöhten Bedarf an Begleitung und Unterstützung. Angesichts veränderter Rahmenbedingungen und Anforderungen, gerade auch im Vergleich zu ihren eigenen Erfahrungen, sehen viele mit Sorge auf den Übergang und begrüßen Unterstützungsangebote.

Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung sind die Informationsbedarfe der Eltern bezüglich übergangsbezogener Fragestellungen und ihr Wunsch nach praxisnahen Orientierungsangeboten für ihre Kinder jenseits schulischer Leistungsbeurteilungen. Eine Hauptaufgabe sehen Eltern in der Motivation und Bestärkung ihrer Kinder im Übergang angesichts oft demotivierender und stigmatisierender Erfahrungen. Eltern fördern die Auseinandersetzung über die berufliche Zukunft durch Gespräche mit ihren Kindern, wollen aber auf sie keine direkte Beeinflussung oder Druck ausüben. Dieses Spannungsfeld kann ein Ansatzpunkt für die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung sein, um gegenseitige Erwartungen und Unterstützungen zu klären.

Grundsätzlich besteht wenig Wissen um den Kontext des Förderinstruments der Berufseinstiegsbegleitung bei einem gleichzeitig formulierten Bedarf von Eltern, mehr über die Berufseinstiegsbegleitung zu erfahren und eingebunden zu werden. Die Fachkräfte genießen ein hohes Ansehen und ihnen werden Kompetenzen zugeschrieben. Gleichzeitig ist die Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in einigen Fällen sehr gering. Dies muss nicht in allen Fällen auf Probleme deuten, da Kontakte und Anlässe zur Kooperation zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleitung vor allem problembezogener Natur sind. Wenig Austausch findet daher gerade auch im Fall gelingender Verläufe statt.

Deskriptive Indikatoren zur Zielerreichung

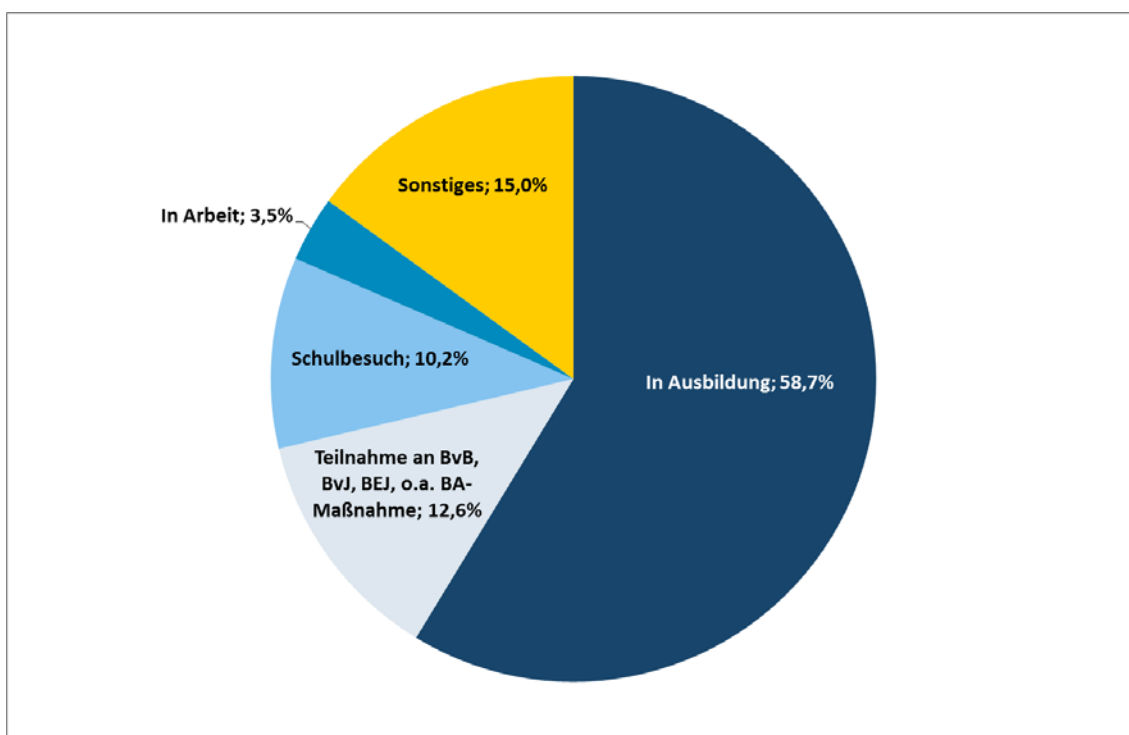
Deskriptive Indikatoren zur Zielerreichung liegen für den Zeitraum bis anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses vor. Für die erste Kohorte kann auch die Situation nach zweieinhalb Jahren abgebildet werden.

Zu den gesetzlichen Zielen der Berufseinstiegsbegleitung gehört das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule. Mit 48,3 % hat in der dritten Befragungswelle, also ungefähr 18 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss, insgesamt fast die Hälfte der jungen Erwachsenen nach eigenen Angaben den Hauptschulabschluss erreicht. Ein knappes Viertel hat einen qualifizierten Hauptschulabschluss erworben. Einen (Werk-)Realschulabschluss haben insgesamt 16,9 % und den Förderschulabschluss haben 3,9 % der Teilnehmenden erreicht. Ohne einen Schulabschluss sind zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle 5,7 % der jungen Erwachsenen.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung befinden sich knapp drei Fünftel und damit die Mehrheit der Teilnehmenden in einer Ausbildung. Davon befinden sich 81,5 % in einer betrieblichen Ausbildung, die übrigen in einer schulischen Berufsausbildung. 12,6 % der mit der dritten Befragungswelle erreichten jungen Erwachsenen absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme und etwa ein Zehntel von ihnen geht noch zur Schule. Einer Arbeitstätigkeit gehen 3,5 % der Teilnehmenden nach.

Etwa ein Siebtel der Teilnehmenden hat sonstige Verbleibwege eingeschlagen (15,0 %). Unter diese Kategorie fallen zum Beispiel Praktikum, freiwilliges soziales Jahr, Krankheit und „nichts von alledem“; diese letzte Kategorie wird von 50,1 % der Personen in sonstigen Zuständen gewählt. Da Bildungsgänge und Beschäftigung in der Befragung vollständig erhoben werden, lässt sich dies so interpretieren, dass 7,5 % der Teilnehmenden anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule im Status der NEETs (Not in Education, Employment or Training, also weder in schulischer oder betrieblicher Ausbildung noch in Beschäftigung) sind.

Abbildung I: Die fünf Verbleibgruppen befragter junger Erwachsener in Welle drei



Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Die Ausbildungsverhältnisse der Teilnehmenden, die in diesen Zustand übergehen, sind stabil. Zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle wird mit 92,7 % die große Mehrheit derjenigen, die in der zweiten Welle in einer Ausbildung waren, wiederum in diesem Zustand angetroffen. Vier Fünftel dieser Teilnehmenden sind noch im selben Betrieb, während 3,3 % den Betrieb, nicht aber den Ausbildungsgang gewechselt haben. Ein Zehntel der jungen Erwachsenen absolviert eine andere Ausbildung als zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle, und lediglich 5,7 % der Teilnehmenden machen keine Ausbildung mehr. Die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse ist umso bemerkenswerter, als viele der jungen Erwachsenen nicht in dem Beruf ausgebildet werden, den sie zunächst als Wunschberuf genannt haben.

Der Anteil der Auszubildenden unter den Teilnehmenden steigt in der vierten Befragungswelle auf 68,8 %. Wie sich zeigt, befinden sich mehr als neun von zehn Teilneh-

menden, die bereits in Welle drei in Ausbildung waren, auch noch zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle in einem Ausbildungsverhältnis.

Wirkungen auf die beruflichen Vorstellungen

Zum Zweck der Wirkungsanalyse werden ausgewählte Ergebnisse zum schulischen Erfolg und zum Verbleib der Teilnehmenden mit einer Kontrollgruppe nicht durch die Berufseinstiegsbegleitung geförderter Personen verglichen. Hierzu wird ein nicht-experimentelles Forschungsdesign verwendet. Es beruht auf der Annahme, dass sich die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung aus grundsätzlich beobachtbaren Determinanten erklären lässt, so dass sich die nach Berücksichtigung dieser Determinanten verbleibenden Unterschiede hinsichtlich der Zielgrößen zwischen Geförderten und nicht Geförderten kausal der Förderung zuordnen lassen. Diese Annahme lässt sich in der vorliegenden Untersuchung relativ gut vertreten, da nicht nur die Jugendlichen auf ein umfangreiches Fragenprogramm zu schulischen und persönlichen Problemlagen geantwortet haben, sondern auch die Informationen aus der Schulleiterbefragung mit diesen Angaben verknüpft werden können. Dennoch sind die hier wiedergegebenen Ergebnisse der Wirkungsanalyse noch als vorläufig zu betrachten. Sie können sich aus verschiedenen Gründen bis zur Vorlage des Abschlussberichts ändern.

Ziel der Wirkungsanalyse ist zunächst zu ermitteln, inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung zur Entwicklung und Festigung konkreter Vorstellungen bei den begleiteten Jugendlichen über ihre beruflichen Perspektiven beiträgt. Dazu werden drei Indikatoren verwendet, die auf dem in der ersten Befragungswelle genannten Wunschberuf aufbauen und messen sollen, inwieweit dieser Wunschberuf eine realisierbare Perspektive darstellt.

- Das erste Messkonzept knüpft an den schulischen Voraussetzungen für den jeweils geäußerten Wunschberuf an. Die Ergebnisvariable besteht im tatsächlichen Anteil derjenigen Auszubildenden, die einen Hauptschulabschluss als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen, im jeweils geäußerten Wunschberuf.
- Neben der statistischen Realisierbarkeit des Wunschberufs wird zweitens die wahrgenommene Realisierbarkeit in der Einschätzung der betroffenen Jugendlichen verwendet, also die Erwartung, im Wunschberuf tatsächlich einen Ausbildungsplatz zu bekommen.
- Als dritter Indikator wird das Konzept der „realisierten Chance“ verwendet. Dies bedeutet, dass die beobachtete Person in einer späteren Befragungswelle einen Ausbildungsplatz genau in dem Beruf hat, den sie in einer Befragungswelle zuvor als ihren Wunschberuf bezeichnet hatte.

Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse zeigen, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Jugendlichen in der Weise beeinflusst, dass diese eher Berufe wählen, in denen größere Anteile der dort Auszubildenden einen Hauptschulabschluss als höchsten schulischen Bildungsabschluss hatten. Dies gilt jedoch nur für junge Männer, nicht für junge Frauen. Dagegen werden die beiden anderen Indikatoren nicht signifikant beeinflusst. Dies spricht für eine erhöhte „Konzessionsbereitschaft“ der Teilnehmenden.

den infolge der in der Berufseinstiegsbegleitung vermittelten Inhalte; dass diese Konzessionsbereitschaft zur subjektiv oder ex post gemessenen Erhöhung der Chancen der Jugendlichen führt, lässt sich zumindest derzeit nicht nachweisen.

Wirkungen auf den erreichten Status

In der Wirkungsanalyse werden weiterhin die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den erreichten Status der teilnehmenden Jugendlichen (in Ausbildung, in der Schule, in einer berufsvorbereitenden Maßnahme) geschätzt. Auf die Wahrscheinlichkeit, sich eineinhalb Jahre nach dem planmäßigen Abschluss der allgemein bildenden Schule in Ausbildung zu befinden, wird ein leicht positiver Effekt in der Größe von 1,8 Prozentpunkten geschätzt, der jedoch nicht statistisch signifikant ist. Der Effekt ist bei männlichen Teilnehmenden in der Größenordnung erheblich stärker, doch auch hier – wie auch in allen anderen Teilgruppen – nicht signifikant. Auch bei den anderen beiden Verbleibstatus lassen sich keine signifikanten Ergebnisse für die Gesamtheit der Teilnehmenden finden.

Die Wirkungsanalysen zur Nachhaltigkeit der Ausbildungsverhältnisse erlauben derzeit noch keine Schlüsse, da die Effekte sehr klein und aufgrund von geringen Fallzahlen die Konfidenzintervalle sehr groß sind. Dadurch sind die Ergebnisse bisher nicht interpretierbar. Die für den Abschlussbericht vorzunehmenden Analysen werden erweisen, ob die Berufseinstiegsbegleitung einen stabilisierenden Effekt hat.

Vergleich der Ergebnisse mit dem Zwischenbericht 2012

Einige der in diesem Bericht enthaltenen Ergebnisse der quantitativen Prozess- und Wirkungsanalyse lassen sich entsprechenden Ergebnissen des Vorjahres gegenüberstellen. Deskriptiv lässt sich zunächst feststellen, dass im Schuljahr 2012/13 im Vergleich zu den Vorjahren nur noch eine relativ geringe Zahl von Fördereintritten zu verzeichnen ist. Dagegen schied im Frühjahr 2013 eine relativ große Zahl von Teilnehmenden aus, was zu einem deutlichen Rückgang des Bestands an Teilnehmenden führte.

Nach den Ergebnissen des Vorjahresberichts hatten sechs Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule noch 15,1 % der Teilnehmenden den Hauptschulabschluss noch nicht erreicht. Nicht alle dieser Personen hatten dabei die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, da die Mehrzahl von ihnen zum Befragungszeitpunkt noch auf der Schule war. Zwölf Monate später waren 5,7 % der jungen Erwachsenen noch ohne allgemeinbildenden Schulabschluss.

Während sich nach den Ergebnissen des Vorjahresberichts nur ein gutes Viertel der Teilnehmenden sechs Monate nach dem planmäßigen Ende der allgemeinbildenden Schule in einem Ausbildungsverhältnis befanden, stieg dieser Anteil nach den Ergebnissen des nun vorgelegten Berichts auf knapp drei Fünftel. Nur noch jeder oder jede achte absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme, während es zuvor ein Viertel der Teilnehmenden war.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele der Teilnehmenden nicht zum frühestmöglichen Zeitpunkt, sondern mit einer gewissen Verzögerung die schulische Laufbahn abschließen beziehungsweise in eine Ausbildung einmünden.

In der Wirkungsanalyse zeigten die Ergebnisse des Vorjahresberichts, dass die an der Berufseinstiegsbegleitung Teilnehmenden infolge der Teilnahme – je nach Untergruppe – teilweise eine statistisch signifikant höhere Wahrscheinlichkeit hatten, sich ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule in einer berufsvorbereitenden Maßnahme zu befinden. Dagegen war die Wahrscheinlichkeit des fortgesetzten Schulbesuchs teilweise statistisch signifikant niedriger. Die Wahrscheinlichkeit, in einem Ausbildungsverhältnis zu sein, wurde durch die Berufseinstiegsbegleitung tendenziell eher vermindert; dieser Effekt war jedoch nicht signifikant.

Im Vergleich dazu fällt bei den Ergebnissen dieses Berichts insbesondere die Veränderung des Effekts der Berufseinstiegsbegleitung auf die Ausbildung auf. Der in der zweiten Welle gefundene tendenziell negative Effekt verschwindet vollständig; es wird sogar ein leicht positiver, aber nicht signifikanter Effekt identifiziert. Die Effekte auf den höheren Schulabschluss und die berufsvorbereitenden Maßnahmen werden geringer und sind beide insignifikant. Im Vergleich von Welle 2 und Welle 3 zeigt sich somit, dass die kurzfristigen Effekte sich nicht unbedingt in der längerfristigen Entwicklung fortsetzen. Daher bleibt derzeit offen, wie sich die Wirkungen auf Basis der letzten Befragung darstellen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den direkt nach dem planmäßigen Abgang aus der Schule erreichten Status nicht als Erfolgsmaßstab genommen werden sollten, da sich die Ergebnisse zwischen diesem Zeitpunkt und einem Zeitpunkt zwölf Monate später auch in der Tendenz ändern. Weitaus sinnvoller ist es deshalb, die längerfristigen Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung zu betrachten. Es bleibt abzuwarten, ob sich die in diesem Bericht abzuleitenden Trendaussagen in der Analyse des Abschlussberichts bestätigen, wenn Daten zum Verbleibstatus zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabgang vorliegen werden.

1 Einleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemeinbildenden Schulen erprobt. Ziel dieser Förderung ist es, leistungsschwächere Jugendliche der allgemeinbildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von Schule in Berufsausbildung zu begleiten. Seit dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt am 1. April 2012 wird die Berufseinstiegsbegleitung unter den geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) wird die Berufseinstiegsbegleitung durch das Forschungskonsortium bestehend aus dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, dem SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH, dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen sowie dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main evaluiert. Das Forschungsvorhaben soll die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule und deren Erfolg, insbesondere beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung oder andere Alternativen, untersuchen. Dieser Zwischenbericht gibt den Stand der Erkenntnisse zum 31. Juli 2013 wieder.

Gegenstand der Evaluation ist ausschließlich die Erprobungsphase der Berufseinstiegsbegleitung, also die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III. Die Evaluation erstreckt sich auch nicht auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“.

In Kapitel 3 des Berichts werden die Befragungen und die daraus gewonnenen Daten vorgestellt. Gegenüber dem ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) kann die Datenbasis planmäßig durch Wiederholungsbefragungen bei den teilnehmenden jungen Erwachsenen und bei einer Vergleichsgruppe nichtteilnehmender Personen erweitert werden. Wie in den vorherigen Befragungswellen werden hohe Rückläufe erreicht, was die hohe Akzeptanz der Befragung bei den beteiligten Jugendlichen belegt.

Kapitel 4 enthält eine Prozessanalyse mit den wichtigsten Rahmendaten wie Teilnehmerzahlen sowie Zu- und Abgängen in die und aus der Berufseinstiegsbegleitung. Im zweiten Teil des Kapitels wird die Situation der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule thematisiert. Dabei geht es um den Abschluss der allgemeinbildenden Schule, den Übergang in unterschiedliche Folgezustände, die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen sowie die Erwartungen und Perspektiven der begleiteten jungen Erwachsenen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann der Bildungsweg der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, bis ungefähr 18 Monate nach dem (planmäßigen) Verlassen der allgemeinbildenden Schule in den Daten verfolgt werden. Für einen Teil der Befragten, nämlich die im Frühjahr 2009 in

die Berufseinstiegsbegleitung eingetretenen Personen, kann auch bereits der weitere Verlauf bis 30 Monate nach dem planmäßigen Abschluss deskriptiv analysiert werden.

Die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung ist das Thema von Kapitel 5. Dabei geht es zunächst um die Kooperationsstrukturen. Seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung war evident, dass diese Förderung auf existierende Strukturen im regionalen Umfeld treffen würde, auch wenn die 1.000 Schulen der Erprobungsphase prinzipiell nach dem Kriterium ausgewählt wurden, dass ein Angebot wie die Berufseinstiegsbegleitung mit ihrem individuellen, den Bruch zwischen Institutionen überschreitenden Ansatz nicht vorhanden sein sollte. Die Darstellung zeichnet anhand von Fallstudienresultaten die Kooperationsbeziehungen in beiden Phasen der Berufseinstiegsbegleitung nach, sowohl der schulischen als auch nachschulischen Phase. Im zweiten Abschnitt von Kapitel 5 wird die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dargestellt. Hierbei steht die Wahrnehmung der nachschulischen Phase im Vordergrund.

Zu den wichtigsten Kooperationspartnern der Berufseinstiegsbegleitung gehören die Eltern. Zur Erfassung ihrer Sichtweise werden in Kapitel 6 wiederum qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert. Die quantitativen Erhebungen geben beispielsweise Aufschluss darüber, wie häufig Kontakte zwischen Eltern und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern sind; die qualitativen Erhebungen zeigen, wozu diese Kontakte genutzt werden und aus welchen unterschiedlichen Gründen ein Austausch nicht zustande kommt. Gemäß dem im ersten Zwischenbericht dargelegten methodischen Konzept dient die Kombination von Methoden der Ergänzung und nicht der Validierung oder Triangulation von Erhebungsergebnissen.

In Kapitel 7 werden schließlich Ergebnisse zu den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung vorgelegt. Dabei geht es zunächst um die Frage, inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung zur Entwicklung und Festigung konkreter Vorstellungen bei den begleiteten Jugendlichen über ihre beruflichen Perspektiven beiträgt. Dazu werden drei Indikatoren verwendet, die auf dem in der ersten Befragungswelle genannten Wunschberuf aufbauen und messen sollen, inwieweit dieser Wunschberuf eine realisierbare Perspektive darstellt. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden dann Ergebnisse zur Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in Ausbildung, in eine berufsvorbereitende Maßnahme und den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule dargestellt. Alle diese Ergebnisse werden nach soziodemographischen Gruppen sowie nach Begleitungskonstellationen getrennt dargestellt.

2 Entwicklung des Kontextes

2.1 Entwicklung des Förderkontextes

Im Vorjahresbericht 2012 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. (IAW et al. 2012, S. 6ff) wurde festgestellt, dass die Förderlandschaft am Übergang von der Schule in die Ausbildung eine zunehmend stärkere Konzentration auf präventive Orientierungsmaßnahmen aufweist. Neben der Zielgruppe förderungsbedürftiger Jugendlicher rückten zunehmend auch kleine und mittlere Betriebe (KMU) mit Besetzungsproblemen von angebotenen Ausbildungsstellen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Der aktuelle Berufsbildungsbericht 2013 (BIBB 2013b) lässt eine Fortsetzung des eingeschlagenen Weges erkennen. Bund, Länder und Kommunen halten unverändert an ihren Bemühungen fest, sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen für den Übergang junger Menschen von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung zu optimieren, als auch Maßnahmen zu fördern, die sich um die Integration und Begleitung derjenigen drehen, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, die sogenannte erste Schwelle alleine zu bewältigen.

Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter haben unterschiedliche Vorstellungen, wie die Förderung der jungen Erwachsenen im Übergang weiterentwickelt werden soll, wie aus den Stellungnahmen der Beauftragten zum Berufsbildungsbericht deutlich wird (Hauptausschuss des BIBB 2013). Die Arbeitgeber betonen die Notwendigkeit, den Bestand an Fachkräften in Deutschland dauerhaft zu sichern. Sie fordern, die nach ihrer Auffassung zu wenig überschaubare Förderlandschaft am Übergang von der Schule in den Beruf zu optimieren, damit auch bisher nicht ausreichend genutzte Potenziale erschlossen und gezielt gefördert werden können (Hauptausschuss des BIBB 2013, S. 3).

Die Beauftragten der Arbeitnehmer fordern eine zentrale Anlaufstelle für Jugendliche, in der sie individuelle Beratung, Unterstützung und Begleitung am Übergang von der Schule in den Beruf finden können (Hauptausschuss des BIBB 2013, S. 10f.). Beispielhaft wird hier die Jugendberufsagentur (JBA) Hamburg ins Feld geführt. Darüber hinaus regen sie an, dass Jugendlichen, die ohne einen betrieblichen Ausbildungsplatz geblieben sind, das Recht auf eine dreijährige außerbetriebliche Ausbildung mit einem anerkannten Berufsabschluss eingeräumt wird. Die Jugendlichen, die nicht ausbildungsfähig sind, sollen eine betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) absolvieren. Diese sollte dann auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können. Ferner wird eine intensive Begleitung Jugendlicher am Übergang Schule und Beruf beworben. Um eine hohe Qualität und Wirksamkeit dieser Begleitung zu gewährleisten, fordern die Beauftragten der Arbeitnehmer feste Personalstandards – was insbesondere die Vertragsgestaltung, tarifliche/angemessene Höhe der Entlohnung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung betrifft – ebenso wie eine Verstetigung der Beschäftigungsverhältnisse.

Auch die Beauftragten der Länder unterstreichen in ihrem ergänzenden Votum die Notwendigkeit verbesserter Maßnahmen zur Optimierung der Berufswahl und zur

Erhöhung der Qualität der Ausbildung (Hauptausschuss des BIBB 2013, S. 17). Der Gedanke einer stärkeren Konzentration auf die Bedürfnisse der Jugendlichen, die bei Abgang von der allgemeinbildenden Schule noch nicht ausbildungsreif sind, wird ebenso aufgegriffen wie bei den Beauftragten der Arbeitgeber sowie der Arbeitnehmer.

Die individuelle Begleitung förderungsbedürftiger junger Menschen bei ihrem Übergang in die Berufswelt rückt im Rahmen der Fachkräftesicherungsbemühungen des Bundes, der Länder und Kommunen zunehmend in den Fokus. Neben Maßnahmen und Programmen, die sich wie die Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung konzentrieren, gibt es daher auch Begleitangebote, die speziell auf Probleme in der Ausbildungsphase zugeschnitten sind. Entsprechend dem Fokus dieses Berichts, der auf die nachschulische Phase der Berufseinstiegsbegleitung gerichtet ist, sollen einige davon im Folgenden vorgestellt werden.

Maßnahmen des Bundes

Auf der Bundesebene läuft bereits seit Ende 2008 die Initiative VerA (vgl. BIBB 2013b). VerA ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft (ZDH, DIHK und BFB). Der Senior Experten Service Bonn (SES) führt die Initiative durch. VerA steht für „Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung Jugendlicher in der Berufsausbildung durch SES-Ausbildungsbegleiter“. Hierbei handelt es sich um ein individuelles Begleitungsangebot für junge Erwachsene, die mit dem Gedanken spielen, ihre Lehre abzubrechen. Die SES-Ausbildungsbegleiter sind Profis im Ruhestand, die auf ihre Aufgabe gezielt vorbereitet werden. Die Begleitung ist zunächst auf ein Jahr angelegt, kann aber bei Bedarf bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss ausgeweitet werden. VerA wird im Rahmen der Initiative Bildungsketten vom BMBF gefördert.

Ausgewählte Maßnahmen der Länder und anderer Träger

Die im folgenden vorgestellten Maßnahmen im Bereich der Ausbildungsbegleitung stehen beispielhaft für die zahllosen Maßnahmen, Initiativen und Projekte, die auf Länder-, Regional- und Kommunalebene für die Verringerung von Ausbildungsabbrüchen und die Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen aufgesetzt und durchgeführt werden. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Mit dem Modellprojekt „Abbruch vermeiden – Ausbildung begleiten“ werden seit dem 1. August 2012 Auszubildende in Baden-Württemberg dabei unterstützt, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.¹ Abbruchgefährdete Auszubildende werden sozialpädagogisch begleitet. Zudem werden betriebliche Ausbilder in Konfliktmanage-

¹ Eine Projektdarstellung findet sich auf der folgenden Website:

<http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemittteilung/pid/initiative-gegen-ausbildungsabbrueche-gestartet/>.

ment und im Umgang mit schwierigen Auszubildenden geschult. Die Initiative entstand vor dem Hintergrund, dass im Jahr 2011 in Baden-Württemberg jedes fünfte Ausbildungsverhältnis (über 17.000 Ausbildungsverträge) frühzeitig aufgelöst wurde. Insgesamt werden deshalb zwölf regionale Vorhaben „Abbruch vermeiden - Ausbildung begleiten“ unterstützt. Die Mittel in Höhe von zwei Millionen Euro stammen aus dem Impulsprogramm des Landes „Wohlstand sichern, neue Arbeitsplätze schaffen“. Das zwischen dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Finanzen und Wirtschaft eng abgestimmte Gesamtkonzept zur Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrüche in Baden-Württemberg ruht auf zwei Säulen, nämlich sonderpädagogischen Diensten und geschulten Lehrerteams an den Berufsschulen sowie einer qualifizierten Ausbildungsbegleitung im Falle abbruchgefährdeter Ausbildungsverhältnisse.

Das Projekt QuABB – „Qualifizierte berufspädagogische Ausbildungsbegleitung in Berufsschule und Betrieb“² in Hessen dient der frühzeitigen Erkennung von Problemen in der Ausbildung und der Stabilisierung von Jugendlichen, deren Ausbildungsabschluss gefährdet ist. QuABB startete 2009 mit vier Modellregionen und wurde später auf 12 Regionen ausgeweitet. Es ist auf Initiative des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium entstanden. Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des Landes Hessen und des Europäischen Sozialfonds. QuABB ist Teil des Hessischen Pakts für Ausbildung.

Der Internationale Bund hält für junge Auszubildende in der Stadt Frankfurt am Main das Angebot BinA - Begleitung in Ausbildung³ bereit. Im Rahmen von BinA werden die jungen Erwachsenen während der gesamten Ausbildungszeit durch eine individuelle Beratung und Begleitung unterstützt. Hauptziele des Angebotes sind zum einen der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung und zum anderen die anschließende Vermittlung in Arbeit. BinA wird gefördert von der Agentur für Arbeit.

Das Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt⁴ in Schleswig-Holstein ähnelt in Teilen der Berufseinstiegsbegleitung. Bedient wird mit Schülerinnen und Schülern, deren schulische Karrieren gefährdet sind, eine ähnliche Zielgruppe, die am Übergang Schule-Beruf durch individuelles Coaching bis in die Berufsausbildung hinein begleitet wird. Das Handlungskonzept wurde vom Arbeits- und Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein gemeinsam entwickelt und wird finanziert durch das Land, die

² <http://www.quabb.inbas.com/>.

³ http://internationaler-bund.de/index.php?id=654&city=Frankfurt+am+Main&l=1&ptype=p_d&pID=6259.

⁴ Eine Darstellung des Handlungskonzepts findet sich auf der folgenden Website:

http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/SchuleBeruf/HandlungskonzeptSchuleUndArbeitswelt/HandlungskonzeptSchuleUndArbeitswelt_node.html

Europäische Union sowie regionale Träger. Die Agentur für Arbeit engagiert sich im Rahmen des Handlungskonzepts ebenfalls.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass vor dem Hintergrund zunehmender Besetzungsschwierigkeiten von Ausbildungsplätzen in Deutschland vielfältige Maßnahmen und Initiativen entwickelt wurden und werden, die sich insbesondere auf die Problematik vorzeitiger Ausbildungsabbrüche konzentrieren. Durch eine kontinuierliche, individuelle Begleitung junger Auszubildender soll sichergestellt werden, dass diese bei auftretenden Schwierigkeiten, sei es in der Berufsschule, im Ausbildungsbetrieb oder im privaten Bereich, nicht vorschnell ihre Berufsausbildung aufgeben. Insbesondere förderungsbedürftigen, benachteiligten jungen Menschen wird auf diese Weise die Chance geboten, mit einem anerkannten Berufsabschluss einen erfolgreichen Start in das Arbeitsleben zu meistern. Gleichzeitig soll mit diesen Bemühungen sichergestellt werden, dass der deutschen Wirtschaft auch in Zukunft ausreichend geschulte Fachkräfte zur Verfügung stehen.

2.2 Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation

Die erfolgreiche Vermittlung von Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis hängt ganz entscheidend davon ab, ob Unternehmen Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung hängt also direkt mit der aktuellen Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zusammen. Um die Resultate der Förderung in einem angemessenen Kontext evaluieren zu können, ist es deshalb wichtig, diese Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden die Situation auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten im vergangenen Jahr aufgezeigt und ihre Entwicklung in Bezug auf die Eintrittschancen von Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis betrachtet.

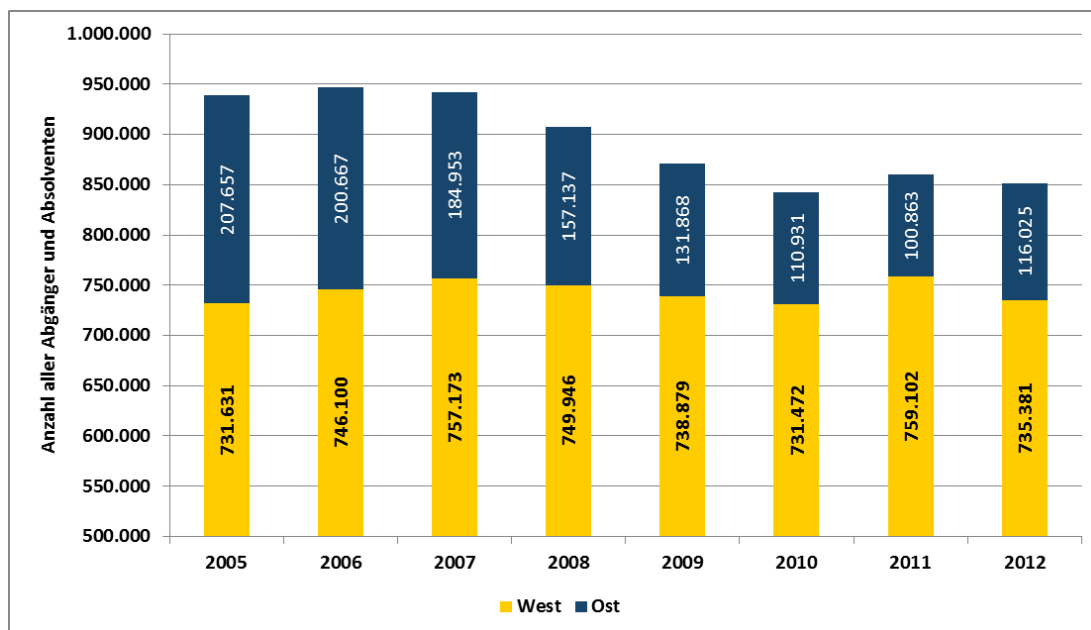
2.2.1 Schulabgängerzahlen

Seit 2006 profitierten die Bewerberinnen und Bewerber, die eine Berufsausbildung anstrebten, von der im Bundesdurchschnitt aus demographischen Gründen rückläufigen Jahrgangsstärke. So sank die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger von 2005 bis 2012 um 9,4 %. Seit 2010 ist ein leichter Anstieg der Schulabgängerinnen und -abgänger zu beobachten, was hauptsächlich auf die doppelten Abiturjahrgänge in mehreren Bundesländern zurückzuführen ist. Der Berufsbildungsbericht 2013 (BIBB 2013b) prognostiziert, dass dieser Trend auch für das noch laufende Schuljahr 2013 anhalten wird, da im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen doppelte Abiturjahrgänge ihre Schulzeit beenden. Ab 2014 wird sich der langfristig rückläufige Trend jedoch fortsetzen. Während davon hauptsächlich Westdeutschland betroffen sein wird, ist für die ostdeutschen Bundesländer eine weitgehend stabile Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger zu erwarten.

In Westdeutschland wird die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger 2013 im Vergleich zum Vorjahr Schätzungen zufolge steigen, wobei der Anstieg hauptsächlich auf die Zunahme der Abgängerinnen und Abgänger mit Studienberechtigung (+11,0 %), aber auch auf die Zunahme derer ohne Studienberechtigung (+3,0 %) zurückzuführen sein wird.

In den neuen Ländern hingegen kommt es 2013 zu einem Sinken der Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger um 18,9 %. Dieser starke Rückgang ist auf den um 23,6 % geringeren Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit Studienberechtigung zurückzuführen. Dem steht ein Anstieg der nicht Studienberechtigten von 4,7 % gegenüber. Der starke Rückgang ist durch die Sonderentwicklungen im Vorjahr zu erklären, als doppelte Abiturjahrgänge in Berlin und Brandenburg ihre Schulzeit beendeten. Die Zahl kehrt nun wieder zu ihrem Normalniveau zurück.

Abbildung 2.1: Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger



Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013 Tabelle A1.1-1, eigene Darstellung

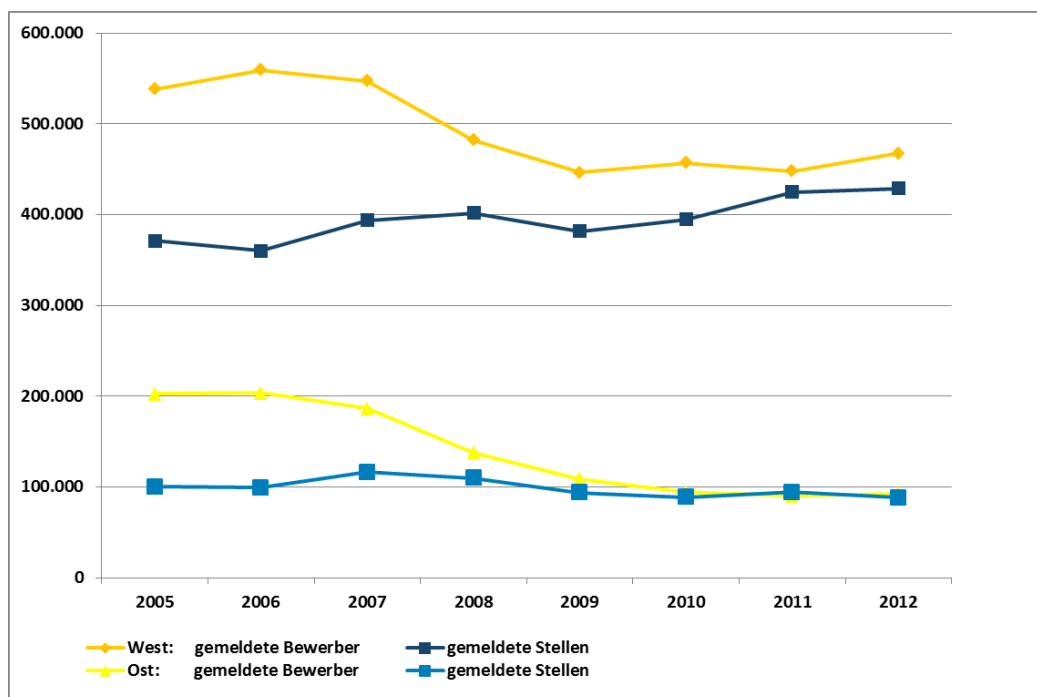
Im Abgangsjahr 2010 waren 6,5 % aller Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss (49.560), ein Viertel davon besuchte zuvor die Hauptschule, 57 % stammen hingegen von Förderschulen. Dies stellt eine deutliche Verringerung zum Jahr 2005 dar (8,3 % beziehungsweise 78.152). In Ostdeutschland ist der Rückgang in absoluten Größen allerdings dem demographischen Wandel geschuldet: Relativ gesehen stieg der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss in den neuen Bundesländern 2010 auf mehr als 10 %. In Mecklenburg-Vorpommern verließen sogar 14 % die Schule ohne Abschluss. Insofern ist eine gegenläufige Entwicklung der Problematik in West- und Ostdeutschland festzustellen: Während sich im Westen die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss verringert, verschärft sich die Problematik im Osten durch eine zunehmende Zahl an Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss.⁵

⁵ Die Daten stammen aus der Destatis Veröffentlichung „Schulen auf einen Blick 2012“. Sie beziehen sich auf das Jahr 2010, da die Berichtsreihe nur zweijährig erscheint. Die Zahlen wurden im Nach-

2.2.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen

Die Relation zwischen Angebot und Nachfrage an Berufsausbildungsplätzen hat sich seit 2007 deutlich zugunsten der Bewerberinnen und Bewerber verschoben. Abbildung 2.2 stellt diese Entwicklung anhand der gemeldeten Berufsausbildungsstellen sowie gemeldeten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber dar, wobei wiederum aufgrund der unterschiedlichen Rahmendaten zwischen neuen und alten Bundesländern differenziert wird.

Abbildung 2.2: Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber nach Ost- und Westdeutschland



Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 (2013), Tabelle A1.1-2 (A1.3-8), eigene Darstellung.

Im Zeitraum von 2005 bis 2012 sank die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber auf Ausbildungsplätze in den neuen Bundesländern von 202.470 auf 92.429 Jugendliche (Abbildung 2.2). Dies entspricht einem Rückgang von 54,3 %. Das Angebot an gemeldeten Ausbildungsplätzen blieb dagegen in Ostdeutschland seit 2005 bei rund 100.000 Stellen jährlich. Zwar gab es von 2005 bis 2007 einen Anstieg der Ausbildungsstellen um 16,0 % auf 116.382, im Laufe der Finanz- und Wirtschaftskrise sank aber ab 2007 die Anzahl gemeldeter Stellen und erreichte 2012, nach einem kurzfristigen Anstieg 2011, seinen bisherigen Tiefpunkt (88.109 Stellen).

hinein durch die Pressemitteilung Nr. 117 vom 29.03.2012 korrigiert, diese Änderungen wurden hier übernommen.

Die Angebots-Nachfrage-Relation sank 2012 mit 95,3 bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten Stellen pro 100 gemeldete Bewerber im Vergleich zum Vorjahr ab. (104,8 Angebote auf 100 Bewerberinnen und Bewerber). Für Westdeutschland war zwischen 2008 und 2011 ein Trend zu einer höheren Angebots-Nachfrage-Relation zu erkennen. Während sich diese Relation zwischen 2008 und 2010 kaum verändert hat, stieg sie zwischen 2010 und 2011 leicht an. Jedoch veränderte sich die Relation im vergangenen Jahr zu Ungunsten der Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber. Im Vergleich zu 2011 stieg die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen um 4,3 %, gleichzeitig wurden jedoch nur 0,9 % mehr Lehrstellen angeboten. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der starke Anstieg der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen unter anderem auf die bereits erwähnten doppelten Abiturjahrgänge in einigen Bundesländern erklärt werden kann. Es ist davon auszugehen, dass die Angebots-Nachfrage-Relation weiter sinken wird, sobald die Einmaleffekte durch die doppelten Abiturjahrgänge nicht mehr auftreten.

2.2.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

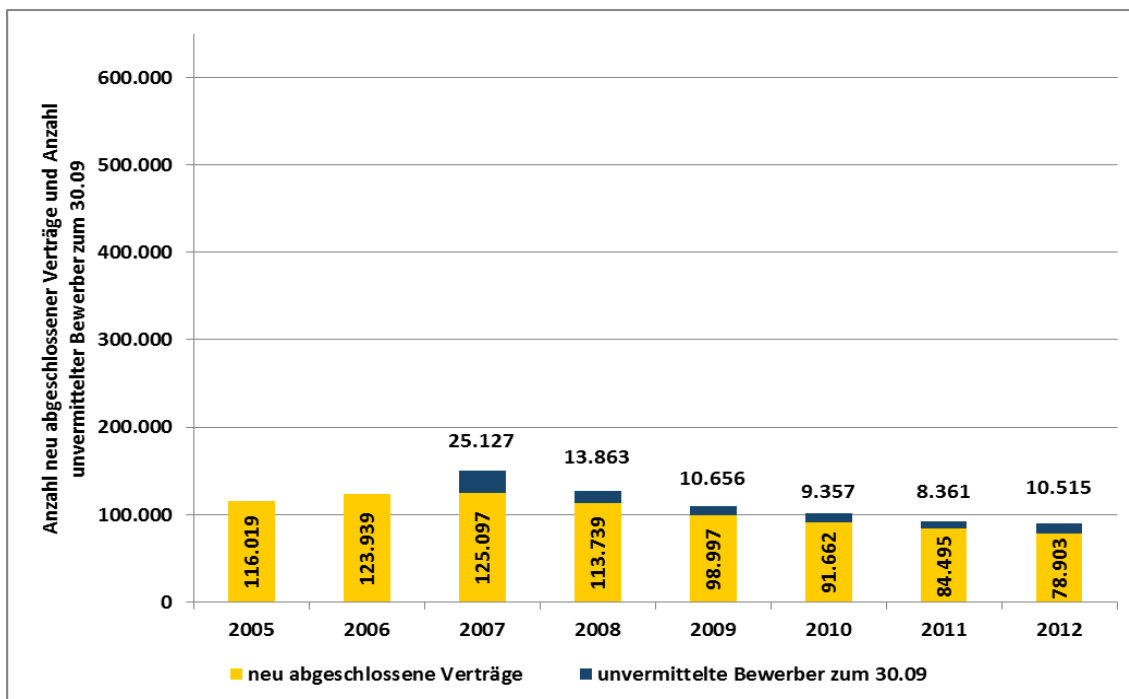
Die Zahlen der gemeldeten Ausbildungsplätze sowie der Bewerberinnen und Bewerber geben nur einen Teil des Angebots und der Nachfrage wieder, weil sich weder alle Betriebe mit Ausbildungsplätzen noch alle Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz bei den Agenturen für Arbeit und Jobcentern registrieren.⁶ In Abbildungen 2.3a und 2.3b wird daher zusätzlich die Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge sowie ab 2007 auch die Anzahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber differenziert nach Ost- und Westdeutschland dargestellt.

Im Bundesgebiet wurden 2012 insgesamt 551.271 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen. Im Vergleich zum Vorjahr entspricht dies einem Rückgang von 3,2 % (BIBB 2013b). Insgesamt ist gemäß dem Datenreport zum Berufsbildungsberichts 2013 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Zahl der unversorgten Bewerber zwischen 2007 und 2011 in Deutschland beständig zurückgegangen. Jedoch ist 2012 die Zahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber gestiegen. Die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge weist in den neuen Bundesländern seit 2007 einen negativen Trend auf. Auch in Westdeutschland sanken die neu abgeschlossenen Verträge im Jahr 2012 im Vergleich zum Vorjahr um 2,6 %. In Ostdeutschland sank die Anzahl der geschlossenen Verträge 2012 um 6,6 % (BIBB 2013b).

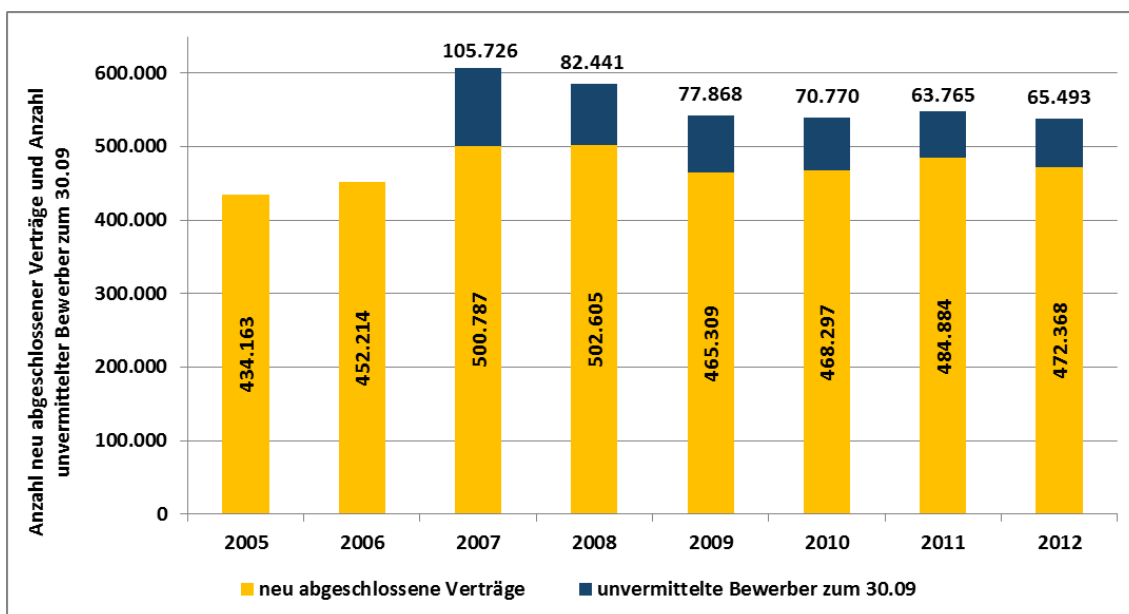
⁶ Ferner ist davon auszugehen, dass infolge der Nutzung des Internets und anderer Kanäle Bewerber verstärkt Ausbildungsplätze ohne die Einschaltung der Agenturen finden, was in einem Vergleich zwischen Zeitpunkten berücksichtigt werden muss.

Abbildung 2.3: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

a) Ostdeutschland



b) Westdeutschland



Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, Tabelle A1.2-1, Eigene Darstellung.

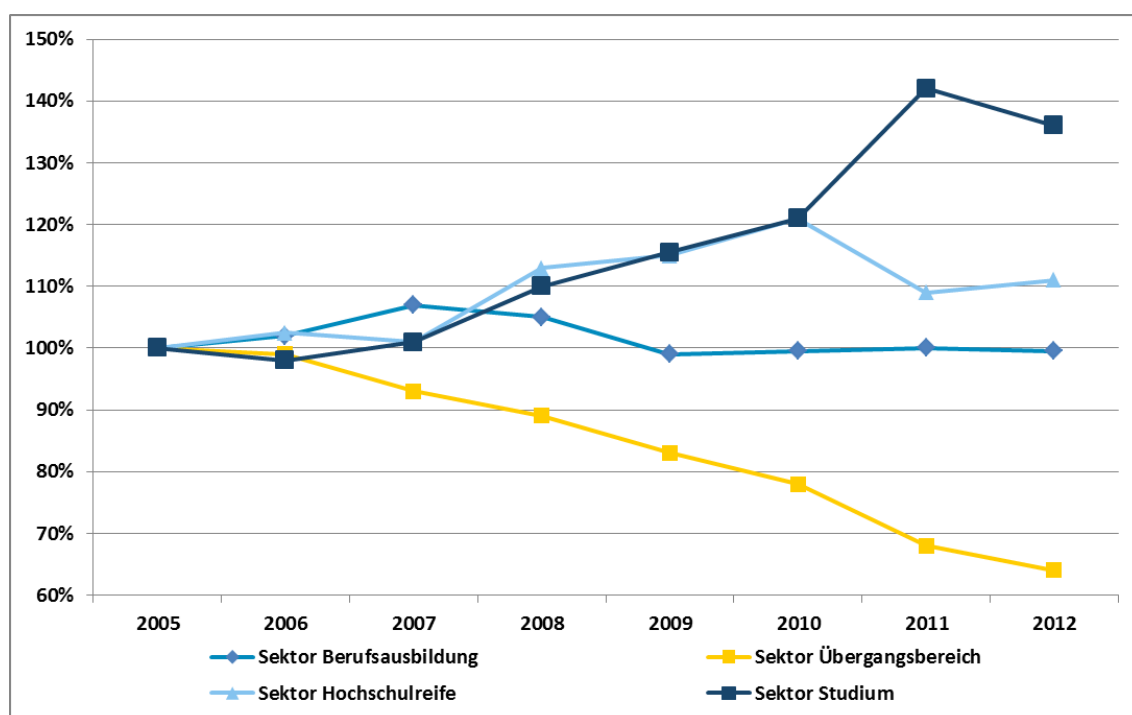
Berechnungen des Bildungsberichtes 2013 zufolge ist für das aktuelle Jahr eher mit einem Rückgang als einem Anstieg der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zu rechnen. Auch die Zahl der erfolglosen Ausbildungsplatznachfragerinnen und -nachfrager wird somit zunehmen; waren es im Jahr 2012 bundesweit noch 76.008 Personen, wird ein Anstieg auf 86.200 erwartet. Aufgrund des geringeren Angebots

wird folglich auch die Anzahl der unbesetzten Ausbildungsstellen sinken, erwartet wird ein Rückgang von 33.275 Stellen im Jahr 2012 auf 19.200 in 2013.

Von den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen des Jahres 2012 wurde ein überwiegender Teil (59,4 %) mit jungen Männern geschlossen. Dies entspricht den Beobachtungen der vergangenen Jahre und beruht möglicherweise auf einer Präferenz junger Frauen für schulische Ausbildungsverläufe (BIBB 2013b).

Die Integrierte Ausbildungsberichterstattung des BIBB macht es möglich, Bildungswege genauer und differenzierter darzustellen. Abbildung 2.4 macht den aktuellen Trend zu höheren Schulabschlüssen deutlich. Während der Anteil der Schulabgänger und -abgängerinnen, die in den Übergangsbereich einmünden, stetig zurückging, stieg der Anteil derer, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben. Der deutliche Zuwachs von Studienanfängerinnen und -anfängern im Jahr 2011 ist auf den doppelten Abiturjahrgang in Bayern und Niedersachsen zurückzuführen. Des Weiteren hatte 2011 zusätzlich noch die Aussetzung der Wehrpflicht dazu geführt, dass deutlich mehr junge Menschen ein Studium begannen. Dass im vergangenen Jahr wieder ein Rückgang der Studienanfängerinnen und -anfänger im Vergleich zu 2011 beobachtet wird, ist somit kein Indiz für eine sinkende Studierneigung, sondern insbesondere auf den überproportional starken Anstieg der Studienanfängerzahlen im Jahr 2011 zurückzuführen.

Abbildung 2.4: Anfängerinnen und Anfänger in den einzelnen Ausbildungssektoren im Zeitverlauf



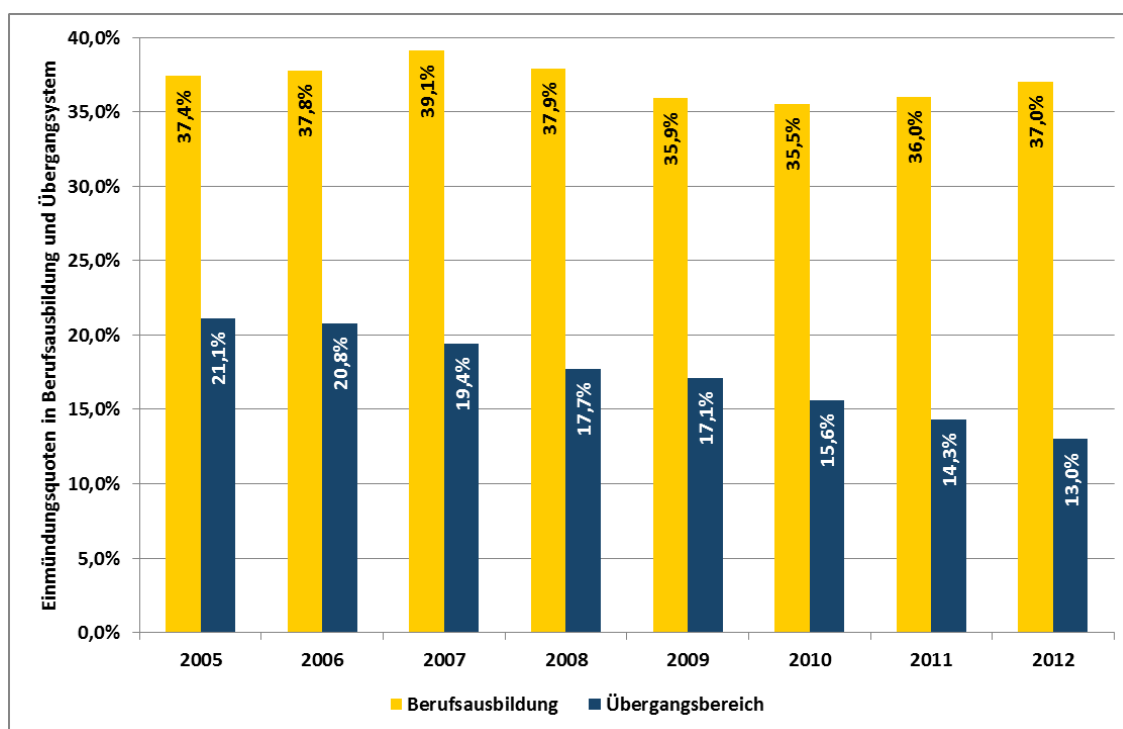
Quelle: Berufsbildungsbericht 2013, Schaubild 12.

Der Trend zu weiterführenden Schulabschlüssen verändert die Struktur der Bildungslandschaft in Deutschland. Der Zeitpunkt des Eintritts in die duale Berufsausbildung wird hinausgeschoben. Teilweise wird darauf reagiert, indem die Berufsschulen

Ausbildungswege jenseits der betrieblichen Ausbildung anbieten, in denen die jungen Erwachsenen die mittlere Reife erwerben können. Dies bedeutet einerseits, dass sich die berufliche Bildung für Bewerber attraktiver und flexibler gestaltet, andererseits bekommen Abgänger und Abgängerinnen mit niedrigen Bildungsabschlüssen immer mehr Konkurrenz von höher Qualifizierten.⁷

Abbildung 2.5 zeigt den Anteil derer, die eine Berufsausbildung beziehungsweise eine Weiterbildung im Übergangsbereich beginnen, im Verhältnis zu allen Personen, die im jeweiligen Jahr eine Berufsausbildung, eine Schulform im Übergangsbereich (Berufsfachschule, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr und ähnliches), eine Schulform, die eine Hochschulzugangsberechtigung ermöglicht (also Sekundarstufe 2 an allgemeinbildenden Schulen, Fachoberschulen oder Fachgymnasien) oder ein Hochschulstudium begonnen haben (im Folgenden Bildungsanfängerinnen und –anfänger).

Abbildung 2.5: Anfänger in Berufsausbildung oder Übergangsbereich



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

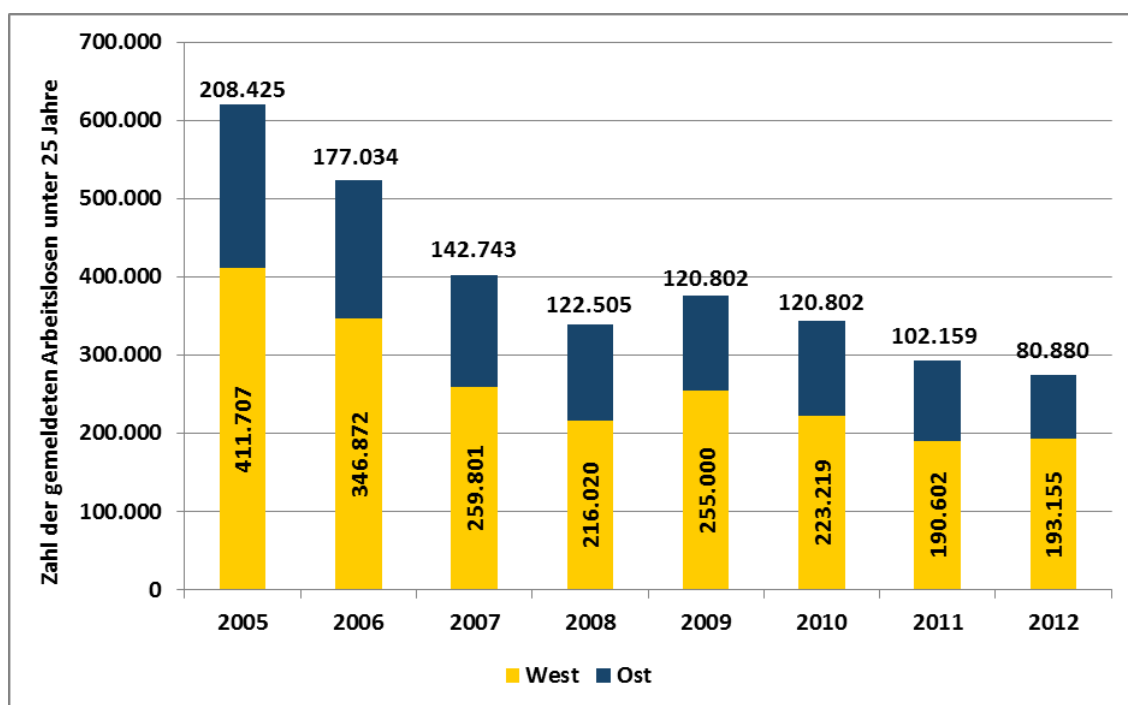
Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, Tabelle A6.1-3; eigene Darstellung.

⁷ Im Jahr 2011 wurden 23,1 % der Ausbildungsverträge mit Bewerbungen geschlossen, die eine Studienberechtigung vorweisen konnten, 42,1 % mit Absolventen der Realschule und 31,9 % mit Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss erreicht hatten (BIBB 2013, S. 171). Die übrigen 2,9 % der Vertragsabschlüsse wurden mit Abgängern ohne Schulabschluss geschlossen.

Im Jahr 2012 gingen 37,0 % der Bildungsanfängerinnen und -anfänger in eine Berufsausbildung über. In absoluten Größen hat der Sektor Berufsausbildung im Jahr 2012 730.352 Bildungsanfängerinnen und -anfänger. Nach einem Rückgang in den Jahren von 2007 bis 2010 stieg die absolute Zahl nur im Jahr 2011 (+1,7 %), fiel aber bereits 2012 wieder etwas unter den Wert von 2009.

Nur der Übergangsbereich verzeichnet im betrachteten Zeitraum einen stetigen Rückgang. Es zeigt sich, dass die Zahl derer, die zum Beispiel als Teilnehmende von berufsvorbereitenden Maßnahmen, Einstiegsqualifizierung (EQ), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) dem Übergangsbereich zuzurechnen sind, von 2005 bis 2012 deutlich, um 36,1%, zurückgegangen ist. Da für einige Schulabgängerinnen und -abgänger noch die Schulpflicht gilt, ist der stetige Rückgang der jungen Erwachsenen im Übergangsbereich unter anderem auf den demographischen Wandel sowie auf den Trend länger auf allgemeinbildenden Schulen zu bleiben, um einen höheren Schulabschluss zu erwerben, zurückzuführen. Zwischen 2011 und 2012 ging die Zahl derer, die eine Integrationsmaßnahme zur Berufsausbildung wahrnahmen, um 6,4 % zurück. Somit sind 2012 nur 13,4 % aller Anfängerinnen und Anfänger in den Übergangsbereich eingemündet. Dabei haben 19,3 % der Anfänger und Anfängerinnen im Übergangsbereich keinen Schulabschluss und 52,9 % kommen mit einem Hauptschulabschluss in diesen Sektor (BIBB 2013).

Abbildung 2.6: Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe unter 25 Jahre



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit; eigene Darstellung.

Zum Schluss soll ein Blick auf die Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geworfen werden (Abbildung 2.6). Die Arbeitslosenzahlen der unter 25-jährigen sanken, bis auf einen leichten Anstieg in 2009, kontinuierlich. Somit waren 2012 in Deutschland nur 5,9 % aller gemeldeten Erwerbspersonen unter 25 Jahren ohne Arbeit (Statistisches Bundesamt, Jahresdurchschnitt 2012). Während in West-

deutschland ein leichter Anstieg der Anzahl arbeitsloser Jugendlicher zu verzeichnen ist, sank die Arbeitslosenzahl der unter 25-jährigen in Ostdeutschland im Vergleich zum Vorjahr deutlich. Dennoch liegt der Anteil der jungen arbeitslosen Personen in Ostdeutschland mit 10,0 % (bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen) deutlich höher als in Westdeutschland (5,0 %).

Vom Einbruch im Krisenjahr 2009 ausgenommen, hat sich der deutsche Arbeitsmarkt in den letzten sieben Jahren positiv entwickelt. Die Chancen von Jugendlichen haben sich aufgrund der positiven Entwicklung der Angebots-Nachfrage-Relation deutlich verbessert. Dies lässt sich zum einen auf den demographischen Wandel (Nachfrageseite) und zum anderen auf die in aktuelle positive konjunkturelle Entwicklung (Angebotsseite) zurückführen.

3 Datenbasis

3.1 Überblick über die Befragungen

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

Ein großer Teil der zu diesem Zweck durchgeführten Befragungen wurde in den bereits erschienenen Zwischenberichten (IAW et al. 2010a, 2011 und 2012) sowie im Anhang des ersten Zwischenberichts (IAW et al. 2010b) dargestellt. Die Erweiterung dieser Datenbasis ist bis Juli 2013 planmäßig fortgeschritten. Im Einzelnen wurden seit dem letzten Zwischenbericht folgende standardisierte Befragungen durchgeführt:

- Befragung von insgesamt 2.211 an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen.
 - Die dritte Welle der ersten Kohorte der Teilnehmenden wurde im Herbst 2012 abgeschlossen. Zu den 683 bereits im Frühjahr 2012 Befragten (IAW et al. 2012) konnten weitere 155 Teilnehmende befragt werden. Somit wurden insgesamt 838 Teilnehmende der ersten Kohorte in der dritten Welle befragt. Dies sind 80,1 % der Befragten aus der zweiten Welle.
 - Für die Teilnehmenden der ersten Kohorte fand bereits die vierte und abschließende Befragung statt. Von den 838 in der dritten Welle befragten Teilnehmenden konnten in der vierten Welle 630 erneut befragt werden. Dies entspricht einer Panelmortalität von 24,8 %.
 - Die dritte Welle der zweiten Kohorte fand größtenteils im Frühjahr 2013 statt. Aus den 752 Personen, die in der zweiten Welle an Interviews teilgenommen haben und einem weiteren Interview zugestimmt hatten, konnten 447 Teilnehmende für Interviews in der dritten Welle gewonnen werden. Mit weiteren 89 Befragten wurde ein Interviewtermin im Herbst 2013 vereinbart. Folglich wird die bisherige Ausschöpfungsquote von 59,4 % noch deutlich erhöht.⁸
- Befragung von insgesamt 3.159 nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen, wovon allerdings lediglich 2.269 für weitere Befragungen zur Verfügung standen, da zu 890 im Klassenraum befragten Nichtteilnehmenden keine Kontaktdaten verfügbar waren. Ab der zweiten Welle wurde die Befragung der Nichtteilnehmenden immer parallel zu der Befragung der Teilnehmenden durchgeführt.

⁸ Zum Vergleich: Die erste Kohorte hatte eine Panelmortalität von 35,0 % (IAW et al. 2012).

- Die dritte Welle der Nichtteilnehmenden wurde im Herbst 2012 abgeschlossen. Insgesamt konnten 788 Nichtteilnehmende erneut befragt werden. Dies entspricht einer Panelmortalität von 21,6 %.
- In der vierten Befragungswelle konnten 611 zum vierten Mal befragt werden. Damit standen 22,5 % der in Welle 3 Befragten nicht mehr für ein Interview zur Verfügung.
- In der noch laufenden dritten Befragungswelle der zweiten Kohorte konnten bisher 421 Nichtteilnehmende befragt werden. Weitere 170 Interviews wurden für den Herbst 2013 terminiert.
- In der dritten Befragungswelle konnten 241 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für ein Interview gewonnen werden. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 66,9 %.
- Eine zweite Befragung wurde unter den Erziehungsberechtigten der teilnehmenden durchgeführt. Im Unterschied zu den vorher beschriebenen Befragungen handelt es sich dabei nicht um ein Panel, sondern es wurden 250 Erziehungsberechtigte befragt, die nicht an der ersten Befragung der Erziehungsberechtigten beteiligt waren.

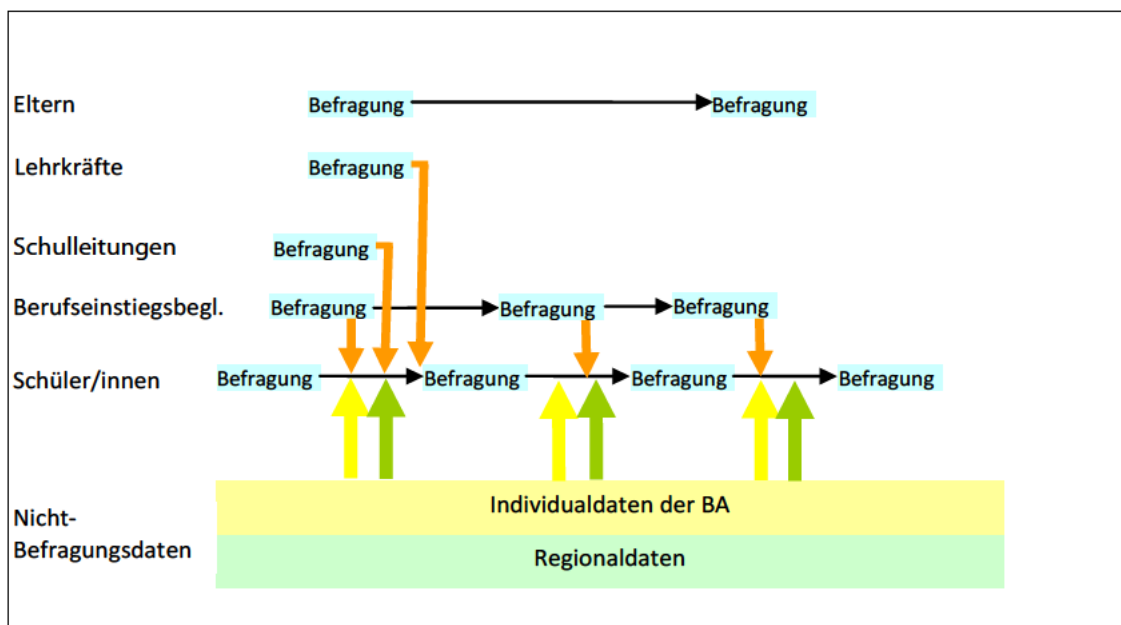
Bereits zu früheren Berichtslegungszeitpunkten waren die folgenden Befragungen abgeschlossen:

- Befragung von Lehrkräften an den ausgewählten, an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen. Insgesamt wurden 499 Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrern von 171 Schulen erfasst.
- Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung an den befragten Schulen sowie der bei ihnen beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (außerhalb der Schulen). Für 166 Schulen liegen ausgefüllte Fragebogen der Träger vor.
- Befragung der Schulleitungen der teilnehmenden Schulen. Insgesamt wurden 204 teilnehmende Schulen befragt.
- Befragung der Schulleitungen an 123 nichtteilnehmenden Schulen.
- Erste und zweite Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Insgesamt wurden in der ersten Welle 290 und in der zweiten Welle 243 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter befragt.

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

Die Auswertungen in diesem Zwischenbericht bauen insbesondere auf den neu erhobenen Daten auf. Dies beinhaltet die fast vollständige dritte Welle⁹ aller jungen Erwachsenen sowie die vierte Welle der Befragung für die jeweils erste Kohorte.

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, angepasste Darstellung aus IAW et al. (2010a).

Tabelle 3.1 gibt einen Überblick, welche standardisierten Befragungen im Rahmen der Evaluation bereits durchgeführt wurden. Die telefonischen Befragungen nimmt das SOKO-Institut vor, die schriftlichen Befragungen werden mit Ausnahme der Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen¹⁰ durch das IAW durchgeführt. Die in der Tabelle dargestellten Stichprobengrößen und Rückläufe beziehen sich auf den jeweiligen Stichtag der Befragungen, der gewählt wurde, um für diesen Zwischenbericht erste Ergebnisse vorlegen zu können. Einzelne Befragungen sind jedoch noch nicht abgeschlossen und werden weiter fortgesetzt. Das Stichprobendesign wird im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) ausführlich beschrieben.

⁹ Es fehlen noch die für Herbst terminierten Befragungen der zweiten Kohorte (89 Teilnehmende und 106 Nichtteilnehmende).

¹⁰ Die Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen wurde im Verlauf der Feldphase aus forschungspraktischen Gründen durch das SOKO-Institut übernommen.

Tabelle 3.1: Überblick über die standardisierten Befragungen

Befragte Akteure	Befragungs- institut	Methode	Stich- probe	Feldzeit	Rückläufe	
					Absolut	in %
Teilnehmendenbefragung						
Kohorte 1, Welle 4	SOKO-Institut	Telefonisch	838	19.02.13 - 04.04.13	631	75,3%
Kohorte 2, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	752	Seit 08.01.13	536	71,3%
Kohorte 1, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	1.046	06.01.12 - 07.11.12	838	80,1%
Kohorte 2, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	953	01.12.11 - 15.02.12	752	78,9%
Kohorte 1, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.258	03.02.11 - 06.05.11	1.046	83,1%
Kohorte 1, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	1.796	12.11.09 - 28.03.11	1.258	70,0%
Kohorte 2, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	1.100		953	86,6%
Nichtteilnehmendenbefragung						
Kohorte 1, Welle 4	SOKO-Institut	Telefonisch	788	25.01.13 - 04.04.13	611	77,5%
Kohorte 2, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	908	Seit 08.01.13	591	65,1%
Kohorte 1, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	993	06.01.12 - 07.11.12	788	79,4%
Kohorte 2, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.080	02.12.11 - 15.02.12	908	84,1%
Kohorte 1, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.189	13.05.11 - 19.10.11	993	83,5%
Verfahren A, Welle 1	SOKO-Institut	Klassenraum	1.518	22.07.10 - 22.06.11	627	41,3% *
Verfahren B, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	3.937		1.641	41,7% *
Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter						
Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	360	12.10.12 - 18.02.13	241	66,9%
Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	349	12.05.11 - 29.06.11	243	69,6%
Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	434	19.02.10 - 01.07.10	290	66,8%
Befragung der Erziehungsberechtigten						
Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.095	05.10.12 - 09.11.12	251	22,9%
Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	773	05.10.12 - 09.11.11	250	32,3%
Weitere Befragungen						
Schulleitungen teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	253	01.02.10 - 11.06.10	204	80,6% **
Schulleitungen nicht teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	529	12.05.10 - 20.05.11	186	35,2% **
Träger der Berufseinstiegsbegleitung	SOKO-Institut	Telefonisch	198	02.02.10 - 28.05.10	176	88,9% **
Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen	IAW	Postalisch	1.010	08.02.10 - 11.06.10	499	49,4% **

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

** Diese Rücklaufquoten beziehen sich auf (teils auf Rückfrage per E-Mail oder telefonisch) vollständig ausgefüllte und ausgewertete Fragebogen. Bei einer Betrachtung aller an das IAW zurückgeschickter, jedoch teilweise unvollständig beantworteter Fragebogen, ergeben sich jeweils etwas höhere Rücklaufquoten.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Feldberichte der seit dem letzten Zwischenbericht durchgeführten Befragungen werden in Abschnitt 3.2 dargestellt. Die jeweiligen Inhalte der Befragung sowie die Fragebogen können im Anhang A.1 eingesehen werden.

Neu in diesem Zwischenbericht ist die Verknüpfung der Befragungsdaten mit den Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit (BA). Für die Verknüpfung ist das Einverständnis der befragten Person erforderlich, das während der Befragung eingeholt wurde. Im Abschnitt 3.3 werden die Prozessdaten kurz dargestellt sowie die Verknüpfungsqualität beschrieben. Anschließend wird in Abschnitt 3.4 anhand der Prozessdaten eine Selektivitätsanalyse durchgeführt, um zu untersuchen, ob die Verknüpfungserlaubnis beziehungsweise Teilnahmebereitschaft an der Befragung von bestimmten Merkmalen beeinflusst wird.

Die qualitativen Befragungen werden in Form von Fallstudien durchgeführt, die als Längsschnitt angelegt sind. Die Fallstudienstichprobe wurde entsprechend dem Kriterium der Kontrastierung gebildet. Sie besteht aus zwölf 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.¹¹

Pro einbezogene Schule werden vier teilnehmende Jugendliche und ein oder zwei Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter jeweils dreimal befragt. Ferner werden die Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater jeweils zweimal und Eltern (zwei pro Schule) sowie weitere Expertinnen und Experten (vier pro Schule) einmal befragt. Abschnitt 3.5 enthält die Feldberichte zu den seit dem letzten Zwischenbericht durchgeführten Interviews.

3.2 Standardisierte Befragungen

In diesem Abschnitt werden die im Berichtszeitraum durchgeführten Erhebungen dargestellt. Dabei wird jeweils auch auf die Stichprobengrößen eingegangen. Detaillierte Angaben zu den Inhalten der Befragungen und zum Feldverlauf sind im Anhang A.1 enthalten.

3.2.1 Befragung der jungen Erwachsenen

Sowohl die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden als auch die nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen werden zu vier Zeitpunkten befragt. Diese Zeitpunkte richten sich nach dem Zustand der Befragten innerhalb der Förderung. Die erste Befragung fand noch während der Schulzeit in der Vorabgangs- beziehungsweise Abgangsklasse statt. Die zweite Befragung wurde ein halbes Jahr nach planmäßigem Abgang von der allgemeinbildenden Schule durchgeführt. Dies war bei der ersten Kohorte im Frühjahr 2011 und bei der zweiten Kohorte im Frühjahr 2012 der Fall. Die dritte Befragung der ersten Kohorte fand zwischen Frühjahr und Herbst 2012 statt, während die dritte Befragung der zweiten Kohorte seit Anfang 2013 läuft. Parallel hierzu findet bereits die vierte und letzte Befragung der ersten Kohorte statt.

¹¹ Die Fallstudien werden im Anhang zum Bericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III ausführlich dargestellt (IAW et al. 2010b).

Aktueller Stand der Befragung der Teilnehmenden

Tabelle 3.2 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Fallzahlen in den einzelnen Wellen, aufgeteilt auf die beiden Kohorten.

Tabelle 3.2: Entwicklung des Panels der teilnehmenden jungen Erwachsenen

	1. Kohorte		2. Kohorte		Insgesamt	
	Stich- probe	Aus- schöpfung	Stich- probe	Aus- schöpfung	Stich- probe	Aus- schöpfung
Bruttostichprobe	1.796		1.100		2.896	
1. Welle	1.258	70,0%	953	86,6%	2.211	76,3%
2. Welle	1.046	83,1%	752	78,9%	1.798	81,3%
3. Welle	838	80,1%	536	71,3%	1.374	76,4%
4. Welle	631	75,3%				

Quelle: Eigene Darstellung.

Die dritte Befragung der teilnehmenden jungen Erwachsenen ist für die erste Kohorte seit Herbst 2012 abgeschlossen. Für die dritte Welle der zweiten Kohorte liegen 447 Interviews vor. Bei 89 Befragten hat sich der Status Besuch einer allgemeinbildenden Schule beziehungsweise Besuch einer vorbereitenden Maßnahme nicht geändert. Da insbesondere die Statusänderungen für die Analysen interessant sind, wurden die Gespräche auf Herbst des gleichen Jahres verlegt, da die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die betroffenen Befragten bis dahin in einem neuen Status sind.

Wenn alle neeterminierten Interviews realisiert werden können, wird die Rücklaufquote 71,3 % betragen. Dies würde eine im Vergleich zu den vorangegangenen Wellen und zur Befragung der ersten Kohorte relativ hohe Panelmortalität von 28,7 % bedeuten. Da die Erfahrungen mit der Neeterminierung aus der ersten Kohorte sehr positiv waren – fast alle Interviews konnten realisiert werden – ist allerdings nicht davon auszugehen, dass die Panelmortalität noch höher wird. Die letzten Zielpersonen der 2. Kohorte in der dritten Welle werden bis Oktober 2013 angerufen.¹²

Die vierte Befragung der ersten Kohorte ist im Februar 2013 gestartet und wurde im April 2013 abgeschlossen. Die vierte Welle wird 2014 im gleichen Zeitraum folgen. Eine Beschreibung der Befragungsinhalte sowie der Fragebogen können im Anhang A.1.1 eingesehen werden. Mit 631 Befragten konnten insgesamt 35,1 % der Bruttostichprobe beziehungsweise die Hälfte der in der ersten Welle Befragten (50,2 %) in allen vier Wellen befragt werden. Das ist in dieser Zielgruppe, die in diesem Zeitraum normalerweise den Wechsel von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben vollzogen hat und in deren Leben häufig private und berufliche Brüche stattgefunden haben, ein großer Erfolg. Die 631 Panelfälle bilden eine breite statistische Basis für die weiteren Auswertungen.

¹² Ein ausführlicher Feldbericht befindet sich im Anhang A.1.1.

Aktueller Stand der Befragung der nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen

Tabelle 3.3 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Fallzahlen in den einzelnen Wellen. Neben einer Aufteilung nach Kohorten, die allerdings für die Bruttostichprobe nicht gemacht werden kann¹³, wird eine Differenzierung nach den zwei verwendeten Erhebungsverfahren vorgenommen.

Tabelle 3.3: Entwicklung des Panels der nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen

	Stich- probe	Aus- schöpfung	Stichprobe	Aus- schöpfung	Stich- probe	Aus- schöpfung
Datenquelle	Klassenraumbefragung		BA-Prozessdaten		Insgesamt	
Bruttostichprobe	1.518		3.937		5.455	
1. Welle	627	41,3%	1.641	41,7%	2.268	41,6%
2. Welle	512	81,7%	1.389	84,6%	1.901	83,8%
3. Welle	376	73,4%	1.003	72,2%	1.379	72,5%
4. Welle	188	*	423	*	*	*
	1. Kohorte		2. Kohorte		Insgesamt	
1. Welle	1.188		1.080		2.268	
2. Welle	993	83,6%	908	84,1%	1.901	83,8%
3. Welle	788	79,4%	591	65,1%	1.379	72,5%
4. Welle	611	77,5%				

Anmerkungen:

Aufgrund einer Verfahrensumstellung bei der Gewinnung der nichtteilnehmenden Befragten existieren zwei unterschiedliche Stichproben. Eine genaue Beschreibung der Verfahrensumstellung findet sich in IAW et al. (2011).

* Auf eine Berechnung der Rücklaufquoten sowie der zusammengerechneten Fallzahlen wurde bei der Darstellung der vierten Welle bei den Verfahren verzichtet, da die zweite Kohorte noch nicht erhoben wurde und die Angaben somit noch nicht abschließend berechnet werden können.

Quelle: Eigene Darstellung.

Es stellt sich heraus, dass sich die Panelmortalität bei den nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen ähnlich entwickelt hat wie bei den Teilnehmenden. Allerdings ist die beobachtete Panelmortalität in der zweiten Kohorte in der dritten Welle mit 34,9 % relativ hoch. Insgesamt ist aber auch bei den nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen eine relativ hohe Teilnahmebereitschaft festzustellen.

3.2.2 Dritte Befragung der Berufseinstiegsbegleiter und Berufseinstiegsbegleiterinnen

Die ersten beiden Wellen der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter konzentrierten sich auf die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung sowie auf die Umsetzung in der schulischen und nachschulischen Phase. Die erste

¹³ Die Kohorten bei den Nichtteilnehmenden wurde über die besuchte Klasse zum Zeitpunkt der Befragung ermittelt. Diese Information existiert ausschließlich für die befragten Nichtteilnehmenden. Hierzu existieren keine Informationen in den BA-Prozessdaten, die für die Zuteilung genutzt werden können.

Welle im Jahr 2010 fokussierte sich dabei auf die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der ersten Kohorte. In der zweiten Welle, die 2011 stattfand, wurden zu Vergleichszwecken die Umsetzung der schulischen Phase in der zweiten Kohorte beleuchtet sowie Fragen zur nachschulischen Begleitung der ersten Kohorte gestellt.

Ziel der dritten Welle ist es, detailliertere Informationen zur nachschulischen Phase zu erhalten, da sich im Laufe der Evaluation herausgestellt hat, dass sich schulische und nachschulische Phase sehr stark unterscheiden und die Begleitung in der nachschulischen Phase einen besonderen Problembereich darstellt. Zudem sollten weitere Informationen zur Erklärung der hohen Fluktuation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gesammelt werden.

Tabelle 3.4: Feldverlauf der BerEb-Befragung (3. Welle)

	Total	Interviews	nicht erreicht	Keine Erlaubnis vom Träger	Verweigerung
Berufseinstiegsbegleiter aus früherer Welle bekannt	286	185 64,7 %	13 4,5 %	2 0,7 %	86 30,1 %
Berufseinstiegsbegleiter NICHT aus früherer Welle bekannt	74	56 75,7 %	4 5,4 %	1 1,4 %	13 17,6 %
Summe	360	241 66,9 %	17 4,7 %	3 0,8 %	99 27,5 %

Quelle: Eigene Darstellung.

In der zweiten Welle haben 345 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ein Interview gegeben und einer weiteren Befragung zugestimmt. Von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die schon in der zweiten Welle befragt wurden, konnten 185 oder 64,7 % erneut befragt werden. Von den 74 neu ermittelten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die nicht aus der früheren Welle bekannt waren, konnten 56 oder 75,7 % befragt werden.

Mit Abschluss der zweiten Welle ist das geplante Befragungsprogramm bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern abgeschlossen.

3.2.3 Zweite Befragung der Erziehungsberechtigten

Im Unterschied zu den anderen Mehrfachbefragungen im Rahmen dieses Projekts, handelt es sich bei der Elternbefragung um keine Panelbefragung, sondern um eine zweite Querschnittsbefragung.

Im Unterschied zur ersten Befragung, die ausschließlich bei Erziehungsberechtigten von zum Befragungszeitpunkt noch teilnehmenden Jugendlichen durchgeführt wurde, wurden in der zweiten Welle auch Erziehungsberechtigte befragt, deren Kinder zum Befragungszeitpunkt nicht mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben.

In der Zeit vom 5. Oktober 2012 bis zum 9. November 2012 wurden 1.095 zufällig ausgewählte Erziehungsberechtigte der Teilnehmenden angeschrieben und anschließend telefonisch befragt. Es konnten 251 vollständige Interviews realisiert werden, was einer Ausschöpfungsquote von 22,9 % entspricht. Die vergleichsweise niedrige Ausschöpfungsquote ist vor allem dadurch zu erklären, dass nach Erreichen der

Sollzahl von 250 Interviews das Feld geschlossen wurde. Dementsprechend befinden sich unter den 575 (52,5 %) nicht erreichten Erziehungsberechtigten einige Fälle, die bei einer längeren Feldphase zu realisierten Interviews geführt hätten.

Mit Abschluss der zweiten Welle ist das geplante Befragungsprogramm bei den Erziehungsberechtigten abgeschlossen.

3.3 Verknüpfung von Prozessdaten und Befragungsdaten

Über die teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen, die in die Stichproben einbezogen sind, sind vielfach Informationen in den Geschäftsdaten der Bundesagentur für Arbeit enthalten. Dies betrifft insbesondere Informationen zur Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung, an Maßnahmen der Berufsvorbereitungen und an anderen Maßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt werden. Darüber hinaus liegen aus der Beschäftigtenstatistik Informationen zu Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnissen, aus der Leistungshistorik zum ALG-II-Leistungsbezug, und Informationen zu Arbeitslosigkeit und Arbeitsuche aus den Arbeitsuchendendaten vor. Die einzelnen Datenquellen werden in Tabelle 3.5 dargestellt.

Tabelle 3.5: Genutzte Datenquellen der Bundesagentur für Arbeit

Datenquelle	Inhalt	Datenprodukt	Datenaktualität
Maßnahmeteilnehmer-Historik (MTH)	Teilnahmeinformation an BerEb, Teilnahme an BVB, Einstiegsqualifizierung und anderen Maßnahmen der BA	IEB	31.12.2011
Beschäftigten-Historik (BeH)	Beschäftigungszeiten (sozialversicherungspflichtig, Minijob), Ausbildungszeiten	IEB	31.12.2011
Arbeitsuchendendaten (ASU)	Episoden von Arbeitslosigkeit und Arbeitsuche	IEB	31.12.2011
Leistungsempfänger-Historik	Beginn und Ende von ALG-II-Leistungsbezug für minder- und volljährige erwerbsfähige Leistungsberechtigte	IEB	31.12.2011
Leistungsempfänger-Historik	Beginn und Ende von ALG-II-Leistungsbezug für Personen unter 15 Jahren sowie nicht erwerbsfähige Personen		31.12.2011

Quelle: Eigene Darstellung.

Die vorhandenen Geschäftsdaten der Teilnehmenden können technisch mit den Befragungsdaten zusammengespielt werden, sofern die Genehmigung der Befragten vorliegt. Diese Genehmigung erteilten 2.135 von 2.211 Befragten (95,6 %). Die Zusammenspielung setzt einen gemeinsamen Indikator voraus, der vorhanden ist, da die Teilnehmenden aus den Daten der MTH in die Stichprobe gezogen wurden. Prüfungen mit den Variablen Geschlecht und Geburtsdatum zeigen, dass die Zuspiegelung von Befragungs- und Prozessdaten problemlos ist.

Unter den Nichtteilnehmenden erteilten ebenfalls 95,6 % der 1.934 Befragten, die bisher nach der Verknüpfungserlaubnis gefragt wurden,¹⁴ die Genehmigung zur Zusammenspielung der Daten. Bei den Nichtteilnehmenden ist zu bedenken, dass nur ein Teil dieser Personen aus den Daten der BA (dem VerBIS-Werdegang) gezogen wurde, während ein anderer Teil durch eine Klassenraumbefragung in den Datenbestand gezogen wurde (IAW et al. 2011). In 333 von insgesamt 1.641 Fällen, in denen die Adressdaten ursprünglich aus dem BA-Bestand kamen, stehen keine Informationen aus den verwendeten Quellen IEB und LHG zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass die Betroffenen nicht an einer Maßnahme teilgenommen oder eine Ausbildung gemacht haben und nicht im Leistungsbezug oder arbeitslos beziehungsweise arbeitssuchend gemeldet waren.

Bei denjenigen, die zunächst im Klassenraum befragt wurden, wird die technische Verknüpfung durch einen Abgleich von Namen und Geburtsdaten vorgenommen. Insgesamt stehen für 174 von 627 nichtteilnehmenden Personen, die über die Klassenraumbefragung in die Stichprobe gelangt sind, keine Daten aus den Quellen IEB oder LHG zur Verfügung. In den meisten Fällen dürften die gleichen Gründe dafür ursächlich sein wie im Teil der Stichprobe, deren Adressdaten aus den BA-Daten gezogen wurden. Hinweise darauf, dass in den BA-Daten enthaltene Personen nicht aufgefunden werden können, gibt es nicht.

Bei den nichtteilnehmenden Befragten, die in den IEB- bzw. LHG-Daten identifiziert werden können, ist die Qualität der Zuspiegelung ebenso gut wie bei den Teilnehmenden.

Abgesehen von Basisinformationen wie Geschlecht, Geburtsdatum usw. überlappen sich die Informationen aus den Geschäftsdaten der BA und aus den Befragungsdaten teilweise. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Daten gegeneinander zu validieren. Dies ist insbesondere beim Erwerbsstatus wichtig, denn hierdurch kann eingeschätzt werden, wie verlässlich die Auskünfte der Befragten sind.

Im Folgenden wird, getrennt nach Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden sowie nach der Welle, der Erwerbsstatus validiert; dabei ist zu berücksichtigen, dass die Daten nur bis 2011 reichen, also die zweite Kohorte nur bis zum Jahreswechsel nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule nachverfolgt werden kann. Die Ergebnisse für die Teilnehmenden sind in Tabelle 3.6 enthalten.

¹⁴ Bei den Nichtteilnehmenden, die im Verlauf des Jahres 2013 noch in Welle 3 befragt werden, wurde die Verknüpfungsfrage noch nicht gestellt.

Tabelle 3.6: Validierung des Erwerbsstatus (Teilnehmende)

Status gemäß Befragung	Status gemäß BA-Daten					Fallzahl
	Ausbildung	Maßnahme	Arbeit	Arbeitslos, -suchend	Keine Information	
Welle 2 (ca. 6 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule), Kohorten 1 u. 2						
Schule	0,2%	1,2%	0,2%	4,3%	94,0%	486
Maßnahme	4,9%	25,1%	1,1%	4,0%	65,0%	371
Ausbildung	73,4%	1,9%	0,9%	0,5%	23,4%	428
Arbeit	13,3%	0,0%	26,7%	0,0%	60,0%	15
Nichts davon	0,2%	1,2%	0,2%	4,3%	94,0%	122
Welle 3 (ca. 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule), nur Kohorte 1						
Schule	0,0%	5,7%	2,9%	0,0%	91,4%	35
Maßnahme	5,4%	34,4%	0,0%	6,5%	53,8%	93
Ausbildung (betrieblich)	81,0%	2,8%	1,1%	1,9%	13,2%	363
Ausbildung (schulisch)	1,0%	1,4%	1,4%	1,4%	85,7%	70
Arbeit	4,2%	0,0%	41,7%	16,7%	37,5%	24
Nichts davon	12,5%	14,1%	9,4%	26,6%	37,5%	64

Anmerkung: Angaben sind Anteilswerte, die sich zeilenweise zu 1 summieren.

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass der Befragungszeitpunkt und der Zeitpunkt der Daten nur ungenau in Übereinstimmung gebracht werden können, da der Befragungszeitpunkt auch in der zweiten Welle teilweise nach dem 31.12.2011 liegt. Die Validierung ist daher nur näherungsweise möglich.¹⁵

Bei den Teilnehmenden werden in Welle 2 knapp drei Viertel der Befragten, die angeben, eine Ausbildung zu machen, in den Prozessdaten als Auszubildende wiedergefunden. Unter Ausbildung wird dabei in den Befragungsdaten sowohl eine berufliche als auch eine schulische Ausbildung verstanden. Da schulische Ausbildungen nicht in der BeH enthalten sind, erklärt sich ein Teil der Nichtübereinstimmung daraus. Dies wird aus den Angaben für die Welle 3 deutlich, in der bei der Datenaufbereitung zwischen beruflichen und schulischen Ausbildungsverhältnissen getrennt wurde. Bei den beruflichen Ausbildungsverhältnissen ergibt sich eine Übereinstimmung von 81 %.

Bei den Maßnahmeteilnahmen ist die Übereinstimmung zwischen BA-Daten und Befragungsdaten mit 25 % in Welle 2 deutlich geringer, was sich daraus erklärt, dass nur ein Teil der Maßnahmen in der Maßnahmehistorik verzeichnet ist. Beispielsweise gilt dies nicht für das JOBSTARTER-Programm des BMBF oder für von den Bundesländern finanzierte Maßnahmen und Programme. Wie zu erwarten ist, sind Teilnehmenden

¹⁵ In etlichen Fällen sind zudem parallele Spells in Ausbildung und Maßnahmen in den Geschäftsdaten vorhanden. In diesen Fällen wurde eine Ausbildung auch dann angenommen, wenn andere Statusinformationen vorlagen, und eine Maßnahme immer dann, wenn andere Statusinformationen außer einer Ausbildung vorlagen.

de, die angeben, dass sie noch zur Schule gehen, mit weniger als 4 % nur selten mit einem anderen Status in der BeH verzeichnet.

Tabelle 3.7: Validierung des Erwerbsstatus (Nichtteilnehmende)

Status gemäß Befragung	Status gemäß BA-Daten					Fallzahl
	Ausbildung	Maßnahme	Arbeit	Arbeitslos, -suchend	Keine Information	
Welle 2 (ca. 6 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule), Kohorten 1 u. 2						
Schule	1,4%	1,0%	0,5%	1,0%	96,2%	209
Maßnahme	6,0%	42,2%	3,4%	6,9%	41,4%	116
Ausbildung	82,2%	2,9%	2,3%	1,1%	11,5%	444
Arbeit	6,7%	6,7%	53,3%	0,0%	33,3%	15
Nichts davon	9,0%	12,8%	20,5%	21,8%	35,9%	78
Welle 3 (ca. 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule), nur Kohorte 1						
Schule	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	98,0%	50
Maßnahme	0,0%	40,0%	6,7%	26,7%	26,7%	15
Ausbildung (betrieblich)	93,0%	1,8%	1,1%	0,4%	3,7%	272
Ausbildung (schulisch)	1,0%	1,4%	1,4%	1,4%	85,7%	27
Arbeit	20,0%	0,0%	20,0%	20,0%	40,0%	5
Nichts davon	9,1%	3,0%	21,2%	12,1%	54,5%	33

Anmerkung: Angaben sind Anteilswerte, die sich zeilenweise zu 1 summieren.

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei den Nichtteilnehmenden, die nach eigener Angabe in einer Ausbildung sind, ist die Übereinstimmung tendenziell höher als bei den Teilnehmenden (siehe Tabelle 3.7); mit 93 % liegt die Übereinstimmung in Welle 3 auf einem sehr hohen Niveau. Auch die Übereinstimmung zwischen einer selbst angegebenen Maßnahmeteilnahme und der entsprechenden MTH-Information ist mit 42 % in Welle 2 deutlich höher als bei den Teilnehmenden. Eine mögliche Ursache ist, dass sich die Struktur der Maßnahmen zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden unterscheidet.

Aufgrund der insgesamt hohen Übereinstimmung zwischen Befragungsdaten und den Verbleibsinformationen aus den IEB können diese in künftigen Auswertungen verwendet werden, um Ergebnisvariablen zu bilden. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse aus der Validierung für die Interpretation der Ergebnisse wichtig. Im Kontext des vorliegenden Berichts wird die Datenverknüpfung außerdem genutzt, um zusätzliche Merkmale für das statistische Matching zu gewinnen.

3.4 Selektivitätsanalyse der Befragungsdaten mit Prozessdaten

Mit Hilfe der Verknüpfung kann für die Teilnehmenden¹⁶ eine Selektivitätsanalyse durchgeführt werden. Das bedeutet, dass die Teilnahme an der Befragung in Welle 1

¹⁶ Für die Nichtteilnehmenden ist dies nicht ohne weiteres möglich, da die Ziehungsgrundlage nicht einheitlich ist. Dies ist insofern unproblematisch, als die Selektivität der Nichtteilnehmenden in der

als abhängige Variable verwendet wird. Die Koeffizienten bzw. marginalen Effekte geben an, wie stark die Teilnahmewahrscheinlichkeit von der jeweiligen unabhängigen Variablen beeinflusst wird. Die unabhängigen Variablen müssen sowohl für die an der Befragung Teilnehmenden als auch für die Nichtteilnehmenden gemessen werden können.

Die Schätzung wird auf die ersten beiden Kohorten begrenzt. Tabelle 3.8 weist marginale Effekte auf, also den Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit, wenn die unabhängige Variable den Wert eins und nicht null aufweist. Die durchschnittliche Teilnahmewahrscheinlichkeit beträgt 7,8 %.

Tabelle 3.8: Ergebnisse der Selektivitätsanalyse (Teilnehmende)

Abhängige Variable	Marginaler Effekt	t-Statistik
Geschlecht: weiblich	-0,0015	-0,39
Kohorte 1 (Basis: Kohorte 2)	0,0048	1,23
Beginn im Februar/März bzw. Juli bis Oktober	0,0616	10,02
Eintritt in Klasse 8 (Basis: in Klasse 10)	0,0056	0,49
Eintritt in Klasse 9 (Basis: in Klasse 10)	0,0059	0,56
Schwerbehindert	-0,0044	-0,39
Eintritt im Alter 14 (Basis: bis 14)	-0,0067	-1,11
Eintritt im Alter 15 (Basis: bis 14)	-0,0188	-2,91
Eintritt im Alter 16 oder später (Basis bis 14)	-0,0263	-3,45
Gesamtschule (Basis: Hauptschule)	0,0385	6,08
Realschule (Basis: Hauptschule)	0,0089	0,91
Förderschule (Basis: Hauptschule)	0,0007	0,13
Sonstige Schule (Basis: Hauptschule)	0,0619	4,56
Baden-Württemberg (Basis: Thüringen)	0,0144	1,04
Bayern (Basis: Thüringen)	-0,0070	-0,51
Berlin (Basis: Thüringen)	-0,0581	-3,32
Brandenburg (Basis: Thüringen)	0,0054	0,34
Bremen (Basis: Thüringen)	-0,0136	-0,58
Hamburg (Basis: Thüringen)	-0,0296	-1,21
Hessen (Basis: Thüringen)	-0,0318	-2,17
Mecklenburg-Vorpommern (Basis: Thüringen)	-0,0357	-2,07
Niedersachsen (Basis: Thüringen)	-0,0010	-0,07
Nordrhein-Westfalen (Basis: Thüringen)	0,0092	0,67
Rheinland-Pfalz (Basis: Thüringen)	-0,0281	-2,01
Saarland (Basis: Thüringen)	0,0251	1,44
Sachsen-Anhalt (Basis: Thüringen)	0,0061	0,43
Schleswig-Holstein (Basis: Thüringen)	-0,0777	-4,26

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse zeigen als deutlichsten Effekt, dass Teilnehmende an der Berufseinstiegsbegleitung mit einem Zugangsdatum im Februar oder März 2009 (Kohorte 1) oder Juli bis Oktober 2009 (Kohorte 2) gegenüber Teilnehmenden, die zu einem anderen Zeitpunkt in die Förderung gegangen sind, deutlich überrepräsentiert sind;

Wirkungsanalyse durch das Matching-Verfahren berücksichtigt wird. Deskriptive Auswertungen der Nichtteilnehmenden mit Repräsentativitätsanspruch werden in der Evaluation nicht durchgeführt.

der Unterschied zwischen diesen und anderen Teilnehmenden beträgt mehr als sechs Prozentpunkte. Die Erklärung hierfür sind die Lieferzeitpunkte für die Daten der Stichprobe. Um die fristgerechte Durchführung der Befragungen zu gewährleisten, lagen diese für die erste Kohorte im Oktober 2009 und für die zweite Kohorte im Januar 2010. Dadurch wurden relativ späte Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung in der jeweiligen Kohorte untererfasst.

Ferner lässt sich ein signifikanter Alterseffekt feststellen. Jüngere Teilnehmende (gemessen am Alter bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung) sind unter den Befragungsteilnehmern deutlich überrepräsentiert. Verglichen mit den Teilnehmenden, die bereits vor dem Alter 14 teilnahmen, haben diejenigen, die bei Eintritt bereits 16 Jahre oder älter waren, eine um 2,6 Prozentpunkte verminderte Teilnahmewahrscheinlichkeit. Möglicherweise liegt das daran, dass jüngere Teilnehmende besser im Elternhaus zu erreichen sind. Die übrigen individuellen Variablen sind nicht statistisch signifikant.

Unter den Schultypen sind die Gesamtschulen und sonstigen Schulen überrepräsentiert. In der Befragungsstichprobe sind gegenüber der Grundgesamtheit und im Vergleich zum Bundesland Thüringen signifikant weniger Schülerinnen und Schüler aus Schleswig-Holstein, Berlin, Rheinland-Pfalz und Hessen enthalten.

Schultyp und Bundesland werden bereits in der Gewichtung der Befragungsdaten berücksichtigt (siehe dazu das in IAW et al. 2010 beschriebene Verfahren). Die Selektivität hinsichtlich des Zugangsdatums und Zugangsalters wird derzeit nicht in die Gewichtung einbezogen, was bei der Interpretation deskriptiver Ergebnisse aus den Befragungsdaten berücksichtigt werden sollte. Im Abschlussbericht des Projekts werden entsprechend angepasste Hochrechnungsfaktoren benutzt.

3.5 Fallstudien-Design

Schwerpunkt der Auswertung der Fallstudienuntersuchung bildet für den vorliegenden Bericht die Befragung von Kooperationspartnerinnen und -partnern der Berufseinstiegsbegleitung, sowie die Befragung von Eltern. U.a. aufgrund des aufwändigen Prozesses der Befragung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials erfolgt die Erhebung und Analyse der Fallstudienuntersuchung nicht zeitgleich zu den standardisierten Erhebungen. Die für den vorliegenden Bericht ausgewerteten Daten wurden in den Jahren 2010 und 2011 (Kooperationspartnerinnen und -partner) sowie 2011 und 2012 (Eltern) erhoben und wurden bisher noch in keinem der Berichte berücksichtigt.

3.5.1 Gesamtüberblick

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

unterhalb „harter“ Kriterien wie Schulleistungen und Vermittlung in Ausbildung liegen – nicht mittels standardisierter Kriterien messbar sind.

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

3.5.2 Qualitative Befragungen

Zum Zeitpunkt des Berichts ist die Feldphase der dritten Welle der Interviews mit Jugendlichen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern noch nicht abgeschlossen. Gleiches gilt für die Befragung der Berufsberaterinnen und -berater sowie für die Schulleiterinnen und -Schulleiter (vgl. Tabelle 3.9). Für den vorliegenden Bericht werden sowohl die Interviews mit Eltern von Maßnahmenteilnehmerinnen und -teilnehmern als auch die mit Kooperationspartnerinnen und -partnern der Berufseinstiegsbegleitung berücksichtigt. Die Entscheidung zu einer Teilnahme an den Interviews stand den Befragten offen, im Falle der Interviews mit den Eltern wurden keine Vorselektionen vorgenommen. Unter den befragten Eltern befinden sich auch Menschen, die in einem elternähnlichen Bezug zu den Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung stehen und mit den jungen Erwachsenen in einem Haushalt leben, etwa Verwandte oder Fachkräfte der Jugendhilfe.

Bei den Interviews mit Eltern und Kooperationspartnerinnen und -partnern 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 (zum Vorgehen vergleiche Witzel 2000; Helfferich 2005). 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 werden als Audiodigitaldateien aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um Erfahrungen und Perspektiven vergleichen zu können, werden alle Interviews codiert. Zuerst wurden einige Interviews im Team offen kodiert, um neben den Kriterien der Fragestellung auch eigene Relevanzen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Die daraus entstehenden Codes werden ergänzt durch solche, die sich deduktiv aus der Fragestellung der Evaluation ergeben. Die Codes werden thematisch gebündelt und unter zentrale Kategorien subsumiert, die dann im Auswertungsprozess aufeinander bezogen werden. Ein solches Verfahren orientiert sich an der Grounded Theory (Strübing 2008). Die große Menge an Interviews erfordert allerdings Abkürzungsstrategien, sodass das Verfahren eher dem von Flick (2007) skizzierten thematischen Kodieren entspricht.

Die in der Auswertung der Elternbefragung generierten zentralen Kategorien sind: Perspektiven von Eltern auf den Übergang in die nachschulische Lebensphase und in diesem Zusammenhang wahrgenommene Problemlagen, Bedarfe, Unterstützungsan-

gebote; Blick von Eltern auf ihre Kinder im Übergang und während der Schulzeit; Angebote zur beruflichen Orientierung und Unterstützung im Übergang durch Eltern sowie Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung. Sie geben damit einerseits einen umfassenden Blick auf Eltern als zentrale Akteure im Übergang und beleuchten deren Unterstützungsleistungen und -bedarfe in diesem Zusammenhang, andererseits zeigen sie auch, wie Eltern ihre Rolle als Adressatinnen und Adressaten der Berufseinstiegsbegleitung erleben und bewerten.

Die Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner fokussiert sich auf deren wahrgenommene Herausforderungen im Übergang; Kooperationserfahrungen mit der Maßnahme; Bewertung und Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Befragten. Die Aussagen der Kooperationspartnerinnen und -partner geben einerseits Aufschluss über deren Wahrnehmung zu bewältigender Anforderungen und Unterstützungsbedarfe im Übergang, und andererseits zeigen sich hier deren Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern.

3.5.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen

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

Tabelle 3.9: Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien

Zielgruppe	Welle	Erhebungszeitraum	Auswertungszeitraum
Berufseinstiegsbegleiter/innen	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Schulleitung	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Berufsberatung	1	01-04 2010 *	05-08 2010 *
Jugendliche	1	05-07 2010 *	10 2010 – 07 2011*
Kooperationspartner/ Experten	1	03 2010 – 04 2011 *	01-07 2012* und 10 2012 – 02 2013*
Jugendliche	2	05-12 2011*	01-07 2012*
Elterninterviews		09-12 2011*	10 2012 – 02 2013*
Berufseinstiegsbegleiter/innen	2	09-12 2011*	01-07 2012*
Jugendliche	3	01-09 2013	10 2013 – 07 2014
Berufseinstiegsbegleiter	3	01-06 2013*	10 2013 – 07 2014
Ggf. Trägervertreter/innen	2	01 – 06 2013	10 2013 – 07 2014
Schulleitung	2	07-12 2013	10 2013 – 07 2014
Berufsberatung	2	07-12 2013	10 2013 – 07 2014

Anmerkung: * Erhebung beziehungsweise Auswertung abgeschlossen

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 3.10: Stand der Erhebung im Juni 2013

Zielgruppe	Welle	Fallzahlen (aktueller Stand)
Berufseinstiegsbegleiter/innen	1	16
Schulleitung	1	12
Berufsberatung	1	12
Jugendliche	1	83
davon: männlich		48
weiblich		35
Vorabgangsklasse		43
Abgangsklasse		40
Kooperationspartner/ Experten		53
davon: Trägervertreter/innen		12
Lehrkräfte		19
Schulsozialarbeit		3
Schulpsychologe		1
Betriebe		3
Berufsschullehrer		5
Externe Träger		1
Nachhilfe		1
Lokale Akteure		8
Jugendliche	2	45
davon: männlich		22
weiblich		23
Berufseinstiegsbegleiter/innen	2	11
Eltern		15
Berufseinstiegsbegleiter/innen	3	9
Ggf. Trägervertreter/innen	2	4
Schulleitung	2	3
Berufsberatung	2	4
Jugendliche	3	1
davon: männlich		0
weiblich		1
Insgesamt		269

Quelle: Eigene Darstellung.

3.5.4 Dokumentenanalyse der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen

Neben dem Erkenntnisgewinn zu den Erfahrungen, Einschätzungen und Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung, der im Zuge der qualitativen Interviews erhoben wird, sieht die Fallstudienuntersuchung auch eine Analyse der Förderpläne beziehungsweise Dokumentationen der Berufseinstiegsbegleitung vor. Um diese Analyse vorzubereiten, wurden alle im Zuge der Fallstudienenerhebung befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2011 angefragt, die Förderpläne und Dokumentationen für die Auswertung zur Verfügung zu stellen. Die Auswertung der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuVs) wird ein weiterer wichtiger Baustein in der künftigen Fallstudienauswertung sein.

4 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

4.1 Entwicklung der Eintritte

Die Prozessanalyse stützt sich zunächst auf administrative Daten, die den Geschäftsprozessen der Bundesagentur für Arbeit (BA) entstammen und die der Evaluation durch die Abteilung IT- und Informationsmanagement (ITM) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zur Verfügung gestellt werden. Diese Daten durchlaufen auf der Seite des IAW einige Aufbereitungsschritte, die beispielsweise dazu dienen, Mehrfacheinträge von echten Mehrfachteilnahmen zu trennen.¹⁷

Vom 1. Februar 2009 bis zum 1. April 2013 wurden nach diesen Daten bundesweit 54.842 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III gefördert, davon 31.098 (56,7 %) männliche und 23.744 (43,3 %) weibliche Personen. Für 54.465 Personen ist genau eine Teilnahme verzeichnet. Für 374 Personen sind zwei Teilnahmen und für drei Personen drei Teilnahmen ausgewiesen. Aufgrund dieser Mehrfachteilnahmen ist die Zahl der Teilnahmefälle größer als die Zahl der registrierten Personen. Insgesamt ergeben sich 55.222 Teilnahmefälle, davon 31.286 (56,7 %) männlich und 23.936 (43,3 %) weiblich.¹⁸

4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte

Seit Beginn des Schuljahres 2012/13 ist im Vergleich zu den Vorjahren nur noch eine relativ geringe Zahl von Fördereintritten zu verzeichnen. Von August 2012 bis April 2013 begannen 4.584 Jugendliche ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung. Im selben Zeitraum ein Jahr zuvor waren mit 9.894 Jugendlichen mehr als doppelt so viele Personen in die Förderung durch die Berufseinstiegsbegleitung gelangt. Die meisten der Neueintritte ereigneten sich mit insgesamt 3.229 Fällen in den Monaten August bis Oktober 2012. Die insgesamt höchste Anzahl an Eintritten war im Februar 2009, August und September 2009 sowie August und September 2010 festzustellen (siehe Abbildung 4.1).

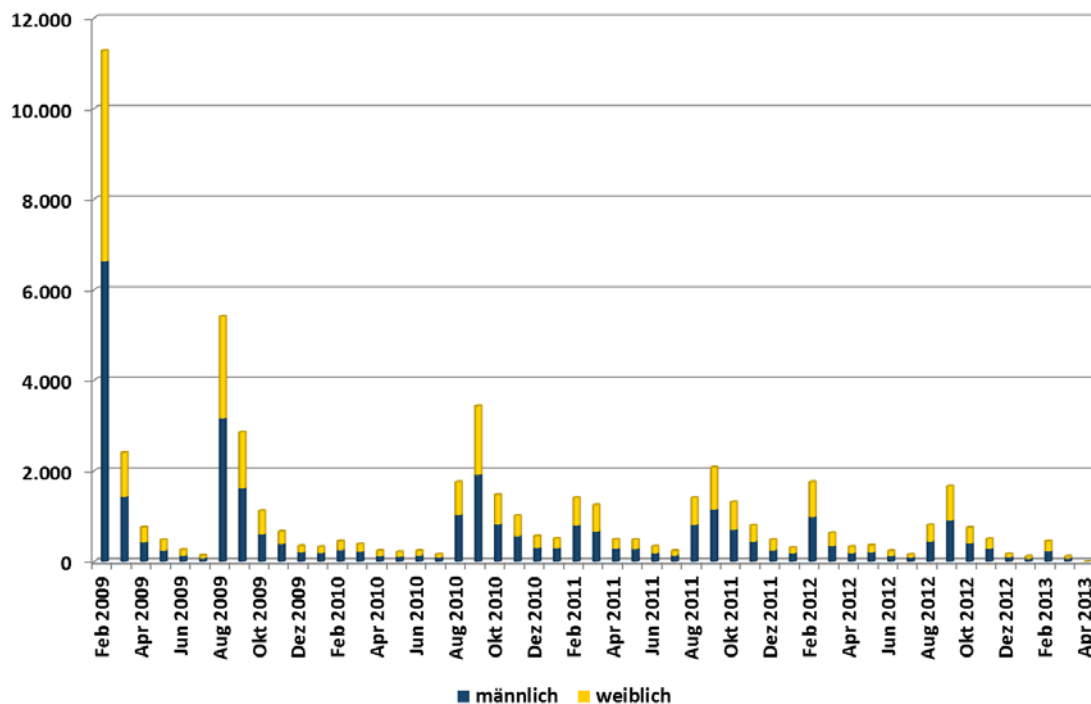
Bei den Eintritten kann es sich sowohl um einen regelgerechten Eintritt in der Vorabgangsklasse handeln als auch um eine „Nachbesetzung“ eines durch Austritt frei gewordenen Platzes. Diese beiden Fälle lassen sich in den Daten nicht eindeutig voneinander unterscheiden. In Abschnitt 4.1.4 werden die Zugänge getrennt nach

¹⁷ Durch die Geschäftsanweisung der BA zur Berufseinstiegsbegleitung vom Mai 2012 ist sichergestellt, dass Teilnehmende an der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III, dem § 49 SGB III und nach dem Sonderprogramm Bildungsketten im IT-Verfahren coSach getrennt erfasst werden. In Übereinstimmung mit dem Evaluationsauftrag beziehen sich die im Folgenden berichteten Teilnehmerzahlen ausschließlich auf Teilnehmende an der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III.

¹⁸ Die in den bereinigten ITM-Daten ausgewiesenen Teilnehmerzahlen unterscheiden sich von den Zahlen, die in der Förderstatistik der BA ausgewiesen werden. Die Gründe für Abweichungen zwischen BA-Statistik und den Datengrundlagen der Evaluation wurden bereits in IAW et al. (2010a, 2011) thematisiert.

Klassenstufen dargestellt. Dabei zeigt sich im Schuljahr 2012/13 eine deutliche Zunahme der Eintritte in Klassenstufe 9 oder höher, was dafür spricht, dass Nachbesetzungen in erheblichem Umfang vorkommen.

Abbildung 4.1: Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht



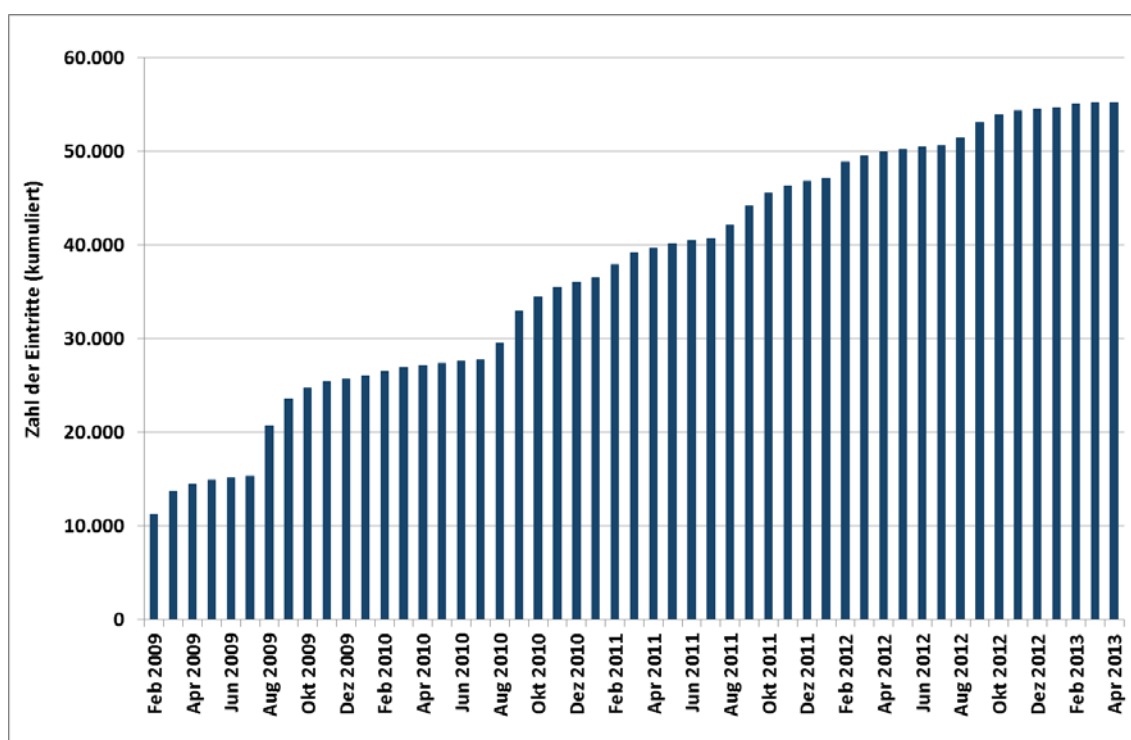
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013), eigene Berechnungen.

Mit Hilfe des Eintrittsdatums lassen sich Eintrittskohorten definieren. Die erste Kohorte besteht aus Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2008/09 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, die Zweite aus Eintritten im Schuljahr 2009/10, die dritte Kohorte aus Eintritten im Schuljahr 2010/11, die Vierte aus Eintritten im Schuljahr 2011/12 und die Fünfte aus Eintritten im Schuljahr 2012/13. Dabei wird jeweils der 1. August als Grenze definiert. Dementsprechend lassen sich die Teilnehmenden fünf Kohorten zuordnen:

- Kohorte 1: Eintritte bis zum 31. Juli 2009. Dies sind 15.327 beziehungsweise 27,8 % der insgesamt 55.222 bis 1. April 2013 registrierten Eintritte.
- Kohorte 2: Diese besteht aus den vom 1. August 2009 bis zum 31. Juli 2010 eingetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und umfasst 12.444 Eintritte beziehungsweise 22,5 % aller Eintritte.
- Kohorte 3: Im Zeitraum vom 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 erfolgten 12.937 Eintritte beziehungsweise 23,5 % aller Eintritte.
- Kohorte 4: Im Zeitraum vom 1. August 2011 bis 31. Juli 2012 erfolgten 9.894 Eintritte beziehungsweise 17,9 % aller Eintritte.
- Kohorte 5: Im Zeitraum vom 1. August 2012 bis 1. April 2013 erfolgten 4.584 Eintritte beziehungsweise 8,3 % aller Eintritte.

Mit dem Start der zweiten Kohorte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im August 2009 wurde erstmals die Gesamtzahl von 20.000 Förderungseintritten überschritten. Ein Jahr später – im August 2010 – betrug die kumulierte Zahl der Eintritte fast 30.000. Im August 2011 wurde die Marke von 40.000 Eintritten überschritten (siehe Abbildung 4.2). Die Zahl von 50.000 Fördereintritten wurde im Mai 2012 erreicht. Insgesamt entfielen 46,6 % aller bisher zu verzeichnenden Eintritte – bezogen auf die 55.222 Teilnahmefälle – auf das Jahr 2009. Im Jahr 2010 war die Anzahl der Eintritte mit insgesamt 18,6 % deutlich kleiner als die Zahl der Eintritte im Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung. Im Jahr 2011 war die Zahl der Eintritte mit 19,6 % ähnlich hoch wie im Jahr 2010. Insgesamt 7.699 Zugänge in die Förderung (13,9 %) ereigneten sich 2012, während die übrigen 1,2 % der Eintritte von Januar bis April 2013 erfolgten.¹⁹

Abbildung 4.2: Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013), eigene Berechnungen.

Dabei ist zu beachten, dass die Kohorten allein nach dem Eintrittsdatum definiert werden und nicht nach der biografischen Situation, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befinden. Eventuelle Nachbesetzungen von freigewordenen Plätzen durch Jugendliche, die der gleichen Klassenstufe angehören wie die ausgeschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, werden also nicht zwangsläufig derselben Kohorte

¹⁹ Dies scheint insofern im Widerspruch zu den gesetzlichen Vorgaben zu stehen, als nach dem früheren § 421s SGB III nur Maßnahmen gefördert werden konnten, die bis zum 31. Dezember 2011 begonnen haben. Offensichtlich werden Teilnahmefälle erst mit einem zeitlichen Nachlauf in den Daten erfasst, was daran liegen kann, dass eine Teilnahme erst als Eintritt gezählt wird, wenn der Teilnahmestatus als „bestätigt“ verzeichnet ist.

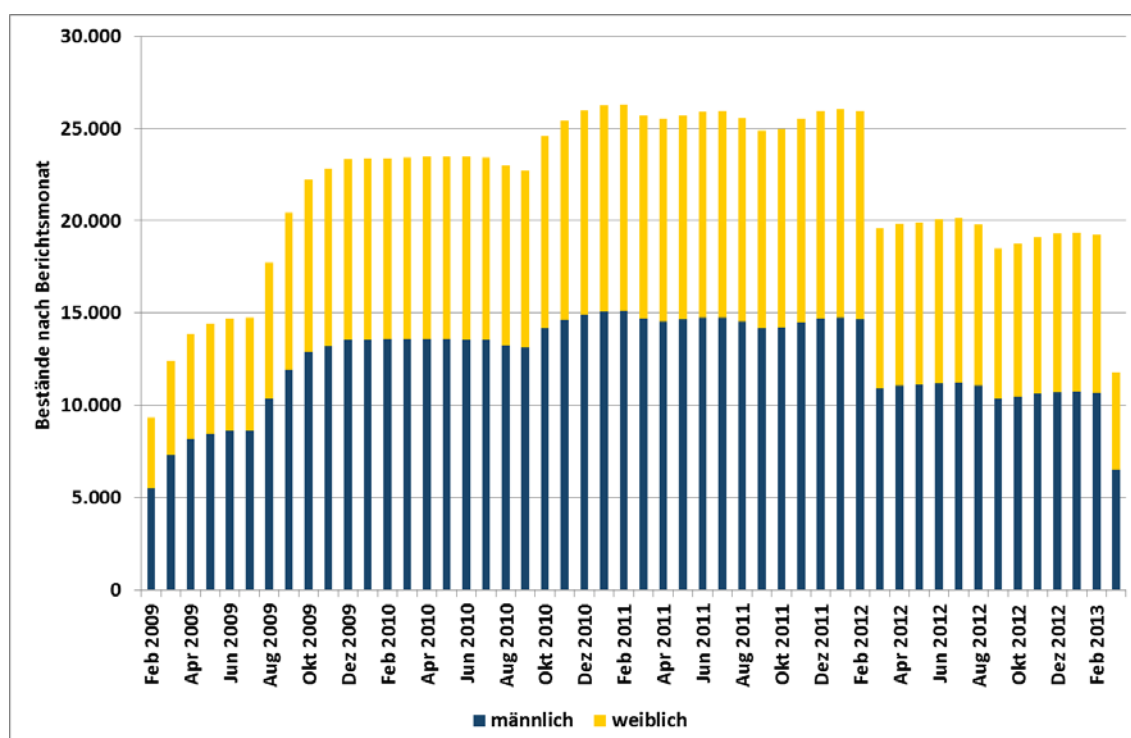
zugeordnet. Diese definitorische Vereinfachung wird der Übersichtlichkeit halber in der Prozessanalyse vorgenommen, gilt aber nicht für die spätere Wirkungsanalyse, in der nicht Eintritts-, sondern Abschlusskohorten verwendet werden.

4.1.2 Entwicklung der Bestandszahlen

Neben der Entwicklung der Eintritte zeigen insbesondere die absoluten Teilnehmeranzahlen zu Kalenderzeitpunkten das Ausmaß, in dem das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommen wird. Zur Ermittlung dieser Teilnehmerbestände werden die Informationen über Eintritte mit der Zahl und dem Zeitpunkt der Austritte kombiniert. Maßgeblich ist dabei der Zeitpunkt jeweils zur Monatsmitte.

Abbildung 4.3 zeigt, dass die Teilnehmerzahlen bis zum Herbst 2009 kontinuierlich wuchsen und von diesem Zeitpunkt an zunächst konstant blieben. Mit dem Schuljahr 2010/11 nahmen die Bestände nochmals in der Größenordnung von 3.000 Teilnehmenden zu. Erst im März 2012 ist ein deutlicher Rückgang der Bestandszahlen festzustellen, der durch Austritte hervorgerufen wird (siehe Abschnitt 4.2). Ein ähnlich deutlicher Rückgang ist im März 2013 zu beobachten.

Abbildung 4.3: Bestände nach Berichtsmonat



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013), eigene Berechnungen.

4.1.3 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit

Die Anteile der Bundesländer entsprechen annähernd den jeweiligen Bevölkerungsanteilen (siehe Tabelle 4.1). Dementsprechend entfällt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit 23,0 % die höchste Zahl, auf die beiden Bundesländer Bremen und Hamburg mit 0,7 % bzw. 0,8 % die niedrigste Zahl von Eintritten in die Berufseinstiegsbegleitung.

Tabelle 4.1: Teilnahmefälle nach Bundesland und Geschlecht

Bundesland	Teilnahmefälle	Anteil des Bundeslandes an allen Teilnahmefällen	Männeranteil	Frauenanteil
Baden-Württemberg	6.651	12,5%	57,9%	42,1%
Bayern	8.550	16,1%	55,2%	44,8%
Berlin	1.821	3,4%	53,9%	46,1%
Brandenburg	1.768	3,3%	57,4%	42,6%
Bremen	372	0,7%	51,3%	48,7%
Hamburg	405	0,8%	60,7%	39,3%
Hessen	3.254	6,1%	58,7%	41,3%
Mecklenburg-Vorpommern	1.049	2,0%	59,3%	40,7%
Niedersachsen	5.120	9,6%	56,9%	43,1%
Nordrhein-Westfalen	12.181	23,0%	55,3%	44,8%
Rheinland-Pfalz	2.834	5,3%	59,5%	40,5%
Saarland	688	1,3%	59,3%	40,7%
Sachsen	3.738	7,0%	58,0%	42,0%
Sachsen-Anhalt	1.621	3,1%	59,7%	40,4%
Schleswig-Holstein	1.595	3,0%	59,8%	40,3%
Thüringen	1.438	2,7%	56,2%	43,8%

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

In allen 16 Bundesländern sind weniger junge Frauen als junge Männer in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten. Das Bundesland Bremen weist mit 48,7 % den höchsten, Hamburg mit weniger als 40 % den niedrigsten Frauenanteil auf.

Im Hinblick auf den Zeitpunkt der erfolgten Eintritte zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern (Tabelle 4.2). Während in den meisten Bundesländern, insbesondere in Hamburg und Schleswig-Holstein, die erste Kohorte am stärksten vertreten ist, gibt es andererseits Bundesländer wie Berlin, Bremen und Brandenburg, in denen die zweite Kohorte zahlenmäßig umfangreicher ist. Das Gewicht der dritten Kohorte variiert ebenfalls deutlich. In Bremen ist der auf die dritte Kohorte entfallende Anteil von Teilnahmefällen auffallend niedrig, in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen dagegen besonders hoch. Im Hinblick auf die vierte Kohorte weisen Sachsen (hier nur Förderschülerinnen und -schüler), das Saarland und Hessen einen überdurchschnittlich hohen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt dagegen einen überdurchschnittlich geringen Anteil auf. Die fünfte Kohorte ist wiederum in Hamburg und in Hessen besonders stark vertreten. Es gibt also nach Bundesländern deutliche Unterschiede in der zeitlichen Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung.

Tabelle 4.2: Eintritte nach Kohorte und Bundesland (in %)

Bundesland	Kohorte 1: Bis 07/2009	Kohorte 2: 08/2009- 07/2010	Kohorte 3: 08/2010- 07/2011	Kohorte 4: 08/2011- 07/2012	Kohorte 5: ab 08/2012
Baden-Württemberg	27,0%	22,6%	25,7%	16,4%	8,2%
Bayern	28,4%	21,8%	24,7%	15,6%	9,7%
Berlin	24,8%	31,5%	18,2%	19,6%	6,0%
Brandenburg	26,5%	28,5%	20,4%	18,4%	6,3%
Bremen	26,3%	32,5%	15,6%	30,7%	4,8%
Hamburg	33,6%	17,0%	23,2%	12,4%	13,8%
Hessen	24,6%	23,7%	19,6%	21,0%	11,2%
Mecklenburg-Vorpommern	30,4%	26,0%	20,4%	16,8%	6,4%
Niedersachsen	29,1%	20,3%	25,4%	18,2%	7,1%
Nordrhein-Westfalen	27,9%	21,5%	22,9%	17,9%	9,8%
Rheinland-Pfalz	28,5%	21,4%	23,4%	18,6%	8,2%
Saarland	24,7%	23,0%	22,7%	21,1%	8,6%
Sachsen	25,3%	21,4%	24,8%	23,7%	4,8%
Sachsen-Anhalt	29,1%	26,6%	24,5%	14,5%	5,4%
Schleswig-Holstein	31,9%	20,6%	24,3%	15,0%	8,2%
Thüringen	28,1%	23,4%	22,2%	18,4%	8,0%
Durchschnitt	27,9%	23,9%	22,4%	18,6%	7,9%

Anmerkung: alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland. aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

4.1.4 Eintritte nach Klassenstufe

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt grundsätzlich in der Vorabgangsklasse – in den meisten Fällen ist dies die achte Klasse, in Abhängigkeit von der konkreten Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems im jeweiligen Bundesland aber oft auch die neunte Klasse. Die bereinigten ITM-Daten geben für 100,0 % aller realisierten Eintritte Auskunft über die Klassenstufe. Die größte Gruppe dieser insgesamt 52.812 Teilnahmefälle bilden Jugendliche der achten Klassenstufe. Auf diese Gruppe entfallen 52,0 % aller Eintritte mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt (siehe Tabelle 4.3). Weitere 40,0 % entfallen auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe. Damit entfallen auf diese beiden Klassenstufen insgesamt 92,0 % aller Eintritte.

Tabelle 4.3: Eintritte nach Klassenstufe

Klassenstufe bei Eintritt	Teilnahmefälle	Anteil
7. Klasse und darunter	908	1,7%
8. Klasse	27.448	52,0%
9. Klasse	21.114	40,0%
10. Klasse und darüber	3.342	6,3%
Gesamt	52.812	100,0%

Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Von den in der achten Klassenstufe erfolgten Eintritten entfallen 57,9 % auf junge Männer, 42,1 % auf junge Frauen. Im Vergleich hierzu ist der Anteil der männlichen Teilnehmenden bei den in der neunten Klasse erfolgten Eintritten etwas kleiner (55,5 %), der Anteil der weiblichen Teilnehmenden entsprechend etwas größer (44,5 %).

Tabelle 4.4: Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht

Klassenstufe bei Eintritt	Männlich	Weiblich
7. Klasse und darunter	59,5%	40,5%
8. Klasse	57,9%	42,1%
9. Klasse	55,5%	44,5%
10. Klasse und darüber	53,6%	46,4%
Durchschnitt	56,6%	43,4%

Basis: alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Tabelle 4.5 gibt einen Überblick bezüglich der Eintritte nach Klassenstufen und Bundesländern. In der Aufgliederung der Eintritte nach Bundesländern zeigt sich der Einfluss des Schulsystems beziehungsweise der Dauer der allgemeinbildenden Schule. In zwölf Bundesländern entfällt die große Mehrheit der Eintritte auf Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe acht. Dem stehen die vier Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen gegenüber, in denen es kaum oder gar keine Eintritte in der achten Klassenstufe gibt, stattdessen erfolgen die Eintritte mehrheitlich in der neunten Klassenstufe (jeweils mindestens rund 72 %). Eintritte von Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen sieben oder zehn sind insgesamt selten. Mit rund 6 % weist Sachsen den höchsten Anteil von Eintritten in der siebten Klassenstufe auf. Höhere Anteile von Eintritten bei Klassenstufe zehn sind nur in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt und vor allem in Bremen zu beobachten.

Die Unterschiede in den Klassenstufen bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung können teilweise auf die unterschiedliche Dauer der allgemeinbildenden Schule zurückgeführt werden. Einige Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen haben zehn Pflichtschuljahre an der Hauptschule, während in anderen Bundesländern die Hauptschule bereits nach neun Schuljahren abgeschlossen ist.

Tabelle 4.5: Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland

Bundesland	7. Klasse und darunter	8. Klasse	9. Klasse	10. Klasse und darüber
Baden-Württemberg	2,2%	80,7%	16,4%	0,7%
Bayern	3,1%	73,3%	23,4%	0,2%
Berlin	0,0%	2,9%	77,7%	19,4%
Brandenburg	0,1%	6,2%	93,0%	0,7%
Bremen	0,0%	0,0%	72,1%	27,9%
Hamburg	0,0%	76,9%	23,1%	0,0%
Hessen	2,5%	65,5%	28,8%	3,1%
Mecklenburg-Vorpommern	2,1%	73,3%	22,5%	2,1%
Niedersachsen	1,0%	70,9%	24,9%	3,1%
Nordrhein-Westfalen	0,2%	6,0%	79,4%	14,4%
Rheinland-Pfalz	0,6%	74,1%	20,7%	4,6%
Saarland	0,9%	78,2%	19,7%	1,2%
Sachsen	5,9%	71,0%	22,0%	1,1%
Sachsen-Anhalt	2,3%	54,4%	36,0%	7,2%
Schleswig-Holstein	2,4%	79,3%	17,6%	0,6%
Thüringen	1,3%	60,7%	32,4%	5,6%
Durchschnitt	1,6%	54,6%	38,1%	5,8%

Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland und zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Im Zeitablauf stieg der Anteil von Eintritten in höheren Klassenstufen leicht an. In der ersten Eintrittskohorte beträgt der Anteil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bei Eintritt in der siebten oder achten Klassenstufe waren, noch 58,2 %. In der vierten Kohorte ist dieser Anteil auf 48,3 % gesunken. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung bereits in Klasse neun oder zehn waren, steigt dagegen von 41,8 % in der ersten Kohorte auf 51,8 % in der vierten Kohorte (siehe Tabelle 4.6). Der beobachtete Anstieg des Anteils von Förderungseintritten von Schülerinnen und Schülern aus höheren Klassenstufen könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein Teil der durch vorzeitige Förderungsabbrüche frei gewordenen Plätze mit Schülerinnen und Schülern neu besetzt wird, die der gleichen Klassenstufe entstammen wie die ausgeschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Gegensatz zu den Erstbesetzungen, welche mit Beginn der Vorabgangsklasse eintreten, können sich diese Nachrücker bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung bereits in der Abgangsklasse befinden.

Tabelle 4.6: Eintritte nach Kohorte und Klassenstufe

Klassenstufe bei Eintritt	Bis 07/2009	08/2009-07/2010	08/2010-07/2011	08/2011-07/2012	Ab 08/2012	Durchschnitt
7. Klasse und darunter	1,2%	2,8%	1,7%	1,5%	1,0%	1,6%
8. Klasse	57,0%	53,4%	55,6%	46,8%	34,5%	49,5%
9. Klasse	39,1%	38,7%	36,2%	43,8%	48,3%	41,2%
10. Klasse und darüber	2,7%	5,0%	6,5%	8,0%	16,2%	7,7%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

4.2 Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung

Von den insgesamt 55.222 Teilnahmefällen werden in den ITM-Daten 43.789 Fälle ausgewiesen, die zum 1. April 2013 bereits aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Dies entspricht einem Anteil von 79,3 %. Unter den aus der Förderung ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern befinden sich 24.984 männliche und 18.805 weibliche junge Erwachsene. Bis zum 1. April 2013 sind damit 79,9 % aller männlichen und 78,6 % aller weiblichen Teilnahmefälle wieder ausgeschieden.

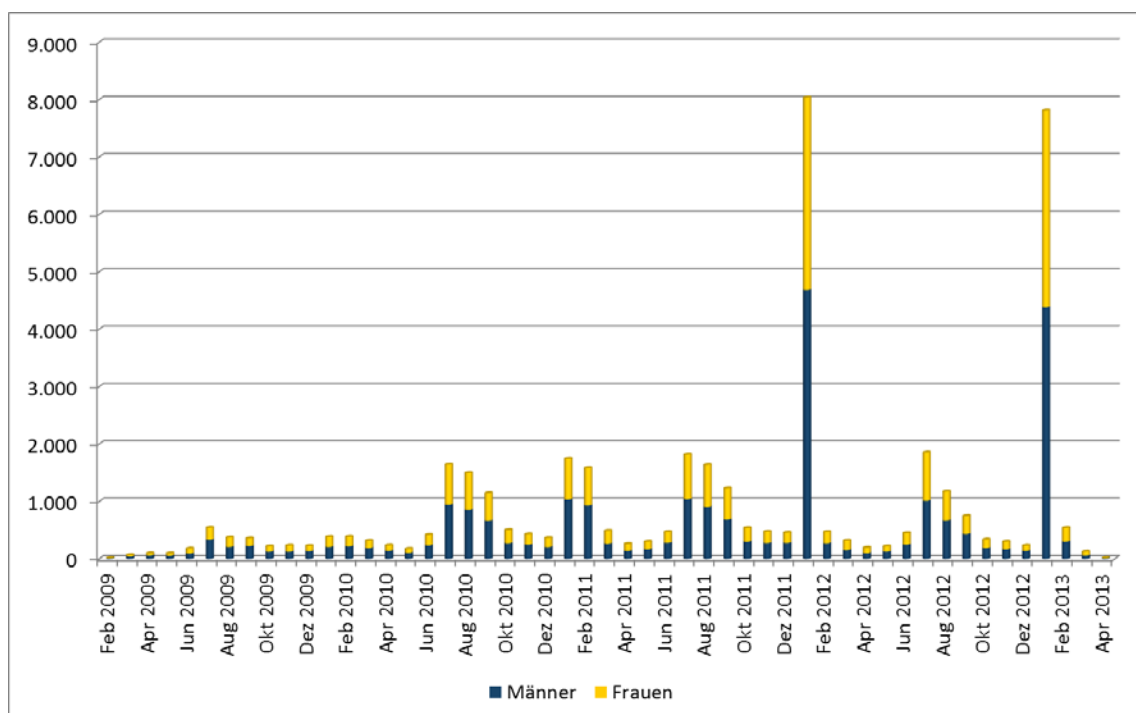
4.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten

Von den bis zum 1. April 2013 verzeichneten Austritten aus der Berufseinstiegsbegleitung erfolgten 2.429 (5,5 % aller Austritte) bereits im Jahr 2009, 7.517 Austritte (17,2 %) im Jahr 2010. Bereits in den ersten beiden Jahren der Berufseinstiegsbegleitung, 2009 und 2010, waren damit insgesamt knapp 10.000 Austritte zu verzeichnen. Weitere 11.015 Austritte fanden im Jahr 2011 statt (25,2 %). Die bislang höchste Fallzahl bei den Beendigungen der Berufseinstiegsbegleitung ist im Jahr 2012 mit 14.347 Fällen (32,8 %) festzustellen. In den ersten drei Monaten des Jahres 2013 schieden weitere 8.481 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus (19,4 %).

Abbildung 4.4 zeigt die Austritte nach Kalendermonaten. Besonders auffällig ist, dass sich die Austritte nicht gleichmäßig über den Zeitraum seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung verteilen. Zu den Monaten mit überdurchschnittlich hohen Austrittszahlen gehören Juli, August und September – also die Monate am Schuljahresende – sowie Januar und Februar. Die höchste Zahl an Austritten war im Januar des Jahres 2012 zu verzeichnen: in diesem Monat verließen 8.036 Personen die Förderung.²⁰

²⁰ Dieser Wert weicht von dem im Vorjahresbericht (IAW et al. 2012) enthaltenen Wert von 9.466 Austritten ab. Die hier erfolgten nachträglichen Datenkorrekturen bestätigen die Vermutung, dass ein Teil der zunächst für den Januar berichteten 2012 Austritte auf Unschärfen der Erfassung zurückzuführen war.

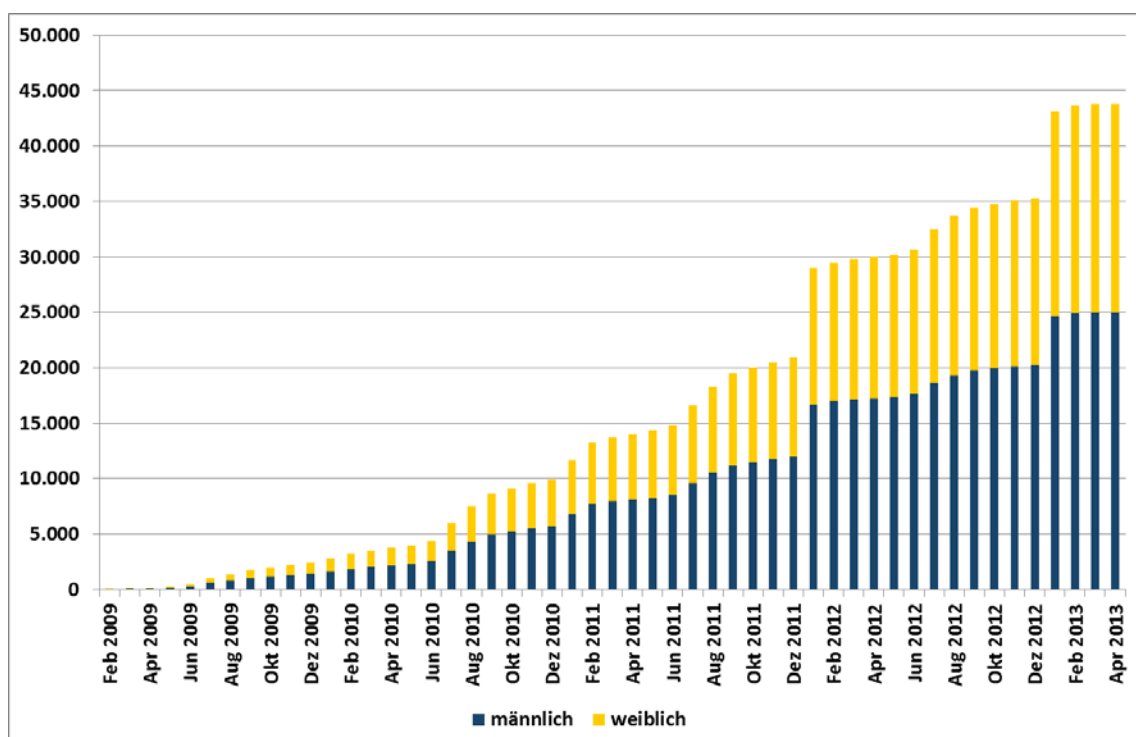
Abbildung 4.4: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht



Basis: alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 1.4.2013.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Abbildung 4.5: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht, kumuliert



Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 1.4.2013.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Eine ähnliche Häufung findet sich mit 7.812 Fällen im Januar 2013. Das zeitliche Muster der Jahre 2012 und 2013 entspricht damit eher als im Jahr 2011 der gesetzlichen Vorgabe, dass die Berufseinstiegsbegleitung im Regelfall ein halbes Jahr nach Beginn einer Berufsausbildung endet.

4.2.2 Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer

Im Hinblick auf die Austrittshäufigkeiten nach Kohorten zeigt sich folgende Struktur (siehe auch Tabelle 4.7):

- Von allen Jugendlichen in der ersten Kohorte – Eintritt bis 31. Juli 2009 – waren bis zum 1. April 2013 99,7 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet. Das bedeutet, dass bisher fast niemand eine Teilnahmedauer in der Berufseinstiegsbegleitung von mehr als vier Jahren erreicht.
- Von den Jugendlichen der zweiten Kohorte – Eintritt 1. August 2009 bis 31. Juli 2010 – hatten bis zum 1. April 2013 97,2 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.
- Von den Teilnahmefällen der dritten Kohorte – Eintritt 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 – waren bis zum 1. April 2013 85,3 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet.
- Von allen Jugendlichen in der vierten Kohorte – Eintritt 1. August 2011 bis 31. Juli 2012 – hatten bis zum 1. April 2013 44,5 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.
- Auch in der fünften Kohorte – Eintritt ab 1. August 2012 – war jede fünfte teilnehmende Person zum 1. April 2013 bereits wieder aus der Förderung ausgeschieden.

Tabelle 4.7: Struktur der Teilnehmenden nach Kohorte und Förderungsstatus

	Noch in BerEb		Nicht mehr in BerEb	
	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil
Kohorte 1	52	0,3%	15.275	99,7%
Kohorte 2	347	2,8%	12.097	97,2%
Kohorte 3	1.901	14,7%	11.072	85,4%
Kohorte 4	5.492	55,5%	4.402	44,5%
Kohorte 5	3.641	79,4%	943	20,6%
Gesamt	11.433	20,7%	43.789	79,3%

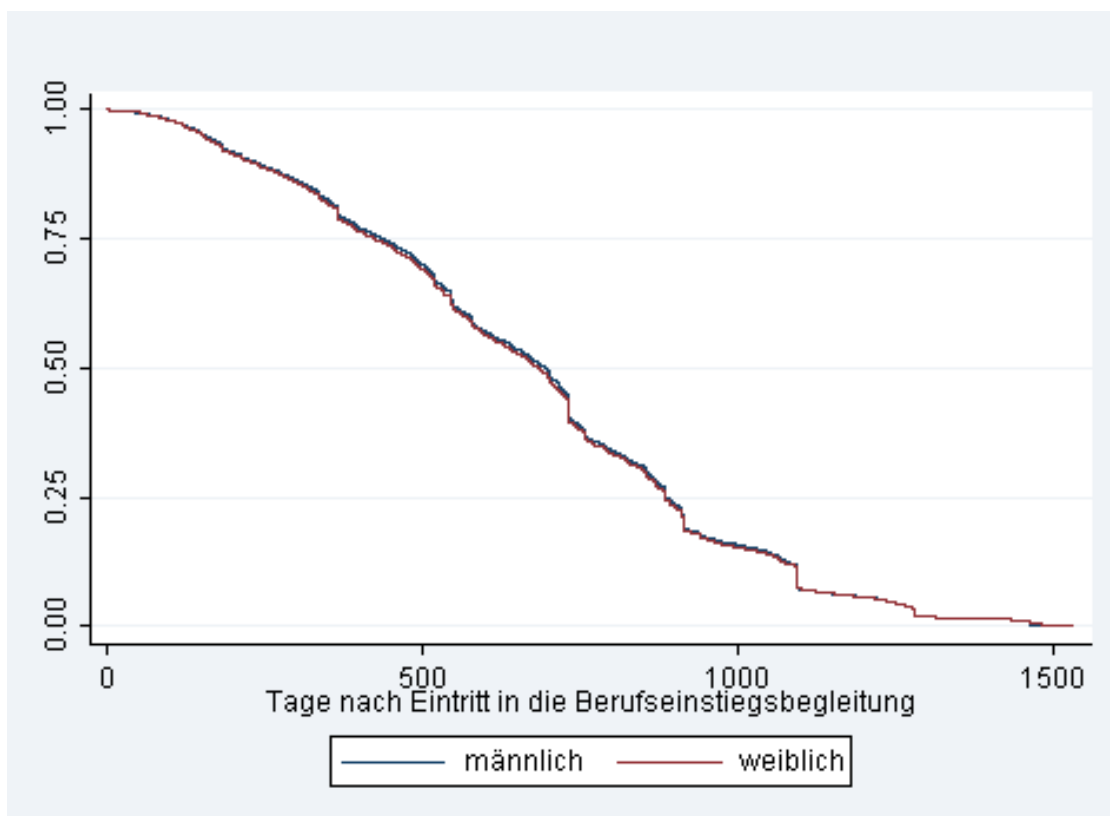
Anmerkung: Anteile an allen Teilnahmefällen mit Austritt bis April 2013. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Die Abgänge aus der Förderung lassen sich noch genauer in Abhängigkeit 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 Personen-
gruppen verglichen werden kann, die zu unterschiedlichen Kalenderzeitpunkten in die
Förderung eingetreten sind.

**Abbildung 4.6: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme
nach Geschlecht**



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Ein üblicher Schätzer für die genannte Wahrscheinlichkeit ist die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion, die in Abbildung 4.6 dargestellt ist.²¹ Sie zeigt auf der horizontalen Achse die Tage nach Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung und auf der vertikalen Achse die Wahrscheinlichkeit, in der Förderung verblieben zu sein. So liegt beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, 730 Tage nach dem Eintritt in die Förderung noch in der Berufseinstiegsbegleitung zu sein, bei 40,2 %. Umgekehrt bedeutet dies,

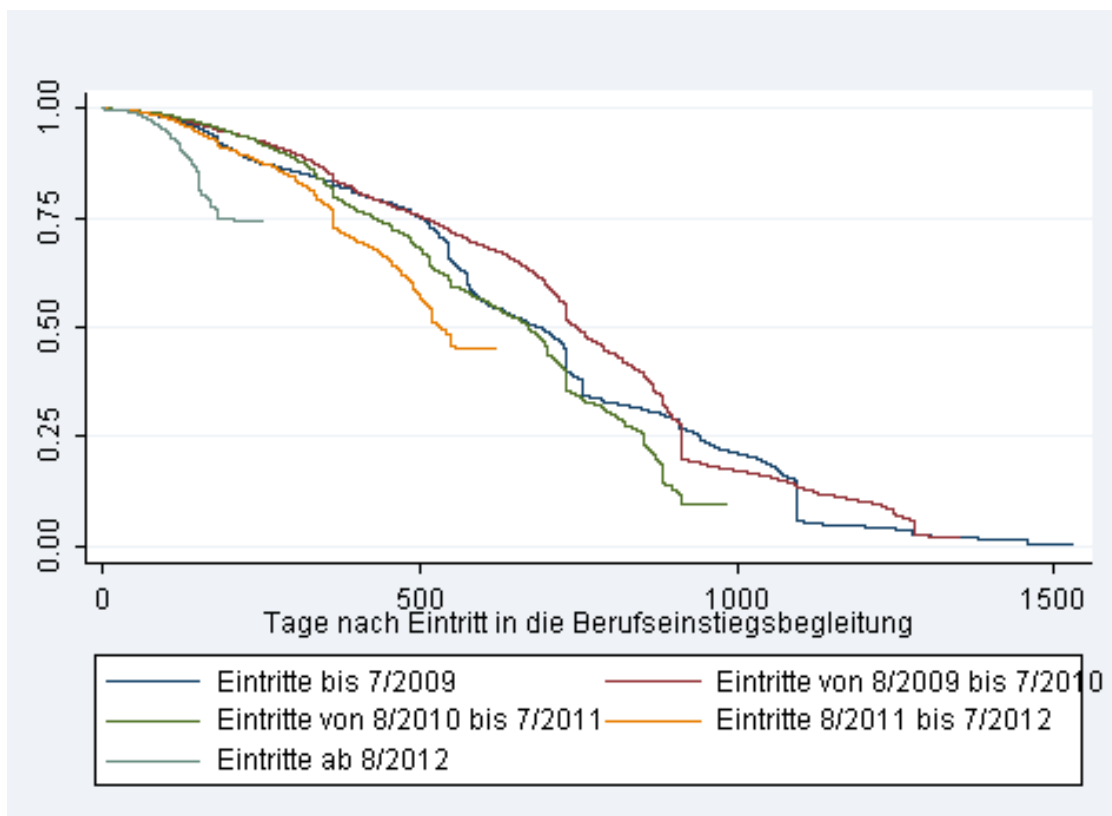
²¹ Die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion ergibt einen Schätzer für die Wahrscheinlichkeit, einen Ausgangszustand (zum Beispiel Förderung) nach τ Zeitperioden (zum Beispiel Tagen) nach Eintritt in diesen Zustand noch nicht verlassen zu haben. Die Formel hierfür ist:

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

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

dass zu diesem Zeitpunkt 60 von 100 Jugendlichen bereits wieder aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Jeweils zwei oder drei Jahre nach Beginn zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Teilnahmewahrscheinlichkeit. So geht die Teilnahmewahrscheinlichkeit nach genau drei Jahren von 11,7 % auf 7,2 % zurück. Dabei gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Abbildung 4.7: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Eintrittskohorte



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Erhebliche Unterschiede in den Teilnahmedauern lassen sich zwischen den Eintrittskohorten feststellen (Abbildung 4.7).²² Dies entspricht teilweise dem unterschiedlichen Eintrittszeitpunkt.²³ Teilnehmende der ersten Kohorte traten zumeist im Februar 2009 in der Vorabgangsklasse in die Förderung ein. Das bedeutet, dass bis zum planmäßigen Abschluss der Berufseinstiegsbegleitung - ein halbes Jahr nach Aufnahme einer Ausbildung - zwei Jahre vergangen sind, wenn die Ausbildung direkt im Anschluss an

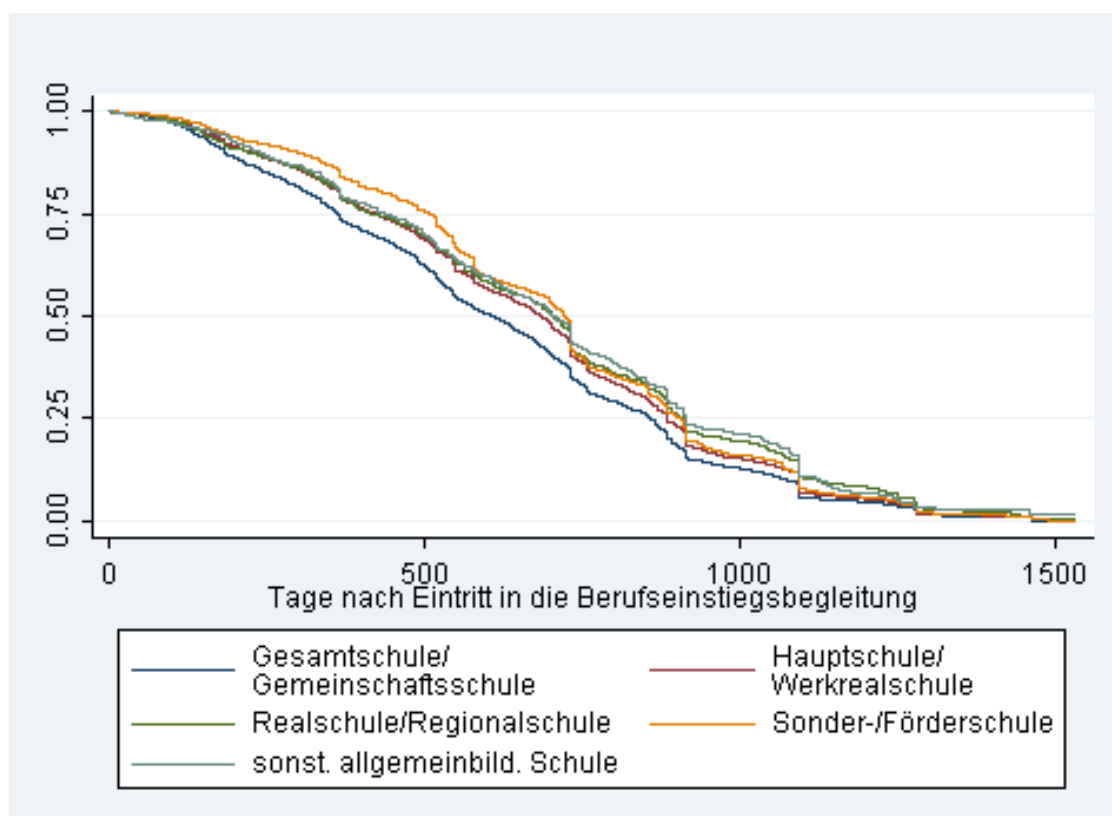
²² Ein logrank-Test ergibt eine χ^2 -Statistik von 2946,9, wodurch die Nullhypothese der Gleichheit der Überlebensfunktionen auf beliebig hohem Signifikanzniveau zurückgewiesen werden kann.

²³ Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt in der Regel in der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet ein halbes Jahr nach Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung, aber spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. Vgl. Förderbestimmungen der Berufseinstiegsbegleitung.

die Schulzeit aufgenommen wurde. In der Tat lässt sich hier ein Rückgang in der Überlebensfunktion feststellen, der in der zweiten Kohorte weniger deutlich ausgeprägt ist. Bis zu diesem planmäßigen Zeitpunkt haben allerdings bereits mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Berufseinstiegsbegleitung wieder verlassen.

In der zweiten bis vierten Kohorte, deren Angehörige in der Regel nach den Sommerferien in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, erfolgt der planmäßige Austritt nach einer Dauer von ca. 900 Tagen. In der zweiten Kohorte ist im Zeitraum von 30 Tagen um dieses Datum ein Rückgang von 32,2 % auf 19,7 % festzustellen, in der dritten Kohorte von 14,0 % auf 9,6 %. Zum Datum des planmäßigen Austritts finden also tatsächlich vermehrt Austritte statt. Die meisten Teilnehmenden sind jedoch schon deutlich früher aus der Förderung ausgeschieden. Dies gilt für die späteren Kohorten noch in weit stärkerem Maße als für die früheren. Insbesondere für die vierte, und noch weitaus stärker für die fünfte Kohorte, zeigen sich deutlich höhere Abgangsraten aus der Förderung als beispielsweise für die zweite Kohorte. Diesen Unterschieden wird in der multivariaten Analyse des Abschnitts 4.2.3 noch näher nachgegangen.

Abbildung 4.8: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Schulart



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013).

Betrachtet man die Austritte nach Schulart, findet man ab ungefähr 600 Tagen nach Beginn der Teilnahme keine klaren Unterschiede mehr zwischen den beiden häufigsten Schultypen, nämlich der Hauptschule und der Förderschule (siehe Abbildung 4.8). Vor

diesem Zeitpunkt haben Schülerinnen und Schüler von Förderschulen eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, aus der Förderung auszusteigen. Schülerinnen und Schüler aus Gesamtschulen beziehungsweise Gemeinschaftsschulen haben über den gesamten Zeitverlauf die höchste Austrittswahrscheinlichkeit, Schülerinnen und Schüler von Regional- beziehungsweise Realschulen die geringste.²⁴

4.2.3 Multivariate Analyse der Austritte

Die deskriptiven Analysen zu den Austritten lassen sich mit Hilfe von Verweildauermodellen erweitern. Zweck ist es, mit einem multivariaten Verfahren den Einfluss von Kohorte, Schulart und anderen Variablen auf den Verbleib in der Berufseinstiegsbegleitung jeweils getrennt von den anderen Einflussgrößen zu betrachten. Methodisch liegt eine Hazardratenanalyse zugrunde (vgl. Kalbfleisch/Prentice 2002). Die Hazardrate ist die Wahrscheinlichkeit des Ausscheidens aus der Berufseinstiegsbegleitung zu einem bestimmten Zeitpunkt, bedingt auf die Wahrscheinlichkeit, dass die Person bis zu diesem Zeitpunkt noch in der Berufseinstiegsbegleitung war.

In einem ersten Schritt werden die folgenden Einflussgrößen betrachtet, die aus den Prozessdaten von IAB-ITM erhältlich sind: Geschlecht, Kohorte, Alter bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung, Klassenstufe bei Eintritt, Vorliegen einer Schwerbehinderung, Schultyp und Bundesland. Darüber hinaus berücksichtigt der verwendete Cox-Schätzer für die Hazardrate die bisherige Begleitungsdauer. Durch die flexible, nichtparametrische Modellierung kann berücksichtigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit des Abgangs zu bestimmten Zeitpunkten (insbesondere 2,5 Jahre nach Zugang) höher ist als zu anderen (siehe Abbildung 4.6). Da die erste Kohorte einem anderen zeitlichen Muster folgt als die darauf folgenden Kohorten, wird in einem Teil der Modelle ein nach Kohorten stratifizierter Schätzer angewendet; dies bewirkt, dass die Verweildauerabhängigkeit in den Kohorten jeweils einem unterschiedlichen Muster folgen kann. In einem Teil der Modelle wird zusätzlich berücksichtigt, dass der Abgang zu bestimmten Kalenderzeitpunkten (insbesondere zu Jahresbeginn sowie im Sommer nach Ende des Schuljahres, siehe Abbildung 4.4) deutlich erhöht ist.

Es werden alle Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung in die Schätzung einbezogen. Tabelle 4.8. enthält die Ergebnisse für vier Spezifikationen des Modells:

- (1) ohne Kalenderzeitabhängigkeit, mit gemeinsamer Verweildauerabhängigkeit der Kohorten;
- (2) wie (1), aber stratifizierter Schätzer, wodurch die Parameter für die Kohorten wegfallen
- (3) wie (2), aber zusätzlich mit Kalenderzeiteffekten für den Eintrittszeitpunkt
- (4) wie (3), aber zusätzlich mit Interaktionen zwischen Kohorten und Kalenderzeiteffekten.

²⁴ Der Logrank-Test von 223,7 lehnt die Gleichheit der Überlebensfunktion zwischen den Schulformen deutlich ab.

Tabelle 4.8: Ergebnisse der Hazardraten-Analyse

	(1)	(2)	(3)	(4)
Geschlecht: weiblich	1,007 (0,70)	1,009 (0,88)	1,005 (0,52)	1,005 (0,52)
Kohorte 1 (Basis: Kohorte 5)	0,242*** (35,88)			
Kohorte 2 (Basis: Kohorte 5)	0,241*** (35,95)			
Kohorte 3 (Basis: Kohorte 5)	0,368*** (25,49)			
Kohorte 4 (Basis: Kohorte 5)	0,477*** (18,47)			
Eintritt in Klasse 8 (Basis: Eintritt in Klasse 10)	0,444*** (30,91)	0,450*** (30,37)	0,432*** (31,95)	0,432*** (31,95)
Eintritt in Klasse 9 (Basis: Eintritt in Klasse 10)	0,644*** (19,18)	0,645*** (19,10)	0,631*** (20,03)	0,631*** (20,03)
Schwerbehindert	0,960 (1,32)	0,962 (1,25)	0,970 (1,00)	0,970 (1,00)
Eintritt im Alter 14 (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,224*** (11,94)	1,235*** (12,47)	1,176*** (9,54)	1,176*** (9,54)
Eintritt im Alter 15 (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,517*** (23,22)	1,532*** (23,75)	1,410*** (18,96)	1,410*** (18,96)
Eintritt im Alter 16 oder später (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,964*** (32,59)	1,986*** (33,09)	1,782*** (27,52)	1,782*** (27,52)
Gesamtschule (Basis: Hauptschule)	1,159*** (8,19)	1,159*** (8,20)	1,148*** (7,66)	1,148*** (7,66)
Realschule (Basis: Hauptschule)	1,038 (1,34)	1,034 (1,21)	1,031 (1,09)	1,031 (1,09)
Förderschule (Basis: Hauptschule)	0,884*** (8,00)	0,884*** (8,02)	0,897*** (7,02)	0,897*** (7,02)
Sonstige Schule (Basis: Hauptschule)	0,972 (0,62)	0,977 (0,52)	0,967 (0,75)	0,967 (0,75)
Baden-Württemberg (Basis: Thüringen)	1,181*** (4,25)	1,161*** (3,82)	1,184*** (4,30)	1,184*** (4,30)
Bayern (Basis: Thüringen)	1,468*** (9,92)	1,423*** (9,12)	1,389*** (8,48)	1,389*** (8,48)
Berlin (Basis: Thüringen)	1,016 (0,34)	1,019 (0,42)	0,997 (0,06)	0,997 (0,06)
Brandenburg (Basis: Thüringen)	0,768*** (5,66)	0,765*** (5,75)	0,748*** (6,23)	0,748*** (6,23)
Bremen (Basis: Thüringen)	0,772*** (3,73)	0,744*** (4,26)	0,761*** (3,93)	0,761*** (3,93)
Hamburg (Basis: Thüringen)	1,682*** (7,79)	1,677*** (7,75)	1,633*** (7,35)	1,633*** (7,35)
Hessen (Basis: Thüringen)	1,185*** (4,15)	1,164*** (3,71)	1,220*** (4,87)	1,220*** (4,87)
Mecklenburg-Vorpommern (Basis: Thüringen)	1,004 (0,09)	0,995 (0,11)	1,000 (0,00)	1,000 (0,00)
Niedersachsen (Basis: Thüringen)	0,688*** (9,43)	0,678*** (9,82)	0,709*** (8,68)	0,709*** (8,68)
Nordrhein-Westfalen (Basis: Thüringen)	0,741*** (7,72)	0,729*** (8,15)	0,736*** (7,92)	0,736*** (7,92)
Rheinland-Pfalz (Basis: Thüringen)	1,161*** (3,91)	1,151*** (3,69)	1,167*** (4,04)	1,167*** (4,04)

Tabelle 4.8: Ergebnisse der Hazardraten-Analyse

	(1)	(2)	(3)	(4)
Saarland (Basis: Thüringen)	1,225*** (3,77)	1,193** (3,28)	1,267*** (4,39)	1,267*** (4,39)
Sachsen (Basis: Thüringen)	1,201*** (4,46)	1,180*** (4,04)	1,276*** (5,93)	1,276*** (5,93)
Sachsen-Anhalt (Basis: Thüringen)	0,771*** (6,14)	0,764*** (6,39)	0,773*** (6,10)	0,773*** (6,10)
Schleswig-Holstein (Basis: Thüringen)	1,046 (0,98)	1,031 (0,67)	1,033 (0,71)	1,033 (0,71)
Zahl der Beobachtungen	50.440	50.440	50.440	50.440
Zahl der Abgänge	39.523	39.523	39.523	39.523
LR-Teststatistik	7.647,6	4.877,9	18.058,4	24.909,9

Anmerkung: absolute t-Statistiken in Klammern. Die Signifikanz ist zum 1 %- (*), 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) angegeben.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013). Eigene Berechnungen.

Die Ausweisung der Ergebnisse unterschiedlicher Spezifikationen zeigt, wie sensibel die Ergebnisse auf unterschiedliche Annahmen reagieren. Das Hauptgewicht bei der Interpretation liegt auf der am wenigsten durch Annahmen restringierten Spezifikation (4).

Die Ergebnisse sind in Form sogenannter Hazard Ratios dargestellt. Diese geben an, um wie viel Prozentpunkte die Hazard- (also Abgangs-) Rate höher liegt, wenn die jeweilige erklärende Variable den Wert eins annimmt, im Vergleich zum Fall, dass die erklärende Variable null ist. Ein Lesebeispiel: für weibliche Teilnehmende liegt die Abgangswahrscheinlichkeit um 0,7 % über derjenigen von männlichen Teilnehmern; allerdings ist der Koeffizient mit einem t-Wert von 0,70 nicht statistisch signifikant. Letzteres gilt auch für die in den anderen Spezifikationen geschätzten Koeffizienten für das Geschlecht, was die deskriptiven Befunde bestätigt.

Die in Spezifikation (1) geschätzten Koeffizienten der Kohorten zeigen deutlich die geringer Teilnahmestabilität in den Kohorten 3, 4 und 5. Die Hazardrate liegt in der fünften Kohorte ungefähr viermal höher als in den ersten beiden Kohorten; hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die fünfte Kohorte noch nicht über einen langen Zeitraum beobachtet wurde. Die Abgangsrate der vierten Kohorte ist doppelt so hoch wie diejenige der ersten beiden Kohorten. Dies ist im Kontext der Evaluation vor allem deshalb von Bedeutung, weil die Befragung nur in den ersten beiden Kohorten durchgeführt wurde. Die Ergebnisse für diese Kohorten lassen sich nach den Ergebnissen der Verweildaueranalyse nicht ohne weiteres auf die anderen Kohorten verallgemeinern.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass ein früher Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung mit einer längeren Verweildauer verbunden ist. Dies gilt sowohl hinsichtlich des Lebensalters als auch hinsichtlich der Klassenstufe. Nach den Ergebnissen von Spezifikation 4 beträgt die Abgangswahrscheinlichkeit bei denjenigen, die in der Klasse 8 in die Förderung kommen, nur 43 % derjenigen, die in Klasse 10 in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen werden. Wer im Alter von über 16 Jahren in die Förderung

einsteigt, hat eine um 78 % höhere Hazardrate als solche Schülerinnen oder Schüler, die beim Eintritt ihren 14. Geburtstag noch vor sich haben.

Das Vorliegen einer Schwerbehinderung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Hazardrate. Die deskriptiven Ergebnisse für die Schulform werden durch die multivariate Analyse bestätigt: In Förderschulen ist die Abgangswahrscheinlichkeit um ca. 10 % geringer, in Gesamtschulen um 15 % höher als in Hauptschulen.

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Bundesländern. Die höchsten Abgangsraten haben Hamburg und Bayern; sie liegen in der Größenordnung um 63 % bzw. 39 % über denjenigen des Vergleichslandes Thüringen. Besonders niedrige Abgangsraten haben Niedersachsen (29 % geringer als im Vergleichsland Thüringen) und Nordrhein-Westfalen (26 % geringer). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Effekte stets für den gesamten Untersuchungszeitraum gelten. Es wird also nicht nach „vorzeitigen“ Abgängen und solchen nach dem Zeitpunkt sechs Monate nach der Beendigung der allgemeinbildenden Schule differenziert.

Im Folgenden wird die Analyse unter Einschluss der Befragungsdaten für die Befragungsstichprobe durchgeführt. Dadurch können zusätzlich Informationen aus den Befragungen in die Analyse einfließen. Als zusätzliche erklärende Variablen gehen die folgenden, aus Welle 1 der Teilnehmendenbefragung entnommenen Merkmale ein:

- Individuelle Merkmale: Personen in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften, deutsche versus ausländische Staatsangehörigkeit, in Deutschland oder im Ausland geboren
- Persönliche Ressourcen: Hausaufgabenhilfe (Zustimmung zur Aussage „Zuhause finde ich immer jemanden, der mir bei den Hausaufgaben hilft“), bezahlter Job neben der Schule, Schulnote in Mathematik zwei Jahre vor der Befragung
- Soft Skills: Durchhaltevermögen („Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, bleibe ich so lange dran, bis ich es geschafft habe“), Konzentrationsschwierigkeiten („Ich kann mich schwer konzentrieren“), Flexibilität („Ich habe Schwierigkeiten, mich auf neue Situationen einzustellen“), Kritikfähigkeit („Es ärgert mich, wenn andere an mir herummeckern“). Als Variablen werden die Angaben auf der sechsstufigen Skala direkt verwendet, dabei entsprechen niedrige Werte der Zustimmung zu diesen Aussagen.
- Aussagen zur Berufseinstiegsbegleitung: Grundeinstellung („Wie gerne wolltest Du mitmachen?“), Kontaktdichte, Gesprächsdauer, Beurteilung des Berufseinstiegsbegleiters („setzt sich ein“, „nervt“, „habe ich viel zu verdanken“)
- Sonstiges: Alkoholkonsum

Diese Variablen wurden ausgewählt, weil bei diesen am ehesten ein Zusammenhang mit dem Verbleib in der Berufseinstiegsbegleitung vermutet wird. Es werden Robustheitsanalysen vorgenommen, in denen auch andere als die hier angegebenen Variablen verwendet werden.

Tabelle 4.9: Ergebnisse der Hazardraten-Analyse mit Befragungsdaten

	(1)	(2)	(3)	(4)
SGB-II-Leistungsbezug	0,937 (1,22)	0,953 (0,90)	0,949 (0,98)	0,949 (0,97)
Staatsangehörigkeit: deutsch	1,047 (0,79)	1,049 (0,82)	1,047 (0,79)	1,047 (0,79)
Geburtsland: Deutschland	1,033 (0,42)	1,032 (0,41)	1,029 (0,37)	1,032 (0,41)
Hausaufgabenhilfe zuhause	1,077 (1,49)	1,069 (1,34)	1,068 (1,33)	1,068 (1,33)
Bezahlter Job neben der Schule	1,083 (1,12)	1,072 (0,98)	1,069 (0,94)	1,070 (0,95)
Schulnote Mathematik	0,993 (0,29)	0,994 (0,22)	0,991 (0,36)	0,991 (0,35)
Durchhaltevermögen	0,987 (0,52)	0,995 (0,21)	0,989 (0,45)	0,989 (0,43)
Konzentrationsschwierigkeiten	1,038* (2,15)	1,039* (2,21)	1,038* (2,16)	1,039* (2,19)
Flexibilität	0,998 (0,13)	0,998 (0,12)	1,000 (0,02)	0,999 (0,03)
Kritikfähigkeit	0,987 (0,82)	0,982 (1,17)	0,984 (1,06)	0,983 (1,08)
Trinke Alkohol: nie	0,959 (0,83)	0,957 (0,88)	0,953 (0,96)	0,950 (1,01)
Wie gerne wolltest Du mitmachen,	1,022 (0,95)	1,021 (0,93)	1,021 (0,93)	1,021 (0,90)
Kontaktdichte	1,057 (0,89)	1,058 (0,91)	1,059 (0,93)	1,061 (0,95)
Berufseinstiegsbegleiter/in setzt sich für mich ein	0,937 (1,28)	0,940 (1,21)	0,942 (1,17)	0,940 (1,20)
Berufseinstiegsbegleiter/in nervt	1,033 (0,38)	1,037 (0,43)	1,039 (0,45)	1,043 (0,50)
Geschlecht: weiblich	0,980 (0,40)	0,998 (0,04)	1,000 (0,01)	1,002 (0,04)
Kohorte 1 (Basis: Kohorte 2)	0,994 (0,12)			
Eintritt in Klasse 8 (Basis: Eintritt in Klasse 10)	0,391*** (6,12)	0,417*** (5,70)	0,422*** (5,59)	0,428*** (5,49)
Eintritt in Klasse 9 (Basis: Eintritt in Klasse 10)	0,597*** (3,46)	0,620** (3,20)	0,626** (3,13)	0,632** (3,06)
Schwerbehindert	0,802 (1,44)	0,771 (1,70)	0,776 (1,65)	0,778 (1,64)
Eintritt im Alter 14 (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,119 (1,45)	1,122 (1,48)	1,114 (1,39)	1,114 (1,40)
Eintritt im Alter 15 (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,369*** (3,72)	1,381*** (3,80)	1,354*** (3,57)	1,351*** (3,54)
Eintritt im Alter 16 oder später (Basis: Eintritt im Alter bis 14)	1,708*** (5,26)	1,704*** (5,22)	1,665*** (4,99)	1,668*** (5,01)
Gesamtschule (Basis: Hauptschule)	1,200* (2,30)	1,221* (2,51)	1,209* (2,37)	1,208* (2,37)
Realschule (Basis: Hauptschule)	1,141 (0,97)	1,132 (0,92)	1,144 (0,99)	1,134 (0,92)
Förderschule (Basis: Hauptschule)	0,869 (1,82)	0,885 (1,57)	0,900 (1,36)	0,899 (1,37)

Tabelle 4.9: Ergebnisse der Hazardraten-Analyse mit Befragungsdaten

	(1)	(2)	(3)	(4)
Sonstige Schule (Basis: Hauptschule)	0,881 (0,76)	0,898 (0,65)	0,899 (0,63)	0,892 (0,68)
Baden-Württemberg (Basis: Thüringen)	1,431 (1,94)	1,381 (1,75)	1,340 (1,58)	1,320 (1,49)
Bayern (Basis: Thüringen)	1,590* (2,52)	1,463* (2,08)	1,437* (1,96)	1,425 (1,91)
Berlin (Basis: Thüringen)	1,524 (1,72)	1,503 (1,67)	1,454 (1,53)	1,442 (1,50)
Brandenburg (Basis: Thüringen)	0,800 (1,07)	0,777 (1,22)	0,770 (1,26)	0,764 (1,30)
Bremen (Basis: Thüringen)	0,736 (1,02)	0,669 (1,34)	0,674 (1,31)	0,667 (1,34)
Hamburg (Basis: Thüringen)	1,169 (0,45)	1,153 (0,41)	1,126 (0,34)	1,111 (0,30)
Hessen (Basis: Thüringen)	1,837** (3,14)	1,728** (2,83)	1,698** (2,73)	1,695** (2,71)
Mecklenburg-Vorpommern (Basis: Thüringen)	1,739* (2,45)	1,630* (2,16)	1,537 (1,90)	1,508 (1,81)
Niedersachsen (Basis: Thüringen)	0,778 (1,32)	0,757 (1,47)	0,756 (1,47)	0,754 (1,48)
Nordrhein-Westfalen (Basis: Thüringen)	0,938 (0,34)	0,883 (0,67)	0,881 (0,68)	0,873 (0,72)
Rheinland-Pfalz (Basis: Thüringen)	1,210 (1,03)	1,189 (0,93)	1,165 (0,82)	1,166 (0,83)
Saarland (Basis: Thüringen)	4,813*** (7,31)	4,849*** (7,34)	4,609*** (7,08)	4,567*** (7,03)
Sachsen-Anhalt (Basis: Thüringen)	0,928 (0,39)	0,915 (0,47)	0,906 (0,52)	0,901 (0,55)
Schleswig-Holstein (Basis: Thüringen)	1,328 (1,06)	1,290 (0,96)	1,279 (0,92)	1,299 (0,98)
Zahl der Beobachtungen	1.843	1.843	1.843	1.843
Zahl der Abgänge	1.812	1.812	1.812	1.812
LR-Teststatistik	243,4	230,5	638,7	709,0

Anmerkung: absolute t-Statistiken in Klammern. Die Signifikanz ist zum 1 %- (*), 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) angegeben.

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013), Teilnehmendenbefragung. Eigene Berechnungen.

Hinsichtlich der Berücksichtigung von Kohorten und Kalenderzeiteffekten werden dieselben vier Spezifikationen geschätzt wie im Fall von Tabelle 4.8. Durch den Einschluss von Befragungsdaten wird die Stichprobe im Umfang deutlich reduziert und auf die ersten beiden Kohorten beschränkt. Die in Tabelle 4.9 dargestellten Ergebnisse zeigen jedoch, dass die bisher eingeschlossenen Variablen ähnliche Koeffizienten haben wie bei der Gesamtheit der Teilnehmenden. Das Signifikanzniveau sinkt aufgrund der geringeren Beobachtungszahl.

Aus diesem Grund sind die Variablen aus der Befragung meistens insignifikant. Unter den persönlichen Eigenschaften geht lediglich die Variable Konzentrationsschwierigkeiten signifikant und in der erwarteten Richtung in die Schätzung der Abgangsrate ein.

Teilnehmende mit Konzentrationsschwierigkeiten haben eine um knapp vier Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit, die Berufseinstiegsbegleitung zu verlassen.

Die Abgangsrate wird nicht statistisch signifikant von der Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst. Gemäß den Koeffizienten nimmt die Abgangsrate um sechs Prozentpunkte ab, wenn der oder die Teilnehmende angeben, dass sich ihr Berufseinstiegsbegleiter oder ihre -begleiterin für sie einsetzt. Wenngleich die Richtung und die Größe des Einflusses plausibel sind, fehlt bei einem t-Wert von ca. 1,2 die statistische Trennschärfe, um die Nullhypothese, dass kein Einfluss vorliegt, verwerfen zu können.

4.2.4 Gründe für Austritte

Aus den ersten beiden Kohorten sind mittlerweile fast alle Teilnehmenden aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden. Damit kann für alle Teilnehmenden die Frage gestellt werden, aus welchen Gründen die Förderung beendet wurde.

Die bisherigen Berichte verglichen hierzu die Wahrnehmung der Jugendlichen aus der Stichprobe der Teilnehmenden mit den bereinigten Daten von IAB-ITM. Beide Datenquellen sind hinsichtlich des Austrittsgrunds mit Vorsicht zu interpretieren. Die Jugendlichen geben oft nicht den korrekten Zeitpunkt des Ausscheidens aus der Förderung an; überdies wählen sie meistens relativ wenig sprechende Kategorien (beispielsweise „keine Lust mehr gehabt“). Den Angaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die in die IAB-ITM-Daten einfließen, ist dagegen ein Kategorienraster vorgegeben, das nicht für die Berufseinstiegsbegleitung spezifisch ist und daher teilweise keine passenden Antwortoptionen bereithält. Entsprechend groß ist der Anteil der fehlenden Angaben; er beträgt 38,3 % für die Kohorten 1 und 2.

Aufgrund dieser Probleme wird die in Kapitel 6 näher beschriebene Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für die Analyse der Austrittsgründe herangezogen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4.10 enthalten. Im Antwortverhalten der Befragten spiegelt sich der veränderte Zeitpunkt der Befragung deutlich wider (Mehrfachnennungen sind möglich, die Befragten werden gebeten, bis zu 3 Hauptgründe zu nennen). Insgesamt zeigt sich, dass die Austritte vor allem durch die planmäßige Beendigung oder einen Schulwechsel an eine weiterführende Schule begründet werden. Austrittsgründe, die auf eine nicht planmäßige Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung hindeuten, verlieren gegenüber früheren Befragungen, bei denen die Teilnehmenden noch die allgemeinbildende Schule besucht haben, relativ an Bedeutung.

Der Hauptgrund für ein Ausscheiden aus der Berufseinstiegsbegleitung ist mit deutlichem Abstand die planmäßige Beendigung, nachdem die Teilnehmenden sechs Monate in Ausbildung sind. Auch die weiteren Gründe, die auf eine planmäßige Beendigung zwei Jahre nach Abschluss der Schule oder auf den Schulwechsel an weiterführende Schulen abzielen, werden von den Befragten vermehrt genannt.

Tabelle 4.10: Austrittsgründe aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Gründe	Anteil der Nennungen
Planmäßige Beendigung: Teilnehmende seit 6 Monaten in Ausbildung	67,6%
Schulwechsel an weiterführende Schule	32,0%
Planmäßige Beendigung: 2 Jahre nach Abschluss der Schule	19,9%
Abbruch durch Teilnehmenden	19,1%
Doppelförderung	16,2%
Beendigung durch Berufseinstiegsbegleiter/in	15,8%
Umzug	14,1%
Sonstiges	14,1%
Andere Gründe der Agentur für Arbeit	8,7%
Teilnehmende nicht mehr erreichbar	2,9%
Rückzug der Einverständniserklärung durch die Eltern	2,1%

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

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern, 2012.

4.3 Bildungs- und Erwerbsstatus der jungen Erwachsenen anderthalb Jahre nach planmäßigem Abgang von der allgemeinbildenden Schule

Im folgenden Abschnitt wird der Bildungs- und Erwerbsweg der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben beziehungsweise dies noch tun,²⁵ nachgezeichnet. Dabei werden wichtige Zielgrößen für die Berufseinstiegsbegleitung deskriptiv betrachtet. Diese Betrachtung offenbart noch nichts über mögliche Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung. Die Frage der kausalen Auswirkungen auf die geförderten Personen wird in Kapitel 7 dieses Berichts analysiert.

Die in den Abschnitten 4.3 und 4.4 vorgestellten Auswertungen stützen sich auf die Ergebnisse der dritten Befragungswelle Jugendlicher, die etwa anderthalb Jahre nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule durchgeführt wird. Abschnitt 4.5 enthält erste Ergebnisse für den Zeitpunkt zweieinhalb Jahre nach dem regulären Verlassen der allgemeinbildenden Schule; hierzu können nur Ergebnisse für die erste Eintrittskohorte herangezogen werden.

Datengrundlage für die folgenden Analysen sind die Befragungsdaten der Teilnehmenden. Zur Übereinstimmung mit den bei der Bundesagentur für Arbeit vorhandenen Prozessdaten vergleiche Abschnitt 3.3 dieses Berichts.

²⁵ Unabhängig davon, ob die jeweils Befragten noch an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen oder ihre Teilnahme bereits beendet ist, wird die Untersuchungsgruppe der Geförderten im Folgenden als die „Teilnehmenden“ bezeichnet.

4.3.1 Abschluss einer allgemeinbildenden Schule

Zu den gesetzlichen Zielen der Berufseinstiegsbegleitung gehört das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule (vgl. z. B. IAW et al. 2012). Daher soll hier zunächst ausgewertet werden, wie viele der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle welchen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben haben (vgl. Tabelle 4.11).

Tabelle 4.11: Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	Insg.	Geschlecht		Kohorte		Besuchte Schulform	
		Männlich	Weiblich	1	2	Haupt-schule	Förder-schule
Noch keinen Abschluss	5,7%	4,6%	7,1%	4,6%	7,9%	4,8%	4,4%
Förderschulabschluss	3,9%	5,2%	2,2%	4,4%	3,0%	0,0%	22,5%
Hauptschulabschluss	48,3%	47,0%	50,0%	49,3%	46,3%	53,3%	59,9%
Qualif. Hauptschulabschluss (Werk-)	24,8%	25,7%	23,7%	26,4%	21,6%	26,1%	11,3%
Realschulabschluss (Fach-)Abitur	16,9%	17,3%	16,2%	14,8%	21,1%	15,7%	2,0%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Mit 48,3 % hat insgesamt fast die Hälfte der jungen Erwachsenen nach eigenen Angaben den Hauptschulabschluss erreicht. Ein knappes Viertel hat einen qualifizierten Hauptschulabschluss erworben. Einen (Werk-)Realschulabschluss haben insgesamt 16,9 % der Teilnehmenden erreicht und den Förderschulabschluss erwarben 3,9 %. Ohne einen Schulabschluss waren zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle 5,7 % der jungen Erwachsenen. Diese Befragten haben das Ziel, den Abschluss einer allgemeinbildenden Schule zu erwerben, (noch) nicht erreicht.

Wie die Tabelle darüber hinaus zeigt, sind die Anteile für alle angegebenen Schulabschlüsse bezogen auf die Geschlechter vergleichbar groß. Zwischen den beiden betrachteten Teilnehmerkohorten unterscheiden sich die Anteile hauptsächlich beim qualifizierten Hauptschulabschluss, der häufiger von der ersten Kohorte erworben wurde, und beim (Werk-)Realschulabschluss, den überwiegend die zweite Kohorte erwarb. Letztere blieb auch etwas häufiger ohne einen Schulabschluss als die Angehörigen der ersten Kohorte.

Teilnehmende an unterschiedlichen Schulformen unterscheiden sich in nahezu allen angegebenen Abschlusskategorien; unterschieden wird dabei zwischen Schülerinnen und Schülern von Förderschulen und allen anderen, die zur Vereinfachung als „Hauptschulen“ bezeichnet werden. Auffallend ist, dass anteilig mehr Förderschülerinnen und -schüler einen Hauptschulabschluss erwerben als Hauptschülerinnen und -schüler

selbst. Dies relativiert sich etwas, wenn man die Anteile derjenigen betrachtet, die einen qualifizierten Hauptschulabschluss erwerben. Während dies auf ein gutes Viertel der Hauptschülerinnen und -schüler zutrifft, ist es unter den Förderschülerinnen und -schülern ein gutes Zehntel. Außer dem Abschlusszeugnis einer Förderschule erwerben Teilnehmende, die eine Hauptschule besucht haben, fast alle anderen Schulabschlüsse häufiger als die jungen Erwachsenen, die eine Förderschule besucht haben. Ohne einen Schulabschluss bleiben beide Teilnehmergruppen etwa gleich häufig.

Wie sich die Verteilung innerhalb der einzelnen Regionaldirektionen darstellt, zeigt Tabelle 1.12. Deutlich unterscheiden sich die Regionen hinsichtlich des Anteils der teilnehmenden Personen, die noch keinen Abschluss der allgemeinbildenden Schule haben. Dieser Anteil ist mit 2,1 % in Bayern am geringsten und im Bereich der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg mit 12,0 % am höchsten. Bei der Interpretation dieser Angaben ist jedoch zu berücksichtigen, dass den Erhebungen in den verschiedenen Regionaldirektionen unterschiedlich große Fallzahlen zugrunde liegen.

Tabelle 4.12: Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss nach Regionaldirektionen

Erreichter Schulabschluss nach Regionaldirektionen	Noch kein Abschluss	Förderschulabschluss	Hauptschulabschluss	Qual. Hauptschulabschluss	(Werk-) Real-schulabschluss	(Fach-) Abitur	Gesamt
Regionaldirektion Nord*	8,7%	0,3%	37,6%	5,9%	47,5%	0,0%	100,0%
Niedersachsen-Bremen	10,7%	7,1%	51,0%	10,5%	20,8%	0,0%	100,0%
Nordrhein-Westfalen	5,4%	3,5%	61,0%	7,7%	21,9%	0,5%	100,0%
Hessen*	2,5%	1,5%	22,4%	62,3%	11,3%	0,0%	100,0%
Rheinland-Pfalz/Saarland*	9,8%	3,9%	67,6%	10,1%	8,5%	0,0%	100,0%
Baden-Württemberg	2,2%	1,3%	69,5%	12,7%	13,9%	0,3%	100,0%
Bayern	2,1%	6,1%	34,0%	54,9%	3,0%	0,0%	100,0%
Berlin-Brandenburg*	12,0%	4,3%	28,1%	31,6%	21,3%	2,7%	100,0%
Sachsen-Anhalt/Thüringen*	3,4%	7,6%	68,1%	10,2%	10,6%	0,0%	100,0%
Gesamt	5,7%	3,9%	48,3%	24,8%	16,9%	0,4%	100,0%

* Wegen geringer Fallzahlen in den gekennzeichneten Regionaldirektionen sind die Werte mit einer großen statistischen Fehlertoleranz behaftet. Sie sind daher nur eingeschränkt interpretierbar.

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Das Erreichen bestimmter Formen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen (z.B. qualifizierter Hauptschulabschluss) hängt stark von den länderspezifischen Angeboten des Schulsystems ab und soll hier nicht weiter interpretiert werden. Der größte Anteil von Teilnehmenden, die den Hauptschulabschluss erwerben, findet sich in der Regionaldirektion Baden-Württemberg, wo 69,5 % der jungen Erwachsenen dieses

Teilziel der Berufseinstiegsbegleitung erreichen. Darauf folgen die Regionaldirektionen Sachsen-Anhalt/ Thüringen (68,1 %) sowie Rheinland-Pfalz/ Saarland (67,6 %), gefolgt von Nordrhein-Westfalen (61,0 %) und Niedersachsen-Bremen (51,0 %). Am anderen Ende des Spektrums befinden sich Hessen (22,4 %), Berlin-Brandenburg (28,1 %) sowie Bayern (31,6 %). Im Bereich dieser drei Regionaldirektionen erwerben jedoch mit 62,3 % (Hessen), 31,6 % (Berlin-Brandenburg) sowie 54,9 % (Bayern) überdurchschnittlich viele junge Erwachsene den qualifizierten Hauptschulabschluss.

Häufig erworben wird neben dem Hauptschulabschluss auch der (Werk-)Realschulabschluss. Insbesondere im Einzugsgebiet der Regionaldirektion Nord (Schleswig-Holstein, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern) ist der Anteil mit 47,5 % sehr hoch. Demgegenüber schließen in Bayern lediglich 3,0 % der Teilnehmenden mit einem (Werk-)Realschulabschluss ab.

4.3.2 Erreichter Erwerbsstatus in der dritten Befragungswelle

Für die dritte Befragungswelle standen der Evaluation insgesamt 1.374 junge Erwachsene erneut zur Verfügung, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben bzw. dies noch tun. Diese Grundgesamtheit setzt sich zusammen aus Angehörigen der ersten und der zweiten Eintrittskohorte. Die Befragten lassen sich in fünf Verbleibgruppen unterteilen, nämlich in Teilnehmende, die zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle die Schule besuchen (AT*1), Teilnehmende, die eine berufsvorbereitende o.a. Maßnahme machen (AT*3), Teilnehmende, die sich in Ausbildung befinden (AT*4), jene, die einer Arbeit nachgehen (AT*5), und junge Erwachsene, die sonstige Verbleibwege (wie z.B. FSJ, Praktikum o.a.) eingeschlagen haben (AT*6).²⁶ Der folgenden Abbildung 4.9 sind die auf die Grundgesamtheit hochgerechneten Anteile der fünf Verbleibgruppen zu entnehmen.

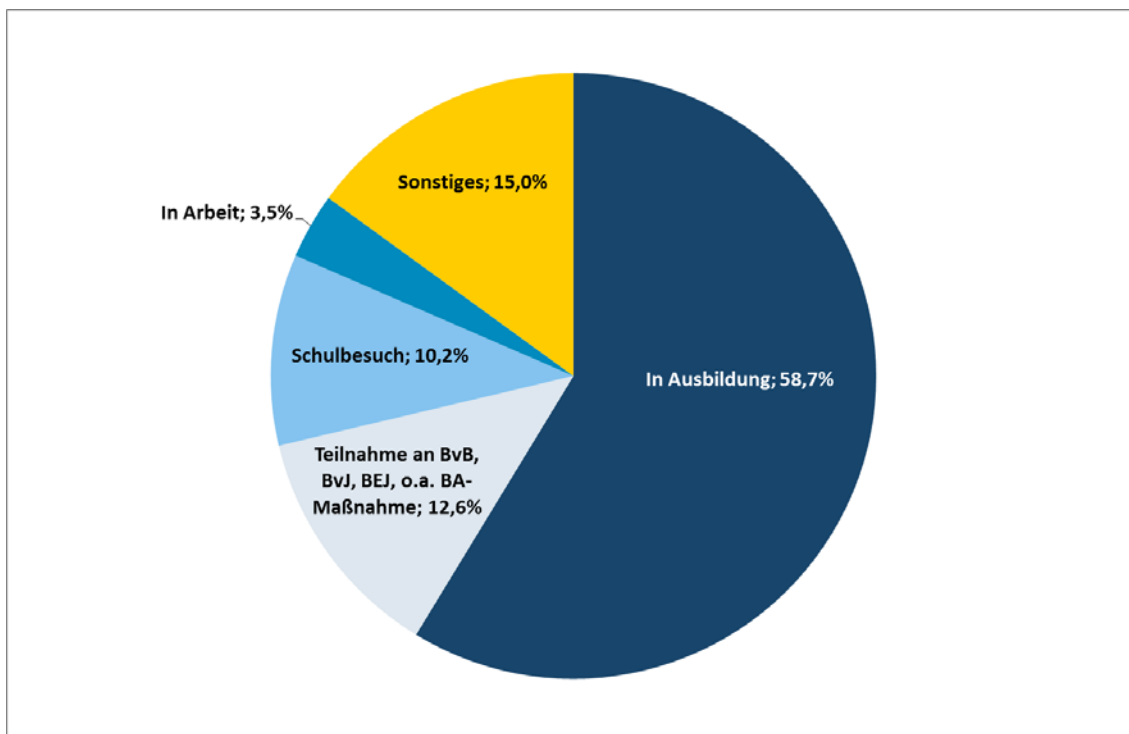
Wie sich zeigt, befinden sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung in der Gesamtbeurteilung knapp drei Fünftel und damit die Mehrheit der Teilnehmenden in einer Ausbildung. Davon befinden sich 81,5 % in einer betrieblichen Ausbildung, die übrigen in einer schulischen Berufsausbildung. 12,6 % der mit der dritten Befragungswelle erreichten jungen Erwachsenen absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme und etwa ein Zehntel von ihnen geht noch zur Schule. Einer Arbeitstätigkeit gehen 3,5 % der Teilnehmenden nach.

Etwa ein Siebtel der Teilnehmenden hat sonstige Verbleibwege eingeschlagen (15,0 %). Unter diese Kategorie fallen zum Beispiel Praktikum, freiwilliges soziales Jahr, Krankheit und „nichts von alledem“; diese letzte Kategorie wird von 50,1 % der Personen in sonstigen Zuständen gewählt. Da Bildungsgänge und Beschäftigung in der Befragung vollständig erhoben wurden, lässt sich dies so interpretieren, dass 7,5 % der Teilnehmenden anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbil-

²⁶ Der Verbleibstatus AT2 aus Welle zwei: „Befragte Person besuchte eine andere Schule als in der ersten Welle“ wurde mit der dritten Welle nicht mehr erhoben. Ab Welle drei gibt es statt den beiden Status AT1: „Befragte Person besuchte immer noch die gleiche Schule“ und AT2 (s.o.) nur noch den Status AT*1: „Befragte Person besucht derzeit eine Schule (keine Berufsschule)“.

denden Schule im Status der NEETs (Not in Education, Employment or Trainig, also weder in schulischer oder betrieblicher Ausbildung noch in Beschäftigung) sind.²⁷ Männliche und weibliche Teilnehmende unterscheiden sich in der Wahl von „nichts von alledem“ nicht.

Abbildung 4:9: Die fünf Verbleibgruppen befragter junger Erwachsener in Welle drei



Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Wie sich die Verteilung auf die fünf Verbleibstatus differenziert nach dem Geschlecht, der Kohortenzugehörigkeit sowie der besuchten Schulform der jungen Erwachsenen gestaltet, ist Tabelle 4.13 zu entnehmen.

²⁷ Dies liegt höher als die NEET-Rate, die von EUROSTAT ausgewiesen wird. Diese liegt in Deutschland im Jahr 2011 und in der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren bei 3,3 % (%). Vgl. EUROSTAT <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Tabelle 4.13: Verbleib der Teilnehmenden anderthalb Jahre nach regulärem Schulabgang

Verbleibstatus in Welle 3	Gesamt	Geschlecht		Kohorte		Besuchte Schulform	
		Männlich	Weiblich	1	2	Hauptschule	Förderschule
In Ausbildung	58,7%	60,9%	55,7%	61,2%	53,6%	62,6%	58,3%
Sonstiges	15,0%	15,5%	14,2%	14,0%	17,1%	10,7%	15,3%
Teilnahme an BvB, BvJ, BEJ, o.a. BA-Maßnahme	12,6%	11,8%	13,8%	15,1%	7,6%	10,3%	18,1%
Schulbesuch	10,2%	8,4%	12,6%	6,0%	18,8%	12,2%	3,7%
In Arbeit	3,5%	3,4%	3,7%	3,8%	3,0%	4,2%	4,6%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Größere geschlechterspezifische Unterschiede im Verbleib beschränken sich auf die Status „Ausbildung“ sowie „Schulbesuch“. Es zeigt sich, dass junge Männer in Welle drei häufiger in eine Ausbildung einmünden als junge Frauen. Andersherum verhält es sich in Bezug auf den (fortgesetzten) Schulbesuch; hier ist der Anteil an den Teilnehmenden bei den jungen Frauen größer als bei den jungen Männern. Auch zwischen den beiden Eintrittskohorten bestehen Unterschiede. Es zeigt sich, dass ein wesentlich größerer Anteil aus der ersten Kohorte in Ausbildung übergeht als aus der zweiten. Teilnehmende der ersten Kohorte nehmen zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle fast doppelt so häufig an einer Maßnahme teil wie Teilnehmende der zweiten Kohorte. Die Schule besuchen hingegen mehr als dreimal so viele Angehörige der zweiten Kohorte.

Zwischen Haupt- bzw. Förderschülerinnen und -schülern gibt es ebenfalls Unterschiede in der Verteilung auf die verschiedenen Verbleibstatus. Junge Erwachsene, die eine Hauptschule besucht haben, sind in Welle drei häufiger in Ausbildung als Förderschülerinnen und Förderschüler. Am stärksten unterscheiden sich die Anteile derjenigen, die in Welle drei die Schule besuchen. Der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler beträgt hier nur etwa ein Drittel des Anteils der Hauptschülerinnen und -schüler. Die Teilnahme an einer Maßnahme bzw. sonstige Verbleibwege gibt jeweils ein gutes Zehntel der Hauptschülerinnen und -schüler für sich an, während in beiden Verbleibstatus der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler größer ist.

In der Gesamtverteilung gibt es in der dritten Befragungswelle größere Veränderungen gegenüber den Verbleibstatus der jungen Erwachsenen in der zweiten Befragungswelle. Von diesen Veränderungen sind insbesondere die Kategorien „Ausbildung“, „berufsvorbereitende oder andere Maßnahme“ sowie „Schule“ betroffen. Es zeigt sich, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung einem zunehmend größeren Anteil der Jugendlichen gelingt und demgegenüber Ausweichangebote der Berufsvorbereitung an Bedeutung verlieren. Der Anteil junger Erwachsener, die zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle eine Ausbildung absolvieren, hat sich gegenüber Welle zwei mehr als verdoppelt (25,7 zu 58,7 %). Der Anteil derjenigen, die eine Maßnahme absolvieren, beträgt zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle mit 12,6 % knapp die

Hälfte des Anteils aus Welle zwei. Die Schule besucht weniger als ein Drittel des Anteils der Teilnehmenden, auf die dies in Welle zwei zutraf (vgl. Tabelle 4.14).

Tabelle 4.14: Veränderungen in der Gesamtverteilung der Verbleibstatus von Welle zwei zu Welle drei

Verbleibstatus	Welle 2	Welle 3
Schulbesuch (keine Berufsschule)	36,5%	10,2%
Teilnahme an BvB, BvJ, BEJ oder anderen Maßnahmen	26,3%	12,6%
Ausbildung	25,7%	58,7%
Arbeit	1,4%	3,5%
Sonstiges	10,1%	15,0%
Gesamt	100,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

4.3.3 Übergänge von der zweiten zur dritten Befragungswelle

Neben dem Vergleich der beiden Querschnitte wie in Tabelle 4.14 bietet es sich an nachzuvollziehen, wie sich die Übergänge der Angehörigen der einzelnen Verbleibgruppen von Welle zwei zu Welle drei im Einzelnen gestalten. Tabelle 4.15 gibt einen Überblick über die Übergänge aller Teilnehmenden zwischen den Verbleibzuständen von der zweiten zur dritten Befragungswelle. Vertikal ist jeweils der Ausgangszustand in der zweiten Befragungswelle abgetragen, horizontal der Zielzustand in der dritten Welle.

Tabelle 4.15: Übergänge der Teilnehmenden von Welle zwei zu Welle drei

Zustand in Welle 2	Zustand in der dritten Welle					Gesamt
	Schulbesuch (keine Berufsschule)	Maßnah- menteil- nahme	Ausbil- bil- dung	Arbeit	Sons- tiges	
Schulbesuch (keine Berufsschule)	17,7%	21,7%	42,4%	2,4%	15,8%	100,0%
Maßnahmenteilnahme	8,0%	3,5%	68,9%	3,7%	15,8%	100,0%
Ausbildung	2,4%	1,1%	91,2%	4,0%	1,2%	100,0%
Arbeit	2,3%	0,0%	26,5%	40,5%	30,7%	100,0%
Sonstiges	10,8%	31,7%	20,7%	1,3%	35,5%	100,0%
Gesamt	10,2%	12,6%	58,7%	3,5%	15,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Die Tabelle zeigt die Persistenz von und die Mobilität zwischen den fünf Zuständen. Persistenz findet sich bei den jungen Erwachsenen, die bereits zum Zeitpunkt der zweiten Befragung eine Ausbildung absolvieren. Von ihnen sind 91,2 % auch ein Jahr später in Ausbildung zu beobachten. Von den anderen sind knapp die Hälfte in Arbeit (4,0 %), ein kleiner Teil (2,4 %) ist in das allgemeinbildende Schulsystem zurückgekehrt.

Die Teilnehmenden, die in Welle zwei noch (d.h. nach dem planmäßig zu erreichenden ersten Schulabschluss) die Schule besuchten, sind zum Zeitpunkt der dritten Welle häufig in Ausbildung. Mehr als zwei Fünftel von ihnen geben dies an. Über 20 % finden sich nach dem Schulbesuch in einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Gut ein Sechstel setzt den Besuch der allgemeinbildenden Schule fort.

Aus dem Übergangsbereich der berufsvorbereitenden Maßnahmen sind in Welle drei knapp 70 % in eine Ausbildung eingemündet. Nur wenige der Maßnahmeteilnehmer aus Welle zwei sind auch ein Jahr danach in einer Maßnahme. Relativ viele (15,8 %) haben einen der „sonstigen“ Erwerbsstatus inne. Am häufigsten (35,5 %) sind die Teilnehmenden, die sich in Welle 2 in sonstigen Verbleibzuständen befanden, in Welle 3 ebenfalls in dieser Kategorie anzutreffen.

Ein knappes Drittel der Teilnehmenden, die in Welle zwei einer Beschäftigung nachgingen, mündete ebenfalls in sonstige Verbleibstatus ein. Der (vorläufige) Ausstieg aus dem Bildungssystem durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit besitzt eine vergleichsweise hohe Persistenz: Für gut 40 % der jungen Erwachsenen, die bereits in der zweiten Welle in Erwerbstätigkeit standen, gilt dies auch ein Jahr später. In dieser Gruppe finden sich ferner relativ viele Wechsel in Ausbildung. Zu beachten sind hierbei die geringen Fallzahlen in der Stichprobe, auf denen diese Angaben beruhen.

4.4 Perspektiven der jungen Erwachsenen in Abhängigkeit des gewählten Status

Im letzten Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (IAW et al. 2012) wurde in Abhängigkeit vom jeweiligen Verbleibstatus ein genauerer Blick auf den Ausbildungs- und Berufsweg der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen geworfen. Die Beobachtungen stützten sich damals auf Ergebnisse der zweiten Teilnehmendenbefragung. Im Folgenden soll der weitere Werdegang der jungen Erwachsenen auf Basis der Befragungsergebnisse der dritten Welle nachgezeichnet werden. Dabei soll insbesondere die Sicht der jungen Erwachsenen auf ihren weiteren beruflichen Werdegang ausgewertet werden.

Die Verbleibgruppe der Auszubildenden (AT*4) bildet den Schwerpunkt der Darstellung, da Übergang und Verbleib in Ausbildung die Hauptziele der Berufseinstiegsbegleitung sind. Dementsprechend detailliert werden die Befragungsdaten dieser Gruppe ausgewertet. Im entsprechenden Abschnitt wird in einem ersten Schritt nachvollzogen, wie die Teilnehmenden dazu kamen, ihre jeweilige Ausbildung aufzunehmen und von welchen Personengruppen sie sich – wenn nötig – in der Entscheidungsfindung überwiegend leiten ließen. Die Einschätzungen der Teilnehmenden zur Wahrscheinlichkeit, die begonnene Ausbildung erfolgreich abzuschließen, werden ebenfalls dargestellt. Anhand verschiedener Faktoren wird die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse geprüft. Zum einen wird die Entwicklung der Teilnehmenden in der Ausbildung betrachtet, die sich auch schon in der zweiten Welle in Ausbildung befanden.

Darüber hinaus wird der Grad der Zufriedenheit aller Teilnehmenden, die in Welle drei in Ausbildung sind, ausgewertet, welcher sich bis zu einem gewissen Grad auch aus der Übereinstimmung von Wunschberuf und tatsächlichem Ausbildungsberuf ableiten lassen dürfte. Unzufriedenheit mit der Ausbildung kann ein Faktor für Ausbildungsab-

brüche sein. Die Abbruchgründe der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der dritten Welle ihre Ausbildung abgebrochen haben, können aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewertet werden. Abschließend wird betrachtet, wie die in Ausbildung befindlichen Teilnehmenden ihre weitere berufliche Entwicklung nach dem erfolgreichen Ausbildungsabschluss einschätzen.

Für die Verbleibgruppe der Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmer (AT*3) wird ebenfalls die Verteilung der Wunschberufe dargestellt. Aber auch die Anstrengungen, die diese Teilnehmenden in den sechs Monaten, die der Befragung vorausgingen, unternommen hatten, um ihrem Wunschberuf mit einer Ausbildungsstelle näher zu kommen, werden im entsprechenden Abschnitt thematisiert.

Die Verbleibgruppe der Schülerinnen und Schüler (AT*1) wird nicht ausgewertet, weil diese teilweise noch nicht im Detail in der dritten Befragungswelle befragt wurden. Für die Verbleibgruppe der jungen Erwachsenen, die in der dritten Welle arbeitstätig sind (AT*5), wird aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Auswertung vorgenommen. Die Angehörigen der Gruppe mit sonstigem Verbleib (AT*6) werden aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe in diesem Abschnitt nicht betrachtet.

Abschließend wird für die jungen Erwachsenen in allen Verbleibzuständen in der dritten Welle dargestellt, welche ihre Perspektiven für die nächste Zukunft (neun Monate nach der Befragung) sind.

4.4.1 Auszubildende

Junge Erwachsene, die in Welle drei eine Ausbildung absolvieren, taten dies überwiegend auch schon zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle (entweder die gleiche oder eine neue). Ein größerer Teil geht jedoch auch erst nach Beendigung der Schule bzw. nach Absolvieren einer Maßnahme bis zur dritten Befragungswelle in die Ausbildung über. Dass junge Erwachsene aus sonstigen Verbleibzuständen in eine Ausbildung einmünden, kommt dagegen seltener vor.

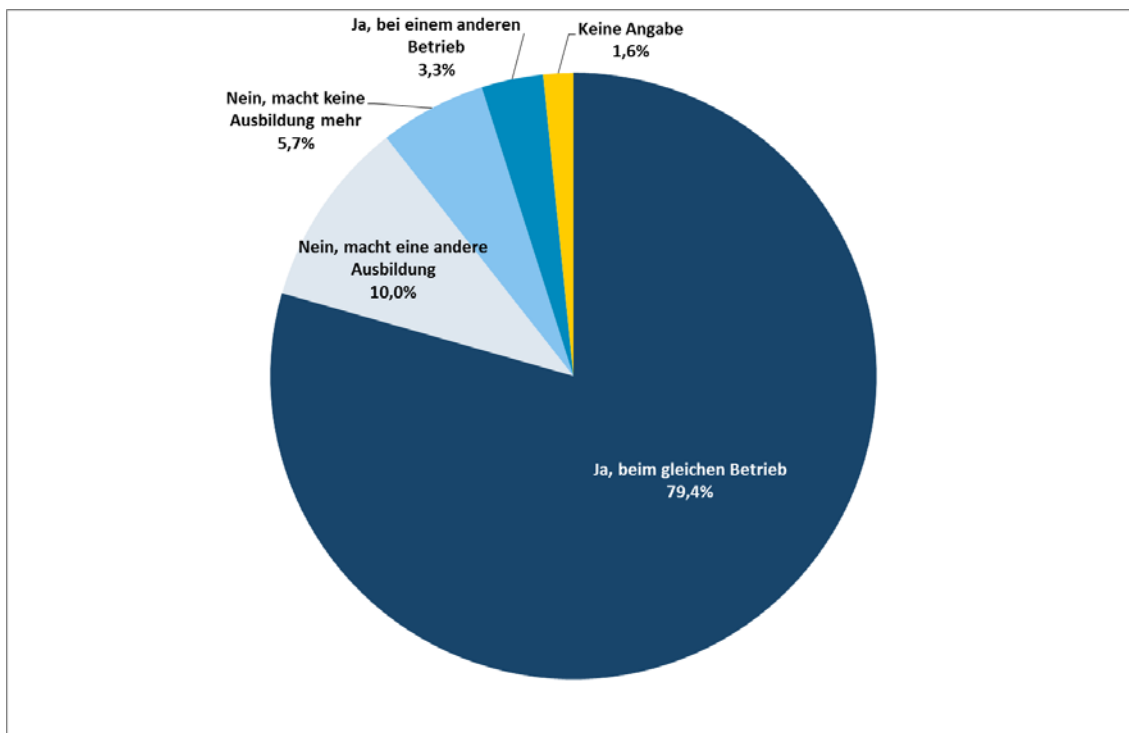
Stabilität der Ausbildungsverhältnisse

Wie stabil die Ausbildungsverhältnisse der jungen Erwachsenen sind, lässt sich zunächst daraus ableiten, wo die Teilnehmenden, die bereits in der zweiten Welle eine Ausbildung absolvierten, sich zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle etwa ein Jahr später befinden: Ob sie also zum Beispiel nach wie vor dieselbe Ausbildung beim selben Ausbilder machen oder den Betrieb gewechselt haben, ob sie eine andere Ausbildung begonnen haben oder überhaupt noch in Ausbildung sind. Abbildung 4.10 gibt einen Überblick über die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen und differenziert insofern die Darstellung aus Tabelle 4.15.²⁸

²⁸ Die geringfügigen Unterschiede in der Zahl derjenigen, die in beiden Wellen in Ausbildung sind, ergeben sich daraus, dass in Tabelle 4.15 und Abbildung 4.10 eine unterschiedliche Frage im Fragebogen zugrunde gelegt wurde.

Es zeigt sich zunächst, dass zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle mit 92,7 % die große Mehrheit derjenigen, die in der zweiten Welle in einer Ausbildung waren, wiederum in diesem Zustand angetroffen wird. Vier Fünftel dieser Teilnehmenden sind noch im selben Betrieb, während 3,3 % den Betrieb, nicht aber den Ausbildungsgang gewechselt haben. Ein Zehntel der jungen Erwachsenen gibt an, eine andere Ausbildung zu absolvieren als zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle, und lediglich 5,7 % der Teilnehmenden machen keine Ausbildung mehr. Diese Ergebnisse sprechen für eine große Stabilität der Ausbildungsverhältnisse.

Abbildung 4.10: Entwicklung der Teilnehmenden in Ausbildung



Anmerkung. hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 582 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Initiatoren für die Aufnahme einer Ausbildung

Wie die Teilnehmenden sich für ihren Ausbildungsberuf entschieden haben, ist ebenfalls Gegenstand der Erhebung. Sie werden gefragt, auf wessen Idee bzw. Initiative die Wahl ihres Ausbildungsberufes aus ihrer Sicht zurückzuführen ist. Tabelle 4.16 führt die hochgerechneten Antworten für diejenigen Teilnehmenden auf, die zwischen der zweiten und der dritten Befragungswelle eine Ausbildung aufgenommen haben.

Den Angaben der jungen Erwachsenen ist zu entnehmen, dass in ihrer Wahrnehmung überwiegend ihre persönliche Motivation den Ausschlag für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung gab. Zu den Bezugspersonen, die darüber hinaus einen relevanten Einfluss auf die Entscheidungsfindung der Teilnehmenden haben, gehören für fast identische Anteile der Teilnehmenden die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter, Eltern und andere Personen, die unter der Antwortmöglichkeit „jemand

anderes“ aufgelistet wurden. Je ein knappes Fünftel der Teilnehmenden gab diese drei Einflussgrößen an (vgl. Tabelle 4.16).

Tabelle 4.16: Angaben zur Ausbildungsplatzwahl der Teilnehmenden mit Verbleib Ausbildung

Initiatoren für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen
Eigene Idee	67,1%	70,3%	63,6%
Vorschlag der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters	17,9%	19,1%	16,5%
Vorschlag der Eltern	17,7%	18,4%	16,8%
Vorschlag einer anderen Person	17,6%	16,2%	19,2%
Vorschlag der Berufsberatung	7,6%	10,6%	4,3%
Vorschlag der Geschwister	5,4%	9,5%	0,9%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile (Basis ungewichtet: 307 Fälle), Mehrfachnennungen waren zulässig.

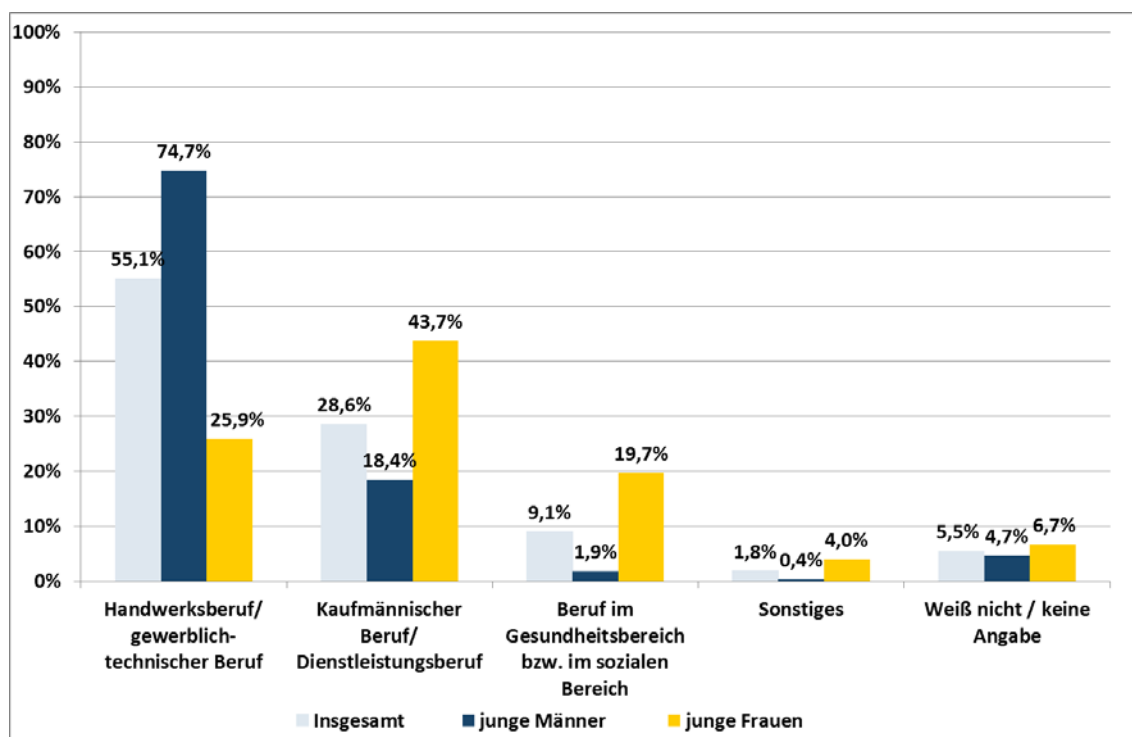
Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3

Des Weiteren zeigt die Tabelle, dass die Berufsberaterinnen und -berater der Agentur für Arbeit von den Befragten nur selten als Initiatoren für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung wahrgenommen werden.

Verteilung der Auszubildenden auf verschiedene Berufsgruppen²⁹

Abbildung 4.11 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf Berufsgruppen. Insgesamt erlernt über die Hälfte der Teilnehmenden, die ein Ausbildungsverhältnis begonnen haben, einen handwerklichen bzw. gewerblich-technischen Beruf. Allerdings ist der Anteil der Auszubildenden in diesem Bereich bei den jungen Männern nahezu dreimal so hoch wie bei den Frauen. Andersherum verhält es sich im Bereich der kaufmännischen bzw. Dienstleistungsberufe, auf welche insgesamt der zweitgrößte Anteil der Auszubildenden entfällt. Hier werden relativ zu allen Auszubildenden bei den Frauen mehr als doppelt so viele Personen ausgebildet wie bei den jungen Männern. Sogar zehnmal so hoch ist der Anteil unter den weiblichen im Vergleich zu den männlichen Auszubildenden im Gesundheitswesen und im sozialen Bereich, wobei diese Berufsgruppe insgesamt lediglich ein knappes Zehntel der Teilnehmenden umfasst.

²⁹ Ab hier wieder Auswertung für alle Teilnehmenden mit Verbleibstatus „in Ausbildung“ zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle.

Abbildung 4.11: Gewählte Berufstypen der Teilnehmenden in Ausbildung

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 808 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Wunschausbildung und Wunschberuf

Der Grad der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit ihrer Ausbildung ist ein entscheidender Faktor dafür, ob die Ausbildung mit Erfolg beendet wird. Daher wird für alle Auszubildenden, die in der dritten Welle erstmals in einer Ausbildung sind, die im Vorjahr erhobene Information über den Wunschberuf mit dem aktuellen Ausbildungsberuf verglichen. Als Berufe werden etwas feiner als in Abbildung 4.11 gegliederte Gruppen von Berufen definiert; handwerkliche und gewerbliche-technische Berufe, kaufmännische und Dienstleistungsberufe sowie soziale und Gesundheitsberufe werden jeweils getrennt betrachtet. Die Frage im Interview bezieht sich auf den Wunschberuf, den die Befragten später ausüben wollten, also nicht auf den angestrebten Ausbildungsberuf.

Die Ergebnisse zeigen, dass mit 48,5 % knapp die Hälfte der jungen Erwachsenen, die in Welle 3 erstmals in einem Ausbildungsverhältnis sind, diese Ausbildung in der Berufsgruppe begonnen haben, die im Jahr zuvor gewünscht worden war. Auffällig ist, dass es den jungen Männern mit 57,0 % weitaus häufiger gelingt als den jungen Frauen, von denen nur 37,8 % in der gewünschten Berufsgruppe ausgebildet werden.

Tabelle 4.17: Übereinstimmung von Wunschberuf in Welle 2 und tatsächlichem Ausbildungsberufstyp in Welle 3

Wunschberuf in Welle 2	Ausbildungsberuf in Welle 3					Gesamt
	Handwerksberuf	Dienstleistungsberuf	Kaufmännischer Beruf	Gew.-techn. Beruf	Sonstiges	
Handwerksberuf	75,2%	7,3%	2,6%	6,1%	8,8%	100,0%
Dienstleistungsberuf	15,9%	40,5%	13,9%	5,8%	23,9%	100,0%
Kaufmännischer Beruf	13,0%	11,7%	42,0%	3,2%	30,1%	100,0%
Gew.-technischer Beruf	79,0%	1,3%	8,1%	10,3%	1,3%	100,0%
Sonstiges	7,2%	41,0%	3,2%	0,0%	48,6%	100,0%
Gesamt	45,4%	15,9%	14,5%	5,3%	18,9%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 455 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Tabelle 4.17 zeigt, welche Wunschberufe besonders häufig oder besonders selten als Ausbildungsberufe realisiert werden; dabei ist die ungleichmäßige Verteilung auf die Berufe zu beachten. Es werden nur die zahlenmäßig häufigsten Berufe in die Analyse einbezogen.

Die größten Übereinstimmungen zwischen Wunschberuf und tatsächlicher Ausbildung finden sich für die Handwerksberufe. Drei Viertel derjenigen jungen Erwachsenen, die in der vorherigen Befragung einen Handwerksberuf als Wunschberuf angegeben haben, werden im Folgejahr auch tatsächlich im Handwerk ausgebildet. Da Handwerksberufe eher Wunschberufe männlicher Jugendlicher sind, erklärt diese hohe Übereinstimmung die oben erwähnten Geschlechterunterschiede.

Unter denjenigen, die einen Dienstleistungsberuf oder einen kaufmännischen Beruf anstrebten, werden etwas über 40 % in einem solchen Beruf ausgebildet; relativ viele von ihnen werden in sonstigen Berufen, beispielsweise in einem sozialen oder Gesundheitsberuf, ausgebildet. Die Tatsache, dass fast vier Fünftel derer, die einen gewerblich-technischen Beruf als Wunschberuf benannten, im Handwerk ausgebildet werden, könnte zum einen damit zusammen hängen, dass eine handwerkliche Ausbildung für dieses Berufsbild eine gute Vorbereitung ist. Zum anderen ist zu beachten, dass diese Angaben nur auf 37 Beobachtungen beruhen und damit der Stichprobenfehler hoch ist.

Erfolgreicher Abschluss der Ausbildung

Die Teilnehmenden werden in einem nächsten Schritt gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass sie die begonnene Ausbildung erfolgreich beenden werden. Den Antworten ist eine überwiegend optimistische Haltung der jungen Erwachsenen zu entnehmen. So halten es fast drei Viertel der Teilnehmenden (72,7 %) für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“, dass sie die begonnene Ausbildung erfolgreich beenden werden. In beiden oben genannten Antwortkategorien sind die jungen Frauen etwas zurückhaltender als die jungen Männer. Ein knappes Viertel der Teilnehmenden schätzt ein, dass sie die Ausbildung „vermutlich“ erfolgreich abschließen würden. Bei dieser Einschätzung gab es keine nennenswerten geschlechterspezifischen

Unterschiede. Unter denjenigen, die davon ausgehen, ihre Ausbildung „vermutlich nicht“ erfolgreich zu beenden, ist der Anteil der jungen Frauen wiederum höher als der der jungen Männer (vgl. Tabelle 4.18).

Tabelle 4.18: Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses

Geschätzte Wahrscheinlichkeit die derzeitige Ausbildung erfolgreich abzuschließen	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen
(1) Sehr wahrscheinlich	30,4%	31,6%	28,7%
(2) Wahrscheinlich	42,3%	44,6%	39,0%
(3) Vermutlich	23,4%	22,4%	24,9%
(4) Vermutlich nicht	2,1%	0,5%	4,5%
(5) Unwahrscheinlich	0,3%	0,1%	0,6%
(6) Sehr unwahrscheinlich	0,7%	0,4%	1,1%
Keine Angabe	0,8%	0,4%	1,3%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 808)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle waren die Einschätzungen der jungen Erwachsenen im Hinblick auf die erfolgreiche Beendigung ihrer Ausbildung noch etwas optimistischer als in der dritten Welle (vgl. IAW et al. 2012). Damals waren insgesamt 85,1 % der Teilnehmenden der Überzeugung, den Ausbildungsabschluss „sehr wahrscheinlich“ bzw. „wahrscheinlich“ zu erreichen. Der Anteil derjenigen, die dies lediglich vermuteten, betrug damals nur ein Zehntel.

Berufliche Entwicklung nach dem Ausbildungsabschluss

Wie die Teilnehmenden ihre Chancen sehen, nach Abschluss ihrer Ausbildung einen Arbeitsplatz in ihrem Ausbildungsbetrieb zu bekommen, war Gegenstand einer weiteren Frage. Aus den Einschätzungen der jungen Erwachsenen lässt sich indirekt auch ablesen, inwieweit sich die Auszubildenden in ihrem Betrieb zugehörig bzw. integriert fühlen (vgl. Tabelle 4.19).

Rechnet man die Antwortmöglichkeit „vermutlich“ zu den positiven Einschätzungen, sind insgesamt zwei Drittel der Teilnehmenden optimistisch bezüglich einer späteren Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb. Für die jungen Männer gilt dies noch stärker als für die jungen Frauen. Auffällig ist, dass ein knappes Fünftel der jungen Frauen sich gar nicht dazu äußerte, wie sie die Wahrscheinlichkeit einschätzen, nach Abschluss ihrer Ausbildung übernommen zu werden. Von den jungen Männern macht ein Zehntel hierzu keine Angabe, jedoch halten 17,0 % von ihnen eine Übernahme sogar für „sehr unwahrscheinlich“. Bei den jungen Frauen schätzt dies ein Zehntel ebenfalls ein.

Tabelle 4.19: Einschätzungen der Teilnehmenden bezüglich einer Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb

Wahrscheinlichkeit der Übernahme durch Ausbildungsbetrieb	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen
(1) Sehr wahrscheinlich	26,2%	30,2%	20,4%
(2) Wahrscheinlich	18,6%	20,1%	16,5%
(3) Vermutlich	21,8%	19,4%	25,4%
(4) Vermutlich nicht	5,0%	2,5%	8,5%
(5) Unwahrscheinlich	1,3%	1,7%	0,6%
(6) Sehr unwahrscheinlich	14,1%	17,0%	10,0%
Keine Angabe	12,9%	9,1%	18,6%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 808 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Auch wenn die Einschätzungen der Teilnehmenden überwiegend positiv ausfallen, kann nicht vernachlässigt werden, dass ein nicht ganz unerheblicher Teil von ihnen wenig optimistisch ist, was eine spätere Übernahme durch ihren Ausbildungsbetrieb angeht. Dies kann verschiedene Gründe haben, die auch die Möglichkeit mit einschließen, dass die Teilnehmenden selbst gar nicht wünschen, nach Abschluss der Ausbildung im Ausbildungsbetrieb zu verbleiben.

Die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, später im erlernten Beruf arbeiten zu können, wird ebenfalls bei den Teilnehmenden erfragt (vgl. Tabelle 4.20). Das Erkenntnisinteresse, das sich mit dieser Frage verbindet, gilt der persönlichen Sicht der jungen Erwachsenen auf ihre zukünftigen Chancen. Wird der eigene Ausbildungsberuf als zukunftssträchtig für die eigene berufliche Entwicklung wahrgenommen oder nicht?

Tabelle 4.20: Einschätzungen der Teilnehmenden hinsichtlich der späteren Tätigkeit im erlernten Beruf

Wahrscheinlichkeit, später einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu finden	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen
(1) Sehr wahrscheinlich	30,7%	32,5%	27,9%
(2) Wahrscheinlich	31,1%	35,4%	24,7%
(3) Vermutlich	24,2%	21,6%	28,0%
(4) Vermutlich nicht	7,9%	7,5%	8,6%
(5) Unwahrscheinlich	1,8%	0,8%	3,2%
(6) Sehr unwahrscheinlich	1,4%	0,3%	3,1%
Keine Angabe	2,9%	1,8%	4,5%
Gesamt	100,0%	99,9%	100,0%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 808 Fälle)

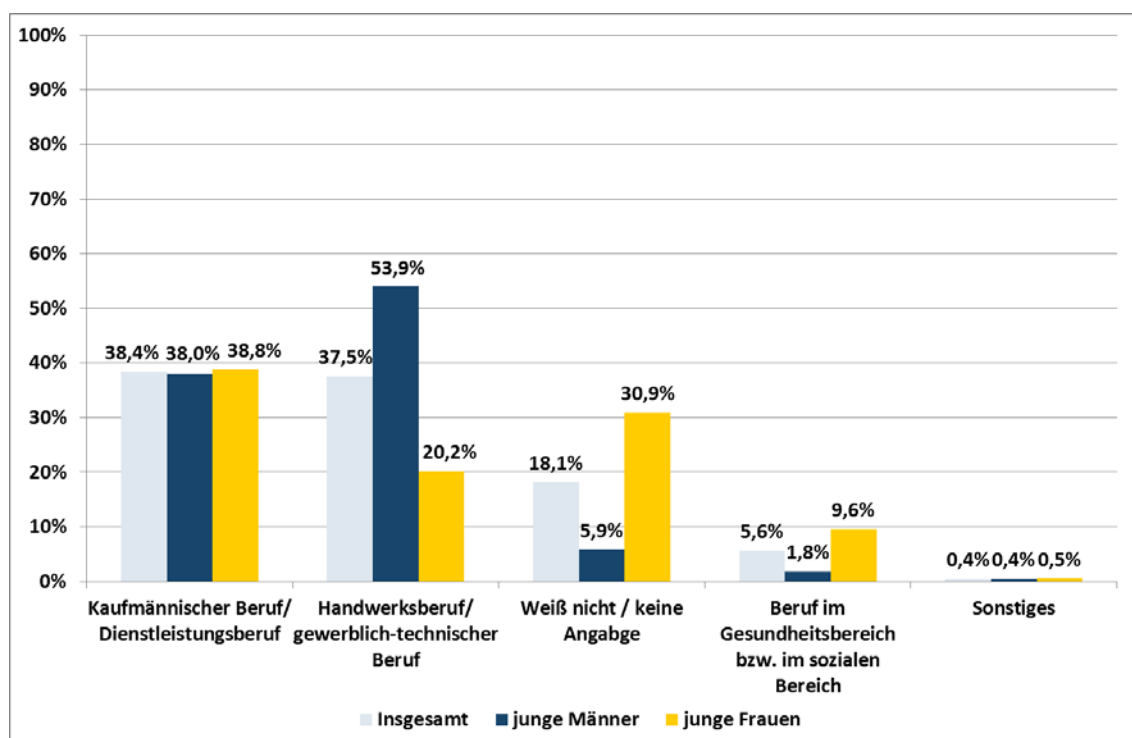
Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Rechnet man auch hier wieder die Antwortmöglichkeit „vermutlich“ zu den positiven Einschätzungen, so sind insgesamt 86 % der Teilnehmenden optimistisch, was die Wahrscheinlichkeit betrifft, im Anschluss an die Ausbildung einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu finden. Damit betrachtet die große Mehrheit der Teilnehmenden den von ihnen erlernten Beruf als geeignet für die spätere gesellschaftliche Teilhabe. Auch hier ist der Anteil der jungen Frauen wieder etwas geringer als der der jungen Männer. Anders als im Falle der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb sind die negativen Einschätzungen der Befragten in diesem Fall insgesamt nicht zahlreich. Unabhängig davon, ob die Möglichkeit besteht, später im Ausbildungsbetrieb weiterzuarbeiten, sprechen die jungen Erwachsenen ihren gewählten Ausbildungsberufen ein großes Beschäftigungspotenzial zu und schauen insofern optimistisch in ihre berufliche Zukunft.

4.4.2 Jugendliche in Maßnahmen des Übergangsbereichs

Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle in einer berufsvorbereitenden oder anderen Maßnahme befinden, werden nach ihren beruflichen Wünschen gefragt (Abbildung 1.12). Dabei werden die Berufe wieder zu Gruppen zusammengefasst.

Abbildung 4.12: Wunschberuf von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich



Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 142 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Mit 38,4 % werden kaufmännische bzw. Dienstleistungsberufe am häufigsten genannt; ähnliches gilt für die Handwerks- bzw. gewerblich-technischen Berufe (37,5 %). Dabei gibt es einen ausgeprägten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Maßnahmeteilnehmern. Bei den jungen Männern dominieren die Handwerksberufe als Wunschberuf, während nur ein Fünftel der jungen Frauen einen Beruf aus dieser Gruppe aufnehmen möchte. Dies entspricht in der Tendenz den Geschlechterunterschieden bei den tatsächlich gewählten Ausbildungsberufen der Auszubildenden (vgl. Abbildung 4.11).

Berufe im sozialen bzw. gesundheitlichen Bereich spielen für die Gruppe der Teilnehmenden relativ selten eine Rolle. Bei den jungen Frauen fällt der hohe Prozentsatz derjenigen auf, die noch unentschieden sind oder aus anderen Gründen keine Aussage treffen möchten, der bei knapp einem Drittel liegt.

Strategien der Ausbildungsplatzsuche

Was die Jugendlichen mit Verbleibstatus „Maßnahme“ in den vergangenen sechs Monaten unternommen haben, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten, ist Gegenstand einer weiteren Frage. Die Intensität ihrer diesbezüglichen Bemühungen kann eventuell Hinweise darauf liefern, inwiefern die jungen Erwachsenen die von ihnen besuchten Maßnahmen tatsächlich als Vorbereitung auf die Ausbildung wahrnehmen und nutzen (vgl. Tabelle 4.21).

Tabelle 4.21: Strategien der Ausbildungsplatzsuche von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich

Strategie, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen
Bewerbungen geschrieben	66,8%	65,7%	68,0%
Im Internet recherchiert	55,4%	59,9%	50,8%
Praktikum absolviert	54,6%	50,5%	58,8%
Bekannte um Hilfe gefragt	47,0%	41,8%	52,4%
Bei Ausbildungsbetrieb nachgefragt	44,5%	33,9%	55,7%
Mit Berufseinstiegsbegleiter gesprochen	34,9%	32,7%	37,1%
Mit Berufsberater gesprochen	33,9%	46,1%	21,1%
Ausbildungsstellenanzeigen gelesen	30,7%	31,5%	29,9%
Sonstiges unternommen	16,5%	7,0%	26,6%
Keine Angabe / Nichts unternommen	15,3%	13,9%	16,8%

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. (Basis ungewichtet: 142 Fälle) Mehrfachnennungen möglich

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Das Schreiben von Bewerbungen, die Internetrecherche sowie das Absolvieren eines Praktikums gehören zu den am häufigsten genannten Strategien. Junge Frauen und Männer geben diese Strategien etwa gleich häufig an. Praktika gehörten zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle zu den am seltensten genannten Strategien bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz; nur 7,2 % der Teilnehmenden hatten damals diesen Weg gewählt. Offenbar verstärkt sich im Zeitablauf die Bedeutung von Praktika bei der Ausbildungsplatzsuche.

Die direkte Nachfrage bei Ausbildungsbetrieben war in der zweiten Welle die am dritthäufigsten genannte Strategie der jungen Frauen und Männer. Zum Zeitpunkt der dritten Welle rangiert diese nur noch an fünfter Stelle. Eher hören sich die Befragten nach eigenen Angaben in ihrem Bekanntenkreis nach einer Ausbildungsmöglichkeit um. Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie Berufsberaterinnen und -berater der Agentur für Arbeit sind für jeweils gut ein Drittel der jungen Erwachsenen die Anlaufstelle in Sachen Ausbildungsplatzsuche. Die Bedeutung der Berufseinstiegsbegleitung hat damit gegenüber dem vorangegangenen Befragungszeitpunkt in der dritten Welle abgenommen. Damals traf auf fast die Hälfte der Teilnehmenden zu, dass sie mit Hilfe der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben. Das Lesen von Stellenanzeigen geht in der Bedeutung gegenüber der zweiten Befragungswelle etwas zurück.

Ein ähnlich großer Anteil der Teilnehmenden hat entweder sonstige Suchstrategien oder gar nichts unternommen, um einen Ausbildungsplatz zu finden (16,5 % bzw. 15,3 %). Der Anteil der jungen Frauen, die sonstige Bemühungen angegeben haben, ist etwa viermal so groß wie der der jungen Männer. Der Anteil Teilnehmenden, die nichts unternommen hatten, blieb gegenüber der zweiten Befragungswelle nahezu unverändert. In der Tatsache, dass viele Mehrfachnennungen vorkommen, spiegelt sich wider, dass die meisten jungen Erwachsenen sich nicht nur auf einen Suchweg verlassen.

4.4.3 Weitere Verbleibperspektiven der jungen Erwachsenen

In welchen Erwerbszuständen sich die jungen Erwachsenen neun Monate nach dem Befragungszeitpunkt sehen, wird nun in Abhängigkeit des gegenwärtigen Verbleibstatus dargestellt. Der zeitliche Abstand wird so gewählt, dass dieser Zeitpunkt im Herbst 2013 liegt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Maßnahmen der Berufsorientierung geendet, schulische Abschlüsse könnten erreicht und neue Ausbildungsverträge abgeschlossen worden sein.

Wie Tabelle 4.22 zeigt, erwartet der größte Anteil der Teilnehmenden (69,6 %), auf Sicht von neun Monaten in einer Ausbildung zu sein. Am höchsten ist dieser Anteil mit 74,3 % bei den jungen Männern, doch auch knapp zwei Drittel der jungen Frauen gehen von dieser Annahme aus. Alle weiteren Perspektiven erhalten lediglich einstellige Anteilswerte, wobei der fortgesetzte Schulbesuch mit 8,3 % noch den höchsten Wert erzielt. In der Schule sehen sich auf Sicht von neun Monaten überwiegend junge Frauen.

Wie der Tabelle darüber hinaus zu entnehmen ist, ist zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle der Ausstieg aus dem Bildungssystem offenbar nur für wenige der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen bzw. teilgenommen haben, eine Option. Der Fokus der jungen Frauen und Männer liegt eindeutig auf dem Eintritt bzw. Verbleib in Ausbildung. Wie zu erwarten, ist diese Perspektive unter den Teilnehmenden, die sich bereits in Ausbildung befinden, besonders stark verbreitet. Aber auch junge Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Maßnahme besuchen, sehen sich in über der Hälfte der Fälle nach Ablauf von neun Monaten in einer Ausbildung. Die einzige Gruppe, die sich perspektivisch überwiegend nicht in Ausbildung, sondern in der Schule sieht, ist die Gruppe der Teilnehmenden, die in der dritten Welle noch die Schule besuchen. Doch auch in dieser Gruppe glaubt

mehr als ein Viertel der Teilnehmenden, dass er oder sie in neun Monaten in einer Ausbildung sein wird.

Tabelle 4.22: Perspektive für den Verbleib neun Monate nach der Befragung

Perspektive für den Verbleib in 9 Monaten	Geschlecht				Zustand			
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Schulbes.	Maßn.	Ausb.	Arbeit	Sonstiges
Ich werde einen Ausbildungsplatz haben	69,6%	74,3%	63,0%	27,0%	54,8%	82,7%	43,9%	51,9%
Ich werde auf meiner jetzigen Schule sein	8,3%	5,4%	12,3%	46,7%	13,5%	4,7%	0,0%	5,7%
Ich werde auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sein	4,8%	5,7%	3,6%	5,5%	10,0%	1,5%	4,3%	13,7%
Ich werde einen Job haben	4,5%	4,6%	4,4%	0,0%	1,2%	2,7%	40,4%	7,5%
Ich werde auf einer weiterführenden Schule sein	4,1%	3,3%	5,3%	15,5%	6,1%	2,5%	0,2%	5,5%
Weiß nicht / Keine Angabe	3,2%	2,6%	4,0%	0,7%	5,3%	1,9%	3,4%	7,4%
Sonstiges	2,1%	1,6%	2,7%	4,2%	2,3%	1,5%	0,0%	4,0%
Ich werde meinen Ausbildungsabschluss haben	1,6%	1,1%	2,4%	0,0%	0,0%	2,2%	4,8%	0,5%
Ich werde an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilnehmen	1,5%	1,1%	2,0%	0,0%	6,9%	0,0%	2,3%	3,2%
Nichts von dem Genannten	0,3%	0,4%	0,1%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,3%
Ich werde auf einer berufsbildenden Schule sein	0,1%	0,0%	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,7%	0,3%
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anmerkung: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 1.374 Fälle)

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 3.

Den Abschnitt 4.4. resümierend, lässt sich für alle betrachteten Verbleibgruppen feststellen, dass der überwiegende Teil der jungen Erwachsenen aktiv seine weitere berufliche Entwicklung vorantreibt, indem z.B. darauf hingearbeitet wird, in Ausbildung zu gelangen bzw. die begonnene Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Befragten haben darüber hinaus größtenteils feste Vorstellungen davon, in welchem Beruf sie später einmal arbeiten möchten. Ihre Zukunftsaussichten sehen die jungen Erwachsenen überwiegend positiv. Auch die Chancen, im Anschluss an die Ausbildung einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu finden, schätzen sie größtenteils als gut ein.

4.5 Erste Befunde für die Situation zweieinhalb Jahre nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule

Der folgende Abschnitt gibt auf Basis von Befragungsergebnissen der vierten Befragungswelle einen Ausblick auf den weiteren Werdegang der (ehemaligen) Teilnehmenden. Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch nur für die Angehörigen der ersten Eintrittskohorte in die Berufseinstiegsbegleitung nachvollzogen werden, in welchem Erwerbsstatus sich die jungen Erwachsenen ungefähr zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule befinden. Bei diesen Befragten

handelt es sich um junge Erwachsene, die im Frühjahr 2009 in die Förderung eingetreten sind und im Regelfall im Sommer 2010 einen Schulabschluss erworben haben. Für die vierte Befragungswelle stehen der Evaluation 630 Teilnehmende der ersten Kohorte erneut zur Verfügung. Ergebnisse aus der zweiten und dritten Welle werden zu Vergleichszwecken herangezogen und, wo sinnvoll, zitiert.

4.5.1 Erreichter Erwerbsstatus

Wie bereits im Vorjahr, werden die Jugendlichen auch in der vierten Befragungswelle 2013 in einem ersten Schritt zu ihrem aktuellen Tätigkeitsstatus befragt (vgl. Tabelle 4.23).

Tabelle 4.23: Verbleib der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle

Verbleib	Prozent
Ausbildung	68,8%
Sonstiges	13,8%
Schule	6,9%
Arbeit/Job	5,9%
Maßnahme	4,6%
Gesamt	100,0%

Anmerkungen: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 630 Fälle).

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 4.

Wie die Tabelle zeigt, befinden sich mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden der ersten Kohorte zum Zeitpunkt der vierten Befragung in Ausbildung, 6,9 % besuchen nach wie vor die allgemeinbildende Schule, 5,7 % gehen einer Arbeit bzw. einem Job nach und 4,6 % absolvieren eine berufsvorbereitende oder andere BA-Maßnahme. Auffällig ist sowohl der hohe Anteil der Jugendlichen, die angeben, nach wie vor die allgemeinbildende Schule zu besuchen (6,9 %), als auch der doppelt so hohe Anteil der Teilnehmenden (13,8 %), die zum Befragungszeitpunkt nach eigenen Angaben sonstige Verbleibwege eingeschlagen haben (z.B. FSJ, Praktikum, aber auch nichts von alledem).

Übergänge von der dritten zur vierten Befragungswelle

Wie sich die Übergänge der Angehörigen der einzelnen Verbleibgruppen von Welle drei zu Welle vier im Einzelnen gestalten, ist Tabelle 4.24 zu entnehmen. Vertikal ist jeweils der Ausgangsstatus in der dritten Befragungswelle aufgeführt, horizontal der Zielstatus in der vierten Welle. Die jungen Erwachsenen, die sich zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle in Ausbildung befanden, sind in den allermeisten Fällen in der vierten Welle ebenfalls in Ausbildung zu beobachten; nur für etwa 3 % trifft das nicht zu. Auch die relative Mehrheit derjenigen, die in Welle drei sonstige Verbleibwege (z.B. FSJ oder Praktikum) eingeschlagen hatten oder noch auf eine allgemeinbildende Schule gingen, absolvieren in Welle vier eine Berufsausbildung.

Tabelle 4.24: Übergänge der Teilnehmenden von Welle drei zu Welle vier

Status in Welle 3	Status in Welle 4					Gesamt
	In einer allgemeinbildenden Schule	In einer vorbereitenden Maßnahme	In einer Ausbildung	In Arbeit	Sonstiges	
In einer allgemeinbildenden Schule	15.6%	15.2%	31.9%	6.7%	30.6%	100.0%
In einer vorbereitenden Maßnahme	20.1%	10.4%	16.1%	6.8%	46.6%	100.0%
In einer Ausbildung	0.2%	0.1%	96.8%	1.9%	1.1%	100.0%
In Arbeit	0.0%	0.0%	23.3%	73.9%	2.8%	100.0%
Sonstiges	14.9%	4.3%	42.8%	15.1%	23.0%	100.0%
Gesamt	6.9%	4.6%	68.8%	5.9%	13.8%	100.0%

Anmerkungen: hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. (Basis ungewichtet: 630 Fälle).

Quelle: Teilnehmendenbefragung, Welle 4.

Fast die Hälfte der Teilnehmenden, die in Welle drei eine Maßnahme absolvierten, befindet sich in Welle vier in einem sonstigen Zustand. Nur selten gelingt nach einer späten, also 18 Monate nach dem regulären Schulabschluss noch andauernden, Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen der Übergang in Ausbildung; nur in knapp einem Sechstel der Fälle ist diese Art des Wechsels zu verzeichnen. Hier müssen allerdings die relativ geringen Fallzahlen in Rechnung gestellt werden, denn nur 15 % der ersten Kohorte waren in Welle drei in einer Maßnahme. Ebenso mündete ein knappes Drittel der Teilnehmenden, die in Welle drei noch die Schule besuchten, in den Verbleibstatus „Sonstiges“ ein.

Der fortgesetzte Schulbesuch spielt ca. zweieinhalb Jahre nachdem die jungen Erwachsenen regulär die allgemeinbildende Schule verlassen haben sollten, insgesamt nur noch eine geringe Rolle, ebenso wie Angebote im Übergangsbereich. Der (vorläufige) Ausstieg aus dem Bildungssystem infolge der Aufnahme einer Beschäftigung hat eine hohe Persistenz: auf knapp drei Viertel derjenigen, die bereits zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle einer Arbeitstätigkeit nachgegangen waren, trifft dies auch zwölf Monate später zu. Immerhin ein knappes Viertel hat eine Ausbildung begonnen. Auch hierbei sind die geringen Fallzahlen zu beachten.

Detailliert werden im Folgenden zwei Gruppen von Teilnehmenden betrachtet. Dabei handelt es sich zum einen um die Gruppe der jungen Erwachsenen, die sich in einer Ausbildung befinden, und zum anderen um die Gruppe derjenigen, die sich zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle noch nicht in Ausbildung befinden. Letztere Gruppe setzt sich zusammen aus Teilnehmenden mit den Verbleibstatus „Sonstiges“, „Arbeit/Job“ und „Maßnahme“. Schülerinnen und Schüler werden nicht in die Betrachtung einbezogen, da sich an ihrer Situation nichts Wesentliches geändert hat, so dass für diese Gruppe vorerst keine weiteren Entwicklungen abzubilden sind.

4.5.2 In Ausbildung befindliche Jugendliche

Von den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung der ersten Kohorte befindet sich im Frühjahr 2013 der überwiegende Teil in einer betrieblichen Ausbildung

(72,1 %). Ein knappes Viertel der Teilnehmenden absolviert eine schulische Ausbildung, 3,8 % lernen in einem Ausbildungszentrum.

Fortsetzung der Ausbildung

Zu den gesetzlich verankerten Zielen der Berufseinstiegsbegleitung gehört die Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses. Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie gut die Ausbildungsverhältnisse der Teilnehmenden tatsächlich stabilisiert werden konnten, werden verschiedene Aspekte ihrer Ausbildungssituation näher beleuchtet. Zunächst wird dargestellt, wie sich die Situation der jungen Erwachsenen entwickelt hat, die bereits zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle in Ausbildung waren, und zwar unabhängig davon, ob sie eine betriebliche, überbetriebliche oder schulische Ausbildung absolvierten (vgl. Tabelle 4.25).

Tabelle 4.25: Fortsetzung der Ausbildung im Ausbildungsberuf

Verbleib in Ausbildung	Prozent
Ja, bei derselben Ausbildungsstätte	83,3%
Ja, bei einer anderen Ausbildungsstätte	3,5%
Nein, macht eine andere Ausbildung	4,1%
Nein, macht keine Ausbildung mehr	6,9%
Keine Angabe	2,3%
Gesamt	100,0%

Anmerkungen: hochgerechnete Anteile. Nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung AT44, AT44a und AT44b) (Basis: 391 Fälle mit Ausbildung in Welle 3).

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013; Welle 4.

Wie sich zeigt, befinden sich mehr als neun von zehn Teilnehmenden, die bereits in Welle drei in Ausbildung waren, auch noch zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle in Ausbildung (90,8 %). Der Großteil von ihnen macht nach wie vor dieselbe Ausbildung bei demselben Betrieb bzw. in derselben Ausbildungsstätte. 3,5 % haben zwar nicht den Ausbildungsberuf, aber den Betrieb oder die Ausbildungsstätte gewechselt und 4,1 % der Teilnehmenden haben nach eigenen Angaben eine andere Ausbildung begonnen. Von den 6,9 % der Teilnehmenden, die keine Ausbildung mehr machen, hat der überwiegende Teil (73,5 %) die Ausbildung abgebrochen.

Diese Befunde sprechen zum einen für eine große Stabilität der geschlossenen Ausbildungsverhältnisse und zum anderen für die anhaltende Motivation der jungen Erwachsenen, den Ausbildungsabschluss auch im Falle einer veränderten Ausbildungssituation zu erlangen. Ein relativ kleiner Teil verlässt im Zeitraum zwischen der dritten und der vierten Welle das Ausbildungssystem ohne Abschluss.

Erwarteter Abschluss der Ausbildung

Alle Teilnehmenden der ersten Kohorte, die zum Zeitpunkt der vierten Erhebungswelle angaben, sich derzeit in einer Ausbildung zu befinden, wurden im Folgenden um eine Einschätzung gebeten, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie ihre derzeitige Ausbildung erfolgreich abschließen werden. Dieselbe Frage wurde den Auszubildenden auch schon in Welle zwei und drei gestellt. Anders als bei der zweiten Befragungswelle zeigt sich in

den Befragungsergebnissen der dritten und vierten Welle (siehe Tabelle 4.26) insgesamt ein etwas negatives Antwortverhalten.

Tabelle 4.26: Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses

Geschätzte Wahrscheinlichkeit, die derzeitige Ausbildung erfolgreich abzuschließen	Welle 2	Welle 3	Welle 4
Sehr wahrscheinlich	56,1%	28,5%	37,1%
Wahrscheinlich	26,0%	44,2%	30,9%
Vermutlich	13,5%	23,2%	25,2%
Vermutlich nicht	2,1%	2,2%	1,9%
Unwahrscheinlich	0,4%	0,4%	0,8%
Sehr unwahrscheinlich	1,9%	0,7%	3,8%
Keine Nennung	0,0%	0,9%	0,3%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Basis: Wellen 2, 3 und 4, jeweils nur Kohorte 1. Welle 4: 330 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragungen 2011 bis 2013.

Bei Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragung zwar weiterhin überwiegend optimistisch sind, dass sie ihre derzeitige Ausbildung erfolgreich abschließen werden (insgesamt 68 % von ihnen halten dies für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“). Jedoch waren dies in Welle zwei noch 82,1 % der Teilnehmenden (Welle vier: 72,7 %). Insgesamt 1,9 % der Teilnehmenden schätzen zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle - ähnlich wie in Welle zwei und drei -, dass sie ihre Ausbildung „vermutlich nicht“ zu Ende bringen werden, und für „unwahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“ halten dies sogar 4,6 % aller Teilnehmenden. Letztere zusammengefasste Einschätzung wurde in der zweiten Befragungswelle deutlich seltener getroffen (2,3 %) und am seltensten in Welle drei (1,1 %).

Tabelle 4.27: Gedanken an einen Abbruch der Ausbildung

	Prozent
Nie	43,7%
Selten	24,0%
Manchmal	22,5%
Oft	9,3%
Weiß nicht / keine Angabe	0,5%

Anmerkung: Welle 4; (Basis 330 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Ausbildung); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013.

Um die Stabilität der bestehenden Ausbildungsverhältnisse aus der Sicht der jungen Erwachsenen einschätzen zu können, werden diese in der vierten Befragungswelle explizit danach gefragt, wie oft sie im bisherigen Verlauf ihrer Ausbildung daran gedacht hätten, diese abzubrechen. Mehr als zwei Fünftel der Teilnehmenden (43,7 %) geben an, noch „nie“ an einen Abbruch gedacht zu haben. Ein Viertel der jungen Erwachsenen hat nach eigener Einschätzung „selten“ daran gedacht. 22,5 % der

Auszubildenden haben „manchmal“ über einen Ausbildungsabbruch nachgedacht. Ein knappes Zehntel dachte „oft“ daran (vgl. Tabelle 4.27).

Da die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses eines der gesetzlichen Ziele der Berufseinstiegsbegleitung ist, werden diejenigen unter den Befragten, die angeben, „selten“, „manchmal“ oder „oft“ an einen Ausbildungsabbruch gedacht zu haben, abschließend gefragt, ob der Berufseinstiegsbegleiter oder die -begleiterin ihnen dabei geholfen hat, die Ausbildung trotzdem fortzusetzen (Tabelle 4.28). Das Antwortverhalten zeigt, dass die Unterstützung von Seiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter für einen Teil der Jugendlichen durchaus eine entscheidende Rolle in dieser Situation spielte; 16,3 % von ihnen sagen, sie habe ihnen „sehr“ geholfen, die Ausbildung weiterzumachen. 37,7 % der jungen Erwachsenen schätzen ein, dass ihnen diese Unterstützung „etwas“ geholfen hat. Fast vierzig % der Auszubildenden, die Gedanken an einen Ausbildungsabbruch hatten, sagen jedoch, dass ihnen ihre Berufseinstiegsbegleiterin oder ihr -begleiter nicht dabei geholfen hat, die Ausbildung fortzusetzen.

Tabelle 4.28: Hilfe bei Fortsetzung trotz Abbruchgedanken durch BerEb

	Prozent
Ja, sehr	16,3%
Ja, etwas	37,7%
Nein, eher nicht	4,8%
Nein, überhaupt nicht	34,6%
Weiß nicht / Keine Angabe	6,6%
Gesamt	100,0%

Anmerkung: Welle 4; Personen mit Verbleibstatus Ausbildung (alle Fälle mit den Angaben aus Tabelle 4.27: „selten“, „manchmal“ oder „oft“); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013

Insgesamt ist die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse bei den ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung gegeben. Die Auszubildenden denken in der Mehrheit „nie“ oder „selten“ über einen Abbruch nach. In Situationen, in denen sie doch einmal einen Ausbildungsabbruch erwägen, erfährt jedoch nur gut die Hälfte von ihnen Hilfe und Beratung durch die Berufseinstiegsbegleitung.

Berufliche Zukunftsaussichten der Teilnehmenden

Erhoben werden ebenfalls die Einschätzungen der Auszubildenden zu ihren beruflichen Zukunftsaussichten. Unter anderem werden sie gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, im Anschluss an ihre Ausbildung von ihrem Ausbildungsbetrieb in ein Arbeitsverhältnis übernommen zu werden (vgl. Tabelle 4.29). Die Hälfte (49,7 %) der jungen Erwachsenen hält eine Übernahme für wahrscheinlich oder sehr wahrscheinlich.

Tabelle 4.29: Wahrscheinlichkeit der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb

	Welle 3	Welle 4
Sehr wahrscheinlich	23,5%	33,6%
Wahrscheinlich	22,5%	16,1%
Vermutlich	21,8%	17,4%
Vermutlich nicht	4,3%	7,1%
Unwahrscheinlich	1,8%	8,2%
Sehr unwahrscheinlich	10,9%	14,0%
Keine Angabe	15,3%	3,6%
Gesamt	100,0%	100,0%

Anmerkung: Wellen 3 und 4; (Basis Welle 4: 330 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Ausbildung); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragungen 2012 und 2013.

Bereits im Frühjahr 2012, also anderthalb Jahre nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule, wurden die jungen Erwachsenen, die sich in einer Ausbildung befanden, schon einmal nach ihren Einschätzungen zu der Wahrscheinlichkeit einer Übernahme durch ihren Ausbildungsbetrieb befragt. Im Vergleich der beiden Befragungswellen lässt sich erkennen, dass der Anteil der Teilnehmenden, die eine Übernahme für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“ halten, innerhalb eines Jahres leicht angestiegen ist. Allerdings stieg der Anteil derjenigen, die dies für „unwahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“ halten, noch sehr viel stärker an, nämlich von insgesamt 12,7 % zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle und auf ganze 22,2 % zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle.

Die Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb im Anschluss an die Ausbildung stellt einen häufigen Zugangsweg in die Beschäftigung dar, aber nicht in allen Fällen den gewünschten. Knapp die Hälfte der Auszubildenden möchte „auf jeden Fall“ übernommen werden, 16,7 % antworten etwas zurückhaltender mit „ja, eher schon“. Ein nahezu identischer Anteil der Teilnehmenden (16,8 %) möchte hingegen „eher nicht“ vom eigenen Ausbildungsbetrieb übernommen werden und ein Zehntel der jungen Erwachsenen möchte dies „auf keinen Fall“.

Der Wunsch, später im Ausbildungsberuf zu arbeiten, ist bei einem größeren Teil der Jugendlichen vorhanden als der Wunsch, im Ausbildungsbetrieb zu verbleiben. Mehr als zwei Fünftel der Auszubildenden (43,9 %) möchten nach eigenen Angaben „auf jeden Fall“ den erlernten Beruf ausüben. Knapp zwei Fünftel wollen dies tendenziell „eher schon“, jedoch sagen auch mehr als 15 % der Auszubildenden, dass sie später „eher nicht“ bzw. „auf keinen Fall“ in ihrem erlernten Beruf arbeiten möchten (vgl. Tabelle 4.30). Möglicherweise haben diese jungen Erwachsenen sich bewusst für eine Ausbildung entschieden, die nicht ihrem eigentlichen Interesse entspricht, um

überhaupt einen Abschluss erwerben zu können, auch wenn sie keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf bekommen haben.³⁰

Tabelle 4.30: Wunsch, nach der Ausbildung im erlernten Beruf zu arbeiten

	Prozent
Ja, auf jeden Fall	43,9%
Ja, eher schon	38,0%
Nein, eher nicht	11,6%
Nein, auf keinen Fall	3,9%
Keine Angabe / Weiß nicht	2,7%
Gesamt	100,0%

Anmerkung: Welle 4; (Basis 405 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Ausbildung); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013.

Unabhängig von ihrer persönlichen Motivation, später im erlernten Beruf zu arbeiten, werden die jungen Erwachsenen gefragt, wie hoch sie die Wahrscheinlichkeit einschätzen, nach ihrer Ausbildung einen Arbeitsplatz in ihrem erlernten Beruf zu bekommen.

Tabelle 4.31: Wahrscheinlichkeit, Arbeit im erlernten Beruf im Anschluss an die Ausbildung zu finden

	Welle 3	Welle 4
Sehr wahrscheinlich	30,7%	25,5%
Wahrscheinlich	31,1%	31,7%
Vermutlich	24,2%	29,5%
Vermutlich nicht	7,9%	6,7%
Unwahrscheinlich	1,8%	2,3%
Sehr unwahrscheinlich	1,4%	1,1%
Keine Nennung	2,9%	3,2%
Gesamt	100,0%	100,0%

Anmerkung: Welle 4; (Basis 405 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Ausbildung); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013.

Die Befragten sind, wie sich in Tabelle 4.31 zeigt, im Großen und Ganzen recht optimistisch. Weit über die Hälfte der Befragten (57,2 %) hält dies für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“. Ein knappes Drittel von ihnen glaubt, „vermutlich“ im Anschluss an die Ausbildung einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu finden. Starke Zweifel äußern diesbezüglich nur 3,4 %, indem sie einschätzen, dass es „unwahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“ sein dürfte, nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu bekommen.

³⁰ Dieses Entscheidungsverhalten wurde anhand der Fallstudien bereits im Zwischenbericht 2011 beobachtet (vgl. IAW et al. 2011, 92).

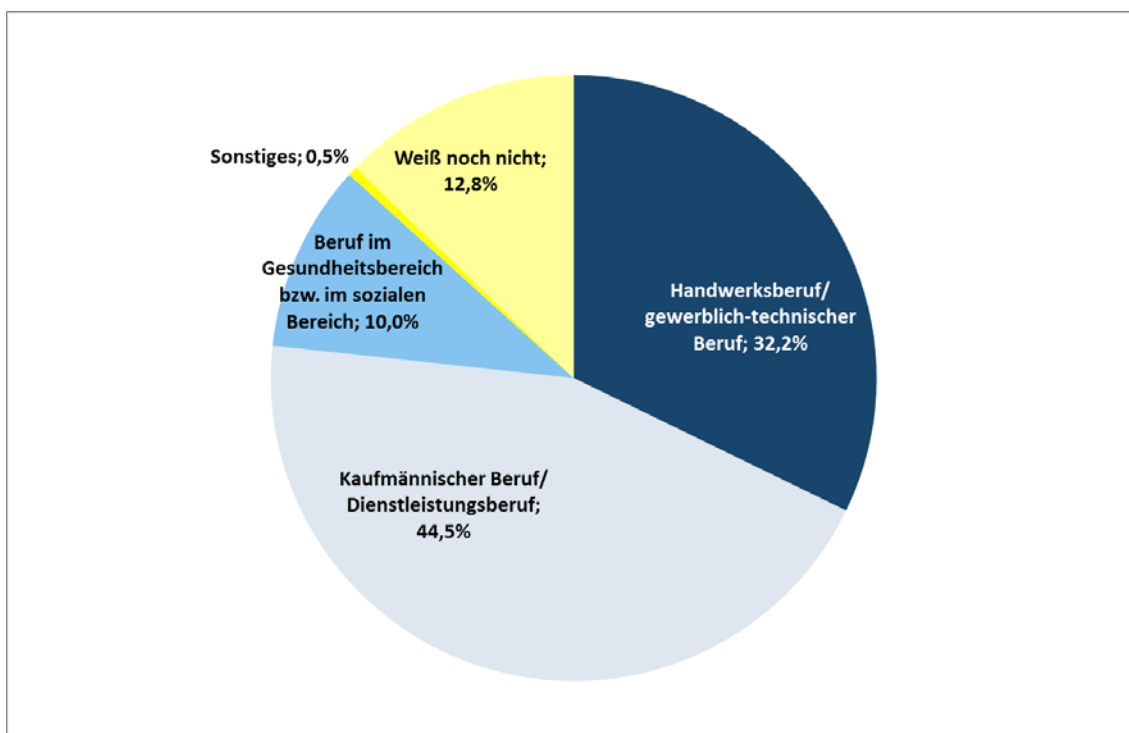
4.5.3 (Noch) nicht in Ausbildung befindliche Jugendliche

Zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule ist es der Mehrheit der ehemaligen Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung gelungen, in Ausbildung zu gelangen. Die anderen arbeiten noch immer darauf hin oder haben alternative Lebensentwürfe für sich geplant. Im Folgenden soll die Gruppe der jungen Erwachsenen, die sich in einer berufsvorbereitenden o.a. Maßnahme befinden, die einer Arbeitstätigkeit nachgehen bzw. die sonstige Verbleibwege (z.B. FSJ, Praktikum o.ä.) eingeschlagen haben betrachtet werden. Hierbei soll ausgewertet werden, welche beruflichen Wunschvorstellungen sie für ihre Zukunft haben, was sie unternommen haben, um dem Ziel einer Ausbildung – so es denn ihr Ziel ist - näher zu kommen und wie sie ihre Chancen einschätzen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Wunschberuf

Abbildung 4.13 zeigt, dass der Großteil der Jugendlichen in der hier untersuchten Gruppe später gern im kaufmännischen bzw. Dienstleistungsbereich arbeiten würde; mehr als zwei Fünftel von ihnen geben dies an. Etwa ein Drittel der jungen Erwachsenen, und damit der zweitgrößte Anteil, strebt einen Handwerks- bzw. gewerblich-technischen Beruf an. Dies ist deutlich geringer als bei den Jugendlichen, die zum selben Zeitpunkt eine Ausbildung absolvieren (vgl. Abschnitt 4.5.2). Ein Zehntel der nicht in Ausbildung befindlichen Jugendlichen wünscht sich für die Zukunft einen Beruf im Gesundheitsbereich bzw. im Sozialwesen. Einem nicht unerheblichen Anteil von 12,8 % der Jugendlichen fällt es schwer, einen Wunschberuf für sich zu benennen.

Abbildung 4.13: Wunschberufe der jungen Erwachsenen, die sich noch nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Welle 4; (Basis 174 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Maßnahme, Arbeit, Sonstiges); hochgerechnete Anteile.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013.

Einschätzungen der jungen Erwachsenen zu ihren Ausbildungschancen

Wie die jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle noch nicht in eine Ausbildung eingemündet sind, ihre Chancen einschätzen, dieses Ziel innerhalb eines Jahres zu erreichen, ist der Tabelle 4.32 zu entnehmen.

Tabelle 4.32: Chancen auf einen Ausbildungsplatz aus der Sicht der Teilnehmenden

	Prozent
(1) Sehr gute Chancen	11,0%
(2) Gute Chancen	26,4%
(3) Eher gute Chancen	50,0%
(4) Eher schlechte Chancen	10,3%
(5) Schlechte Chancen	0,2%
(6) Sehr schlechte Chancen	0,3%
Weiß nicht/ keine Angabe	1,8%
Gesamt	100,0%

Anmerkung: Welle 4; (Basis 174 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Maßnahme, Arbeit, Sonstiges); hochgerechnete Anteile. Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013.

Fasst man die drei ersten Antwortmöglichkeiten zusammen, so zeigt sich, dass die Jugendlichen zu 87,4 % optimistisch sind, was die eigenen Chancen auf einen Ausbildungsplatz anbelangt. Dabei ist jedoch festzustellen, dass die Bewertung der Chancen als „sehr gut“ oder „gut“ von einem wesentlich kleineren Anteil der Teilnehmenden vorgenommen wird als die etwas verhaltene Einschätzung „eher gut“. Ein gutes Zehntel der Teilnehmenden, rechnet sich nur „eher schlechte“ bis „sehr schlechte“ Chancen auf einen Ausbildungsplatz aus.

Strategien der Ausbildungsplatzsuche

Was die jungen Erwachsenen in den sechs Monaten, die der vierten Befragungswelle vorausgingen, unternommen haben, um aus ihrem aktuellen Verbleib in Ausbildung zu gelangen, war ebenfalls Gegenstand der Befragung. Ihr Antwortverhalten ist der folgenden Tabelle 4.33 zu entnehmen.

Tabelle 4.33: Strategien der Ausbildungsplatzsuche von jungen Erwachsenen, die noch nicht in Ausbildung sind

Strategie, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen	Prozent
Bewerbungen geschrieben	91,9%
Bekannte um Hilfe gefragt	88,6%
Mit Berufsberater gesprochen	88,5%
Im Internet recherchiert	86,6%
Ausbildungsstellenanzeigen gelesen	80,6%
Bei Ausbildungsbetrieb nachgefragt	77,1%
Mit Berufseinstiegsbegleiter gesprochen	44,4%
Praktikum absolviert	33,2%
Sonstiges unternommen	24,5%
Keine Angabe / Nichts unternommen	11,5%

Anmerkung: (Basis 174 Fälle, alle Personen mit Verbleibstatus Maßnahme, Arbeit, Sonstiges); hochgerechnete Anteile. Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: Teilnehmendenbefragung 2013, Welle 4

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wird von den Befragten am häufigsten angegeben, dass sie Bewerbungen schreiben. Ähnlich häufig werden Bekannte um Hilfe gefragt; wichtige Ansprechpartner sind außerdem die Berufsberaterinnen und -berater der Agenturen für Arbeit. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden im Vergleich dazu nur von einem halb so großen Anteil der Teilnehmenden als Ansprechpartnerinnen oder -partner im Prozess der Ausbildungsplatzakquise genannt. Dennoch sprechen mehr als zwei Fünftel der jungen Erwachsenen mit ihrer zuständigen Begleitungsperson.

Das Internet dient für einen etwas größeren Anteil der Teilnehmenden als Informationsquelle als herkömmliche Stellenanzeigen, jedoch werden auch Letztere von einem großen Anteil der Jugendlichen genutzt (80,6 %). Mehr als drei Viertel der jungen Erwachsenen ergreifen die Initiative und fragen direkt bei potenziellen Ausbildungsbetrieben nach einer Stelle, ein Drittel von ihnen hat direkt ein Praktikum absolviert. Andere Suchstrategien, die nicht explizit mit der Erhebung abgefragt werden, nannte ein Viertel der Teilnehmenden.

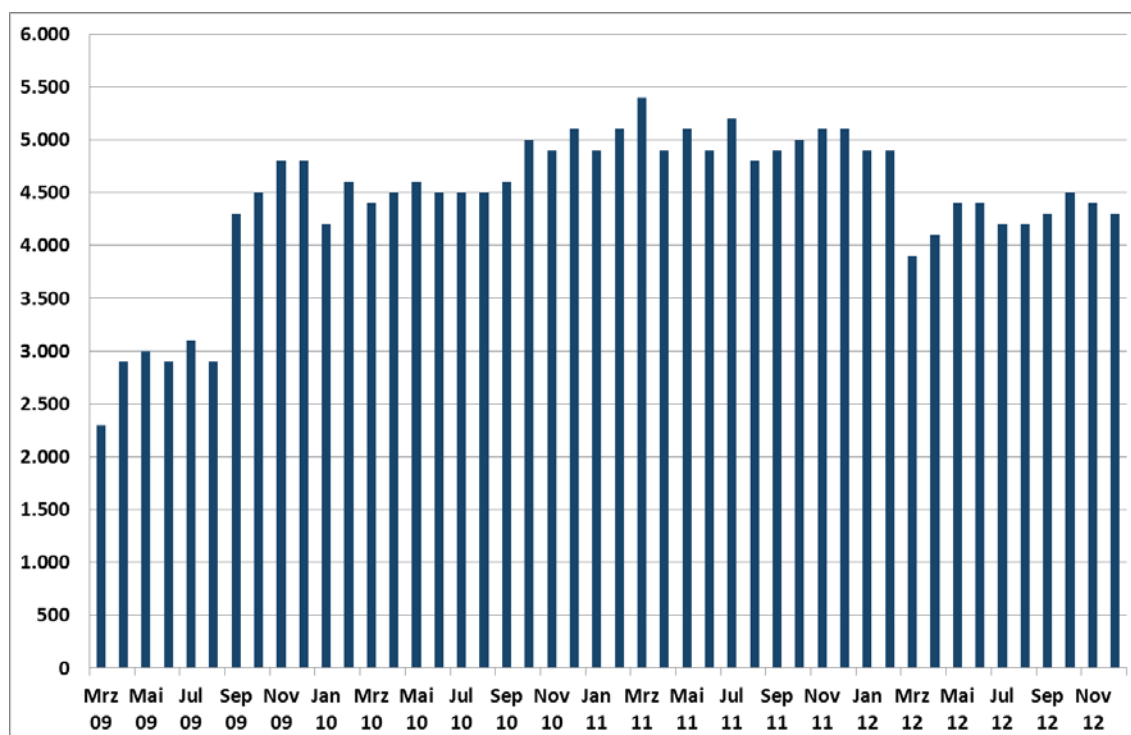
Trotz der vielfältigen Bemühungen der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden macht ein gutes Zehntel von ihnen entweder keine Angaben zu individuellen Suchstrategien bzw. gibt an nichts unternommen zu haben, um einen Ausbildungsplatz zu finden. Welche Faktoren hierfür eine Rolle spielen, kann anhand der Befragungsdaten nicht direkt erklärt werden. Vielleicht können jedoch die Einschätzungen der Teilnehmenden bezüglich ihrer Chancen auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes einen Hinweis auf die Passivität eines Teils der Teilnehmenden liefern.

Insgesamt lässt sich jedoch für die Gruppe der Teilnehmenden, die noch nicht in Ausbildung gelangt sind, festhalten, dass die große Mehrheit von ihnen Vorstellungen davon hat, wie sie ihre berufliche Zukunft aussehen soll. Diese jungen Erwachsenen gehen engagiert an die Suche nach einem Ausbildungsplatz heran und rechnen sich gute Chancen aus, einen solchen innerhalb eines Jahres zu bekommen.

4.6 Finanzieller Verlauf

Von Beginn der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III im Jahr 2009 bis Ende 2012 wurden für diese Förderung insgesamt etwa 203,3 Mio. Euro verausgabt. Im Jahr 2012 allein wurden nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit Mittel in Höhe von 52,3 Mio. Euro eingesetzt.³¹ Von diesen Mitteln entfielen auf die westdeutschen Bundesländer 83,8 % (2011: 81,5 %), entsprechend auf die ostdeutschen 16,2 % (2011: 18,5 %). Vom Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im ersten Quartal 2009 bis zum Dezember 2012 wurden bundesweit durchschnittlich 4,4 Mio. Euro pro Monat verausgabt (vgl. Abbildung 4.14).

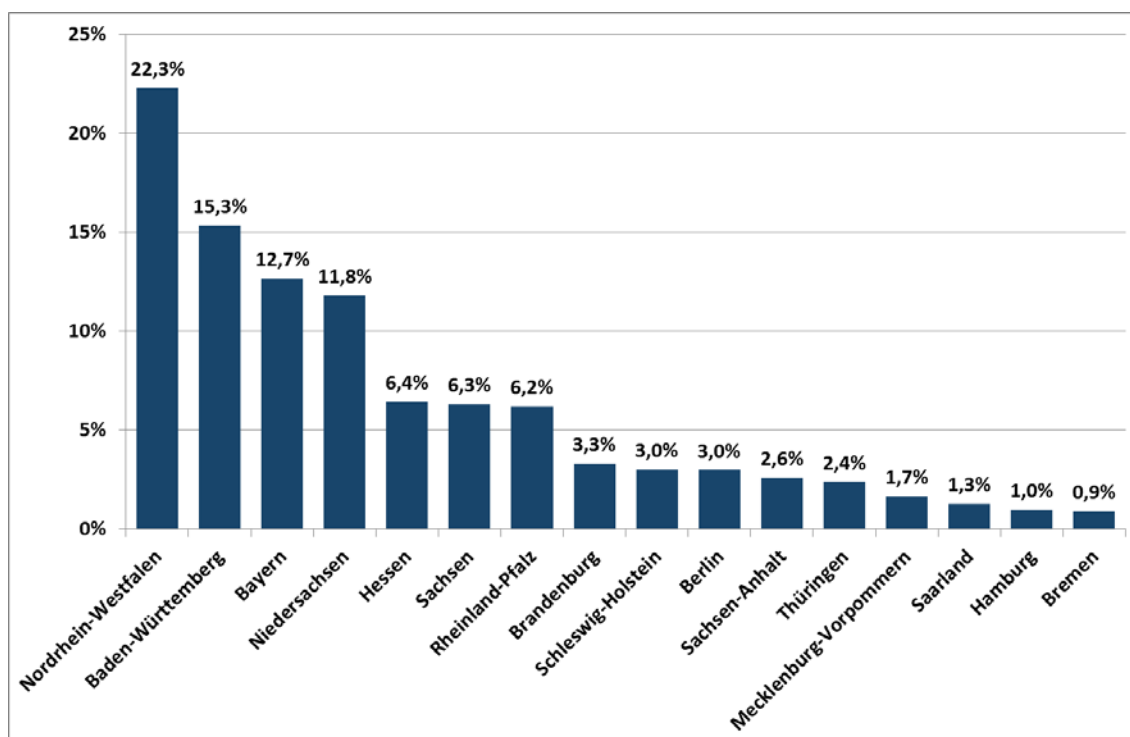
Abbildung 4.14: Entwicklung der monatlichen Ausgaben von 2009 bis 2012 (in 1.000 €)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit.

Mit 62 % entfielen 2012 beinahe zwei Drittel der Ausgaben auf die vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen (22,3 %), Baden-Württemberg (15,3 %), Bayern (12,7 %) und Niedersachsen (11,8 %) (siehe Abbildung 4.15). Die geringsten Mittel kamen mit insgesamt 4,8 % in den Ländern Bremen (0,9 %), Hamburg (1,0 %), Saarland (1,3 %) und Mecklenburg-Vorpommern (1,7 %) zum Einsatz. Damit entspricht diese Verteilung der Mittel im Jahr 2012 im Wesentlichen dem Niveau der Vorjahre.

³¹ Für die Jahre 2009 bis 2011 gestalteten sich die Ausgaben wie folgt: Nachdem im Jahr 2009 insgesamt 35,7 Mio. Euro eingesetzt wurden, waren es im Jahr 2010 54,9 Mio. Euro. 2011 wurden nach Angaben der Agentur für Arbeit insgesamt Mittel in Höhe von 60,4 Mio. Euro für die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III eingesetzt.

Abbildung 4.15: Verausgabte Mittel im Jahr 2012 nach Bundesländern

Quelle: Bundesagentur für Arbeit.

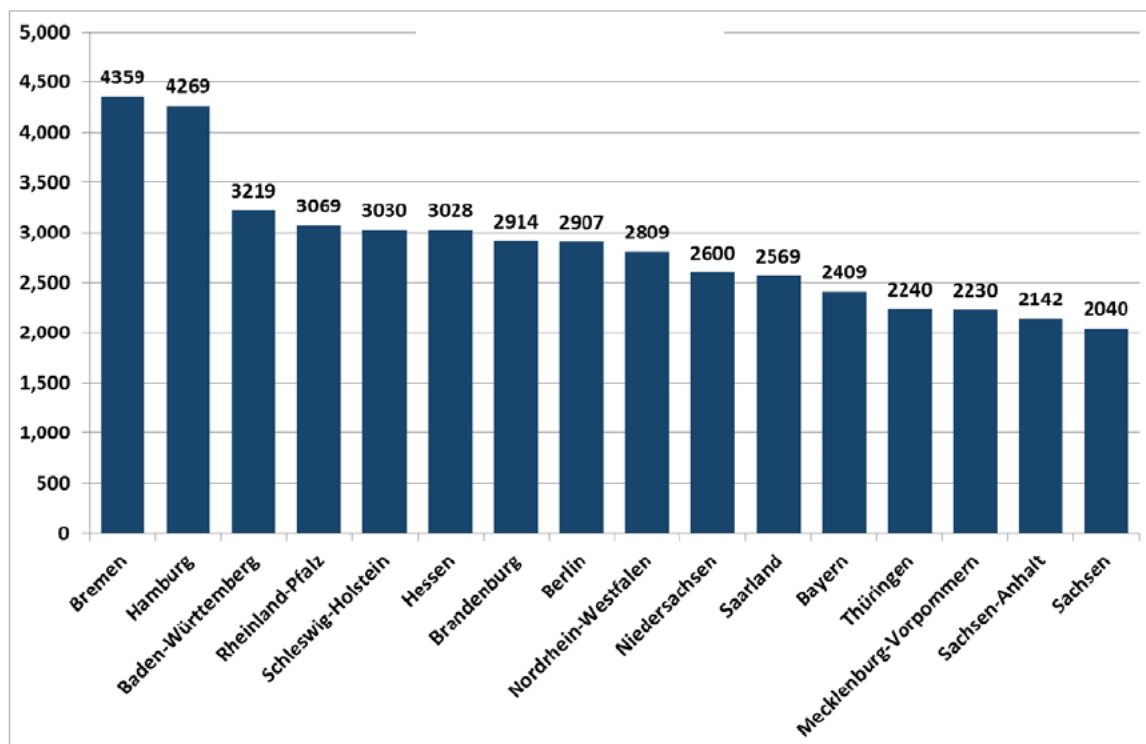
Die Unterschiede bei den aufgewendeten Mitteln sind in hohem Maße auf die unterschiedlichen Fallzahlen zurückzuführen. Dass dennoch auch Unterschiede in den Kosten pro Teilnahme bestehen, zeigt die folgende Analyse. Dazu werden aus den bereinigten IAB-ITM-Daten für jedes Bundesland die in der Förderung verbrachten Teilnahmejahre aller Teilnehmenden errechnet. Die Kosten pro Bundesland werden anschließend durch die Teilnahmejahre pro Bundesland dividiert. Es ergeben sich die in Abbildung 4.15 enthaltenen Kosten.³² Bundesweit kostete ein Teilnahmejahr im Jahr 2012 durchschnittlich 2.718 Euro; dies ist gegenüber 2011 ein Anstieg um 10,3 %.

Abbildung 4.16 zeigt die durchschnittlichen Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern. Spitzenreiter sind danach die Stadtstaaten Bremen und Hamburg mit Kosten von 4.359 beziehungsweise 4.269 Euro. Die niedrigsten Kosten pro Teilnahmejahr

³² Bei der Bewertung der Kosten pro Teilnahmejahr ist in Rechnung zu stellen, dass die Zahlen davon beeinflusst werden, wie schnell die Teilnahme von de facto nicht geförderten Teilnehmenden beendet wird. In Bundesländern, in denen viele der in die Förderung aufgenommenen Personen trotz fehlender Mitwirkung oder fehlender Begleitung ihren Teilnahmezustand erhalten, sind die Kosten pro Teilnahmejahr vermutlich tendenziell geringer als in Bundesländern, in denen die Förderung eher schnell beendet wird. Da sich in der Hazardratenanalyse beispielsweise zeigt, dass der Abgang aus der Förderung in Hamburg besonders schnell erfolgt, könnte dies die in der Abbildung ausgewiesenen Kosten pro Teilnahmejahr in Hamburg relativ zu anderen Bundesländern in die Höhe treiben. Genau andersherum verhält es sich im Fall von Bremen.

ergeben sich in Sachsen (2.040 Euro). Im Mittelbereich von knapp 2.600 bis gut 3.200 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Abbildung 4.16: Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2012



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, IAB-ITM.

5 Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung

In diesem Kapitel werden im ersten Teil qualitative Befunde der Befragung der Kooperationspartner dargestellt. Zur Einordnung werden zunächst zentrale quantitative Ergebnisse, die bereits in den Vorjahren berichtet wurden, zitiert. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der dritten Welle der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dargestellt.

5.1 Kooperation aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Wie bereits im ersten Zwischenbericht der Evaluation dargestellt wurde, ist die Zusammenarbeit mit Dritten für die Berufseinstiegsbegleitung durch die Geschäftsanweisung (HEGA) klar vorgegeben (IAW et al. 2010a, S. 108). Darüber hinaus wird auch detailliert aufgeführt, welche Akteure zur Kooperation im Kontext der jeweiligen Handlungsfelder hinzuzuziehen sind (BA 2008). Aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern ergibt sich für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung die Herausforderung, zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Umsetzungsprozesses Schwerpunktverlagerungen in der Kooperation mit relevanten Dritten vorzunehmen. So ist beispielsweise zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung die Zusammenarbeit mit schulischen Akteuren – Klassenlehrerinnen und -lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie mit den an den Schulen agierenden Vertreterinnen und Vertretern anderer Träger übergangsbezogener Maßnahmen – von großer Bedeutung. Im Verlauf der Maßnahme werden auch außerschulische Akteure zunehmend relevant: Betriebsvertreterinnen und -vertreter, Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, Fachkräfte in übergangsbezogenen Maßnahmen und andere.

Die folgende Tabelle 5.1 zeigt, welche Akteure die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter kurz nach der Einführung der Förderung im Jahre 2009 als wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner benannten. Dabei stehen die schulischen Kooperationspartner ganz oben.

Tabelle 5.1: 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%

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern.

Drei Jahre später hat sich die Situation gewandelt. Die Intensität der Zusammenarbeit mit bestimmten Kooperationspartnerinnen und -partnern wird im Vergleich zur Schulzeit als enger beschrieben.

So ist die Intensität der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung sowie mit anderen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Agentur für Arbeit im Vergleich zum Jahr 2009 deutlich gestiegen. Anzumerken ist darüber hinaus, dass fast alle Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter angeben, mit der Berufsberatung, den Ausbildungsbetrieben und den beruflichen Schulen zusammenzuarbeiten, während von den anderen genannten Kooperationspartnern verhältnismäßig viele bei der Befragung angeben, nicht zu kooperieren. Die Kooperationspartner der allgemeinbildenden Schulen spielen keine Rolle mehr, da die Teilnehmenden zum Befragungszeitpunkt keine Schülerinnen oder Schüler mehr sind.

Die Kooperation der Berufseinstiegsbegleitung mit den Betrieben hat einen besonderen Stellenwert in der quantitativen Befragung.

In der Regel können die Befragten in Bezug auf Praktikums- oder Ausbildungsstellen auf eine relativ große Anzahl fester Betriebskontakte zugreifen. So geben 62,7 % an, über mehr als 20 feste Betriebskontakte zu verfügen. Weniger als fünf Betriebskontakte haben laut Befragung nur 0,8 %.

Darüber hinaus arbeiten die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auch mit zahlreichen weiteren Akteuren zusammen. In der Übergangsphase sind neben den Betrieben vor allem die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, die beruflichen Schulen sowie die Bildungsbegleitung bei berufsvorbereitenden Maßnahmen als Kooperationspartner für die Berufseinstiegsbegleitung zu nennen.

Tabelle 5.2: Intensität der Zusammenarbeit im Jahr 2012

Akteur	Sehr eng	Eng	Eher eng	Eher nicht eng	Nicht eng	Überhaupt nicht	Trifft nicht zu
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	54,4%	28,2%	7,1%	2,9%	2,5%	1,2%	3,7%
Andere Mitarbeiter/innen der Agentur für Arbeit	15,4%	22,8%	16,6%	12,9%	6,6%	8,7%	17,0%
Betreuer/innen im Bereich der Grundsicherung	7,5%	12,9%	16,6%	13,3%	11,2%	10,8%	27,8%
Träger im Bereich Jugendberufshilfe	10,4%	22,4%	26,6%	13,3%	7,9%	4,1%	15,4%
Heimerzieher/innen; ambulante Familienpflege	11,6%	14,9%	14,5%	12,9%	10,0%	8,3%	27,8%
Sozialarbeit für Einrichtungen des betr. Wohnens	8,7%	11,2%	11,6%	9,1%	11,6%	8,3%	39,4%
Jugendgerichtshilfe	2,5%	4,6%	3,7%	6,2%	5,8%	23,2%	53,9%
Kommunale Jugendhilfe	2,9%	12,0%	14,9%	11,6%	8,7%	12,0%	37,8%
offene Jugendarbeit	2,1%	11,2%	13,3%	12,0%	11,2%	12,9%	37,3%
Ausbildungsbetriebe	30,7%	37,8%	21,6%	2,5%	1,7%	0,4%	5,4%
Kammern	9,1%	24,5%	25,7%	12,9%	6,6%	6,6%	14,5%
Ehrenamtliche Initiativen	3,7%	7,1%	9,1%	8,7%	8,7%	21,2%	41,5%
Berufliche Schulen	21,2%	39,0%	25,7%	6,2%	1,7%	1,2%	5,0%
Bildungsbegleitung bei berufsvorb. Maßnahmen	16,6%	24,5%	21,2%	7,1%	5,8%	5,0%	19,9%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0 % sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern, 2012

Die Tabelle verdeutlicht die Schwerpunkte der Arbeit in der Berufseinstiegsbegleitung in der Übergangsphase. Vor allem die Unterstützung der Teilnehmenden bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und die dementsprechende Kooperation mit den daran beteiligten Akteuren werden hier deutlich. Die Qualität der Zusammenarbeit wird unabhängig vom Kooperationspartner überwiegend positiv eingeschätzt.

5.2 Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner – qualitative Ergebnisse

5.2.1 Überblick über die befragten Kooperationspartnerinnen und -partner

Die folgenden qualitativen Ergebnisse beziehen sich auf den Erhebungszeitraum Herbst 2010 bis Frühjahr 2011 und beleuchten die Kooperationserfahrungen mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner.

Die befragten Akteure lassen sich unterschiedlichen Arbeitskontexten – und damit auch differierenden Kooperationsanlässen – zuordnen: Schulische Akteure (5.2.2), hierunter fallen Lehrkräfte, jedoch auch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter,

Schulpsychologinnen und -psychologen; Vertreterinnen und Vertreter der Jugendberufshilfe (5.2.3), die Maßnahmen oder Unterstützungsangebote im Übergang anbieten; sowie Betriebsvertreterinnen und -vertreter (5.2.4), die Orientierungsangebote in Form von Praktika, Betriebsbesichtigungen oder aber auch Ausbildungen für Teilnehmende offerieren. Darüber hinaus werden Fachkräfte des Übergangsmangements interviewt (5.2.5), die, wenngleich sie nicht direkt in Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern stehen, durch ihre Perspektive auf strukturelle und lokale Besonderheiten, trägerspezifische und -übergreifende Angebote und Entwicklungen eine wichtige Einschätzung zur Berufseinstiegsbegleitung bieten können.

Damit sind die wichtigsten Kooperationspartner erfasst; eine Ausnahme ist die Berufsberatung, die im Kontext des Zwischenberichtes 2010 sowie im Bericht 2014 analysiert wurde bzw. wird. Die Auswahl der Kooperationspartnerinnen und -partner richtet sich dabei nach den Angaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Fallstudien zu ihren zentralen Kooperationspartnerinnen und -partnern.

5.2.2 Kooperationserfahrungen schulischer Akteure mit der Berufseinstiegsbegleitung

Im Rahmen der qualitativen Fallstudien werden schulische Akteure befragt, die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als Kooperationspartnerinnen und -partner benannt werden. Dazu zählen (Klassen-)Lehrerinnen und Lehrer, Lehrende, die mit Aufgaben der Berufsorientierung betraut sind, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Schulpsychologinnen und -psychologen allgemeinbildender Schulen, Förderschulen, Berufsschulen oder weiterführender Schulen. Die Kooperation zu diesen schulischen Akteuren – unabhängig davon, ob diese in der allgemeinbildenden Schule, Berufsschule oder weiterführenden Schule verortet sind – findet sowohl während der Begleitung der Jugendlichen in der Schulzeit, als auch in der sich daran anschließenden Lebensphase der Jugendlichen statt.

Der Übergang aus Sicht der Akteure: strukturelle und individuelle Herausforderungen und Problemlagen

Ein Teil der befragten schulischen Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen sieht die Herausforderung im Übergang für die jungen Erwachsenen darin, mit dem in der betreffenden Schulform angestrebten Abschluss eine Ausbildung zu erhalten. Diese Einschätzung wird unterschiedlich begründet und bezieht sich einerseits auf gesellschaftliche Anforderungen und einen – nach Einschätzung einiger schulischer Akteure – defizitorientierten Blick der Ausbildungsbetriebe auf Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler, da sie diesen Absolventinnen und Absolventen kaum Chancen gäben. Andererseits werden Gründe für den erschwerten Übertritt in Ausbildung seitens schulischer Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschule, sowie von Akteuren der weiterführenden und Berufsschulen bei den jungen Erwachsenen selbst gesehen, da sie Berufswünsche äußern, die mit den angestrebten Abschlüssen nicht erreichbar seien; viele Ausbildungen bzw. deren Inhalte nicht kennen und sich damit unflexibel und schlecht informiert in ihrer Berufswahl zeigen; Angst haben oder es sich finanziell nicht leisten können, den Wohnort für eine Ausbildung zu wechseln; falsche

Vorstellungen von bestimmten Berufsbildern haben oder sie Defizite v.a. im theoretischen Bereich aufweisen und somit den Anforderungen der Betriebe nicht entsprechen.

Um die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen, seien – so die Meinung einiger schulischer Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschule und Akteuren der weiterführenden bzw. Berufsschulen – gute schulische Leistungen, ein gutes Allgemeinwissen sowie Softskills wie beispielsweise Pünktlichkeit, Motivation, eine positive Lerneinstellung und Kommunikationsfähigkeit von hoher Bedeutung. Gelingen der Übergang in eine Ausbildung, so bestehe die Herausforderung nach Auffassung einiger Akteure der weiterführenden Schulen bzw. Berufsschulen insbesondere darin, die jungen Erwachsenen zu motivieren, diese Ausbildung zu Ende zu führen – insbesondere dann, wenn die gewählte Ausbildung eher ein „Notnagel“ denn ein „echter“ Wunsch sei:

„Wer es drauf hat, der bewirbt sich natürlich dort zuerst und wird auch dort zuerst genommen (...) Und ich sage mal so: Der Rest, in Anführungsstriche Rest, die das eben nicht können, die bewerben sich dann in diesem Beruf weil es nichts anderes gibt. Als Nothilfe sozusagen. Und das merken wir natürlich gleich. Das merken wir einmal an der Motivation, dass die nicht so gut ist, dass wir Fluktuation haben natürlich, auch noch im 2. und 3. Jahr und dass die Leistung den Anforderungen entsprechend niedrig ist.“ (BSLehrer59³³, 16)

Einige Akteure der allgemeinbildenden Schulen sowie der weiterführenden bzw. der Berufsschulen vertreten die Auffassung, dass die als schlecht eingeschätzten Übergangschancen nach der Haupt- und Förderschule, unklare Berufsvorstellungen sowie eine zu geringe Anzahl an existenzsichernden und erfüllenden Berufen für Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler dazu führen, dass viele junge Erwachsene nach Ende der allgemeinbildenden Schule eine schulische Weiterqualifizierung anstreben:

„Es ist eine schwierige Situation für Jugendliche Fuß zu fassen, den Übergang in den Beruf zu finden. Oftmals ist es so, dass sie einfach auf weitere Schulen gehen, sprich BVJ, BEJ (...) dann auch anschließend (...) Werkrealschule, um einfach da nochmal was vorweisen zu können, da die Noten oftmals nicht ganz so gut sind (...) Also, viele Jugendlichen wissen noch gar

³³ Die hier verwendeten Zahlenkürzel stehen stellvertretend für einzelne Fallstudienstandorte in unterschiedlichen Bundesländern, ergänzt werden sie durch eine Ausweisung der entsprechenden Stelle im transkribierten Interviewtext. Die Kürzel werden entsprechend der Funktion der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vergeben und sind folgendermaßen gekennzeichnet: Lehrer = Lehrende an allgemeinbildenden Schulen bzw. Förderschulen; BSLehrer = Lehrende an weiterführenden Schulen oder Berufsschulen; SSA = Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an allgemeinbildenden Schulen, Förderschulen, weiterführenden Schulen oder Berufsschulen; JBH = Akteure der Jugendberufshilfe; Betrieb = Interviewpartnerinnen und -partner der Betriebe; RÜM = Akteure des regionalen Übergangsmanagements; Eltern = Eltern, deren Kinder im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden/wurden.

nicht was sie machen möchten, schieben es gerne auch vor sich her (...) Die sind auch manchmal noch nicht so reif, dass sie die Entscheidung schon fällen können und entscheiden sich deswegen nochmal für ein, zwei Jahre (...) Aber ein ganz großer Punkt sind auch die Noten, dass sie einfach keine Chancen haben auf dem Arbeitsmarkt, wo einfach Bessere da sind und das versuchen sie dann eben auszugleichen, indem sie einfach nochmal die Schule drauf setzen und dann die Chancen verbessern möchten.“ (SSA82, 2ff)

„Ich denke (...), dass einfach für unser Klientel auch nicht mehr genügend Berufe da sind. Berufe, die die ansprechen und die einfach auch so bezahlt werden, dass sie dann auch später sich selbst und ihre Familie ernähren können. Also, da brechen immer mehr Berufszweige ab.“ (BSLehrer73, 69)

Es wird darauf verwiesen, dass die Entwicklung eines Berufswunsches oftmals schwierig sei, auch – so einige der Befragten – weil sich junge Erwachsene zu sehr von Freunden oder Eltern beeinflussen lassen und folglich nicht ihren eigenen Wunsch entwickeln, sondern den Wünschen der Eltern und Freunde nachhängen, „unrealistische“ Berufswünsche bzw. -vorstellungen entwerfen oder aufgrund des ihnen entgegengebrachten Drucks keine Ausbildung beginnen, sondern höhere schulische Abschlüsse anstreben. Die Schwierigkeiten einer beruflichen Orientierung und der Einfluss der Eltern und Freunde hierauf, werden sowohl von Akteuren der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen, als auch von Akteuren der weiterbildenden bzw. Berufsschulen kritisch gesehen. Begünstigt werde die durch Eltern und Freunde vorangetriebene Berufsorientierung dadurch – so die Aussage einiger schulischer Akteure der weiterbildenden bzw. Berufsschulen – dass die Berufsorientierung der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen oftmals spät einsetze, engführend, gering und wenig betreut sei und demnach anderweitigen Orientierungsprozessen Jugendlicher wenig entgegensetzen könne. Neben der Forderung einer engeren Begleitung der Praktikumssuche – da die Wahl verpflichtender Praktika zu häufig Ergebnis einer kurzfristigen, pragmatischen Entscheidung der jungen Erwachsenen sei und demnach wenig zum Berufsorientierungsprozess beitrage – wird insbesondere von einigen Akteuren der weiterführenden bzw. Berufsschulen die Einführung von Berufsorientierungskonzepten vorgeschlagen, die darauf zielen sollen, Jugendlichen frühzeitig und kontinuierlich praktische Erfahrungen in Betrieben und Unternehmen zu offerieren, um ihnen Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt zu eröffnen. Auf diese Weise würden Erfahrungen jenseits des geschlossenen Systems der Schule möglich und Anforderungen der Betriebe an ihre Auszubildenden und Mitarbeitenden nachvollziehbar:

„Die [Schülerinnen und Schüler, H.H.] wissen ja gar nicht was eigentlich verlangt wird (...) Können sie auch gar nicht wissen, die haben praktisch ihren abgeschlossenen Rahmen in der Schule, wo sie behütet sind. Aber wie es denn wirklich draußen in der Wirtschaft ist (...) Um sie da rauszuholen, müsste wirklich dieser Kontakt frühzeitig beginnen und das sollte meiner Meinung nach so sein, dass (...) sie (...) einen Tag die Möglichkeit haben in einem Betrieb wirklich zu arbeiten. Oder wenn sie auch nur Hilfsarbeiten machen oder wenn sie auch nur so eine Art Führung machen oder so was. Besichtigung oder irgendwelche kleinen Zuarbeiten, was montieren oder

was aussortieren oder irgend so was. Dass sie in dieses Berufsleben einen Einblick haben: Wie ist das denn da eigentlich? Und da sieht man dann schon im Kontakt mit den Kollegen: Was machen die Anderen? Die Kinder sind ja da pfiffig. Die gucken da auch schon. Die sind interessiert aber man muss eben auch dieses Interesse irgendwie befriedigen. Und das wird nicht gemacht. Noch nicht genug.“ (BSLehrer59, 106)

Für Förderschülerinnen und -schüler wird seitens schulischer Akteure der Förderschulen die zentrale Herausforderung im Übergang nicht nach Beendigung der Förderschule gesehen, da hier zumeist ein nahtloser Übertritt in verschiedene geförderte Maßnahmen oder weitere schulische Qualifizierung folge, sondern im Anschluss an diese. Förderschülerinnen und -schüler sind nach Aussage einiger schulischer Akteure der Förderschule auf eine enge pädagogische Begleitung angewiesen, die einerseits die jungen Erwachsenen zu anstehenden Terminen begleitet, sie motiviert und dazu anhält, kontinuierlich die Schritte im Übergang zu bearbeiten, aber auch konkrete Aufgaben – bspw. die Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen und -gesprächen – übernimmt.

Erfolgt ein Übergang in eine Ausbildung, so sei dies „*ein Schnitt*“ (Lehrer44, 53) im Leben der jungen Erwachsenen, der zu neuen Aufgaben und Herausforderungen in der Lebensgestaltung führe – die Bewältigung dessen sei eine weitere Anforderung an die jungen Erwachsenen.

Schulische und außerschulische Angebote zur Berufsorientierung und Kooperationserfahrungen mit relevanten Akteuren

Schulinterne Unterstützungsmöglichkeiten, das zeigen die Aussagen der schulischen Akteure, werden von den Befragten selbst, ihren Kolleginnen und Kollegen, oder aber von außerschulischen Akteuren und Trägern durchgeführt. Dabei werden Angebote zur beruflichen Orientierung, zur schulischen Leistungssteigerung oder zur Bearbeitung individueller Problemlagen offeriert. Vor allem die Hilfestellungen der allgemeinbildenden Schulen sind teilweise sehr umfangreich und reichen von verschiedenen Unterrichtseinheiten mit Informationen zur Berufswahl und zum Bewerbungsverfahren, über Betriebsbesichtigungen, Praktika und den Besuch von Berufsfachmessen, bis hin zu engen Kooperationen mit Betrieben, Trägern und der Agentur für Arbeit bzw. den Berufsberaterinnen und -beratern, während die Angebote an weiterführenden oder Berufsschulen eher geringer sind. Darüber hinaus werden an einigen allgemeinbildenden Schulen Klassen eingerichtet, die die besondere Unterstützung Jugendlicher vorantreiben sollen. Die Angebote der schulischen Akteure bzw. der jeweiligen Schulformen hängen, so die Aussagen einiger Befragten, stark damit zusammen, ob und in welcher Höhe unterstützende Angebote seitens des Bundes und der Länder finanziert werden und ob zusätzliche Hilfestellungen aufgrund des zeitlichen Umfangs möglich sind, beziehungsweise mit der Frage, ob es zusätzliches Personal wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Schulpsychologinnen und -psychologen gibt, die diese Aufgaben übernehmen können oder Lehrende hierfür einen zeitlichen oder finanziellen Ausgleich erhalten. Trotz der Problematik, dass die Kooperation und Unterstützung der Jugendlichen mit einem erhöhten Zeitaufwand für die schulischen Akteure, die diese Aufgaben zu bewältigen haben, verbunden ist, sind vor allem an

einigen allgemeinbildenden Schulen außerschulische Unterstützerinnen und Unterstützer willkommene Kooperationspartnerinnen und -partner, deren Arbeit oftmals als positiv und wertvoll gewertet wird. Der Mehrwert verschiedener Kooperationen liege, so die Ansicht einiger der Befragten, darin, „*dass jeder seine eigenen Stärken hat*“ (SSA95, 61). Beklagt wird an einigen Standorten jedoch eine zu geringe, an anderen Standorten eine zu große Anzahl solcher Unterstützungsangebote, da dies die Gefahr der Überschneidung, der Doppelförderung und der Überbetreuung junger Erwachsener berge:

„Ich glaube, dass sie das gar nicht als Chance wahrnehmen richtig, und ich glaube auch nicht (...), dass sie es sich verbauen, weil es gibt wieder eine Instanz die da hilft (...) Also es gibt immer irgendeine Instanz, die hinten dran noch mal da ist, oder zumindest scheinbar für die Schüler erkennbar auch, dass sie wissen, es gibt noch einen Notnagel und noch einen Notnagel.“ (BSLehrer107, 25)

Die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche seien, nach Aussage einiger der Befragten schulischen Akteure, institutionenbezogen bzw. -abhängig und können demnach nur genutzt werden, wenn Jugendliche diese Einrichtungen auch besuchen, was durchaus als problematisch gewertet wird. Zudem wird von einigen hervorgehoben, dass eine Koordination verschiedener Projekte und Maßnahmen dringend nötig sei, da zu häufig Absprachen zwischen verschiedenen Angeboten fehlen, „Übergaben“ zwischen verschiedenen Projekten und Maßnahmen nicht (ausreichend) koordiniert seien und somit initiierte und praktizierte Unterstützungsleistungen nicht nachhaltig wirken können.

Trotz der vielseitig beschriebenen guten Kooperationsbeziehungen birgt die Zusammenarbeit mit anderen Partnerinnen und Partnern auch Probleme, sei es aufgrund der Einführung verschiedener Projekte, oder deren struktureller Einbindung in den Schulalltag:

„Es sind schon recht zahlreiche Initiativen, teilweise so, dass die Schüler – ich will nicht sagen zu viel machen, aber wir müssen dann irgendwann mal gucken, dass wir unseren Lernstoff noch einigermaßen durchbringen und vieles ist halt während der normalen Schulzeit. Und dann habe ich (...) gewisse Schwierigkeiten, Fächer unterzubringen. Das ist manchmal etwas schwierig dann, weil einfach so viele Angebote laufen.“ (Lehrer32, 33)

Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der schulischen Akteure

Die Entwicklung der Kooperationen und Kooperationsbeziehungen unterscheidet sich dahingehend, dass einige der Befragten lediglich von der Berufseinstiegsbegleitung gehört oder die Begleiterinnen und -begleiter vereinzelt getroffen haben; andere hingegen gemeinsame Treffen und inhaltliche Absprachen praktiziert oder aber gewisse Unterstützungsstrukturen etabliert haben. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Akteure von allgemeinbildenden Schulen, Förderschulen, weiterführenden und Berufsschulen. Die Aussagen lassen sich hierbei nicht nach der Schulform differenzieren, vielmehr bestimmt die Intensität der Kooperation, das heißt die Einbindung der

Berufseinstiegsbegleitung an den Schulen, die Aussagen der befragten schulischen Akteure.

Der Beginn der Kooperation beeinflusst die Zusammenarbeit grundlegend und wirkt oftmals nachhaltig auf die künftige Zusammenarbeit und Haltung der Akteure gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung (IAW et al. 2010a, 6.3; IAW et al. 2012, 5.1.4, 7.4), weshalb hierauf auch an dieser Stelle eingegangen werden soll. Immerhin ergeben sich Zusammenarbeiten mit Kooperationspartnerinnen und -partnern nicht nur in der Implementationsphase, sondern im gesamten Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung. Nach Aussage einiger der befragten schulischen Akteure verlief der Beginn der Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung völlig unproblematisch, so dass sie seither auf eine gute, gelingende Zusammenarbeit blicken können. Andere erzählen von einem schwierigen Start der Kooperation, von Irritationen bis hin zu Spannungen in der Zusammenarbeit. Entweder werden generelle Anfangsschwierigkeiten als Erklärung herangezogen oder es werden die (zunächst) eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (Auftreten, Arbeitsweise und Kompetenz) für die aufgetretenen Probleme verantwortlich gemacht. Die zunächst schwierige Zusammenarbeit zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den schulischen Akteuren ist auch vor dem Hintergrund zu deuten, dass ein neuer Akteur ein Feld betritt, auf dem es einerseits bereits geregelte Zuständigkeiten und etablierte Abläufe sowie andererseits auch Erwartungen an diesen neuen Akteur selbst gibt. Durch das Hinzukommen der Berufseinstiegsbegleitung wird oftmals die Verknüpfung zweierlei Arten von Praxis notwendig – die aufgrund der jeweiligen Erfahrungen und Ansätze, aber auch aufgrund einer gewissen Skepsis gegenüber dem neuen Akteur nicht immer reibungslos verläuft. Infolge sehr schwieriger Implementationen kam es oftmals zu Personalwechseln, die von einigen schulischen Akteuren als notwendig empfunden werden. Durch Neubesetzungen kann sich oftmals eine bessere Kooperation zwischen schulischen Akteuren und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern entwickeln.

Die Aussagen der befragten schulischen Akteure lassen die Deutung zu, dass die Transparenz des Angebotes der Berufseinstiegsbegleitung einen Einfluss darauf ausübt, inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung als Konkurrenz oder als Mehrwert für die Arbeit schulischer Akteure wahrgenommen wird. Eine gute Kooperation kann oftmals dann aufgebaut werden, wenn sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bereits zu Beginn der Zusammenarbeit den anderen schulischen Akteuren vorstellen, ihnen die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung deutlich machen, Mitgestaltungsspielräume anbieten und gemeinsam mit schulischen Akteuren Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten definieren, um Überschneidungen und Konkurrenzen zu vermeiden:

*„Natürlich am Anfang hat sich dann die Frau [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] in der Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt, ihr Programm vorgestellt, was macht sie eigentlich hier. Und so praktisch ihr Gesicht mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht, dass wenn sie im Lehrerzimmer eben ist, dass man weiß: Wer ist das? Was macht die? (...) Akzeptiert ist es voll, das Programm. Das ist klar. Weil jeder einfach den Sinn darin sieht.“
(Lehrer74, 137)*

Eine gelingende Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung hängt nach Aussage einiger schulischer Akteure auch mit der eigenen Bereitschaft zur Kooperation zusammen. Diese ergibt sich aus unterschiedlichen Motivationen: Einerseits in der Chance, durch das Hinzuziehen der Hilfestellung durch die Berufseinstiegsbegleitung eine bessere Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, andererseits in der Hoffnung, dass die Berufseinstiegsbegleitung schulische Angebote zur Unterstützung im Übergang intensiver bearbeitet, Inhalte ergänzt, berufsvorbereitende Einheiten, die zuvor von anderen schulischen Akteuren ausgeübt wurden, ganz oder teilweise übernimmt oder weitere Aspekte anbietet, die von schulischen Akteuren als wichtig erachtet werden, die sie aber selbst nicht anbieten können:

„Ich war, während meine Klasse im Praktikum war, zur Diagnostik. Und da hat dann die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] eine ganze Masse an Schülern in der einen Woche betreut. Wo ich hätte gar nicht mehr gewusst, wann ich es noch machen soll (...) Oder dass eben, wie gesagt [der Berufseinstiegsbegleiter, H.H.] mitgeht zu dem Arbeitsamt oder eben dann auch Eltern anruft oder zum Tag der offenen Türe mitgeht und so was und dann eben auch am Berufswahlpass mitarbeitet. Da wird abgesprochen was zusätzlich noch zu machen ist, beziehungsweise was direkt aus dem Berufswahlpass zu machen ist.“ (Lehrer60, 155 und 195)

Die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wird von einigen der schulischen Akteure als Entlastung der eigenen Arbeit, Mehrwert für die Jugendlichen sowie als Ergänzung zu anderen Unterstützungsangeboten für Jugendliche beschrieben, wobei der „Wunsch an einem Strang zu ziehen“ (BSLehrer73, 187) betont wird oder die Beteiligten sich zum Ziel gesetzt haben, gemeinsam Lösungen für Probleme der Jugendlichen zu finden. Akteure, die nicht direkt mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zusammenarbeiten, verweisen darauf, dass solch eine Unterstützung wie die der Berufseinstiegsbegleitung in vielen Fällen für Jugendliche eine Bereicherung wäre.

Inwiefern es regelmäßige Treffen und Kontakte zwischen den schulischen Akteuren und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern gibt, unterscheidet sich stark nach Standort (IAW et al. 2010, S. 112ff): Während es an einigen Standorten regelmäßige Zusammenkünfte zur gemeinsamen Absprache gibt, z.B. in Form von runden Tischen, berichten andere schulische Akteure von eher unregelmäßigen, punktuellen, aber dennoch kontinuierlichen Treffen. Einige der befragten Akteure verweisen darauf, dass es zu Beginn der Zusammenarbeit festgesetzte Besprechungen gab, man nach einer Phase der Zusammenarbeit aber vermehrt dazu übergegangen sei, sich individuell oder bei auftauchenden Problemen bzw. Fragen zu treffen und abzusprechen – sei es persönlich, telefonisch oder per E-Mail. In den Aussagen der Befragten finden sich weitgehend Beschreibungen, die eine gute Kommunikation zwischen ihnen und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hervorheben.

Insgesamt wird bei der Frage nach der Entwicklung und dem Verlauf der Kooperation deutlich, dass eine gute Zusammenarbeit immer auch abhängig von den jeweiligen Personen, von Arbeitsverständnis und Arbeitsweise sowie ihrer Sicht auf die Herausforderungen und Bedarfe Jugendlicher im Übergang zwischen Schule und Beruf ist.

Darüber hinaus wurde von einigen der Befragten darauf hingewiesen, dass eine gelingende Kooperation auch davon abhängt, inwieweit die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von Jugendlichen akzeptiert werden und sich ins Kollegium integrieren. Ob dies gelingen könne, werde von zwischenmenschlichen Beziehungen mitbestimmt:

„Da muss ich Ihnen sagen, die Frau [Name einer Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] (...) saß dann auch mit uns unten im Lehrerzimmer. Und (...) wenn man nun im Lehrerzimmer sitzt quatscht man und dann fällt mal der Name, und der Name und dann redet man. Und dann kommt der Lehrer und erzählt dann noch ein Erlebnis dazu und dann kommt der. Und das ist jetzt halt nicht mehr so (...) Bei der Frau [Name einer Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat man schon gemerkt, dass da auch eine pädagogische Ausbildung da ist.“ (Lehrer44, 85)

Inhaltlicher Austausch zwischen schulischen Akteuren und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern

Von Standort zu Standort zeigen sich starke Unterschiede in der Frage, wie weit die befragten schulischen Akteure in die inhaltliche Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung mit einbezogen werden. Einige wenige berichten davon, dass sie nicht mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zusammenarbeiten, andere davon, dass sich die Zusammenarbeit nur auf einen gegenseitigen Austausch beschränkt. Dritte hingegen werden konkret in unterschiedlichster Weise in die Unterstützung mit einbezogen, beispielsweise hinsichtlich der Auswahl der Teilnehmenden, bei inhaltlichen Absprachen bzw. thematischen Abgrenzungen, in Förderplangesprächen, bei der Planung, Koordination, Begleitung und Durchführung gemeinsamer Informationsveranstaltungen und Berufsorientierungsprojekte, bei Elternabenden und Elternarbeit sowie im Zuge verpflichtender schulischer Praktika. Deutlich wird auch, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter insbesondere in den allgemeinbildenden bzw. Förderschulen in die Unterstützungsstrukturen einbezogen werden, während sie an weiterführenden und Berufsschulen eher am Rande und punktuell agieren, jedoch nicht in die alltägliche Arbeit eingebunden sind.

Als Aufgabenbereiche der Berufseinstiegsbegleitung werden seitens schulischer Akteure der allgemeinbildenden und Förderschulen folgende benannt: die Unterstützung Jugendlicher bei schulischen Problemen und Fragen, eine umfassende Berufsorientierung, die Besprechung („realistischer“) Berufswünsche, Informationen rund ums Bewerbungsverfahren, das Hinarbeiten auf den („gelingenden“) Übergang, die intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Jugendlichen sowie die Unterstützung von Jugendlichen mit wenig elterlicher Hilfe im Übergang. Einige verweisen dabei darauf, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter diese Aufgabenbereiche bearbeiten, aber aus Sicht einzelner schulischer Akteure die Entscheidungsbefugnis letztendlich bei den Lehrenden liege, da diese eher befugt seien, pädagogische Entscheidungen zu treffen und dies letztlich auch für sich beanspruchen:

„Der Austausch funktioniert sehr gut, sie informiert uns immer sofort, was sie mit dem und dem ausgemacht hat, holt sich bei uns natürlich auch die letztendliche (...) Segnung (...) Solche Sachen wie die Praktika sollten schon

in der Hand der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] liegen, sich auch drum zu kümmern und zu regeln und zu organisieren usw., aber in Absprache mit uns immer. Grenzen (...) gibt es schon viele, ich mein (...) so diese letztendlich pädagogischen Entscheidungen (...) Dadurch, dass wir die Schüler ja doch in einem ganz anderen Rahmen kennen, [kennen wir, H.H.] vielleicht auch vielmehr die Hintergründe oder solche Dinge. Ich finde das kann so jemand auch nicht leisten, muss auch so jemand nicht leisten. Und gerade weil es bei der Berufseinstiegsbegleiterin jetzt speziell gut klappt mit der Absprache, dann ist das kein Problem. Aber alleine könnte so jemand das, glaube ich, auch nicht entscheiden.“ (Lehrer33, 41ff)

Schulische Akteure, die in der Phase nach dem ersten Abschluss der allgemeinbildenden Schule tätig sind, sehen die Aufgaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter insbesondere darin, als Ansprechpartnerinnen und -partner bei auftauchenden Problemen der Jugendlichen oder bei deren Praktikumssuche zu fungieren und in einem gewissen Maße Elternarbeit zu übernehmen. Im Vergleich zu den Aussagen der schulischen Akteure der allgemeinbildenden Schule zeigt sich, dass diese eine weitaus geringere Einbindung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in die schulischen Strukturen erleben, wünschen und fordern. Einige berichten davon, dass die Zuständigkeit für die Arbeit mit den Jugendlichen an dieser Schule und den dort angesiedelten Akteuren liege und argumentieren, dass sich hieraus eine nur punktuelle Einbeziehung der Berufseinstiegsbegleitung ergebe, an anderen Standorten ist ein Einbezug der Berufseinstiegsbegleitung nur im Rahmen bestimmter Unterstützungsstrukturen vorgesehen:

„Die sind immer mal dabei, wir kennen die auch (...) Hier gibt's einen Beirat zur Begleitung dieses Schulversuchs und da sitzen die mit drin. Und dadurch ist der Kontakt auch da (...) Der Rat besteht ja aus allen Lehrern, die dort unterrichten. Und dann setzen die sich x-mal zusammen (...) Da sitzen die Fachlehrer alle zusammen, Sozialpädagogen und dann eben jemand von den (...) Berufseinstiegsbegleitern (...) Ich habe ansonsten mit den Berufseinstiegsbegleitern wenig zu tun. Aber (...) die sind in diesen Versuch integriert.“ (BSLehrer63, 47ff)

Die befragten Akteure der weiterführenden Schulen oder Berufsschulen empfinden die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung eher als bedingte und punktuelle Kooperation, wodurch diese für eine Vielzahl der befragten schulischen Akteure keine Konkurrenz darstellt. Hingegen wird seitens schulischer Akteure an allgemeinbildenden Schulen bzw. Förderschulen davon berichtet, dass die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung auch zu Konflikten und Konkurrenzen zwischen schulischen Akteuren und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern führe. Dabei besteht die Herausforderung darin, so die Aussage einiger der Befragten, sich inhaltlich abzugrenzen, Zuständigkeitsbereiche klar zu definieren, dafür andere aber auch abzugeben:

„Ich hab dann immer versucht so bissl so zwischen Lehrern und Bereb auch manchmal so ein bissl zu vermitteln, weil ich so das Gefühl hatte, (...) jeder fühlte das als Einmischung: Das ist meins, das war immer meins, das hab ich immer so gemacht und der andere kommt neu und muss gucken. Jeder

hat eine andere Sicht und ich denke, zumindest mir hat das ganz gut getan auch mal zu dem, was ich mache, eine andere Sicht zu hören.“ (Lehrer60, 195)

Organisatorische Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in den Schulkontext

Auf einer strukturellen Ebene zeigt sich, dass die Berufseinstiegsbegleitung an vielen Standorten während der Unterrichtszeiten stattfindet, vor allem dann, wenn es sich um Halbtagsschulen handelt. Nur an einigen wenigen allgemeinbildenden oder Förderschulen wird die Berufseinstiegsbegleitung fest im Unterrichtsplan verankert, beispielsweise als eigene Unterrichtsstunde, eine Vorgehensweise, die an weiterführenden und Berufsschulen im Rahmen der Fallstudienuntersuchung nicht zu finden ist. Die Herausnahme von Jugendlichen während der Unterrichtszeit trifft auf geteilte Meinungen – sowohl bei schulischen Akteuren der allgemeinbildenden und Förderschulen, als auch bei Akteuren der weiterführenden und Berufsschulen – und wird von einigen als problematisch oder lästig beschrieben, andere erleben dies nicht als störend. Dritte sehen hierin die Möglichkeit einer Teilnahmekontrolle. Inwiefern Lehrende bereit sind, eigene Unterrichtszeit für die Berufseinstiegsbegleitung zur Verfügung zu stellen, wird nach Angabe einiger der Befragten von der Kooperationsbeziehung zwischen schulischen Akteuren und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern beeinflusst: Eine gute Kooperation erhöhe die Bereitschaft der Lehrenden Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, während Spannungen und Irritationen in der Zusammenarbeit dies eher behindern.

Die strukturelle Verankerung der Berufseinstiegsbegleitung in den Schulalltag wird von einigen Befragten der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen als grundsätzliche Voraussetzung für eine gelingende Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen interpretiert. Möglich sei dies einerseits dadurch, dass die Berufseinstiegsbegleitung in den Unterrichtsalltag integriert werde, andererseits dadurch, dass der Umsetzung in der Schule gewissermaßen Raum gegeben werde (in Form eines eigenen Büros, fester Sprechzeiten, einer Verankerung in den Schulkontext etc.), um präsent zu sein und dadurch als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Diese Einbindung in den institutionellen Rahmen der Schule wird von einigen als Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit der Berufseinstiegsbegleitung mit den Jugendlichen formuliert. Sie schaffe einerseits Verbindlichkeit und begünstige andererseits eine gute Zusammenarbeit mit der Zielgruppe. Daher zweifeln einige Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen an, dass eine weiterführende Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen durch die Berufseinstiegsbegleitung nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule erfolgreich sei, da sie die strukturelle Einbindung als grundlegend verstehen. Schulische Akteure der weiterführenden bzw. Berufsschulen sehen diese Notwendigkeit einer strukturellen Einbindung in den schulischen Kontext nicht, da weniger Jugendliche von der Begleitung betroffen sind und man an diesen Schulen den strukturellen Rahmen nicht als Erfolgskriterium der Begleitung werten kann.

Effekte der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Nach Aussage der schulischen Kooperationspartnerinnen und -partner rufe die Berufseinstiegsbegleitung bei den teilnehmenden Jugendlichen positive Effekte hervor. Die Teilnahme erhöhe die Motivation der Jugendlichen, fördere die aktive Auseinandersetzung mit dem Übergang sowie mit Fragen der Berufsorientierung und -findung, führe zu vermehrtem Wissen hinsichtlich der Schritte im Übergang, unterstütze die Erstellung von Bewerbungsunterlagen, die Verbesserung der schulischen Leistungen und des Verhaltens, helfe bei der Thematisierung privater Probleme und der Bearbeitung von Defiziten. Insgesamt bewirke die Teilnahme eine „*Erweiterung des Horizonts*“ (Lehrer74, 133) und übe eine entschieden positive Beeinflussung auf den Entwicklungsprozess der Jugendlichen aus.

Einige der schulischen Akteure der weiterführenden und Berufsschulen können mit Blick auf die Teilnehmenden keinen Unterschied zu Jugendlichen feststellen, die diese Begleitung nicht haben. Andere verweisen darauf, dass die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung jungen Erwachsenen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule Mut zuspreche und sie eine Prävention von Abbrüchen anschließender Schritte darstelle, da das Durchhaltevermögen dieser Schüler gefördert werde. Dennoch führe die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung nur begrenzt dazu, dass Jugendliche direkt nach der Schule eine Ausbildung beginnen. Andere schulische Akteure verweisen darauf, dass dies nicht nur in Zusammenhang mit der Berufseinstiegsbegleitung gebracht werden könne, da letztendlich die Jugendlichen selbst und nicht die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dafür verantwortlich seien, ob der Übergang in Ausbildung gelinge:

„Also zwei werden wahrscheinlich an ihren Praktikumsplätzen nicht übernommen, weil die Betriebe zu klein sind und weil sie sich nicht gut genug anstellen (...) Und das heißt, es liegt jetzt weniger an den Betreuern, sondern da sind zwei Faktoren: Der Betrieb, den sie sich ausgesucht haben und die Jugendlichen selber.“ (BSLehrer73, 155)

Hinsichtlich der Frage nach Effekten auf die jeweiligen Institutionen, treffen nur Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen Einschätzungen – schulische Akteure der weiterführenden bzw. Berufsschulen können bzw. wollen hierzu keine Aussage treffen, auch da sie nach eigener Angabe zu wenig über die konkrete Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wissen. Einige Akteure der allgemeinbildenden bzw. Förderschulen geben an, dass die Berufseinstiegsbegleitung dazu beitrage, die Ziele der Schule zu verwirklichen bzw. die bisherigen Berufsorientierungsanstrengungen der Schulen unterstütze und diese nun positiv ergänze bzw. optimiere. Damit rücke die Berufsorientierung vermehrt in den Mittelpunkt der Arbeitsweise, schaffe ein Bewusstsein für die Thematik bei Lehrenden und es werde versucht, vermehrt Unterstützung zu bieten, auch indem die Schule versuche, weitere Kooperationsbeziehungen entstehen zu lassen. Als zentralen Effekt benennen einige schulische Akteure, dass die Berufseinstiegsbegleitung die eigene Arbeit unterstütze und sie damit entlaste. Andere verweisen darauf, dass trotz der grundlegenden Entlastung ein

gewisser Mehraufwand durch Begleitung entstehe, was sich vor allem durch die Organisation der Begleitung und die gegenseitigen Absprachen ergebe:

„Ich denke mal, von der Zeit her ist es vielleicht ein bisschen mehr. Man macht sich mehr Gedanken, man spricht auch mehr miteinander drüber (...) Aber auf der andern Seite gibt es dann eben auch wieder Entlastung, wenn die eben dann einem bestimmte Wege abnehmen.“ (Lehrer60, 202ff)

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Nach der Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung gefragt, betonen schulische Kooperationspartnerinnen und -partner, dass sie die offerierten Angebote (Bewerbungen schreiben, Informationen zum Übergang und zur Berufswahl, Bearbeitung von Problemen der Jugendlichen etc.), die intensive und individuelle Begleitung der Unterstützung sowie die Abstimmung des Angebots auf die Bedarfe der Jugendlichen bzw. die Aushandlung der jeweiligen Unterstützung mit den Jugendlichen schätzen. Besonders positiv heben einige der befragten schulischen Akteure dabei hervor, dass die Berufseinstiegsbegleitung als Einzelfallhilfe konzipiert sei und die Begleiterinnen und -begleiter anders als Lehrkräfte agieren können, da sie mehr Zeit für die Bearbeitung der genannten Fragen und Aufgaben haben, sich somit auch intensiver um Jugendliche kümmern und damit für diese eine bedeutungsvolle Rolle im Übergang einnehmen können:

„Also für mich ist das Herausragende, was ich bisher so wahrgenommen habe, dass da so individuell auf den Einzelnen auch eingegangen wird. Dass Herr [Name des Berufseinstiegsbegleiters, H.H.] sich jetzt, sage ich jetzt mal, wie gesagt nur zwei oder drei nimmt und mit denen dann die einzelne Bewerbung durchspricht oder auf den einzelnen Lebenslauf eben auch nochmal drauf gucken kann. Das ist das, was wir im Unterricht eigentlich nicht so machen können.“ (Lehrer11, 33)

„Der Großteil nimmt sie schon als bedeutungsvolle Person für sich selber dann, weil sie ja direkt mit ihnen arbeitet, auch mit Schule. Es ist in dem System Schule nicht so stark verankert, dass sie jetzt eine Lehrerrolle oder so einnimmt, das merken die dann schon und auch das es für sie eben weiterbringend ist. Also die, die das verstanden haben, für die ist das ein gewinnbringender Aspekt auf alle Fälle. Und andere nutzen es dann eben um ihre Noten zu verbessern oder auch wenn es andere Probleme gibt.“ (SSA83, 119)

Das Potenzial der Berufseinstiegsbegleitung liegt demnach, so die Ansicht einiger der Befragten, in der konzeptionell vorgesehenen Langfristigkeit und der institutionenübergreifenden sowie individuellen Begleitung, wodurch die Berufseinstiegsbegleitung eine Lotsenfunktion im Übergang einnehmen und dazu beitragen könne, dass Jugendliche seltener im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in Maßnahmen bzw. in den Übergangsbereich übergehen. Zudem könne die Unterstützung die Entwicklungen der Teilnehmenden positiv beeinflussen. Die entstehende Beziehung sowie die Begleitstruktur der Berufseinstiegsbegleitung werden von einigen Befragten als

wichtige Ressource für Jugendliche im Übergang gewertet. Hervorgehoben wird von einigen auch, dass insbesondere Jugendliche, die wenig elterliche Unterstützung bekommen oder persönliche Defizite aufweisen, mit der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem Berufseinstiegsbegleiter einen Ansprechpartner haben, der auf individuelle Problemlagen eingehe und somit Jugendliche unterstützen könne. Positiv zu werten sei auch, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Möglichkeit biete, Jugendliche, die als unmotiviert eingeschätzt werden, aus der Förderung zu nehmen, was aus Sicht einiger schulischer Akteure eine sinnvolle pädagogische Handlungsoption oder Disziplinierungsmaßnahme darstelle. Insgesamt wird hier deutlich, dass schulische Akteure die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung sehr stark als Förderung für sogenannte motivierte Jugendliche verstehen.

An einigen Schulen können die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus Sicht einiger der schulischen Akteure ein bedeutungsvoller Akteur werden, dem Jugendliche vertrauen, zu dem sie eine gute Beziehung aufbauen können und dem sie oftmals auch eine hilfreiche Unterstützung attestieren, auch weil sie hier eigene Bedürfnisse und Unterstützungswünsche besprechen und bearbeiten können, oder bei der Verarbeitung negativer Erfahrungen unterstützt werden:

„Die entwickeln ein Vertrauensverhältnis! Das gelingt uns als Lehrer nicht, dieses Vertrauensverhältnis aufzubauen (...) Wir können sicherlich vieles, wir kriegen vieles mit, wir kriegen auch mit, was im Elternhaus schief läuft. Aber das Vertrauensverhältnis zum Schüler selbst, das geht gar nicht wenn Sie einen Block von 20 Mann haben, der vor einem sitzt, da funktioniert das nicht. Und (...) ich sage Ihnen, wie das bei uns läuft: Die Schüler, die kommen, wenn die Frau [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] mal nicht da ist oder sich ein Termin verschiebt, dann kommen die und klopfen. Die suchen die Frau im Schulhaus. Die wird regelrecht vermisst, wenn die nicht da ist.“ (Lehrer44, 29)

Die oftmals positive Annahme der Berufseinstiegsbegleitung durch die Jugendlichen und der beschriebene Mehrwert, den die Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung beimessen, führt an einigen Schulen dazu, dass Jugendliche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um ihren Platz in der Berufseinstiegsbegleitung beneiden, so dass bei vielen der Wunsch entstehe, selbst auch teilzunehmen, was allerdings aufgrund der begrenzten Platzzahl nicht möglich sei. Die Teilnahme am Projekt kann damit zum „Machtkampf“ (Lehrer44, 3) unter Jugendlichen führen, wie dies eine Befragte in Worte fasst. Einige Schulen haben infolgedessen Wartelisten für Bewerberinnen und Bewerber eingeführt. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter versuchen dem Neid anderer entgegenzuwirken, so die Aussagen der schulischen Akteure, indem sie auch nichtteilnehmenden Jugendlichen punktuell bzw. bei expliziten Fragestellungen Unterstützung anbieten (z.B. zum Bewerbungsverfahren) oder vereinzelt für Informationsstunden der gesamten Klassen zur Verfügung stehen. Auch wenn die Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der befragten schulischen Akteure zumeist positiv von Jugendlichen angenommen wird, so verweisen einige darauf, dass teilnehmende Jugendliche manchmal genervt von der zusätzlichen Begleitung seien – sei es aufgrund der Tatsache, dass sie präsent sein müssen und damit im Vergleich zu nichtteilneh-

menden Jugendlichen einem erhöhten Zeitaufwand unterliegen oder mit der Erledigung zusätzlicher Aufgaben beauftragt werden:

„Manchmal ist sie natürlich auch die Person, die dann ein bisschen für die Schüler, sag ich mal, das nervige Potenzial ist, einfach genau wie wir ja auch: ‚Die will was von mir.‘ Und da gibt’s natürlich auch Schüler, wo man dann vielleicht mal ein bisschen auf den Schlips treten muss: ‚Hast Du Dir jetzt eine Praktikumsstelle gesucht?‘ Aber da hakt sie halt auch nach und das ist ja für uns auch sehr sinnvoll und für die Schüler vor allen Dingen auch, dass da einer dahinter steht, das kennen die ja oft auch von zuhause nicht.“ (Lehrer33, 72)

„Ja, manche stöhnen über die zusätzliche Stunde und Andere nutzen die zusätzliche Stunde, beziehungsweise diese zusätzlichen Angebote für Nachhilfe, für zusätzliches Arbeiten.“ (Lehrer60, 288)

Insgesamt bewerten die befragten schulischen Akteure die Berufseinstiegsbegleitung „positiv und gewinnbringend“, vorausgesetzt „es ist eine gute Kooperation“ bei der „man an einem Strang zieht“ (SSA83, 127). Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden zumeist als kompetente Partnerinnen und Partner wahrgenommen, die gute Arbeit mit einer „hohen Effizienz“ (Lehrer85, 75) leisten. Einige der Befragten sind den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern für ihren Einsatz und ihr Engagement „un glaublich dankbar“ (Lehrer74, 69). Gründe für die positive Bewertung sind, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter kontinuierlich und meist individuell mit den Jugendlichen arbeiten, die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung „passt wie Deckel auf den Topf“ (Lehrer74, 71) zu den Bedarfen der Jugendlichen. Hinzu kommen Aussagen, die verdeutlichten, dass die Berufseinstiegsbegleitung nach Ansicht der schulischen Akteure Defizite des Elternhauses ausgleichen könne, sie eine verbindliche und kontinuierliche Übergangsbegleitung darstelle und es eine Begleitung sei, die nicht von Lehrenden durchgeführt werde und damit der schulischen Bewertungsstruktur entgegenstehe.

Die Flexibilität der Berufseinstiegsbegleitung, d.h. die Bereitschaft der Begleiterinnen und -begleiter, auch anderen Jugendlichen Hilfestellung bei übergangsbezogenen Fragen zu leisten oder auch Lehrenden in diesem Zusammenhang beratend zur Seite zu stehen, wird positiv hervorgehoben.

Vereinzelt wird kritisiert, dass eine verbindliche Koordination, beispielsweise in Form eines festen Ansprechpartners fehle – eine Kritik, die insbesondere schulische Kooperationspartnerinnen und -partner an weiterführenden oder Berufsschulen formulieren:

„Was es sonst einfacher machen würde, wenn wir einen Ansprechpartner haben. Durch, dass es nachher irgendwann hier wimmelt von solchen Leuten. Weil es wirklich Zeit kostet.“ (BSLehrer73, 135)

Kritisch seien nach Ansicht einiger schulischer Akteure auch vermehrte Wechsel der Begleiterinnen und -begleiter, die in den Augen der Befragten vermehrt Momente der Irritation und Spannungen hervorrufen. Eine gute und dauerhafte Beziehung zwischen Begleiterinnen und -begleitern und Jugendlichen sei grundlegende Voraussetzung gelingender Unterstützung.

Skeptisch sprechen sich einige schulische Akteure der nachschulischen Phase hinsichtlich der Begleitung aus, da sie insbesondere bei Jugendlichen, die eine Ausbildung absolvieren, kein Zeitfenster für solch eine Unterstützung sehen können. Andere sehen es als „*dringend nötig*“ (SSA95, 69), eine Unterstützung von jungen Erwachsenen in der nachschulischen Phase zu leisten.

Auf die Frage, in welchem Bereich es nach Ansicht der schulischen Akteure Nachsteuerungsbedarf gebe, wird erwidert, dass eine Unterstützung wie die Berufseinstiegsbegleitung nicht nur für Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler sinnvoll sei, sondern ebenfalls an Realschulen sinnvoll eingesetzt werden könne, um auch diesen Jugendlichen vor Ende der Schulzeit einen Einblick in verschiedene Berufe zu geben und ihre Berufsorientierung zu forcieren, aber auch um ihnen einen Einblick in den betrieblichen Alltag zu ermöglichen. Zudem wird von einigen schulischen Akteuren die Erhöhung der Anzahl der zu begleitenden Jugendlichen gefordert, da viel mehr Jugendliche diese Unterstützung benötigen und die Berufseinstiegsbegleitung somit besser in den schulischen Alltag eingebunden werden könne. Des Weiteren sehen einige schulische Akteure die Notwendigkeit, mehr praktische Anteile im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung zu integrieren und somit den Erfahrungsraum der Jugendlichen zu vergrößern.

5.2.3 Kooperationserfahrungen von Akteuren berufsorientierender Angebote im Übergang mit der Berufseinstiegsbegleitung

Im Zuge der Fallstudienuntersuchung werden Kooperationspartnerinnen und -partner der Berufseinstiegsbegleitung befragt, die ihre Angebote insbesondere auf die Stabilisierung von Übergängen richten oder selbst ein Maßnahmenangebot im Übergang offerieren. Darunter fallen sowohl Angebote der Jugendberufshilfe, die im Anschluss an den Besuch der allgemeinbildenden bzw. Förderschule Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten offeriert, als auch Angebote, die vorwiegend im Kontext der Vorbereitung auf die nachschulische Phase in den Schulen selbst tätig sind, beispielsweise durch Berufsorientierungshilfe oder Beratung, oftmals auch direkt an den Fallstudien-schulen angesiedelt sind. Diese Akteure sind ungleich in Netzwerkstrukturen vor Ort eingebunden und agieren vor dem Hintergrund unterschiedlichster Spielräume und Ressourcen. Sie reichen von einer Ein-Personen-Projektstelle, die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Beratungs- und Berufsorientierungsangebote offeriert, über etablierte Träger der Jugendberufshilfe, die Nachqualifizierungsangebote bieten, bis hin zu Trägern, die nur punktuell mit Schulklassenangeboten an Schulen der Standorte präsent und beschäftigt sind.

Der Übergang aus Sicht der Akteure: strukturelle und individuelle Herausforderungen und Problemlagen

Die befragten Kooperationspartnerinnen und -partner benennen grundsätzlich unterschiedliche Herausforderungen im Übergang, die sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Angebote herausstellen.

Nach der lokalen Angebotsstruktur vor Ort gefragt, verweisen die Interviewten auf eine Vielzahl von Trägern, die im Bereich Übergang Schule-Beruf mit ihren Angeboten verankert sind und teils schulische, teils außerschulische Angebote mit unterschiedli-

cher Zielgruppe und unterschiedlichen Ansätzen und Schwerpunkten offerieren. Obwohl eine große Anzahl der Befragten selbst in lokalen Steuerungsgruppen aktiv ist, wird grundsätzlich auf die nahezu unübersichtliche Konstellation von Angeboten und Trägern vor Ort verwiesen und die Notwendigkeit einer lokalen Steuerung hervorgehoben. An manchen Standorten ist eine Konkurrenzsituation um Projekte, aber auch um den Zugang zur Zielgruppe im Bereich Übergang Schule-Beruf entstanden:

„Ja, z.B. [Träger, S.W.]. Die haben mich ja selber gerufen, weil die Probleme haben, weil die keine Kunden haben. Die haben keine Schüler. Die erreichen diese Schüler nicht. Und die (...) sind auf diese Maßnahmen natürlich angewiesen, auf diese Projekte. Auch wegen den finanziellen Mitteln. Und es (...) ist für die halt schwierig, in die Schulen reinzukommen, diese Schüler zu erreichen (...) Ich habe das Projekt ja seit Anfang Januar 2010 und ich habe mich natürlich in den Schulen vorgestellt, wo die Schulen gesagt haben: ‚Wir sind überfordert mit Trägern, wir haben schon [Träger, S.W.] oder was weiß ich [Träger, S.W.] oder die [Träger, S.W.] und wir wollen keinen zusätzlichen Träger haben, weil wir müssen die ganze Koordination machen. Wir haben keine Zeit.‘ Und dann muss man diesen Schulen natürlich sagen, dass man auch mit diesen Trägern vor Ort zusammenarbeitet. Weil wenn diese Träger dann sagen: ‚Nee, wir möchten mit dem nicht zusammen arbeiten.‘ Dann kommt man dann als Träger auch nicht rein (...) Deswegen klappt das ja mit dem [Träger, S.W.] ja nicht so gut, weil die halt dementsprechend dann sich als Konkurrenten betrachten, weil die ja die gleiche Arbeit machen. Und der eine hat sehr viele Schüler und der andere hat gar keine Schüler.“ (JBH11, 81)

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Kooperation, dies wird in vorstehendem Zitat deutlich, scheint eine wesentliche Bedingung zu sein und kann in diesem Sinne auch als Türöffner fungieren. Gleichzeitig wird damit jedoch die Konkurrenz um Adressatinnen und Adressaten und Doppelbetreuungen nicht gelöst. Angesichts der Vielzahl an Trägern betonen die Befragten die Notwendigkeit, durch Netzwerkarbeit und lokale Steuerung nachhaltig Angebote zu bündeln, zu verstetigen und damit auch die weitere Existenz von Trägern zu sichern. An einigen Standorten ist eine Vernetzung der Angebote im Bereich Übergang Schule-Beruf bereits erfolgt oder wird aktuell vorangetrieben.

Grundsätzlich wird damit nicht ein Mangel an Angeboten für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Übergang, sondern ein Defizit an lokaler Steuerung und Transparenz betont. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass seitens der Unternehmen und Betriebe die Bereitschaft, auch schwächere Schülerinnen und Schüler auszubilden, die Übergangssituation nicht grundsätzlich entschärfe. Mit Sorge verweisen einige der Befragten auf eine zunehmende Konkurrenz mit lokal nicht verankerten neuen Bildungsträgern, die im Zuge einer Ausschreibepaxis, die insbesondere kostengünstige Angebote berücksichtige, zu einer Verdrängung etablierter Anbieter führe. Dadurch fühlen sich Bildungsträger gedrängt, nicht kostendeckende Angebote abzugeben, um überhaupt eine Chance auf einen Zuschlag zu erhalten oder aber pädagogische Überlegungen und Konzepte in den Hintergrund zu rücken:

„Dieses Förderszenario (...) ist wichtig und richtig. Und ich kann mir auch nicht anmaßen zu sagen, es sollte da keine Ausschreibung geben, da muss man gemeinsam über Wege nachdenken. Das ist auch nicht mein Anhaltspunkt. Für mich ist es eher das Problem, dass man versucht über Ausschreibungen in Regionen Fuß zu fassen (...) Natürlich kann sich jeder Träger einbringen, aber sobald ich das als Umsatzgröße sehe und denke: ‚Jetzt beteiligst du dich mal schnell mit, vielleicht kriegst du noch ein Zuschlag‘ wird es für mich im Rahmen der Bildung kritisch. Aber da bin ich vielleicht auch zu sehr konservativ (...) Natürlich sind wir alle Wirtschaftsunternehmen und da spielt der Wirtschaftsfaktor schon eine Rolle, aber ich denke hier sollten die sozialen, sozialpädagogischen Fähigkeiten und auch, wie gesagt, die bestehenden Kooperationen, die es gibt, schon doppelt in Augenschein genommen werden, als vielleicht am Ende der Preis.“ (JBH54, 25)

In vielen Fällen ist der Blick auf die Zielgruppe – junge Menschen in den letzten Jahren der allgemeinbildenden Schule oder junge Frauen und Männer, die nach Abschluss der Schule Maßnahmen der Jugendberufshilfe besuchen – ein mehrfach problembehafteter: Sie seien demotiviert, schlecht informiert über mögliche Wege und Chancen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule, ausgestattet mit nur geringen oder fehlenden Bildungsabschlüssen, schlechten Bewerbungsunterlagen, eingeschränktem Berufswahlfeld, immobil und mit schwierigen familiären und sozialen Hintergründen. Einige der Befragten betonen jedoch auch, dass Ressourcen, über die Jugendliche verfügen, wie beispielsweise muttersprachliche Kompetenzen oder ihre kulturell vielfältige Lebenswelt, wenig Anerkennung finden. Teilweise seien diese Kompetenzen den Jugendlichen selbst auch nicht bewusst. Andere wiederum sehen mangelndes Selbstbewusstsein als eigenen benachteiligenden Faktor an, der sich aus demotivierenden Erfahrungen innerhalb der bisherigen Bildungsbiografie speist. Zugleich wird auch betont, dass Jugendliche unter Druck geraten, Angebote anzunehmen, die nicht ihren ursprünglichen Wünschen entsprechen. Dies führe nicht nur zu erneuten Abbrüchen und Herausforderungen, sondern könne zu einer eigenen psychischen Belastungsprobe werden.

Die Interviewten betonen die Notwendigkeit, sich im Engagement für die Zielgruppe in vernetzten Strukturen zu bewegen und Synergieeffekte zu nutzen. Die Kooperation mit anderen Trägern, der Agentur für Arbeit und auch Betrieben sei von zentraler Bedeutung für die Begleitung der jungen Frauen und Männer im Übergang. An einigen Standorten arbeiten Träger gemeinsam in Institutionen, andere wiederum forcieren trägerübergreifende Angebote, wie beispielsweise lokale Ausbildungsplatzbörsen.

Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Akteure

Nach ihren ersten Kontakten mit der Berufseinstiegsbegleitung gefragt, berichten einige der Interviewten, dass sich diese durch gemeinsam besuchte Arbeitskreise, im Kontext von Kooperationsgesprächen mit dem Ziel, sich gegenseitig kennen zu lernen oder aber im Zuge von Überschneidungen der Zielgruppe ergeben. In einigen Fällen werden ohne konkreten Anlass Gespräche gesucht, in anderen hingegen Treffen zu bestimmten Themen durch die Fachkräfte initiiert und in diesem Zusammenhang relevante Informationen ausgetauscht:

„Also, es beginnt ja schon mal damit, dass die Berufseinstiegsbegleiter die Schüler hier vorstellen, also wir machen immer vor Beginn jeden Werkstattjahres eine Infoveranstaltung und da gibt es dann häufig für die Berufseinstiegsbegleiter, mit ihren vorgeschlagenen Teilnehmern, schon mal gesonderte Infotermine. Also, damit fängt es schon mal an, dass die ja schon mal gezieltere Ansprechpartner für uns sind, als jetzt an anderen Schulen die Sozialarbeiter. Weil die einfach enger dran sind und sagen: ‚Ich hab hier die und die Schüler und kann mir vorstellen, die gehören zur Zielgruppe Werkstattjahr. Und wir kommen mal vorbei und hätten gern mal ein Infotag für die Leute.‘ Und dann werden die schon mal hier mehr durch die Werkstätten geführt, als vielleicht so ein Einzelner, der alleine hier vorspricht, ja? Weil die da einfach auch hinterher sind, dass die möglichst viele Infos kriegen. Das find ich ist schon mal ein Unterschied, wie die hier ankommen.“ (JBH22, 127ff)

Andere wiederum berichten, erst durch die Information durch die Berufsberatung erfahren zu haben, dass Jugendliche durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden. In diesen Fällen wird keine Kooperation praktiziert. Wiederum andere berichten davon, dass Kooperationsgespräche durch Dritte, beispielsweise durch die Schulleitung, initiiert und forciert werden und man sich bis dahin nicht gegenseitig im Blick hatte.

Die Intensität der Zusammenarbeit variiert stark und reicht von der Delegation bzw. Übernahme einzelner Elemente in der Begleitung von Jugendlichen über einen regelmäßigen, teilnehmerbezogenen Austausch bis hin zu nur punktuellen Absprachen und Treffen. Dabei spielen die gegenseitig wahrgenommene Fachkompetenz sowie die Beziehung der Kooperationspartnerinnen und -partner zueinander eine große Rolle. Sie entscheiden mit über das Ausmaß des Informationsaustausches sowie über die Bereitschaft, einzelne Tätigkeitsschwerpunkte in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen auf mehreren Schultern zu verteilen, können aber auch Anlass für Konflikte sein:

„Das hängt immer von dem Berufseinstiegsbegleiter ab. Normalerweise ist es ein Geben und Nehmen (...) Wenn es jetzt z.B. mal um Bewerbungsschreiben geht und wenn dieser Berufseinstiegsbegleiter nicht auf dem neusten Stand ist, ist ja auch nicht schlimm. Weil ich bin selber Job-Coach und ich arbeite auch mit Job-Coachs zusammen, wo ich dann halt immer auf dem neusten Stand bin und das ist dann halt so, dass ich dann dementsprechend die Bewerbungsunterlagen stellen muss, ohne dass ich den Jugendlichen das Gefühl gebe, dass dieser Berater oder dieser Kollege was falsch gemacht hat. Aber die Kollegen nehmen das dann halt immer so wahr, dass ich dann halt deren Arbeit schlecht darstelle. Das ist ja was anderes, was Persönliches. Das hängt immer von der Person ab, mit wem ich zusammen arbeite (...) Und da gibt es schon Reibung, aber das nehme ich gar nicht persönlich.“ (JBH11, 91)

Grundsätzlich wünschen und versprechen sich die Kooperationspartnerinnen und -partner eine Entlastung durch die Berufseinstiegsbegleitung und sehen hierfür

vielfältige Ansatzpunkte. In einigen Fällen wird dies jedoch aufgrund eines wahrgenommenen Konkurrenzverhältnisses in der Praxis auf ein geringes bzw. das nötigste Maß reduziert. Um gemeinsam im Sinne der Jugendlichen eine gute Begleitung im Übergang anzubieten, wird von einigen der Befragten betont, dass durch die Kooperation eine ressourcenschonende Arbeit möglich sei, beispielsweise indem arbeitsteilig agiert werde. Auch wird darauf hingewiesen, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter über wichtige Vorarbeiten, Informationen und Beziehungen, beispielsweise zu den Eltern, verfügen, von deren Wissen und Einschätzungen nun profitiert werden könne:

„Zum Beispiel jetzt, wenn es Probleme mit Eltern gibt. Für uns ist klar, Elternarbeit ist sehr wichtig. Aber wir können nur das erfahren, was Jugendliche oder auch Eltern zulassen. Und natürlich erfahren wir etwas von Berufseinstiegsbegleitern über die familiäre Situation. Aber wenn mich der Jugendliche nicht direkt drauf anspricht, dann weiß ich es erst mal gar nicht. Hab aber im Hinterkopf: Ich muss so und so handeln, damit ich das und das erreiche, ohne dem Jugendlichen zu sagen: ‚Pass auf, ich weiß, was bei dir zu Hause los ist.‘ Wenn ich zum Beispiel weiß, dass ein Jugendlicher gerade zu Hause irgendwie Stress mit der Stiefmutter hat, der Jugendliche hier richtig schlecht drauf ist, hat zum Beispiel eine aggressive Phase, ein aggressives Verhalten, was er sonst nicht hat. Da wunder ich mich, dann weiß ich, ich kann erst mal bei dem Berufseinstiegsbegleiter anrufen und fragen: ‚Sag mal was ist da gerade los? Weißt du irgendwas?‘ Und muss so ja nicht direkt zum Jugendlichen sagen: ‚Hör mal, ich weiß, was bei dir los ist.‘ Sondern kann in einem gelenkten Gespräch darauf eingehen (...) Das heißt, ich sage ihm nicht: ‚Ich weiß, was bei dir los ist‘ sondern: ‚Sag mal, irgendwas ist bei dir los, hast du Probleme grad mit deiner Freundin, hast du ein Problem mit deiner Schwester? Gibt es in der Familie irgendwas, was dich gerade richtig nervt?‘ Und meistens sagen die Jugendlichen einem schon was. Es erleichtert ungemein die Arbeit.“ (JBH23, 49ff)

Deutlich wird, dass sich die Kooperation mit Akteuren, die in einem ähnlichen Angebotsspektrum wie die Berufseinstiegsbegleitung Unterstützungsangebote offerieren, in einem Spannungsfeld zwischen einer möglichen gegenseitigen Entlastung einerseits bewegt und damit auch potenziell Doppelangebote zu vermeiden vermag. Andererseits besteht das Bedürfnis einer Wahrung von Alleinstellungsmerkmalen, um mit eigenen Kompetenzen sichtbar zu bleiben und dadurch die je eigenen Angebote auf Dauer zu sichern.

Mit Blick auf die Konzeption und Arbeitsansätze der Berufseinstiegsbegleitung weisen die befragten Kooperationspartnerinnen und -partner auf das große Potenzial hin, welches sie in der über einen langjährigen Zeitraum gewachsenen Vertrauensbeziehung zwischen den Fachkräften und den jungen Erwachsenen sehen. Vor diesem Hintergrund könne für und mit Jugendlichen besonders gewinnbringend agiert werden. Gleichzeitig betonen sie die Vorteile dieser intensiven Einzelunterstützung, die von anderen pädagogischen Akteuren in diesem Ausmaß oft nicht geleistet werden könne:

„Also, ich merke, dass die Berufseinstiegsbegleiter mehr am Jugendlichen sind und intensiver am Jugendlichen sind, als zum Beispiel die klassischen Schulsozialarbeiter. Ich geh davon aus, dass die Schulsozialarbeiter weniger Stundenkontingent pro Schüler zur Verfügung haben. Ich merke das nicht nur bei der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.], sondern auch bei einem anderen Berufseinstiegsbegleiter. Die zwei sind präsenter als Schulsozialarbeiter, weil Schulsozialarbeiter vermitteln zu uns und wir vermitteln dann irgendwann woanders hin. Und Berufseinstiegsbegleiter sind eigentlich das ganze Maßnahmenjahr für uns ansprechbar. Man unterhält sich, die sind bei Förderplangesprächen dabei und dann hat man einfach eine größere Sicherheit, sich auch nochmal mit dem Berufseinstiegsbegleiter immer wieder kurz zu schließen über den aktuellen Stand: Wo soll es hingehen? Wird der Jugendliche das schaffen? Was müssen wir gemeinsam noch tun, damit der Jugendliche später auf dem ersten Arbeitsmarkt oder Ausbildungsmarkt eine Chance hat? Also, da scheint mehr Zeit zu sein, Luxus. Natürlich großer Luxus.“ (JBH23, 33)

In den Aussagen von einigen der Befragten kommt zudem zum Ausdruck, dass sie der Begleitung von Jugendlichen durch eine Berufseinstiegsbegleitung ein hohes Potenzial zusprechen, neben beruflichen auch lebensweltliche Problemlagen mit in den Blick nehmen zu können.

Effekte der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Auf struktureller Ebene, so die Beobachtung der Befragten, sei es von großer Bedeutung, im Austausch miteinander Kooperationsmöglichkeiten zu definieren und Überschneidungen zu vermeiden. Gelingt dies, so sei einer Konkurrenzsituation vorgebeugt und es könne gegenseitig nur profitiert werden. Dies schließe jedoch nicht aus, dass generell eine Verdrängung bestimmter Angebote auf Trägerebene stattfindet. So seien Jugendliche aufgrund der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung möglicherweise weniger häufig als zuvor potenzielle Teilnehmer von Maßnahmen, da dies von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zu verhindern versucht werde – aus Sicht der Anbieter solcher Maßnahmen, die sich dauerhaft auf dem Markt zu etablieren versuchen, wird dies als Problem artikuliert.

Die Befragten betonen, nach den Effekten der Berufseinstiegsbegleitung gefragt, auf Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine in ihren Augen wahrgenommene Zielgerichtetheit und gute Vorbereitung hinsichtlich der beruflichen Orientierung. Dies komme beispielsweise darin zum Ausdruck, dass junge Erwachsene eine größere Offenheit für die Beratungen und Angebote ihrer eigenen Angebote zeigen. Einige merken Vermittlungserfolge in Ausbildung an, die sie auch der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung zuschreiben. Es wird jedoch auch darauf verwiesen, dass durch die intensive Begleitung, gerade durch mehrere Akteure, Jugendliche in eine eher passive Rolle geführt werden, die ihr eigenes Engagement im Übergang negativ beeinflusse.

„Es gibt viele glaub ich, die das sehr gerne in Anspruch nehmen und sich da leiten lassen, vor allen Dingen, wenn man noch in der Schule ist, weil man

noch gar nicht weiß, in welche Richtung es geht (...) Ich glaube aber auch, dass es einfach bei manchen Teilnehmern – oder jetzt zumindest manchmal mein persönlicher Eindruck: Das ist (...) bequem teilweise: Da gibt es Unterstützung von der Seite und dann wird man nochmal von anderer Seite an was erinnert. Das find ich auch manchmal zu viel, weil es manchmal einfach für den Teilnehmer zu bequem ist, weil ständig ja jemand hinterher ist und fragt: ‚Hast du dich da beworben? Hast du das gemacht? Hast du?‘ So dass man da einfach auch so ein bisschen glaub ich denen abnimmt, selber ein Stück zu wachsen und zu erkennen, dass es deren Aufgaben sind, ja? (...) Ich glaube, bei manchen ist es auch einfach echt zu viel, (...) da muss man auch echt mal gucken, dass die selber die Kurve kriegen und muss sich da ein Stück rausziehen.“ (JBH22, 108)

Auf Ebene der Zusammenarbeit mit den Fachkräften wird als wichtiger Aspekt betont, dass die Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung eigene Handlungsspielräume erweitere, etwa indem mehr Zeit für Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Verfügung stehe. In Bezug auf die konkrete Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung betonen einige der Befragten, dass die Mischung aus privater und berufsbezogener Unterstützung von besonderer Bedeutung für die Begleitung im Übergang sei. Aufgrund der über eine lange Zeit gewachsenen Vertrauensbeziehung, verfügen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter über wertvolles Vorwissen, welches neuen Akteuren im Übergang verschlossen bleibe. So können die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Motivationen bestärken, Informationslücken schließen und eine individuell zugeschnittene Hilfeleistung offerieren. Damit sei die Berufseinstiegsbegleitung eine wichtige Ergänzung zu bestehenden Angeboten für junge Menschen im Übergang und ergänze die von den Befragten selbst angebotenen Hilfestellungen:

„Manche Berufseinstiegsbegleiter kennen die Familien auch und sind da auch öfter zuhause. Speziell zum Beispiel bei [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.], die ja auch türkisch spricht, und dann ganz eng an den Familien dran ist. Ich glaub sie hat auch nochmal einen anderen Zugang als ich jetzt zu einer türkischen Mutter von einem Teilnehmer (...) Also manche haben da einfach nochmal, auch durch die längere Dauer der Betreuung, nochmal eine ganz andere Sicht auf die Entwicklung.“ (JBH22, 51)

In Bezug auf manche Aspekte wird jedoch auch Kritik formuliert: Einige der Befragten weisen darauf hin, dass durch die Praxis der Selektion von Teilnehmerinnen und Teilnehmern stigmatisierende Dynamiken nicht auszuschließen seien. Dies drücke sich beispielsweise dann darin aus, wenn junge Erwachsene vor ihnen die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung zu verheimlichen versuchen. Andere wiederum empfinden die Berufseinstiegsbegleitung als lästig und versuchen, sich ihr zu entziehen, beispielsweise indem sie eher auf die Unterstützung durch die Befragten zurückgreifen. Für wieder andere sei die Berufseinstiegsbegleitung keine geeignete Unterstützungsform, beispielsweise dann nicht, wenn schon zahlreiche Akteure intensiv mit den jungen Erwachsenen arbeiten. Dann bestehe die Gefahr einer Überbetreuung mit der Folge nachlassender Eigenverantwortlichkeit und verminderten Engagements seitens der jungen Erwachsenen selbst:

*„Und ich kann das nachvollziehen, dass ein Jugendlicher das dann auch, aufgrund der Vielzahl der Personen und Termine, trotzdem aus dem Auge verliert um was es geht oder sich da irgendwie dadurch treiben lässt.“
(JBH66, 68)*

Einige der Interviewten sehen im Zuge der Kooperation die Notwendigkeit einer Abstimmung des jeweiligen Zuständigkeitsbereiches, wenn es um die Begleitung einzelner Jugendlicher geht. Hier bestehe die Gefahr, dass die Kooperation zu Überschneidungen oder unnötigen Doppelungen führe, was Absprachen nötig mache:

„Da ist schon fast ein Überangebot, weil die auch alle noch teilweise mit in die Betreuung einbezogen werden (...) Das heißt, ein Jugendlicher wird unter Umständen immer noch von zwei weiteren Fachkräften betreut, wir haben noch ganz viele Bewährungshelfer mit dran hängen, da sind Familienhelfer drin, da sind Einzelfallhelfer drin, dann sind die Berufseinstiegsbegleiter mit dran. Joblotsen hängen auch noch teilweise mit drin. Dann gibt es einen Betreuer bei der Kompetenzagentur, also es ist schon fast ein Überangebot. Ja, und manchmal ist das auch schwierig, also [eine, S.W.] zusätzliche Belastung für uns, weil wir müssen ja mit diesen ganzen Stellen auch immer kooperieren und Informationen austauschen. Ist ein Arbeitsaufwand ein zusätzlicher und man muss sich immer absprechen, ja? Wenn jetzt zum Beispiel ein Jugendlicher von uns im Praktikum ist, dass dann nicht auf einmal drei Leute auftauchen im Praktikum und irgendwelche Informationen wollen. Sondern, dass wir dann sagen: ‚Moment, das ist jetzt aber mein Job‘, ja? Also: ‚Da geh ich jetzt hin, weil das gehört definitiv zu meinen Aufgaben und ich berichte dir dann darüber‘, ja? Also manchmal find ich das auch nochmal eine zusätzliche, ja nicht Belastung, aber es ist ein Arbeitsaufwand, ein zusätzlicher, dass wir uns immer absprechen müssen. Weil natürlich die Berufseinstiegsbegleiter zum Beispiel auch gerne mal ins Praktikum gehen und da nachhören möchten und das gibt schon Berührungspunkte, die nicht immer alles einfacher machen.“ (JBH22, 39ff)

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Einschätzungen und Bewertungen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen trennen: Konzeptionell wird die Berufseinstiegsbegleitung als wertvolle Unterstützung im Übergang gewertet und dabei auf die gelungene Vorbereitung von Jugendlichen im Übergang verwiesen. Einzelne Elemente werden gesondert hervorgehoben, insbesondere die konzeptionell vorgesehene Einbindung von Eltern sowie die institutionenübergreifende Begleitung durch eine Fachkraft. Grundsätzlich bestehe eine hohe Entsprechung zwischen den Angeboten auf der einen Seite und den Bedürfnissen der Zielgruppe auf der anderen Seite. Die Berufseinstiegsbegleitung wird als wichtiger Beitrag für eine Prävention von Misserfolgen und Scheitern im Übergang gesehen.

Nachsteuerungsbedarf wird angesichts der Ausschreibungspraxis angemahnt. Hier habe die Erfahrung gezeigt, dass weniger die Bedarfe und Erfahrungen vor Ort, als vielmehr wirtschaftliche Kriterien zum Tragen gekommen seien. Ein Einbezug vielfältiger Perspektiven und Meinungen sei an dieser Stelle förderlich gewesen, beispielsweise

se um schon bestehende Kooperationsbeziehungen zwischen Trägern auf diese Weise festigen zu können und Konfliktlinien untereinander zu vermeiden. Eine Möglichkeit wird in einer regional beschränkten Ausschreibung gesehen:

„Ich weiß nicht, inwieweit für solche Projekte Ausschreibungen unter wirtschaftlichen Aspekten wichtig sind, richtig sind. Natürlich muss Wirtschaftlichkeit gewahrt bleiben, das ist selbstredend, aber ich denke hier sollte man vielleicht auch Optionen wählen, die mehr Möglichkeiten schaffen, dort wo die regionale Anbindung nachweislich hervorragend ist. Dass man dann vielleicht eine beschränkte Ausschreibung oder was auch immer macht.“ (JBH54, 21)

Darüber hinaus wird betont, dass die bisherige Beschränkung auf bestimmte Schulformen um eine stärkere Fokussierung auf Schulen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf erweitert werden solle. Generell sollen der Zugang und die Informationen zur Berufseinstiegsbegleitung besser beworben werden. Darüber hinaus wird angemahnt, dass für Absolventinnen und Absolventen von Reha-Ausbildungen eine Unterstützung im Übergang von der Ausbildung in den Beruf durch die Berufseinstiegsbegleitung oftmals nicht mehr vorgesehen sei. Gerade für diese sei dieser Übergang – im Gegensatz zum Übergang von der Förderschule in die geförderte Berufsausbildung – zu wenig institutionell flankiert und unterstützt.

5.2.4 Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht von Betrieben

Wenngleich die Kooperation mit Betrieben zu einem wichtigen Aufgabenbereich der Berufseinstiegsbegleitung zu zählen ist, so nahm diese Zusammenarbeit zum Zeitpunkt der Befragung im Dezember 2010 einen eher geringen Stellenwert in der Alltagspraxis an den Fallstudienstandorten ein. Zum Zeitpunkt der Erhebung konnten lediglich an drei Standorten Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter einen Betrieb nennen, mit dem sie über Kooperationserfahrungen verfügten und der gleichzeitig Bereitschaft für ein Interview signalisierte. Auch wenn die Kooperation mit Betrieben im weiteren Verlauf der Umsetzung zunahm (vgl. IAW et al. 2012, Kapitel 5.1.4), konnte damit – trotz erheblicher Bemühungen der Forscherinnen und Forscher über die von den Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen vermittelten Kontakte hinaus – nur auf ein sehr kleines Sample für die Analyse zurückgegriffen werden. Vor allem im Dezember 2010 war die Kooperation mit Betrieben noch sehr anlassbezogen und punktuell, da die Maßnahme zu diesem Zeitpunkt noch sehr schulbezogen war. Nach Aussage der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter änderte sich die Zusammenarbeit mit Betrieben im weiteren Verlauf.

Im Folgenden werden drei Schlaglichter auf unterschiedliche Konstellationen von Betrieben, die über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung verfügen, geworfen. Diese Betriebe unterscheiden sich in ihrer Betriebsstruktur voneinander und liegen zudem in unterschiedlichen Regionen mit jeweils eigenen Herausforderungen.

Betrieb A: Ein Handels- und Handwerksbetrieb im ländlichen Kontext einer Kleinstadt. Der Betrieb liegt inmitten eines bedeutsamen Wirtschaftsstandorts der betreffenden Region, die aus einer Mischung von Handwerks- und mittelständischen Unternehmen,

industriellen Großbetrieben sowie zahlreichen Anbietern im Bereich des Dienstleistungsgewerbes besteht.

Betrieb B: Ein mittelständischer Betrieb in einer Kleinstadt in einer ländlich geprägten Region, die im Zentrum einer zwar strukturschwachen, aber aufstrebenden mitteldeutschen Wirtschaftsregion liegt. Das produzierende Gewerbe – ohne Baugewerbe – und das Dienstleistungsgewerbe zählen zu den Wirtschaftsbereichen mit dem größten Anteil an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Dennoch kämpft die Region einerseits mit der Abwanderung Jüngerer und andererseits mit den Belastungen aus dem Braunkohlenbergbau und den sich daraus ergebenden Entwicklungsdefiziten.

Betrieb C: Ein industrieller Großbetrieb in einer Großstadt, die vom Strukturwandel der Stahlindustrie als ehemals traditionellen wirtschaftlichen Standbeins geprägt ist. Logistik, Informations- und Kommunikationstechnologie, Material- und Werkstofftechnologie sowie Mikrotechnologie und Umwelt- und Energiebereich, aber auch zahlreiche Unternehmen der Nahrungs- und Genussmittelindustrie sowie Dienstleistungsunternehmen sind hier ansässig. Durch Absprachen mit Stadt und Schulamt bietet der Großbetrieb ein flächendeckendes Projektangebot mit Lehrstellengarantie bei erfolgreicher Teilnahme für alle städtischen Hauptschulen. Dieses Angebot stellt für den Betrieb ein zusätzliches Rekrutierungsinstrument potenzieller Auszubildenden dar. Diese Zugänge in Ausbildung für Hauptschülerinnen und -schüler verfügen dabei aber über je eigene Auswahlmechanismen, die über die Schulkooperation zeitlich nach vorne verlagert werden (Boron et al. 2012).

Herausforderungen im Übergang aus Sicht der Akteure: strukturelle und individuelle Problemlagen

Gemeinsam berichten alle drei Betriebe von ihrem Wunsch und der betriebswirtschaftlichen Erfordernis, junge Menschen selbst auszubilden und damit auf lange Sicht Fachkräfte für ihren Betrieb zu erhalten und zu sichern. Gleichzeitig verweisen sie auf vorhandene Schwierigkeiten, Auszubildende, die ihren Ansprüchen und Vorstellungen entsprechen, hierfür zu gewinnen. Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt beschreiben sie als zunehmende Konkurrenz um Auszubildende und Fachkräfte, eine Herausforderung v.a. für kleinere Betriebe:

„Auszubildende braucht man. Und ich sag mal, ich muss ja auch für den Nachwuchs sorgen, weil irgendwann habe ich sonst einen Engpass. Dann, wenn ich niemanden mehr ausbilde, habe ich auch irgendwann keine Fachkräfte mehr. Und das ist auch ein Problem. Ich sag mal das Handwerk bildet aus, ja, egal in welchem Bereich das jetzt ist und viele wandern dann ab in die Industrie. Und meistens sind's dann auch die Leute, die einen guten Abschluss gemacht haben, die gehen dann in die Industrie. Also da haben wir auch, Firma [Firmenname1], ja, die zieht da richtig viele Leute ab. Die bilden selber zwar auch ziemlich stark aus, aber das fehlt uns auf dem Markt. Aber die sagen halt auch, es liegt an der Bezahlung oder auch beim [Firmenname2], das kriegen sie in einem handwerklichen Bereich einfach nicht. Und das ist auch ausschlaggebend.“ (BetriebA81, 19)

Als Erklärung für (zu) geringe Bewerberzahlen wird unter anderem auf eine mangelnde Bekanntheit der offerierten Ausbildungsberufe, deren Image, ein nicht ausreichender Bekanntheitsgrad des Betriebes oder ein verändertes Ausbildungsverhalten der Schulabgängerinnen und -abgänger, mit zunehmenden Strategien weiterer schulischer Qualifizierung, verwiesen. Um dennoch ausreichend auswahlfähigen Nachwuchs zu akquirieren, setzen die Befragten auf unterschiedliche Strategien. Der industrielle Großbetrieb C nutzt direkte Schulkooperationen in Form seines Assessment-Centers und nur bedingt Praktika, um für seine Ausbildungsmöglichkeiten zu werben und gleichzeitig eine Vorauswahl an Bewerberinnen und Bewerbern zu treffen. Der mittelständische Betrieb B forciert die Akquise erst kurz vor Ausbildungsbeginn, um zu vermeiden, dass schon geschlossene Verträge wieder – aufgrund von anderen, vielversprechenderen Optionen – gelöst werden. Der Handels- und Handwerksbetrieb A setzt auf Praktika und nutzt diese, um geeignete Auszubildende für eine Ausbildung im Betrieb zu gewinnen.

Unabhängig von der jeweiligen Betriebsgröße und -struktur berichten die Interviewten von jeweils ähnlichen Herausforderungen: Einerseits haben sich berufsbezogene Ansprüche und Anforderungen erhöht und seien komplexer geworden, so dass auch die Voraussetzungen der Ausbildungsberufe gestiegen seien. In manchen Fällen seien sie unter Umständen auch zu hoch für Schulabgängerinnen und -abgänger mit niedrigen oder schlechten Schulabschlüssen. Andererseits habe sich aufgrund der Schwierigkeit, trotzdem geeignete Auszubildende zu gewinnen, die Notwendigkeit gezeigt, auch Absolventinnen und Absolventen mit weniger guten schulischen Voraussetzungen unter Vertrag zu nehmen und eigene Ansprüche zu senken:

„Wir merken ja von Jahr zu Jahr, dass die Leistungen der Schüler, die zu uns kommen, immer schlechter werden. Damit stellen wir schon gar keine Ansprüche mehr, dass wir Schüler mit gut oder sehr gut haben möchten. Uns reicht eigentlich, wenn die befriedigend haben, aber motiviert sind für den Beruf. Wenn das auch noch dazu käme, dass auch das Interesse dort fehlt, dann wird es noch schwieriger für uns.“ (BetriebB52, 5)

Die Ausbildung von Jugendlichen mit eher schlechten schulischen Leistungen berge jedoch auch die Gefahr ihrer Überforderung, worauf ein Betriebsvertreter hinweist. Gleichzeitig ergebe sich die Notwendigkeit, zusätzliche Hilfestellungen für diese Auszubildenden zu offerieren, allerdings beziehe sich dies weniger auf die praktischen als vielmehr auf die theoretischen Anteile der Ausbildung. Grundsätzlich, dies betonen alle befragten Betriebsvertreterinnen und -vertreter, sei es in ihrem eigenen Interesse, Ausbildungsverträge aufrecht zu erhalten und alles nur Mögliche zu tun, um einen positiven Verlauf und damit einen erfolgreichen Abschluss zu erzielen.

Die befragten Betriebsvertreterinnen und -vertreter entwickeln unterschiedliche relevante Kriterien für die Auswahl von Auszubildenden. Der Handels- und Handwerksbetrieb A legt Wert auf gute schulische Leistungen speziell in den Fächern, die für die Ausbildung von besonderer Bedeutung sind und führt zusätzlich einen Eignungstest durch. Durch diese Auswahlkriterien soll frustrierenden Erfahrungen in der Berufsschule und den damit in Zusammenhang stehenden Motivationseinbrüchen vorgebeugt werden. Dies ist von großer Bedeutung, da der Betrieb solche Defizite nicht

selbst beheben kann. Deshalb ist es ihm wichtig, dass die Auszubildenden zu entsprechenden schulischen Leistungen befähigt sind. Zudem wird erwartet, dass die angehenden Auszubildenden mindestens eine Woche ein Praktikum im Betrieb absolvieren, um sich einen umfassenden Eindruck des Berufsbildes machen zu können. Auch das dient der Prävention von Ausbildungsabbrüchen. Der industrielle Großbetrieb C hingegen legt, auch vor dem Hintergrund betriebseigener Angebote von Stützunterricht, Mentoring und Nachhilfe, seinen Fokus insbesondere auf soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenz und Kreativität potenzieller Bewerberinnen und Bewerber, die er im Rahmen eines mehrmonatigen Assessment-Centers rekrutiert. Schlechte schulische Leistungen haben hier eine geringere Gewichtung, allerdings werden die im Zeugnis benannten Fehlzeiten sehr ernst genommen:

„Ja, also die Noten, die Noten spielen die kleinste Rolle. Fehlzeiten zum Beispiel, unentschuldigte Fehlzeiten (...) die [Schülerinnen und Schüler, S.W.] fallen dann durch. Ab dem Datum, wo die bei uns im Projekt sind, darf keine einzige unentschuldigte Fehlstunde mehr auf dem Zeugnis sein. Sonst würden sie im Nachhinein doch noch disqualifiziert werden und kriegen dann den Ausbildungsplatz nicht.“ (BetriebC11, 21ff)

Der mittelständische Betrieb B betont die große Bedeutung von Motivation für den betreffenden Ausbildungsberuf und versucht, bereits im Vorfeld diejenigen mit ernsthaftem Interesse von denjenigen zu unterscheiden, die sich schlicht um irgendeinen Ausbildungsplatz bewerben. Dabei sind weniger die Noten und Schulabschlüsse als vielmehr das spezifische Interesse für den jeweiligen Ausbildungsberuf von großer Wichtigkeit. Dieser Betrieb ist auch offen für Bewerberinnen und Bewerber mit schlechten schulischen Voraussetzungen, und ein Teil der Auszubildenden wird durch ausbildungsbegleitende Hilfen zusätzlich unterstützt. Der befragte Betriebsvertreter signalisiert den Bedarf an zusätzlicher Begleitung durch einen Dritten, einen außenstehenden Akteur, welcher bei Schwierigkeiten wie etwa schulischen oder persönlichen Problemen, die im Kontext der Ausbildung auftreten, vermittelnd zwischen Betrieb und Auszubildenden tätig werden kann.

Mit Blick auf die Jugendlichen selbst berichten die Betriebe von unterschiedlichen Eindrücken. Während das Großunternehmen C insbesondere auf mangelnde Disziplin und unzureichende soziale Kompetenzen verweist, so heben die beiden anderen Befragten die oft fehlende praktische Begabung beziehungsweise die fehlende handwerkliche Kompetenz ihrer Auszubildenden hervor. Wenngleich jugendliche Bewerberinnen und Bewerber auch ausreichend informiert über die Ausbildungsinhalte seien, so zeige sich dennoch eine Tendenz mangelnder Ausdauer, insbesondere dann, wenn auch körperlich anstrengende oder unangenehme Tätigkeiten zu verrichten seien. Die Auszubildenden bräuchten Zeit, um sich für die Ausbildung zu begeistern und sich entsprechend zu engagieren. Dieser vorwiegend defizitäre Blick auf junge Erwachsene spiegelt sich auch in der Wahrnehmung von Eltern wider. Wenngleich die Befragten angeben, nur punktuell und problembezogen direkt in Kontakt mit Eltern zu stehen, so haben sie diesbezüglich die klare Vorstellung, dass Eltern ihre Kinder zu sehr vor Herausforderungen des Lebens schützen und sie auf diese Weise schwächen, dass Eltern ihren Kindern vermitteln, man müsse sich im Leben nicht sonderlich anstrengen und könne dennoch ein „gutes Leben“ führen, dass Eltern in der Regel eher wenig

Interesse an der Ausbildung ihrer Kinder zeigen und sie diesbezüglich unzureichend unterstützen.

Die befragten Betriebsvertreterinnen und -vertreter geben an, dass sie im Rahmen von Anfragen nach Möglichkeiten, ein Praktikum zu absolvieren, auch mit anderen Trägern in Kontakt stünden, die ebenfalls Angebote und Unterstützung im Übergang unterbreiteten. Ein ähnlich intensives Unterstützungsangebot wie das der Berufseinstiegsbegleitung sei jedoch nicht bekannt.

Kooperationserfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung

Die Befragten haben unterschiedliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung und benennen verschiedene Anlässe, aus denen die Kooperation hervorging.

Der Handels- und Handwerksbetrieb **A** hat einen Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung in Ausbildung genommen. Hierüber habe es Berührungspunkte mit der Berufseinstiegsbegleitung gegeben, auch wenn der Betrieb angibt, nicht gewusst zu haben, dass dieser Auszubildende ein Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung sei. Der befragte Betriebsvertreter gibt jedoch an, nichts Weiteres über die Berufseinstiegsbegleitung zu wissen. Die Kontakte bezögen sich auf gelegentliche Anrufe der Berufseinstiegsbegleiterin, wenn diese danach frage, wie sich ihr Teilnehmer entwickle. Darüber hinaus habe es Betriebsbesuche seitens der Berufseinstiegsbegleiterin gegeben:

„Ich hab bisher keine Probleme gehabt, sag ich mal, aber sie fragt eigentlich auch regelmäßig nach und von dem her find ich, ist die Unterstützung auf jeden Fall da. Wie gesagt, sie war auch schon zwei, drei Mal war die sicher schon da. Ich könnt's, wie gesagt, Ihnen nicht sagen wann, aber die war auf jeden Fall da.“ (BetriebA81, 73)

Der Betriebsvertreter kann sich vorstellen, die Berufseinstiegsbegleiterin bei eventuellen Schwierigkeiten mit diesem Jugendlichen zu kontaktieren, sieht jedoch in allererster Linie die Eltern als primär zuständig und als erste Ansprechpartner bei auftretenden Problemen. Er begrüßt ausdrücklich das Hilfsangebot der Berufseinstiegsbegleitung und sieht es als potenzielle Unterstützung für den Betrieb im Falle auftauchender Probleme. Auch denkt er, dass sich fehlende elterliche Unterstützung auf diese Weise möglicherweise kompensieren lasse und damit auch Ausbildungsabbrüche vermieden werden könnten, wenn die Hilfestellung frühzeitig bei sich anbahnenden Schwierigkeiten ansetzt, beispielsweise im Rahmen der theoretischen Leistungen des Auszubildenden. Aufgrund des nur geringen Wissens über die Berufseinstiegsbegleitung kann er keine Aussage hinsichtlich eingetretener Effekte für den Auszubildenden benennen.

Der mittelständische Betrieb **B** hatte Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung, als diese mit ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einer Betriebsbesichtigung vor Ort war. Ob der Jugendliche, den der Betrieb nun in Ausbildung genommen hat, von der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt wird, konnte die befragte Betriebsvertreterin nicht einschätzen. Hierüber, so die Interviewte, liege ihr keine Information vor. Bei ihr habe sich niemand diesbezüglich gemeldet und sich als begleitende Person vorgestellt. Aufgrund der nicht stattfindenden Zusammenarbeit kann sie keine Einschätzungen über mögliche Effekte der Berufseinstiegsbegleitung anführen, geht jedoch davon aus,

dass sie selbst auftauchende Schwierigkeiten mit dem betreffenden Auszubildenden bewältigen müsse. Grundsätzlich ist sie gegenüber einer Unterstützung wie die der Berufseinstiegsbegleitung sehr aufgeschlossen:

„Ich kann mich ja bloß an den jungen Menschen wenden. Ich habe ja auch nicht das Recht, mich an die Eltern zu wenden, er ist 18. Also kann ich mich bloß, wenn irgendwas ist, an den jungen Menschen wenden. Und ich kann natürlich in der Schule nachfragen, wenn jetzt die Leistungen schlecht sind, ob es noch irgendwelche Kriterien gibt oder irgendwas, das wäre noch die andere Möglichkeit (...) Also in der Richtung funktioniert das. Aber in dem speziellen Fall muss ich ehrlich sagen, habe ich nicht gewusst, dass er noch von anderer Seite eine Betreuung hat. Und das wäre hier in dem Moment, wo ich jetzt die Leistungen von der Schule bekommen habe, diese Woche, sinnvoll zu wissen. Dass er dort noch jemanden hat, und dass man dort noch einen Ansprechpartner hat, der vielleicht auch noch von einer anderen Seite mithelfen kann. Hier fehlt mir wirklich die Verbindung dazu.“ (BetriebB52, 63)

Der industrielle Großbetrieb C kam in Kontakt mit der Berufseinstiegsbegleitung, da ein Teilnehmer am Assessment-Center des Betriebs teilnahm. Dieses mehrmonatige Auswahlverfahren wurde zum Anlass für wöchentliche Treffen, da die Berufseinstiegsbegleitung an diesen als stiller Beobachter teilnahm. Darüber hinaus wurde der Betrieb vom Träger zu einem Kooperationsgespräch eingeladen und erfuhr auf diese Weise über dessen Angebote der Begleitung und Unterstützung im Übergang – auch über die Berufseinstiegsbegleitung hinaus. Der Betrieb sieht die Berufseinstiegsbegleitung in einer wichtigen Vermittlungsposition zwischen den betrieblichen Erwartungen im Kontext des Assessment-Centers einerseits und andererseits als Vertrauensperson für den jeweiligen jungen Erwachsenen. Auf diese Weise könnten die Anforderungen des Betriebs zusätzlich vermittelt und die Teilnahme am Assessment-Center durch entsprechende Hilfestellungen erfolgreich unterstützt werden. Auch negative Erfahrungen, wie beispielsweise ein Scheitern im Assessment-Center, könnten nachbesprochen und für die Jugendlichen in einen verständlichen Zusammenhang gestellt werden. Diese aus Sicht des Betriebes wichtige Aufgabe vermag er selbst nicht zu leisten. Darüber hinaus konnten mithilfe zusätzlicher Informationen durch die Berufseinstiegsbegleitung Missverständnisse aus dem Weg geräumt und vorzeitige Abbrüche des Assessment-Centers verhindert werden:

„Ich sag mal so, das lief schon so, dass sie a) wenn es irgendwelche Probleme gibt sich schützend vor ihre Schützlinge hinstellen und sagen: ‚So und so sieht das aus, das hat den und den Hintergrund‘. Das ist schon so, dass sie da Argumentationen einbringen und dass da auch ein Austausch stattfindet. Also die rufen uns auch an: ‚So und so ist passiert, die können vielleicht nicht kommen. Die sind im Praktikum, dann gab's irgendein Vorkommnis‘, was auch immer. Also schon versuchen, uns auch ja gegenüber den Schülern zu rechtfertigen, aber wie gesagt, die halten sich da mehr zurück. Also das nur ein Austausch (...) und andersrum dann auch dem Schüler, und das hören wir dann im Nachhinein einfach, das nochmal erklärt, warum wir so

gehandelt haben. Also dem das auch nochmal nahebringt, warum konnten wir jetzt auch keine Ausnahme machen.“ (BetriebC11, 189f)

Zudem wurden weitere Hilfestellungen, die der Träger der Berufseinstiegsbegleitung anbietet, wie beispielsweise ausbildungsbegleitende Hilfen, für Auszubildende des Betriebs organisiert. Aufgrund der damit gemachten Erfahrungen wertet der Betrieb dieses Unterstützungsangebot als sehr hilfreich und würde es auch unterstützen, wenn während der Ausbildung die Berufseinstiegsbegleitung fortgeführt würde. Sie wird damit auch als wichtige Ressource für den Betrieb selbst sehr positiv wahrgenommen. Entsprechend wird der Wunsch nach einem noch weiteren Ausbau der Berufseinstiegsbegleitung geäußert.

Mit den vorstehenden Ausführungen werden Ambivalenzen sichtbar, die auch schon in einer anderen Untersuchung deutlich gemacht werden konnten. Schulkooperationen mit Großbetrieben ermöglichen zwar einer nennenswerten Zahl von (in der Mehrzahl männlichen) Hauptschülern Zugänge in betriebliche Ausbildung, verlagern aber gleichzeitig die Selektionsmechanismen am Übergang nach vorne und binden erhebliche zeitliche Ressourcen, auch der an der Berufsorientierung beteiligten Fachkräfte. Die Berufseinstiegsbegleitung kann so über einen einzelnen Betriebskontakt die Erwartung der Kooperation mit Betrieben erfüllen (Boron et al. 2012).

5.2.5 Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht von Fachkräften des regionalen Übergangsmagements

An einigen Fallstudienstandorten existieren lokale Steuerungen im Bereich des Übergangsmagements. Diese haben je nach Standort unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen. Sie fungieren als Koordinierungsstelle verschiedener Unterstützungsangebote im Übergang, evaluieren den Förderbedarf, konzipieren Maßnahmen und unterstützen deren Verstetigung an Schulen oder begleiten die Umsetzung eigener Projekte. Dabei arbeiten sie – abhängig vom jeweiligen Standort – mit regionalen und überregionalen Kooperationspartnerinnen und -partnern zusammen, aber auch mit Kammern, Gewerkschaften, Betrieben, Schulen der verschiedenen Bildungswege sowie der Agentur für Arbeit. Wie diese Expertinnen und Experten im Übergang die Berufseinstiegsbegleitung einschätzen, welche Berührungspunkte es gibt und inwieweit auf lokaler Ebene Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht dieser Fachkräfte ausgemacht werden können, darauf soll in diesem Abschnitt eingegangen werden.

Der Übergang aus Sicht der Akteure: strukturelle und individuelle Herausforderungen und Problemlagen

Vor dem Hintergrund ihrer Einblicke in übergangsbezogene Entwicklungen und Herausforderungen auf lokaler und regionaler Ebene betonen die Befragten die anhaltende Existenz von Hürden im Übergang in Ausbildung für junge Schulabgängerinnen und -abgänger mit geringen schulischen Qualifizierungen. Dieser Prozess gestalte sich nach Aussagen der Befragten auch zunehmend als schwierig, da einerseits Jugendliche kein Interesse an Ausbildungen zeigen und vermehrt schulische Höherqualifizierungen – unabhängig von der Qualität ihrer eigenen schulischen Leistungen – anstreben, andererseits die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, stark von der besuchten Schulform, den Noten, der Unterstützung der Eltern und dem Wohnort der

Jugendlichen abhängen. Junge Erwachsene, insbesondere in strukturschwachen Regionen, sowie Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen würden folglich schlechten Zukunftsprognosen unterliegen und im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in verschiedene Warteschleifen (Berufsvorbereitung, Werkstattjahr etc.) übergehen, wo sich erneut und oftmals verstärkt die Frage der Anschlussperspektive stelle. Die Teilnahme an verschiedenen Unterstützungsangeboten und Maßnahmen zielt zwar auf die Weiterqualifizierung von jungen Erwachsenen, stelle jedoch weiterhin keine Garantie für eine generelle Chancenerhöhung im Übergang dar.

Angebote des Übergangsbereichs zur Berufsorientierung und Kooperationserfahrungen mit relevanten Akteuren

Hinsichtlich bestehender Unterstützungsmöglichkeiten verweisen die befragten Akteure des Übergangsmagements auf eine Vielzahl von verschiedenen Angeboten und Projekten, deren inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung hauptsächlich als wertvoll und unterstützend eingeschätzt wird. Kritisiert werden jedoch die Rahmenbedingungen der Angebote, insbesondere die zeitliche Begrenzung und fehlenden finanziellen Mittel, wodurch eine nachhaltige Implementation dieser Angebote oftmals nicht möglich sei. Neben dieser Diskontinuität bestünde häufig das Problem, dass es wenig standardisierte Informationen zu Bedarfen von jungen Erwachsenen im Übergang gebe, wodurch zudem die Koordination unterschiedlicher Projekte zusätzlich erschwert werde.

Auf lokaler Ebene wirke sich, so die Befragten, die Konkurrenz zwischen verschiedenen Trägern erschwerend auf Kooperationen und lokale Abstimmungen sowie Steuerungen verschiedener Projekte und Angebote aus. Begründet wird die an allen Standorten erlebte Konkurrenz mit der Ausschreibungs- und Vergabep Praxis insbesondere der Agentur für Arbeit, die nach Ansicht einiger Befragter den Preis der jeweiligen Angebote und nicht die Kompetenzen und Tätigkeitsschwerpunkte der Träger als Vergabemerkmal berücksichtige. Nicht nur die Konkurrenz unter den Trägern, sondern auch unterschiedliche Finanzierungsquellen behindern eine gute Verzahnung und Koordination verschiedener Angebote und Projekte und erschweren die lokale Steuerung der Fachkräfte des Übergangsmagements:

„Es ist sehr verwirrend, weil es unterschiedliche Finanzierungsquellen gibt. Und es in der Regel von unterschiedlichen Ebenen gemacht wird. Entweder vom Bund, vom Ministerium auf Landesebene oder Bundesebene. Dann gibt es Projekte von hier, Projekte von da und das alles aufeinander abzustimmen (...), das finde ich ganz schwierig. Es gibt sehr vieles, wo die Schulen gar nicht mehr durchblicken. Und es finden auch nicht für alle Schulformen Angebote statt, ne. Das heißt, z.B. Berufseinstiegsbegleiter gibt es nur für ganz bestimmte Schulen, [Projektname, H.H.] zum Beispiel gibt es auch nur für ganz bestimmte Schulen. Dann ist meistens auch der Finanzierungszeitraum begrenzt, das heißt also ein Jahr, zwei Jahre? [Modellprojekt, H.H.] als ein Modell muss jedes Jahr neu beantragt werden. Das heißt, dadurch entsteht eine mangelnde Kontinuität. Das heißt, die Schulen können sich nicht drauf einstellen: Das haben wir (...) Also auch [Modellprojekt, H.H.], als Beispiel, wenn die Schule sagt, wir wollen ein Kompetenzfeststellungsverfahren

machen, beantragen das, kann es sein, dass sie es nächstes Jahr nicht bekommen. Das heißt also, dadurch ist auch die Kontinuität nicht gewährleistet. Und dieser Wildwuchs, sage ich jetzt mal, der ist dem Ganzen also abträglich.“ (RÜM22, 25)

Als eine Auswirkung dieser vielzähligen Projekte und Maßnahmen und der als schwierig beschriebenen Koordination der Angebote seien nicht nur schulische Akteure, sondern auch Fachkräfte des regionalen Übergangsbereichs vor Ort oftmals nicht mehr genau über gültige Unterstützungsmöglichkeiten informiert, freie Ausbildungs- oder Maßnahmeplätze an den Schulen nicht bekannt und hänge es häufig vom jeweiligen Akteur und dessen Wissen über mögliche Anschlussmöglichkeiten ab, wie sich die Beratung der jungen Erwachsenen gestalte. Einige der Akteure des Übergangsmanagements sehen die grundsätzliche Notwendigkeit in einer noch früher einsetzenden Unterstützung Jugendlicher im Hinblick auf berufsorientierende Angebote und fordern eine stärkere Einbeziehung von Eltern in diesem Zusammenhang. Auf einer strukturellen Ebene sehen sie die Notwendigkeit, dass sich die Förderlandschaft stärker an den Bedarfen der Schulen orientieren müsse, eine Kontinuität und Nachhaltigkeit sichernde Finanzierung der Angebote sichergestellt werden müsse und es einer höheren Beständigkeit etablierter Projekte bedürfe.

Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Akteure des Übergangsmanagements

Ein Teil der oben genauer bezeichneten Akteure des Übergangsmanagements berichtet davon, die Berufseinstiegsbegleitung als Konzept und vereinzelt auch manche Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter selbst zu kennen. Jedoch können nur einige von ihnen auf eine direkte Kooperation im Sinne eines kontinuierlichen Austausches oder gemeinsamer Arbeitskreise blicken. Andere verdeutlichten, dass sie die Berufseinstiegsbegleitung nur „vom Papier aus“ (RÜM33, 45) kennen oder lediglich punktuellen Kontakt mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern haben. Die Gründe hierfür werden einerseits in der regionalen Anbindung des Trägers sowie dessen Verständnis von Kooperation mit anderen Trägern und Akteuren gesehen, andererseits in der strukturellen Anbindung der Berufseinstiegsbegleitung an der Institution Schule. Durch diese Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung in den schulischen Kontext bedürfe es nach Aussage einiger regionaler Akteure keiner weiteren Verzahnung mit regionalen Netzwerken. Andere sehen gerade hierin die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit mit anderen regionalen Akteuren und Angeboten begründet. Nur ein Akteur des Übergangsmanagements berichtet davon, kontinuierlichen Kontakt mit der Berufseinstiegsbegleitung zu haben, um inhaltliche Absprachen zu treffen und Unterstützungsangebote zu koordinieren.

Aufgrund der beschriebenen geringen Anbindung der Berufseinstiegsbegleitung an das lokale Übergangsmanagement können die Befragten nur selten eine Einschätzung hinsichtlich der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung geben. Dennoch wird darauf verwiesen, dass die Implementation der Berufseinstiegsbegleitung Schulen oftmals überraschte und die Einführung des Modellvorhabens zu schnell und ohne gute Vorbereitung erfolgte:

„Also plötzlich standen Leute in der Tür, suchten einen Raum und so was. Sachen wie Vernetzung, alles was halt eine Rolle spielt, das war noch nicht vorbereitet. Also es kam ziemlich Huppladihop, ne. Woran das lag weiß ich nicht, ne.“ (RÜM22, 92)

„In dieses Netzwerk oder auf dieses Netzwerk plumpste, im wahrsten Sinne des Wortes, dann ein Projekt, was mehrfach dann in der Öffentlichkeit aufschlag (...) und das Netz selber wusste es nicht. Also die waren plötzlich da. Die waren ja für alle Beteiligten plötzlich da. Die Schulen wussten das nicht, die Sozialarbeiter wussten das nicht, es gab Irritationen, was machen denn die jetzt im Verhältnis zu uns, wo sind denn die Abgrenzungen? Schulaufsicht hat gesagt, ja wir wissen auch nichts.“ (RÜM125, 29)

Effekte der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Effekte, die die befragten Akteure des Übergangsmanagements bezüglich der Einführung und Verstetigung der Berufseinstiegsbegleitung beobachteten, beziehen sich auf lokale Entwicklungen und weniger auf Auswirkungen auf die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung. Es wird im Zuge dessen darauf verwiesen, dass es durch die Berufseinstiegsbegleitung an einigen Standorten Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Trägern der Berufseinstiegsbegleitung sowie unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern selbst gebe. In der Praxis führe dies dazu, dass ein Austausch unter den einzelnen Trägern erschwert und somit wichtige Erfahrungen und Informationen nicht weitergegeben werden:

„Und wenn jetzt ein Neuerer kommt kann es natürlich sein, dass die Träger, die schon länger an dem Programm dran sind, schon Erfahrung gemacht haben und natürlich nicht möchten, dass ihr Wissen so unbedingt weiter gegeben wird. Weil die sagen, dann profitieren die Anderen davon und wir geraten vielleicht ins Hintertreffen.“ (RÜM22, 60)

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Kooperationspartnerinnen und -partner

Insgesamt wird die Konzeption der Berufseinstiegsbegleitung positiv als Unterstützung bewertet, die – mit Blick auf die konzeptionelle Ausgestaltung – durchaus eine Lücke hinsichtlich der Unterstützung im Übergang schließen kann. Besonders die Freiwilligkeit der Teilnahme, die individuelle Begleitung der Jugendlichen und die Möglichkeit, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen jungen Erwachsenen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern aufzubauen, wurden hervorgehoben. Hierbei wird jedoch auch darauf verwiesen, dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung und der damit einhergehende Unterstützungsumfang nicht zwingend passend für jeden jungen Erwachsenen seien und darüber hinaus die subjektive Übereinstimmung zwischen Teilnehmenden und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern Relevanz habe:

„Die Frage ist dann immer, aber das ist in jeder Begleitung: Passt die Person? Also das heißt, man hat vielleicht zwanzig Jugendliche pro Schule – hab ich die Möglichkeit, wenn ich mit jemandem nicht zurechtkomme, das

zu wechseln? Das geht in der Regel vielleicht manchmal gar nicht, ne. Da es darauf ankommt, so eine Beziehungsebene herzustellen, denke ich mir, ist das wahrscheinlich Glück, wenn die Chemie passt. Und was ist, wenn die Chemie nicht passt? Dann ist es wahrscheinlich nicht so wirkungsvoll. Dass die Jugendlichen aber eine individuelle Betreuung brauchen, das denke ich, das ist wirklich notwendig. Jemand, der da ist zum Ansprechen, jemand der vielleicht auch dann sich mal eine längere Zeit mit ihm zusammensetzt, überlegt und so eine Fremdwahrnehmung gibt und so was. Aber das hat ja was zu tun mit der Beziehung. Wenn diese Beziehung nicht da ist, ne, oder wenn sie nicht aufgebaut werden kann. Aber das ist in jeder sozialen Arbeit so. Also das ist jetzt nichts irgendetwas Ungewöhnliches (...) Und wenn ein Jugendlicher, sage ich mal, jetzt jemanden als Betreuung bekommt und das passt nicht, die kommen miteinander nicht zurecht, besteht ja überhaupt keine Möglichkeit zu wechseln. Höchstens es gibt zwei Berufseinstiegsbegleiter vor Ort.“ (RÜM22, 66)

Einige der befragten Akteure weisen darauf hin, dass das Projekt seine Prägung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter selbst sowie die jeweilige Anbindung an den schulischen Kontext erfahre und die konzeptionelle Anlage der Berufseinstiegsbegleitung daher in unterschiedlichen Schwerpunktlegungen, Praktiken und Arbeitsansätzen – je nach Träger und Fachkräften – zum Tragen komme. Schwierig sei die Umsetzung dann, wenn schulische Akteure ihre eigene Verantwortung an die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter delegiere und diese mit zusätzlichen Anfragen überfrachte. Die Frage danach, wie die Berufseinstiegsbegleitung an den Schulen eingebunden werden könne, welche Handlungsspielräume die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erhalten und inwiefern sie generell angenommen werde, seien zentral für diese Unterstützungsform. Zudem wird von den Befragten hervorgehoben, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nicht nur schulische Themen und Fragen des Übergangs bearbeiten müssen, sondern es auch der Bearbeitung lebensweltlicher oder familiärer Probleme und Thematiken bedürfe, da diese einen erheblichen Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs durch die jungen Erwachsenen ausüben.

Trotz der geäußerten Kritik an der Berufseinstiegsbegleitung und dem geforderten Nachsteuerungsbedarf wird von den befragten Akteuren des Übergangsmangements der Ausbau der Berufseinstiegsbegleitung gefordert sowie die Notwendigkeit eines noch früheren Unterstützungsbeginns hervorgehoben. Insgesamt zeigen die Aussagen der Fachkräfte des regionalen Übergangsmangements, dass der Berufseinstiegsbegleitung als Hilfestellung im Übergang viel positives Potenzial zugeschrieben wird. Eine engere Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren im Sinne einer stärkeren Verzahnung zwischen der Berufseinstiegsbegleitung und anderen regionalen Projekten könne sich vorteilhaft auf die Koordination im Übergangsbereich auswirken und damit die Übergänge der jungen Erwachsenen günstig beeinflussen. Als wichtiger Aspekt wird auch eine weniger intensive Anbindung der Berufseinstiegsbegleitung an die Institution Schule gesehen, wodurch es möglich sei, nicht nur institutionell gesehene Probleme zu bearbeiten, sondern den Blick hinsichtlich eines gelingenden Übergangs zu schärfen.

5.3 Weiterentwicklung nach der Schulphase: Ergebnisse der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Die bisherigen Ergebnisse der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung zeigen, dass der Übergang der begleiteten Jugendlichen nach dem ersten Abschluss der allgemeinbildenden Schule eine für den Erfolg der Begleitung kritische Phase darstellt. Durch den Wegfall des festen Bezugsrahmens, den die allgemeinbildende Schule vorher bietet, ändern sich die Arbeitsbedingungen der Begleiterinnen und Begleiter grundlegend (vgl. IAW et al. 2012, S. 138). Auf quantitativer Basis konnte dieser Wechsel bisher nur aus der Perspektive der Teilnehmenden abgebildet werden. Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse aus der dritten Welle der standardisierten Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dargestellt, die für den vorliegenden Bericht erstmals ausgewertet werden können.

Befragt werden 185 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die bereits in der ersten oder zweiten Welle für die Befragung zur Verfügung standen, sowie 74 neu ermittelte Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die nicht aus der früheren Welle bekannt waren und die zum Befragungszeitpunkt für die befragten teilnehmenden Jugendlichen zuständig waren. Mit diesem Vorgehen kann gewährleistet werden, dass der entstehende Datensatz an den für die Befragung ausgewählten Jugendlichen ansetzt, unabhängig davon, wie die Begleitungssituation durch die Träger gelöst wurde.

Von den Befragten sind zum Zeitpunkt der Befragung ca. drei Viertel noch als Berufseinstiegsbegleiterin bzw. -begleiter tätig. Von denen, die nicht mehr in dieser Funktion tätig sind, haben die meisten im Juli, August sowie Dezember 2012 ihre Arbeit als Berufseinstiegsbegleiterin und -begleiter beendet.

5.3.1 Problemlagen der begleiteten Jugendlichen

Die Berufseinstiegsbegleitung hat den erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung zum Ziel. Dieser kann jedoch aus ganz unterschiedlichen Gründen problematisch sein oder gar gänzlich misslingen. Neben den Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes und den Möglichkeiten der Beratung und Begleitung sind hierfür die individuellen Voraussetzungen und Ressourcen maßgebend. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden deshalb nach ihrer Einschätzung befragt, welche Probleme bei den an der Berufseinstiegsbegleitung Teilnehmenden den Übergang in eine Ausbildung erschweren.

Bei der Interpretation der Antworten ist zu berücksichtigen, dass diese die Problemlagen aus subjektiver Sicht der Befragten schildern, so dass die Möglichkeit besteht, dass verzerrte Wahrnehmungen und ungerechtfertigte Zuschreibungen in die Analyse einfließen. Daher sollte die folgende Darstellung eher als der subjektiv wahrgenommene Hintergrund verstanden werden, der den Rahmen für das Handeln der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter abgibt.

Tabelle 5.3: Probleme der Teilnehmenden beim Übergang aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Problem	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	In eher hohem Maß	In eher geringem Maße	Trifft nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Zu hohe Ansprüche bei Berufswahl	22,8%	28,9%	26,3%	11,0%	5,3%	5,3%
Unklare Vorstellungen über berufliche Möglichkeiten	18,9%	33,8%	25,4%	11,0%	5,7%	3,9%
Belastung durch familiären Hintergrund	11,4%	25,9%	42,1%	13,6%	4,4%	1,8%
Kognitive Defizite	11,0%	26,8%	38,2%	14,0%	8,3%	1,3%
Fehlende angemessene Ausbildungsstellen	8,3%	14,0%	23,2%	20,6%	18,0%	14,9%
Geringe Motivation wegen mangelnder Berufsperspektiven	7,5%	22,4%	31,1%	17,1%	12,3%	8,3%
Sprachprobleme	6,6%	15,4%	28,1%	17,5%	17,5%	14,0%
Überforderung in Schule	4,4%	24,1%	45,2%	14,5%	5,7%	4,8%
Diskriminierung wegen Migrationshintergrunds	2,2%	5,7%	13,2%	11,8%	21,1%	37,3%
Diskriminierung wegen des Geschlechts	0,9%	2,2%	4,8%	13,2%	18,4%	57,0%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt. Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Die von den befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern bezeichneten Probleme beziehen sich in erster Linie auf Aspekte der mangelnden Berufsorientierung bei den Teilnehmenden. Sowohl die hohen Zustimmungsraten bezüglich der unklaren Vorstellungen der jungen Erwachsenen über ihre beruflichen Möglichkeiten als auch die zu hohen Ansprüche bei der Berufswahl deuten in der Wahrnehmung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf Verbesserungspotenziale im Feld der Berufsorientierung hin. Trotz dem Auftrag der Berufseinstiegsbegleitung, in diesem Feld wirksam zu werden, gibt es aus Sicht der Mehrzahl der Befragten im Ergebnis noch deutlichen Aufholbedarf.

Als weitere wesentliche Problemfelder (in sehr hohem und hohem Maße) werden von der Vielzahl der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Belastungen durch den familiären Hintergrund der Teilnehmenden (37,3 %) sowie kognitive Defizite der Teilnehmenden (37,8 %) genannt. Dies sind Felder, bei denen eine Intervention kaum oder nur mit erheblichem Ressourceneinsatz Erfolg versprechend ist.

Kaum eine Rolle spielen aus der Perspektive der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mögliche Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder einem Migrationshintergrund der Teilnehmenden bei der Besetzung von Ausbildungsstellen.

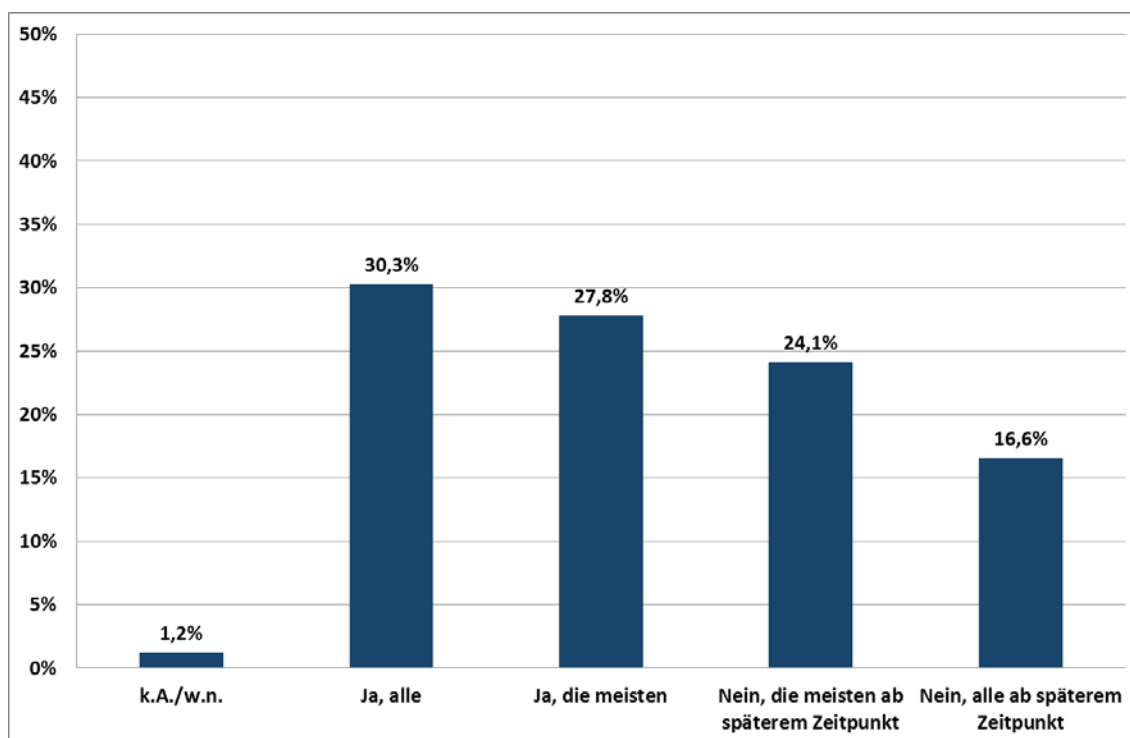
5.3.2 Kontinuität der Begleitung

Ein wesentlicher konzeptioneller Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung ist die Begleitung der jungen Menschen über die „erste Schwelle“ des Abschlusses der allgemein-

bildenden Schule hinweg. Dieser Anspruch wird den Befragungsergebnissen zufolge zunächst insofern verwirklicht, als knapp 92 % der Befragten antworten, junge Erwachsene sowohl während als auch nach der Schulzeit begleitet zu haben. Begleitungskonstellationen ausschließlich während der Schulzeit sowie ausschließlich nach der Schulzeit spielen demzufolge kaum eine Rolle.

Auf die Frage, ob die jeweiligen Teilnehmenden seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung begleitet werden, antwortet mehr als die Hälfte der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (58,1 %), dass zumindest in den meisten Fällen eine Begleitung seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung stattgefunden hat. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass knapp über 40 % der Befragten angeben, entweder alle oder die meisten Teilnehmenden nicht seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung begleitet zu haben (siehe Abbildung 5.1).

Abbildung 5.1: Begleitung seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung, Angaben in Prozent



Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Von den 72,2 % der Befragten, die in einem Team arbeiten, gibt ein gutes Viertel (26,6 %) an, dass es während der Übergangsphase einen Wechsel der Begleitungsperson gab, d.h. die Jugendlichen wurden generell neuen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zugeordnet. Von diesen wiederum, die einen solchen Wechsel in der

Übergangsphase vorsehen, gibt gut die Hälfte (51,1 %) an, dass hierfür hauptsächlich neue Fachkräfte eingestellt würden.³⁴

Sofern die Begleitung der Teilnehmenden nicht von Beginn an umgesetzt wird, ist die Übergabe zwischen der bisherigen und der neuen Berufseinstiegsbegleiterin bzw. dem bisherigen und dem neuen Berufseinstiegsbegleiter von großer Bedeutung, da hierdurch der Einstieg in die Begleitungssituation erleichtert werden kann. In etwas mehr als der Hälfte der Fälle (54,8 %), in denen nicht alle jungen Erwachsenen seit Beginn begleitet werden, findet eine solche Übergabe statt. Dementsprechend findet bei ca. 45 % aller Wechsel der Begleitperson keine Übergabe statt.

Sofern eine Übergabe erfolgt, ist diese nach den Angaben der Befragten in der Regel recht umfangreich. So wurde in diesen Fällen fast immer (96,7 %) ein Gespräch zu jedem Teilnehmenden geführt. In knapp 95 % der Fälle, in denen eine Übergabe stattfindet, erhält die neue Berufseinstiegsbegleiterin oder der neue -begleiter eine ausführliche Dokumentation über jeden Teilnehmenden. In 82,6 % der betreffenden Fälle wird berichtet, dass den Teilnehmenden gegenüber eine persönliche Vorstellung durch die Vorgängerin bzw. den Vorgänger erfolgt. Auch die Zufriedenheit mit der Art und Weise der Übergabe ist unter den Befragten hoch. So sind 73,9 % mit der Übergabe entweder sehr zufrieden (35,9 %) oder zufrieden (38,0 %). Weitere 18,5 % der Befragten zeigen sich mit der Art und Weise der Übergabe „eher zufrieden“..

Es kann also konstatiert werden, dass im Falle einer Übergabe diese aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als überwiegend positiv empfunden wird. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass für einen Großteil der Jugendlichen keine ordnungsgemäße Übergabe erfolgt. Darüber hinaus bleibt offen, ob auch die Teilnehmenden auch im Falle einer Übergabe diese als positiv empfinden.

5.3.3 Vorgehensweise bei der Begleitung in der Schulphase

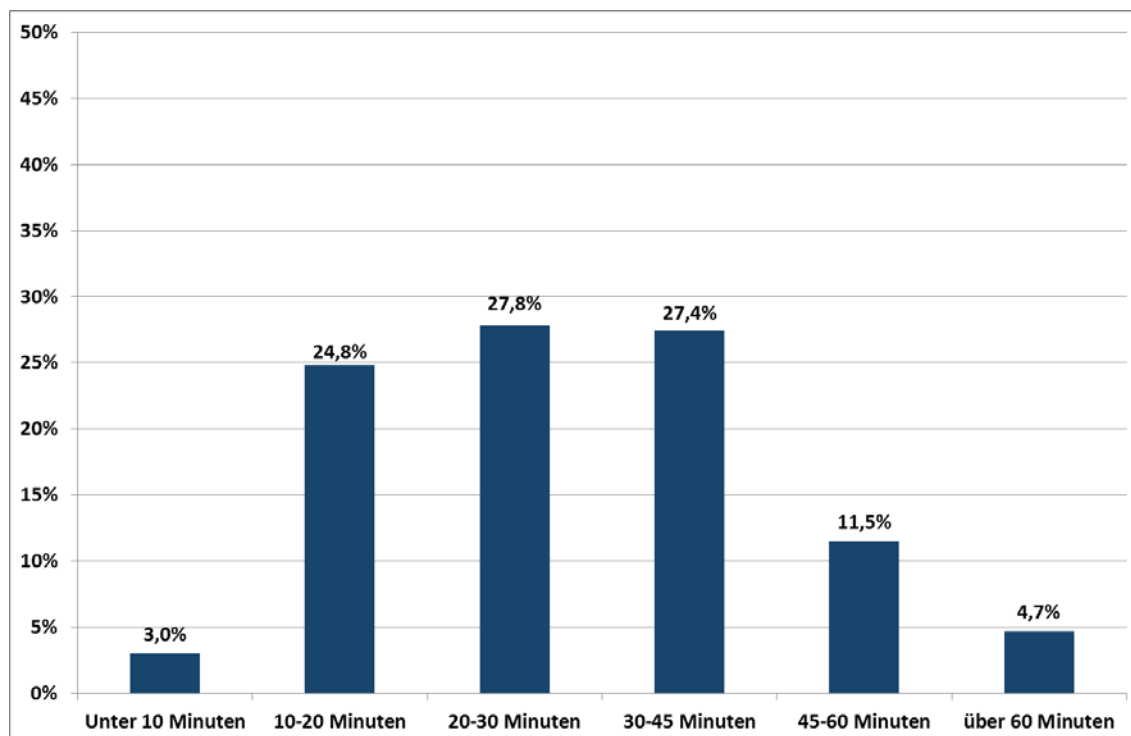
Den Antworten der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach zu urteilen, besteht bezüglich der Begleitung während der Schulzeit ein ganz überwiegend persönlicher und regelmäßiger Austausch mit den Teilnehmenden, der vornehmlich in der jeweiligen Schule stattfindet. So antworten ca. 92 % der Befragten, längere persönliche Gespräche bei fest vereinbarten Treffen sehr intensiv oder intensiv zu nutzen. Ebenso spielen dem Antwortverhalten nach kurze Gespräche während der Schulpausen als Kommunikationsmöglichkeit eine große Rolle (83,8 % sehr intensive oder intensive Nutzung). Andere Kommunikationsformen wie Telefongespräche (38,0 %), E-Mail-Kontakt (11,5 %) oder soziale Netzwerke (11,1 %) sind demgegenüber von untergeordneter Bedeutung.

Der ganz überwiegende Teil (90,2 %) der Befragten gibt an, sich durchschnittlich mindestens einmal pro Woche mit den Teilnehmenden zu treffen. Gekoppelt mit der

³⁴ Zur Häufigkeit von Wechseln des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin aus Sicht der jungen Erwachsenen vgl. IAW et al. 2012, S. 133ff. Danach betrug die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels zwischen den ungefähr im Jahresabstand stattfindenden Befragungswellen jeweils mehr als 0,3.

durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter angegebenen Dauer der Treffen ergibt sich das Gesamtbild eines kontinuierlichen und intensiven Austausches während der Zeit an der allgemeinbildenden Schule.

Abbildung 5.2: Durchschnittliche Dauer der Treffen während der Schulzeit, Angaben in Prozent



Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Bei fast allen Befragten, nämlich in 95,3 % der Fälle, finden die Treffen in der jeweiligen Schule statt. Der Austausch bleibt jedoch nicht auf diesen Ort beschränkt. Darüber hinaus geben die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an, dass die Treffen im Büro des Trägers (37,2 %), bei den Teilnehmenden zu Hause (23,5 %) oder an einem öffentlichen Ort (17,1 %) stattfanden.

Die Aufgabenbereiche, in denen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter während der Schulzeit tätig sind, sind, dem Antwortverhalten nach zu urteilen, ausgesprochen vielfältig. Den Befragten stehen sechs Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Werden die Aufgabenbereiche betrachtet, denen sich die Befragten nach eigenen Angaben in sehr hohem Maße oder in hohem Maße (also zwei der sechs Antwortmöglichkeiten) widmen, so zeigt sich eine Konzentration des Aufgabenspektrums auf Kerntätigkeiten der Berufsorientierung sowie konkrete Unterstützungsleistungen (z.B. Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen mit 97,5 %) oder die Hilfe bei der Suche von Ausbildungsplätzen (94,1 %)). Die Begleitung der jungen Erwachsenen als Vertrauensperson, die bei Konflikten mit anderen Personen hinzugezogen wird, gehört demgegenüber zu den Aufgabenbereichen, denen sich die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Verhältnis weniger – aber

immer noch sehr häufig – widmen. Diese Unterscheidung spiegelt die Aussagen der befragten jungen Erwachsenen wider, wonach der Schwerpunkt der Unterstützung Kerntätigkeiten im Übergang Schule-Beruf betrifft, während eher persönlich geprägte Unterstützungsbereiche eine geringere Rolle spielen. Damit werden die Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, wie sie z.B. in der Befragung der Schülerinnen und Schüler 2010 erhoben werden, erfüllt.

Ganz wesentlich für eine gelingende Begleitung der Teilnehmenden durch die Berufseinstiegsbegleitung ist eine gute Kooperation mit der Schule. Daher werden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auch nach diesem Aspekt gefragt. Insgesamt zeigt sich eine hohe Zufriedenheit bezüglich der Qualität der Zusammenarbeit mit der Schule. Dies wird auch durch die zahlreichen Formen deutlich, in denen die Arbeit als Berufseinstiegsbegleiterin und -begleiter unterstützt wird.

Tabelle 5.4: Formen der Unterstützung durch die Schule

Form der Unterstützung	
Intensiver Austausch mit Klassenlehrer oder -lehrerin	95,7%
Bereitstellung eines festen Raumes	92,3%
Fachräume für Treffen nutzbar	89,7%
Organisation von "Übergabegesprächen"	89,3%
Sichere Aufbewahrung von Unterlagen	88,5%
Bereitstellung von Unterlagen bezüglich der einzelnen Schüler oder Schülerinnen	88,5%
Freistellung der Schüler oder Schülerinnen für die Berufseinstiegsbegleitung	83,3%
Unterstützung bei Eltern-Infoveranstaltungen zur Berufseinstiegsbegleitung	79,1%
Kontaktherstellung zu Kooperationspartnern	78,6%
Teilnahme von Schulleitungen an von der Berufseinstiegsbegleitung organisierten Veranstaltungen	78,6%
Einbindung in Gremien der Schulen	74,4%

Anmerkungen: Die Angaben sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter/innen hochgerechnet. Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Deutlich werden – wie bereits erwähnt – die ausdifferenzierten Formen der Unterstützung, die von den befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern berichtet werden. Gegenüber der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus der ersten Welle zeigen sich insgesamt höhere Nennungsraten. Dies betrifft insbesondere die Einbindung in die Gremien der Schule (2010: 55,9 %; 2012: 74,4 %) oder die Kontaktherstellung zu Kooperationspartnern (2010: 66,1 %; 2012: 78,6 %). Diese Steigerungen deuten insgesamt auf eine bessere Verankerung der Berufseinstiegsbegleitung in der Schulstruktur im Laufe der Jahre hin (vgl. hierzu auch IAW et al. 2010a, S. 104).

Größere Unterschiede gibt es hinsichtlich der Büroausstattung an der Schule. So verfügen fast alle Büros nach Angaben der Befragten über einen Besprechungstisch (96,8 %), während in knapp zwei Dritteln (65,7 %) der Büros ein Telefon vorhanden ist. Computer (70,8 %), ein Internetanschluss (83,3 %) sowie abschließbare Aufbewah-

rungsmöglichkeiten für vertrauliche Unterlagen gehören ebenfalls in der Regel zur Büroausstattung der Befragten.

Die Bewertung der Zusammenarbeit mit den Schulen bezogen auf die unterschiedlichen Akteure zeigt ein relativ differenziertes Bild. Von den in Frage stehenden Akteuren auf Schulebene wird mit Ausnahme der Laufbahnberatung an der Schule (40,2 % der Befragten geben an, dass es keine Zusammenarbeit gab) sowie eingeschränkt mit der Schulsozialarbeit (13,2 %) durchgängig kooperiert. Vor allem die Zusammenarbeit mit der Schulleitung (85,9 %) und mit den Klassenlehrer/innen zu 94,0 % wird als sehr gut oder gut bewertet. Demgegenüber fällt die Bewertung der Zusammenarbeit mit den Fachlehrkräften (67,5 %) etwas schlechter aus. Die positive Einschätzung wird auch bei der Gesamtbewertung der Qualität der Zusammenarbeit deutlich. Nach der Befragung ist diese in 89,3 % der Fälle als gut (39,3 %) oder sehr gut (50,0 %) zu bezeichnen. Die unterschiedlichen Konstellationen, unter denen die Zusammenarbeit gelingt oder nicht gelingt, wurden in den qualitativen Fallstudien bereits beleuchtet (siehe Abschnitt 5.1.2).

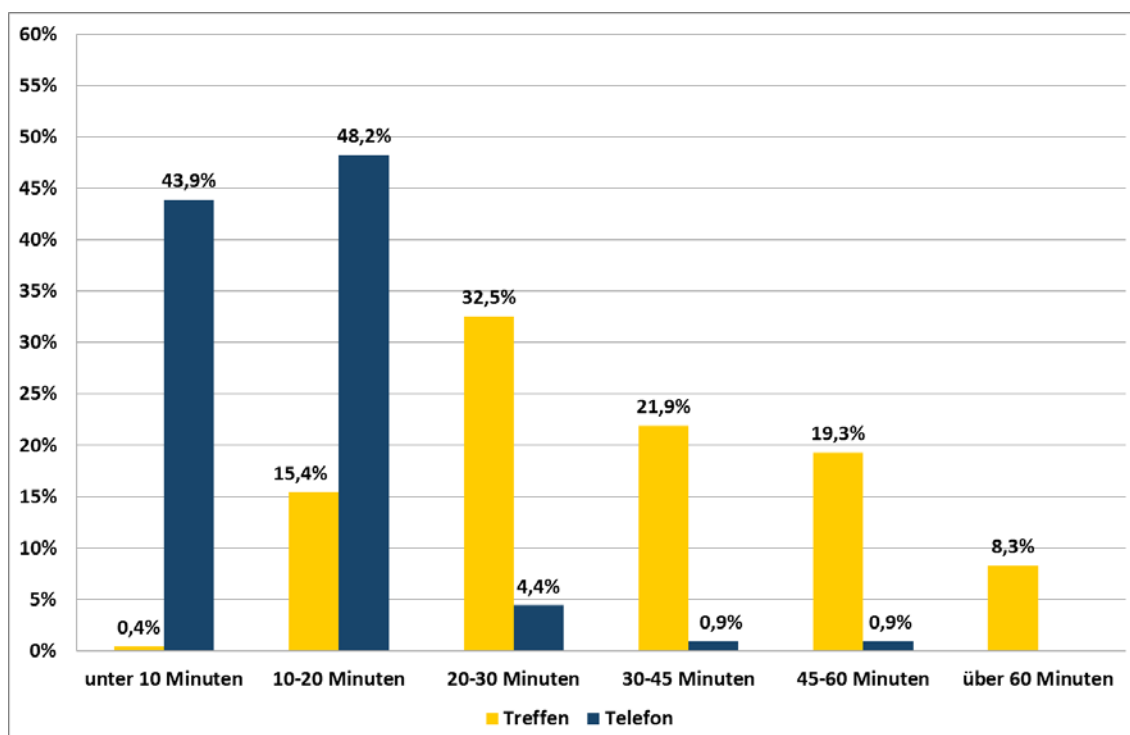
5.3.4 Begleitung nach dem Schulabgang

Art und Häufigkeit des Kontakts und Dauer der Gespräche

In der schulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung ist die Schule der zentrale Ort für die Begleitung der Teilnehmenden. Nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule nimmt die Bedeutung dieses Ortes zwangsläufig ab. Gegenstand der Befragung ist daher, welche Kommunikationsmöglichkeiten nach dem Schulabgang genutzt werden, um mit den Teilnehmenden in Kontakt zu bleiben.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Kontakt zu den Teilnehmenden nach dem Schulabgang in der Regel aufrechterhalten wird. Gegenüber der Begleitung während der Schulzeit nimmt der persönliche Kontakt jedoch deutlich ab. Im Gegenzug gewinnt die Kommunikation per Telefon nach dem Schulabgang an Bedeutung. Nach Aussagen der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wird der Kontakt vor allem über Telefongespräche (84,2 %), das Aufsuchen der Teilnehmenden zu Hause, im Ausbildungsbetrieb, in der Berufsschule usw. (64,9 %) sowie über längere persönliche Gespräche (61,0 %) sehr intensiv oder intensiv gepflegt. Andere Kommunikationswege wie E-Mails (27,6 %) oder soziale Netzwerke (14,5 %) werden als Kommunikationsmittel nur von einer Minderheit sehr intensiv oder intensiv genutzt.

Doch nicht nur die Form der Kommunikation, auch die Häufigkeit reduziert sich nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Der Großteil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (52,6 %) gibt an, sich mehrmals im Monat mit den Teilnehmenden zu treffen, bei einem knappen Viertel findet durchschnittlich ein Treffen im Monat statt. Häufigere Treffen (also mindestens einmal pro Woche), wie sie für die Begleitung während der Schulzeit charakteristisch sind, finden den Befragungsergebnissen nach in 17,1 % der Fälle statt. Auch die Häufigkeit der Telefonate gleicht diese geringere Dichte der Treffen nicht aus. Telefongespräche werden nach den Angaben der Befragten ähnlich häufig durchgeführt wie persönliche Treffen.

Abbildung 5.3: Durchschnittliche Dauer der Gespräche nach der Schulzeit

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Die stärker diskontinuierliche und durch andere Kommunikationsmittel als persönliche Treffen geprägte Unterstützung der Teilnehmenden durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach dem Schulabgang wird zum Teil dadurch ausgeglichen, dass die Dauer der Treffen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule tendenziell länger dauern (siehe Abbildung 5.3). Während die persönlichen Treffen nach Schulabgang als seltener, aber länger andauernd beschrieben werden können, dienen die Telefongespräche vor allem dem zeitlich kürzeren Austausch. Diese Beschreibung der Begleitungssituation stimmt in der Tendenz mit den Ergebnissen der Teilnehmendenbefragung überein (vgl. IAW et al. 2012, Abschnitt 5.2.2). Danach werden Telefongespräche und persönliche Kontakte häufig miteinander kombiniert. Die Beschränkung der Kontakte zur Berufseinstiegsbegleitung ausschließlich auf das Medium Telefon ist demgegenüber relativ selten.

Ort der Treffen zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Teilnehmenden

Hinsichtlich der Treffpunkte ist festzuhalten, dass aufgrund der nicht mehr gegebenen Verankerung an der Schule mehrere Treffpunkte von Belang sind (vgl. Tabelle 5.5). Während die Teilnehmenden in mehr als der Hälfte der Fälle für ein Treffen das Büro beim Träger aufsuchen, werden im Gegenzug ebenfalls häufig Treffen beim Arbeits- oder Ausbildungsplatz oder in der Berufsschule vereinbart. Trotz dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule geben immerhin 43,4 % der Befragten an, auch die Schule als Treffpunkt zu nutzen..

Tabelle 5.5: Treffpunkte nach Schulabgang

Treffpunkt	
Arbeits- oder Ausbildungsplatz	67,5%
Büro beim Träger	55,3%
Berufsschule	51,8%
Schule	43,4%
Zuhause beim Teilnehmenden	36,0%
Öffentlicher Ort	30,7%
Jugendzentrum/Jugendtreff	4,4%

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Deutlich wird durch die Angaben, dass sowohl die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als auch die Teilnehmenden für Treffen längere Wegstrecken auf sich nehmen als noch während der Schulzeit. Dies könnte unmittelbare Auswirkungen auf die oben erwähnte geringere Dichte der persönlichen Treffen nach Schulabgang haben. Neben der zeitlichen Komponente können aufgrund der längeren Wegstrecken auch die Kosten für die Träger steigen.

Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung des Kontakts

Die veränderte Struktur der Kommunikation mit vielfältiger genutzten Orten der Begleitung und geänderten Kontaktformen sind unter Umständen jedoch nicht die einzigen Umstände, die für eine Aufrechterhaltung des Kontakts bedeutsam sind. Daher werden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter explizit befragt, welche weiteren Schwierigkeiten bestehen (siehe Tabelle 5.6).

Die Antworten der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter deuten darauf hin, dass die Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten des Kontakts vor allem bei den jungen Erwachsenen selbst gesehen werden. Werden die ersten drei Antwortmöglichkeiten als Zustimmung gewertet, dann gaben die Befragten an, dass die Teilnehmenden entweder schwer zu kontaktieren seien (71,1 % Zustimmung), eine geringe Bereitschaft hätten sich in ihrer Freizeit zu treffen (63,6 % Zustimmung) oder sie Abmachungen und Termine nicht einhielten (54,4 % Zustimmung). Allerdings ist anzumerken, dass bei einem Großteil der genannten Schwierigkeiten die Antworten auf die Kategorie „trifft eher zu“ entfallen. Auch eine mangelnde Unterstützung durch Eltern wird relativ häufig (50,9 %) als Begründung der Kontaktschwierigkeit genannt.

Positiv kann festgehalten werden, dass die Schwierigkeiten zur Aufrechterhaltung des Kontakts durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nicht auf die mangelnde Kooperationsbereitschaft oder das mangelnde Verständnis weiterer (institutionalisierter) Akteure zurückzuführen ist. Ebenso bedeuten organisatorische Aspekte wie das Vorhandensein geeigneter Räume in der Regel kein Hindernis für die Beibehaltung des Kontakts.

Tabelle 5.6: Schwierigkeiten bei Aufrechterhaltung des Kontakts

Schwierigkeit	Trifft voll und ganz zu	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Geringe Bereitschaft für Treffen in der Freizeit bei Jugendlichen	17,5%	20,6%	25,4%	11,8%	11,8%	11,4%
Jugendliche sind schwer zu kontaktieren	10,5%	21,1%	39,5%	10,5%	8,8%	8,3%
Mangelnde Unterstützung durch Eltern	7,5%	16,7%	26,8%	15,8%	16,2%	14,5%
Wenig Verständnis bei Berufsschulen	3,9%	9,2%	9,2%	13,6%	21,9%	36,4%
Zu wenig Unterstützung von Berufsberatung	3,5%	2,6%	6,6%	4,8%	16,2%	64,5%
Wenig Kooperationsbereitschaft bei BvB-Trägern	3,5%	5,3%	12,7%	5,7%	19,3%	40,4%
Keine geeigneten Räume für Treffen mit Jugendlichen	3,5%	5,7%	7,0%	5,7%	8,8%	68,0%
Jugendliche halten Abmachungen nicht ein	3,1%	16,7%	34,6%	15,4%	19,7%	9,2%
Wenig Verständnis für Berufseinstiegsbegleitung bei Ausbildungsbetrieben	2,6%	7,9%	13,6%	12,3%	19,7%	39,9%
Räume sind für Jugendliche schwer zu erreichen	0,9%	7,0%	4,8%	4,8%	13,2%	66,7%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Darüber hinaus werden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter befragt, wie schwierig die Aufrechterhaltung des Kontakts mit den Jugendlichen in unterschiedlichen Situationen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule war (Tabelle 5.7).

Tabelle 1.7: Schwierigkeiten des Kontakts nach Situation der Teilnehmenden

Situation des Jugendlichen	Überhaupt nicht schwierig	Nicht schwierig	Eher nicht schwierig	Eher schwierig	Schwierig	Sehr schwierig
Nachträglicher allgemeinbildender Abschluss	24,6%	16,9%	11,3%	28,2%	14,9%	2,6%
Als Ungelernte arbeitend	22,8%	14,0%	12,3%	21,1%	17,5%	8,8%
In Ausbildung	19,4%	19,8%	19,8%	25,3%	12,4%	2,3%
In Übergangsphase (z.B. BvB)	16,1%	22,9%	14,6%	32,8%	10,4%	1,6%
Anderes oder keine Tätigkeit	15,6%	10,0%	7,8%	25,6%	20,0%	17,8%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Es zeigt sich deutlich, dass die Aufrechterhaltung des Kontakts vergleichsweise unabhängig von der Situation des oder der Teilnehmenden ist. Schwierigkeiten der Aufrechterhaltung des Kontakts bestehen am ehesten bei Teilnehmenden, die als Ungelernte arbeiten oder nach dem Schulabgang etwas anderes oder gar nichts machen.

Wandel der Tätigkeiten

Das Aufgabenspektrum der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verlagert sich nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Zwar ist das Herstellen oder Aufrechterhalten einer persönlichen Beziehung zu den einzelnen jungen Erwachsenen, dem sich nach eigener Aussage 83,8 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in sehr hohem Maße oder in hohem Maße widmen, von besonderer Bedeutung und erreicht fast die Zustimmungswerte zur Begleitung während der Schulzeit. Gleichwohl deuten die weiteren Ergebnisse auf eine Schwerpunktverlagerung auf Aufgaben hin, die unmittelbar mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu tun haben. Insbesondere die Hilfe bei der Suche nach Ausbildungsstellen (71,5 %) sowie die Begleitung der Ausbildung (78,1 %) werden als Aufgaben genannt, die in sehr hohem oder in hohem Maße eine Rolle spielen. Auch die den Unterstützungsprozess begleitenden Aufgabengebiete wie die Unterstützung bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen (70,6 %) oder die Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen (63,2 %) spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Abgeleitet aus den veränderten Arbeitsschwerpunkten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gewinnt die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben an Bedeutung. Neun von zehn (89,9 %) der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter begleiten zum Befragungszeitpunkt junge Erwachsene, die eine betriebliche Ausbildung absolvieren. Von diesen haben sich vor Beginn der Ausbildung 79,5 % um ein Gespräch mit den Ausbildern in den Ausbildungsbetrieben bemüht. In der Regel haben, so die Befragten, diese Bemühungen auch zum Erfolg geführt. 41,1 % geben an, dass ein solches Gespräch in allen Begleitungsfällen stattgefunden habe. Weitere 47,9 % geben an, dies sei in den meisten Fällen geschehen. In knapp 10 % der Fälle seien die Gespräche vorgesehen gewesen, haben aber aus verschiedenen Gründen nicht stattgefunden. Dass überhaupt kein geplantes Gespräch zustande kommt, wird von keinem der entsprechenden Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter – also denen, die sich um ein solches Gespräch bemühen – berichtet.

Für eine kontinuierliche Begleitung der Teilnehmenden ist in den Fällen, in denen die Jugendlichen eine Ausbildung absolvieren, nicht nur ein Gespräch vor Ausbildungsbeginn von Belang, sondern auch der Kontakt mit dem Ausbildungsbetrieb während der Ausbildung. Dabei ist die Zusammenarbeit nach Aussagen der Befragten von einem umfangreichen und kontinuierlichen Austausch geprägt, der im Wesentlichen von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern initiiert wird. Während 14,6 % der Aussage zustimmten („trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“), dass die Ausbilder das Gespräch mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern suchen (44,4 % stimmten dieser Aussage nicht oder überhaupt nicht zu), zeugen die weiteren Bewertungen der Aussagen von einem regelmäßigen Austausch, in dessen Rahmen auch im Betrieb und während der Arbeitszeiten Gespräche (67,4 % Zustimmung) geführt werden.

Untermauert wird die Evidenz für einen regelmäßigen Austausch durch das Antwortverhalten auf die Frage, wie die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Kooperationsbereitschaft der Betriebe insgesamt bewerten. Gut zwei Drittel (67,2 %) bewerten die Kooperationsbereitschaft als sehr gut oder gut, weitere 27,4 % als eher gut. Daher lässt sich, ganz in der Linie der bisherigen Antworten, sowohl bezogen auf

die Kooperationspartner im Allgemeinen und hier auf die Ausbildungsbetriebe im Speziellen grundsätzlich festhalten, dass die Zusammenarbeit von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern positiv bewertet wird.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die auf die Kerntätigkeiten des Übergangs abzielenden Aufgaben nach dem Schulabschluss eine teilweise deutlich geringere Bedeutung haben als noch während der Schulzeit. Dies deckt sich mit den qualitativen Befunden, wonach individuelle Bedarfe in der nachschulischen Phase eine höhere Bedeutung bekommen (vgl. IAW et al. 2012, S. 118). Ebenso kann festgehalten werden, dass die Unterstützung bei Problemen oder Konflikten aus Sicht der Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowohl während als auch nach der Schulzeit auf einem weitgehend ähnlichen Niveau – bei insgesamt niedrigeren Raten in der Teilnehmendenbefragung – bleibt.

Änderungen im Vorgehen der Berufseinstiegsbegleitung

Durch den größeren zeitlichen Abstand zum Beginn der Berufseinstiegsbegleitung ist es möglich, Änderungen im Vorgehen der Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen im Zeitablauf nachzugehen. Dazu wird zunächst erfragt, ob die Befragten sowohl Schulabgängerinnen und -abgänger des Abgangsjahrs 2010 als auch solche aus späteren Abgangsjahrgängen nach Abschluss der Schule begleiten. Knapp drei Viertel der Befragten (73,2 %) bejaht diese Frage. Von diesen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern geben 69,5 % an, auf Basis ihrer Erfahrungen mit den ersten Schulabgängerinnen und -abgängern ihre Vorgehensweise geändert zu haben. Welcher Art diese Veränderung ist, wird in Tabelle 5.8 dargestellt.

Tabelle 5.8: Veränderungen der Vorgehensweise

Veränderung	
Kommunikation mit den Teilnehmenden	69,0%
Tätigkeitsschwerpunkte	39,7%
Kommunikation mit Kooperationspartnern	37,1%
Orte der Begleitung	26,7%
Sonstiges	22,4%
Personelle Zuständigkeit	8,6%

Anmerkung: Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

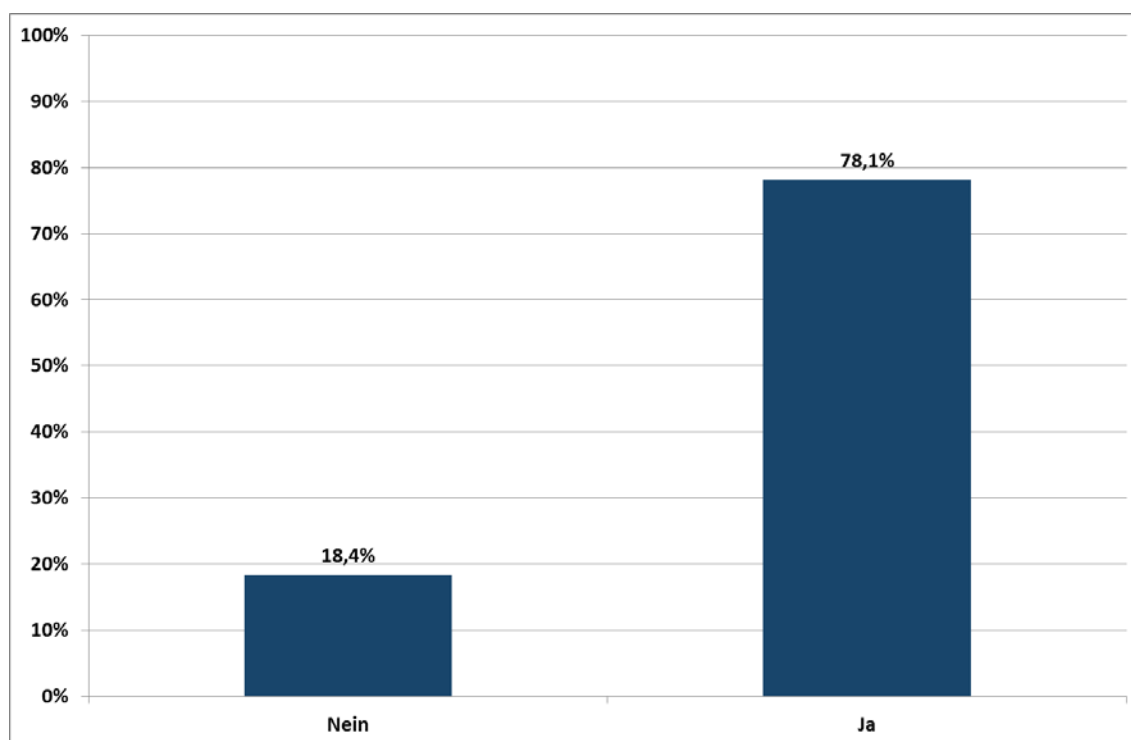
Deutlich werden ein verändertes Kommunikationsverhalten mit den Teilnehmenden sowie geänderte Tätigkeitsschwerpunkte. Auch die Kommunikation mit den Kooperationspartnern unterliegt nach Angaben der Befragten Veränderungen. Diese Änderungen können auf eigene Erfahrungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zurückzuführen sein oder Änderungen der Begleitungskonzepte durch die Träger. Als nächstes wenden wir uns daher den Vorgaben durch die Träger zu.

5.3.5 Begleitung und Unterstützung durch den Träger

Konzepte der Träger

Der reibungslose Wechsel in der Begleitungssituation nach dem Schulabgang ist, wie bereits dargestellt, nicht in allen Fällen gegeben. Um die Schwierigkeiten bereits im Vorfeld abzumildern, kann es hilfreich sein, entsprechende Konzepte zu entwickeln, die auf die Begleitung der Teilnehmenden nach dem Schulabgang abzielen. In dieser Hinsicht kann davon gesprochen werden, dass auf konzeptioneller Ebene für einen Großteil der Träger die grundsätzlichen Bedingungen für eine Begleitung der Teilnehmenden nach dem Schulabgang gegeben ist. Knapp 80 % der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter geben an, dass beim jeweiligen Träger Konzepte vorliegen (siehe Abbildung 5.4).

Abbildung 5.4: Existenz von Konzepten für die nachschulische Phase beim Träger



Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Von diesen geben wiederum knapp drei Viertel an, dass die Konzepte seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung, also seit 2009 existieren. Weitere 11,8 % geben an, dass das jeweilige Konzept seit den ersten Schulabgängen im Jahr 2010 vorliegt. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden kaum weitere Konzepte entwickelt. Zu beachten ist jedoch der relativ hohe Anteil (10,7 %) derjenigen, die hierzu keine Angabe machen oder den Zeitpunkt nicht wissen.

Insgesamt decken sich diese Aussagen mit den Angaben der Träger aus dem Jahr 2010, die nach der Existenz eines schriftlichen Konzepts befragt wurden (IAW et al. 2010a, S.

60). Zwar wurde bei der damaligen Trägerbefragung die Existenz eines Konzepts insgesamt erfragt (d.h. ohne Spezifizierung auf die nachschulische Phase), doch ist angesichts der relativen Übereinstimmung zwischen Trägerbefragung 2010 und Berufseinstiegsbegleitungs-Befragung 2012 davon auszugehen, dass bereits in den in der Trägerbefragung abgefragten Konzepten die Phase nach Verlassen der Schule thematisiert wurde.

Angesichts der in der Regel seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung vorliegenden Konzepte und dem relativ langen Zeitraum der Begleitung – und damit dem wahrscheinlichen Eintreten unvorhergesehener Aspekte – wurden bei den Trägern, die über Konzepte verfügten, diese im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung in 62,9 % der Fälle verändert. Die Weiterentwicklungen beziehen sich, den Ergebnissen der qualitativen Befragung der Träger sowie der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach zu urteilen (IAW et al. 2012, S. 87), auf Nachsteuerungen, die Arbeitsansätze des Trägers insgesamt oder einzelne Ausgestaltungsaspekte betreffen. Insbesondere für den Eintritt in die nachschulische Begleitung wurde eine Weiterentwicklung notwendig. Keine Veränderungen wurden in 25,8 % der Fälle vorgenommen, 11,2 % der Befragten antworten mit „Weiß nicht“ oder machen keine Angaben.

Sowohl bei der Konzepterstellung als auch der Weiterentwicklung waren die Befragten nach eigenen Angaben in knapp einem Drittel der Fälle (29,2 %) beteiligt. Weitere 32,0 % waren ausschließlich an der Weiterentwicklung der Konzepte beteiligt. Gemeinsam mit den 2,8 % der Befragten, die ausschließlich bei der Konzepterstellung beteiligt waren, geben knapp zwei Drittel an, zu mindestens einem Zeitpunkt in die konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung involviert gewesen zu sein. Dementsprechend geben 34,8 % der Befragten an, weder bei der Erstellung noch an der Weiterentwicklung der Konzepte beteiligt gewesen zu sein.

Insgesamt nehmen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die vorhandenen Konzepte und Förderpläne als hilfreich wahr. Eine Mehrheit, nämlich 52,2 % der Befragten, sehen in ihnen eine starke oder sogar sehr starke Unterstützung. Für weitere 33,7 % handelt es sich bei den Konzepten um eine „eher starke“ Unterstützung. Dieser Befund deutet insofern auf eine Verbesserung hin, als dass vor dem Hintergrund der im Zwischenbericht 2010 dargestellten Fallstudien festgestellt wurde, dass die Konzepte für die tägliche Arbeit kaum praktisch genutzt wurden (IAW et al. 2010a, S. 62/63).

Andere trägerseitige Unterstützung

Für die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung sind auch andere Arten der Unterstützung durch den Träger charakteristisch. So gehören regelmäßige Besprechungen (92,5 %), Fortbildungen und Tagungen (89,6 %), kollegiale Fallbesprechungen (88,0 %) zum Arbeitsalltag der meisten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Weniger häufig werden Supervisionen (36,1 %) und Hospitationen in anderen Bereichen der Jugendberufshilfe (39,8 %) durch den Träger ermöglicht. Im Vergleich zur Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010 lässt sich bezüglich der Unterstützungsangebote durch die Träger ein weitgehend identisches Antwortverhalten festhalten (IAW et al. 2010a, S. 121). Die Qualität der Unterstützung wird von den befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern insgesamt als positiv

eingeschätzt. 68,0 % bewerten die Qualität als sehr gut oder gut. Damit fällt die Bewertung um ca. 4 Prozentpunkte höher aus als in der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010 (IAW et al. 2010a, S. 123).

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter arbeiten in der Regel innerhalb eines Teams zusammen. So antworten nur 26,6 % der Befragten, dass keine weiteren Personen bei dem jeweiligen Träger oder in der Bietergemeinschaft im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung tätig sind. Zwei Drittel der übrigen Befragten geben an, sich mindestens einmal pro Woche auszutauschen. Weitere 27,7 % geben an, ca. ein- bis zweimal im Monat zusammenzukommen. Im Vergleich zur Befragung 2010 hat die Häufigkeit des Austausches abgenommen. Damals gaben knapp 90 % an, sich mindestens einmal pro Woche mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen (IAW et al. 2010a, S. 111). Es ist plausibel, anzunehmen, dass im Laufe der Zeit bestimmte Routinen entstanden sind, die nicht mehr besprochen werden müssen. Dennoch wird auch anhand der aktuellen Befragungsergebnisse die Regelmäßigkeit des Austausches deutlich. Diese Regelmäßigkeit kann auch zur positiven Bewertung der Unterstützung im Berufseinstiegsbegleitungs-Team beitragen, die 87,6 % als sehr gut oder gut bewerten.

5.3.6 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung

Gemessen an der wahrgenommenen Zielerreichung fällt die grundlegende Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung in der Selbstwahrnehmung der Befragten positiv aus (siehe Tabelle 5.9). Dies gilt unabhängig von den konkreten Bereichen, in denen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter tätig sind.

Tabelle 5.9: Beitrag der Berufseinstiegsbegleitung zu unterschiedlichen Zielen aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Beitrag	Sehr hoch	Hoch	Eher hoch	Eher gering	Gering	Kein Beitrag
Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche	68,5%	24,9%	2,9%	1,2%	0,0%	0,0%
Unterstützung bei Berufsorientierung und -wahl	66,4%	30,7%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Unterstützung im Rahmen der Ausbildung	43,2%	39,4%	8,7%	2,5%	0,0%	1,7%
Verbesserung der Berufsaussichten	34,0%	51,0%	12,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Unterstützung bei persönlichen Problemlagen	33,6%	46,9%	16,6%	1,2%	0,4%	0,4%
Abschluss der allgemeinbildenden Schule	21,2%	34,4%	31,5%	5,4%	1,2%	2,9%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Trotz dieser insgesamt sehr eindeutigen Bewertung lässt sich innerhalb der abgefragten Inhalte ein Schwerpunkt auf der Unterstützung bei der Berufsorientierung und Berufswahl sowie auf der Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche festhalten. Dies ist aus Sicht der Befragten auch die primäre Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung. Beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule wird ein geringerer Beitrag gesehen.

Abschließend werden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter um Zustimmung oder Ablehnung bestimmter Thesen zur Berufseinstiegsbegleitung gebeten. In Tabelle 5.10 wird jeweils die Summe der Antworten „Stimme vollständig zu“, „Stimme zu“ und „Stimme eher zu“ dargestellt. Deutlich wird die grundlegend positive Einschätzung der Berufseinstiegsbegleitung als programmatischer Ansatz. So wird unter anderem das Schließen einer bisherigen Förderlücke gesehen. Dabei handelt es sich nach Einschätzung der meisten Befragten bei der Berufseinstiegsbegleitung um einen grundlegend neuen Ansatz, der bereits bestehende Angebote sinnvoll bündelt.

Tabelle 5.10: Zustimmung zu Thesen

These	
Alle jungen Erwachsenen verfügen über Stärken und Ressourcen, an denen Berufseinstiegsbegleitung ansetzen muss.	100,0%
Ein gutes Verhältnis des Berufseinstiegsbegleiters zu den Teilnehmenden ist die wichtigste Voraussetzung für deren Erfolg.	98,8%
Man muss einen erheblichen eigenen Beitrag von den Teilnehmenden einfordern.	97,9%
Die Berufseinstiegsbegleitung füllt die Lücke, die bislang durch andere Angebote nicht abgedeckt wurde.	95,4%
Die Berufseinstiegsbegleitung ermöglicht eine sinnvolle Bündelung bereits bestehender Angebote.	87,6%
Um Ausbildungsreife zu erreichen, müssen die Teilnehmenden in erster Linie selbst individuelle Defizite wettmachen.	86,7%
Man muss als Berufseinstiegsbegleiter den Teilnehmenden klare Grenzen setzen und Regelverletzungen sanktionieren.	77,6%
Das Hauptproblem der Teilnehmenden ist die frühe Selektion im Schulsystem. Berufseinstiegsbegleitung arbeitet sich nur an Symptomen ab.	41,5%
Das Hauptproblem ist der Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten, nicht die individuellen Defizite der Teilnehmenden.	27,4%
Die Berufseinstiegsbegleitung ist im Großen und Ganzen nichts Neues.	19,1%

Anmerkungen: Abweichungen von 100,0% sind aufgrund von Rundungsfehlern möglich. Die Kategorie „Weiß nicht / Keine Angabe“ wird nicht aufgeführt.

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dritte Welle (2012).

Für die kontinuierliche Begleitung der Jugendlichen ist die langfristige Beziehungsarbeit von entscheidender Bedeutung. So stimmen die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in 98,8 % der Fälle der Aussage (vollständig) zu, dass ein gutes Verhältnis zu den Teilnehmenden die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung sei. Diese Bewertung bestätigt die Ergebnisse vorheriger quantitativer und qualitativer Befragungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (vgl. z.B. IAW et. al 2012, S. 89).

Deutlich wird ferner – wie bereits bei der Einschätzung der Problemlagen bei den begleiteten Jugendlichen in Abschnitt 5.2.1 – die Betonung der individuellen Verantwortlichkeiten und Potenziale gegenüber gesellschaftlichen Tatbeständen durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Nur ein Viertel stimmt der Aussage zu, dass das Hauptproblem der Teilnehmenden der Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten und nicht die individuellen Defizite seien.

5.3.7 Die Situation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Abschließend werden Ergebnisse zur Wahrnehmung der eigenen Situation durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dargestellt. Ein wichtiger Aspekt der Arbeitsumstände betrifft die Frage, seit wann die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beim Träger arbeiten und ob diese Arbeit befristet ist. Etwas mehr als ein Drittel (36,1 %) der Befragten gibt an, bereits vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im Jahr 2009 beim jeweiligen Träger angestellt gewesen zu sein. Der mit 38,6 % größte Anteil der Befragten begann seine Arbeitstätigkeit im Jahre 2009.

Etwas mehr als die Hälfte (51,5 %) der Befragten hat zum Zeitpunkt der Befragung einen befristeten Arbeitsvertrag. Dies entspricht den Ergebnissen der bisherigen Zwischenberichte. Im Falle einer Befristung endet diese in den meisten Fällen im Jahr 2013 (67,7 %, in den meisten Fällen im Januar) sowie im Jahr 2014 (22,6 %, in den meisten Fällen im Juli). Dies bedeutet, dass für die befristet angestellten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2012 bereits das Ende ihrer Tätigkeit absehbar war. Gleichwohl gelingt einem Teil der Befragten der Schritt zu einer unbefristeten Beschäftigung. Von denjenigen, die einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben, geben 37,6 % an, erst seit 2010 oder später unbefristet beschäftigt zu sein. Auch wenn dies nicht abgefragt wurde, ist es plausibel anzunehmen, dass einem Teil der zuvor befristeten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Schritt von einem befristeten zu einem unbefristeten Arbeitsverhältnis gelungen ist.

In der Regel sind die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in Vollzeit angestellt. Der Großteil der Befragten, nämlich 71,0 %, gibt an, eine vertraglich festgelegte Wochenarbeitszeit von entweder 39 Stunden (41,5 %) oder 40 Stunden (29,5 %) zu haben. Weitere 7,9 % haben nach eigenen Angaben eine vertraglich festgelegte Wochenarbeitszeit zwischen 35 und 38 Stunden. Teilzeitbeschäftigung (19 oder 20 Stunden) mit der Hälfte der wöchentlichen Vollarbeitszeit wird von 7,0 % der Befragten als vertraglich festgelegte Wochenarbeitszeit genannt. Weniger Wochenarbeitsstunden (mindestens 10 bis 18) werden nur in Einzelfällen als vertraglich festgelegt angegeben und fallen nicht so sehr ins Gewicht. Den Befragungsergebnissen nach sind somit knapp vier Fünftel der Beschäftigten annähernd vollzeitbeschäftigt.

Die Zufriedenheit mit der Einkommenssituation ist gegenüber der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus dem Jahr 2010 gesunken. Insbesondere der Anteil der Befragten, der mit dem Einkommen überhaupt nicht zufrieden ist, ist mit 27,8 % stark ausgeprägt (2010: 20,4 %). Insgesamt zeigen sich 62,2 % unzufrieden mit der Einkommenssituation (weniger zufrieden: 19,5 %; nicht zufrieden: 14,9 %), während im Gegenzug 2,1 % sehr zufrieden und 12,4 % zufrieden sind. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse bleibt die bereits 2010 beschriebene Gefahr bestehen, dass die ermittelte Unzufriedenheit mit dem erzielten Einkommen bei einer nennenswerten Anzahl von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern das Risiko von Demotivation birgt und dies negative Auswirkungen auf die Umsetzungsqualität haben kann und darüber hinaus Fluktuationstendenzen begünstigt werden. Hierdurch könnte das Ziel der kontinuierlichen Begleitung gefährdet werden (siehe auch IAW et al. 2010a, S. 137).

6 Die Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Eltern

Die bisherigen Evaluationsberichte zur Berufseinstiegsbegleitung zeigen, dass Eltern einen bedeutsamen Part für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung einnehmen, weil sie für ihre Kinder im Übergang eine eminent wichtige Rolle spielen (IAW et al. 2011, 5.3.3; IAW et al. 2012, 6.1.1). Die im Rahmen der Evaluation befragten Jugendlichen verweisen darauf, dass ihre Eltern ihnen eine bedeutsame Stütze im Rahmen ihres Übergangs sind. Dies gilt in der Begleitung des Berufsorientierungsprozesses, in der Beratung bezüglich möglicher Praktikums- und Ausbildungsstellen, in Hinblick auf die Einschätzung geeigneter Ausbildungsberufe und hinsichtlich der Frage, welche Anschlussperspektiven es geben könnte. Gerade Eltern stellen auch oftmals wertvolle Kontakte zu beruflichen Netzwerken her und können damit zu einer wichtigen Ressource im Übergang werden.

Zudem sehen Jugendliche in ihren Eltern in der Zeit des Übergangs eine emotionale Stütze, deren Mehrwert gegenüber anderen Personen insbesondere darin liegt, dass sie dauerhaft verfügbar sind und Ansprechpartner zu unterschiedlichsten Fragen sein können. Während die konkrete Unterstützung in Form von formalen Hilfen, beispielsweise beim Schreiben von Bewerbungen, eine eher untergeordnete Rolle spielt, sind Eltern diejenigen Akteure im Übergang, die berufliche Orientierungsprozesse mit den Jugendlichen als denkbaren Weg beleuchten und diese forcieren und begleiten können.

Diese prinzipiell ressourcenorientierte Sicht auf Eltern zeichnet sich teilweise auch in den Beschreibungen der im Rahmen der Fallstudien befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Trägervertreterinnen und -vertreter (IAW et al. 2012, 5.1.4) ab. Die im Kontext der Fallstudienuntersuchung interviewten Trägervertreterinnen und -vertreter (IAW et al. 2012, 5.1.4) sehen Eltern teilweise als Kooperationspartner für eine erfolgreiche Unterstützung im Übergang mit dem Potenzial der Arbeitserleichterung für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung. Auch die im Rahmen der Fallstudienuntersuchung befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (IAW et al. 2010a, 6.2.3; IAW et al. 2012, 5.4.1) sehen die Hilfestellung durch die Eltern als zentral an. Sie können die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung positiv beeinflussen, indem sie beispielsweise projektmüde Jugendliche motivieren. Ein Teil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beschreibt die Eltern dagegen als eher desinteressiert und als Kooperationspartner wenig hilfreich, sowohl hinsichtlich einer Orientierungs- und Vorbildfunktion für die betroffenen Jugendlichen als auch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Bereitschaft, die Berufseinstiegsbegleitung zu unterstützen. In diesem Zusammenhang weisen sie auf multiple Problemlagen der Eltern selbst hin, die einer Unterstützung im Wege stehen.

Vor dem Hintergrund der an dieser Stelle nur skizzierten Perspektiven auf Eltern und ihrem Potenzial in Hinblick auf die Unterstützung ihrer Kinder im Übergang soll im Folgenden die Sichtweise der Eltern dargestellt werden. Vorgeschaltet ist ein kurzer Literaturüberblick über die Rolle der Eltern im Kontext der Betreuung von Jugendlichen in anderen Förderungen als der Berufseinstiegsbegleitung.

6.1 Die Rolle der Eltern im Kontext der Betreuung von Jugendlichen

Im Folgenden werden Erkenntnisse und Herausforderungen der Elternarbeit skizziert und Modelle vorgestellt, die von Experten der Jugendsozialarbeit und Berufsorientierung in der jüngeren Vergangenheit zusammengetragen wurden. Vorab eine Begriffskritik: Der Begriff „Elternarbeit“ lässt nach Ansicht der Experten den aktiven Part und das Engagement der Eltern außen vor und erweckt den Eindruck, dass die zuständigen Fachkräfte sich an jenen abarbeiten müssen. Wechselseitigkeit auf Augenhöhe wird nicht mitbedacht. Alternativ werden von den Autoren der Expertise *Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule-Beruf* (Erler et al. 2009) die Begriffe „Elternkooperation“ oder „Elternzusammenarbeit“ angeboten.

Die sechs Handlungsbereiche der Partnerschaft zwischen Schulen und Eltern (hier: mit Migrationshintergrund) nach Epstein (1995) sind laut Erler et al. (2009) in der schulischen Praxis der Elternkooperation mangelhaft verankert.

1. Elternbildung, durch welche die Eltern u.a. Erziehungsberechtigte befähigt werden, ihre Rolle besser auszufüllen („parenting“)
2. Informationsaustausch („communicating“)
3. Hilfeleistungen/Dienstleistungen der Familien für die Schule („volunteering“)
4. Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder durch die Familie („learning at home“)
5. Beteiligung der Eltern an schulischen Entscheidungen („decision making“)
6. Zusammenarbeit mit Partnern der Gemeinde und der Region („collaborating with the community“).

Voraussetzungen für gut gelingende Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf wurden u.a. im Rahmen der AHA! Bildungsoffensive Mannheim (2011) erarbeitet.

Essentiell ist hierbei u.a. die gut geordnete, langfristige und kooperative Netzwerkarbeit zwischen Eltern, Schulen, der Wirtschaft und anderen Institutionen, die für den Übergang in eine Ausbildung relevant sind. Des Weiteren ist personale Kontinuität bei den Anbietern und Anbieterinnen der Angebote zur Berufsorientierung wichtig. Erfolgreiche Elternarbeit benötigt eine stabile und angenehme Beziehungsebene, die einen kontinuierlichen und konstruktiven Informationsaustausch ermöglicht.

Aktive Elternarbeit ist schon ab der 5. Klasse sinnvoll, wobei sich die Jugendlichen zur Zusammenarbeit mit ihren Eltern bereit erklären müssen. Insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund ist wichtig, die Menschen in ihrem sozialen Umfeld aufzusuchen, um deren Distanz zur Institution Schule zu überwinden. Gatekeeper, also Menschen mit Migrationshintergrund, die mit guten Deutschkenntnissen und großem Energieaufwand ihren Weg in die deutsche Aufnahmegesellschaft gefunden haben und jetzt mit fachlicher Unterstützung Kommunikationsbrücken in ihre muttersprachliche Gemeinschaft bilden, können hier eine wichtige Funktion einnehmen. Weiterhin können Migrantenselbstorganisationen und Quartiersmanagerinnen und -manager als verlässliche Ansprechpartnerinnen und -partner dienen und beispielsweise durch

muttersprachliche Elternberatungen - nicht nur zum Thema Übergang, sondern z.B. auch Pubertät - einen wichtigen Beitrag leisten. Auch Weiterbildungsangebote für Eltern wie zum Beispiel Computerkurse können helfen, eine solide Grundlage für Elternarbeit zu etablieren.

Angebote zur Unterstützung der Berufsorientierung müssen langfristig angelegt sein. Um Eltern ihre Rolle bei der Berufsfindung ihrer Kinder zu erleichtern, sollten Informationsveranstaltungen angeboten werden, die beispielsweise das deutsche Schul- und Ausbildungssystem zum Inhalt haben, oder über neue und weniger bekannte Berufsfelder und Ausbildungsberufe informieren. Des Weiteren könnte die Bildung von Informationsnetzwerken die Zusammenarbeit unter den Eltern verbessern.

In einschlägigen Publikationen (vgl. Richter 2012; Regionales Übergangsmanagement Göttingen 2009; Bildungssekretariat „Lernen vor Ort“ Köln 2011; Medvedev 2011) werden die wesentlichen Herausforderungen für Elternarbeit im Kontext der Berufsorientierung für Jugendliche identifiziert. Zu den am häufigsten genannten Faktoren gehört u.a. die geringe Partizipation der Eltern an schulischen Veranstaltungen. Des Weiteren haben viele Eltern wenig Vertrauen in berufliche Beratungsinstitutionen und insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund nehmen Angebote der Berufsberatung selten wahr.

Eltern durchschauen das deutsche Bildungssystem häufig nicht und kennen auch die diversen Unterstützungsangebote kaum. Aus Unkenntnis bzw. vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt können sie nicht immer die besten (Aus-) Bildungsratschläge geben. Abweichende Bildungswege, wie z. B. Klassen für produktives Lernen, erfahren wenig Akzeptanz.

Nicht-erwerbstätige Eltern können ihren Kindern weniger Information zum Arbeitsleben und selten Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern liefern. Bei Eltern mit Migrationshintergrund erschweren Sprachbarrieren die Kooperation zusätzlich.

Vor diesem Hintergrund ist das Gewicht folgender Umfragewerte zu bewerten: Laut mehreren bundes- wie landesweiten Umfragen spielen Eltern als Instanz der Berufsorientierung traditionell eine der Schlüsselrollen. Je nach Untersuchung geben zwischen 50 % und 90 % der Jugendlichen an, sich von ihren Eltern bei der Berufswahl beeinflussen zu lassen (vgl. Berufswahl in Hamburg 2006; Haspa 2011).

Problematiken am Übergang sind häufig auch struktureller Natur, wie Medvedev (2011) in seiner Publikation (*Interkulturelle Elternkooperation am Übergang Schule – Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme*) herausstellt. Er zeigt auf, dass Maßnahmen zur Einbeziehung des Elternhauses am Anfang der schulischen Berufswegeplanung verspätet kommen. Während die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus in der Vor- und Grundschule in einem gewissen Kontinuum verläuft, nimmt sie in der Sekundarstufe I rapide ab und wird gegen Ende der Sekundarstufe I nur sporadisch, wenn überhaupt, durchgeführt. Flächendeckende Konzepte und Praktiken erfolgreicher und systematischer schulischer und außerschulischer Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf sind entweder noch neu und bislang nicht ausreichend reflektiert oder werden nicht verstetigt und gehören somit nicht zum Regelprogramm. Aus diesen Missständen resultiert, laut Medvedev (2011), eine Projektfrustration sowohl bei den Schulen, wie auch bei Eltern und Projektträgern.

Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang keine verlässlichen Langzeitstudien im Bereich der interkulturellen Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf, die eindeutig belegen, ob Elternprojekte und Elternbeteiligung am Ende der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II zu einer Verbesserung der Ausbildungssituation von Jugendlichen aus den Zielgruppenfamilien führen. Das Fehlen solcher Ergebnisse macht eine Regelfinanzierung der Elternarbeit in langfristiger Perspektive noch sehr problematisch.

Im Rahmen vielfältiger Initiativen und Modellprojekte konnten diverse Motivationsfaktoren für elterliches Engagement herausgearbeitet werden (vgl. Hasselmann o.J., Internationaler Bund 2011, Medvedev 2011). Demnach ist wichtig, dass Eltern ihren eigenen Nutzen in ihrem Engagement erkennen. Schulische Aktivitäten sollten transparenter gestaltet werden, damit Eltern leichter den Überblick behalten können. Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen sich Eltern bereit erklären, sich mit anderen Eltern und/oder Lehrkräften zu treffen, um Beratungskonzepte für verschiedene Teilgruppen von Eltern zu entwickeln. Regelmäßige niedrigschwellige Angebote, wie zum Beispiel Elternstammtische, sollten an der Schule zum festen Ritual werden. Diese können dann als Türöffner für Bildungsangebote oder andere inhaltliche Projekte dienen. Veranstaltungen mit Eventcharakter und einer Mischung aus Wissensvermittlung und geselligem Beisammensein sind besonders Erfolg versprechend und gegebenenfalls auch eher zu realisieren als regelmäßige Bildungsveranstaltungen. Gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen für Eltern und Lehrer, ein Konzept bei dem Eltern gleichberechtigt angesprochen werden.

Alle Beteiligten müssen Eltern als Experten für ihre Kinder anerkennen und auf Augenhöhe mit ihnen kommunizieren. Sie sollten die Möglichkeit bekommen, Ideen und Veränderungsvorschläge an die Lehrer heranzutragen und eine Form von Mitbestimmung im Schulalltag erfahren. Dies könnte beispielsweise in Form eines festen Ansprechpartners für Elternarbeit oder durch die Begleitung von Ausflügen geschehen. In einer Erziehungsvereinbarung könnten Eltern und Lehrer ihren gemeinsamen Nenner festlegen.

Folgendes Zitat bildet ein treffendes Fazit aus den hier aufgelisteten Erfahrungen und Arbeitsansätzen: „Es kommt in der Entwicklung nachhaltig tragfähiger Strukturen und Bedingungen für die Kooperation zwischen Schulen und Eltern in der Phase des Übergangs von der Schule in die Ausbildung sehr stark darauf an, wie viel Vertrauenskapital Eltern bei der Begleitung ihrer Kinder schon im Kindergarten- und Grundschulalter fortgeführt zu Beginn der Sekundarstufe I, im Verhältnis zu den Bildungseinrichtungen, aufbauen konnten.“ (Erler et al. 2009, S. 8).

Neben methodischen und planerischen Überlegungen wird damit zunehmend auch die Frage nach institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für gelingende Elternarbeit in den Blick genommen. Dabei wird insbesondere die Frage nach der Haltung pädagogischer Akteure aufgeworfen und die Notwendigkeit selbstreflexiver Strukturen auf institutioneller Ebene betont (Altan et al. 2009).

6.2 Quantitative Ergebnisse

Bereits im Zwischenbericht 2011 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wurden Ergebnisse einer standardisierten Befragung von Eltern dargestellt, die im Frühjahr 2011 stattgefunden hatte und die sich auf die schulische Phase der Berufseinstiegsbegleitung bezog (IAW et al. 2011, Kapitel 7). Danach hatten mehr als zwei Drittel der Eltern Kontakt zu den Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen ihrer Kinder. Die Kontakte dienten aus Sicht der Eltern unter anderem Gesprächen über die weiteren beruflichen Möglichkeiten, Unterstützungsmöglichkeiten, schulischen Probleme bzw. Entwicklungen ihrer Kinder. Die überwiegende Mehrheit der Eltern bewertete den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung positiv. Jeweils etwa 70 % waren der Meinung, dass sich durch die Förderung die schulischen Leistungen oder das allgemeine Verhalten ihrer Kinder verbessert hätten. Mehr als drei Viertel der Eltern schätzte die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung als gut oder sehr gut ein.

Im Jahr 2012 wurden ein zweites Mal Eltern der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen befragt, wobei es sich nicht um dieselben Personen handelte. Während sich die Jugendlichen zum Zeitpunkt der ersten Elternbefragung noch in der Berufseinstiegsbegleitung befanden, sind sie bei der zweiten Elternbefragung bereits im Wesentlichen ausgeschieden. So äußern gut 70 % der befragten Eltern, dass ihre Kinder nicht mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen; insofern kann die Mehrheit der Befragten auf den gesamten Zeitraum der Teilnahme zurückblicken.

Mit der zweiten Befragung werden die Elternsichten auf beide Phasen der Berufseinstiegsbegleitung – während der Schulzeit und danach – erhoben. Bei der Konzipierung des Befragungsdesigns wurde darauf geachtet, dass den Eltern die Möglichkeit gegeben wird, die Berufseinstiegsbegleitung rückblickend in ihren beiden zentralen Phasen einschätzen zu können.

Gut drei Viertel der befragten Elternteile sind Frauen; nur 24,3 % sind männlichen Geschlechts. Im Durchschnitt sind die Eltern zum Befragungszeitpunkt 47 Jahre alt; dabei sind die befragten Frauen im Durchschnitt vier Jahre jünger als die befragten Männer. Mit 68,9 % gehen mehr als zwei Drittel der Befragten einer Arbeit nach. Von denjenigen Eltern, die nicht erwerbstätig sind, gibt etwa die Hälfte an, Hausfrau oder Hausmann zu sein; ein weiteres Fünftel ist arbeitslos. In Bezug auf ihren beruflichen Status haben 70,5 % einen beruflichen Ausbildungsabschluss. Etwas mehr als ein Fünftel (21,9 %) hat keine abgeschlossene Berufsausbildung. In der Hauptsache wird in den Haushalten der befragten Eltern mit 84,5 % als erste Sprache Deutsch gesprochen.

6.2.1 Ausgangslage

Die Eltern werden nach unterschiedlichen Aspekten bezüglich der beruflichen Perspektiven ihres Kindes gefragt. Ausgangspunkt ist die Frage nach dem Bildungs- bzw. Erwerbsstatus des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung (siehe Tabelle 6.1). Hier zeigt sich, dass mit knapp 65 % der überwiegende Teil der Kinder der befragten Eltern mittlerweile eine berufliche Erstausbildung absolviert. Die Kinder von gut 15 % der Eltern besuchen eine weiterführende Schule und knapp 14 % der Eltern geben an, dass ihr Kind „Sonstiges“ macht (wie z. B. Freiwilligendienste, Jobben o. ä.). Nur bei einem

sehr geringen Teil der Eltern nimmt das Kind an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil.

Tabelle 6.1: Status des Kindes zum Zeitpunkte der Befragung der Eltern

Das Kind	
Absolviert eine Berufsausbildung	64,9%
Besucht eine weiterführende Schule	15,1%
Macht Sonstiges	13,9%
Nimmt an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil	5,6%
Keine Angabe / weiß nicht	0,4%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Die Eltern, deren Kind sich (noch) nicht in einer Berufsausbildung befindet, werden danach gefragt, ob ihr Kind später noch eine Ausbildung machen möchte. Mit 90 % sind die allermeisten dieser Eltern der Auffassung, dass ihr Kind künftig eine Berufsausbildung aufnehmen möchte. Diese Eltern werden anschließend nach den Chancen gefragt, dass ihr Kind einen Ausbildungsplatz bekommen wird (Tabelle 6.2). Immerhin gut zwei Drittel (67,6 %) der Eltern in dieser Gruppe gehen davon aus, dass die Chancen ihrer Kinder, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sehr gut, gut oder eher gut sind. Weniger als ein Drittel (30,1 %) schätzt dagegen ein, dass die diesbezüglichen Chancen ihrer Kinder nicht so gut stehen. Zu betonen ist, dass 21,3 % der betreffenden Eltern die Chancen ihrer Kinder auf einen Ausbildungsplatz als schlecht oder sogar sehr schlecht einschätzen.

Tabelle 6.2: Bewertung der Chancen des Kindes, einen Ausbildungsplatz zu bekommen

Bewertung der Chancen des Kindes, einen Ausbildungsplatz zu bekommen	
Sehr gut	16,3%
Gut	27,5%
Eher gut	23,8%
Eher schlecht	8,8%
Schlecht	10,0%
Sehr schlecht	11,3%
Keine Angabe	2,5%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Die Eltern, deren Kinder sich in einer beruflichen Erstausbildung befinden, werden danach gefragt, wie sie die Chancen ihres Kindes einschätzen, die Ausbildung erfolgreich zu beenden. In Tabelle 6.3 zeigt sich ein positives Stimmungsbild: 95,1 % der Eltern in dieser Gruppe schätzen die Chancen ihrer Kinder, die Ausbildung mit Erfolg abzuschließen, als sehr, gut oder eher gut ein. Der Anteil der Eltern, die in dieser Frage eine eher zurückhaltende Antwort geben, ist mit weniger als 5 % sehr gering.

Tabelle 6.3: Chancen des Kindes, die Ausbildung erfolgreich zu beenden

Bewertung der Chancen des Kindes eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren	
Sehr gut	40,5%
Gut	33,7%
Eher gut	20,9%
Eher schlecht	3,1%
Schlecht	0,6%
Sehr schlecht	0,6%
Keine Angabe	0,6%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

6.2.2 Verhältnis der Eltern zur Berufseinstiegsbegleitung

Durch das Elternhaus werden für die Jugendlichen Rahmenbedingungen für den Übergang geschaffen, die für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung entscheidend sein können. Der Grad, in dem die Eltern von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern einbezogen werden, ist jedoch unterschiedlich. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern (56,2 %) gibt an, über einen längerfristigen Zeitraum hinweg Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung gehabt zu haben (vgl. Tabelle 6.4). Dabei haben 30,3 % der Eltern von Beginn der Teilnahme ihres Kindes bis zum Ende der Schulzeit Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung. Weitere 25,9 % haben den Kontakt sogar bis zum Ende der Begleitung des Kindes. Ein weiteres gutes Fünftel der Eltern (20,7 %) hat die Berufseinstiegsbegleiterin bzw. den Berufseinstiegsbegleiter zumindest zu Beginn der Teilnahme kennen gelernt. Etwas mehr als ein Fünftel hat entweder überhaupt keinen Kontakt oder kennt die Berufseinstiegsbegleiterin bzw. den -begleiter nicht. Diese Ergebnisse entsprechen denjenigen aus der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (Welle 3).³⁵

Tabelle 6.4: Häufigkeit der Kontakte zur Berufseinstiegsbegleitung

Häufigkeit der Kontakte	
Ja, vom Teilnahmebeginn bis zum Ende der Schulzeit	30,3%
Ja, vom Teilnahmebeginn bis zum Ende der Begleitung meines Kindes	25,9%
Ja, aber nur zu Beginn der Teilnahme	20,7%
Nein, keinen Kontakt gehabt	19,1%
Kenne den Berufseinstiegsbegleiter nicht	3,2%
Keine Angabe / Weiß nicht	0,8%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Von den befragten Eltern gaben 28,1 % an, stark oder sehr stark den Kontakt gesucht zu haben. Kaum oder überhaupt nicht wurde der Kontakt von 7,4 % der Befragten gesucht. Der Großteil der Befragten antwortete mit der Nennung einer der beiden

³⁵ Zur Befragung im Detail siehe Kapitel 5.3.

mittleren Kategorien, also eher stark (41,7%) oder eher nicht stark (21,5 %). Damit sind die meisten Eltern an der Berufseinstiegsbegleitung zwar zunächst grundsätzlich interessiert, aber engagieren sich darin nicht übermäßig stark.

In einem weiteren Fragenkomplex werden die Eltern gebeten, sich zu den Kontakten zu äußern, die sie mit der Berufseinstiegsbegleitung haben. Dabei soll auf die Kontaktdauer und die besprochenen Themen eingegangen werden. Abschließend soll hierzu ebenfalls die Hilfe der Berufseinstiegsbegleitung eingeschätzt werden.

Bei den Kontakten zur Berufseinstiegsbegleitung wird aus den Befragungsergebnissen ein sehr breites Spektrum von Themen sichtbar (Tabelle 6.5). Am häufigsten sprechen die Eltern mit der Berufseinstiegsbegleitung über die weiteren beruflichen Möglichkeiten und die schulischen Probleme ihrer Kinder. Aber auch das Verhalten der Kinder in der Schule und gegenüber der Berufseinstiegsbegleiterin bzw. dem Berufseinstiegsbegleiter thematisiert mehr als die Hälfte der Eltern. In etwas geringerem Maße werden häusliche Themen wie das Verhalten der Kinder zu Hause oder Möglichkeiten, wie die Eltern ihre Kinder nach Beendigung der Teilnahme unterstützen können, angesprochen.

Tabelle 6.5: Gesprächsthemen mit der Berufseinstiegsbegleitung

Gesprächsthemen – Es wurde gesprochen über	
(Weitere) berufliche Möglichkeiten	59,3%
Schulische Probleme	58,0%
Weitere Unterstützungsmöglichkeiten	55,1%
Die Entwicklung des Kindes	55,1%
Das Verhalten des Kindes gegenüber Bereb	51,0%
Das Verhalten des Kindes in der Schule	51,0%
Das Verhalten des Kindes zuhause	45,7%
Unterstützung durch Eltern nach Teilnahmeende	43,6%
Sonstige Themen	8,2%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Hinsichtlich der Beziehung zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden die Eltern abschließend gefragt, wie sie die Hilfe beziehungsweise die Arbeit der Fachkräfte beurteilen. Fasst man wieder die zwei positivsten Antwortmöglichkeiten zusammen, so sind drei von fünf befragten Eltern mit der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung zufrieden (siehe Tabelle 6.6). Ein Drittel der Eltern äußert sich sogar sehr zufrieden. Dagegen beurteilen 15,2 % der Eltern die Hilfe, die sie durch die Berufseinstiegsbegleitung erhalten, negativ.

Tabelle 6.6: Generelle Bewertung der Hilfe beziehungsweise der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Generelle Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung	
Sehr gut	33,5%
Gut	26,7%
Eher gut	16,7%
Eher schlecht	7,6%
Schlecht	3,6%
Sehr schlecht	4,0%
Keine Angabe	4,8%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

6.2.3 Elternsichten über das Verhältnis zwischen ihrem Kind und der Berufseinstiegsbegleitung

In einem weiteren Fragenblock werden die Eltern gebeten, verschiedene Aspekte des Verhältnisses zwischen ihrem Kind und der Berufseinstiegsbegleitung zu beleuchten. Bezüglich der Häufigkeit der Kontakte zwischen dem Kind und der Berufseinstiegsbegleitung streuen die Antworten vergleichsweise weit. Während ein knappes Fünftel der Eltern angibt, dass mehrmals pro Woche Treffen stattfanden, ging ein Drittel davon aus, dass die Treffen seltener als jede Woche stattfinden (siehe Tabelle 6.7). Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass 12 % der Eltern keine Antwort geben können; in diesen Fällen dürfte die Häufigkeit der Kontakte vermutlich eher unterdurchschnittlich sein.

Tabelle 6.7: Häufigkeit der Kontakte zwischen Kind und Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit

Kontakthäufigkeit Kind – Berufseinstiegsbegleitung in der Schulzeit	
Mehrmals in der Woche	18,7%
Einmal pro Woche	33,5%
Mehrmals im Monat	19,1%
Einmal im Monat	10,4%
Alle paar Monate	6,0%
Weiß nicht	12,4%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Interessant ist vor dem Hintergrund der Befunde aus der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auch die Einschätzung der Eltern zur Frage, ob und wie sich die Kontakthäufigkeit nach der Schulzeit verändert hat. Wie Tabelle 6.8 zeigt, stellt die überwiegende Mehrheit der Eltern fest, dass die Häufigkeit der Kontakte abgenommen hat. Etwa ein Fünftel stellt keine Änderung fest, während mit 2 % hat nur ein sehr geringer Anteil der Eltern der Meinung ist, dass die Anzahl der Kontakte nach der Schulzeit zugenommen hat.

Tabelle 6.8: Änderungen in der Kontakthäufigkeit zwischen Kind und Berufseinstiegsbegleitung nach der Schulzeit

Veränderung in der Kontakthäufigkeit nach der Schulzeit	
Kontakt hat zugenommen	2,0%
Kontakt hat abgenommen	70,5%
Es hat sich nichts geändert	19,5%
Weiß nicht	8,0%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Das Urteil der Eltern zum persönlichen Verhältnis zwischen ihrem Kind und der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter fällt insgesamt positiv aus. Fast zwei Drittel der Eltern sind der Meinung, dass dieses Verhältnis sehr gut oder gut ist. Doch immerhin jedem Achten der befragten Eltern stellt sich das Verhältnis als schlecht dar (siehe Tabelle 6.9).

Tabelle 6.9: Bewertung des Verhältnisses des Kindes zur Berufseinstiegsbegleitung

Bewertung Verhältnis Kind – Berufseinstiegsbegleitung	
Sehr gut	26,7%
Gut	36,7%
Eher gut	17,9%
Eher schlecht	6,8%
Schlecht	3,2%
Sehr schlecht	2,4%
Keine Angabe	6,4%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

6.2.4 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern: schulische Phase

In der zweiten Befragung haben die Eltern die Möglichkeit, ihre Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung differenziert nach der schulischen und der nachschulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung zu äußern. Wie in der ersten Befragung lassen sich die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten in die folgenden drei Antwortkomplexe gliedern: Erstens werden Fragen zur Unterstützung der Kinder im schulischen Bereich, zweitens im Bereich der Berufswahl und drittens in Bezug auf die allgemeine Situation der begleiteten Jugendlichen gestellt.

In Bezug auf den Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die schulische Situation ihres Kindes werden die Eltern danach gefragt, ob sie erwarten, dass ihr Kind bei schulischen Problemen unterstützt wird und es mit Hilfe der Berufseinstiegsbegleitung einen allgemeinbildenden Schulabschluss schafft. Hinsichtlich der beruflichen Perspektiven ihres Kindes können die Eltern ihre Erwartungen erstens in Bezug auf eine generelle Unterstützung bei der Berufswahl, zweitens konkret bei entsprechenden Bewerbungen und drittens bei dem Erhalt eines Ausbildungsplatzes äußern. Der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die allgemeine Situation der Jugendlichen

wird durch die Frage erfasst, ob es dem Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung allgemein besser ging.

Die Antworten der Eltern zeigen insgesamt, dass sie in allen drei genannten Dimensionen eine hohe Erwartung an die Berufseinstiegsbegleitung haben (vgl. Tabelle 6.9). In jeder der sechs Antwortmöglichkeiten geben mehr als zwei Drittel der Eltern an, dass sie jeweils entsprechende Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung gehabt haben.

Betrachtet man die Häufigkeiten differenziert, so wird deutlich, dass sich die Erwartungen der Eltern vor allem auf eine Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung in Bezug auf die beruflichen Perspektiven der Kinder richten. So erwarten 88,4 % der Eltern, dass ihrem Kind konkret bei Bewerbungen geholfen wird (Tabelle 6.10). Mit 87,6 % liegt die generelle Unterstützung bei der Berufswahl knapp an zweiter Stelle der Erwartungen. Dass es dem Kind durch die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung allgemein besser gehen würde, geben dagegen 84,1 % der Eltern als Erwartung an. Schon mit etwas mehr Abstand folgt die Erwartung, dass ihr Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung einen Ausbildungsplatz finden würde. Die auf die Verbesserung der schulischen Leistungen ausgerichteten Erwartungen der Eltern weisen mit jeweils mehr als zwei Dritteln ebenfalls hohe Werte auf. Verglichen mit den Erwartungen hinsichtlich der beruflichen Perspektiven liegen diese Ergebnisse jedoch bis zu 20 Prozentpunkten niedriger.

Tabelle 6.10: Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung – schulische Phase

Erwartung der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung	Als Erwartung genannt	Nicht erwartet
Unterstützung bei Bewerbungen	88,4%	11,6%
Unterstützung bei der Berufswahl	87,6%	12,4%
Dem Kind geht es allgemein besser	84,1%	15,9%
Kind findet einen Ausbildungsplatz	75,7%	24,3%
Kind erreicht Hauptschulabschluss	69,7%	30,3%
Unterstützung bei schulischen Problemen	68,5%	31,5%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Unmittelbar nach der Abfrage der Erwartungen wird erhoben, in welchem Grad diese realisiert wurden. Dabei werden nur diejenigen Eltern gefragt, die die entsprechende Erwartung formuliert haben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6.11 enthalten. Fasst man der Übersichtlichkeit halber die beiden Antwortmöglichkeiten „erfüllt“ und „in hohem Maße erfüllt“ zusammen, so erreicht die Erwartung, dass es dem Kind durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung besser gehen würde, mit 61,6 % den höchsten Wert. Aber auch die Erwartungen, dass das Kind dadurch einen allgemeinbildenden Schulabschluss erreicht und dass es bei der Berufswahl unterstützt wird, werden in der Mehrzahl der Fälle erfüllt.

Den niedrigsten Wert erreicht in diesem Zusammenhang die Erwartung, dass das Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung einen Ausbildungsplatz bekommen würde. Diese Hoffnung hat sich für 43,2 % der Eltern erfüllt. Entsprechend liegt bei dieser Erwartungshaltung der Wert „Nicht bzw. gar nicht erfüllt“ deutlich höher als bei den anderen erfragten Erwartungen. Hierbei ist auf den Wortlaut der Frage abzustellen. Die

Formulierung lautete: „In welchem Maße hat sich die Erwartung erfüllt, dass Ihr Kind dadurch einen Ausbildungsplatz bzw. eine Lehrstelle bekommen hat?“; es geht also nicht lediglich um Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

Tabelle 6.11: Grad der Erfüllung der Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung – während der Schulzeit

Erwartung, dass durch die Berufseinstiegsbegleitung ...	erfüllt bzw. in hohem Maße erfüllt	zum Teil erfüllt	kaum erfüllt	nicht bzw. gar nicht erfüllt
Es dem Kind allgemein besser geht	61,6%	19,4%	4,3%	12,3%
Das Kind den Hauptschulabschluss schafft	56,6%	10,9%	8,6%	17,7%
Das Kind bei der Berufswahl unterstützt wird	53,6%	15,0%	10,0%	16,8%
Dem Kind bei Bewerbungen geholfen wird	52,7%	11,7%	8,1%	21,6%
Dem Kind bei schulischen Problemen geholfen wird	47,1%	24,4%	9,3%	14,0%
Das Kind einen Ausbildungsplatz findet	43,2%	12,6%	3,2%	34,7%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Spezifisch werden die Eltern gefragt, ob sich die schulischen Leistungen ihres Kindes durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung verbessert haben. Knapp ein Fünftel der Eltern gibt an, dass sich die schulischen Leistungen infolge der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung sehr verbessert haben (siehe Tabelle 6.12). Mit knapp 45 % ist der weitaus größere Teil der Eltern der Auffassung, dass sich die schulischen Leistungen ihres Kindes etwas verbessert haben. Fasst man beide Antwortmöglichkeiten zusammen, so geben knapp zwei Drittel der Eltern an, dass die Berufseinstiegsbegleitung einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder hatte.

Tabelle 6.12: Verbesserung der schulischen Leistungen des Kindes durch die Berufseinstiegsbegleitung

Verbesserung der schulischen Leistungen	
Ja, sehr	19,1%
Ja, etwas	44,6%
Nein	31,9%
Weiß nicht	4,4%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Anschließend werden die Eltern um eine Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit gebeten (Tabelle 6.13). Fasst man auch hier zunächst die beiden positivsten Antwortmöglichkeiten (sehr gut und gut) zusammen, so hat gut die Hälfte der Eltern der Berufseinstiegsbegleitung ein positives Urteil ausgesprochen. Der Anteil jener Eltern, die ein negatives Urteil über die Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit fällen, liegt demgegenüber bei knapp 15 %.

Tabelle 6.13: Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen Phase

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung	
Sehr gut	29,9%
Gut	25,9%
Eher gut	24,7%
Eher schlecht	8,8%
Schlecht	2,0%
Sehr schlecht	4,0%
Keine Angabe	4,8%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

6.2.5 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern: nachschulische Phase und insgesamt

Wie Kapitel 5 dieses Berichts zeigt, ist die Berufseinstiegsbegleitung nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule durch die begleiteten Jugendlichen vor erhebliche Herausforderungen gestellt. Insbesondere fällt die Schule als der bis dahin fast ausschließlich genutzte Ort der Durchführung weg. Daher werden die Eltern getrennt nach ihren Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase befragt.

Auch in dieser Phase erreicht die Erwartung, dass es dem Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung besser gehen würde, den höchsten Zustimmungswert; knapp drei Viertel der Eltern äußerten diese Erwartung (Tabelle 6.14). Die Erwartung, dass ihr Kind dadurch den Übergang ins Berufsleben schafft, Unterstützung bei Ausbildungsproblemen erhält und damit auch größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat, vertreten jeweils etwas mehr als zwei Drittel der Eltern. Mit einem gewissen Abstand folgt dann die Erwartung, dass das Kind infolge der Berufseinstiegsbegleitung seine Ausbildung erfolgreich beenden wird.

Tabelle 6.14: Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase

Erwartung der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung	Als Erwartung genannt	Nicht erwartet
Dem Kind geht es dadurch allgemein besser	74,1%	25,9%
Kind hat dadurch Übergang ins Berufsleben geschafft	68,5%	31,5%
Unterstützung bei Ausbildungsproblemen	68,1%	31,9%
Größere Chancen auf Ausbildungsplatz	66,9%	33,1%
Kind wird dadurch Ausbildung erfolgreich beenden	58,6%	41,4%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Tabelle 6.15 zeigt, ob und inwieweit sich diese Erwartungen rückblickend erfüllt haben. Die Erwartung, dass es ihrem Kind durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung allgemein besser geht, wird bei knapp zwei Drittel der Eltern erfüllt oder in hohem Maße erfüllt. Entsprechend gering ist mit 9,7 % der Wert, mit dem zum Ausdruck kommt, dass sich diese Erwartung nicht bzw. auf keinen Fall einstellt. Mit etwas Abstand folgt an zweiter Stelle die Erwartung, dass das Kind durch die Berufseinstiegsbegleitung den Übergang von der Schule ins Berufsleben schafft: 57 % gehen

davon aus, dass sich diese Erwartung erfüllt bzw. in hohem Maße erfüllt. An dritter Stelle folgt die Erwartung, dass es dadurch größere Chancen hat, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. In geringerem Maß wird die Erwartung erfüllt, dass das Kind bei Problemen in der Ausbildung unterstützt wird; hierbei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Kinder der befragten Eltern bereits eine Ausbildung absolvieren.

Tabelle 6.15: Grad der Erfüllung der Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase

Erwartung, dass durch die Berufseinstiegsbegleitung ...	erfüllt bzw. in hohem Maße erfüllt	zum Teil erfüllt	kaum erfüllt	nicht bzw. gar nicht erfüllt
Es dem Kind allgemein besser geht	62,9%	17,7%	5,9%	9,7%
Es den Übergang von der Schule ins Berufsleben schafft	57,0%	17,4%	4,7%	16,3%
Es größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat	56,5%	13,7%	6,0%	17,3%
Es bei Problemen in der Ausbildung unterstützt wird	46,8%	16,4%	3,5%	21,6%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Um die Ergebnisse der nachschulischen Phase resümierend einschätzen zu können, werden die Eltern abschließend auch wieder um eine Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung gebeten. Zunächst zeigt sich hier, dass sich mit fast einem Viertel der Nennungen ein vergleichsweise hoher Anteil der Eltern keine Einschätzung zutraut (siehe Tabelle 6.16). Fasst man die beiden positivsten Antwortmöglichkeiten zusammen, so erteilen vier von zehn Eltern der Berufseinstiegsbegleitung auch in ihrer nachschulischen Phase ein positives Zeugnis. Festzuhalten bleibt aber auch, dass knapp ein Fünftel der Eltern (19,6 %) der Berufseinstiegsbegleitung ein negatives Urteil ausstellt. Im Vergleich zur schulischen Phase (vergleiche Tabelle 6.12) fällt die Einschätzung insgesamt deutlich schlechter aus.

Tabelle 6.16: Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern in der nachschulischen Phase

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung – nachschulische Phase	
Sehr gut	20,3%
Gut	19,9%
Eher gut	16,7%
Eher schlecht	6,8%
Schlecht	5,2%
Sehr schlecht	7,6%
Keine Angabe	23,5%
Insgesamt	100,0%

Quelle: Zweite Elternbefragung, Stand: 2013.

Die Perspektive der Eltern lässt insgesamt erkennen, dass die Berufseinstiegsbegleitung überwiegend positiv aufgenommen und als hilfreiche Unterstützung im Rahmen der Übergangsphase der eigenen Kinder empfunden wird. Die Erwartungen verlagern sich naturgemäß, wenn die Jugendlichen von der schulischen in die nachschulische Phase übergehen, und die Bewertung der nachschulischen Phase fällt deutlich kritischer aus. Auch wenn die antwortenden Eltern der Berufseinstiegsbegleitung

überwiegend eine positive Bewertung ausstellen, gibt es doch stets eine Minderheit, die eine kritische Haltung zu den Ergebnissen der Förderung einnimmt.

6.3 Qualitative Ergebnisse

Im Rahmen der Fallstudienuntersuchung wurden Eltern im Zeitraum von November 2011 bis März 2012 interviewt. Ein Teil der Befragten konnte zu diesem Zeitpunkt bereits vor dem Hintergrund vor kurzem erfolgter Übergänge ihrer Kinder in die nachschulische Phase sprechen, für den anderen Teil der Interviewten stand dieser Übergang zum Zeitpunkt des Gesprächs jedoch noch bevor.

Im ersten Unterabschnitt der folgenden Darstellung geht es um die Frage, wie Eltern ihre Kinder während der Schulzeit und im Übergang erleben: angesichts schulischer Anforderungen, in Hinblick auf das nahende Ende des Regelschulbesuchs und in der nachschulischen Phase.

Im zweiten Unterabschnitt wird darauf fokussiert, welche Unterstützungsbedarfe Eltern im Übergang benennen, welche Herausforderungen sie in diesem Zusammenhang für sich selbst und ihre Kinder sehen und welche Angebote sie kennen, wahrnehmen und benötigen.

Im dritten Unterabschnitt steht die Frage nach Möglichkeiten und Angeboten der Unterstützung seitens der Eltern im Vordergrund. Es soll aufgezeigt werden, unter welchen Voraussetzungen Hilfestellungen geleistet werden können, welche Rolle Eltern sich im Übergang selbst zuschreiben, welche Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang benannt werden und in welcher Weise sie sich mit Fragen der beruflichen Zukunft ihrer Kinder auseinandersetzen.

Im vierten Unterabschnitt stehen die Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung im Mittelpunkt.

6.3.1 Perspektiven von Eltern auf ihre Kinder während der Schulzeit und im Übergang

Im Rahmen der qualitativen Interviews werden Eltern danach gefragt, wie sie ihr Kind während der Schulzeit erleben und – im Falle bereits erfolgter Abgänge – erlebten und mit welchen Herausforderungen diese im Rahmen des Übergangs konfrontiert sind bzw. waren.

Die Ausführungen der befragten Eltern verdeutlichen, welche Einblicke Eltern in schulbezogene Herausforderungen haben und welche Sorgen und Gedanken sie sich angesichts der an ihre Kinder gestellten Aufgaben und Anforderungen während der Schulzeit und im Übergang machen. Insbesondere vor dem Hintergrund der in der Einleitung von Kapitel 6 genannten Einschätzungen einzelner Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, wonach Eltern sich nur bedingt für schulische Belange und die Entwicklungen ihrer Kinder im Übergang interessieren, sind diese Aspekte für die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung von Interesse.

Schulische Entwicklungen

Mit Blick auf die zurückliegende Schulzeit ihres Kindes resümieren die Befragten recht unterschiedlich: Einige erzählen, dass ihr Kind gerne zur Schule gegangen sei, keinerlei Schulprobleme hatte und gut mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und -schülern sowie den an sie gestellten Anforderungen zurechtgekommen sei. Andere wiederum erklären, dass die Schulzeit von Höhen und Tiefen geprägt gewesen sei und betonen, dass es eher Konflikte mit Klassenkameradinnen und -kameraden oder Schwierigkeiten mit Lehrkräften gewesen seien als schlechte Schulleistungen, die zu vermehrter Unlust beziehungsweise zu Konflikten und Sorgen, auch innerhalb der Familien, geführt hätten:

„Er hatte von Anfang an ein bisschen Schwierigkeiten gehabt mit dem Stoff mithalten zu können, den zu verarbeiten (...) so ein bisschen so, insbesondere in der Grundschule, so das Träumerle. Gut, man wusste es, man kam damit zurecht, aber ansonsten Schwierigkeiten? Ne. Es lief soweit normal (...) Da drüber hinaus, schulisch würde ich eher sagen weniger. Es war, wie gesagt, immer so das Ärgernis in seinem Umfeld, mit Mitschülern oder mit der Freizeit. Also uns ist es mal passiert, wir haben hier in [Ortsname, S.W.] einen Sonntagsspaziergang gemacht, die gesamte Family (...) und da hieß es: ‚Neger‘. So. Und da erinnere ich mich noch wie heute dran, [Name des Kindes, S.W.] war damals 6. oder 7. Klasse, hat dann gemeint: ‚Hör nicht drauf, lass die!‘ (...) Er wurde ja immer da in die Richtung gehend gestichelt und geärgert und irgendwann hörte das mal auf, so 7., 8. Klasse dann, pi mal Daumen. Aber es war nicht einfach damit umzugehen, sagen wir mal so.“ (Eltern 510, 15ff)

Mit Einsetzen der Pubertät beobachten Eltern teilweise einen Motivationseinbruch ihres Kindes oder vermehrt Konflikte zwischen den Mitschülerinnen und -schülern sowie innerhalb der Familie. Einige der Befragten sehen, dass ähnliche Probleme wie zu Hause auch in der Schule zum Tragen kommen, andere wiederum bemerken mit Erstaunen, dass ihr Kind in der Schule ganz andere Verhaltensweisen an den Tag legt bzw. legen kann:

„Tja in der Schule. Was krieg ich zu hören von den Lehrern? [Name des Kindes, S.W.] ist supernett, freundlich, hilfsbereit und ich krieg immer ein falsches Kind nach Hause! Also das ganze Gegenteil eigentlich von dem, wie er in der Schule ist. Und das sag ich auch jedes Mal zur Lehrerin: ‚Was macht ihr mit meinem Kind? Wo ist das, was hier ist? Kann ich das zu Hause kriegen?‘ Naja, aber ansonsten hab ich mich dran gewöhnt, ich komm damit ganz gut so klar.“ (Eltern 407, 3ff)

Übergang und Ende der Schulzeit

Die Befragten betonen, dass sich mit dem nahenden Ende der Schulzeit und dem bevorstehenden Übergang für sie selbst nicht nur die Frage nach dem weiteren, berufsbiografischen Weg ihres Kindes stelle, sondern dass der Austritt aus der allgemeinbildenden Schule auch eine familiäre Umbruchsituation markiere, in deren Verlauf bisherige familiäre Verantwortlichkeiten zum Teil neu überdacht und Arbeits-

teilungen innerhalb der Familie umorganisiert werden müssen. Das Ende der Schulzeit bedeute auch das Ende enger elterlicher Einblicke in die Lebenswelt ihrer Kinder und rücke noch stärker in den Vordergrund, dass sich die jungen Menschen auf den Weg in die Eigenständigkeit begeben. Damit verbunden ist auch ein Gefühl des Abschieds:

„Wo geht er hin? Bleibt er hier? Muss er irgendwo anders hin? Das ist schon schwierig. Da traue ich mich gar nicht drüber nachzudenken. Weil man hat ihn ja jetzt, sag ich mal, die ganzen Jahre zu Hause gehabt (...) und wie gesagt die ganzen Probleme, die ganzen Freuden in der Schule, alles mitgemacht (...) da hab ich ja überall mitgeholfen und gemacht. Und wenn das dann auf einmal vorbei sein soll, schwierig.“ (Eltern 509, 49ff)

Die von uns befragten Eltern sehen sich mit einer Reihe von Fragen und Herausforderungen konfrontiert, die sich ihnen und ihren Kindern im Übergang stellen. Die drängendste Frage dabei ist, wie es nach der Schule für die Kinder weitergeht bzw. weitergehen könnte. Für die Jugendlichen selbst sehen sie die größte Herausforderung darin, bereits frühzeitig einen Berufswunsch zu entwickeln, von dem sie sich vorstellen können ihn lebenslang auszuüben:

„Jetzt die Berufswahl (...) das kannst du mit 15, 16 noch gar nicht wissen. Weil du arbeitest nachher 40, 45 Jahre lang in diesem komischen Beruf, den du dir mal rausgesucht hast.“ (Eltern 817, 45).

Die Unsicherheiten bezüglich der ersten berufsbiografischen Schritte ihrer Kinder bereitet vielen der befragten Eltern Sorgen, insbesondere dann, wenn sie selbst das Gefühl haben, ihre Kinder engagieren und interessieren sich zu wenig für den Übergang. Einige Eltern haben das Gefühl, dass das schulische Leistungsniveau in den Hauptschulen zu niedrig sei und folglich Jugendliche aufgrund eines zu geringen Kenntnisstandes nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule keine Lehrstelle bekommen. Zudem kritisieren einige der befragten Eltern, dass Hauptschülerinnen und -schüler zu wenige Chancen auf dem Ausbildungsmarkt erhalten und sie bei möglichen Ausbildungsbetrieben nicht die Möglichkeit bekommen, ihre praktischen Begabungen unter Beweis zu stellen:

„Da sollte man den Jungen heute auch ein bisschen mehr Chancen noch geben. Und nicht bloß einem Hauptschüler jetzt sagen, der ist blöd.“ (Eltern 817, 79)

Entsprechend fordern einige eine stärkere Berücksichtigung benachteiligender Faktoren im Wettbewerb, wie beispielsweise den Migrationshintergrund ihrer Kinder oder niedrige Bildungsabschlüsse. Andere wiederum sehen einen grundsätzlichen Mangel an attraktiven Ausbildungsplätzen:

„Was ist da wichtig? Ich glaube staatliche Ausbildungsplätze, also zum Beispiel im Seminar oder so. Die könnten auch mehr Hauptschüler nehmen, ja? (...) Ausländerkindern noch mehr die Chance geben. Aber ich denke, die müssten auch ein bisschen daran denken, nicht jeder kann aufs Gymnasium gehen und nicht jeder kann auf die Realschule gehen.“ (Eltern 715, 101)

Durch die als insgesamt niedrig wahrgenommen Chancen von Hauptschülerinnen und -schülern auf dem Ausbildungsmarkt geraten Jugendliche schon in der Schulzeit

unter enormen (Leistungs-)Druck, der sich bei der Lehrstellensuche weiter verschärfe. Die Sorge, keine Ausbildungsstelle zu finden bzw. keine Chance aufgrund des Schulabschlusses zu erhalten, kann in den Augen der befragten Eltern oftmals aber auch in eine entgegengesetzte Richtung wirken und dazu führen, dass die Motivation zur schulischen Leistungsanstrengung bei den Kindern sinkt.

Die elterlichen Perspektiven auf den Übergang, die sich im Rahmen der Interviews abzeichnen, sind in Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen nur selten optimistischer und zuversichtlicher Natur. Mit Beginn der Vorabgangsklasse und dem nahenden Übergang erleben Eltern ihre Kinder zunehmend mit schulischen Anforderungen konfrontiert und unter Druck, im Wettbewerb mithalten zu müssen. Dabei machen sie die Erfahrung, dass ihre Kinder teilweise die selbst gesteckten Ziele nicht erreichen oder auch Misserfolge erleben müssen. Andere wiederum berichten davon, wie sehr ihre Kinder der Übergang belastet:

„Ja, sie hat sich große Sorgen gemacht am Anfang, dass sie keinen Ausbildungsplatz bekommt als Tischlerin, weil sie eben ein Mädchen ist. Da hatte sie schon Bedenken gehabt und sie hat auch einige Eignungstest gemacht. Da wusste sie nicht so ganz, wie sie da abgeschnitten hat, unter anderem hier bei der Stadt [Name der Stadt, S.W.]. Und da ist sie dann auch abgelehnt worden und hatte tierische Angst, dass ihr Wissensstand nicht ausreicht.“ (Eltern 204, 45)

Auch im Kontext weiterer berufsbiografischer Schritte stellt der Wettbewerb um Ausbildungsplätze aus Elternsicht eine zentrale Anforderung im Übergang dar, da jeder neue Schritt an Auswahlverfahren und die Herausforderung, in diesen zu bestehen, gekoppelt sei. Letzteres wird vor allem für die Eltern zu einem großen Problem, die mit ihren Kindern in strukturschwachen Regionen leben oder die aufgrund schlechter oder niedriger Schulabschlüsse die Ausgangslage ihres Kindes noch zusätzlich problematisch wahrnehmen:

„Ihre Pläne sind sehr hoch. Aber aufgrund der Schulbildung ist es doch so, es gibt eine bestimmte Grenze wo man sagt: Das ist das Äußerste, was sie machen könnte.“ (Eltern 714, 81)

„Ja, da ging mir im Kopf rum, wer nimmt denn ein lernbehindertes Kind von der Förderschule? Schon mal Förderschule. Ist lernbehindert, ist logisch. Ja? Denken ja viele, ja? Lernbehinderung, ja was wollen wir mit so einem? Ne? Also ich hab ihn schon als Hilfsarbeiter gesehen. Ganz ehrlich, ja? Dass er vielleicht so irgendwo unterkommt. Das waren meine Befürchtungen.“ (Eltern 306, 395ff)

Während ein Vater hier darauf hinweist, dass sich die Pläne seines Kindes aufgrund der Schulbildung möglicherweise überhaupt nicht umsetzen lassen und als unerreichbar erscheinen, so zeigt das zweite Zitat auch beispielhaft die Bedenken, die aufgrund einer als stigmatisierend wahrgenommenen Schulkarriere entstehen können. Die Sorge der Eltern, dass eine Integration in die Berufswelt scheitert oder nur unter der Bedingung einer wenig subjektiv tragfähigen Option gelingt, spricht aus beiden Zitaten.

Neben den genannten Aspekten weisen einige der Befragten darauf hin, dass individuelle Problemlagen ihrer eigenen Kinder noch zusätzlich erschwerend wirksam werden und insbesondere mit dem nahenden Übergang ins Gewicht fallen. Einerseits betonen sie damit Aspekte einer unzureichenden Zukunftsgerichtetheit, andererseits auch individuelle Problemlagen wie Krankheit, Temperament oder Reife des Kindes. Insbesondere unterstreichen die Befragten jedoch die große Gefahr einer sich stabilisierenden Demotivation und Resignation angesichts sich abzeichnenden Schwierigkeiten, in Ausbildung oder Bildung über zu treten bzw. Vorstellungen bezüglich der Zukunft umsetzen zu können. Diese könnten die Dispositionen der Kinder noch zusätzlich negativ beeinflussen oder hätten dies bereits getan. Sie selbst sehen sich deshalb häufig in der Situation, motivierend und bestärkend im Hintergrund tätig werden zu müssen (vgl. Kapitel 6.3.3).

In den letzten Schulmonaten erleben die befragten Eltern ihre Kinder sehr unterschiedlich, auch in Abhängigkeit davon, inwieweit sich im Anschluss tragfähige Perspektiven eröffnen lassen. Während das nahende Schulende bei einigen Kindern Abschiedsschmerz auslöst und Unsicherheiten bezüglich der neuen Herausforderungen im Mittelpunkt stehen, so berichten andere Eltern davon, dass gerade nun gesundheitliche oder psychische Probleme ihres Kindes zu benachteiligenden Faktoren werden. Entsprechend versuchen sie dies in ihren Unterstützungen und Beratungen zu thematisieren:

„Das geht nicht, da muss man ja wirklich schwere Obstkisten tragen und das funktioniert irgendwo nicht mit ihrem Körper oder sagen wir mal mit dem Rücken. Weil ich weiß wie das ist, das ist schwere Knochenarbeit. Die hat dann selbst eingesehen, dass es kaum geht. Und da muss man ja auch sportlich sein.“ (Eltern 613, 77ff)

Andere sehen ihre Kinder sehr selbstständig und sind teilweise beeindruckt vom Einsatz des Kindes im Übergang. Insbesondere die ersten Schritte ins Berufsleben werden mit Stolz aufgeführt und die Herausforderungen, die dies jeweils für das Kind darstellt, hervorgehoben:

„In den letzten zwei Jahren, muss ich sagen [hat sie sich, S.W.] wirklich rapide gesteigert, ja (...) Ich will jetzt nicht sagen, dass ich (...) mein Kind in den Vordergrund stell, aber wie gesagt, sie hat sich wirklich in den letzten zwei Jahren gemauert. Sagt man ja immer so (...) Sie hat von sich aus sich als Einzige in ihrer Klasse für'n Praktikum zur Osterzeit beworben. Ich mein, ja ich will jetzt nicht angeben, aber sie hat wirklich in der Osterzeit, statt ihre Ferien zu verbringen (...) ein Praktikum im Altersheim gemacht, weil es ihr Traumberuf ist, also Altenpflegerin zu werden, ja.“ (Eltern 1219, 8)

Insgesamt zeigt sich an dieser Stelle, dass Eltern individuelle Problemlagen und Herausforderungen ihres Kindes vor dem Hintergrund von Anforderungen des Übergangs kontextualisieren und Einblicke in die an ihre Kinder gestellten Aufgaben haben. Gleichzeitig wird deutlich, dass mit zunehmendem Voranschreiten der beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf die nachschulische Phase eigene Dynamiken und Herausforderungen für die Eltern entstehen und sie hierauf zu einem großen Teil mit Verständnis und Unterstützung reagieren. Neben individuellen Problemlagen,

Herausforderungen und Entwicklungen ihrer Kinder im Übergang weisen die Befragten auf eine Reihe von strukturellen Aspekten hin, die sich ihrer Ansicht nach erschwerend auf die Übergangssituation ihres Kindes auswirken.

Mit Blick auf Anforderungen gegen Ende der Schulzeit, sich eröffnenden Optionen hinsichtlich weiterer schulischer Qualifizierungen, Ausbildungsmöglichkeiten und hier wirksam werdender strukturellen Rahmenbedingungen, die letztlich auf diese zurückwirken, resümieren einige der Befragten, dass sich die Übergänge im Vergleich zu den von den Befragten selbst erlebten verkompliziert haben. Im Vergleich zu ihren eigenen berufsbiografischen Wegen sehen einige der Eltern mit Sorge auf gewachsene Anforderungen, hohen Leistungsdruck und Erwartungen bei gleichzeitig weniger Möglichkeiten, Traumberufe ergreifen zu können:

„In meiner Zeit war es ganz anders, da hatte ich viel mehr Glück. Da wurde keine Auswahl getroffen wie jetzt, gell? Da waren die Noten nicht so mit 1,5, dass man da überhaupt in einen Beruf reinkommt und dass man dann Aufnahmeprüfungen machen muss und jeder eingeladen wird. Und, dass die Aufnahmeprüfung dermaßen schwer ist, dass man dann sowieso sagt, wir laden sie zwar alle ein, aber die Aufgaben schaffen die nie, da fallen die von selber raus, gell? Damals gab's das nicht! Das war eine ganz andere Zeit, da haben's die schon schwer heutzutage. Die Zeiten haben sich da wahnsinnig geändert. Und der Leistungsdruck ist enorm für die Kinder.“ (Eltern 714, 85ff)

Vor diesem Hintergrund werden seitens der befragten Eltern auch Schuldzuweisungen formuliert:

„Also. Da sind ja, da ist ja der deutsche Staat selber schuld, wenn es so viele Arbeitslose sind. Weil die nichts tun dagegen. Soll man den Arbeitgebern Druck machen. So ihr stellt jetzt so und so viele Lehrlinge ein oder sonst irgendwas und dann läuft es vielleicht. Aber da machen sie ja auch nichts. Also so, da guckt wie ihr zurechtkommt. Das ist das Problem hier in Deutschland.“ (Eltern 816, 640ff)

Diese Forderungen beziehen sich ganz allgemein auf die Politik, die ihrer sozialintegrativen Verantwortung nur ungenügend nachkomme. Sie solle mehr Druck auf potenziell ausbildende Betriebe ausüben, damit diese Ausbildungsmöglichkeiten schaffen, aber auch die Übergangshilfen ausbauen, die sich vor allem an der beruflichen Integration der Schulabgängerinnen und -abgänger orientieren müsse. Schuldzuweisungen entzündeten sich auch an Betrieben und deren Bewerbungs- und Ausleseverfahren, welches demotivierend auf Jugendliche wirke:

„Da war von der Stadt hier so ein Event wo dann wirklich Betriebe, beziehungsweise die Ausbilder, sich mit den Schülern getroffen haben. Da waren also verschiedene Berufssparten und da waren auch unter anderem Tischler dabei, die dann meinten sie [gemeint ist die Tochter, S.W.] sollte doch lieber Frisörin werden. Später hat dann sogar eine Dame bei uns zu Hause angerufen und sich noch entschuldigt, weil sie [gemeint ist die Tochter, S.W.] da wirklich heulend raus gegangen ist. Der muss die so runtergemacht haben, weil sie eben nur Hauptschule hat. Und deswegen meinte er eben ja das

packst du sowieso nicht und deswegen werd besser Frisörin. Das war dann schon heftig.“ (Eltern 204, 75)

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass Eltern die Wechselwirkungen individuell benachteiligender Faktoren und Motivationslagen auf der einen Seite und strukturelle Rahmenbedingungen auf der anderen Seite wahrnehmen. Problemlagen im Übergang werden demnach weder lediglich individualisierend den Jugendlichen selbst zugeschrieben, noch rein strukturelle oder externe Faktoren als Begründung und Ursache für Herausforderungen im Übergang pointiert. Vielmehr werden diese eher in ihrer Verschränkung und gegenseitigen Wechselwirkung hervorgehoben.

Nachschulische Phase

Diejenigen Eltern, deren Kinder bereits die allgemeinbildende Schule verlassen haben und nun eine schulische Höherqualifizierung, Ausbildung oder eine Maßnahme im Übergangsbereich absolvieren, haben unterschiedliche Perspektiven auf ihre Kinder und die an sie gestellten Herausforderungen. Grundsätzlich weisen jedoch alle Befragten darauf hin, dass auch nach dem Übertritt in die nachschulische Phase sowohl ihre Kinder als auch sie selbst zahlreiche Herausforderungen und Sorgen beschäftigen.

Die befragten Eltern sehen den erfolgten Übergang vor allem als eine Zeit, in der ihre Fürsorglichkeit in den Hintergrund rückt und rücken muss und ihre Kinder vor der Herausforderung stehen, zunehmend mehr Eigenverantwortung zu zeigen. Gleichzeitig wird jedoch versucht, in diesem Prozess so weit wie möglich unterstützend zur Seite zu stehen:

„Was es mir wirklich schon schwer macht ist, dass ich jetzt in drei Schichten arbeite und er immer wieder auf sich selber gestellt ist. Also wie kommt er zur Ausbildungsstätte, wie kommt er zum Arbeitsplatz, wie kommt er wieder zurück, wie lange ist er unterwegs, was benötigt er an Finanzen, Essen, Verpflegung braucht er auch unterwegs irgendwo, wenn er jetzt wirklich zwei Stunden fahren muss oder drei Stunden mit dem Zug. Schafft er das? Schafft er es nicht? Wenn ich auf Arbeit bin muss er alleine aufstehen.“ (Eltern 407, 177ff)

Eltern, deren Kinder sich schulisch weiter qualifizieren oder die nun Maßnahmen im Übergang besuchen, geben zu bedenken, dass weiterhin Unsicherheiten bezüglich der Frage bestehen, wann und mit welcher Perspektive die Kinder in Ausbildung übertreten können. Diejenigen, deren Kinder eine Ausbildung beginnen konnten, weisen auf die grundsätzliche Unsicherheit hin, ob ihr Kind den Anforderungen auch standhalten wird und die Ausbildung mit Erfolg absolvieren könne.

Die konkreten Herausforderungen nehmen die Befragten unterschiedlich wahr, oft in Abhängigkeit der von ihren Kindern besuchten Institution bzw. Anschlussperspektive. Im Kontext der weiteren schulischen Qualifizierungen werden gestiegene Anforderungen zur Belastung; die anhaltende Ausbildungssuche führe zu einer resignierten Grundstimmung und einem Motivationseinbruch der Kinder, sich hierfür zu engagieren. Der Übergang in Ausbildung sei mit einer Vielzahl neuer Eindrücke und Belastungen verbunden, die die Kinder erschöpften. Insgesamt, so die Befragten deren Kinder

den Übergang bereits vollzogen haben, hätten die Herausforderungen, die an ihre Kinder gestellt werden, zugenommen. Aber auch sie selbst sehen nun verstärkt ihre Kinder in der Verantwortung, Engagement, Leistung und Zielorientierung zu zeigen:

„Ja, das (...) Engagement muss natürlich jetzt von selber kommen. Wir als Eltern können nur sagen, dass sie dabei bleiben soll, dass sie sich da nicht durcheinander bringen lassen soll. Das Engagement kommt jetzt vom Kind, weil sie muss es schaffen. Sie möchte ja irgendwann mal den Weg einschlagen und da muss sie sich halt entsprechend vorbereiten.“ (Eltern 714, 41)

Unabhängig von der nun besuchten Institution sind es zwei Aspekte, die die befragten Eltern als besondere Problembereiche nach erfolgtem Übergang hervorheben: Zum einen werden gestiegene schulische Herausforderungen als zentrale Belastung für das weitere, erfolgreiche Bestehen der Ausbildung oder der Weiterqualifizierung benannt. Zum anderen werden persönliche Problemlagen des Kindes als Problematik angeführt, etwa psychische und physische Konstitutionen, die auf dem Kind lasten:

„Und das merkt man auch jetzt, man merkt, dass die ihn eben halt viel mehr herausfordern. Und ich sag mal, solange wie er es packt, dann ist ja gut (...) Ja, das ist ja das, der frisst das eben halt alles rein und irgendwann platzt er. Weil er dann nicht mehr weiß wo hin damit. Und er kann das nicht verarbeiten.“ (Eltern 612, 93ff)

Gleichzeitig sind viele der Befragten stolz darauf, wie sich die jungen Erwachsenen weiterhin engagieren und versuchen, ihre Zielsetzungen nicht aus dem Blick zu verlieren und sich an den neuen Anforderungen, nach erfolgtem Übertritt, abarbeiten. Weiterhin würden zahlreiche Bewerbungen geschrieben, Misserfolge im Kontext von Absagen oder Vorstellungsgesprächen verarbeitet, Möglichkeiten genutzt, sich bei diversen Betrieben durch Praktika zu zeigen und eine mögliche Ausbildungsstelle zu erhalten oder durch vermehrte Anstrengungen versucht, mit den Anforderungen des Betriebs bzw. der Berufsschule mit zu halten.

Diejenigen der Interviewten, deren Kinder keine weitere Hilfestellung seitens der Berufseinstiegsbegleitung erhalten, verweisen in diesem Zusammenhang auf konkrete Bereiche, in denen solch eine zusätzliche Unterstützung gerade im Kontext erfolgter Übergänge in die nachschulische Phase von Bedeutung sein könne: in der weiteren schulischen Begleitung, etwa durch Angebote der Nachhilfe oder des Stützunterrichts; im Rahmen von Motivationsarbeit angesichts sich abzeichnender Einbrüche in schulischen oder ausbildungsbezogener Entwicklungen; in der Unterstützung angesichts noch nicht erfolgter Übertritte ins Ausbildungssystem (vgl. Kapitel 6.3.4).

6.3.2 Unterstützung im Übergang aus Sicht der Eltern

Unterstützungsbedarfe im Übergang

Die befragten Eltern sehen unterschiedliche Bedarfe, die sie als Wünsche an Schule, Politik oder als generellen Anspruch formulieren. Mehrere Befragte sehen sich selbst überfordert, ihre Kinder angemessen auf den Übertritt in die nachschulische Phase unterstützen zu können. Gleichzeitig empfinden Eltern die unterschiedlichen Angebote

der Unterstützung im Übergang als verwirrend und stoßen beim Versuch, mögliche Anschlussperspektiven für das Kind zu finden, an ihre Grenzen:

„Ich hab mich im Internet schlau machen wollen (...) diesen Ausbildungsbaum der im Internet zwischenzeitlich so angewachsen ist. Da gibt's inzwischen Privatschulen, dann halböffentlich geförderte, öffentlich geförderte, dann gefördert von der evangelischen Kirche, von der Stadt und so weiter und so fort. Da ist also so ein riesen Baum den man eigentlich ohne Hilfe eines Insiders, der tagtäglich damit zu tun hat, gar nicht durchschaut.“ (Eltern 714, 153)

Grundsätzlich wird darauf hingewiesen, dass sich strukturelle Rahmenbedingungen erschwerend auf die Chancen von Jugendlichen auswirken, was sich letztlich auch wieder in Entmutigungen und Demotivationen niederschlagen würden (vgl. Kapitel 6.3.1).

In Hinblick auf die Frage, was seitens der Schule an Unterstützung notwendig wäre, betonen die Befragten, dass Interesse an ihnen als Eltern, aber auch bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder signalisiert werden sollte. Während ein großer Teil der Befragten das Gefühl hat, dass Lehrkräfte in ihrem Sinne agieren und sie bei allen relevanten Entwicklungen bezüglich des Verhaltens und der Entwicklung ihres Kindes informieren, so gibt es auch einige kritische Stimmen. Diese beziehen sich insbesondere darauf, dass eine (noch stärkere) Unterstützung der Kinder angemahnt wird:

„Der Lehrer soll sie drauf vorbereiten bevor sie aus der Schule kommen. Soll mit denen drüber reden was sie lernen wollen und so weiter und so fort. Dass, wenn sie aus der Schule kommen, dass sie überhaupt einmal wissen was los ist, wenn sie rauskommen. Naja klar, bisher ist es zu wenig! Also wie sollen sie zurechtkommen wenn sie rauskommen, keiner weiß wo wie was.“ (Eltern 816,190ff)

Andere wiederum betonen, dass seitens der Schule nicht berücksichtigt werde, dass Familien mit Migrationshintergrund durch das Fehlen muttersprachlicher Angebote vor besonderen Hürden stehen. Sie fordern deshalb einen migrationssensiblen Unterstützungsansatz und betonen, dass dieser gerade im Übergang von großer Bedeutung sei:

„Ich denke viele Ausländer wissen ja nichts über die beruflichen Sachen. Also ich wusste auch nichts bis im letzten Jahr. Ich habe erste Erfahrungen gesammelt, ich hab Wege gesucht wie ich meinem Sohn noch helfen kann. Deswegen hab ich oft mit Lehrern geredet, ich hab meine Fragen gefragt und die haben geantwortet. Deswegen weiß ich jetzt, versteh ich jetzt mehr über die beruflichen Sachen, was mein Sohn machen muss (...) Ich verstehe deutsch ganz gut, aber manche Wörter waren ganz schwierig, zum Beispiel über berufliche Sachen und so. Die könnten das ja in jeder Sprache, oder wenn möglich, in bestimmten Sprachen machen, Prospekte verteilen. Weil Eltern kommen zum Elternabend und verstehen nichts, die sitzen nur da. Also ich hab es am Anfang auch so gemacht, ich wollte zum Elternabend gehen aber ich konnte kein Deutsch und ich verstand auch nichts. Ich wollte aber, dass der Lehrer weiß, dass ich Interesse an meinem Sohn hab. Wir sind keine faulen Eltern, aber ich verstand nichts, deswegen musste ich im-

mer einen extra Termin machen, damit mir die Lehrer das ganz langsam und deutlich erklären. Ich denke, man müsste sich schon noch ein bisschen mehr Mühe gegeben für Ausländer. Viele Leute verstehen die Sprache nicht, sprechen auch nicht, viele Leute wissen solche Sachen nicht und finden Elternabende dann auch langweilig.“ (Eltern 715, 113ff)

Einige der Befragten sehen die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus praktischer Orientierungsangebote wie Werkstattbesuche oder Praktika. Dabei müsse für vielfältige Orientierungsmöglichkeiten gesorgt werden und diese mit einer sorgsam Einbettung und Aufarbeitung einhergehen. Schule wird damit nachdrücklich als Ort der Berufsvorbereitung unterstrichen, ein großes Manko wird jedoch darin gesehen, dass berufsorientierende Schritte eher als schulische Leistungserbringung denn als echte Orientierung verstanden werden:

„Am Anfang mussten sie einen Praktikumsplatz suchen (...) Und in unserer Wohnungsnähe gibt's einen Discount. Und natürlich hat mein Sohn dort sein Praktikum gemacht, viele Kinder machen das so. Die suchen sich immer leichte Sachen und denken: Hauptsache ein Praktikumsplatz. Sie schauen nicht nach ihren Wünschen, nicht nach ihrem Traumberuf. Das ist wie eine Hausaufgabe, die sie machen müssen.“ (Eltern 715, 87)

Jenseits konkreter Angebote im Rahmen der Berufsvorbereitung sehen Eltern auch einen grundsätzlichen Bedarf in der Motivationsarbeit. Einige der Befragten erzählen im Interview von demotivierenden Erfahrungen ihrer Kinder in der Zeit des Übergangs, beispielsweise im Kontext der Bewerbungsverfahren und Praxiserprobungen. Als Eltern sehen sie sich in der Verantwortung, diese Erfahrungen zu begleiten und ihre Kinder aufzufangen. Der Übergang, so berichten einige der Interviewten, sei damit auch eine Zeit, die vielzählige Erfahrungen des Scheiterns berge und zu der Selbstwahrnehmung führen könne, nicht wertvoll zu sein und nicht gebraucht zu werden. Dies müsse stärker von Fachkräften reflektiert werden und sich in deren Unterstützungsangeboten niederschlagen:

„Auf jeden Fall denk ich, dass sie motiviert werden müssten. Viele haben ja so eine Perspektivlosigkeit und sind demotiviert und denken, ich krieg ja eh keinen Job und die Zukunft ist ja eh nicht so toll. Vielleicht, weil die Eltern dann auch noch arbeitslos sind und sie halt denken, der einzige Beruf wär Hartz IV und ich denk, dass da ganz viel Motivationsarbeit gemacht werden muss.“ (Eltern 204, 61)

Nach notwendigen Unterstützungen im Übergang gefragt, wünschen sich einige der Befragten eine längerfristige und professionelle Begleitung durch eine feste Bezugsperson:

„Es gibt aber auch wirklich sehr viele Kinder, wie jetzt meine Tochter, die nicht wissen was sie mit ihrem weiteren Leben anfangen sollen oder wie sie sich bewerben sollen oder wie sie auf die Leute zugehen sollen (...) So einen Erwachsener zu haben, das kann eine Berufsbegleiterin sein, das kann, ich weiß nicht was, ob es da noch andere Formen von solchen Hilfen gibt, keine Ahnung (...) ich glaub, das brauchen mehrere Kinder, nicht nur meine Tochter.“ (Eltern 203, 99)

Hier deutet sich eine Aufgeschlossenheit gegenüber außerfamiliären Akteuren an und damit auch der Wunsch, Unterstützungsleistungen auf mehreren Schultern zu verteilen. Gleichsam signalisieren die Befragten damit auch eine grundsätzliche Offenheit, eigene Begrenzungen zu benennen und den Mehrwert Externer anzuerkennen. Gleichzeitig wird in dem formulierten Wunsch nach langfristiger Begleitung auch deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleitung als eine solche Form der Hilfestellung nur bedingt wahrgenommen wird.

Wahrgenommene Unterstützungsangebote im Übergang

Eltern nehmen angebotene Hilfestellungen im Übergang wahr und sind prinzipiell offen hierfür. Mit Blick auf die Herausforderungen, die sich an Familien und deren Kinder im Zuge des Übergangs von der Schule in die nachschulische Lebensphase stellen, zeigt sich seitens der befragten Eltern eine Wahrnehmung, dass vor allem die Schule den Ort der Vorbereitung und Unterstützung ihrer Kinder im Übergang bildet. Jenseits dessen, was Schule anbietet, gibt es nur wenig Wissen über übergangsbezogene Hilfestellungen, vor allem dann, wenn sich diese nicht an den jeweiligen Schulen selbst angesiedelt haben. Demnach sind in der Wahrnehmung der von uns befragten Eltern die zentralen Akteure im Übergang Lehrkräfte, Berufsberaterinnen und -berater sowie die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung oder andere schulische Kooperationspartnerinnen und -partner. Dabei werden diese Hilfestellungen oftmals allesamt unter eine generelle schulische Unterstützung subsumiert. Dies hat sicherlich Einfluss darauf, dass Schule insgesamt seitens der befragten Eltern als stark engagiert für den und im Übergang wahrgenommen wird. In einigen Fällen bieten dabei Schule und Berufseinstiegsbegleitung solch umfangreiche Hilfestellungen, dass seitens des Elternhauses oder der Menschen, bei denen die Jugendlichen leben, kein weiterer Unterstützungsbedarf gesehen wird.

Im Zuge der elterlichen Wahrnehmung von Schule als zentralem Akteur im Übergang nehmen insbesondere die Lehrkräfte eine Schlüsselrolle ein. Ein Teil der Befragten sieht deren grundsätzliche Gesprächsbereitschaft und die offerierten Angebote, beispielsweise im Kontext der Elternabende, als Zeichen für deren Engagement und ihre Bereitschaft, auch die elterlichen Sorgen und Fragen im Blick zu behalten:

„Und wie gesagt da war die Schule sehr, sehr aktiv auch mit Elterngesprächen. Oder so, dass wir dann da waren und mit den Lehrern und mit diesem Berufsbegleiter verschiedene Gespräche hatten, wie wir das denn sehen, ob [Name der Tochter, S.W.] das schaffen würde, ja.“ (Eltern 305, 9)

„Die Schule und ich, wir sind immer in Verbindung gewesen. Immer. Und dann kamen auch wirklich im Großen und Ganzen keine großen Rückmeldungen. Sie haben nur immer wieder gesagt: ‚So ein lieber Junge.‘ Die Lehrer, wenn irgendwas war oder ich eben eine Frage hatte, dann hieß es: ‚Kommen Sie vorbei, wir reden.‘ Es ging nicht nur immer um den Jungen, es ging auch um mich manchmal.“ (Eltern 306, 105)

Dabei spielt eine zentrale Rolle, konkrete Ansprechpartnerinnen und -partner zu haben und jederzeit mit Fragen und Anliegen in Kontakt treten zu können:

„Ja, vom Lehrer haben wir die Telefonnummer zum Beispiel, wir haben seine Handynummer und können jederzeit anrufen, wenn wir mit ihm reden wollen, etwas geklärt haben wollen. Dann können wir Bescheid sagen und er macht gleich einen Termin. Also das können wir auch machen. Aber bis jetzt, Gott sei Dank, bis jetzt ist kein Problem gewesen. Und wenn, dann sprechen wir auf der Elternversammlung, also was weiß ich. Auch wenn's spät ist, dann sollen wir privat anrufen. Handynummer hat er mir gegeben.“ (Eltern 1018, 273)

Nicht alle Eltern halten einen regelmäßigen Austausch mit schulischen Akteuren für relevant und nutzen den Kontakt mit Lehrkräften. Einige vertrauen darauf, dass die Schule auf sie zukommen würde im Falle, dass dies seitens der Institution als notwendig erachtet werde. Dabei betonen sie, dass dies kein Rückzug aus elterlicher Verantwortung sei, sondern vielmehr eine Übertragung von Verantwortung. In anderen Fällen ist der fehlende Kontakt ein Anzeichen für einen stattgefundenen Rückzug und einen Verlust von Vertrauen gegenüber der Institution, die dann auf konkreten, verletzenden Ereignissen basiert. Mangelndes Interesse an der schulischen Entwicklung des Kindes oder bezüglich der Angebote der Schule, so die Befragten, komme darin nicht zum Ausdruck. Vielmehr sei der Rückzug das Ende einer als eher frustrierend erlebten Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, in der nun gegenseitige Schuldzuweisungen jeglicher Zusammenarbeit im Wege stehen.

Konkret nach den Erfahrungen mit den berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Angeboten seitens der Schule befragt, äußert ein großer Teil der Eltern, dass sie diesbezüglich sehr zufrieden seien. Einerseits spricht aus diesen Wertungen die Erleichterung, von Aufgaben entlastet zu werden. Viele der Befragten sehen die Komplexität der Orientierungs- und Beratungsangebote als große Herausforderung an und erleben Schule als engagiert, die bestmöglichen Unterstützungen im Übergang zu offerieren:

„Mitbekommen hab ich, dass die Schule wahnsinnig engagiert ist und eigentlich wirklich von Anfang an alles Mögliche getan hat, damit die Kinder einen Ausbildungsplatz bekommen, damit sie motiviert sind, dass sie gut lernen. Sobald die Lehrer merken, die Schüler fallen ein bisschen ab, die kommen in Mathematik oder Deutsch oder Englisch nicht so ganz mit, bekommen die direkt Nachhilfe und so.“ (Eltern 204, 39)

Einige der Befragten haben jedoch die Erfahrung gemacht, dass insbesondere seitens der Schule – im Zuge der Vorbereitung auf die Berufswahl – Druck auf ihre Kinder ausgeübt wird, sich in Richtung eines „realistischen“ Berufswunsches zu entscheiden.

Neben den schulischen Angeboten hat ein Teil der Befragten zusätzliche außerschulische Nachhilfe organisiert, um den Schulabschluss ihres Kindes sicherzustellen oder zu verbessern. Eine für einige der Familien wertvolle Ressource sind jedoch auch Familienangehörige, die ihre beruflichen oder biografischen Erfahrungen in Beratungsgesprächen mit den Jugendlichen teilen oder diesen Optionen aufzeigen. Oftmals werden diese Beratungen von den Eltern selbst mit dem Hintergedanken initiiert, vielfältige Unterstützungen für ihr Kind einzubinden.

Neben diesen Angeboten, die sich konkret auf die jeweiligen Schritte im Übergang beziehen, bekommen manche Familien Unterstützung von der Familienhilfe, die hinsichtlich des Übergangs Lernunterstützung bietet, darüber hinaus aber auch in anderen Dingen der Familie und der Jugendlichen als Gesprächspartnerin zur Seite stand. Schule und die in deren Rahmen angesiedelten Unterstützungsangebote stehen jedoch im Zentrum der institutionellen Hilfestellungen, die Eltern im Übergang kennen und nutzen.

6.3.3 Eltern und Familie als Unterstützer im Übergang

Bereits im Zwischenbericht 2011 wurde darauf verwiesen, dass junge Erwachsene nicht nur schulische Anforderungen im Übergang von der Schule in den Beruf bewältigen müssen, sondern sie gleichzeitig auch mit einer Vielzahl von persönlichen und familiären Voraussetzungen konfrontiert sind, die den Übergang beeinflussen oder auch erschweren können (vgl. IAW et al. 2011, 5.3). Wird nun die Frage nach der Berufsorientierung und Unterstützung gestellt, die Eltern im Übergang leisten, so ist dies untrennbar mit dem Familienleben, deren Problemlagen und damit mit der Frage nach den Möglichkeiten und Ressourcen, die Eltern bieten können, verbunden.

Familienleben: Lebensthemen und Problemlagen

Eltern berichten, dass zeitweise andere Themen in den Familien eine höhere Priorität einnehmen als der anstehende Übergang der Jugendlichen von der Schule in den Beruf. Hierbei sind vor allem Schicksalsschläge zu benennen, durch die einige Familien laut Aussagen der Befragten aus ihrem bisherigen Lebensrhythmus geworfen wurden und durch die sich ihr Alltag in der Folge veränderte. Dies wirke sich damit auch auf schulische Leistungserbringungen der Jugendlichen in der Zeit des Übergangs aus:

„Also letztes Jahr ist sie ganz abgestürzt, da hatte sie nur (...) ich sag mal schlechte Noten. Weil ihre Schwester verstorben ist.“ (Eltern 611, 11)

Eltern berichten auch davon, dass Problemlagen, zum Beispiel Erkrankungen von Familienangehörigen, es notwendig machen, dass sich zeitweise andere Bezugspersonen um die Jugendlichen kümmern, was eine Unterstützung übergangsbezogener Themen bisweilen in den Hintergrund rücken lässt oder auch grundsätzlich erschwert:

„Also ich bin an Leukämie erkrankt und ich konnte meine Tochter eine ganze Zeit lang nicht unterstützen, weil ich drei Monate im Krankenhaus lag, auf der Intensivstation, wo sie mich auch nicht besuchen durfte. Das hat meine Tochter auch wahnsinnig mitgenommen, diese Zeit.“ (Eltern 204, 96).

Einige Eltern, die zum Interviewzeitpunkt alleinerziehend waren, erzählen von Problemen in diesem Zusammenhang und davon, dass gerade dieser Lebensumstand die übergangsbezogene Begleitung der Jugendlichen oftmals erschwere, insbesondere dann, wenn Eltern ganztätig berufstätig sind:

„Wann soll ich das machen? Ich stehe früh halb 5 auf und komme abends um 6 heim. Oder halb 7 oder noch später.“ (Eltern 509, 115)

Hier wird deutlich, dass berufliche Hintergründe und die finanzielle Situation von Familien das Familienleben, sowie deren Möglichkeiten der Unterstützung prägen. Die Eltern stehen in unterschiedlichen beruflichen Situationen: Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung, Hilfsarbeitertätigkeiten und geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen. Andere gehen als Hausfrauen, Rentnerinnen und Rentnern oder als Arbeitssuchende keiner Berufstätigkeit nach. Die Aufrechterhaltung eigener Berufstätigkeit sehen die Befragten auch als Vorbildfunktion für ihre Kinder und dies insbesondere dann, wenn diese Tätigkeiten wenig soziale Anerkennung genießen. Eltern betonen in diesem Zusammenhang, dass ihnen der Schulabschluss und eine berufliche Ausbildung ihrer Kinder besonders wichtig seien, damit diese nicht in eine ähnliche berufliche Situation geraten und etwa unbeständige oder ungewisse Arbeitsverhältnisse eingehen müssen:

„Mit meinem Beruf bin ich natürlich überhaupt nicht zufrieden (...) Deswegen sag ich aber auch meinen Kindern (...), wie hart mein Job wirklich ist. Ich geh putzen und es ist wirklich sauschwer, es kostet sehr viel Kraft (...) Wenn ich nach Hause komme bin ich sowas von kaputt, aber kann mir natürlich dieses Kaputte gar nicht leisten (...) Und das mach ich denen aber auch klar, weil meine Kinder zu mir ja selber sagen: ‚Mama bist du eigentlich nicht zu schade, dass du putzen gehst?‘ ‚Ja‘, sag ich, ‚ich hab es damals vermasselt, hab es nicht gemacht und ich rate euch ja immer deswegen: Lernt!‘ Nur eine Ausbildung ist auch irgendwas in der Hand. Dass man später sagen kann: ‚Ich hab wenigstens was gelernt (...) muss nicht wie die Mama putzen gehen.‘“ (Eltern 203, 271ff)

Die Rolle der Eltern im Übergang

In den Interviews mit Eltern wird deutlich, dass sie grundsätzlich eine berufs- und übergangsbezogene Unterstützung ihrer Kinder als wichtige Komponente für einen erfolgreichen Verlauf des Übergangs von der Schule in das berufliche Bildungssystem ansehen. Dabei verweisen sie darauf, dass es nicht in erster Linie darum gehe, wer diese Unterstützung offeriert oder welche inhaltlichen Schwerpunkte dabei gesetzt werden, sondern dass die Jugendlichen prinzipiell darüber verfügen. Dennoch ist es grundsätzlich ihr Anspruch, ihre Kinder im Übergang selbst zu begleiten und nach ihren Möglichkeiten zu unterstützen:

„Also zum Beispiel unsere Hilfe. Unsere Kinder brauchen unsere Hilfe.“ (Eltern 715, 109).

„Dass ich den Jungen unterstütze wo ich kann. Oder vielmehr wir. Mein Mann natürlich auch.“ (Eltern 306, 673)

„Wir versuchen alles für unsere Kinder.“ (Eltern 612, 227)

Ihre Rolle im Übergang beschreiben die befragten Eltern vor dem Hintergrund eigener Ängste bezüglich des Übergangs (beispielsweise durch zurückliegende Erfahrungen mit älteren Kindern oder Erzählungen aus dem Umfeld), eigener Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt sowie der Persönlichkeit ihres Kindes. Dabei sind einige Eltern sehr stark in den Übergang der Jugendlichen involviert, übernehmen konkrete Aufgaben und sind nicht nur mit ihren Kindern, sondern auch stets mit anderen Unterstützerinnen und Unterstützern in Kontakt. Andere Eltern sehen solch eine enge Begleitung nicht als

zielführend und verstehen ihre Rolle in der Zeit des Übergangs vielmehr als emotionale Begleitung und sich selbst als Ansprechpartnerinnen und -partner bei persönlichen, aber auch übergangsbezogenen Fragestellungen. Aufgrund unterschiedlicher Belastungen können oder wollen andere Eltern diese enge Unterstützung und Begleitung nicht leisten und verweisen in diesem Kontext auf andere Akteure, die Hilfestellungen offerieren (können).

Grundsätzlich zeigen sich unterschiedliche Rollen, die Eltern hinsichtlich der Begleitung ihrer Kinder im Übergang einnehmen. Eine Gruppe von Eltern sieht sich dafür zuständig, die Rahmenbedingungen schaffen, in denen es dem Kind möglich sein soll, sich ausschließlich auf schulische Anforderungen und das Bestehen der Abschlussprüfungen zu konzentrieren. In Folge dessen lassen diese den Kindern sehr wenige bis keinerlei Aufgaben, die den Übergang betreffen, zukommen, fühlen sich für die Beschaffung von Informationen rund um den Übergang (mögliche Anschlussperspektiven, die dafür mitzubringenden Kenntnisse und anderes) zuständig, leisten konkrete Hilfestellung bei allgemeinen Fragen zum Bewerbungsverfahren (Ablauf, Ansprechpartnerinnen und -partner in Betrieben usw.) und in der Vorbereitung des Vorstellungsgespräches sowie beim Anfertigen von Bewerbungsmappen (Bewerbungen und Lebensläufe Korrektur lesen, Formulierungsvorschläge einbringen usw.) oder übernehmen konkrete Aufgaben, wie die Suche von Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben:

„Ich bin seit letztem Jahr September nur unterwegs bei eventuell in Frage kommenden Firmen, grad weil er ja Laborant werden will, am liebsten Chemielaborant. Jetzt ist nur eine einzige Chemiebude hier in der Nähe (...) die bilden auf jeden Fall jetzt ab nächstem Jahr wieder aus (...) Die haben nur zwei Lehrstellen. Ansonsten [Ortsname, S.W.], das ist ja gleich ein bissl weit weg, die bilden zwar zehn Leute aus aber die haben dementsprechend auch die Bewerber. Und da müsste ich mir dann Gedanken machen, wo bring ich den Kleinen für die Zeit unter? Lehrlingswohnheime wie früher gibt's nicht mehr. Und jeden Tag fahren wird zu viel (...) Tja, ansonsten sind wir noch dran an Umweltfirmen und die klapper ich der Reihe nach so ab. Egal wo ich auch nur eine Information her kriege und sei es aus der Zeitung, wenn das nur irgendwo erwähnt wird, dann geht's bei mir los. Da kümmert er sich noch gar nicht drum, das ist für ihn noch alles weit weg. Ich sag: ‚Du kümmerst dich erst mal um deine Prüfung damit das läuft, den andern Stress hab ich.‘“ (Eltern 407, 101ff)

Auch das gemeinsame Lernen für Prüfungen, die konkrete Suche nach Ausbildungsstellen oder Praktikumsplätzen und die Besichtigung von Betrieben sehen Eltern dieser Gruppe als ihre Aufgabe an.

Eine zweite Gruppe von Eltern definiert ihre Rolle so, dass sie prinzipiell ihren Kindern im Übergang und auch bei schulischen Themen helfen sowie ihnen bei Fragen zum Bewerbungsverfahren und zu Anschlussmöglichkeiten an die allgemeinbildende Schule beratend zur Seite zu stehen wollen, sie aber erkennen mussten, bezüglich schulischer und übergangsbezogener Aufgaben und Herausforderungen nicht helfen zu können. Folglich suchen sich diese Eltern Ansprechpartnerinnen und -partner sowie andere Unterstützungen, die sie nach Rat fragen oder delegieren die Hilfestellung insgesamt.

Oftmals sind es Verwandte und Bekannte der Familien, aber auch Lehrkräfte und Familienhelferinnen und -helfer, die hierfür angefragt werden. Dabei fokussieren diese nicht immer lediglich übergangsbezogene Themen, sondern sind auch ansprechbar für lebensweltliche Problemlagen der Jugendlichen. Einige der Befragten äußern Bedarf an einer außerschulischen und außerfamiliären Begleitung:

„Und drum braucht die irgendjemand wo ihr mal einen Aufschwung vielleicht gibt, wo mal mit ihr selber drüber redet, ein Außenstehender, keiner von der Familie.“ (Eltern 816, 483)

„Ich weiß nur eins, die [Name Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] kann in der Hinsicht mehr helfen als wie ich.“ (Eltern 203, 119)

Eine dritte Gruppe von Eltern ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits die Bewältigung von Herausforderungen im Übergang als Aufgabe des Kindes definieren und andererseits darauf vertrauen, dass die Jugendlichen in der Lage sind, diese zu bewältigen. Diese Eltern versuchen, sich selbst eher zurückzunehmen, stehen aber bei konkreten Anfragen oder Aufgaben (bezüglich der Ausbildungssuche, zu Schritten im Übergang oder auch dezidiert zum Bewerbungsverfahren) unterstützend zur Seite oder ziehen an diesen Stellen andere Unterstützerinnen und Unterstützer hinzu:

„Unterstützen insofern einfach was machbar erscheint, ich tu denen garantiert keine Steine aus dem Weg, die sollen sie gefälligst selber weg tun. Ich kann ihnen raten wo es lang geht, wie ich es machen würde und wie ich es gemacht hab in meinem Leben. Aber Steine aus dem Weg zu räumen, dafür bin ich nicht da.“ (Eltern 817, 244).

„Ich habe ihm auch immer wieder einen Schubs geben müssen (...) Nein, das machst du jetzt alleine, du bist alt genug (...) Ich unterstütz ihn, aber er muss alleine reden.“ (Eltern 306, 340ff)

Quer zu diesem grundlegenden Rollenverständnis betonen die befragten Eltern, dass die emotionale Begleitung durch sie selbst, Bekannte und Verwandte die wichtigste Unterstützungsaufgabe im Übergang sei. Diese emotionale Unterstützung beziehe sich darauf, den Kindern zuzuhören, für sie und ihre Probleme da zu sein, ihnen einen familiären Rückhalt zu geben, sie bei Rückschlägen aufzufangen sowie sie zu motivieren, auf ihre Ziele zuzuarbeiten und stets Interesse für sie und ihre Anliegen aufzubringen:

„Wir können nur behilflich sein, indem wir ihr raten und unterstützen, dass sie a) die Bewerbungen Schritt für Schritt abschickt und b), dass sie in der Schule ihre Leistungen hält.“ (Eltern 714, 45)

„Was er da braucht? Er braucht den Familienhalt und er braucht ganz viel Liebe, sag ich mal und er braucht auch die Unterstützung, wenn es mal nicht so gut läuft in der Schule oder so, ne? So also dass, wenn es mal nicht so gut läuft, dass wir dann nicht gleich schimpfen: ‚Was ist das denn hier, was du machst?‘ Dass wir ihn dann aufmuntern und auch wieder päppeln: ‚Das geht schon wieder, du kriegst das schon wieder hin und so.‘ Und dann klappt das auch wirklich wieder.“ (Eltern 101, 126ff)

Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Herausforderungen drückt sich in den Äußerungen einiger befragter Eltern eine Haltung aus, die von der Vorstellung getragen wird, dem Druck und den Ansprüchen, die ihren Kindern entgegen gebracht werden, etwas entgegen setzen zu wollen bzw. zu müssen. Dies kann einerseits bedeuten, Pläne des Kindes bezüglich einer weiteren schulischen Qualifizierung zu unterstützen um damit Zeit für Orientierungsprozesse zu gewinnen. Auf diese Weise könne der Entscheidungsdruck für den berufsbiografischen Weg in ein fortgeschrittenes Alter verlagert werden, gleichzeitig könne ein etwas höheres Alter bei Beginn einer Ausbildung von Vorteil sein. Andererseits ist eine der zentralen elterlichen Botschaften im Kontext der beruflichen Orientierungsphase und der Notwendigkeit, sich im Spannungsfeldes zwischen Wunschberuf auf der einen Seite und strukturellen Rahmenbedingungen auf der anderen Seite für einen Weg entscheiden zu müssen, das Festhalten an eigenen Zielen und Träumen. Damit forcieren die befragten Eltern einen subjektorientierten Unterstützungsansatz, manchmal auch im Widerspruch zu anderen relevanten Akteuren:

„Ich hab’s den Jungen immer wieder nur eindringlich sagen können: ‚Versucht das, was ihr vorhabt ordentlich hinzubringen und bleibt dabei. Verzettelt euch nicht, sondern wenn ihr was anfangt macht’s einfach weiter und lasst euch nicht von irgendwem da abbringen, wenn ihr meint das ist es. Tut euch nicht verzetteln sondern zieht es einfach durch.“ (Eltern 817, 291ff)

Grenzen eigener Unterstützung

Die wahrgenommenen Grenzen eigener Unterstützungsmöglichkeiten hängen für die befragten Eltern oftmals mit der Familie selbst zusammen. Einerseits weisen die Befragten darauf hin, mit ihren Bemühungen wenig effektiv zu sein, da ihre Kinder mit anderen Problemen und Herausforderungen des Erwachsenwerdens konfrontiert sind; beispielsweise haben diese zeitweise keine Lust, sich mit dem Übergang auseinanderzusetzen. Zugleich haben die befragten Eltern schlicht das Gefühl, nicht an ihre Kinder heranzukommen:

„Die größte Herausforderung war von der siebten bis zur zehnten Klasse, so das Teenageralter, die Pubertät, wo die Jugendlichen ja nicht mehr so auf die Erwachsenen hören. Die wollen ihr eigenes Ding drehen sozusagen, ja? Aber wie gesagt, das war wirklich eine sehr, sehr schwierige Zeit wo sie auch, sagen wir mal, viele Sachen falsch gemacht hat, aber sie auch wieder eingesehen hat. Aber solchen Jugendlichen mit so einer Lernschwäche, oder sagen wir mal mit so einer Krankheit, etwas klar zu machen, das fällt ganz schön schwer. Dann kriegt man ja immer sehr frische Antworten.“ (Eltern 1219, 10)

Andererseits wurde seitens der befragten Eltern auf eigene Grenzen verwiesen, sei es aufgrund von Sprachdefiziten, Bildungslücken oder einer generellen Überforderung seitens der geforderten Hilfestellungen:

„Gutes Deutsch kann ich, aber wenn es um das Schriftliche geht, da habe ich so bisschen, also da bin ich skeptisch. Dann lass ich das lieber in den Händen der Professionellen.“ (Eltern 203, 125)

„Nachdem ich die Hausaufgaben gesehen hab, da hab ich erst mal eine Schweigeminute gehabt damit ich mich nicht blamier. Diese Aufgaben haben sich um hundert Prozent verändert (...) Auch die Beispiele, die ich mir angeschaut hab, da musste ich fünf Mal lesen bis ich dahinter gekommen bin. Dann hab ich mir gedacht, also wenn ein Elternteil nicht von Anfang an mit dem Kind die Aufgaben Tag für Tag durchnimmt kommt man am Ende des Schuljahrs, beziehungsweise am Ende der Hauptschule, wenn man dann auf einmal einsteigen möchte, kommt man gar nicht mehr mit. Deswegen haben wir uns auch einen Nachhilfelehrer besorgt.“ (Eltern 714, 125ff)

Die in diesem Zitat beschriebenen Veränderung in der Aufgaben- und Lernkultur, die seit der Schulzeit der Eltern stattfand und sie vor die Herausforderung stellt, nicht helfen zu können, machen einige Befragte auch bezüglich des Berufsfindungsprozesses und des Bewerbungsverfahrens aus:

„Vater: Ich will mal jetzt so sagen, ich bin ja nun schon seit Jahren raus aus dem Verfahren mit Bewerbung schreiben und, und, und (...)

Mutter: Ich würd da gar nicht mehr wissen, wie man sowas anfertigen tut.“ (Eltern 816,155ff)

Eltern, die nach ihrer eigenen Aussage keine oder nur bedingt Unterstützung leisten können, begründen dies oftmals mit ihrer Berufstätigkeit oder fehlender Zeit aufgrund anderweitiger Verpflichtungen.

Auseinandersetzungen der Eltern mit der beruflichen Zukunft des Kindes

Die von uns befragten Eltern berichten davon, dass sie sich teilweise bereits in der 6. Klasse, spätestens aber in der 8. Klasse mit der beruflichen Zukunft des Kindes auseinandersetzen. In einigen Fällen geht dies mit Ängsten und Sorgen einher, die sich insbesondere auf die Frage beziehen, wie es nach der Schule für ihre Kinder weiter gehen könnte. Die befragten Eltern erzählen davon, dass sie versuchen, mit ihren Kindern hinsichtlich der Berufswahl im Gespräch zu bleiben und mit ihnen Vor- und Nachteile unterschiedlichster Berufe zu thematisieren. Dennoch würden sie die Entscheidungen der Jugendlichen akzeptieren, auch wenn diese nicht den eigenen Überzeugungen entsprechen. Druck auf die Jugendlichen und deren Berufswahl auszuüben wird als hinderlich beschrieben. Stellt sich eine Entscheidung der Jugendlichen dennoch als Fehlentscheidung heraus, so sei es Aufgabe der Eltern, die Jugendlichen dennoch aufzufangen und gemeinsame weitere Schritte zu besprechen:

„Also erst mal kein Druck. Das heißt mein Sohn geht zur Schule und mein Sohn hat seine eigene Zukunft, es ist nicht meine, ich kann meine Meinung sagen aber ich kann nicht sagen: ‚Du musst!‘ Dieses ‚muss‘ müssen wir wegmachen und wir müssen akzeptieren, dass unsere Kinder ihre Meinung haben egal, ob es uns gefällt oder nicht. Das ist deren Entscheidung, die machen Fehler, vielleicht. Aber die lernen selbst aus ihren Fehlern.“ (Eltern 715, 111)

Alle befragten Elternteile wissen um die beruflichen Pläne und Wünsche ihres Kindes bzw. um die unterschiedlichen Optionen, die ihre Kinder nacheinander entworfen

haben. Ein Teil der Befragten sieht den nun formulierten Berufswunsch als Ausdruck einer über Jahre gereiften beruflichen Orientierung und in hohem Maße als passend für ihr Kind:

„Das war in der 7. Klasse (...) Da gab's Ärger mit dem Hausmeister, weil einer einen Schneeball irgendwo dran geschossen hatte und der musste dann im Herbst das Laub wegmachen. Und da hat der Hausmeister zum ersten Mal gesagt: ‚So, du wirst Tischler. Oder du arbeitest auf dem Bau (...) oder du wirst Hausmeister.‘ Und seitdem hat es bei dem gerattert und seitdem war es dann Tischler, das weiß ich noch. Und da haben wir uns auch damit befasst und seitdem war auch immer Tischler, also bis jetzt war's auch noch nie irgendwie anders, also immer Tischler.“ (Eltern 612, 69)

Die berufliche Planung des Kindes wird von anderen als Ausdruck dessen wahrgenommen, dass sich ursprüngliche Planungen nicht umsetzen ließen oder dass sich aufgrund von Umorientierungen neue Optionen ergeben haben. Einige sehen, dass ihre Kinder noch Umwege in Kauf nehmen müssen, um ihre Berufswünsche realisieren zu können, sind aber optimistisch, dass ihr Kind eine Ausbildung in einem Wunschberuf beginnen wird, auch wenn dies nicht gleich nach Ende der allgemeinbildenden Schule der Fall sein kann. Dies bedeutet auch, dass sie um die Notwendigkeit strategischer Entscheidungen wissen, die hinter manchen weiteren Schritten der Kinder stecken:

„Sie hatte immer Interesse an Textilgestaltung und (...) Modedesignerin hatte sie immer im Kopf. Dafür braucht man einen sehr viel höheren Abschluss als wie jetzt einen Hauptabschluss (...) Dafür braucht sie mehr um das machen zu können (...) Aber wo es auch mal mit Hauptabschluss reicht, da hat sie dann ein Praktikum bei einer Schneiderin gemacht, dann hat sie eine Praktikum als Raumgestalterin gemacht und ja jetzt ist sie in dieser Berufsschule für Textil.“ (Eltern 203, 15)

„Also lieber will er Bankkaufmann werden. Aber für diesen Beruf muss er einen Realschulabschluss haben und er hat jetzt einen Hauptschulabschluss. Und er hat gesagt, wenn ich auf diese Schule gehe, dann habe ich noch ein bisschen Zeit zum Überlegen und ich weiß, ob dieser Weg mein Weg ist.“ (Eltern 715, 17)

Auch wenn die befragten Eltern verdeutlichen, dass ihrer Ansicht nach das Ausüben von Druck und Kontrolle nicht die gewünschten Effekte bringe, so betonen einige, dass die dauerhafte Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer beruflichen Zukunft wichtig sei und sie daher ihre Kinder auf unterschiedliche Weise immer wieder mit der Frage der Berufswahl konfrontieren, mit dem Ziel, dass sich die Jugendlichen Gedanken machen. Grundsätzlich sind die Reflexionen der Eltern über den Übergang von der Vorstellung getragen, dass Wünsche und Ziele ihrer Kinder auch angesichts von Niederschlägen und Hürden nicht vorschnell aufgegeben werden dürfen. Entsprechend weisen einige der Befragten vehement zurück, direkt Einfluss oder Druck auf die Berufswahlentscheidungen auszuüben, auch wenn sie selbst andere Prioritäten setzen würden:

Mutter: Wie soll ich ihr sagen: ‚Du musst jetzt die und die Lehre machen‘, das kann ich nicht. Das bringt ja auch nichts wenn ich sie zwinge

(...) Das wünsch ich mir, dass sie sich bewegt, mehr möchte ich gar nicht. Dass aus dem Mädels noch was wird.

Vater: Dass sie mal die Kurve kriegt (...) Weil, wenn sie die nicht kriegt, dann ist es rum. Aber die Zeit musst du ihr lassen bis sie die Kurve kriegt. Du kannst nicht jetzt von heute auf morgen sagen: ‚Du musst jetzt die Kurve kriegen‘, das geht nicht. Die Zeit musst du ihr lassen.

(...)

Mutter: Mit Druck da machst du es noch viel schlimmer.

Vater: Sie muss alleine die Kurve kriegen. Sie allein. (Eltern 816,684ff)

Während des letzten Schuljahres, so berichten die Befragten, wurden im Gespräch die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder zunehmend auch vor dem Hintergrund der Eignung für den gewünschten Beruf hinterfragt. Dabei machen manche der interviewten Eltern die Erfahrung, dass ihr Kind – in ihren Augen – völlig unrealistische berufliche Perspektiven entwickelt:

„Zum Beispiel, auch das ist ganz wichtig: Mein Sohn ist leise. Sehr leise. Ruhig. Ganz ruhig. Und am Anfang hat er gesagt: ‚Mama ich denke ich kann Politiker werden‘ und (...) ich habe gesagt: ‚Wenn du eine Rede vor dem Volk hältst, dann denkt das Volk bestimmt: ‚Oh wie langweilig!‘ Weil du redest nicht. Du musst erzählen. Politiker müssen viel erzählen, viel, viel, viel erzählen. Die reden viel. Deswegen passt der Beruf nicht.“ (Eltern 715, 167ff)

Einige der Befragten versuchen, den Übergang durch vermehrte Gespräche mit ihren Kindern über die weiteren beruflichen Schritte vorzubereiten oder auch noch mehr Engagement einzufordern. Dabei machen sie jedoch auch die Erfahrung, dass ihre Kinder sich entziehen und eigensinnig einen ganz eigenen Plan verfolgen:

„Sie hat hohe Ansprüche (...) Grad wenn man drüber redet, dass sie mal guckt, dass sie da unbedingt jetzt mal eine Lehrstelle kriegt. Gucken Sie mal, ich bin mit fünfzehn arbeiten gegangen. Ich habe auch keine Lehre und nix. Und bin trotzdem noch in der Firma, immer noch. Und sie hat ja schon was gehabt, ich hab oft genug gesagt: ‚Komm, du kannst mit, du kriegst deinen Lohn genauso wie die Mama auch.‘ (...) Und das ist halt bei ihr das Problem, die lässt sich halt nichts sagen. Ja und da wird es schwer, und das will sie mir halt einfach nicht glauben.“ (Eltern 816, 8)

Wichtiger als der Beruf an sich ist einigen der befragten Eltern der berufliche Abschluss, wobei sich viele Eltern einen möglichst hohen Bildungsabschluss oder eine hohe Funktion in einem Betrieb oder einer Firma für ihre Kinder wünschen bzw. den Wunsch äußern, dass ihr Kind seinen Traumjob findet und Spaß am Beruf hat:

„Was für mich wichtig ist, ist dass sie wirklich mindestens eine Ausbildung hat. (...) Ich sag immer: ‚Eine Ausbildung, damit hast du was in der Hand, so hast du überhaupt was, irgendwas ausgeübt.‘“ (Eltern 203, 57ff)

„Man will natürlich, dass sie Abitur machen und studieren.“ (Eltern 204, 27)

„Also er muss (...) seinen Beruf mit Liebe machen. Das sage ich immer zu meinen Sohn: ‚Wenn du dich für einen Beruf entscheidest, dann musst du diesen Beruf lieben und nicht vergessen: Jeder Beruf hat positive und negative Seiten.‘ Das sage ich immer.“ (Eltern715, 63)

Zudem zeigt sich in Aussagen wie „das schafft er (...) Der ist auch eigentlich ein schlauer Typ“ (Eltern 612, 71ff), „Ja, ich denke sie macht schon ihren Weg“ (Eltern 204, 168) oder „Der Junge ist gut geraten und das wird schon“ (Eltern 203, 733), dass die befragten Eltern trotz bestehender Ängste und Sorgen prinzipiell daran glauben, dass ihre Kinder ihren Weg finden und die Herausforderungen, die sich ihnen im Übergang stellen, bewältigen werden.

6.3.4 Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Eltern

Im Zuge der Interviews werden Eltern danach gefragt, inwieweit sie Einblick und Kenntnis in bzw. über die Berufseinstiegsbegleitung haben, wie sie die Zusammenarbeit erleben und diese für sich und ihr Kind hinsichtlich deren Effekte bewerten.

Kontextualisierung der Berufseinstiegsbegleitung

Informationen über die Berufseinstiegsbegleitung werden auf unterschiedlichen Wegen an die Eltern herangetragen: Elternabende, Elternbriefe, Gespräche mit Lehrkräften oder über die Kinder selbst. Oftmals ergibt sich der erste, indirekte Kontakt mit dem Förderinstrument über die schriftliche Bitte, die Teilnahme des Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung zu genehmigen. Da die Erstinformationen über die Schule vermittelt werden, wird das Projekt in einigen Fällen auch nicht als außerschulisches Angebot wahrgenommen, sondern als ein Teil der schulischen Unterstützung im Übergang:

„Das kam sehr schwammig rüber. Und für uns war klar, die Schule, die unterstützt. Aber dass das jetzt ein Projekt ist, das war uns nicht ersichtlich aus dem Ganzen.“ (Eltern 305, 179ff)

Teilweise spiegelt sich in den Aussagen der befragten Eltern eine anfängliche Unsicherheit gegenüber den genauen Inhalten der Berufseinstiegsbegleitung wider, ein Teil der Befragten wünscht sich darum zu Beginn grundsätzlich mehr Informationen über die Förderung und auch Angebote, hierüber mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern ins Gespräch zu kommen. Beispielsweise werden muttersprachliche Übersetzungen der schriftlichen Informationen vermisst oder aber mehr Transparenz bezüglich der Kriterien für die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In einigen Fällen wird die Auswahl des Kindes vor allem als Zeichen einer besorgniserregenden schulischen Entwicklung des Kindes gedeutet:

„Ich muss ehrlich sagen, damals hatte ich mich auch ein bisschen so erschrocken (...) Ich hab gedacht, (...) warum sind das nur bestimmte Kinder? Die wurden ja ausgewählt, da werden nur ein, zwei, drei Kinder raus gepikst und die gehören dazu. Und da hatte ich mich so erschrocken, warum da jetzt meine Tochter drin ist. Da hab ich erst mal was Schlechtes gedacht,

mein Gott ist sie so schlecht in der Schule oder überhaupt, dass sie dann Personen extra für sich haben muss?“ (Eltern 203, 95)

Andere wiederum deuten das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung als schulische Reaktion auf ihre eigene Anfrage nach Unterstützung im Übergang für ihr Kind:

„Warum? Weil ich bin neu hierher gezogen und an diese Schule gegangen. Ich hab allen drei Lehrern und Lehrerinnen meiner Kinder meine private Situation erzählt und gesagt: ‚Ich brauche Hilfe.‘“ (Eltern 715, 283)

In einigen Fällen wird im Verlauf der ersten Gespräche mit den jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern die Kriterien für die Auswahl offen gelegt und die mit der Teilnahme verbundenen Unterstützungsangebote aufgezeigt, andere wiederum haben keine solche Informationen bekommen oder erfragt.

Erwartungen der Eltern an die Berufseinstiegsbegleitung

Ähnlich wie in den Ergebnissen der standardisierten Befragung (siehe Abschnitt 6.2) erwarten die in den Fallstudien interviewten Eltern in erster Linie übergangsbezogene Hilfestellungen von der Berufseinstiegsbegleitung: Vermittlung von Wissen über künftige Anforderungen der Berufswelt, Unterstützung im Kontext der Praktika, Hilfestellungen bei den Bewerbungen, Angebote der beruflichen Orientierung, langfristige Begleitung auch während der Ausbildung und auch eine Zusendung von Ausbildungsplatzangeboten. Im Mittelpunkt der Erwartungen, während die Jugendlichen die allgemeinbildende Schule besuchen, stehen damit vor allem übergangsbezogene Hilfestellungen und weniger persönliche Beratungen oder schulische Unterstützungsangebote. Für den großen Teil der Befragten spielt das Finden eines „guten“ Berufes, der einerseits den Neigungen und Interessen ihres Kindes entspricht, andererseits jedoch auch Zukunftschancen birgt, die zentrale Rolle in der Erwartung an die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung:

„Der Erfolg ist letztendlich das Resultat, wenn der Sohnemann eine gescheitete Lehre bekommen hat, ne? Das ist der Abschluss der ganzen Sache.“ (Eltern 510, 137)

Einige erwarten, dass sich die Herausforderungen, die sie selbst in der übergangsbezogenen Unterstützung mit ihrem Kind erleben, durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter besser für ihr Kind bewältigen lassen. Dabei stellen sie die Kompetenz der Fachkräfte heraus, die sie als Expertinnen und Experten für berufsbezogene Angelegenheiten und im Umgang mit jungen Erwachsenen sehen:

„Weil die Berufseinstiegsbegleiterin natürlich eine Frau ist, die psychologisch ausgebildet worden ist. Die kann schon erkennen, ob mein Kind für den Beruf geeignet ist oder doch eher für einen anderen Beruf.“ (Eltern 714, 257)

„Ich habe mir dadurch erhofft, dass er mehr davon annimmt. Weil meistens ist es so, dass [Name des Sohnes, S.W.] eben wenn Andere was sagen, es doch besser ist und er nimmt es auch gerne an. Weil von [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] hat er eigentlich immer gut geredet, also da

kann ich nichts sagen, er sagt auch: ‚Die hilft mir schon.‘ Also hat es ihm doch ganz gut was gebracht.“ (Eltern 306, 575)

Einige der befragten Eltern, deren Kinder bereits den Übergang von der allgemeinbildenden Schule bzw. Förderschule absolviert haben, formulieren Wünsche bzw. Erwartungen an die Berufseinstiegsbegleitung, die sich auf die jeweilige Statuspassage der Jugendlichen bezieht. Einige Eltern von jungen Erwachsenen, denen nach Ende der Schulzeit kein weiterer Unterstützungsbedarf attestiert wurde – beispielsweise da sie eine schulische Höherqualifizierung anstrebten – sehen dennoch die Notwendigkeit weiterer Hilfestellung im Übergang durch die Berufseinstiegsbegleitung:

„Da hätte einer auf jeden Fall für sie da sein sollen, ja (...) Ich sag ja, da bräuchte es bloß einen Außenstehenden, der mit ihr selber mal drüber redet (...) Gibt’s nicht nein, das ist es ja.“ (Eltern 816, 488ff)

Eltern, deren Kinder im Anschluss an die allgemeinbildende Schule die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung erhalten, formulieren explizite Erwartungen an die Begleitung: Einige Eltern erwarten, dass der Druck auf die jungen Erwachsenen, eine Anschlussperspektive zu finden, durch die Berufseinstiegsbegleitung erhöht werde. Sie erwarten ferner, dass die jungen Erwachsenen Hilfe bei der Berufsorientierung bekommen und sie als die Eltern einen Überblick über mögliche Anschlussperspektiven erhalten. Insgesamt betonen einige Eltern den Wunsch einer längeren Begleitung der Jugendlichen durch die Berufseinstiegsbegleitung:

„Ich würde mir vielleicht wünschen, dass sie noch etwas länger da wäre (...) Mein Wunsch wäre, dass sie [die Berufseinstiegsbegleitung, H.H.] die [Name des Kindes, H.H.] länger begleitet und mein Wunsch wäre, dass sie das auch noch bei meinen anderen Kindern machen könnte (...) Nachdem die Ausbildung anfängt, sagte sie [die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] mir nämlich, dass sie noch ein halbes Jahr begleitet und das dann das Ende wäre. Also das wäre mein größter Wunsch.“ (Eltern 203, 143 und 173ff)

Zudem betonen einige der befragten Eltern, dass die Berufseinstiegsbegleitung nicht nur die jungen Erwachsenen unterstützt, sondern auch Eltern mit Fragen im Übergang eine Hilfestellung bietet; eine Unterstützung, die sich einige auch im weiteren Übergangsverlauf wünschen:

„Also es ist nicht nur so, dass sie [Name des Kindes, H.H.] unterstützt, die unterstützt mich natürlich auch. Weil ich bei manchen Sachen auch Fragen habe oder so (...) Nach diesem halben Jahr, dass [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] nicht da ist, ist nicht so gut. Bin ich ganz ehrlich also ich find das vielleicht zu früh.“ (Eltern 203, 149)

Andere Eltern erklären, nach ihren Unterstützungswünschen an die Berufseinstiegsbegleitung gefragt, dass sie „keinen Wunsch“ haben und sind mit der Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung „wunschlos glücklich so wie es war oder so wie es ist“ (Eltern 306, 657).

Kenntnisse über die Berufseinstiegsbegleitung

Die formulierten Erfolgserwartungen der Eltern haben sich auf Grundlage der wahrgenommenen Zusammenarbeit der Fachkräfte mit ihren Kindern entwickelt. In engem Zusammenhang mit der Gestaltung und dem Ausmaß der Elternarbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter entwickelt sich damit auch ein Überblick über Angebote und Tätigkeiten der Fachkräfte. Wird der Kontakt regelmäßig gepflegt, so existiert ein guter Überblick über die Unterstützungsleistungen. Ein Teil der Befragten gibt jedoch an, nur sehr wenig über die Zusammenarbeit und Angebote zu wissen, teils aufgrund geringer Erzählungen des Kindes, teils aufgrund nicht statt findender Elternarbeit. Einige der Befragten haben erst im Zuge des Interviews genaues über die Berufseinstiegsbegleitung erfahren oder gaben gar an, bisher keinerlei Kontakt gehabt zu haben:

„Die kenn ich überhaupt nicht.“ (Eltern 407, 201)

Einige berichten davon, sich selbst offensiv darum bemüht zu haben, mehr über die Zusammenarbeit und Zielsetzungen der Berufseinstiegsbegleitung und ihres Kindes in Erfahrung zu bringen. Andere wiederum sehen die Berufseinstiegsbegleitung eher als Entlastung für sich selbst und haben demnach auch kaum Interesse, sich diesbezüglich auf den neusten Stand zu bringen:

„Das erledigen die Beiden. Das hört sich blöd an, dass ich so abseits stehe, aber ich weiß nur eines: Die [Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] kann in der Hinsicht mehr helfen als ich.“ (Eltern 203, 119)

„Das war für mich wieder ´ne schulische Sache. Und das macht er und da brauch ich mich nicht zu kümmern.“ (Eltern 407, 235)

Auch wenn teilweise nicht viel Wissen über die konkreten Angebote und Unterstützungsleistungen besteht, so können Eltern darüber Auskunft geben, wie die Beziehung zwischen der Fachkraft und ihrem Kind beschaffen ist, ob ihr Kind die Hilfestellung für sich nutzt und annimmt und ob sie generell gern in Anspruch genommen wird. Große Unsicherheit herrscht bezüglich der Frage nach der genauen Unterstützungsdauer durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter: Einige der Befragten gehen davon aus, dass sie selbst oder ihr Kind bestimmen könnten, wie lange die Hilfe noch in Anspruch genommen wird. Andere glauben, dass die Hilfestellung an institutionelle Übergänge gekoppelt sei und demnach mit Beendigung von Schule oder Ausbildung ihr Ende finde.

Nicht immer können die Befragten generell Auskunft darüber geben, ob ihr Kind (weiterhin) von der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt und als Teilnehmer bzw. Teilnehmerin geführt wird. Dies trifft insbesondere auf Eltern zu, deren Kind die allgemeinbildende Schule bereits verlassen hat und verweist in diesem Zusammenhang auf einen geringen Austausch über die Begleitung sowie deren Ende und Fortführung im Übergang.

In engem Zusammenhang mit dem Ausmaß an Austausch zwischen den Fachkräften und den Eltern steht das Wissen über die konkreten Angebote und damit auch Möglichkeiten, eigene Wünsche und Ideen mit in die Arbeit einfließen lassen zu können. Nach der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterin-

nen und -begleitern gefragt, berichtet ein Teil der Eltern, dass es keinen Austausch gebe oder dieser sich auf eine erste Vorstellung der Unterstützung im Rahmen der Einführung beschränkte. Andere wiederum berichten davon, dass sie im Rahmen der Elternabend Kontakt gehabt haben und in der Folge keine weiteren Gespräche stattgefunden haben:

„Dann musste eben halt der [Name des Kindes, S.W.] dann immer zur Berufseinstiegsbegleitung und so. Und wir haben da theoretisch so gut wie nichts mehr damit zu tun gehabt (...) Die ruft da bei uns nicht an oder so, das erfahren wir alles vom [Name des Kindes, S.W.].“ (Eltern 612, 155ff)

Auch wenn kein Kontakt besteht, gehen die Befragten davon aus, dass sie sich an die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wenden könnten und sehen diese Möglichkeit insbesondere im Zusammenhang mit sich eröffnenden Schwierigkeiten oder Problemen angezeigt. Auch diejenigen, die einen regelmäßigen Kontakt mit den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung pflegen, sehen diesen insbesondere als Möglichkeit, in Austausch über sich eröffnende Schwierigkeiten und Problemlagen zu bleiben:

„Wenn mal was ist hat sie angerufen, wenn es Probleme gab.“ (Eltern 611, 119ff)

„Die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mir vorhin erzählt, dass die [Name des Kindes, H.H.] jetzt neuerdings eine große Klappe hat. War am Anfang nicht so.“ (Eltern 613, 147)

Die Berufseinstiegsbegleitung wird damit als Hilfeleistung wahrgenommen, die vor allem problem- und anlassbezogen kontaktiert werden sollte:

„Sie sagt: ‚Zu jeder Zeit beantworte ich Ihnen jede Frage.‘ Und das ist ja das Schöne an der ganzen Geschichte. Wenn es jetzt nicht glatt laufen würde weiß ich aber, ich habe diese Unterstützung.“ (Eltern 306, 509)

In diesem Zitat zeigt sich, dass die befragte Person die Berufseinstiegsbegleiterin als potenzielle Ansprechpartnerin im Übergang sieht, gleichzeitig jedoch davon ausgeht, eine Kontaktaufnahme müsse anlassbezogen und aufgrund einer ihr relevanten Bedürfnisanzeige erfolgen. Sie überträgt damit die Verantwortung für die Zusammenarbeit mit ihrem Kind an die Berufseinstiegsbegleitung und ist gleichzeitig der Meinung, dass diese im Falle auftretender Probleme kompetent agieren werde und ihr eine Unterstützung – im Sinne einer Übernahme von Aufgaben oder Verantwortlichkeiten – sei.

Nur wenige der Befragten erzählen von einem regelmäßigen, eingespielten Austausch mit der Berufseinstiegsbegleitung. Darin zeigt sich einerseits, dass dieser in engem Zusammenhang mit dem diesbezüglichen Engagement und konzeptionellen Fokus der jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu stehen scheint, andererseits verdeutlicht sich darin auch, dass Eltern die Fachkräfte in der Pflicht sehen, den regelmäßigen Kontakt zu etablieren und zu gestalten.

Wird jedoch seitens der Eltern ein Bedarf an Austausch, Unterstützung und Zusammenarbeit angefragt, wird von einem guten Miteinander berichtet:

„Sie hatte mich dann halt nicht als Ansprechpartner und als unterstützende Funktion und da muss ich sagen, da haben die Lehrer und auch die Berufseinstiegsbegleiterin Großartiges geleistet und ihr auch privat zur Seite gestanden.“ (Eltern 204, 96)

Darüber hinaus sind es insbesondere gemeinsame Gespräche an den Schulen im Rahmen der Vorbereitung des Übergangs sowie Kontakte zu den Berufsberaterinnen und -beratern, die zu Kooperationsanlässen werden.

In den bisherigen Berichten zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2010a, 2011, 2012) wurde immer wieder deutlich, dass Personalwechsel im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung – unabhängig von den jeweiligen Gründen – ein wiederkehrendes Thema sind und sich unterschiedlich auf die Begleitung und den Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung auswirken. Auch an den Fallstudienstandorten sind Wechsel der Begleitenden zu verzeichnen; im Rahmen der Elternbefragung zeigen sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche Aspekte und Entwicklungen.

Einerseits gibt es Wechsel, die die Eltern nicht bemerken und die sie folglich auch nicht im Kontext der Interviews thematisieren können. Dies deutet auf eine fehlende Elternarbeit oder eine geringe Kontaktdichte hin sowie auf die Tatsache, dass ein Wechsel der Fachkraft von den Jugendlichen nicht thematisiert wird. An Standorten andererseits, an denen Eltern über ihre Erfahrungen mit dem Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern berichten, werden diese als problematisch eingeschätzt. Im Kontext von Personalwechseln nehmen Eltern die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und den neu eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als weniger intensiv wahr. Teilweise beobachten sie, dass sich die Jugendlichen plötzlich der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterin oder den -begleiter entziehen.

Die Gründe für die erschwerte Zusammenarbeit werden dabei weniger bei den neu eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, deren Kompetenzen oder Fachlichkeit gesehen. Die Eltern weisen vielmehr darauf hin, dass eine bisher tragfähige Beziehung zwischen Jugendlichen und Unterstützerinnen und Unterstützern gekappt wurde und damit eine für die Jugendlichen wichtige Bezugsperson entfällt, die nicht ohne Irritationen ersetzt werden könne:

„Die [Name der neuen Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] (...) das ist eine ganz Liebe, eine ganz nette Frau. Die hat bloß das eine Problem, die kann nicht so mit, sag ich mal mit Jugendlichen umgehen. Also wie gesagt, das war eine nette, prima Frau, die hat ihr Zeug gemacht, die hat sich gekümmert und ich meine gut, das war auch nicht fair von den Kindern, wenn sie halt sagen: ‚Geh ich heut mal nicht hin.‘ Wie gesagt und das Verhältnis mit der [Name der alten Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] war halt ganz anders (...) Das Problem mit der [Name der neuen Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] war, die haben dann gesagt, mit der [Name der neuen Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] kommen wir halt nicht so klar und da gehen wir halt nicht mehr hin. Und da hab ich mit der [Name der neuen Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] gesprochen, weil die hat ja auch bloß ihre Arbeit gemacht, konnte es bloß

nicht so rüber bringen, sag ich mal (...) Ja, die hat auch bloß ihre Arbeit gemacht, hat's halt aber nicht so rüberbringen können.“ (Eltern 509, 125ff)

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung

Ungeachtet der tatsächlichen Einblicke in die Handlungsfelder der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bzw. Erfahrungen in der Zusammenarbeit fallen die Bewertungen dieser Hilfestellung sehr positiv aus, was die entsprechenden Befunde aus der quantitativen Elternbefragung untermauert:

„Ja also ich kann das nur begeistert aufnehmen (...), weil man ist nicht mehr ganz alleine auf der Welt.“ (Eltern 817, 137)

„Das Engagement ist mir aufgefallen. Von der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.]. Das ist zu 200 Prozent.“ (Eltern 714, 317ff)

Aus diesen Aussagen spricht, dass die Berufseinstiegsbegleitung als wichtige Hilfestellung im Übergang wahrgenommen wird und die Befragten dabei insbesondere darauf abstellen, dass die Berufseinstiegsbegleitung als eine zusätzliche und nicht alltägliche Zuwendung verstanden wird. Letztlich werden damit ihre Vorstellungen bezüglich einer Hilfestellung im Übergang deutlich übertroffen. In der Wahrnehmung der meisten Eltern unterstützt die Berufseinstiegsbegleitung in ihrem Sinne, hat ein gutes Gespür für die Kinder entwickelt und weiß, welche Hilfestellungen für diese relevant sind.

Kritische Stimmen beziehen sich jedoch auf die enge Anbindung der Berufseinstiegsbegleitung an die Arbeitsverwaltung. Hier besteht der Verdacht, dass weniger im Interesse des Kindes, als vielmehr aus einer Orientierung am Unterkommen in Ausbildung beraten und begleitet werde:

„Aber ich muss ehrlich sagen, ich seh den Sinn nicht. Ich seh den Sinn dahinter einfach nicht, warum die Arge da bestimmte Berufsgruppen für Kinder auswählt. Das ist zwar schön, wenn sie sagen: ‚Okay es gibt die und die und die Berufe.‘ Aber wir wollen erst mal wissen: ‚Wer seid ihr, was wollt ihr? Wir haben zwar die Berufe da, aber wenn ihr was anderes wollt, müssen wir mal gucken.‘ Und nicht: ‚Ihr seid für die Berufe geeignet‘ (...) Wenn die sich einmischen und versuchen meinem Kind einen Job aufzudrängen, den es nicht haben will, da geh ich als Mutter sogar auf die Barrikade bis zur Chefetage, da kenn ich nichts. Da ist bei mir Schluss.“ (Eltern 407, 213ff)

In ihren positiven Rückmeldungen zu den Hilfestellungen beziehen sich die Eltern auf zwei unterschiedliche Aspekte. Zum einen verweisen sie auf die direkte Zusammenarbeit mit ihrem Kind, zum anderen auf die Unterstützung, die sie selbst als Eltern erfahren konnten. In Hinblick auf die Begleitung ihres Kindes durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betonen sie vor allem die persönliche und einfühlsame Unterstützung. Dies kann einerseits bedeuten, die individuellen Voraussetzungen des Kindes zu kennen und zum Ausgangspunkt der Hilfestellung zu machen, andererseits auch die professionelle Haltung, die sich im Umgang entfaltet:

„Wäre ich eine Mentorin, ich hätte nicht diese Geduld (...) Sie macht sich viel Mühe und ist immer sehr nett, immer mit einem Lachen im Gesicht.“

Immer höflich und geduldig. Geduld ist ganz wichtig für Kinder.“ (Eltern 715, 255)

„Sie ist sehr engagiert und kümmert sich wahnsinnig um ihre Schützlinge.“ (Eltern 204, 88)

„Meine Tochter ist eine Person, die ist sehr schüchtern, sehr zurückhaltend, geht nicht so auf Leute zu. Und in dieser Hinsicht war die Berek als Berufsbegleiterin halt wirklich wie ein Sechser im Lotto.“ (Eltern 203, 11)

Neben den Hilfestellungen für ihre Kinder betonen die Befragten die entlastende Funktion der Berufseinstiegsbegleitung für sich und die Familie durch eine professionelle Begleitung:

„Was mir daran gefallen hat? Dass sie sich eben darum kümmern, dass die Jugendlichen sich dahinter klemmen. Mit Bewerbungsschreiben und das. Weil wir als Elternteil, wir kommen ja da auch jetzt nicht mehr so direkt mit. Und ich fand das eigentlich gut.“ (Eltern 613, 153)

„Da musste ich mich sehr wenig drum kümmern wenn es hier so um den Lebenslauf oder Bewerbungen ging. Das hat ja alles die Berufseinstiegsbegleiterin gemacht. Und deswegen hat sie mir eigentlich eine große Last abgenommen.“ (Eltern 203, 11)

In den Äußerungen wurde jedoch auch deutlich, dass Eltern nicht völlig von ihrer Verantwortungsübernahme entbunden werden wollen:

„Also ich weiß jetzt nicht wie andere drüber denken. Aber von meiner Seite aus würd ich sagen: ‚Weg damit.‘ Weil ich hab das Kind bekommen, mich die ganzen Jahre drum gekümmert, das werd ich auch tun bis es mich oder das Kind nicht mehr gibt. Und ich möchte da auch nicht bevormundet werden, weil ich das so regeln möchte, wie ich das für richtig halte und nicht gesagt bekommen, du musst das und das und das machen. Also das will ich auch für meinen Sohn. Und ich seh das auch nicht, dass irgendjemand anderes sich da drum zu kümmern hat, was mein Sohn mal als Lehre macht oder wie es in seinem Leben weiter geht. Da bin ich als Mutter gefragt und nicht Fremde. Weil die kennen doch das Kind überhaupt nicht. Die sehen eine Nummer, wenn überhaupt.“ (Eltern 407, 237ff)

In diesem Zitat zeigt sich, dass diese Mutter die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung weniger als Entlastung, als vielmehr als übergriffige Bevormundung ursprünglich elterlicher Verantwortungsbereiche versteht und sie selbst einen aktiven Part in diesem Kontext einnehmen möchte. Im weiteren Verlauf dieses Interviews verdeutlicht sich, dass diese negative Wahrnehmung mit der Tatsache zusammenhängt, dass wenig oder kein direkter Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung etwa durch Elternarbeit besteht und diese vor allem als enge Kooperationspartnerin der Agentur für Arbeit verstanden wird. Aufgrund vorausgegangener persönlicher, negativer Erfahrungen mit der Agentur für Arbeit wird darum die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung eher als Kontrollinstrument, denn als Unterstützungsangebot interpretiert.

Effekte und Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung

Im Rahmen der Interviews werden Eltern auch danach gefragt, welche konkreten Auswirkungen die Teilnahme ihres Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung hat. In ihren Antworten beziehen sich die Befragten neben den Effekten, die sie bei ihren Kindern wahrnehmen können, auch auf Folgen, die die Teilnahme für sie selbst hat:

„Mir ging es eigentlich in dem Sinne sehr gut, weil ich die Berufseinstiegsbegleitung als Unterstützung hatte.“ (Eltern 203, 9)

Diejenigen, die als Erwartung an die Berufseinstiegsbegleitung den erfolgreichen Übergang in eine duale Ausbildung formulierten, äußern sich kritisch:

„Wir sind ja noch nicht fertig! Erst wenn er die Lehre hat, dann sag ich, dann haben wir es wirklich geschafft.“ (Eltern 612, 163)

In Bezug auf Effekte, die sich vor den Austritt aus der allgemeinbildenden Schule beziehen, werden verbesserte Schulleistungen genannt, in einigen Fällen sei der Schulbesuch regelmäßiger geworden, die Pünktlichkeit habe sich erhöht und Konflikte mit Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern seien zurückgegangen. Insgesamt, so die Wahrnehmung der Befragten, habe sich nicht nur relevantes Wissen bezüglich des anstehenden Übergangs erhöht. Die Jugendlichen entwickeln auch ein Bewusstsein, dass die Übergangsthematik nun hohe Relevanz und Dringlichkeit habe. Entsprechend wirke sich dies auf die Bereitschaft aus, auch mit den Eltern diesbezüglich in Austausch zu gehen:

„Also letztes Jahr, als ich mit meinem Sohn über diese Sachen reden wollte, sagte er immer: ‚Mama das ist meine Sache. Ich will über dieses Thema nicht reden, ich habe noch Zeit‘ (...) Er hat gesagt: ‚Ich weiß es selbst auch nicht, warum fragen immer alle? Du fragst und [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] und mein Lehrer.‘ Für ihn waren es immer die gleichen Fragen und er wusste auch selbst nicht was machen. Und jetzt hat er gemerkt, dass er keine Zeit mehr hat, er muss sich entscheiden und ich glaube, er hat es auch im Freundeskreis gesehen. Die suchen auch einen Weg (...) Und dieses Jahr fragt er nach meiner Meinung! Er kann ja trotzdem selber entschieden, aber er redet jetzt darüber und schimpft nicht mehr mit mir.“ (Eltern 715, 45ff)

Zudem wird aufgeführt, dass sich das Kind deutlich mehr Mühe im Übergang gebe, es spürbar entlastet von Zukunftssorgen und allgemein ausgeglichener sei und es durch gezielte Hilfestellungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auch Berührungspunkte, z.B. in der Kommunikation mit Fremden, abbauen konnte. Durch die Teilnahme ihres Kindes an der Berufseinstiegsbegleitung sehen sich auch einige der Befragten selbst mit mehr Handlungssicherheit und Wissen ausgestattet:

„Was dieses Projekt für uns bedeutet? Wenn wir nicht teilgenommen hätten, dann hätten wir unsere Augen verschlossen, wären einfach irgendeinen Weg gegangen. Egal welchen. Aber mit diesem Projekt, da gehen wir einen Weg und wir wissen, wo er lang geht und wo er zu Ende sein wird.“ (Eltern 715, 261ff)

Darüber hinaus drückt sich in vielen Aussagen Erleichterung dahingehend aus, mit den Herausforderungen des Übergangs nicht auf sich allein gestellt zu sein. Unabhängig von der Frage, in welchem Ausmaß die Hilfestellung tatsächlich sich auch auf die Unterstützung der Eltern bezieht, scheint es von großer Bedeutung zu sein, auf diese jederzeit zurückgreifen zu können.

Diejenigen der befragten Eltern, deren Kinder bereits den Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die nachschulische Phase vollzogen haben, nennen unterschiedliche Effekte der Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung. Ein Teil der Befragten gibt an, dass die Berufseinstiegsbegleitung die individuellen Vorstellungen und Pläne der jungen Erwachsenen berücksichtige und es letztlich ihre Unterstützung sei, die dazu beigetragen habe, dass die jungen Erwachsenen in schulische Höherqualifizierung, Ausbildung oder in den Übergangsbereich übergehen können. In einigen Interviews berichten Eltern davon, dass die Berufseinstiegsbegleitung noch sehr kurzfristig nach Ende der allgemeinbildenden Schule ihres Kindes agiert habe und mit hohem Engagement versucht worden sei, eine tragfähige Perspektive für das Kind zu eröffnen.

Ein anderer Teil der befragten Eltern vermisst gerade solch eine Unterstützung gegen Ende der Schulzeit oder gibt gar an, dass das fehlende Engagement der Berufseinstiegsbegleitung dazu geführt habe, dass Brüche im Übergangsverlauf, etwa durch Arbeitslosigkeit oder unspezifische Beratungen erst entstanden seien:

„Also zum Beispiel der Berufsbegleiter von [Name des Sohnes, S.W.], der muss ja gewusst haben, dass der [Name des Sohnes, S.W.] diese Behinderung hat und der hätte ihm ja irgendwelche Informationen geben können oder müssen: was er für Möglichkeiten hat, was er weiter in der Zukunft machen kann, welche Schulen er besuchen kann und welche Ausbildungsmöglichkeiten es für ihn gibt. Und das müsste ein Berufsbegleiter doch wissen. Also von da kam nichts!“ (Eltern 101, 160)

Einige der Befragten weisen darauf hin, dass die Unterstützung seitens der Berufseinstiegsbegleitung zwar vorhanden gewesen sei, es letztlich jedoch die schulischen Akteure, sie selbst oder andere Schlüsselpersonen gewesen seien, die die Übergänge und Übertritte maßgeblich beeinflusst haben und die Berufseinstiegsbegleitung in diesem Zusammenhang ein Baustein unter anderen gewesen sei. Andere wiederum berichten davon, dass die Begleitung beendet worden sei, sei es aufgrund des Austritts des Kindes aus der allgemeinbildenden Schule oder vor dem Hintergrund von anderen, ihnen nicht bekannten Gründen. Einige von ihnen kritisieren dies und vermissen eine weitere Hilfestellung, gerade auch angesichts der neuen Herausforderungen, denen sie und ihr Kind sich im Zuge der nachschulischen Phase gegenüber sehen.

Diejenigen, die angeben, dass ihr Kind nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule weiterhin seitens der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt wird, berichten von unterschiedlichen Unterstützungsangeboten durch die Fachkräfte, die sie wahrnehmen: Weiterhin werde an Anschlussperspektiven gearbeitet, indem Bewerbungen verfasst, Bewerbungsgespräche vorbereitet oder schulische Unterstützung offeriert werde. Im Kontext von erfolgten Übertritten in berufliche Ausbildung werde diese durch Betriebsbesuche und Beratungen der jungen Erwachsenen, aber auch der Eltern

selbst unterstützt. Weiterhin ist es einem Teil der Befragten ein Anliegen, auch selbst noch die Berufseinstiegsbegleitung für sich und die übergangsbezogenen Fragen in Anspruch nehmen zu können und im Austausch zu stehen:

„Es ist ja nicht nur für die Auszubildenden oder für die Schulentlassenen (...) Ich denke mir mal wenn einer als Elternteil Interesse hat und man weiß wirklich nichts, man steht da wirklich wie ein Ochs vorm Berg da. Dann ist es doch schön, wenn man sowas hat (...) Also was Besseres konnte mir nicht passieren.“ (Eltern 306, 555ff)

Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung seitens der Eltern, deren Kinder bereits die allgemeinbildende Schule verlassen haben, fällt positiv aus: Insbesondere dann, wenn noch weitere Orientierungsschritte notwendig sind und angesichts (noch) nicht erfolgter Übertritte in Ausbildung wird die Hilfestellung als wichtig und zielführend gewertet. Kritisiert werden in einzelnen Fällen Beratungsverläufe oder punktuell zu geringes Engagement, fehlender Austausch mit der Berufsberatung oder anderen Schlüsselakteuren im Übergang oder die Tatsache, dass mit Hilfe der Berufseinstiegsbegleitung keine Ausbildung für das Kind gefunden werden konnte:

„Aber so groß hat sie ihr auch nicht geholfen (...) Da hat sich ja auch nichts ergeben, es hat bloß geheißen, geh aufs Arbeitsamt.“ (Eltern 816, 228)

6.3.5 Resümee der qualitativen Elternbefragung für die Berufseinstiegsbegleitung

Die Aussagen der befragten Eltern zu den Herausforderungen, die sie in der Übergangsbegleitung ihrer Kinder erleben, sowie ihre Einschätzungen zu den Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung zeigen unterschiedliche Aspekte, die auch für die Umsetzung des Förderinstruments wichtige Anregungen und Hinweise geben:

- Es zeigt sich, dass soziale und lebensweltliche Ereignisse Einfluss auf schulische Entwicklungen und übergangsbezogenes Engagement von Jugendlichen nehmen. Die Beispiele, die Eltern in diesem Zusammenhang benennen (Konflikte mit Gleichaltrigen, Auseinandersetzungen mit Lehrkräften, negative Selbstzuschreibungen etc.) können Motivationen im Übergang beeinflussen und sind demnach relevante Ansatzpunkte für die Unterstützung seitens der Berufseinstiegsbegleitung.
- Eltern erleben den Übergang ihres Kindes als Herausforderung für ihr Kind, aber auch für sich selbst und konstatieren einen erhöhten Bedarf an Begleitung und Unterstützung. Angesichts veränderter Rahmenbedingungen und Anforderungen, gerade auch im Vergleich zu ihren eigenen Erfahrungen, sehen viele mit Sorge auf den Übergang und begrüßen Unterstützungsangebote.
- Die Schule wird als zentraler Ort der Vorbereitung und Unterstützung des Übergangs verstanden, wobei auch die Berufseinstiegsbegleitung als schulisches Angebot wahrgenommen wird und nicht als externer Akteur, der seine Dienste an der Schule offeriert. Der Schule wird damit die Zuständigkeit und teilweise auch die Verantwortung für die Begleitung und Vorbereitung des Übergangs übertragen und damit die Bedeutung der Ansiedlung der Berufseinstiegsbegleitung an Schulen unterstrichen.

- Familien agieren und unterstützen vor dem Hintergrund spezifischer Problemlagen und Herausforderungen. Findet die Berufseinstiegsbegleitung über Elternarbeit Zugang zu Familien, kann sie an dieser Stelle entlastend tätig sein oder familiäre Ressourcen einbinden bzw. für sich und ihre Zielsetzungen nutzen.
- Eltern wollen ihre Kinder im Übergang unterstützen, sind jedoch prinzipiell auch offen für andere Unterstützerinnen und Unterstützer, insbesondere dann, wenn sie selbst überfordert sind. Wichtig für die Berufseinstiegsbegleitung ist zu wissen, was Eltern bieten können, wo Entlastung nötig ist aber auch wo diese nicht gewünscht wird.
- Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung sind die formulierten Bedarfe nach Informationen bezüglich übergangsbezogener Fragestellungen für Eltern und deren Wunsch nach praxisnahen Orientierungsangeboten für ihre Kinder jenseits schulischer Leistungsbeurteilungen. Eine Hauptaufgabe sehen Eltern in der Motivation und Bestärkung ihrer Kinder im Übergang angesichts oft demotivierender und stigmatisierender Erfahrungen.
- Eltern fördern die Auseinandersetzung über die berufliche Zukunft durch Gespräche mit ihren Kindern, wollen aber keine direkte Beeinflussung oder Druck auf diese ausüben. Dieses Spannungsfeld kann ein Ansatzpunkt für die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung sein, um gegenseitige Erwartungen und Unterstützungen zu klären, diese offen zu legen und auf diese Weise Missverständnissen und gegenseitigen Zuschreibungen vorzubeugen.
- Grundsätzlich besteht wenig Wissen um den Kontext des Förderinstruments der Berufseinstiegsbegleitung bei einem gleichzeitig formulierten Bedarf von Eltern, mehr über die Berufseinstiegsbegleitung zu erfahren und eingebunden zu werden. Die Fachkräfte genießen ein hohes Ansehen und ihnen werden Kompetenzen zugeschrieben, gleichzeitig ist die Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in einigen Fällen derart gering, dass wichtige Informationen nicht fließen oder die Fachkräfte überhaupt nicht bekannt sind. Aus der quantitativen Befragung ist zu ersehen, dass dies bei knapp einem Viertel der Teilnehmenden der Fall ist. Bestehen Kontakte und Einblicke in die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung, so wird diese positiv und als Entlastung wahrgenommen. Jedoch wird auch betont, dass Kooperationsanlässe und Kontakte vor allem problembezogener Natur sind und im Falle von guten Verläufen kaum Austausch initiiert bzw. praktiziert wird.

7 Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den berufsbiografischen Werdegang

7.1 Vorgehen bei der Vergleichsgruppenanalyse

7.1.1 Ansatz potenzieller Ergebnisse und Matching-Verfahren

Ziel der Analyse ist es, den kausalen Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung zu ermitteln. Der „Ansatz potenzieller Ergebnisse“ (Rubin 1974) bildet den methodischen Rahmen. Dieser Ansatz definiert den kausalen Effekt einer Maßnahme auf eine Ergebnisgröße (wie zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, den Schulabschluss zu erreichen) als den Unterschied in der durchschnittlichen Ausprägung dieser Ergebnisgröße³⁶ zwischen zwei Situationen: Zum einen der Situation, in der die betrachteten Personen an der Maßnahme teilgenommen haben, zum anderen die Situation, in der dieselben Personen nicht teilgenommen haben.

Da ein Vergleich derselben Person in zwei unterschiedlichen Zuständen logisch nicht möglich ist, stützt sich die Analyse auf einen Vergleich der Situation der Teilnehmenden mit einer Gruppe Nichtteilnehmender, die sich hinsichtlich entscheidender Merkmale für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung nicht von den Teilnehmenden unterscheiden. Gelingt es nicht, diese Unterschiede zu berücksichtigen, kann der geschätzte kausale Effekt durch eine Selektionsverzerrung beeinflusst sein.

Im Fall der Berufseinstiegsbegleitung sind zwei Arten von Selektivität zu berücksichtigen:

- Die Ziehung der Schulen war nicht zufällig, sondern erfolgte durch die Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit in Abstimmung mit den Kultusministerien der Länder. Nach den Vorgaben des Gesetzgebers sollten möglichst nur Schulen ausgewählt werden, an denen es bis dahin kein vergleichbares Angebot in hinreichendem Ausmaß für die anvisierte Zielgruppe gab (IAW et al. 2010a, S. 44ff.).
- Die Auswahl der Schüler innerhalb der Schulen erfolgte ebenfalls auf nicht-zufällige Weise. Maßgebliches Kriterium ist nach einer Anweisung der BA (2008) der konkrete individuelle Förderbedarf. Als maßgeblich hierfür werden Defizite in den Grundfächern sowie Sprach- und Integrationshemmnisse explizit genannt. Aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden als Auswahlkriterien eine mangelnde elterliche Unterstützung, besonders schlechte Noten und ein schwieriger familiärer Hintergrund genannt (IAW et al. 2010a, S. 65). In einem ersten Vergleich zeigten sich hinsichtlich dieser Sachverhalte entsprechend deutliche Unterschiede zwischen den befragten Teilnehmenden und den zu Kontrollzwecken befragten nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen (IAW et al. 2011, S. 75). In der

³⁶ Der interessierende kausale Effekt ist hierbei im Folgenden der durchschnittliche Effekt auf diejenigen Personen, die tatsächlich an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, also der sogenannte „Average Effect of Treatment on the Treated“ (ATT).

Wirkungsanalyse müssen diese Ausgangsbedingungen berücksichtigt werden. Zu bedenken ist daneben auch, dass die Inanspruchnahme der Berufseinstiegsbegleitung freiwillig erfolgt und daher zumindest teilweise eine Selbstselektion der Teilnehmenden stattfindet.

Die Selektivität wird mit Hilfe des Matching-Ansatzes berücksichtigt. Dabei werden den Teilnehmenden nichtteilnehmende Beobachtungen zugeordnet, die sich hinsichtlich der relevanten Merkmale nicht unterscheiden. Eine wesentliche Annahme dieses Vorgehens ist die Annahme der konditionalen Unabhängigkeit („Conditional Independence Assumption“, CIA). Diese Annahme impliziert, dass die Selektion in die Maßnahme ausschließlich von den beobachtbaren Faktoren abhängt, das heißt, nachdem für die beobachtbaren Faktoren kontrolliert wird, ist die Ergebnisvariable vom Teilnahme-status unabhängig (Caliendo und Kopeinig 2008, Hujer 2011). Das Verfahren wird als „datenhungrig“ beschrieben, da der komplette Selektionsprozess beobachtbar sein muss.³⁷ Das Matching wird auf Basis einer geschätzten Teilnahmewahrscheinlichkeit durchgeführt. Rosenbaum und Rubin (1983) weisen nach, dass dies für eine Zuordnung der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden ausreichend ist.

Die Teilnahmewahrscheinlichkeit wird mit Hilfe eines ökonometrischen Wahrscheinlichkeitsmodells geschätzt, in das sämtliche beobachteten Merkmale eingehen, die einen Einfluss auf die Teilnahmeauswahl haben. Auf der Basis der geschätzten Koeffizienten wird im Anschluss für jede Person der sogenannte Propensity Score (Index der Teilnahmeneigung) vorhergesagt. Im Anschluss werden den einzelnen Teilnehmenden anhand des Propensity Scores vergleichbare Nichtteilnehmende zugeordnet. Der kausale Effekt wird anhand der Differenz zwischen den gewichteten Mittelwerten der Ergebnisvariablen der Teilnehmenden und derjenigen der Nichtteilnehmenden berechnet.³⁸

7.1.2 Auswahl der Kontrollgruppe für das Matching-Verfahren

Für die Gewinnung einer Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten. Zum einen können Schülerinnen und Schüler aus der

³⁷ Eine weitere notwendige Annahme bei der Anwendung von Matching ist die gleiche Stützmenge („Common Support“). Diese Bedingung stellt sicher, dass nicht unvergleichbare Personen verglichen werden. Technisch bedeutet dies, dass der Teilnahme-status nicht perfekt durch die erklärenden Variablen vorausgesagt wird. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Hochschulabsolventen als Vergleichsgruppe für eine Maßnahme herangezogen würden, die ausschließlich für Personen ohne höheren Bildungsabschluss bestimmt ist. Da für Personen mit Hochschulabschluss die Teilnahmewahrscheinlichkeit gleich null ist, stellen sie keine sinnvolle Kontrollgruppe im Rahmen eines Matching-Ansatzes dar. Es soll also sichergestellt sein, dass Personen mit derselben Ausprägung der Variablen X sowohl eine positive Wahrscheinlichkeit aufweisen, Teilnehmer zu sein, als auch Nichtteilnehmer zu sein (siehe Heckman et al. 1999: 1920).

³⁸ Für die Schätzungen wird das sogenannte Radius-Matching verwendet. Hierbei wird zunächst der jeweils nächste Nachbar (hinsichtlich des Wertes des Propensity Scores) gezogen. Zusätzlich werden alle Vergleichspersonen berücksichtigt, bei denen der Abstand zwischen den Propensity Scores maximal 90 % des maximalen Abstands in der Stichprobe beträgt (siehe Lechner und Wunsch 2009).

gleichen Schule, in welche auch die Teilnehmenden der Stichprobe gehen, als Kontrollpersonen verwendet werden. Zum anderen können die Nichtteilnehmenden von anderen Schulen stammen, an denen die Berufseinstiegsbegleitung nicht durchgeführt wird. Die Wahl hängt davon ab, wo stärkere Selektionseffekte zu erwarten sind.

Werden einzelne nichtteilnehmende Jugendliche aus den teilnehmenden Schulen ausgewählt, besteht die Gefahr, dass diese nicht mit den Teilnehmenden ähnlich sind, weil die Auswahl der Teilnehmenden durch die Berufsberaterinnen und -berater sowie durch die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer persönlichen Einschätzung erfolgt. Ferner gibt es möglicherweise indirekte Abstrahleffekte der Berufseinstiegsbegleitung auf die nichtteilnehmenden Schülerinnen und Schüler. In den qualitativen Fallstudien wird mehrfach geäußert, dass die Berufseinstiegsbegleitung auch über die Gruppe der Teilnehmenden hinaus wirkt, indem sie bestimmte Hilfestellungen auch nichtteilnehmenden Jugendlichen gewährt oder andere Akteure wie zum Beispiel die Schulsozialarbeit entlastet, die Unterstützungen anbieten (IAW et al. 2012, Abschnitt 7.4). Die Beeinflussung der Kontrollgruppe durch die zu evaluierende Förderung verursacht jedoch eine Verzerrung der geschätzten kausalen Wirkungen.³⁹

Bei einer Kontrollgruppe aus nichtteilnehmenden Schulen kann versucht werden, die Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen hätten, wenn es diese an ihrer Schule gegeben hätte. Der Nachteil dieser Art der Kontrollgruppe ist, dass sich die schulischen und regionalen Kontexte zwischen den Teilnehmenden und den Nichtteilnehmenden unterscheiden können.

Bei der Wahl der Kontrollgruppe wird der Nachteil schulischer und regionaler Unterschiede in Kauf genommen und eine Gruppe von Nichtteilnehmenden aus nichtteilnehmenden Schulen gezogen. Im Unterschied zu den Problemen bei einer Stichprobe der Nichtteilnehmenden aus der gleichen Schule, die schwer beobachtbar sind, können über eine Berücksichtigung schulischer und regionaler Merkmale die nicht personenbezogenen Unterschiede im Matching berücksichtigt werden. Für die große Mehrzahl der beobachteten teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen liegen Informationen über ihre Schulen aus der Schulleiterbefragung vor. Regionale Merkmale lassen sich über den Kreis des Wohnortes zuspätspielen. Überdies werden die nichtteilnehmenden Schulen so ausgewählt, dass sie innerhalb eines bestimmten Radius um eine teilnehmende Schule angesiedelt sein müssen,⁴⁰ so dass die Möglichkeit besteht, auch relativ kleinräumige regionale Kontexte zu berücksichtigen.

³⁹ Ehlert et al. (2012) versuchen in ihrer Studie über junge Arbeitslose die Selektivität zu vermeiden, indem sie mit Hilfe von Fallmanagern diejenigen identifizieren, die „als nächste“ ausgewählt worden wären, wenn das untersuchte Programm ein höheres finanzielles Volumen gehabt hätte. Dieses Verfahren ist sehr aufwendig, und die Selektionskorrektur gelingt nur teilweise. Ein ähnliches Vorgehen in unserem Fall wäre zudem wegen der genannten indirekten Effekte problematisch gewesen.

⁴⁰ Das Verfahren wird in IAW et al. (2010a: 22ff.) ausführlich beschrieben.

7.1.3 Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppen

Der Analyse liegen Daten der ersten drei Wellen der Befragung der teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen zugrunde. Ein Überblick über die Anlage der Befragungen wird in Abschnitt 3 gegeben. Die Erhebung der Daten wurde bereits in den vorherigen Zwischenberichten (IAW et al. 2010a, 2011) beschrieben; diese Berichte enthalten zudem deskriptive Auswertungen der Befragung. Zugespielt werden die Befragung der Schulleitungen sowie Informationen aus den BA-Prozessdaten. Die Daten der Befragung der Schulleitungen wurden teilweise schriftlich, teilweise telefonisch im Jahr 2010, in einzelnen Fällen jedoch auch später erhoben. Eine genaue Beschreibung der Befragungsinhalte sowie der Vorgehensweise findet sich in IAW et al. (2010a). Die BA-Prozessdaten werden im Abschnitt 3.3 genauer beschrieben.

Das Stichprobendesign der Erhebung schließt Personen ein, die zum jetzigen Zeitpunkt in der Analyse noch nicht berücksichtigt werden. So werden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen aus der vorliegenden Analyse ausgeschlossen. Ferner hat ein Teil der Befragten zum Beobachtungszeitpunkt im Frühjahr 2013 noch nicht den Abschluss der allgemeinbildenden Schule erreicht und wird deshalb ebenfalls nicht berücksichtigt. Um die unterschiedlichen biografischen Zeitpunkte der Stichprobenangehörigen zu berücksichtigen, werden diese in Abgangskohorten eingeteilt. Die Einstufung richtet sich nach dem zu erwartenden Zeitpunkt des ersten Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule. Maßgeblich hierfür sind die Schulklasse zum Zeitpunkt der Befragung sowie die Dauer der allgemeinbildenden Schule in dem Bundesland. Beträgt diese zehn Jahre, muss die Ergebnismessung ein Jahr später erfolgen als in Bundesländern, in denen die allgemeinbildende Schule neun Jahre dauert. Dies betrifft ausschließlich das Bundesland Nordrhein-Westfalen, da hier im Unterschied zu den anderen Bundesländern auch der Hauptschulabschluss nach der zehnten Klasse vergeben wird. Entsprechend werden vier Abgangskohorten gebildet. Dieses Verfahren gewährleistet, dass nur Jugendliche miteinander hinsichtlich ihrer Ergebnisvariablen verglichen werden, die zum selben biografischen Zeitpunkt beobachtet werden.

Aufgrund des Verfahrens der Stichprobengewinnung bei den nichtteilnehmenden Schülerinnen und Schülern (siehe IAW et al. 2011, S. 25ff.) ist diese Gruppe zunächst nicht auf die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung beschränkt. Sie umfasst auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auf allgemeinbildenden Schulen. Daher wird mit Hilfe eines Matchingverfahrens die Gruppe der Nichtteilnehmenden auf die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler begrenzt. Für dieses Matchingverfahren wird das „Nearest-Neighbour-Matching“ verwendet und für jede teilnehmende Beobachtung werden die zwölf nächsten Nachbarn ausgewählt. Das Matching wird mit Zurücklegen durchgeführt. Tabelle 7.1 enthält die Mittelwerte der entsprechenden Variablen in der unangepassten Stichprobe vor dem Matching und in der angepassten Stichprobe nach dem Matching. Auf der rechten Seite sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden schulischen Leistungen in den beiden Gruppen vor dem Matching abgetragen. Auf der rechten Seite finden sich die Anteile in der Stichprobe, die für die weiteren Analysen verwendet wird. Die Variablen beziehen sich auf die Schulleistungen zwei Jahre vor dem Befragungszeitpunkt, auf Probleme im Hinblick auf die schulischen Leistungen sowie auf die mindestens einmalige Wiederholung einer Klasse im bisherigen Schulverlauf.

Tabelle 7.1: Verteilung der Schulleistungen

Merkmal	Vor Matching		Nach Matching	
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Teilnehmende	Nichtteilnehmende
Mathematik: gut	15,4%	31,8%	15,4%	14,1%
Mathematik: schlecht	12,4%	7,4%	12,4%	12,0%
Englisch: gut	13,9%	30,2%	13,9%	14,7%
Englisch: schlecht	11,2%	4,3%	11,2%	9,2%
Deutsch: gut	12,7%	33,4%	12,7%	11,6%
Deutsch: schlecht	5,1%	1,8%	5,0%	3,9%
Probleme, dem Unterricht zu folgen	19,3%	10,8%	19,2%	18,8%
Probleme mit möglichem Sitzenbleiben	24,4%	15,6%	24,3%	22,0%
Probleme aufgrund schlechter Leistungen	22,7%	13,7%	22,6%	21,2%
Bereits einmal eine Klasse wiederholt	45,7%	32,1%	45,6%	45,0%
Anzahl der Beobachtungen	1.399	1.781	1.398	940

Quelle: Teilnehmer- und Nichtteilnehmendenbefragung, Welle 1.

Vor dem Matching ist der Anteil der leistungsschwächeren Schüler in der Gruppe der Nichtteilnehmenden wesentlich geringer als unter den Teilnehmenden. Beispielsweise haben nur 15,4 % der Teilnehmendengruppe gute Leistungen in Mathematik (Schulnote 1 oder 2), während dies für 31,8 % der nichtteilnehmenden Beobachtungen gilt. Schlechte Schulnoten (5 oder 6) haben 12,4 % der Teilnehmenden, doch nur 7,4 % der Nichtteilnehmenden. Nach dem Matching sind diese Unterschiede in den meisten Fällen verschwunden und die Verteilung der Variablen in den beiden Gruppen entspricht sich weitgehend. Die Beschränkung bedeutet einen Verlust von Beobachtungen, da sich die Gruppe der Nichtteilnehmenden von ursprünglich 1.781 Beobachtungen auf 940 Beobachtungen fast halbiert. Die Teilnehmendengruppe bleibt weitestgehend konstant. Lediglich für eine Beobachtung kann aufgrund der Eigenschaften keine entsprechenden nichtteilnehmenden Beobachtungen gefunden werden. Insgesamt verbleibt eine ausreichende Zahl an Beobachtungen für die Durchführung der weiteren Analysen.

Neben den Wirkungsanalysen unter der Berücksichtigung der gesamten Stichprobe werden ebenfalls Analysen für Untergruppen der Gesamtstichprobe sowie für Untergruppen unter den Teilnehmenden durchgeführt. Die Untergruppen werden insbesondere anhand soziodemographischer und schulischer Merkmale sowie anhand von Kriterien die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung betreffend ausgewählt.

Als soziodemographische Differenzierung werden das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund gewählt. Bei den schulischen Merkmalen wird eine Unterscheidung nach den Abgangsjahrgängen 2010 und 2011 vorgenommen sowie eine Differenzierung zwischen leistungsschwachen und weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Abschließend werden die Teilnehmenden nach ihrem Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter sowie nach dem Zeitpunkt der Unterstützung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung differenziert.

Als Definition des Migrationshintergrundes wird die in der Arbeitsmarktforschung etablierte Definition aus der § 6c-Evaluation verwendet (IAQ et al. 2009). Ein Migrati-

onshintergrund liegt dann vor, wenn mindestens eine der drei folgenden Bedingungen zutrifft:

- Keine deutsche Staatsbürgerschaft
- Person ist nicht in Deutschland geboren und mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren.
- Mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren und die Umgangssprache zuhause oder im Freundeskreis ist nicht Deutsch.

Die Abgangsjahrgänge werden anhand der besuchten Klasse in der ersten Befragung sowie dem Bundesland der Schule definiert. Zum Abgangsjahrgang 2010 gehören alle Befragten, die bei der ersten Befragung im Winter 2009/10 in Nordrhein-Westfalen in der zehnten und in allen anderen Bundesländern in der neunten Klasse waren. Analog dazu besteht der Abgangsjahrgang 2011 aus den Schülerinnen und Schülern der achten Klasse (Nordrhein-Westfalen: neunten Klasse) bei der ersten Befragung.

Die Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler nach schulischen Leistungen wird anhand der Schulnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch anderthalb Jahre vor der ersten Befragung definiert. Besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler hatten in mindestens zwei der drei genannten Schulfächer ein „ausreichend“ oder schlechter als Schulnote.

Wie das Verhältnis der Teilnehmenden zu ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern ist, wird anhand folgender drei Aussagen, die die Teilnehmenden bewerten mussten, definiert:

- Die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter setzt sich für mich ein.
- Der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter vertraue ich.
- Der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter habe ich viel zu verdanken.

Diese Aussagen sollten die Teilnehmenden auf einer Secherskala von „Trifft voll und ganz zu“ bis „Trifft überhaupt nicht zu“ bewerten. Ein positives Verhältnis wird angenommen wenn mindestens zwei der drei Aussagen positiv bewertet wurden.⁴¹

Im Unterschied zum letzten Zwischenbericht (IAW et al. 2012), bei dem die Dauer der Begleitung über die Aussagen der Teilnehmenden definiert wurde, werden für diesen Zwischenbericht die Angaben aus den BA-Prozessdaten genutzt. Somit wird nicht das subjektiv wahrgenommene Ende der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden als Richtwert genommen, sondern die tatsächlichen Abmeldungen aus der Förderung. Die Differenzierung erfolgt danach, ob das offizielle Ende der Berufseinstiegsbegleitung in den BA-Prozessdaten nach dem planmäßigen Abgang von der allgemeinbildenden Schule erfolgt oder nicht.

⁴¹ Die Fragebogen der ersten Welle können im Anhangband zum ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010b, S. 181-210) eingesehen werden.

Die Differenzierungen der Teilnehmendengruppen nach dem Verhältnis der Teilnehmenden zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter sowie nach dem Zeitpunkt des Endes der Berufseinstiegsbegleitung geben Hinweise darauf, wie wichtig eine Vertrauensbeziehung sowie die nachschulische Begleitung für den Erfolg der Förderung sind.

7.1.4 Ergebnisse der Schätzung der Teilnahmewahrscheinlichkeit

Die Schätzung der Teilnahmewahrscheinlichkeit wird mit einem Probitmodell, einem Modell für diskrete abhängige Variablen, durchgeführt. Aus der ersten Welle der Teilnehmenden- und der Nichtteilnehmendenbefragungen wird eine Vielzahl von Informationen als Kovariate in die Schätzung aufgenommen. Neben den bereits angesprochenen schulischen Leistungen werden der familiäre Hintergrund und entsprechende Unterstützungen, Migrationshintergrund, persönliche Eigenschaften sowie die gesundheitliche Situation einbezogen.

Auf der Ebene der Schule werden die vorhandenen Unterstützungen, die an der Schule vorherrschenden Problemlagen, der Schultyp (Hauptschule, Sekundarschule⁴², Gesamtschule, Hauptschule mit der Möglichkeit zum qualifizierten Hauptschulabschluss) sowie das Bundesland einbezogen. Zusätzlich werden aus den BA-Prozessdaten Informationen zum SGB II-Leistungsbezug genutzt. Die vollständigen Schätzergebnisse können im Anhang A.2.1 eingesehen werden.

Die Erstbefragung fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die teilnehmenden Jugendlichen bereits in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten waren; sie stellt somit keine echte Nullmessung dar. Damit die Variablen nicht ihrerseits durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung mitbestimmt werden, beziehen sie sich auf den Zeitraum vor dem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung, wenn zu erwarten ist, dass kein Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung besteht. So werden in der Schätzung die Schulnoten von vor zwei Jahren und nicht die aktuellen Schulnoten berücksichtigt.

Die Schätzung gibt Aufschluss darüber, welche Jugendlichen in die Förderung eingehen und so eine Bewertung über die Genauigkeit ermöglichen, mit welcher die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung erreicht wird. Im Folgenden werden einige der statistisch signifikanten Zusammenhänge aufgeführt.

- Männliche junge Erwachsene haben gegenüber weiblichen eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit.
- Migrationshintergrund erhöht die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme ebenfalls.
- Junge Erwachsene mit eher gering qualifizierten, arbeitslosen oder nichterwerbstätigen Elternteilen sind in der Teilnehmergruppe überrepräsentiert.
- Interessant ist der Grad der Zustimmung und Ablehnung zu Aussagen über die schulische Situation zwei Jahre vor der Befragung.

⁴² Die Sekundarschule schließen die Realschulen mit ein.

- a. Die Teilnehmenden hatten weniger Befürchtungen sitzen zu bleiben als die Nichtteilnehmenden.
- b. Die Teilnahmewahrscheinlichkeit ist deutlich geringer, wenn den Befragten zwei Jahre vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung die Schule gleichgültig war.
- c. Jugendliche aus Haushalten mit SGB II-Leistungsbezug haben eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit.

Daneben ergibt sich eine Reihe von Befunden für die Schulen:

- Junge Erwachsene in Schulen mit hohen Anteilen an Migranten haben eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit.
- Im Vergleich zur Sekundarschule ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit von Schülerinnen und Schülern auf Haupt- oder Gesamtschulen niedriger.

Es sind insofern nicht allein individuelle, sondern auch kollektive Problemlagen, denen sich die Berufseinstiegsbegleitung gegenüber sieht.

Insgesamt ist der Erklärungsgrad der Schätzung hoch: das hierfür verwendete Pseudo- R^2 liegt bei 0,40. Dies bedeutet, dass die Selektion nicht zufällig ist, sondern beobachtbare Merkmale die Teilnahme erklären können. Das impliziert für die folgenden Schätzungen, dass sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende deutlich unterscheiden. Dies wird unter anderem an der Verteilung der Propensity Scores vor dem Matching deutlich (siehe Abschnitt A.2.2.1 im Anhangband). Hierbei zeigt sich, dass die teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer vorhergesagten Teilnahmewahrscheinlichkeit deutlich voneinander getrennt sind. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Berufseinstiegsbegleitung eine sehr selektive Förderung ist, die sich an bestimmte und nicht an alle jungen Erwachsenen wendet.

Die Matching-Schätzungen beschränken die Vergleichsgruppen auf den Bereich, in dem sich die Verteilungen der Propensity Scores überlappen. Dadurch werden 29 Beobachtungen aus der Stichprobe der teilnehmenden jungen Erwachsenen ausgeschlossen. Das Matching wird als Radius-Matching durchgeführt. Dieses ist effizienter als das nächste-Nachbarn-Verfahren, weil die Zahl der Vergleichsbeobachtungen nicht von vornherein beschränkt ist. Stattdessen werden alle Kontrollbeobachtungen berücksichtigt, die in einem Umkreis von 90 % des Maximums der Abweichung der Teilnehmendenbeobachtung von ihrem nächsten Nachbarn unter den Nichtteilnehmenden liegt.

Die Qualität des Matching kann anhand von Tests beurteilt werden, mit denen geprüft wird, ob die Verteilung der berücksichtigten Merkmale in der Teilnehmenden- und der Kontrollstichprobe ausgeglichen ist, wie es für die Validität des Matching erforderlich ist. Abschnitt A.2.1 im Anhangband enthält die standardisierten Differenzen und t-Tests für verbliebene Unterschiede der einzelnen Variablen. Bei einer Reihe von Variablen finden sich signifikante Differenzen.

Dies betrifft beispielsweise den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache an den Schulen. Zwar reduziert sich die Verzerrung von 62,2 % vor dem Matching, aber es bleibt immer noch eine signifikante Verzerrung von 15,9 %.⁴³ Ein Test auf die gemeinsame Signifikanz aller im Matching verwendeten Variablen auf die Teilnahmeentscheidung in der Stichprobe nach Matching sollte, wenn keine systematische Selektion in die Teilnahme- und Kontrollgruppe vorliegt, insignifikant sein. Der Test im Anhang A.2.3 zeigt jedoch, dass in mehreren Spezifikationen ein signifikanter Erklärungsgehalt verbleibt, auch wenn dieser Erklärungsgehalt erheblich reduziert wird. So reduziert sich der Erklärungsgehalt der Basisspezifikation von 0,39 auf 0,08.⁴⁴ Diese Testergebnisse weisen darauf hin, dass es möglicherweise noch nicht gelungen ist, die Teilnahme- und die Nichtteilnahmestichprobe hinsichtlich tatsächlich aller relevanten Eigenschaften anzugleichen. Entsprechend sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

7.2 Erfassung von beruflichen Perspektiven

Ziel dieses Abschnittes ist es, zu ermitteln, inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung zur Entwicklung und Festigung konkreter Vorstellungen bei den begleiteten Jugendlichen über ihre beruflichen Perspektiven beiträgt. Diese sollten einerseits den Interessen und Wünschen der Jugendlichen entsprechen, zugleich aber auch die spezifischen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten berücksichtigen. Dies knüpft an das gesetzliche Ziel des § 49 SGB III an. Danach soll die Berufsorientierung und Berufswahl durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden.

Die Frage nach der Einwirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die beruflichen Vorstellungen bedarf stärker einer Operationalisierung als dies beim Übergang in andere Zustände und beim Erreichen des Schulabschlusses der Fall ist. Während in diesen Fällen relativ eindeutig ist, wie die Ergebnisvariablen gemessen werden sollten, gibt es bei den beruflichen Vorstellungen eine Vielzahl von möglichen Umsetzungen. Im Folgenden wird auf dem Konzept des „Wunschberufs“ aufgebaut.

Der Wunschberuf wird in der Literatur als Konzept definiert, in das sowohl die individuellen Interessen und Neigungen als auch die Realisierbarkeit dieser Interessen und Neigungen eingeht (Hentrich 2011). Dabei wird die zunehmende Konkretisierung als ein Prozess der Anpassung eines auf der Basis von Identifikationsmustern angestrebten „Traumberufs“ an die konkreten Möglichkeiten verstanden (Meixner 1996). Der Wunschberuf ist insofern ein Übergangsphänomen, das zwischen dem Traumberuf und dem konkreten, bereits auf das Ergreifen konkreter Schritte bezogenen Berufswunsch (Feller 1996) steht. Damit bildet das Konzept des Wunschberufs die Anforderung ab, dass die Vorstellungen den Interessen und Wünschen entsprechen, zugleich aber auch die spezifischen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten berücksichtigen.

⁴³ Weitere Variablen, bei denen die Reduktion der Verzerrung nur unzureichend ist, sind zum Beispiel der Indikator für Mobbing als Problem an der Schule, die Dummy-Variable für Ganztagschulen und wenige Bundesländer-Dummies.

⁴⁴ Der Wert der Chi²-Verteilung reduziert sich von 949,15 auf 235,45.

Nach der Konzeptionierung des Wunschberufs als Element in einem Prozess der Anpassung hängt das Gewicht von Interessen einerseits und Möglichkeiten andererseits davon ab, zu welchem Zeitpunkt der Wunschberuf erhoben wird, also beispielsweise in welchem zeitlichen Abstand zum Beginn einer Ausbildung. Zudem ist der Grad der Informationen zu berücksichtigen, die der betrachteten Person zum jeweiligen Zeitpunkt zur Verfügung stehen, also dessen Kenntnisse über relevante Sachverhalte wie die Art der Tätigkeiten, die erforderlichen schulischen Qualifikationen und die Lage auf dem Ausbildungsmarkt.

Die Entwicklung und Festigung eines Wunschberufs wird im Folgenden auf drei unterschiedliche Arten operationalisiert. Ziel ist dabei eine differenzierte Erfassung, der nicht einseitig die Einpassung in den Arbeitsmarkt zugrunde liegt, sondern die auch die eigene Perzeption der Aussichten und ihres Realitätsgehalts sowie die spätere Verwirklichung der Ideen umfasst. Es sollten ferner keine subjektiven Wertungen der Forschenden einfließen, denn diese können nicht beurteilen, welche Wunschberufe für die Jugendlichen angemessen sind.

Als Indikatoren werden drei Messkonzepte eingesetzt, die sich in der Interpretation ergänzen:

- Das erste Messkonzept knüpft an den schulischen Voraussetzungen für den jeweils geäußerten Wunschberuf an. Dabei wird statt an den formalen Voraussetzungen, an den tatsächlichen schulischen Qualifikationen derer angesetzt, die eine Ausbildung im jeweiligen Beruf beginnen. Die gewonnene Ergebnisvariable besteht in dem Anteil der Auszubildenden in einem geäußerten Wunschberuf, die einen Hauptschulabschluss als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen. Dieses Konzept setzt implizit voraus, dass die Jugendlichen in der Gruppe in den meisten Fällen keinen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss erwerben. Da in Welle 3 der Befragung weniger als ein Sechstel der Teilnehmenden einen Realschulabschluss erreicht hat (siehe Abschnitt 4.3.1) und weniger als 10 % noch eine Schule besuchen (Abschnitt 4.3.2), dürfte diese Annahme für die Gruppe der Teilnehmenden insgesamt zutreffen. Der gewonnene Indikator wird im Folgenden als „statistische Chance“ bezeichnet.
- Neben der statistischen Realisierbarkeit des Wunschberufs wird zweitens die wahrgenommene Realisierbarkeit in der Einschätzung der betroffenen Jugendlichen verwendet, also die Erwartung, im Wunschberuf tatsächlich einen Ausbildungsplatz zu bekommen. In diese Wertung gehen vermutete notwendige Qualifikationen, aber auch die Gegebenheiten auf dem Ausbildungsmarkt ein. Dieser Indikator wird als „subjektive Chance“ bezeichnet.
- Als dritter Indikator wird das Konzept der „realisierten Chance“ verwendet. Dies bedeutet, dass die beobachtete Person in einer späteren Befragungswelle einen Ausbildungsplatz genau in dem Beruf hat, den sie in einer Befragungswelle zuvor als ihren Wunschberuf bezeichnet hatte.

Allen drei Indikatoren liegt die Abfrage des Wunschberufs zu einem Zeitpunkt zugrunde, in dem diese ihre Ausbildung noch nicht begonnen haben. Der Wunschberuf wird daher der ersten Befragungswelle entnommen. Die Antworten auf die Frage „Was für

eine Berufsausbildung willst (oder würdest) Du gerne machen“ werden ca. 90 Kategorien der Klassifikation der Berufe zugeordnet; der gewünschte Ausbildungsberuf ist damit in sehr feiner Differenzierung erfasst.

Die Datenquelle für die Quote der Hauptschüler unter den Auszubildenden ist die Berufsbildungsstatistik. Aus den Datenblättern des Datensystems Auszubildende (DAZUBI) des BIBB⁴⁵ kann entnommen werden, welches die Anteile der Auszubildenden nach dem jeweils höchsten Abschluss einer allgemeinbildenden Schule sind. Von den neu abgeschlossenen 4.515 Auszubildenden im Ausbildungsberuf Bäcker/in haben beispielsweise 3.240 den Hauptschulabschluss als höchsten Abschluss, weitere 222 Auszubildende haben keinen Hauptschulabschluss. Von 18.681 Auszubildenden mit dem Ausbildungsberuf KFZ-Mechatroniker/in haben 7.503 einen Hauptschulabschluss und 253 keinen Hauptschulabschluss, während 10.895 mindestens einen Realschulabschluss haben.

Die Ergebnisvariable „statistische Chance“ gibt den Prozentanteil derjenigen Auszubildenden im jeweiligen Wunschberuf gemäß DAZUBI an, deren höchster Schulabschluss der Hauptschulabschluss ist. Es handelt sich also um eine kontinuierliche Ergebnisvariable.

Ein höherer Wert dieser Variable kann nicht ohne Weiteres positiv bewertet werden. Auch vermeintlich „unrealistische“ Wunschberufe können realistisch sein, wenn die Person genaue Vorstellungen hat, wie sie den Wunschberuf erreichen möchte. Es wird in der Analyse nicht unterstellt, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Jugendlichen in jedem Fall dahin lenken sollte, dass sie Wunschberufe entwickeln, in denen sie eine höhere „statistische Chance“ haben. Die zu untersuchende Frage ist vielmehr, ob die Berufseinstiegsbegleitung die Jugendlichen de facto entsprechend beeinflusst.

Der Indikator „subjektive Chancen“ umfasst eine subjektive Evaluation der Chance, im gewählten Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Der Wortlaut der Frage im Fragebogen ist „Wie schätzt Du Deine Chancen ein, nach der Schule einen Ausbildungsplatz [im gewünschten Ausbildungsberuf] zu bekommen?“. Hieraus wird eine Dummy-Variable gebildet, die den Wert eins annimmt, wenn der oder die Befragte es als „wahrscheinlich“ oder „sehr wahrscheinlich“ ansieht, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu bekommen, und den Wert null in den anderen Fällen.

Der dritte Indikator „realisierte Chancen“ benutzt die Tatsache, dass in der Längsschnittbetrachtung erkennbar wird, ob der Wunschberuf tatsächlich erreicht wurde. Hierbei werden die zweite und die dritte Befragungswelle benutzt; maßgeblich ist also ein Erreichen des Wunschberufs bis maximal ca. 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Ein Erreichen nach dieser Frist kann derzeit noch nicht beobachtet werden. Als Ergebnisvariable wird eine Dummy-Variable definiert, die den Wert eins annimmt, wenn der oder die Befragte im zuvor genannten Wunschberuf eine Ausbildung macht, und den Wert null in den anderen Fällen.

⁴⁵ Die Daten sind auf der Website www.bibb.de/dazubi vorhanden.

7.2.1 Deskriptive Ergebnisse in Teilnehmer- und Kontrollgruppe

Wunschberuf

Bei den nichtteilnehmenden Schülerinnen und Schülern ist der Anteil derer, die einen Beruf nennen können, ähnlich hoch wie bei den Teilnehmenden; sie liegt mit 88,7 % um gut zwei Prozentpunkte höher als bei den Nichtteilnehmenden. Die Nennung eines Wunschberufs ist die Voraussetzung für die Konstruktion der drei Ergebnisvariablen; da jeweils fast 90 % der Befragten diese Voraussetzung erfüllten, spielt eine mögliche Selektivität der Stichproben keine wichtige Rolle für die Ergebnisse.

Tabelle 7.2 enthält jeweils die zehn häufigsten Wunschberufe der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen; die Gruppe der Nichtteilnehmenden ist nicht auf die Matching-Partner eingegrenzt. Daher handelt es sich um eine rein deskriptive Darstellung und aus dem Vergleich der Wunschberufe zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden kann noch nicht auf eine Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung geschlossen werden.

Tabelle 7.2: Wunschberufe von teilnehmenden und nichtteilnehmenden Jugendlichen

Wunschberuf der Teilnehmenden	Prozent	Wunschberuf der Nichtteilnehmenden	Prozent
Einzelhandelskaufmann/-frau	7,60%	KFZ-Mechaniker/in, -Mechatroniker/in	5,50%
KFZ-Mechaniker/in, -Mechatroniker/in	6,60%	Erzieher/in, Kindergärtner/in	5,40%
Maler/in, Lackierer/in	4,00%	Einzelhandelskaufmann/-frau	5,30%
Koch/Köchin, Beikoch/-köchin	3,80%	Bürokaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau	4,60%
Erzieher/in, Kindergärtner/in	3,70%	Tischler/in, Schreiner/in, Fensterbauer/in	2,60%
Friseur/in	3,40%	Orthopädietechniker/in	2,60%
Tischler/in, Schreiner/in, Fensterbauer/in	3,20%	Friseur/in	2,50%
Mechaniker/in allgemein	2,50%	Kaufmann/-frau allgemein	2,30%
Schlosser/in, Werkzeugmacher/in, Schweißer/in	2,40%	Koch/Köchin, Beikoch/-köchin	2,20%
Verkäufer/in allgemein	2,40%	Krankenschwester, Sanitäter/in	2,20%

Anmerkung: Die Tabelle gibt die Häufigkeiten in der Stichprobe wieder.

Quelle: Befragung der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, Welle 1.

Im Vergleich zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden fällt auf, dass in vielen Fällen ähnliche Wunschberufe genannt werden. In beiden Gruppen besonders beliebt sind die Ausbildungsberufe KFZ-Mechaniker/in oder -Mechatroniker/in, Einzelhandelskaufmann/-frau sowie Erzieher/in, Kindergärtner/in. Hierbei gibt es eine klare Zuordnung nach dem Geschlecht (in der Tabelle nicht dargestellt).

Betrachtet man die Berufe, die eher von den Teilnehmenden, nicht aber von den Nichtteilnehmenden als Ausbildungsberufe gewünscht werden, so sind dies eher handwerkliche Berufe wie Maler/in oder Lackierer/in sowie Schlosser/in, Werkzeugmacher/in oder Schweißer/in. Unter den Nichtteilnehmenden sind die folgenden

Berufe besonders beliebt, die bei den Teilnehmenden nicht unter den ersten zehn rangieren: Bürokaufmann/-frau oder Industriekaufmann/-frau, Orthopädietechniker/in sowie Krankenschwester oder Sanitäter/in. Dies sind einerseits Berufe, die tendenziell eine relativ hohe schulische Qualifikation erfordern, was damit zusammenhängt, dass die Nichtteilnehmenden im Durchschnitt besser qualifiziert sind als die Teilnehmenden. Andererseits sind die Unterschiede teilweise auch dadurch zu erklären, dass sich unter den Teilnehmenden anteilmäßig mehr junge Männer befinden als unter den Nichtteilnehmenden.

Festzustellen ist schließlich, dass die Teilnehmenden eine etwas stärkere Konzentration auf die besonders beliebten Berufe aufweisen. Bei den Teilnehmenden nennen 39,6 % einen der zehn am häufigsten genannten Berufe, während es bei den Nichtteilnehmenden 35,2 % sind.

Tabelle 7.3 zeigt die Unterschiede in den drei Ergebnisvariablen zwischen den Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden. In der Gesamtstichprobe finden sich bei allen drei Indikatoren statistisch signifikante und in der Größenordnung erhebliche Unterschiede.

Nach den Ergebnissen für den Indikator „statistische Chance“ nennen die Teilnehmenden Wunschberufe, in denen deutlich mehr Auszubildende einen Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss haben, als dies bei den Nichtteilnehmenden der Fall ist; der Unterschied liegt bei 8 Prozentpunkten. Zugleich halten die Teilnehmenden subjektiv ihre Aussichten, im genannten Beruf einen Ausbildungsplatz zu erhalten (subjektive Chance), für geringer als dies die Nichtteilnehmenden tun. Hierbei liegen die Anteile um 9 Prozentpunkte auseinander. Diesem Befund entspricht das Ergebnis für den dritten Indikator: unter den Nichtteilnehmenden macht ein signifikant höherer Anteil in einer späteren Welle eine Ausbildung im zuvor genannten Ausbildungsberuf. Dieses Ergebnis stimmt mit dem weiter unten berichteten Ergebnis (siehe Abschnitt 7.3.2) überein, dass ein höherer Anteil der Nichtteilnehmenden überhaupt eine Ausbildung aufgenommen hat. Insgesamt erreicht nur eine Minderheit exakt ihren Wunschberuf als Ausbildungsberuf; dies liegt an der relativ feingliedrigen Erhebung.

In allen Teilgruppen⁴⁶ findet sich beim Indikator „statistische Chance“ ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden. Das gilt für die beiden anderen Indikatoren nicht. Bei den „subjektiven Chancen“ unterscheiden sich zwar die jungen Männer nach Teilnahmestatus, nicht aber die jungen Frauen, die leistungsschwachen Jugendlichen und die Angehörigen der zweiten Kohorte. Hinsichtlich der „realisierten Chancen“ lassen sich Unterschiede nur bei den Personen ohne Migrationshintergrund feststellen, nicht bei den Migranten. Die leistungsschwachen Jugendlichen und die Angehörigen der zweiten Kohorte unterscheiden sich auch hier nicht.

⁴⁶ Die Teilgruppen der Teilnehmenden, die ein gutes oder schlechtes Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter oder zur -begleiterin haben beziehungsweise die nur in der Schulzeit oder auch danach begleitet wurden, werden hier nicht dargestellt, da das Merkmal für die Nichtteilnehmenden nicht gebildet werden kann.

Tabelle 7.3: Deskriptive Auswertungen zum Wunschberuf

	Statistische Chance		Subjektive Chance		Realisierte Chance	
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Teilnehmende	Nichtteilnehmende
Gesamtstichprobe	***0,390 <i>1.037</i>	***0,310 <i>634</i>	***0,450 <i>1.228</i>	***0,540 <i>787</i>	***0,138 <i>1.368</i>	***0,223 <i>825</i>
Männliche junge Erwachsene	***0,419 <i>583</i>	***0,341 <i>313</i>	***0,455 <i>723</i>	***0,584 <i>401</i>	***0,153 <i>795</i>	***0,243 <i>420</i>
Weibliche junge Erwachsene	***0,352 <i>454</i>	***0,291 <i>317</i>	0,442 <i>505</i>	0,479 <i>388</i>	***0,117 <i>573</i>	***0,185 <i>421</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	***0,410 <i>554</i>	***0,329 <i>464</i>	***0,475 <i>676</i>	***0,548 <i>584</i>	***0,163 <i>747</i>	***0,246 <i>621</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	***0,366 <i>483</i>	***0,281 <i>166</i>	*0,418 <i>552</i>	*0,488 <i>205</i>	0,107 <i>621</i>	0,123 <i>220</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	***0,386 <i>624</i>	***0,309 <i>472</i>	***0,445 <i>742</i>	***0,551 <i>597</i>	***0,175 <i>812</i>	***0,242 <i>652</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	***0,395 <i>413</i>	***0,338 <i>158</i>	0,456 <i>486</i>	0,474 <i>192</i>	0,084 <i>556</i>	0,116 <i>189</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	**0,394 <i>376</i>	**0,354 <i>163</i>	0,411 <i>450</i>	0,431 <i>190</i>	0,134 <i>514</i>	0,182 <i>198</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	***0,387 <i>632</i>	***0,303 <i>464</i>	***0,568 <i>742</i>	***0,474 <i>595</i>	***0,144 <i>820</i>	***0,225 <i>639</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv). *** bedeutet Signifikanz der Unterschiede auf dem 1%-Niveau, ** auf dem 5%-Niveau und * auf dem 10%-Niveau.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Deskriptiv haben die Teilnehmenden also Wunschberufe, die geringere Qualifikationen voraussetzen, zugleich schlechtere subjektive Chancen und eine schlechtere Realisierung des Wunschberufs, was auf eine Benachteiligung gegenüber den Nichtteilnehmenden hinweist.

7.2.2 Ergebnisse der Schätzungen

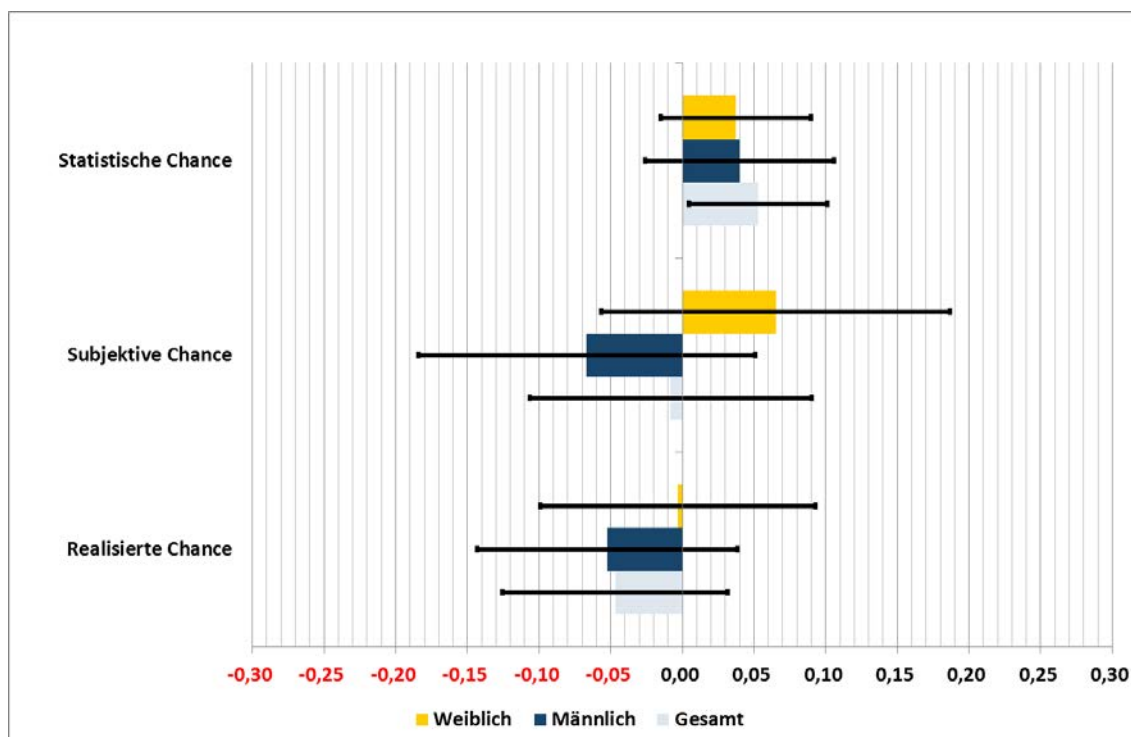
Die Ergebnisse der Wirkungsanalysen sind in den Abbildungen 7.1 bis 7.6 dargestellt. Dabei zeigen die farbigen Balken die Höhe des Treatmenteffekts an, während die schwarzen Linien das zugehörige Konfidenzintervall zum 5 %-Signifikanzniveau anzeigen.

In Abbildung 7.1 sind die geschätzten Treatment-Effekte auf die drei Indikatoren zur Berufswahl für die Gesamtstichprobe sowie für junge Männer und junge Frauen dargestellt. Für den Indikator „statistische Chance“ zeigt sich – ähnlich wie bei den deskriptiven Ergebnissen – ein signifikant positiver Effekt. Das bedeutet, dass die Berufseinstiegsbegleitung einen Einfluss auf den formulierten Wunschberuf hat; durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützte Jugendliche haben Wunschberufe, in denen ein höherer Anteil der tatsächlich dort anzutreffenden Auszubildenden als höchsten

allgemeinbildenden Schulabschluss einen Hauptschulabschluss haben. Der Unterschied ist mit 5 Prozentpunkten allerdings geringer als im deskriptiven Vergleich. Schätzt man den Effekt für junge Männer und junge Frauen getrennt, dann ergeben sich in der Größenordnung ähnliche Treatment-Effekte, die allerdings aufgrund der geringeren Fallzahlen in den beiden Unterstichproben nicht statistisch signifikant sind.

Keine signifikanten Treatment-Effekte werden für die beiden anderen Indikatoren gefunden. Die subjektive Einschätzung, im Wunschberuf gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu haben, liegt bei den Teilnehmenden niedriger als in der Kontrollgruppe, jedoch kann die Nullhypothese, dass kein Effekt vorliegt, nicht zurückgewiesen werden. Die Effekte für weibliche und männliche Teilnehmende gehen in eine unterschiedliche Richtung; junge Frauen sehen tendenziell infolge der Berufseinstiegsbegleitung bessere Chancen, einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf zu bekommen, während der Effekt bei den jungen Männern ähnlich wie bei den deskriptiven Befunden negativ ist.

Abbildung 7.1: Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Geschlecht

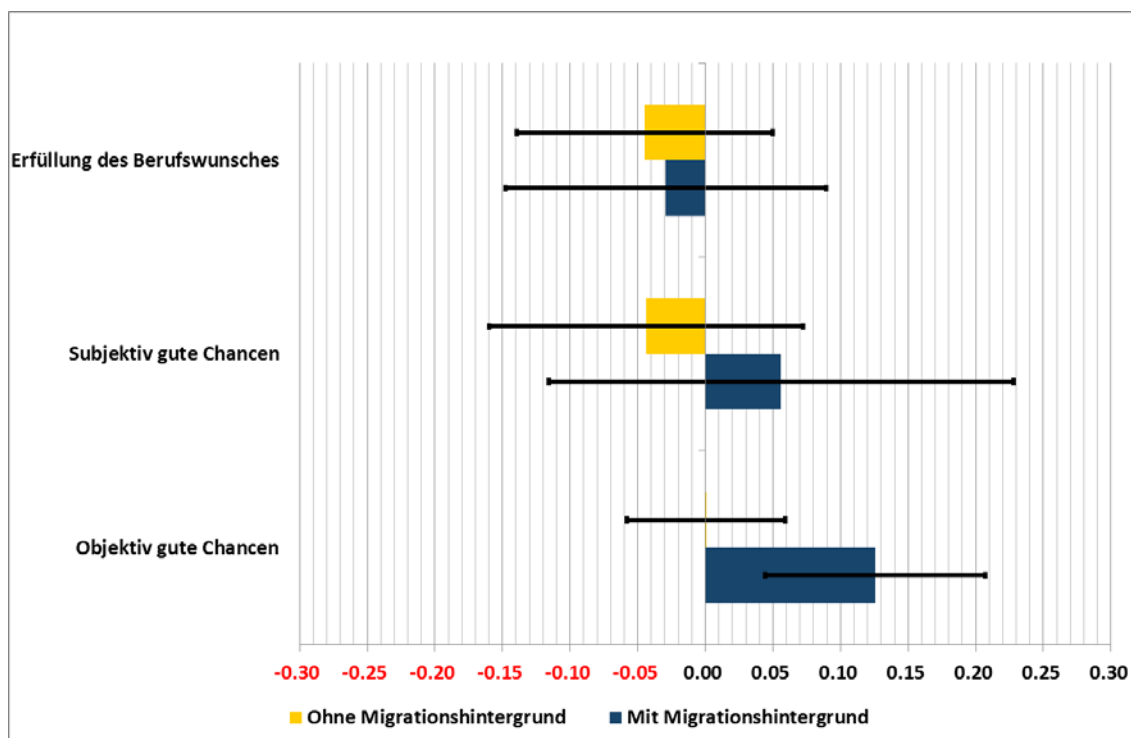


Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Die folgenden Darstellungen differenzieren diese Ergebnisse nach soziodemographischen Untergruppen und nach Begleitungskonstellationen. In Abbildung 7.2 werden geschätzte Koeffizienten dargestellt, die zwischen den Personen mit und ohne Migrationshintergrund differenziert sind. Es zeigt sich, dass der signifikante Effekt für den Indikator „statistische Chance“ allein auf die Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Dies ist insofern überraschend, da es bei den deskriptiven Befunden keinen solchen Unterschied gibt. Bei den anderen Indikatoren findet

sich kein signifikanter Effekt. Tendenziell steigen die subjektiv wahrgenommenen Chancen bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was mit der Wirkung auf die „statistische Chance“ übereinstimmt; aufgrund der fehlenden Signifikanz sollte dieser Befund aber nicht überinterpretiert werden.

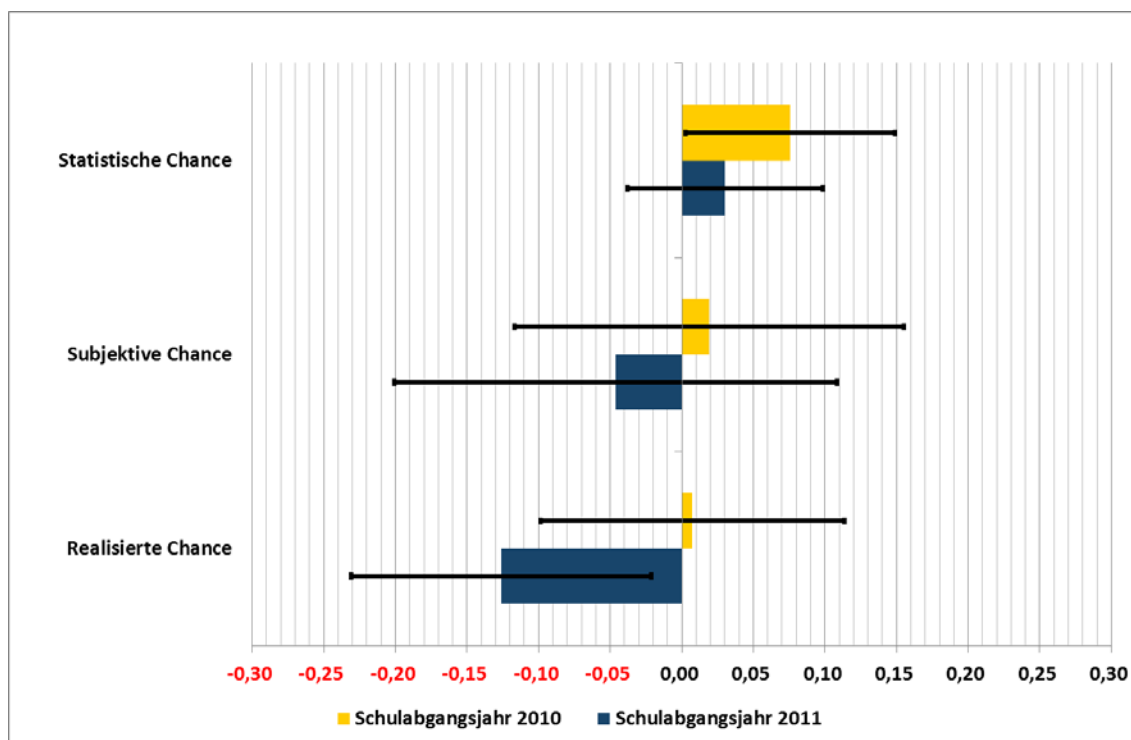
Abbildung 7.2: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Migrationshintergrund



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Abbildung 7.3 enthält separat nach Kohorte geschätzte Treatment-Effekte. Dabei lässt sich feststellen, dass nur in der ersten Kohorte ein signifikanter und positiver Effekt für den Indikator „statistische Chance“ geschätzt wird. Auch in den deskriptiven Vergleichen findet sich für die erste Kohorte ein größerer Unterschied. Beim Indikator „realisierte Chance“ ergibt sich in der zweiten Kohorte ein negativer Effekt, der statistisch signifikant ist. Keine signifikanten Befunde gibt es für den Indikator „subjektive Chance“.

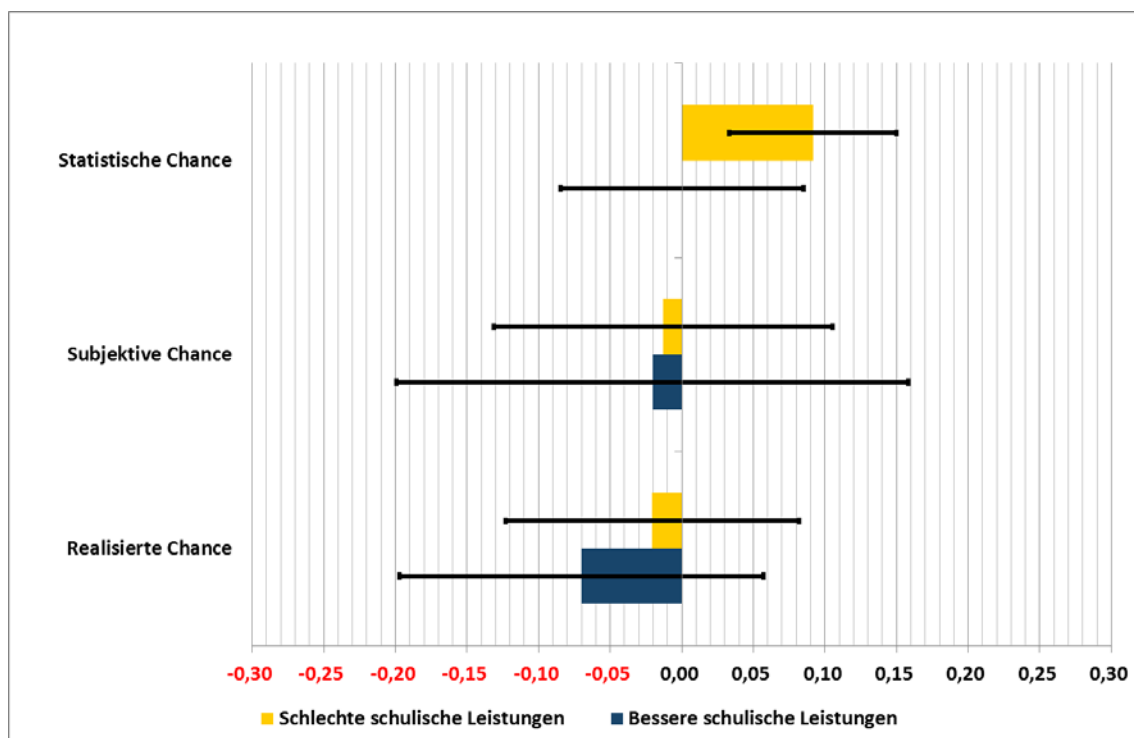
Abbildung 7.3: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Schulabgangsjahr



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Nach den in Abbildung 7.4 enthaltenen Ergebnissen ist der positive Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf die ex ante festgestellte „statistische Chance“ auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. Danach sind es diese Geförderten, die infolge der Berufseinstiegsbegleitung ihren Wunschberuf in Richtung der Ausbildungsgänge anpassen, in denen mehr Auszubildende mit höchstens einem Hauptschulabschluss lernen. Für die anderen Indikatoren bringt die zusätzliche Differenzierung keine von den bisherigen abweichenden Schlussfolgerungen.

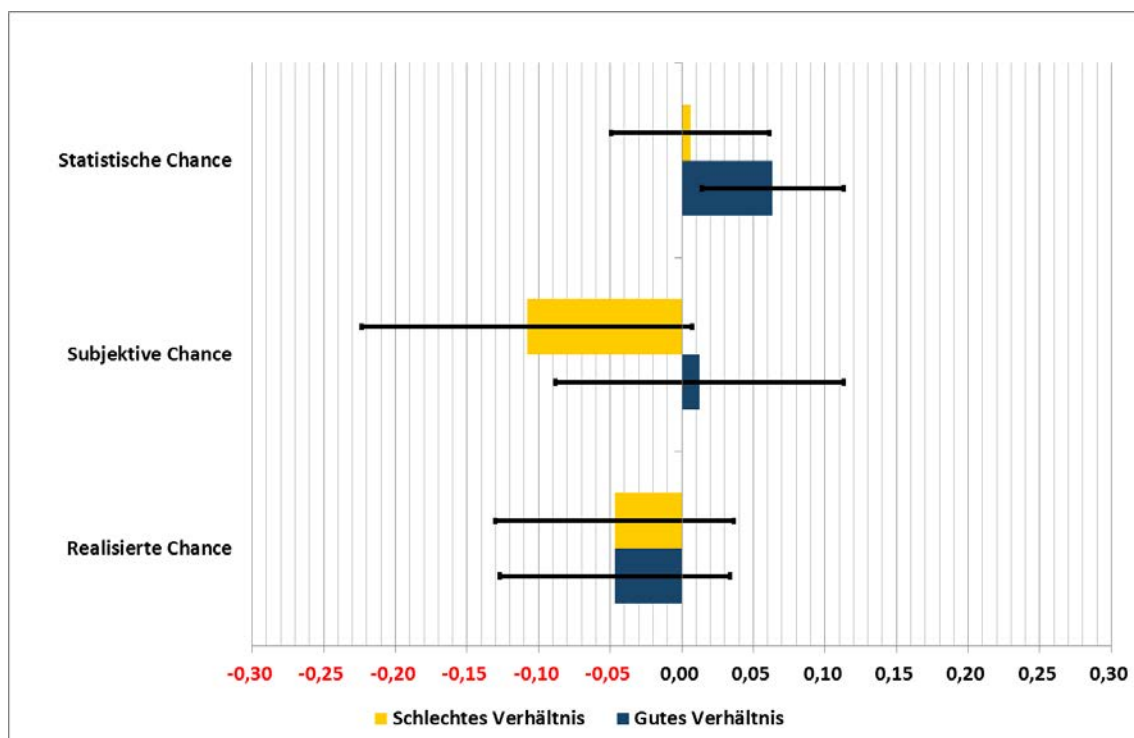
Abbildung 7.4: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach schulischen Leistungen



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Die folgenden Abbildungen enthalten Differenzierungen der Treatment-Effekte nach der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung. Zunächst geht es dabei um das Verhältnis der begleiteten Jugendlichen zu ihrem jeweiligen Berufseinstiegsbegleiter oder ihrer -begleiterin (Abbildung 7.5). Der geschätzte Effekt auf den Indikator „statistische Chance“ ist nur dann statistisch signifikant, wenn das Verhältnis durch den Teilnehmer oder die Teilnehmerin als gut bezeichnet wird. Dies kann in dem Sinne verstanden werden, dass ein gutes Verhältnis notwendig ist, damit die Berufseinstiegsbegleitung wirksam werden kann; die Jugendlichen lassen sich nur dann „etwas sagen“, wenn sie ihrem Berufseinstiegsbegleiter oder ihrer -begleiterin Vertrauen entgegenbringen. Dies stimmt mit den bisherigen Evaluationsergebnissen überein, da auch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die gute persönliche Beziehung als Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung ansehen. „Ich brauch das Vertrauen. Wenn ich das nicht habe, kann ich gleich wieder gehen“ – so äußerte sich in den Fallstudien eine der Fachkräfte (IAW et al. 2010a, S. 99). Ähnlich lässt sich feststellen, dass die Berufseinstiegsbegleitung zu einer schlechteren subjektiven Chanceneinschätzung führt, wenn das Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter oder zur -begleiterin schlecht ist; dies könnte darauf hindeuten, dass eine misslungene Begleitung entmutigend wirkt. Der betreffende Koeffizient ist insignifikant, befindet sich aber am Rande der Signifikanz.

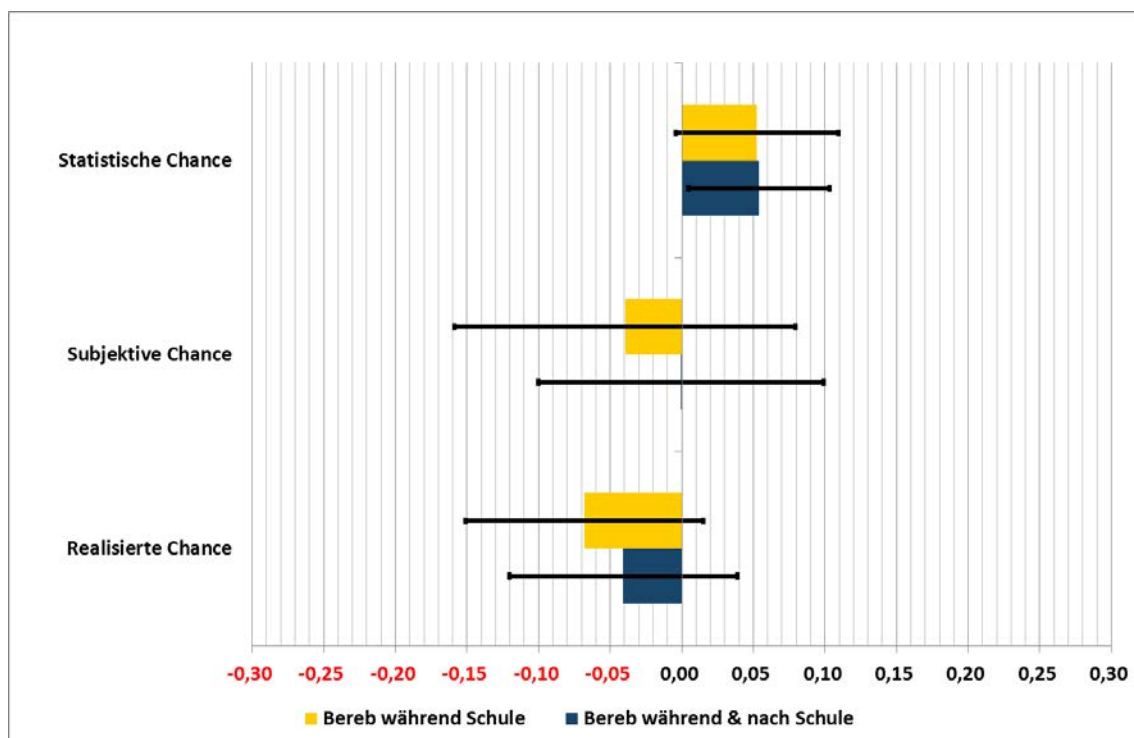
Abbildung 7.5: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach Verhältnis zum/r Berufseinstiegsbegleiter/in



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Abbildung 7.6 differenziert die Ergebnisse danach, ob nach der Schule noch eine Begleitung stattfand. Hier würde man keinen Effekt auf die ersten beiden Indikatoren vermuten, da nur Informationen aus der ersten Welle, also der schulischen Phase, verwendet werden. Dieses Ergebnis stellt sich empirisch tatsächlich ein. Beim Indikator „realisierte Chance“ könnte dagegen ein positiver Effekt vorliegen, wenn die Berufseinstiegsbegleitung den Jugendlichen hilft, ihren Wunsch-Ausbildungsberuf auch zu erreichen. Auch hier gibt es jedoch keine Unterschiede in der statistischen Signifikanz.

Abbildung 7.6: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Entwicklung von beruflichen Perspektiven – differenziert nach der Begleitung während und nach der Schule



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

7.3 Wirkungen auf den Verbleibstatus nach planmäßigem Abschluss der Schule

Im vergangenen Zwischenbericht (IAW et al. 2012) wurden bereits erste Ergebnisse zu den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus vorgestellt. Diese Ergebnisse werden in diesem Abschnitt auf Basis der neuen Daten aktualisiert und um neue Aspekte erweitert. Die Aktualisierung betrifft insbesondere die Ergebnisse der zweiten Welle, die auf Basis des um die Prozessdaten erweiterten Matchingverfahrens durchgeführt wird. Die gleichen Ergebnisvariablen werden weiterhin für den Verbleibstatus anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabgang, das heißt mit Ergebnissen aus der dritten Welle durchgeführt. Die Analysen zum Verbleibstatus werden zudem um eine Analyse zur Stabilität der Ausbildungsverhältnisse erweitert.

7.3.1 Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich

Wie im vergangenen Zwischenbericht (IAW et al. 2012) werden als Ergebnisvariablen zum Verbleib der Übergang in eine schulische Höherqualifizierung, die Aufnahme einer (betrieblichen) Ausbildung sowie die Einmündung in eine berufsvorbereitende Maßnahme verwendet. Allerdings werden die Ergebnisse auf Basis der um Informationen zum Leistungsbezug aus den Prozessdaten erweiterten Selektivitätsanalyse aktualisiert. Zudem wird neben den Ergebnissen ein halbes Jahr nach dem planmäßi-

gen Abgang aus der Schule ebenfalls der Verbleibstatus anderthalb Jahre nach dem Schulabgang untersucht.

Die Tabellen 7.4 bis 7.7 zeigen den deskriptiven Verlauf der Ergebnisvariablen. Wie bereits im letzten Zwischenbericht angemerkt (IAW et al. 2012), sind erhebliche Unterschiede zwischen den Anteilen in den Zielzuständen Ausbildung, Anstreben eines höheren Schulabschlusses sowie Maßnahmenteilnahme zwischen den Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden im gleichen Leistungsspektrum⁴⁷ zu erkennen. Diese Unterschiede lassen sich auch in den nach den Merkmalen Migrationshintergrund, Geschlecht, Abgangsjahrgang und schulische Leistungsstärke differenzierten Auswertungen identifizieren. Allerdings kann beobachtet werden, dass anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Abgang aus der Schule (3. Welle) die Unterschiede verschwinden oder kleiner werden. So befindet sich ein etwas höherer Anteil der Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung in einer Ausbildung (59,5 %)⁴⁸ als unter den Nichtteilnehmenden (56,8 %). Dabei kann diese Beobachtung nicht kausal interpretiert werden, da noch keine endgültige Einschränkung der Nichtteilnehmenden auf eine Kontrollgruppe vorgenommen wurde.

Insgesamt zeigt der deskriptive Verlauf, dass die Ausbildung als Zustand im Vergleich zu den Zuständen Anstreben eines höheren Schulabschlusses und Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme an Bedeutung gewonnen hat. Während ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Schulabschluss die Teilnehmenden sich relativ gleichmäßig auf die Zustände Ausbildung (29,2 %), Anstreben eines höheren Schulabschlusses (29,9 %) und mit etwas geringerem Anteil auf die Maßnahmenteilnahme (23,1 %) verteilen, hat sich ein Jahr später der Anteil der Teilnehmenden in einer Ausbildung verdoppelt (59,5 %) und die Anteile der Teilnehmenden, die einen höheren Schulabschluss anstreben (5,9 %) oder sich in einer Maßnahme befinden (10,9 %), deutlich reduziert. Ähnliche Effekte sind auch bei den Nichtteilnehmenden zu beobachten. Auch hier hat sich der Anteil in Ausbildung deutlich um 17,3 Prozentpunkte erhöht, während die Anteile der Nichtteilnehmenden, die einen höheren Schulabschluss anstreben (-21,3 Prozentpunkte) oder sich in einer Maßnahme befinden (-8,3 Prozentpunkte), deutlich zurückgegangen sind.

⁴⁷ Die befragten Nichtteilnehmenden wurden auf Basis ihrer Noten in Deutsch Mathematik und Englisch auf eine Gruppe eingeschränkt, die auch unter den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung gefunden werden kann. Das genaue Vorgehen wird im letzten Zwischenbericht (IAW et al. 2012) beschrieben.

⁴⁸ Diese Anteile weichen geringfügig von den in Kapitel 4 berichteten ab, weil sie ohne Hochrechnung für die Stichprobe ausgewiesen werden.

Tabelle 7.4: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Beginn einer Ausbildung

In Ausbildung	Welle 2			Welle 3		
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0.292 (0.455) <i>1,398</i>	0.396 (0.489) <i>940</i>	0.334 (0.472) <i>2,338</i>	0.595 (0.491) <i>1,063</i>	0.568 (0.496) <i>674</i>	0.585 (0.493) <i>1,737</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0.320 (0.467) <i>760</i>	0.433 (0.496) <i>669</i>	0.373 (0.484) <i>1,429</i>	0.625 (0.485) <i>568</i>	0.626 (0.484) <i>476</i>	0.625 (0.484) <i>1,044</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0.259 (0.438) <i>638</i>	0.288 (0.454) <i>271</i>	0.267 (0.443) <i>909</i>	0.562 (0.497) <i>495</i>	0.464 (0.500) <i>196</i>	0.534 (0.499) <i>691</i>
Männliche junge Erwachsene	0.311 (0.463) <i>809</i>	0.413 (0.493) <i>480</i>	0.349 (0.477) <i>1,289</i>	0.626 (0.484) <i>612</i>	0.589 (0.493) <i>370</i>	0.612 (0.488) <i>982</i>
Weibliche junge Erwachsene	0.265 (0.442) <i>589</i>	0.365 (0.482) <i>460</i>	0.309 (0.462) <i>1,049</i>	0.554 (0.498) <i>451</i>	0.544 (0.499) <i>307</i>	0.550 (0.498) <i>758</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0.306 (0.461) <i>824</i>	0.427 (0.495) <i>710</i>	0.362 (0.481) <i>1,534</i>	0.626 (0.484) <i>653</i>	0.610 (0.488) <i>516</i>	0.619 (0.486) <i>1,169</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0.272 (0.445) <i>574</i>	0.322 (0.468) <i>230</i>	0.286 (0.452) <i>804</i>	0.546 (0.498) <i>410</i>	0.513 (0.501) <i>154</i>	0.537 (0.499) <i>564</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.279 (0.449) <i>835</i>	0.367 (0.482) <i>703</i>	0.319 (0.466) <i>1,538</i>	0.603 (0.490) <i>624</i>	0.556 (0.497) <i>504</i>	0.582 (0.494) <i>1,128</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.314 (0.465) <i>525</i>	0.406 (0.492) <i>229</i>	0.342 (0.475) <i>754</i>	0.597 (0.491) <i>409</i>	0.620 (0.487) <i>163</i>	0.603 (0.490) <i>572</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Diese Beobachtung entspricht der Erwartung, da die Jugendlichen, die einen qualifizierten Hauptschulabschluss oder einen (Werk-)Realschulabschluss angestrebt haben, zu diesem Zeitpunkt bereits seit einem halben Jahr die allgemeinbildende Schule verlassen haben. Dementsprechend sind lediglich diejenigen noch in einer allgemeinbildenden Schule, die ihren höheren Schulabschluss beim ersten Anlauf nicht geschafft haben oder weiterhin die Schule besuchen, um einen noch höheren Abschluss zu erwerben.

Der Rückgang des Anteils der Teilnehmenden an Maßnahmen kann auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden. Ein Teil der Teilnehmenden hat nach einem Jahr eine Berufsausbildung gefunden. Gleichzeitig haben die Schulabgängerinnen und -abgänger, die mittlerweile einen höheren Schulabschluss erworben haben, bessere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Allerdings darf nicht übersehen

werden, dass einige Teilnehmende an berufsvorbereitenden Maßnahmen aus dem Schulpflichtalter kommen und das berufliche Bildungssystem verlassen.

Die Entwicklung der Ausbildungsanteile – differenziert nach einigen Untergruppen – zeigt, dass die Entwicklung in diesen Untergruppen unterschiedlich war. Während unter den Teilnehmenden der Anteil der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund absolut ähnlich stark gestiegen ist wie der Anteil der Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund (mit Migrationshintergrund: 30,3 Prozentpunkte; ohne Migrationshintergrund: 30,5 Prozentpunkte), hat sich der Unterschied zwischen den Nichtteilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund nochmals etwas vergrößert.

Weiterhin ist der Anteil der männlichen Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung zwischen der zweiten und dritten Welle stärker angestiegen als bei den Teilnehmerinnen. Im Unterschied dazu können in der Entwicklung der Anteile bei den Nichtteilnehmenden keine geschlechterspezifischen Unterschiede identifiziert werden.

Hinsichtlich der Entwicklung der Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, die einen höheren Schulabschluss anstreben, ist auffällig, dass dieser bei den Teilnehmenden stärker zurückgegangen ist als bei den Nichtteilnehmenden (Tabelle 7.5). Wie bereits erwähnt ist der starke Rückgang des Anteils nicht überraschend, da in den meisten Bundesländern ein Jahr nach Erreichen des Hauptschulabschlusses die allgemeinbildende Schule entweder mit einem erweiterten Hauptschulabschluss oder mit der Mittleren Reife beendet werden kann. Dass der Rückgang unter den Teilnehmenden größer ist, kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht nur die Mittlere Reife, sondern die (Fach-)Hochschulreife anstreben, unter den Nichtteilnehmenden größer ist. Dies kann ein Hinweis auf eine negative Selektivität der Teilnehmendengruppe sein, die noch nicht vollständig über die Beschränkung der Nichtteilnehmenden auf eine ähnliche schulische Leistungsstärke beseitigt werden konnte.

Die Anteile der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler in der dritten Welle unterstützen diese Vermutung. 12,5 % der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler unter den Nichtteilnehmenden gehen weiterhin auf eine allgemeinbildende Schule und streben einen höheren Abschluss an. Mit 5,9 % ist dieser Anteil unter den weniger leistungsschwachen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern unter den Teilnehmenden um 6,6 Prozentpunkte kleiner. In der zweiten Welle beträgt der Unterschied zwischen den weniger leistungsschwachen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden lediglich 2,2 Prozentpunkte.

Ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule liegt der Anteil der männlichen Teilnehmer, die einen höheren Schulabschluss anstrebten (28,1 %), deutlich unter dem Anteil der Nichtteilnehmer (32,3 %), während sich die Anteile zwischen Teilnehmerinnen (32,4 %) und Nichtteilnehmerinnen (33,0 %) kaum unterscheiden. Anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Abgang von der allgemeinbildenden Schule haben sich diese Unterschiede noch verstärkt. Lediglich 4,4 % der Teilnehmer streben weiterhin einen höheren Schulabschluss an, während dieser Anteil unter den Nichtteilnehmern 10,5 % beträgt. Zwischen den Teilnehmerinnen (8,0 %) und Nichtteilnehmerinnen (9,4 %) ist der Unterschied deutlich kleiner.

Tabelle 7.5: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Anstreben eines höheren Schulabschlusses

Höherer Schulabschluss	Welle 2			Welle 3		
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0.299 (0.458) <i>1,398</i>	0.314 (0.464) <i>940</i>	0.305 (0.460) <i>2,338</i>	0.059 (0.236) <i>1,063</i>	0.101 (0.301) <i>674</i>	0.075 (0.264) <i>1,737</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0.253 (0.435) <i>760</i>	0.280 (0.449) <i>669</i>	0.265 (0.442) <i>1,429</i>	0.042 (0.201) <i>568</i>	0.080 (0.271) <i>476</i>	0.059 (0.236) <i>1,044</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0.354 (0.479) <i>638</i>	0.439 (0.497) <i>271</i>	0.380 (0.486) <i>909</i>	0.079 (0.270) <i>495</i>	0.138 (0.346) <i>196</i>	0.096 (0.294) <i>691</i>
Männliche junge Erwachsene	0.281 (0.450) <i>809</i>	0.323 (0.468) <i>480</i>	0.296 (0.457) <i>1,289</i>	0.044 (0.206) <i>612</i>	0.105 (0.307) <i>370</i>	0.067 (0.251) <i>982</i>
Weibliche junge Erwachsene	0.324 (0.469) <i>589</i>	0.330 (0.471) <i>460</i>	0.327 (0.469) <i>1,049</i>	0.080 (0.271) <i>451</i>	0.094 (0.293) <i>307</i>	0.086 (0.280) <i>758</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0.274 (0.446) <i>824</i>	0.317 (0.466) <i>710</i>	0.294 (0.456) <i>1,534</i>	0.064 (0.246) <i>653</i>	0.116 (0.321) <i>516</i>	0.087 (0.282) <i>1,169</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0.334 (0.472) <i>574</i>	0.365 (0.483) <i>230</i>	0.343 (0.475) <i>804</i>	0.051 (0.221) <i>410</i>	0.039 (0.194) <i>154</i>	0.048 (0.214) <i>564</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.335 (0.472) <i>835</i>	0.357 (0.479) <i>703</i>	0.345 (0.476) <i>1,538</i>	0.059 (0.236) <i>624</i>	0.125 (0.331) <i>504</i>	0.089 (0.284) <i>1,128</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.240 (0.427) <i>525</i>	0.288 (0.454) <i>229</i>	0.255 (0.436) <i>754</i>	0.056 (0.231) <i>409</i>	0.043 (0.203) <i>163</i>	0.052 (0.223) <i>572</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Die Entwicklung der Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, die ein Vorbereitungsjahr absolvieren, entsprechen der Erwartung (Tabelle 7.6). Sowohl unter den Teilnehmenden als auch unter den Nichtteilnehmenden ist der Anteil der jungen Erwachsenen in einem Vorbereitungsjahr stark zurückgegangen. Zwar ist der Rückgang absolut betrachtet bei den Teilnehmenden deutlich höher, dies ist aber hauptsächlich auf das deutlich höhere Ausgangsniveau in der zweiten Welle bei den Teilnehmenden zurückzuführen.

Ziel der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III alte Fassung ist nicht nur die Integration der Teilnehmenden in ein Ausbildungsverhältnis, sondern ebenfalls die Stabilisierung dieses Ausbildungsverhältnisses. Die Panelstruktur der Daten erlaubt es zu untersuchen, inwieweit sich die Befragten, die sich in der zweiten Welle, das heißt ein halbes Jahr nach dem Schulabgang, in einer Ausbildung befanden, ein Jahr später, in der dritten Welle, noch in einem Ausbildungsverhältnis befinden.

Tabelle 7.6: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbleib im Übergangsbereich

Im Vorbereitungsjahr	Welle 2			Welle 3		
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0.231 (0.422) <i>1,398</i>	0.136 (0.343) <i>940</i>	0.193 (0.395) <i>2,338</i>	0.109 (0.312) <i>1,063</i>	0.053 (0.225) <i>674</i>	0.088 (0.283) <i>1,737</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0.232 (0.422) <i>760</i>	0.136 (0.343) <i>669</i>	0.187 (0.390) <i>1,429</i>	0.113 (0.316) <i>568</i>	0.048 (0.215) <i>476</i>	0.083 (0.277) <i>1,044</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0.230 (0.421) <i>638</i>	0.125 (0.332) <i>271</i>	0.199 (0.400) <i>909</i>	0.105 (0.307) <i>495</i>	0.082 (0.275) <i>196</i>	0.098 (0.298) <i>691</i>
Männliche junge Erwachsene	0.232 (0.423) <i>809</i>	0.125 (0.331) <i>480</i>	0.192 (0.394) <i>1,289</i>	0.114 (0.319) <i>612</i>	0.051 (0.221) <i>370</i>	0.091 (0.287) <i>982</i>
Weibliche junge Erwachsene	0.229 (0.421) <i>589</i>	0.133 (0.340) <i>460</i>	0.187 (0.390) <i>1,049</i>	0.102 (0.303) <i>451</i>	0.062 (0.241) <i>307</i>	0.086 (0.280) <i>758</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0.251 (0.434) <i>824</i>	0.106 (0.308) <i>710</i>	0.184 (0.387) <i>1,534</i>	0.096 (0.295) <i>653</i>	0.047 (0.211) <i>516</i>	0.074 (0.263) <i>1,169</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0.202 (0.402) <i>574</i>	0.191 (0.394) <i>230</i>	0.199 (0.400) <i>804</i>	0.129 (0.336) <i>410</i>	0.091 (0.288) <i>154</i>	0.119 (0.324) <i>564</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.219 (0.414) <i>835</i>	0.128 (0.334) <i>703</i>	0.178 (0.382) <i>1,538</i>	0.104 (0.306) <i>624</i>	0.054 (0.225) <i>504</i>	0.082 (0.274) <i>1,128</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0.250 (0.433) <i>525</i>	0.144 (0.352) <i>229</i>	0.218 (0.413) <i>754</i>	0.108 (0.310) <i>409</i>	0.061 (0.241) <i>163</i>	0.094 (0.293) <i>572</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Tabelle 7.7 gibt einen deskriptiven Überblick über die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse für die gesamte Stichprobe sowie differenziert nach den einzelnen Untergruppen. Die Anteile zeigen, dass die Stabilität der Ausbildung in der Gruppe der Nichtteilnehmenden etwas größer ist. Während 92,0 % der Nichtteilnehmenden, die in der zweiten Welle in einem Ausbildungsverhältnis waren, ein Jahr später noch in einer Ausbildung sind, ist dieser Anteil unter den Teilnehmenden um 1,4 Prozentpunkte niedriger (90,6 %). Unter den Auszubildenden mit Migrationshintergrund ist der Anteil der stabilen Ausbildungsverhältnisse leicht größer. 88,8 % der Teilnehmenden und 85,2 % der Nichtteilnehmenden mit Migrationshintergrund sind sowohl in der zweiten als auch in der dritten Welle in einer Ausbildung.

Tabelle 7.7: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable nachhaltiger Verbleib in der Ausbildung

Nachhaltiger Verbleib in Ausbildung	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
	0,906	0,920	0,912
Gesamtstichprobe	(0,292)	(0,273)	(0,283)
	<i>331</i>	<i>261</i>	<i>592</i>
	0,919	0,937	0,928
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	(0,274)	(0,243)	(0,258)
	<i>197</i>	<i>207</i>	<i>404</i>
	0,888	0,852	0,878
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	(0,316)	(0,359)	(0,329)
	<i>134</i>	<i>54</i>	<i>188</i>
	0,904	0,908	0,906
Männliche junge Erwachsene	(0,295)	(0,290)	(0,293)
	<i>198</i>	<i>152</i>	<i>350</i>
	0,910	0,936	0,921
Weibliche junge Erwachsene	(0,246)	(0,288)	(0,270)
	<i>133</i>	<i>109</i>	<i>242</i>
	0,887	0,931	0,909
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	(0,318)	(0,255)	(0,288)
	<i>216</i>	<i>212</i>	<i>428</i>
	0,941	0,867	0,921
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	(0,236)	(0,344)	(0,271)
	<i>45</i>	<i>119</i>	<i>164</i>
	0,906	0,923	0,914
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	(0,293)	(0,268)	(0,280)
	<i>191</i>	<i>194</i>	<i>385</i>
	0,901	0,924	0,909
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	(0,300)	(0,267)	(0,289)
	<i>131</i>	<i>66</i>	<i>197</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Insgesamt ist deskriptiv eine Angleichung der Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden bezüglich des Anteils in Ausbildung zu beobachten, während der Verlauf des Anteils der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, die einen höheren Schulabschluss anstreben ein Indiz für eine Selektion zwischen den Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden liefert. Der deskriptive Vergleich der Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, die ein Vorbereitungsjahr besuchen, bringen keine überraschenden Erkenntnisse. Die deskriptiven Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass die Ausbildungsverhältnisse bei den Teilnehmenden stabiler zu sein scheinen. Keine großen Unterschiede sind zwischen den Anteilen der stabilen Ausbildungsverhältnisse zu erkennen.

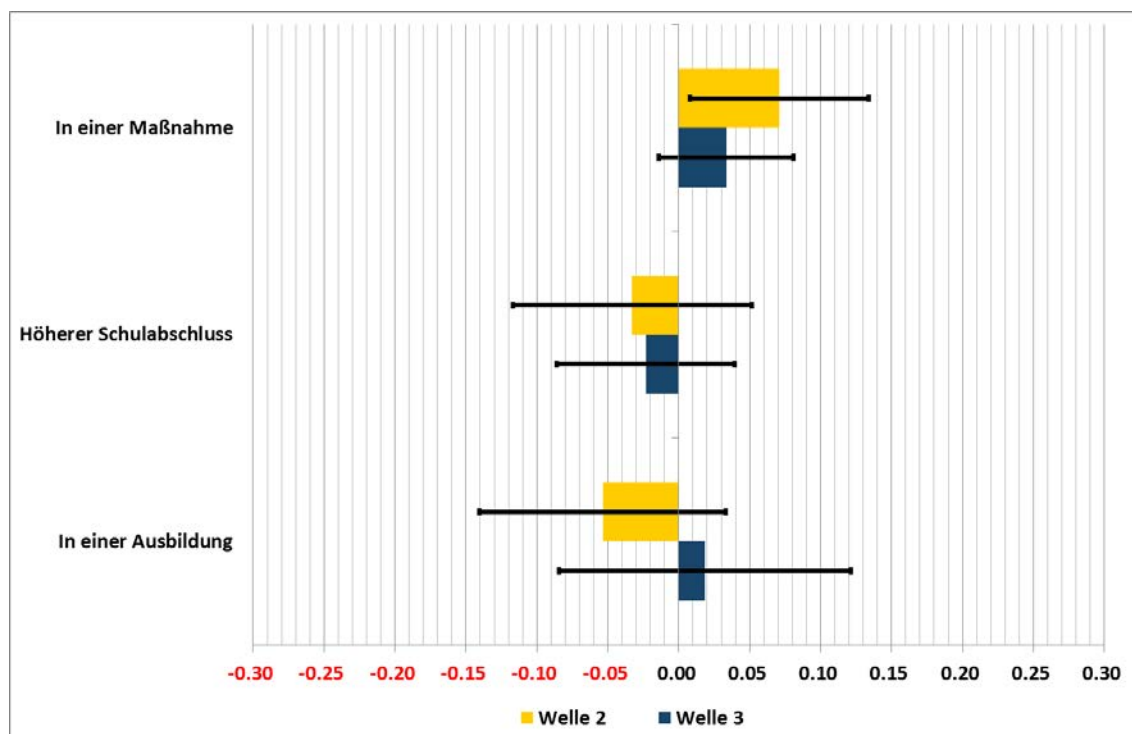
Die Ergebnisse erlauben allerdings noch keine kausalen Aussagen über die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung. Diese werden im folgenden Abschnitt gemacht und dabei zwischen den Wirkungen ein halbes Jahr und anderthalb Jahre nach dem Schulabschluss miteinander verglichen.

7.3.2 Schätzergebnisse

Im vorangegangenen Zwischenbericht (IAW et al. 2012) wurde festgestellt, dass sich in der Gesamtstichprobe ein signifikant positiver Effekt der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in einer berufsvorbereitenden Maßnahme sechs Monate nach dem planmäßigen Ende der allgemeinbildenden Schule feststellen lässt. Die Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf die Zustände Erwerb eines höheren Schulabschlusses und Übergang in eine Ausbildung waren jeweils negativ, aber nicht signifikant.

Die Ergebnisse der Wirkungsanalysen zu unterschiedlichen Zeitpunkten sind in den Abbildungen 7.7 bis 7.16 dargestellt. Wie Abbildung 7.7 zeigt, werden die Ergebnisse des Vorjahresberichts bei der Aktualisierung bestätigt, allerdings hat sich insbesondere beim Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme sowie beim Erwerb eines höheren Schulabschlusses die Größe des Effekts gegenüber dem Vorjahresbericht deutlich verändert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Qualität des Matchings durch eine Berücksichtigung von Informationen aus den Prozessdaten verbessert wurde, was jedoch mit einem Rückgang der Fallzahlen einhergeht, da nicht alle Befragten einer Verknüpfung zugestimmt haben und von denen mit einer Verknüpfungserlaubnis nicht alle in den Prozessdaten identifiziert werden konnten. Des Weiteren wurde die Schätzung des Propensity Scores umgestellt und ein einheitlicher Propensity Score für alle Wirkungsanalysen geschätzt.

Abbildung 7.7: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Zeitpunkt



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, sich ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule (Welle 2) in einer berufsvorbereitenden Maßnahme zu befinden, für einen Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung um 7,1 Prozentpunkte über der Zugangswahrscheinlichkeit in der Kontrollgruppe liegt.⁴⁹ Der Effekt hinsichtlich eines höheren Schulabschlusses ist in der zweiten Welle zwar negativ (-3,3 Prozentpunkte), aber nicht signifikant, während der gemessene negative Effekt für den Zustand Ausbildung zum 10 %-Niveau signifikant ist. Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, in einer Ausbildung zu sein, für Teilnehmende an der Berufseinstiegsbegleitung um 5,4 Prozentpunkte geringer ist als in der Kontrollgruppe. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass infolge der Berufseinstiegsbegleitung berufsvorbereitende Maßnahmen verstärkt genutzt werden, wenn den Teilnehmenden die nötige Ausbildungsreife fehlt und die Aussichten auf eine passende Ausbildungsstelle mit einem zusätzlichen Berufsvorbereitungsjahr verbessert werden können.

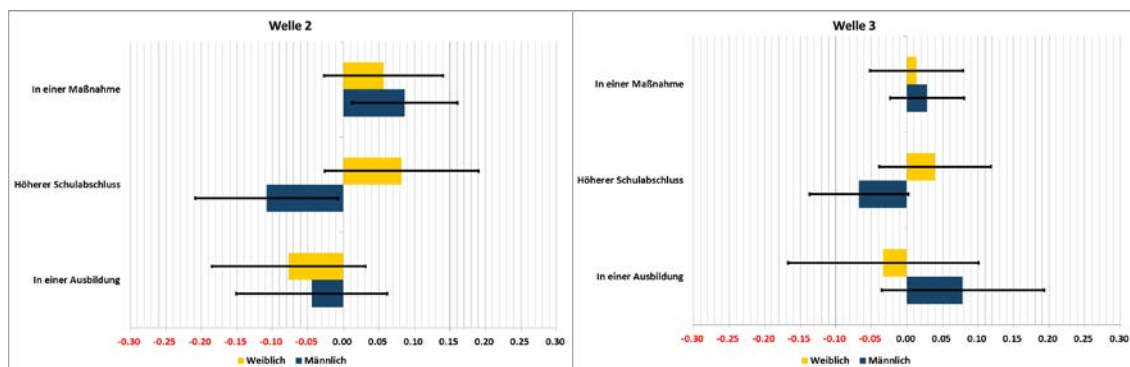
Im Vergleich zur dritten Welle fällt insbesondere die Veränderung des Effekts der Berufseinstiegsbegleitung auf die Ausbildung auf. Der in der zweiten Welle identifizierte negative Effekt verschwindet vollständig und es wird sogar ein leicht positiver Effekt in der Größe von 1,8 Prozentpunkten geschätzt, der jedoch nicht signifikant ist. Die Effekte für den höheren Schulabschluss und den berufsvorbereitenden Maßnahmen werden geringer und sind beide insignifikant.

Die Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass Teilnehmende der Berufseinstiegsbegleitung möglicherweise etwas länger benötigen, um eine Ausbildung zu finden. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich dieser Trend in der letzten Welle zweieinhalb Jahren nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule bestätigt.

Eine Differenzierung nach dem Geschlecht (Abbildung 7.8) zeigt, dass der positive Effekt der Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung in der dritten Welle insbesondere aufgrund einer Veränderung der Übergangswahrscheinlichkeit bei den männlichen jungen Erwachsenen zurückzuführen ist: Während der Effekt in der zweiten Welle noch negativ war (-4,5 Prozentpunkte), haben die Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung in der dritten Welle eine um 7,9 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit in einer Ausbildung zu sein. Allerdings sind beide Effekte nicht signifikant. Während für die Teilnehmerinnen weder nach einem halben Jahr noch nach anderthalb Jahren nach dem planmäßigem Abgang von der allgemeinbildenden Schule signifikante Effekte gefunden werden können, streben die Teilnehmer ein halbes Jahr nach planmäßigem Schulabgang seltener einen höheren Schulabschluss an (-10,8 Prozentpunkte; signifikant zum 5 %-Niveau) und besuchen signifikant häufiger eine berufsvorbereitende Maßnahme (8,7 Prozentpunkte; signifikant zum 5 %-Niveau). In der dritten Welle ist lediglich der Effekt der Teilnehmer auf das Anstreben eines höheren Schulabschlusses signifikant (-6,7 Prozentpunkte; signifikant zum 10 %-Niveau).

⁴⁹ Im Anhang befinden sich Tabellen mit den Treatmenteffekten, die den Abbildungen 7.7 bis 7.16 zugrunde liegen.

Abbildung 7.8: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Geschlecht

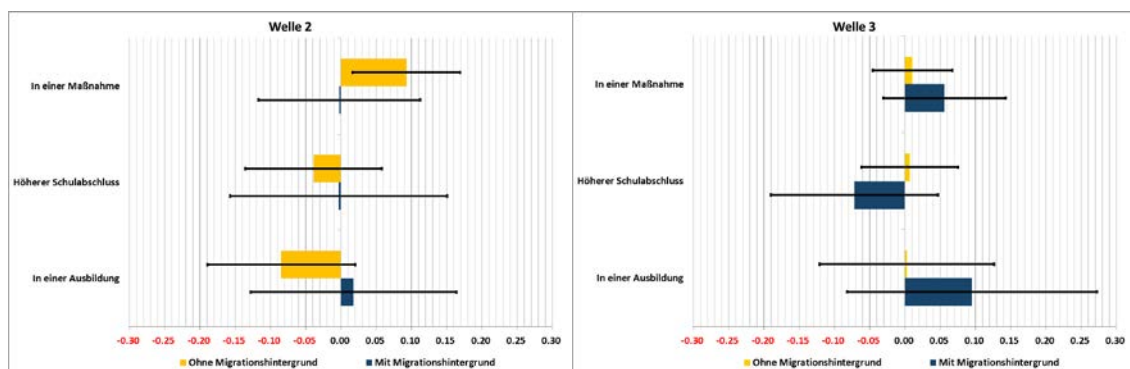


Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Die geschlechterspezifische Differenzierung zeigt, dass die Entwicklung zwischen der zweiten und dritten Welle, die in den Gesamteffekten beobachtet werden können, beim Zustand Ausbildung überwiegend durch die Veränderung unter den männlichen jungen Erwachsenen getrieben wird, während die Effekte auf das Anstreben eines höheren Schulabschlusses hauptsächlich durch den starken Rückgang bei den weiblichen jungen Erwachsenen verursacht werden.

Die Differenzierung nach dem Migrationshintergrund in Abbildung 7.9 zeigt interessante Ergebnisse. Teilnehmende ohne Migrationshintergrund befinden sich ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Abgang aus der allgemeinbildenden Schule signifikant häufiger in einer berufsvorbereitenden Maßnahme (9,3 Prozentpunkte). Für den Zustand Ausbildung wird ein relativ großer Effekt geschätzt (-8,5 Prozentpunkte), der allerdings insignifikant ist. Im Unterschied dazu sind kaum Unterschiede bei den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu erkennen.

Abbildung 7.9: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Migrationshintergrund

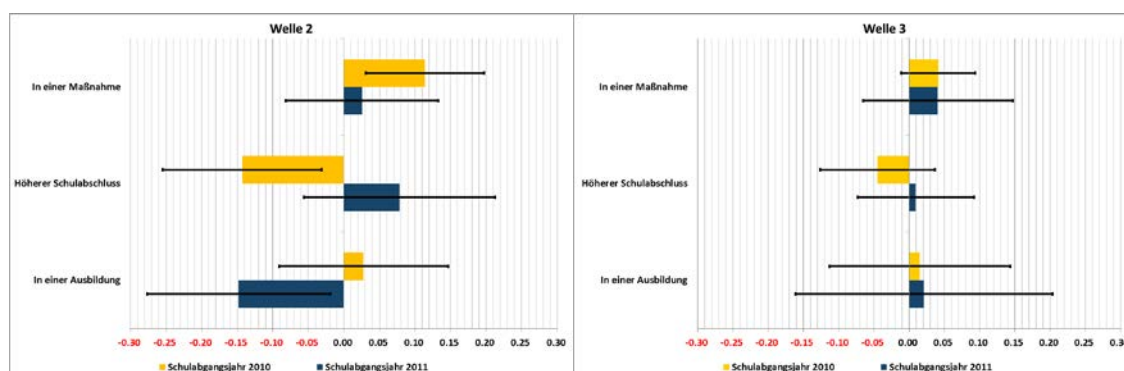


Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Ein positiver Effekt der Berufseinstiegsbegleitung ist auf den Zustand Ausbildung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund zu erkennen (9,5 Prozentpunkte). Der Effekt ist jedoch aufgrund der hohen Standardfehler nicht statistisch signifikant.

Der Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf die beiden untersuchten Eintrittskohorten – Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung im ersten Halbjahr 2009 (1. Kohorte) und Eintritt im zweiten Halbjahr 2009 (2. Kohorte) – fällt sehr unterschiedlich aus (Abbildung 7.10). Während die Teilnehmenden der ersten Kohorte eine um 11,4 Prozentpunkte höhere Zugangswahrscheinlichkeit in eine berufsvorbereitende Maßnahme und eine um 14,3 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, in einer allgemeinbildenden Schule zu bleiben, um einen höheren Abschluss zu erzielen, ist in der zweiten Kohorte lediglich die Zugangswahrscheinlichkeit in eine Ausbildung (-14,8 Prozentpunkte) signifikant.

Abbildung 7.10: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Eintrittskohorten



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

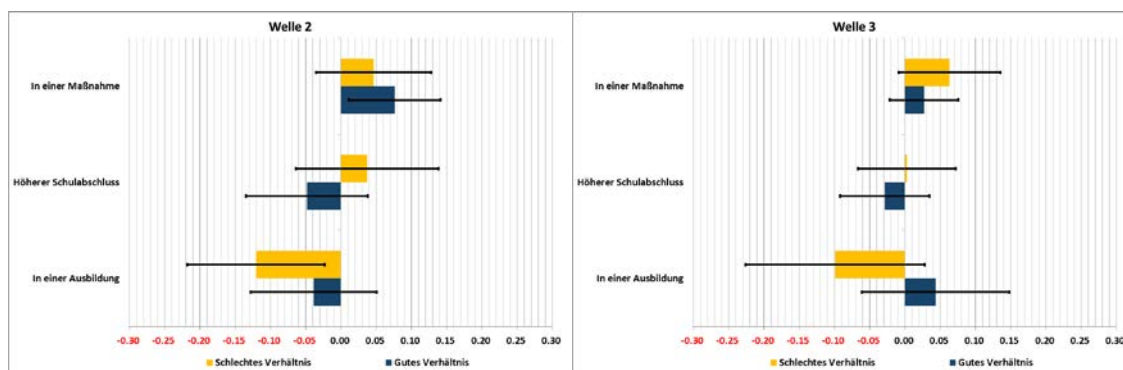
Berücksichtigt man, dass für die zweite Kohorte der Effekt für das Anstreben einer höheren schulischen Qualifikation zwar insignifikant, aber positiv ist (7,8 Prozentpunkte), könnte dies ein Anzeichen sein, dass im Vergleich zur ersten Kohorte das Anstreben eines höheren Schulabschlusses, insbesondere als Alternative zu einer berufsvorbereitenden Maßnahme, von den Teilnehmenden eher als eine Option wahrgenommen wird. Inwieweit dies auf eine unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Kohorten oder auf eine unterschiedliche Begleitung der beiden Kohorten zurückzuführen ist, lässt sich nicht genauer bestimmen.

Wie Abbildung 7.11 zeigt, differenzieren sich die Ergebnisse für den Verbleibstatus nach der Schule nach dem Verhältnis der Teilnehmenden zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum -begleiter. Bei einem schlechten Verhältnis zwischen den Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter ist die Wahrscheinlichkeit, nach einem halben Jahr einen Ausbildungsplatz zu haben, um 12,1 Prozentpunkte kleiner als in der Kontrollgruppe. Zwar ist der Effekt bei den Teilnehmenden mit einem guten Verhältnis ebenfalls negativ, aber der Effekt ist deutlich kleiner und nicht signifikant. Im Unterschied dazu sind signifikant mehr Teilnehmende in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, wenn das Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter gut ist (7,6 Prozentpunkte).

Anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Abgang von der allgemeinbildenden Schule haben sich die meisten Effekte verkleinert und sind nicht mehr signifikant. Allerdings ist zu beobachten, dass der Effekt auf die Ausbildung positiv wird, wenn ein gutes

Verhältnis vorliegt (4,3 Prozentpunkte). Gleichzeitig hat der Effekt auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme abgenommen, wenn das Verhältnis zwischen Berufseinstiegsbegleiterin und -begleiter gut ist. Interessant ist der größere Effekt der berufsvorbereitenden Maßnahmen in der dritten Welle für Teilnehmende mit einem schlechten Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter.

Abbildung 7.11: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin/zum Berufseinstiegsbegleiter



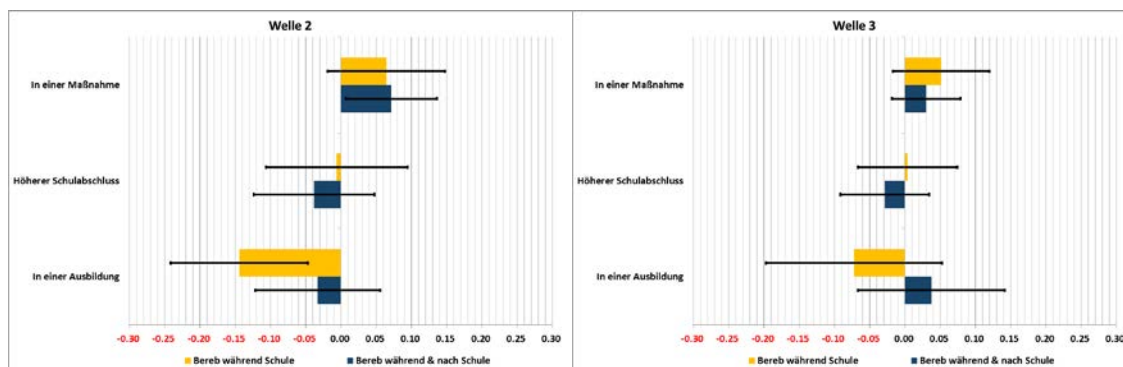
Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter für den Erfolg der Förderung von Bedeutung sein kann. Zwar weisen auch die Effekte für die Teilnehmenden mit einem guten Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum -begleiter ebenfalls noch keine Erfolge der Berufseinstiegsbegleitung nach, aber die Entwicklung der Effekte entspricht eher den Erwartungen.

Ein tendenziell ähnlicher Befund zeigt sich auch für die Bedeutung der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule. Der Effekt der Berufseinstiegsbegleitung scheint sich noch nicht direkt nach dem Abgang aus der Schule einzustellen. Wenn die Berufseinstiegsbegleitung bereits zum Ende der Schulzeit aufhört, könnten mögliche positive Effekte verloren gehen. Die Ergebnisse der Wirkungsanalysen – differenziert nach Begleitungszeitraum, das heißt, ob ausschließlich während der Zeit an der allgemeinbildenden Schule begleitet wird oder ob die Begleitung auch danach noch stattfindet, – bestätigen diese Vermutung tendenziell (Abbildung 7.12). Ähnlich wie bei den Schätzungen, die nach dem Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter differenziert sind, haben die Teilnehmenden, die ausschließlich während der Schulzeit begleitet werden, eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, ein halbes Jahr nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule in einer Ausbildung zu sein (-14,4 Prozentpunkte). Bei einer Begleitung auch nach der Schulzeit ist ein deutlich kleinerer und nicht signifikanter Effekt zu erkennen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Fortsetzung der Begleitung in der nachschulischen Phase die Aussichten der Teilnehmenden auf einen Ausbildungsplatz erhöhen.

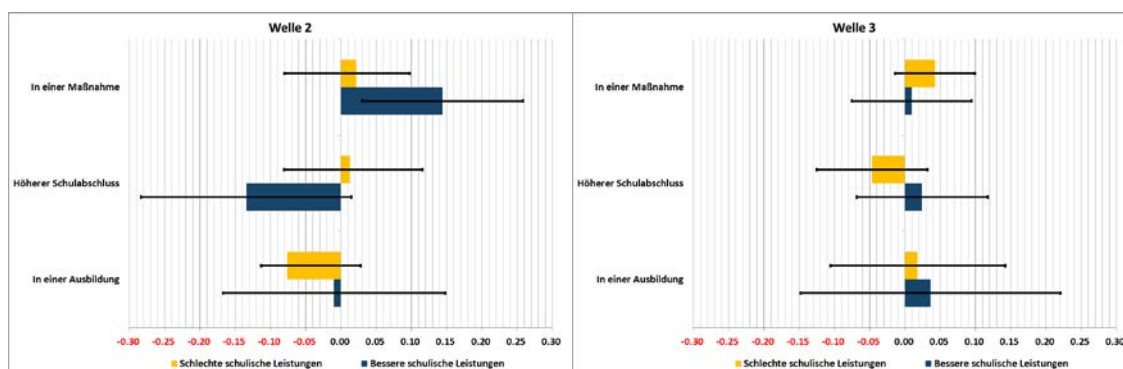
Abbildung 7.12: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach Begleitungszeitraum



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Eine Differenzierung der leistungsschwachen Jugendlichen von den weniger leistungsschwachen zeigt, dass die leistungsschwachen Teilnehmenden als Alternative zur Ausbildung eher eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen als weiterhin die Schule zu besuchen (Abbildung 7.13). Die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Schulabschluss anzustreben, ist unter den leistungsschwachen Teilnehmenden um 13,4 Prozentpunkte⁵⁰ unterhalb der Wahrscheinlichkeit bei den leistungsschwachen Jugendlichen in der Kontrollgruppe. Gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer berufsvorbereitenden Maßnahme um 14,4 Prozentpunkte höher. Dieser beobachtete Effekt verschwindet anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Abgang von der allgemeinbildenden Schule.

Abbildung 7.13: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus, differenziert nach schulischen Leistungen



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Möglicherweise kann es zum Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung beitragen, wenn den besonders leistungsschwachen Jugendlichen von einem weiteren Schulbesuch

⁵⁰ Signifikant zum 10 % -Niveau.

abgeraten und als Alternative eine berufsvorbereitende Maßnahme vorgeschlagen wird. Aufgrund der bisherigen schlechten schulischen Leistungen, ist es vermutlich in vielen Fällen unwahrscheinlich, dass ein höherer Schulabschluss erreicht wird. Demgegenüber können die Jugendlichen in den berufsvorbereitenden Maßnahmen sich stärker mit ihrer Berufsorientierung auseinander setzen und im nächsten Jahr besser vorbereitet eine Ausbildung suchen.

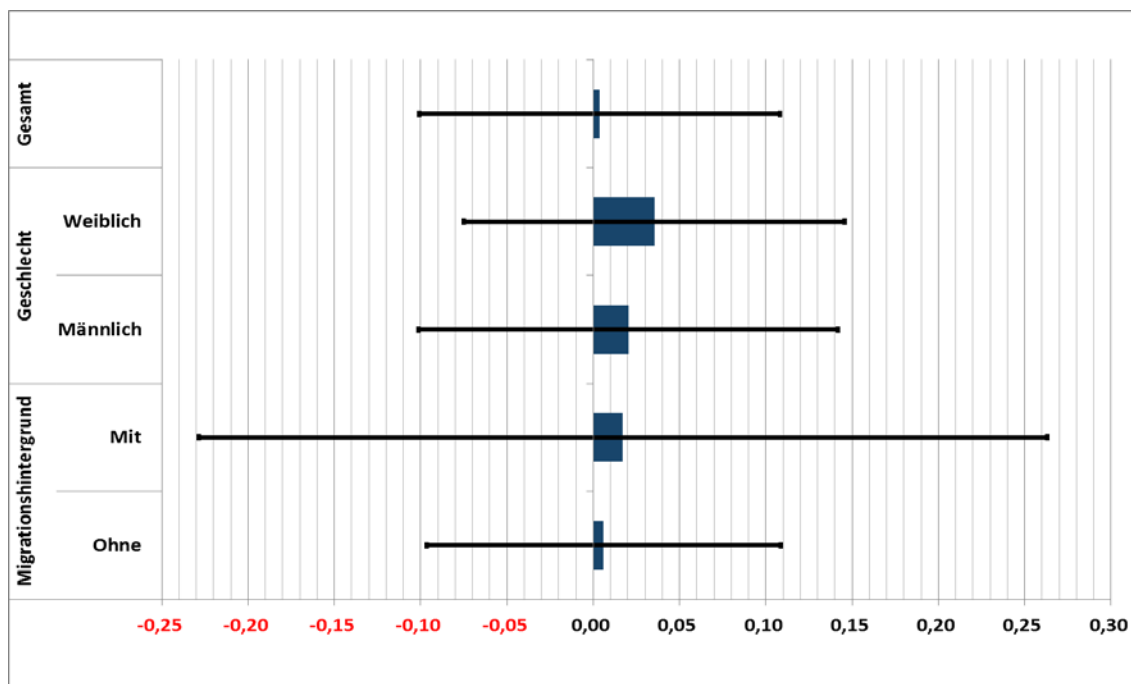
Die Ergebnisse in der dritten Welle geben erste Hinweise darauf, dass die Strategie erfolgreich sein könnte. Während ein halbes Jahr nach dem Schulabgang bei leistungsschwachen Jugendlichen kein Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf eine Integration in Ausbildung beobachtet werden kann, ist der Effekt anderthalb Jahre nach dem Schulabschluss positiv (3,6 Prozentpunkte), allerdings statistisch nicht signifikant.

Aufgrund der kleinen Stichprobe -insgesamt basiert die Wirkungsanalyse der leistungsschwachen Jugendlichen auf 434 Beobachtungen (315 Teilnehmende, 129 Nichtteilnehmende)- ist der Nachweis der Signifikanz schwierig, da die Standardfehler relativ groß werden. Dennoch geben die Effekte Hinweise darauf, welche Auswirkungen die Berufseinstiegsbegleitung auf besonders leistungsschwache Jugendliche hat.

Die Wirkungsanalysen zur Nachhaltigkeit der Ausbildungsverhältnisse werden in den Abbildungen 7.14 bis 7.16 dargestellt. Abbildung 7.14 gibt den Gesamteffekt für alle Auszubildenden der zweiten Welle wieder sowie die nach soziodemographischen Merkmalen differenzierten Effekte. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der relativ kleinen gemessenen Effekte sind die Ergebnisse in keiner Spezifikation signifikant.

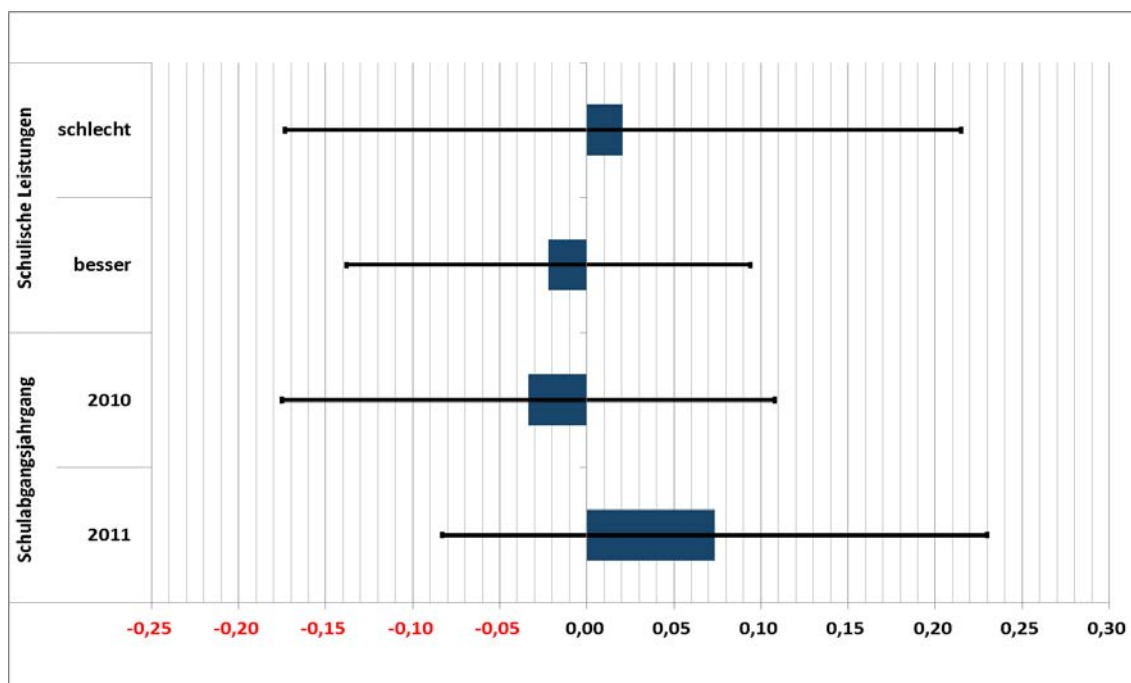
Die Ergebnisse erlauben keinen Schluss über die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse, da die beobachtbaren Abweichungen zwischen den Untergruppen zu gering sind. Dies gilt sowohl für die soziodemographischen (Abbildung 7.14) als auch für die schulischen Merkmale (Abbildung 7.15) sowie für die Differenzierung nach Verlaufskriterien der Berufseinstiegsbegleitung (Abbildung 7.16).

Abbildung 7.14: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, soziodemographischen Merkmale



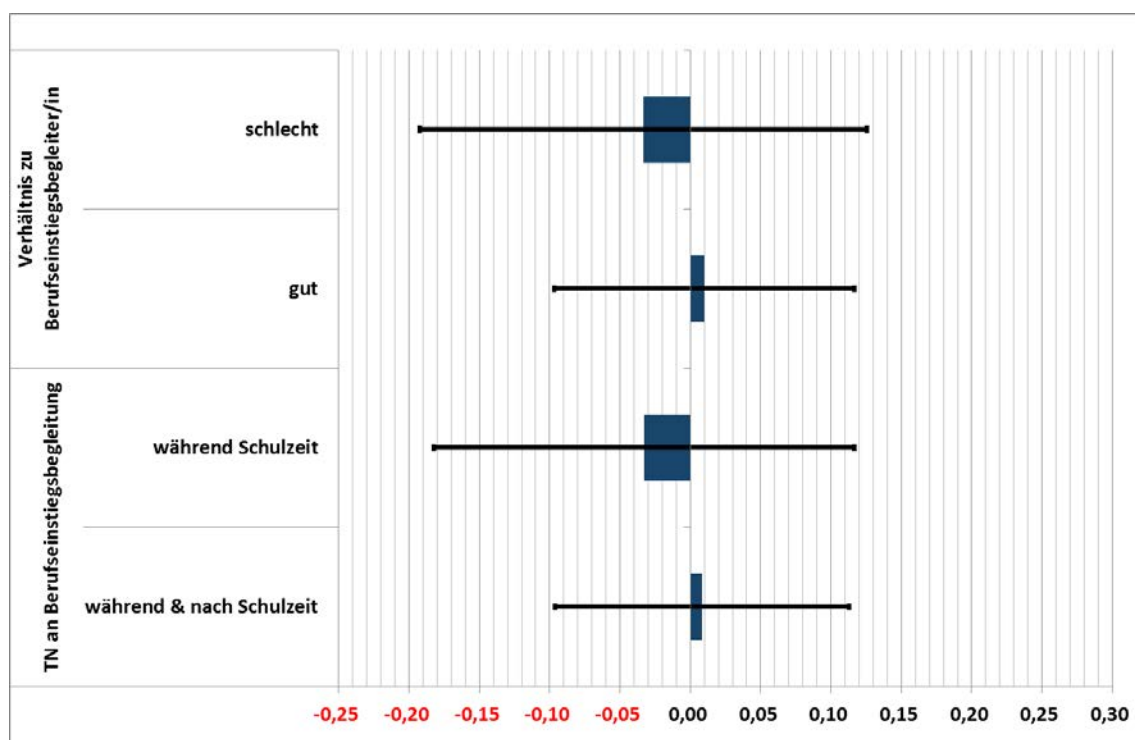
Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Abbildung 7.15: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, schulische Merkmale



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Abbildung 7.16: Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf einen nachhaltigen Verbleib in der Ausbildung, Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und Kontrollgruppenbefragung sowie der BA-Prozessdaten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den direkt nach dem planmäßigen Abgang aus der Schule erreichten Status nicht zum Erfolgsmaßstab genommen werden sollten, da sich die Ergebnisse zwischen diesem Zeitpunkt und einem Zeitpunkt zwölf Monate später auch in der Tendenz ändern. Weitaus sinnvoller ist es deshalb, die längerfristigen Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung zu betrachten. Es bleibt abzuwarten, ob sich die in diesem Bericht abzuleitenden Trendaussagen in der Analyse des Abschlussberichts bestätigen, wenn Daten zum Verbleibstatus zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabgang vorliegen werden.

Literatur

- AHA! Bildungsoffensive Mannheim (2011): Unterstützen und stärken. Gelingende Elternarbeit am Übergang Schule Beruf. Mannheim.
- Altan, M. et al. (2009): Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.
- Ausbildungsbetreuung in Schleswig-Holstein. Internet: http://www.ausbildungsbetreuung.de/Download/flyer_A4.pdf [Zugriff am 30.07.2013].
- Baden-Württemberg (2012): Initiative gegen Ausbildungsabbrüche gestartet. Internet : <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/initiative-gegen-ausbildungsabbrueche-gestartet/> [Zugriff am 30.07.2013].
- Arbeitskreis Einstieg (2006): Berufswahl in Hamburg 2006 – Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern.
- Boron, F. et al. (2012): Governance of Educational Trajectories in Europe: National Case Study Report Germany. GOETE Working Paper. Tübingen: University of Tübingen.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2008): HEGA 12/08 – 10 – Geschäftsanweisung zu § 421s SGB III – Berufseinstiegsbegleitung. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012): Berufsbildungsbericht 2012 und Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013a): Anhang zur BIBB-Pressemitteilung Nr. 10/2013 vom 14.03.2013. Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2013 der Bundesregierung. Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_plus_ergaenzende_Voten_zum_BBB_2013.pdf [Zugriff am 30.07.2013].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013b): Berufsbildungsbericht 2013 und Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datensystem Auszubildende (DAZUBI). Internet: <http://www.bibb.de/dazubi> [Zugriff am 30.07.2013].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2012): Berufseinstiegsbegleitung bleibt erhalten. Internet: <http://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/berufseinstiegsbegleitung-finanzierung-2012-07-09.htm> [Zugriff am 30.07.2013].
- Caliendo, M. und Kopeinig, S. (2008) : Some Practical Guidance For The Implementation Of Propensity Score Matching. Journal of Economic Surveys 22(1), 31-72.
- Ehlert, C. et al. (2012): Temporary Work as an Active Labor Market Policy – Evaluating an Innovative Activation Program for Disadvantaged Youths. Economics Bulletin, im Erscheinen.

- Erlers, W. et al. (2009): Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule-Beruf. Berlin: BQN Berlin.
- Epstein, Joyce L. (1995): School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share.
- EUROSTAT: Datenbank Bildung und Weiterbildung. Internet: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Zugriff am 26. Juli 2013].
- Feller, G. (1996): Berufswahl: Berufswunsch oder Wunschberuf? Retrospektive Betrachtungen von Auszubildenden und Vergleiche an der ersten und zweiten Schwelle. In: Schober, K. & Gaworek, M. (Hrsg.), Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Ein Workshop von BIBB, DJI und IAB. Nürnberg: IAB, S. 173-186.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig durchgesehene und überarbeitete Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.
- Haspa (2011): Haspa Bildungsbarometer 2011 – Berufsorientierung Hamburger Schüler.
- Hasselmann, M. (o.J.): Eltern stark machen – oder: warum ist Elternarbeit so wichtig? Suchtprävention Bremen im Landesinstitut für Schule.
- Hauptausschuss des des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2013): Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2013 der Bundesregierung. Anhang zur BIBB-Pressemitteilung Nr. 10/2013 vom 14.03.2013. Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_plus_ergaenzende_Voten_zum_BBB_2013.pdf [Zugriff am 10. September 2013].
- Heckman, J. et al. (1999): The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs. In: Ashenfelter, A. und Card, D. (Hrsg.): Handbook of Labor Economics. Volume 3. Amsterdam: Elsevier Science.
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentrich, K. (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/2011.
- Hujer, R. (2011): Mikroökonomie und Kausalität: Zur Bedeutung arbeitsmarktpolitischer Evaluationsstudien. AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv 5, S. 5-18.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010a): Erster Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010b): Anhang zum Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2011): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.

- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2012): Sachstandsbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAQ/ZEW/Univ. Magdeburg/Stiftung Zentrum für Türkeistudien/Team Dr. Kaltenborn/TNS Emnid/Frings, Dorothee (2009): Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. Abschlussbericht. Hauptband. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Forschungsbericht 395.
- Internationaler Bund (IB) (2011): Elternarbeit – Was ? Wie? Warum? Anregungen aus einem Modellprojekt des Regionalen Übergangsmanagements der Stadt Leipzig.
- Internationaler Bund (IB): BinA – Begleitung in Ausbildung. Internet: http://internationaler-bund.de/index.php?id=654&city=Frankfurt+am+Main&l=1&ptype=p_d&pID=6259 [Zugriff am 30.07.2013].
- Jobstarter: VerA – Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen. Internet: <http://www.jobstarter.de/de/1760.php> [Zugriff am 30.07.2013].
- Kalbfleisch, J.D., und R.L. Prentice (2002): *The Statistical Analysis of Failure Time Data* Wiley Series in Probability and Statistics. 2. Edition.
- Lechner, M. und C. Wunsch (2013): Sensitivity of Matching-Based Program Evaluations to the Availability of Control Variables, *Labour Economics*, doi:10.1016/j.labeco.2013.01.004.
- Bildungssekretariat „Lernen vor Ort“ Köln (2011): *Wegweiser für die interkulturelle Berufsorientierung und Elternarbeit*. Köln: CEDE Druck.
- Medvedev, A. (2011): (Interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule – Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme.
- Meixner, J. (1996): Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindheitlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Schober, K. & Gaworek, M. (Hrsg.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Ein Workshop von BIBB, DJI und IAB. Nürnberg: IAB, S. 37-46.
- Qualifizierte berufspädagogische Ausbildungsbegleitung in Berufsschule und Betrieb (QuABB) (2013). Internet: <http://www.quabb.inbas.com/> [Zugriff am 30.07.2013].
- Regionales Übergangsmanagement Göttingen, Workshopergebnisse des 2. Forum Schule Elternarbeit und Berufsorientierung Geschwister-Scholl-Gesamtschule, 16. 12. 2009
- Richter, U. (Hrsg.) (2012): *Datengrundlagen als Ausgangspunkt für eine verbesserte schulische Vorbereitung auf den Übergang Schule-Beruf*. Erfahrungen und Handlungshinweise aus der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement. DJI.
- Rosenbaum, P. und Rubin, D. (1983): The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika* 70(1), S. 41-55.
- Rubin, D. (1974): Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Nonrandomized Studies. *Journal of Educational Psychology* 66 (5), S. 688–701.

- Schochet, P. Z., Burghardt, J. und McConnell, S. (2008): Does Job Corps Work? Impact Findings from the National Job Corps Study. In: *The American Economic Review*, 98(5), 1864–1886.
- Statistisches Bundesamt (2012a): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Korrektur: 6,5 % der Schulabgänger 2010 ohne Hauptschulabschluss. Internet: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_117_211.html [Zugriff am 30.07.2013].
- Strübing, J. (2008): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff am 30.07.2013].
- Wolff, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.) (2005), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 502-513