



FORSCHUNGSBERICHT

453

Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

– Abschlussbericht –

Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

Abschlussbericht

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 Juni 2014

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

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. an der Universität Tübingen (IAW)

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 und Universität Tübingen

Tel.: 07071 9896-20

Fax: 07071 9896-99

bernhard.boockmann@iaw.edu

Projektteam:

Prof. Dr. Bernhard Boockmann (IAW)

Sabine Dann (IAW)

Marek Frei (SÖSTRA)

Heidi Hirschfeld (Universität Tübingen)

Rita Kleinemeier (SOKO-Institut)

Dr. Sebastian Nielen (IAW)

Simone Prick (SÖSTRA)

Dr. Henry Puhe (SOKO-Institut)

Dr. Martin Rosemann (IAW)

Dr. Frank Schiemann (SÖSTRA)

Prof. Dr. Harald Strotmann (Hochschule Pforzheim)

Hans Verbeek (IAW)

Sibylle Walter (Universität Tübingen)

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

Regina Weber (IAW)

unter Mitarbeit von:

Sabine Güttler, Marisa Gold, Maria Gürlich, Tim Halbmann, Lukas Henkel, Kilian Huber, Janina Hundenborn, Stefan Langer, Janina Licht, Lisa Meier, Isabelle Meuser, Jasper Meyer, Nicole Meythaler, Hannah Paule, Katharina Pfaff, Franziska Röder, Christin Schafstädt, Henning Schulz, Simone Schultz, Florian Storz, Reinhard Weisser

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-------------|
| Abbildungsverzeichnis | VII |
| Tabellenverzeichnis | XI |
| Abkürzungsverzeichnis | XIII |
| Zusammenfassung | XV |
| 1 Einleitung | 1 |
| 1.1 <i>Ziele der Berufseinstiegsbegleitung</i> | 2 |
| 1.2 <i>Aufgaben und Durchführung</i> | 3 |
| 1.3 <i>Aufgaben der Evaluation</i> | 4 |
| 1.4 <i>Bisherige Ergebnisse der Evaluation</i> | 4 |
| 1.5 <i>Ziele und Gliederung dieses Berichts</i> | 5 |
| 2 Methoden und Daten der Evaluation | 7 |
| 2.1 <i>Methodik der quantitativen Analyse</i> | 8 |
| 2.1.1 Überblick über die Befragungen..... | 8 |
| 2.1.2 Stichprobenanlage der Befragungen..... | 10 |
| 2.1.3 Durchführung der Befragungen bei Schülerinnen und Schülern..... | 12 |
| 2.1.4 Durchführung der übrigen Befragungen..... | 20 |
| 2.1.5 Nutzung von BA-Prozessdaten..... | 22 |
| 2.2 <i>Quantitative Wirkungsanalyse</i> | 25 |
| 2.2.1 Verfahren zur Herstellung von Kontrollgruppen..... | 26 |
| 2.2.2 Auswahl der Kontrollgruppe..... | 29 |
| 2.3 <i>Durchführung der Fallstudien</i> | 31 |
| 2.3.1 Auswahl der Fallstudienstandorte und befragten Akteure..... | 31 |
| 2.3.2 Durchführung der Interviews..... | 33 |
| 2.3.3 Methodik der Fallstudien..... | 34 |
| 2.3.4 Auswertung der Förderpläne sowie Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV)..... | 35 |
| 2.4 <i>Verknüpfung der qualitativen Untersuchungen mit der quantitativen Wirkungsanalyse</i> | 42 |
| 3 Der Kontext der Berufseinstiegsbegleitung | 44 |
| 3.1 <i>Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation</i> | 44 |
| 3.1.1 Schulabgängerzahlen..... | 44 |
| 3.1.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen..... | 46 |
| 3.1.3 Entwicklung des Übergangsbereichs..... | 50 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.1.4 | Entwicklung der Anzahl der Ausbildungsverträge | 51 |
| 3.1.5 | Ausbildungsabbrüche..... | 54 |
| 3.1.6 | Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit..... | 54 |
| 3.2 | <i>Förderkontext</i> | 55 |
| 3.2.1 | Ausgangssituation im Jahr 2009..... | 55 |
| 3.2.2 | Weitere Entwicklung der Förderlandschaft | 57 |
| 4 | Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung | 61 |
| 4.1 | <i>Entwicklung der Eintritte</i> | 61 |
| 4.1.1 | Zeitlicher Verlauf der Eintritte | 61 |
| 4.1.2 | Eintritte nach regionaler Zuständigkeit | 63 |
| 4.1.3 | Eintritte nach Klassenstufe..... | 65 |
| 4.1.4 | Eintritte nach Schulart..... | 67 |
| 4.2 | <i>Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung</i> | 67 |
| 4.2.1 | Austritte nach Kalenderzeitpunkten | 67 |
| 4.2.2 | Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer | 69 |
| 4.2.3 | Gründe für Austritte..... | 73 |
| 4.3 | <i>Entwicklung der Bestandszahlen</i> | 75 |
| 4.4 | <i>Finanzieller Verlauf</i> | 76 |
| 5 | Lokale Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung | 80 |
| 5.1 | <i>Einführung und Umsetzung vor dem Hintergrund regionaler Standortbedingungen</i> | 80 |
| 5.1.1 | Institutioneller Kontext im Jahr 2009..... | 80 |
| 5.1.2 | Auswahl der Schulen | 82 |
| 5.1.3 | Auswahl der Träger | 84 |
| 5.1.4 | Für die Berufseinstiegsbegleitung eingesetztes Personal..... | 85 |
| 5.1.5 | Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Träger..... | 86 |
| 5.1.6 | Schülerauswahl | 88 |
| 5.1.7 | Kooperationsbeziehungen | 91 |
| 5.1.8 | Umsetzung der persönlichen Begleitung..... | 93 |
| 5.2 | <i>Fallstudienresultate: Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung vor dem Hintergrund regionaler Voraussetzungen</i> | 95 |
| 5.2.1 | Fallstudie 1: Konflikthafte Umsetzung..... | 95 |
| 5.2.2 | Fallstudie 2: Integration in den Schulalltag..... | 103 |
| 5.2.3 | Fallstudie 3: Umsetzung im Netzwerk..... | 113 |
| 5.2.4 | Fallstudie 4: Die Berufseinstiegsbegleitung an einer Brennpunktschule | 121 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.2.5 | Zusammenfassung der Fallstudienenergebnisse | 127 |
| 6 | Individuelle Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung..... | 129 |
| 6.1 | <i>Angebote der Berufseinstiegsbegleitung</i> | <i>129</i> |
| 6.2 | <i>Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung.....</i> | <i>134</i> |
| 6.2.1 | Pragmatische Nutzungsweisen | 136 |
| 6.2.2 | Ambivalente Nutzungsweisen..... | 137 |
| 6.2.3 | Distanzierte Nutzungsweisen..... | 139 |
| 6.2.4 | Variable Nutzungsweisen..... | 141 |
| 6.2.5 | Nutzungsweisen als Ausdruck von Handlungsfähigkeit..... | 141 |
| 6.3 | <i>Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung</i> | <i>142</i> |
| 6.3.1 | Fallstudienevidenz..... | 142 |
| 6.3.2 | Angebote und Bewertung | 149 |
| 7 | Ausbildungs- und berufsbiografische Verläufe der Teilnehmenden | 157 |
| 7.1 | <i>Erreichen eines berufsbiografischen Status.....</i> | <i>158</i> |
| 7.1.1 | Quantitative Ergebnisse | 158 |
| 7.1.2 | Qualitative Ergebnisse..... | 170 |
| 7.2 | <i>Übergangsverläufe</i> | <i>173</i> |
| 7.2.1 | Quantitative Ergebnisse | 174 |
| 7.2.2 | Qualitative Ergebnisse..... | 186 |
| 7.2.3 | Schlussfolgerungen zu den individuellen Verläufen | 199 |
| 7.3 | <i>Übergangsverläufe und die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung.....</i> | <i>202</i> |
| 7.3.1 | Direkte Verläufe | 203 |
| 7.3.2 | Verzögerte Übergänge | 207 |
| 7.3.3 | Übergänge mit Reparaturschleifen..... | 210 |
| 7.3.4 | Stagnierende und absteigende Übergänge | 214 |
| 7.3.5 | Schlussfolgerungen | 218 |
| 8 | Wirkungsanalyse..... | 220 |
| 8.1 | <i>Aufgabe der Wirkungsanalyse</i> | <i>220</i> |
| 8.2 | <i>Vorgehen bei der Wirkungsanalyse.....</i> | <i>222</i> |
| 8.2.1 | Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppe | 222 |
| 8.2.2 | Definition und Darstellung der Ergebnisvariablen..... | 226 |
| 8.2.3 | Einbezogene Kovariate..... | 232 |
| 8.2.4 | Durchführung und Güte des Matching-Verfahrens | 233 |
| 8.3 | <i>Wirkungen auf die Zieldimensionen</i> | <i>234</i> |
| 8.3.1 | Wirkungen auf den Übergang in eine Berufsausbildung | 234 |

| | | |
|------------------|---|------------|
| 8.3.2 | Wirkungen auf den Verbleib in der allgemeinbildenden Schule | 237 |
| 8.3.3 | Wirkungen auf den Verbleib in Maßnahmen | 238 |
| 8.3.4 | Wirkungen auf die Aufnahme einer Arbeit und Arbeitslosigkeit..... | 239 |
| 8.4 | <i>Unterschiedliche Wirkungen nach Personengruppen</i> | 241 |
| 8.4.1 | Männer versus Frauen | 242 |
| 8.4.2 | Ergebnisse im Kohortenvergleich..... | 245 |
| 8.4.3 | Personen mit und ohne Migrationshintergrund..... | 248 |
| 8.4.4 | Leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler..... | 251 |
| 8.4.5 | Wirkungen nach Schulart | 253 |
| 8.5 | <i>Wirkungen nach Nutzungsarten.....</i> | 255 |
| 8.5.1 | Ergebnisse nach der Anzahl der Angebote | 258 |
| 8.5.2 | Ergebnisse nach der Art der Angebote | 261 |
| 8.5.3 | Unterschiede nach Kontaktintensität | 265 |
| 8.5.4 | Unterschiede nach personellem Wechsel in der Begleitung..... | 267 |
| 8.6 | <i>Wirkungen auf weitere Ergebnisvariablen</i> | 269 |
| 8.6.1 | Stabilität der gewählten Berufsausbildung..... | 269 |
| 8.6.2 | Abschluss der allgemeinbildenden Schule..... | 274 |
| 8.6.3 | Herausbildung beruflicher Vorstellungen..... | 276 |
| 8.7 | <i>Schlussfolgerungen aus der Kausalanalyse</i> | 281 |
| 9 | Schlussfolgerungen | 283 |
| Literatur | | 290 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------------|--|-----|
| Abbildung 2.1: | Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung..... | 9 |
| Abbildung 3.1: | Entwicklung der Schulabgängerinnen und -abgänger nach Schulabschluss, 2001-2011 (Personen in Tsd.) | 45 |
| Abbildung 3.2: | Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber, 2008 bis 2013 (Personen in Tsd.) | 48 |
| Abbildung 3.3: | Gemeldete Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber nach Schulabschluss, 2008 bis 2013 (Personen in Tsd.) | 49 |
| Abbildung 3.4: | Anfängerinnen und Anfänger in den Ausbildungssektoren Berufsausbildung und Übergangsbereich (Personen in Tsd.) | 51 |
| Abbildung 3.5: | Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber (Personen in Tsd.)..... | 52 |
| Abbildung 3.6: | Anzahl der unbesetzten Ausbildungsplätze und unversorgten Bewerberinnen und Bewerber (Personen in Tsd.)..... | 53 |
| Abbildung 3.7: | Entwicklung der Arbeitslosenquoten in der Altersgruppe unter 25 Jahre | 55 |
| Abbildung 4.1: | Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht | 62 |
| Abbildung 4.2: | Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht | 68 |
| Abbildung 4.3: | Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Geschlecht | 70 |
| Abbildung 4.4: | Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Eintrittskohorte | 71 |
| Abbildung 4.5: | Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Schulart | 72 |
| Abbildung 4.6: | Bestände nach Berichtsmonat | 76 |
| Abbildung 4.7: | Entwicklung der monatlichen Ausgaben von 2009 bis 2013 (in 1.000 €)..... | 77 |
| Abbildung 4.8: | Anteil der Bundesländer an den verausgabten Mitteln 2009 bis 2013 (in Prozent) | 78 |
| Abbildung 4.9: | Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2009-2013 | 79 |
| Abbildung 5.1: | Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler | 90 |
| Abbildung 6.1: | Wahrnehmung von Unterstützungen durch die Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit (Angaben in % aller Teilnehmenden) | 130 |
| Abbildung 6.2: | Anzahl der von Teilnehmenden genannten Angebote | 131 |
| Abbildung 6.3: | Gesprächsthemen in der Berufseinstiegsbegleitung | 132 |
| Abbildung 6.4: | Gesprächshäufigkeit in der Berufseinstiegsbegleitung..... | 133 |

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Abbildung 6.5: | Anteil der Teilnehmenden mit gutem Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter/zur Berufseinstiegsbegleiterin..... | 134 |
| Abbildung 6.6: | Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung..... | 150 |
| Abbildung 6.7: | Nutzen der Teilnehmenden aus der Berufseinstiegsbegleitung..... | 151 |
| Abbildung 7.1: | Pläne der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden) | 159 |
| Abbildung 7.2: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden) | 160 |
| Abbildung 7.3: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden) | 161 |
| Abbildung 7.4: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Schultyp (in % der Teilnehmenden) | 162 |
| Abbildung 7.5: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden) | 165 |
| Abbildung 7.6: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden) | 166 |
| Abbildung 7.7: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragung nach Schultyp (in % der Teilnehmenden) | 167 |
| Abbildung 7.8: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden) | 168 |
| Abbildung 7.9: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden) | 169 |
| Abbildung 7.10: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragung nach Schultyp | 170 |
| Abbildung 7.11: | Die zehn häufigsten Verläufe der Teilnehmenden (in % aller Teilnehmenden) | 177 |
| Abbildung 7.12: | Häufigkeit der Statusverläufe mit Ausbildungsverhältnis zum Zeitpunkt der vierten Befragung (in % der Teilnehmenden) | 178 |
| Abbildung 7.13: | Statusverläufe ohne Ausbildungsverhältnis zum Zeitpunkt der vierten Befragung (in % der Teilnehmenden)..... | 180 |
| Abbildung 7.14: | Typisierung der Statusverläufe (in % der Teilnehmenden)..... | 181 |
| Abbildung 7.15: | Verlaufstypen nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden)..... | 182 |
| Abbildung 7.16: | Verlaufstypen nach Herkunft (in % der Teilnehmenden) | 183 |
| Abbildung 7.17: | Verlaufstypen nach Schultyp (in % der Teilnehmenden)..... | 184 |
| Abbildung 7.18: | Verlaufstypen nach Kohorte (in % der Teilnehmenden)..... | 184 |
| Abbildung 7.19: | Verlaufstypen nach dem erreichten Schulabschluss* | 186 |
| Abbildung 8.1: | Entwicklung der Fallzahlen nach Zeitpunkten (Befragungsdaten) ... | 224 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Abbildung 8.2: | Entwicklung der Fallzahlen nach Zeitpunkten (BA-Prozessdaten)... | 225 |
| Abbildung 8.3: | Übergang in betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten)..... | 227 |
| Abbildung 8.4: | Übergang in betriebliche Ausbildung (BA-Daten)..... | 228 |
| Abbildung 8.5: | Übergang in Berufsausbildung (Befragungsdaten)..... | 228 |
| Abbildung 8.6: | Verbleib in schulischer Ausbildung (Befragungsdaten) | 229 |
| Abbildung 8.7: | Verbleib in berufsvorbereitenden Maßnahmen (Befragungsdaten)..... | 230 |
| Abbildung 8.8: | Verbleib in Arbeit (BA-Daten) | 230 |
| Abbildung 8.9: | Verbleib in Arbeitslosigkeit (BA-Daten) | 231 |
| Abbildung 8.10: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten)..... | 235 |
| Abbildung 8.11: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (BA-Daten) . | 236 |
| Abbildung 8.12: | Wirkung auf den Übergang in Ausbildung allgemein | 237 |
| Abbildung 8.13: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 238 |
| Abbildung 8.14: | Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme | 239 |
| Abbildung 8.15: | Wirkung auf die Aufnahme einer Arbeit..... | 240 |
| Abbildung 8.16: | Wirkung auf gemeldete Arbeitslosigkeit..... | 241 |
| Abbildung 8.17: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung..... | 242 |
| Abbildung 8.18: | Wirkung auf den Übergang in Ausbildung allgemein | 243 |
| Abbildung 8.19: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 244 |
| Abbildung 8.20: | Wirkung auf den Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme | 245 |
| Abbildung 8.21: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung..... | 246 |
| Abbildung 8.22: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 246 |
| Abbildung 8.23: | Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme | 247 |
| Abbildung 8.24: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung..... | 249 |
| Abbildung 8.25: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 249 |
| Abbildung 8.26: | Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme | 250 |
| Abbildung 8.27: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung..... | 251 |
| Abbildung 8.28: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 252 |
| Abbildung 8.29: | Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme | 252 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Abbildung 8.30: | Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (nur Hauptschulen) | 254 |
| Abbildung 8.31: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule (nur Hauptschulen) | 254 |
| Abbildung 8.32: | Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme (nur Hauptschulen)..... | 255 |
| Abbildung 8.33: | Wirkung auf betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten) | 259 |
| Abbildung 8.34: | Wirkung auf Verbleib in der allgemeinbildenden Schule | 260 |
| Abbildung 8.35: | Wirkung auf berufsvorbereitende Maßnahme..... | 261 |
| Abbildung 8.36: | Wirkung auf betriebliche Ausbildung..... | 262 |
| Abbildung 8.37: | Wirkung auf betriebliche Ausbildung..... | 263 |
| Abbildung 8.38: | Wirkung auf betriebliche Ausbildung..... | 264 |
| Abbildung 8.39: | Wirkung auf betriebliche Berufsausbildung | 265 |
| Abbildung 8.40: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 266 |
| Abbildung 8.41: | Wirkung auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen...266 | |
| Abbildung 8.42: | Wirkung auf betriebliche Ausbildung..... | 267 |
| Abbildung 8.43: | Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule | 268 |
| Abbildung 8.44: | Wirkung auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen...269 | |
| Abbildung 8.45: | Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Ausbildung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern: Gesamte Stichprobe | 270 |
| Abbildung 8.46: | Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern: Unterstichprobe für Männer | 272 |
| Abbildung 8.47: | Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmerinnen und Nichtteilnehmerinnen: Unterstichprobe für Frauen | 272 |
| Abbildung 8.48: | Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden: Kohorte eins..... | 273 |
| Abbildung 8.49: | Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden: Kohorte zwei | 273 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|------|
| Tabelle 1: Zusammenfassung der Wirkungen auf den Verbleib | XX |
| Tabelle 2: Zusammenfassung der Wirkungen auf andere Zielgrößen | XXII |
| Tabelle 2.1: Überblick über die standardisierten Befragungen..... | 10 |
| Tabelle 2.2: Stichprobengrößen bei den an der Berufseinstiegsbegleitung Teilnehmenden | 15 |
| Tabelle 2.3: Entwicklung des Panels der Nichtteilnehmenden | 16 |
| Tabelle 2.4: Ergebnisse der Selektivitätsanalyse | 17 |
| Tabelle 2.5: Ergebnisse der Analyse des Panelausfalls..... | 18 |
| Tabelle 2.6: Befragte Personen weiterer Akteursgruppen..... | 20 |
| Tabelle 2.7: Genutzte Datenquellen der BA | 23 |
| Tabelle 2.8: Validierung des Erwerbsstatus (Teilnehmende) | 24 |
| Tabelle 2.9: Validierung des Erwerbsstatus (Nichtteilnehmende) | 25 |
| Tabelle 2.10: Erhebung und Auswertung der Fallstudieninterviews..... | 31 |
| Tabelle 2.11: Erhebung und Auswertung der Fallstudieninterviews..... | 32 |
| Tabelle 4.1: Teilnahmefälle nach Bundesland und Geschlecht | 63 |
| Tabelle 4.2: Eintritte nach Kohorte und Bundesland (in %) | 64 |
| Tabelle 4.3: Eintritte nach Klassenstufe..... | 65 |
| Tabelle 4.4: Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht..... | 65 |
| Tabelle 4.5: Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland | 66 |
| Tabelle 4.6: Eintritte nach Kohorte und Klassenstufe | 67 |
| Tabelle 4.7: Eintritte nach Schulart..... | 67 |
| Tabelle 4.8: Übereinstimmung des Enddatums der Berufseinstiegsbegleitung in den Befragungs- und Prozessdaten..... | 74 |
| Tabelle 5.1: Angebote und Maßnahmen im Jahr 2009 | 81 |
| Tabelle 5.2: Betroffenheit der Schulen von Problemen | 83 |
| Tabelle 5.3: Betroffenheit der Schulen von verschiedenen Problemfeldern nach Angaben der Schulleitungen | 83 |
| Tabelle 5.4: Qualifikation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter | 86 |
| Tabelle 5.5: Tätigkeitsbereiche vor der Berufseinstiegsbegleitung..... | 86 |
| Tabelle 5.6: Existenz eines schriftlichen Konzepts..... | 87 |
| Tabelle 5.7: Bewertung des Konzepts und Beteiligung der Schulen | 87 |
| Tabelle 5.8: Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Häufigkeiten der Auswahlkriterien für die Teilnahme..... | 89 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Tabelle 5.9: | Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen und Agenturen für Arbeit..... | 91 |
| Tabelle 6.1: | Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung in Abhängigkeit von den Angeboten..... | 154 |
| Tabelle 6.2: | Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung in Abhängigkeit von der Häufigkeit der Treffen..... | 155 |
| Tabelle 7.1: | Status der Teilnehmenden nach regionaler Herkunft (in % der Teilnehmenden) | 163 |
| Tabelle 7.2 | Erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden (in % der Teilnehmenden) | 163 |
| Tabelle 7.3: | Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Schulabschluss (in % der Teilnehmenden) | 164 |
| Tabelle 7.4: | Statuswechsel zwischen zweiter und dritter Welle (in %) | 174 |
| Tabelle 7.5: | Statuswechsel zwischen dritter und vierter Welle (in %) | 175 |
| Tabelle 7.6: | Grundstruktur der Verläufe von Teilnehmenden | 176 |
| Tabelle 7.7: | Übergangsverläufe im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung | 188 |
| Tabelle 7.8: | Eher direkte Übergänge junger Erwachsener in Ausbildung | 191 |
| Tabelle 7.9: | Übergänge junger Erwachsener in eine schulische (Höher-) Qualifizierung | 192 |
| Tabelle 7.10: | Verzögerte Übergänge junger Erwachsener in Ausbildung | 194 |
| Tabelle 7.11: | Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“ | 196 |
| Tabelle 7.12: | Stagnierende Übergänge junger Erwachsener | 197 |
| Tabelle 7.13: | Absteigende Übergänge junger Erwachsener trotz institutioneller Korrektur und Reparatur(versuche)..... | 199 |
| Tabelle 7.14: | Vergleich der quantitativen und der qualitativen Typologie | 200 |
| Tabelle 8.1: | Fallzahlen in der Wirkungsanalyse | 222 |
| Tabelle 8.2: | Berücksichtigte Umsetzungsvarianten..... | 257 |
| Tabelle 8.3: | Wirkung auf das Erreichen des Schulabschlusses..... | 275 |
| Tabelle 8.4: | Wirkung auf das Erreichen des Schulabschlusses..... | 276 |
| Tabelle 8.5: | Wirkung auf den Wunschberuf | 279 |
| Tabelle 8.6: | Wirkungen auf den Wunschberuf..... | 280 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------------|---|
| a.F. | Alte Fassung |
| 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 |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BMAS | Bundesministerium für Arbeit und Soziales |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| BS | Berufsschule |
| BvB | Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen |
| BVE | Berufsvorbereitende Einrichtung |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| CATI | computergestützte telefonische Befragung (computer-aided telephone interview) |
| CIA | Conditional Independence Assumption |
| coSach/coSachNT | Computerunterstützte Sachbearbeitung |
| DAZUBI | Datensystem Auszubildende |
| EQ/EQJ | Einstiegsqualifizierung/Einstiegsqualifizierungsjahr |
| ESF | Europäischer Sozialfonds |
| FSJ | Freiwilliges Soziales Jahr |
| 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 |
| LeH | Leistungsempfänger-Historik |
| LHG | Leistungshistorik Grundsicherung |
| LuV | Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen |
| MAGS NRW | Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen |
| MTH | Maßnahmeteilnehmer-Historik |

| | |
|---------------|--|
| NEET | Not in Education, Employment or Training |
| REZ | Regionale Einkaufszentren der BA |
| SES | Senior Experten Service |
| SGB | Sozialgesetzbuch |
| SOKO-Institut | Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH |
| SÖSTRA | Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH |
| TN | Teilnehmende |
| TR | Träger |
| VerBIS | Vermittlungs-, Beratungs- und Informationssysteme der BA |
| ZEW | Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung |

Zusammenfassung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) wird die Berufseinstiegsbegleitung durch ein 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 den erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung, untersuchen.

Die Evaluation beschränkt sich auf die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. und erstreckt sich nicht auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede dieses Programms mit der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. werden in Abschnitt 3.2 des vorliegenden Berichts näher beschrieben.

Mit diesem Bericht legt das Konsortium seinen Abschlussbericht vor. Ein erster Zwischenbericht wurde im Jahr 2010 durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) dem Deutschen Bundestag übermittelt. Schwerpunkte dieses Berichts waren die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung an den 1.000 Modellschulen sowie erste Ergebnisse zur Durchführung und Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung.

In den Folgejahren wurde jeweils zum 31. Juli ein Zwischenbericht erstellt. Der Zwischenbericht 2011 fokussierte auf die Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Teilnehmenden. Schwerpunkte des Zwischenberichts 2012 waren die Verläufe nach dem Erreichen eines Schulabschlusses. Ferner wurden erste Ergebnisse der quantitativen Wirkungsanalyse vorgelegt. Im Zwischenbericht 2013 standen die Entwicklung beruflicher Perspektiven, die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen und nachschulischen Phase sowie die Eltern als Unterstützer der Berufseinstiegsbegleitung im Vordergrund.

Materieller und finanzieller Prozess

Vom 1. Februar 2009 bis zum 31. Juli 2013 wurden nach den vorliegenden Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit (BA) 55.551 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III gefördert, davon 56,7 % männliche und 43,7 % weibliche Personen. Die meisten Eintritte waren im Februar 2009 zu verzeichnen, als die Förderung der Berufseinstiegsbegleitung begann. Von da an fanden die Eintritte besonders im August bis Oktober, also zu Schuljahresbeginn statt. Monate mit besonders hohen Eintrittszahlen waren der August und September 2009 sowie der September 2010.

Die Wahrscheinlichkeit, die Berufseinstiegsbegleitung wieder verlassen zu haben, liegt ein Jahr nach dem Eintritt bei 19,7 %, nach zwei Jahren bei 58,8 %. 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.

Von Beginn der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. im Jahr 2009 an wurden bis Ende 2013 für diesen Förderansatz insgesamt etwa 235,7 Mio. Euro verausgabt. Im Jahr 2013 wurden 32,3 Mio. Euro ausgegeben. Damit ist der jährliche Förderbetrag gegenüber den vorhergehenden Jahren deutlich rückläufig, was vor dem Hintergrund der Einführung des § 49 SGB III im Jahr 2012 zu sehen ist. Wurde im Jahr 2011 mit etwa 60,3 Mio. Euro der höchste Jahreswert im Betrachtungszeitraum erreicht, so waren es 2012 52,3 Mio. Euro. Mit 62 % entfielen in der Zeit zwischen März 2009 und Dezember 2013 beinahe zwei Drittel der Ausgaben auf Teilnehmende in den vier Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen.

Bei den durchschnittlichen Kosten pro Teilnahmejahr über den Zeitraum 2009 bis 2013 waren die Stadtstaaten Bremen und Hamburg Spitzenreiter. Die niedrigsten Kosten pro Teilnahmejahr ergeben sich in Sachsen. Im Mittelbereich von knapp 2.300 bis knapp 2.800 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Änderungen im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung

Der Ausbildungsmarkt hat sich seit dem Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im Jahr 2009 deutlich geändert. Die Anzahl der Abgänger aus Haupt- und Förderschülern ist erheblich zurückgegangen. Diese Entwicklung ist die Konsequenz insgesamt kleinerer Abgangskohorten, resultiert aber vor allem aus der Tendenz, dass vermehrt höhere Bildungsabschlüsse angestrebt werden. Dagegen ist die Zahl der jungen Menschen im Übergangsbereich in den vergangenen Jahren stetig zurückgegangen, was unter anderem auf die Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation zurückzuführen ist.

Im gleichen Zeitraum haben Probleme der Nichtübereinstimmung von Bewerbern und Bewerberinnen und des Ausbildungsplatzangebots – des sogenannten Mismatch – zugenommen, was sich nach einer zwischenzeitlichen Verbesserung in einem Anstieg unbesetzter Ausbildungsplätze bei gleichzeitigem Anstieg der Anzahl unversorgt gebliebener Bewerber ausdrückt. Insofern hat sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt für die Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen trotz tendenziell verringerter Schulabgängerzahlen nicht wesentlich verbessert.

Der Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses gegenüber den mittleren Bildungsabschlüssen und der Hochschulreife bedeutet nicht, dass die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung – nach § 421s Abs. 3 SGB III a.F. Schülerinnen und Schüler, „die voraussichtlich Schwierigkeiten haben, den Abschluss der allgemein bildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen“ – kleiner wird. Der Rückgang der Absolventenzahlen an den Hauptschulen dürfte eher dazu führen, dass der Anteil der Zielgruppe an den Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen steigt.

Lokale Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung war Gegenstand aller bisherigen Zwischenberichte; der Abschlussbericht bietet eine durch neue Analysen ergänzte Zusammenschau dieser Ergebnisse. Darüber hinaus geht der Bericht in vier ausgewählten Fallstudienregionen in die Tiefe, um den Zusammenhang zwischen einzelnen Merkmalen der Umsetzung herzustellen und diese in einen Kontext mit regionalen Ausgangsbedingungen sowie vorhandenen Förderungen und Akteursstrukturen zu bringen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Berufseinstiegsbegleitung trotz ihrer konzeptionellen Vorgaben im Gesetz, in der Geschäftsanweisung der BA, im Fachkonzept und in den Verdingungsunterlagen von den umsetzenden Akteuren unterschiedlich verstanden und entsprechend unterschiedlich ausgestaltet wird. Dies schlägt sich in der Programmumsetzung nieder, wird aber auch durch die Erwartungen der Fallstudien-schulen und deren Akteure geprägt. Gelingt es, dass spezifische Erwartungen und regionale Besonderheiten zwischen den Akteuren besprochen und bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung berücksichtigt werden, können krisenhafte Verläufe und Entwicklungen verhindert werden.

Deutlich wurde in den bisherigen Zwischenberichten auch, dass die Schule zunächst den zentralen Ort der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung bildet. Einerseits kann dies positiv wirken, indem die Integration die Offenheit der Akteure fordert und Abstimmungsprozesse begünstigt. Andererseits birgt die Integration die Gefahr, dass die Berufseinstiegsbegleitung für schulische Bedarfe instrumentalisiert wird.

Geringe Löhne und unsichere Arbeitsverhältnisse können zur Fluktuation von Fachkräften und folglich auch zur Diskontinuität in der Begleitung führen, was der konzeptionellen Anlage der Berufseinstiegsbegleitung entgegen steht. Unsicherheiten über die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung am Standort – durch den bisherigen Träger oder insgesamt – vermindern die Planungssicherheit für Schulen und Träger und tragen ihrerseits zur mangelnden Kontinuität in der Begleitung bei.

Auf der Ebene der Standorte wird der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung – über die gesetzliche Zielstellung hinaus – in Abhängigkeit der regionalen Voraussetzungen, aber auch des Blickwinkels der jeweiligen Akteure definiert. Für die an der Umsetzung beteiligten Akteure gilt teilweise nicht nur der Übergang in eine betriebliche Ausbildung als Erfolg, sondern beispielsweise auch der Übergang auf eine weiterführende Schule, die Aufrechterhaltung der Motivation sowie die Entwicklung beruflicher Ziele. Dies gilt besonders für Absolventinnen und -absolventen der Förderschulen, für die der Übergang in betriebliche Ausbildung trotz Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung oftmals schwierig ist. Insgesamt finden sich unterschiedliche Einschätzungen zur Wirksamkeit der Förderung im Hinblick auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung.

Nutzung der Angebote durch die Teilnehmenden

Die Berufseinstiegsbegleitung nutzt ein breites Spektrum unterschiedlicher Unterstützungen und Förderungen, das durch den Träger im örtlichen Konzept der Berufseinstiegsbegleitung und in Abstimmung mit anderen Akteuren bestimmt wird. Welche

Unterstützungen welchen Teilnehmenden angeboten werden, hängt darüber hinaus vom individuellen Förderbedarf sowie von der Bereitschaft der Teilnehmenden ab, diese Angebote wahrzunehmen.

Nach der standardisierten Teilnehmerbefragung sind die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen Phase am häufigsten wahrgenommenen Unterstützungen Hilfen bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen (fast 60 % aller Teilnehmenden) und das Trainieren von Vorstellungsgesprächen (mehr als 40 %). Ungefähr 30 % der Teilnehmenden geben an, dass sie während der Berufseinstiegsbegleitung auch an einem betrieblichen Praktikum oder einem Bewerbungstraining teilgenommen hatten. Eignungstests und Betriebsbesichtigungen waren mit ca. 20 % geringer verbreitet.

Mit Hilfe einer Regressionsanalyse lässt sich zeigen, dass die rückblickende Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung und ihre wahrgenommene Nützlichkeit in einem positiven Zusammenhang mit den wahrgenommenen Angeboten, aber besonders mit der Kontaktintensität zur Berufseinstiegsbegleitung sowie mit der Fortdauer der Begleitung nach der Schulzeit stehen. Die Bewertung fällt schlechter aus, wenn es einen personellen Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters gab. Dies gibt für die spätere Wirkungsanalyse im Hinblick auf die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung den Hinweis, dass die Schätzung der Wirkungen nach Nutzungsaspekten differenziert werden sollte.

Die qualitative Analyse entwickelt eine Typologie der Nutzungsarten der Berufseinstiegsbegleitung, die in den Fallstudien vorgefunden wurde. Dabei wird zwischen pragmatischen, ambivalenten, distanzierten und variablen Nutzungsweisen unterschieden. Eine pragmatische Nutzungsweise ist durch positive Wertungen und den wahrgenommenen Gebrauchswert der Teilnahme gekennzeichnet und führt zur uneingeschränkten Annahme der Angebote. Eine ambivalente Nutzungsweise prüft Angebote auf ihren Mehrwert und vergleicht diesen mit dem Mehrwert anderer Unterstützungsangebote der Lebenswelt, mit dem Resultat, dass einzelne Unterstützungsangebote zurückgewiesen oder modifiziert werden und Kritik an einzelnen Angeboten geäußert wird. In der distanzierten Nutzungsweise stehen die Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung prinzipiell und über ihren gesamten Verlauf kritisch oder ablehnend gegenüber, auch wenn sie sporadisch an Angeboten teilnehmen und (zunächst) die Beendigung ihrer Teilnahme nicht anvisieren. Die Distanz gegenüber den Unterstützungsangeboten zeigt sich auch darin, dass Termine nicht wahrgenommen oder aber berufsbezogene Beratungen passiv hingenommen werden, obwohl diese nicht oder nur wenig mit Berufswünschen und -plänen übereinstimmen.

Verläufe der Teilnehmenden

Für die Beschreibung der erreichten berufsbiografischen Status werden die Ergebnisse der vier quantitativen Panelbefragungen von Teilnehmenden herangezogen. Zum Zeitpunkt der vierten und letzten Teilnehmerbefragung, rund 30 Monate nach dem planmäßigen Schulende, befanden sich fast zwei Drittel der Teilnehmenden (64,5 %) in einer Berufsausbildung. Das Ziel der Eingliederung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung ist somit mehrheitlich erreicht worden. Auf direktem Weg, d.h. unmittelbar

nach dem planmäßigen Schulabgang, gelang dies jedoch nur einer Minderheit der Teilnehmenden. Zum Zeitpunkt ca. sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss waren erst 24,0% der Teilnehmenden in Ausbildung übergegangen, zum Zeitpunkt der dritten Befragung (meist 18 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss) waren es 58,3%. In der Mehrheit der Fälle wurde dieser Erfolg erst mit zeitlicher Verzögerung und über einen Zwischenschritte erreicht, wie zum Beispiel das Nachholen eines Schulabschlusses, den Erwerb eines höheren Schulabschlusses oder den Besuch einer berufsvorbereitenden oder anderen Fördermaßnahme der Bundesagentur der Arbeit.

Etwas mehr als einem Drittel der Teilnehmenden (35,5 %) ist es demgegenüber auch bis 30 Monate nach planmäßigem Schulabgang nicht gelungen, in eine berufliche Ausbildung einzumünden. Bei den jungen Frauen sind es sogar 41,9 %, die sich nicht in beruflicher Ausbildung befanden. Zwar können auch diese jungen Menschen später noch eine Ausbildung aufnehmen und vielfach werden die durchlaufenen Zustände als Provisorien und Übergänge angesehen. Für die Berufseinstiegsbegleitung ergibt sich in jedem Fall, dass hier ein besonderer Unterstützungsbedarf besteht.

In der qualitativen Analyse wird die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung mit den berufsbiografischen Verläufen und ihrer Wertung durch die Teilnehmenden zusammengeführt. An den Fallbeispielen zeigt sich, dass die im Projekt definierten und beschriebenen pragmatischen und ambivalenten Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden nicht zwangsläufig zum Erfolg führen, sondern auch mit absteigenden und stagnierenden Übergangsverläufen einher gehen können, also mit Verläufen, die durch wiederholte Ein- und Ausstiege geprägt sind und eine Kumulation von Risiken und Problematiken bedeuten. Umgekehrt setzt ein direkter Übergang in Berufsausbildung oder schulische (Höher-) Qualifizierung nicht per se eine pragmatische oder zumindest ambivalente Nutzungsweise voraus.

Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in Ausbildung

Mit Hilfe des Matching-Verfahrens, eines in der Evaluation gebräuchlichen statistischen Verfahrens, werden die Ergebnisse der Teilnehmenden mit den Ergebnissen einer Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden verglichen, um die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung zu ermitteln. Diese Kontrollgruppe besteht aus Schülerinnen und Schülern von nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen. Sie stellt die kontrafaktischen, nicht zu beobachtenden Ergebnisse der Teilnehmenden dar, die sich eingestellt hätten, wenn diese nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen hätten.

Die Ergebnisse zum erreichten Status werden für jeden Monat nach dem planmäßigen Schulabschluss getrennt betrachtet, so dass kurz- und langfristige Effekte unterschieden werden können. Die folgende Tabelle gibt einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse der quantitativen Wirkungsanalyse und unterscheidet zwischen der kurzen und der langen Frist (bis 24 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss beziehungsweise später). Werden zumindest für einen Monat in diesen Zeiträumen signifikant positive Effekte gefunden, wird dies durch ein Plus in der entsprechenden Zelle gekennzeichnet. Signifikant negative Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf der relevanten Ergebnisvariablen werden durch ein Minus in der jeweiligen Zelle

dargestellt. Ergibt die Wirkungsanalyse keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung und der jeweiligen Ergebnisvariablen für die betreffende Stichprobe, enthält die betreffende Zelle eine Null. Die Tabelle enthält neben den geschätzten Effekten für alle Teilnehmenden auch getrennte Ergebnisse für Untergruppen. Im unteren Teil der Tabelle sind Ergebnisse für Umsetzungs- und Durchführungsvarianten enthalten. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung im Vergleich zur Nichtförderung betrachtet wird, wobei vorausgesetzt wird, dass die Teilnehmenden zwei oder mehr konkrete Förderungen (Angebote) erhalten haben.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Wirkungen auf den Verbleib

| Stichprobe | Ausbildung | | Schule | | Maßnahme | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Kurzfristig | Langfristig | Kurzfristig | Langfristig | Kurzfristig | Langfristig |
| Alle | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |
| Differenzierung nach soziodemografischen Gruppen | | | | | | |
| Männer | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Frauen | 0 | 0 | 0 | 0 | + | 0 |
| Mit Migrationshintergrund | 0 | 0 | 0 | 0 | + | 0 |
| Ohne Migrationshintergrund | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 |
| Kohorte 1 | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |
| Kohorte 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Leistungsschwache/r Schüler/in | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |
| Weniger leistungsschwache/r Schüler/in | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 |
| Ausschluss von Förderschulen | 0 | 0 | 0 | 0 | + | 0 |
| Differenzierung nach Nutzungs- oder Durchführungsvarianten | | | | | | |
| Zwei oder mehr Angebote in BerEb erhalten | 0 | + | - | 0 | + | 0 |
| Weniger als zwei Angebote in BerEb erhalten | 0 | 0 | 0 | 0 | + | 0 |
| Schulisches Angebot erhalten: ja | 0 | + | - | - | + | 0 |
| Schulisches Angebot erhalten: nein | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 |
| Berufsorientierendes Angebot erhalten: ja | 0 | + | - | - | 0 | - |
| Berufsorientierendes Angebot erhalten: nein | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |
| Vermittlungsbezogenes Angebot: ja | 0 | 0 | - | - | + | 0 |
| Vermittlungsbezogenes Angebot: nein | - | - | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Einzelgespräche: wöchentlich | 0 | + | - | 0 | 0 | 0 |
| Einzelgespräche: seltener | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 |
| BerEb-Wechsel | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |
| Kein BerEb-Wechsel | 0 | 0 | - | 0 | + | 0 |

Erläuterung: +: mindestens in einem Monat ein signifikant positiver Effekt, -: mindestens in einem Monat ein signifikant negativer Effekt; 0: kein signifikanter Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf der relevanten Ergebnisvariablen. Vorausgesetzt wird ein Signifikanzniveau von 0,05.

Im Vordergrund steht bei der Berufseinstiegsbegleitung das Ziel der Aufnahme einer Berufsausbildung. Die Wirkungsanalyse ergibt hier nur relativ wenige signifikante Effekte. Auch die Größenordnung der geschätzten Wirkungen ist gering. In Bezug auf alle Umsetzungsvarianten und für alle Teilnehmenden ergibt sich 12 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss ein negativer Effekt von 1,2 Prozentpunkten auf die Wahrscheinlichkeit, sich in einer Ausbildung zu befinden, nach 24 Monaten ein Effekt von 0,0 Prozentpunkten und nach 30 Monaten immerhin ein Effekt von 4,6 Prozentpunkten, der jedoch wie die anderen nicht statistisch von null zu unterscheiden ist.

Wenn im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung schulische sowie berufsorientierende Angebote wahrgenommen werden, hat die Förderung in der langen Frist einen positiven Effekt auf die Aufnahme einer Ausbildung. Gleiches gilt, wenn die Kontaktintensität zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und ihren jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hoch war. In der Größenordnung liegen diese Effekte teilweise bei bis zu 15 Prozentpunkten.

Hinsichtlich des Verbleibs auf einer allgemeinbildenden Schule werden in der kurzen Frist in vielen Schätzungen negative Effekte gefunden, welche teilweise in der langen Frist verschwinden. Für dieses Umlenken von Verläufen aus schulischen Verbleibswegen durch die Berufseinstiegsbegleitung findet sich auch in den qualitativen Fallstudien Evidenz. Hinsichtlich des Verbleibs in berufsvorbereitenden Maßnahmen, also dem sogenannten Übergangsbereich, ergibt die Wirkungsanalyse kurzfristige positive Effekte. Auch diese bleiben in der langen Frist nicht erhalten. Für die lange Frist wird bei Teilnahme an einem berufsorientierenden Angebot im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung ein negativer Effekt auf den Verbleib im Übergangsbereich gefunden.

Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf weitere relevante Indikatoren

Neben der Wirkung auf den Übergang in Ausbildung oder andere Folgezustände werden auch Wirkungen auf die vorgelagerte Zielgrößen „Erreichen des Hauptschulabschlusses“ und „Festigung beruflicher Perspektiven“ ermittelt; ferner wird die Wirkung auf die nachgelagerte Zielgröße „Stabilität der Ausbildung“ untersucht (siehe Tabelle 2). Die Festigung beruflicher Perspektiven wird als die Nennung eines „realistischen“ Wunschberufs operationalisiert. „Realistisch“ bedeutet dabei, dass unter den derzeitigen Auszubildenden im jeweiligen Beruf ein hoher Anteil maximal einen Hauptschulabschluss hat. Deshalb wird angenommen, dass Absolventen und Absolventinnen von Hauptschulen in diesen Berufen realistische Aussichten haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

In der kurzen Frist werden bezüglich der Wirkung der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses in zwei Teilgruppen signifikant negative Effekte gefunden. Langfristig gibt es dagegen signifikant positive Effekte; auch hier wirkt die Berufseinstiegsbegleitung also nicht sofort, sondern mit einer Verzögerung. Die Wahrnehmung von zwei oder mehr Angeboten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung, eine höhere Kontaktintensität sowie eine kontinuierliche Begleitung durch denselben Berufseinstiegsbegleiter oder dieselbe -begleiterin über den gesamten Zeitraum führen zu einem positiven Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen eines Hauptschulabschlusses.

Ein durchweg signifikanter Effekt der Berufseinstiegsbegleitung wird bezüglich des Herausbildens eines realistischen Berufswunsches gefunden. Dieser ist positiv für alle bis auf eine Stichprobe. Folglich hilft die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung den jungen Frauen und Männern, für sich einen Wunschberuf zu definieren, dessen Umsetzung als realistisch angesehen werden kann. Dies stimmt mit den qualitativen Ergebnissen überein, wonach die Berufseinstiegsbegleitung auf die Anpassung der beruflichen Vorstellungen junger Erwachsener an real vorhandene Anschlussperspektiven abzielt.

Tabelle 2: Zusammenfassung der Wirkungen auf andere Zielgrößen

| Stichprobe | Hauptschulabschluss | | Realistischer Berufswunsch | Stabilität der Ausbildung |
|---|---------------------|-------------|----------------------------|---------------------------|
| | Kurzfristig | Langfristig | | |
| Alle | 0 | 0 | + | - |
| Differenzierung nach soziodemografischen Gruppen | | | | |
| Männer | 0 | 0 | + | - |
| Frauen | 0 | 0 | + | 0 |
| Mit Migrationshintergrund | 0 | 0 | + | * |
| Ohne Migrationshintergrund | 0 | 0 | + | * |
| Kohorte 1 | 0 | 0 | + | - |
| Kohorte 2 | 0 | 0 | + | - |
| Leistungsschwache/r Schüler/in | - | 0 | 0 | * |
| Weniger leistungsschwache/r Schüler/in | 0 | 0 | + | * |
| Ausschluss von Förderschulen | 0 | 0 | + | * |
| Differenzierung nach Nutzungs- oder Durchführungsvarianten | | | | |
| Zwei oder mehr Angebote in BerEb erhalten | 0 | + | + | * |
| Weniger als zwei Angebote in BerEb erhalten | 0 | 0 | + | * |
| Einzelgespräche: wöchentlich | 0 | + | + | * |
| Einzelgespräche: seltener | 0 | 0 | + | * |
| BerEb-Wechsel | - | 0 | + | * |
| Kein BerEb-Wechsel | 0 | + | + | * |

Erläuterung: +: mindestens in einem Monat ein signifikant positiver Effekt, -: mindestens in einem Monat ein signifikant negativer Effekt; 0: kein signifikanter Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf der relevanten Ergebnisvariablen. Vorausgesetzt wird ein Signifikanzniveau von 0,05. *: keine ausreichende Beobachtungszahl zur Schätzung vorhanden.

Männliche Teilnehmende brechen infolge der Berufseinstiegsbegleitung häufiger eine begonnene Ausbildung vor dem erfolgreichen Abschluss ab, während sich für Teilnehmerinnen keine signifikanten Ergebnisse zeigen. Das zunächst unerwartete Ergebnis für die Teilnehmer sollte im Kontext der Beeinflussung des Wunschberufs gesehen werden. Wenn die Ausbildungsberufe der Teilnehmer infolge der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung weniger ihren Wünschen und Vorstellungen entsprechen, weil die Teilnehmenden infolge der Begleitung eher zu Kompromissen bereit sind, so ergibt sich daraus eine geringere Stabilität der Ausbildungsverhältnisse.

Wesentliche Änderungen der Befunde seit dem letzten Zwischenbericht

Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse fallen teilweise etwas anders aus als in den Zwischenberichten 2012 und 2013, in denen keine signifikanten Effekte auf den Übergang in Ausbildung gefunden wurden. Die Unterschiede können dadurch erklärt werden, dass die Berufseinstiegsbegleitung vor allem langfristig und nicht kurzfristig wirkt. Gerade beim Übergang in Ausbildung, aber auch beim Erreichen des Hauptschulabschlusses sind (wenn überhaupt) günstige Wirkungen erst zwei Jahre nach dem geplanten Schulabschluss und später festzustellen. Zudem wurden die Ergebnisse im Abschlussbericht stärker differenziert, als dies zuvor vorgenommen wurde. Neu ist insbesondere die Berücksichtigung der Nutzung von Angeboten.

Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen

Auftrag der Evaluation ist es in erster Linie, die Berufseinstiegsbegleitung ex post auf Wirksamkeit zu evaluieren. Die Festlegung des Evaluationszeitraumes vom Jahr 2009 bis 2014 ergab sich aus dem Wunsch des Deutschen Bundestags, eine begleitende Evaluation durch das BMAS vorzunehmen. Im Fall positiver Ergebnisse sollte die Berufseinstiegsbegleitung Grundlage für eine unbefristete Regelung sein. Allerdings hat der Gesetzgeber bereits im Jahr 2011 mit der Neuregelung des § 49 SGB III eine dauerhafte gesetzliche Grundlage für die Berufseinstiegsbegleitung geschaffen, so dass sich eine Handlungsempfehlung der Evaluation in dieser Hinsicht erübrigt.

Im Verlauf der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung und der Evaluation wurden die damit verbundenen Forschungsfragen konkretisiert und verfeinert. Insbesondere wurde im Verlauf der Evaluation die große Heterogenität in der Umsetzung deutlich. Damit wurde neben der Frage, ob die Berufseinstiegsbegleitung ein erfolgreiches Instrument ist, die Frage bedeutsam, unter welchen Bedingungen und mit welchen Ansätzen sie wirksam ist.

Hierfür gibt die Evaluation eine Reihe von Ergebnissen. Die Ableitung detaillierter Vorschläge zur Verbesserung der Ausgestaltung und Umsetzung gehört allerdings nicht zu den Aufgaben der Evaluation. Wichtig für die Umsetzung und für die Wirksamkeit ist die Sicherung der personellen Kontinuität der Begleitung. Die Berufseinstiegsbegleitung sollte ferner über die erste Schwelle nach dem Abgang von der Schule fortgeführt und nicht zuvor beendet werden. Das Ende der Berufseinstiegsbegleitung sollte im einzelnen Fall der Begleitung klarer definiert sein; es sollte eine Dokumentation der erbrachten Unterstützungsleistungen erfolgen. Die Ergebnisse zu den Umsetzungsunterschieden bei der Berufseinstiegsbegleitung sowie die danach teilweise stark differenzierten Wirkungen werfen die Frage auf, ob bestimmte schulische und berufsorientierende Angebote stärker standardisiert und verpflichtend gemacht werden sollten. Die nach dem Geschlecht differenzierten Ergebnisse zeigen ferner, dass die besonderen Bedürfnisse von jungen Frauen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung noch besser berücksichtigt werden sollten.

1 Einleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde im Jahr 2008 mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen eingeführt (Bundestag 2008; Bundesregierung 2008). Ausgangspunkt war die problematische Übergangssituation der Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss anstreben. In dieser Gruppe schaffte nur eine Minderheit den direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das duale System der Berufsausbildung.¹ Zwar gab es bereits vor der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung vielfache Angebote für diese Gruppe, insbesondere für besonders förderungsbedürftige Jugendliche. Es fehlte jedoch an einer individuellen Förderung über die institutionellen Grenzen zwischen Schulsystem, beruflicher Ausbildung und weiterer unterstützender Maßnahmen hinweg.

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. wurde seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemeinbildenden Schulen erprobt. Letztmalig war der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung auf der Grundlage des § 421s SGB III a.F. zum 31. Dezember 2011 möglich. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt wurde die Berufseinstiegsbegleitung ab dem Schuljahreswechsel 2012/13 unter den geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt.

Seit dem Herbst 2010 wird das Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ umgesetzt. Das Sonderprogramm ist mit der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. in wesentlichen Punkten vergleichbar. Ebenso wie in der Berufseinstiegsbegleitung werden benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene² individuell begleitet und sowohl bei der Erlangung eines Schulabschlusses als auch im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung unterstützt. Hauptunterschied zwischen beiden Förderungen ist der Zeitpunkt, an dem die Begleitung beginnt. Bei der Berufseinstiegsbegleitung fällt dieser Zeitpunkt in die Vorabgangsklasse, während die Bildungslotsen des Sonderprogramms bereits in der Vor-Vorabgangsklasse Potenzialanalysen durchführen. Während die Begleitung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. in der Regel sechs Monate nach Ausbildungsbeginn endet, dauert sie beim Sonderprogramm in der Regel bis zwölf Monate nach Ausbildungsbeginn.

¹ So hatten nach einer Schulabgängerbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mehr als 90 % dieser befragten Schülerinnen und Schüler vor, eine Berufsausbildung im dualen System aufzunehmen. Dieser Übergang gelang jedoch nur 35,7 % der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen des Schuljahres 2005/06 (Bundesregierung 2008, S. 10).

² Mit „jungen Erwachsenen“ werden in der Jugend- und Übergangsforschung die Lebenslagen junger Menschen bezeichnet, die sich weder eindeutig als Jugendliche noch eindeutig als Erwachsene beschreiben lassen. Dabei handelt es sich nicht um eine Altersabgrenzung, sondern um eine Abgrenzung von Konstellationen, die durch die Gleichzeitigkeit jugendlicher und erwachsener Rollenerwartungen und Lebensstile geprägt sind (Stauber/Walther, 2013). Die meisten Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung sind im Sinne dieser im Folgenden verwendeten Definition zunächst Jugendliche und später junge Erwachsene.

Laut Berufsbildungsbericht 2014 soll die Berufseinstiegsbegleitung des Sonderprogramms „Bildungsketten“ mit der Berufseinstiegsbegleitung nach § 49 SGB III im ESF-Bundesprogramm des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) zur Berufseinstiegsbegleitung nach § 49 SGB III zusammengeführt werden. Der Umfang, in dem die Berufseinstiegsbegleitung künftig durchgeführt wird, hängt von den zur Verfügung stehenden ESF- und Kofinanzierungsmitteln ab.³

Gegenstand dieser Evaluation ist ausschließlich die Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 421s SGB III a.F., also die Förderung an 1.000 Modellschulen mit Eintritten bis zum 31. Dezember 2011.

1.1 Ziele der Berufseinstiegsbegleitung

Im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung sollen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung begleitet werden. Die Ziele lassen sich unmittelbar aus dem § 421s SGB III Satz 2 a.F. ableiten. Dort heißt es dazu explizit:

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

Das zentrale Ziel ist die erfolgreiche und dauerhafte Eingliederung des Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung. Mit den im letzten Satz genannten vier spezifischen Zielen hat der Gesetzgeber zugleich die zentralen Erfolgsmaßstäbe für die Berufseinstiegsbegleitung vorgegeben. Dabei wird deutlich, dass sich der Maßnahmeerfolg am Erreichen von Etappenzielen messen lassen muss. Die Aufnahme und die Fortsetzung einer Ausbildung sind die zentralen Indikatoren für den langfristigen Fördererfolg. Auf dem Weg dorthin ist der Abschluss der allgemeinbildenden Schule ein erster wichtiger Erfolgsindikator. Darüber hinaus sollte der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung auch an einer besseren Berufsorientierung und Berufswahl gemessen werden, die wiederum eine Voraussetzung für die Stabilität der beruflichen Ausbildung ist.

Das „Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit“ von 2011 (BA 2011) präzisiert die Zielstellung insofern, als der Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung (gegenüber schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungen) vorrangig angestrebt wird.

³ In der neuen ESF-Förderperiode ab 2014 ist eine Kofinanzierung der Berufseinstiegsbegleitung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds durch den Bund geplant. Dabei sollen neben den rund 1.000 Modellschulen des § 421s SGB III a. F. ab 2015 zusätzlich auch die rund 1.000 Modellschulen des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung der BMBF-Initiative Bildungsketten in die ESF-Bundesförderung einbezogen werden. Vgl. BIBB 2014a, S. 77.

Die Zielsetzung beinhaltet ferner, dass der Übergang in Ausbildung möglichst bald nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule vollzogen wird. Nur wenn der direkte Übergang in eine Berufsausbildung nicht gelingt, soll eine weitere Förderung, beispielsweise in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, dazu beitragen, die Aufnahme einer Ausbildung längerfristig zu erreichen.

Die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung wird in § 421s SGB III a.F. wie folgt beschrieben:

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

Diese allgemeine Charakterisierung der Zielgruppe wird in der Geschäftsanweisung der BA vom 9. Dezember 2008 konkreter gefasst:

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

Die in der Geschäftsanweisung vorgenommene Präzisierung des Gesetzestextes begrenzt die Zielgruppe zunächst auf die Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen, die einen Haupt- oder einen Förderschulabschluss anstreben. Nach dem Fachkonzept (BA 2011, S. 6) sind explizit nur Schüler einzubeziehen, die einen Förder-, Haupt- oder gleichwertigen Schulabschluss anstreben. Ferner muss grundsätzlich zu erwarten sein, dass die individuellen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung durch die Berufseinstiegsbegleitung geschaffen werden können.

1.2 Aufgaben und Durchführung

Der neue Förderansatz der Berufseinstiegsbegleitung besteht im Kern darin, dass Jugendliche eine individuelle und langfristig angelegte Begleitung über einen Zeitraum von mehreren Jahren erhalten. In diesem Förderzeitraum wird mit der Berufseinstiegsbegleitung eine Brücke zwischen zwei Bildungsinstitutionen geschlagen: der Institution „allgemeinbildende Schule“ und der Institution „berufliche Erstausbildung“. Damit ein konkret zu fördernder Jugendlicher diese – auch als so genannte „erste Schwelle“ bekannte – Hürde überwinden kann, beginnt die Berufseinstiegsbegleitung bereits in der Vorabgangsklasse und endet im Regelfall mit Abschluss der Probezeit des Ausbildungsverhältnisses. Bei einem Übergang in die berufliche Ausbildung direkt im Anschluss an die Schule beträgt die Zeitspanne der Begleitung also immerhin zweieinhalb Jahre.

Da bei dem Kreis der zu fördernden Jugendlichen angenommen wurde, dass dieser ideale Ablauf nicht in jedem Fall eintreten wird, sondern möglicherweise eher die Ausnahme bilden könnte, hat der Gesetzgeber von vornherein die Möglichkeit einer längeren Begleitung der Jugendlichen ins Auge gefasst: Zwingend endet sie nach § 421s Abs. 2 S. 4 SGB III a.F. spätestens zwei Jahre nach Beendigung der allgemeinbil-

denden Schule. Damit kann die Berufseinstiegsbegleitung über bis zu vier Jahre hinweg laufen. Mit dieser Zeitspanne sollen jene Lebensphasen umschlossen werden, in denen die jungen Menschen nach ihrer Schulzeit andere Fördermaßnahmen mit dem Ziel durchlaufen, anschließend doch noch eine berufliche Erstausbildung aufzunehmen.

Die bestehenden Regelungen – Geschäftsanweisungen sowie Vergabeunterlagen – wurden im September 2011 zusammen mit Ausführungen zu erläuterungsbedürftigen Aspekten in einem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (BA) zusammengefasst. Dieses gilt sowohl für die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III beziehungsweise derzeit nach § 49 SGB III als auch für das Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“, die alle von der BA umgesetzt werden. Ziel des Fachkonzepts ist es insbesondere, ein gemeinsames Verständnis der Beteiligten für die Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung herzustellen.

Das Fachkonzept stellt die Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung wesentlich konkreter und einheitlicher dar als die Geschäftsanweisung zur Berufseinstiegsbegleitung. Die Veröffentlichung des Fachkonzepts wurde durch die Beteiligten grundsätzlich positiv bewertet, beispielsweise durch den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011), wenngleich angemerkt wurde, dass einzelne Fragen der Umsetzung weiterhin offen blieben.

1.3 Aufgaben der Evaluation

Im Auftrag des 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.

1.4 Bisherige Ergebnisse der Evaluation

Ein erster Zwischenbericht wurde im Jahr 2010 durch das BMAS dem Deutschen Bundestag übermittelt. Schwerpunkte dieses Berichts waren die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung an den 1.000 Modellschulen sowie erste Ergebnisse zur Durchführung und Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung.

In den Folgejahren wurde jeweils zum 31. Juli ein Zwischenbericht erstellt. Der Zwischenbericht 2011 fokussierte auf die Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Teilnehmenden. Schwerpunkte des Zwischenberichts 2012 waren die Verläufe nach Schulabschluss. Ferner wurden hier erste Ergebnisse der quantitativen Wirkungsanalyse vorgelegt. Im Zwischenbericht 2013 standen die Entwicklung beruflicher Perspektiven, die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in der schulischen und nachschulischen

schen Phase sowie die Eltern als Unterstützer der Berufseinstiegsbegleitung im Vordergrund.

Alle Zwischenberichte wurden für die Öffentlichkeit freigegeben und stehen auf folgenden Websites zum Download zur Verfügung:⁴

- auf der Website des BMAS: http://www.bmas.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Forschungsberichte_Suche_Formular.html#suchanker
- auf der Website der Initiative ten: <http://www.bildungsketten.de/de/615.php?K=2&R=1>
- auf der Website des IAW: <http://www.iaw.edu/index.php/arbeitsmaerkte-und-soziale-sicherung-kopie/evaluation-der-berufseinstiegsbegleitung-nach-421s-sgb-iii>.

Das BMAS veranstaltete am 17. Januar 2013 einen Workshop zu den bisherigen Ergebnissen der Evaluation. Das Thema war die Erörterung der Ergebnisse des Zwischenberichts 2012 sowie ein Erfahrungsaustausch und Konsequenzen für die Praxis im Hinblick auf die neue ESF-Förderperiode 2014-2020. Hierzu wurden Personen eingeladen, die mit der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung befasst sind: Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- und Förderschulen, Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte von Berufsschulen, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, Arbeitgeber, Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und Verbänden.

Das mit der Evaluation beauftragte Konsortium hat die Ergebnisse der Zwischenberichte regelmäßig auf Fachtagungen des Kooperationsverbands Jugendsozialarbeit vorgestellt. Ergebnisse wurden darüber hinaus auf dem 6. Berufsbildungskongress 2011 in Berlin präsentiert.

1.5 Ziele und Gliederung dieses Berichts

Dieser Abschlussbericht aktualisiert die Ergebnisse der bisherigen Zwischenberichte. Zugleich soll er auch ohne Kenntnis der vorangegangenen Zwischenberichte eine verständliche und abgewogene Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Evaluation aus dem Blickwinkel des Jahres 2014 bieten.

Der Bericht beginnt in Kapitel 2 mit der Vorstellung der Methoden. Kapitel 3 beleuchtet die Kontexte auf der Makroebene: die Lage auf dem Ausbildungsmarkt im Allgemeinen und der Zielgruppe im Besonderen sowie die Fördermöglichkeiten, die bereits vor der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung bestanden. Danach wird in Kapitel 4 ein Faktengerüst über die Berufseinstiegsbegleitung bereitgestellt; es enthält Angaben zu den Teilnehmerzahlen, zur Dauer der Begleitung und zu den finanziellen Rahmenda-

⁴ Die angegebenen Links wurden am 30.10.2014 letztmalig überprüft.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Implementierung und der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung an den ungefähr 1.000 Modellschulen. Themen wie die Auswahl der Schulen und Träger, die Situation an den Schulen und die Konzepte der Träger vor Ort sowie die Kooperation mit anderen Akteuren zeigen die Spannweite der Umsetzungsmöglichkeiten. Vier konkrete Umsetzungen werden in Fallstudien dargestellt, um die Sicht auf Zusammenhänge zu verbessern. Besonders wichtig ist die Erfassung unterschiedlicher Sichtweisen der verschiedenen Akteure.

Im sechsten und siebten Kapitel stehen die Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung im Mittelpunkt. Zunächst geht es darum, wie sie die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung nutzen und bewerten; hierzu wird eine Typologie entwickelt. Ferner werden Maße vorgestellt, die in der Wirkungsanalyse als Differenzierungsmerkmale aufgenommen werden. Kapitel 7 beschreibt die Übergangssituation der Teilnehmenden; hierzu kann auf reiches empirisches Material zurückgegriffen werden, da die qualitativen und quantitativen Befragungen einen Zeitraum von drei bis vier Jahren umfassen und somit die Längsschnittperspektive wiedergeben.

Im besonderen Fokus stehen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse (Kapitel 8), die in diesem Bericht ausführlicher und stärker differenziert dargestellt werden als in den Vorberichten. Diese Ergebnisse werden in der Interpretation mit der Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden und mit den Erkenntnissen aus den Fallstudien verbunden.

Mit diesem Abschlussbericht beendet das Forschungskonsortium seine Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung. An dieser Stelle sein allen gedankt, die die Arbeit der Evaluation seit dem Jahr 2009 unterstützt haben. Ein besonderer Dank geht an alle, die in Interviews und Expertengesprächen dazu beigetragen haben, die empirische Basis der Evaluation zu verbreitern.

2 Methoden und Daten der Evaluation

Um eine umfassende Analyse der Umsetzung, Ergebnisse und Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung durchzuführen sowie Erfolgs- und Misserfolgskriterien zu identifizieren, wurde ein methodisch weit differenzierter Forschungsansatz gewählt. Zu den wesentlichen Datenquellen gehören erstens Angaben zu den Kontextbedingungen der Programmdurchführung, zweitens prozessproduzierte Daten der BA über die konkrete Programmumsetzung, drittens die eigenen standardisierten Befragungen sowie viertens qualitative Informationen aus regionalen Fallstudien. Die Auswertung dieser Datenquellen auf der Grundlage eines übergreifenden methodischen Konzepts bildet die Grundlage dafür, dass mit dem vorliegenden Abschlussbericht Ergebnisse vorgelegt werden können, die der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden.

Inhaltlich wurde das Forschungsvorhaben in drei Analyseebenen gegliedert: in eine Implementations- mit der dazugehörigen Kontextanalyse, eine Prozess- sowie eine Wirkungsanalyse. Für jede der drei Analyseebenen wurde ein eigenständiges Untersuchungskonzept entwickelt, nach dem die oben beschriebenen Datenquellen jeweils ausgewertet wurden. Mit dieser Herangehensweise konnte sichergestellt werden, dass dieselben Datenquellen für die Beantwortung der unterschiedlichen inhaltlichen Fragestellungen herangezogen werden konnten.

Mit standardisierten Befragungen wurden an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Personen sowie eine entsprechende Vergleichsgruppe befragt. Die Befragung der am Programm teilnehmenden und nicht teilnehmenden jungen Menschen wurde als Längsschnittbefragung durchgeführt. Beide Personengruppen wurden insgesamt vier Mal befragt: ein erstes Mal zu der Zeit, als sie noch die allgemeinbildende Schule besuchten, und ein zweites Mal ungefähr ein halbes Jahr nach dem planmäßigen Verlassen⁵ der Schule. Die dritte Befragung fand etwa ein bis anderthalb Jahre nach der zweiten statt. Ein viertes und letztes Mal wurden beide Schülergruppen zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Verlassen der allgemein bildenden Schule befragt. Ergänzt wurde diese Längsschnittbefragung durch teilweise mehrfache Befragungen der Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen, Maßnahmeträger, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern der begleiteten jungen Menschen. Eine wesentliche Anforderung war, dass die Befragungsergebnisse auf der Ebene der Schule verknüpfbar sein sollten und somit den gleichen regionalen Kontexten entstammen mussten. Dies stellte die Evaluation vor die Herausforderung, bei allen Gruppen eine ausreichende Teilnahme an den Befragungen zu erzielen.

Eine weitere zentrale Quelle für die vorliegenden Ergebnisse der Evaluierung der Berufseinstiegsbegleitung sind die Fallstudien, die im Rahmen dieses Forschungspro-

⁵ In diesem Bericht wird unter dem Zeitpunkt des planmäßigen Verlassens der allgemeinbildenden Schule der Zeitpunkt verstanden, zu dem die allgemeinbildende Schule frühestens mit einem Schulabschluss beendet sein konnte, also je nach Bundesland am Ende der neunten oder zehnten Schulklasse.

jektes durchgeführt wurden. Grundlage dieser Fallstudien waren persönliche Befragungen unterschiedlicher Akteure, die an der Programmumsetzung sowohl unmittelbar als auch mittelbar beteiligt waren. Neben an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sowie deren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wurden auch die Schulleitungen der Fallstudien-schule sowie Vertreterinnen und Vertretern der Berufsberatung der BA mehrfach befragt. Auch Akteure, die in Kooperationsbeziehungen mit den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung stehen, wurden in die Fallstudien einbezogen. Hierzu zählen neben Trägervertreterinnen und -vertretern Lehrkräfte der allgemein- und berufsbildenden Schulen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, lokale Einrichtungen und Akteure sowie die Ausbildungsbetriebe vor Ort. Nicht zuletzt wurden Eltern in die qualitative Befragung einbezogen, die mit ihren eigenen Standpunkten und Bedarfen im Hinblick auf die Ausbildung ihrer Kinder Kooperationspartner der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind.

2.1 Methodik der quantitativen Analyse

2.1.1 Überblick über die Befragungen

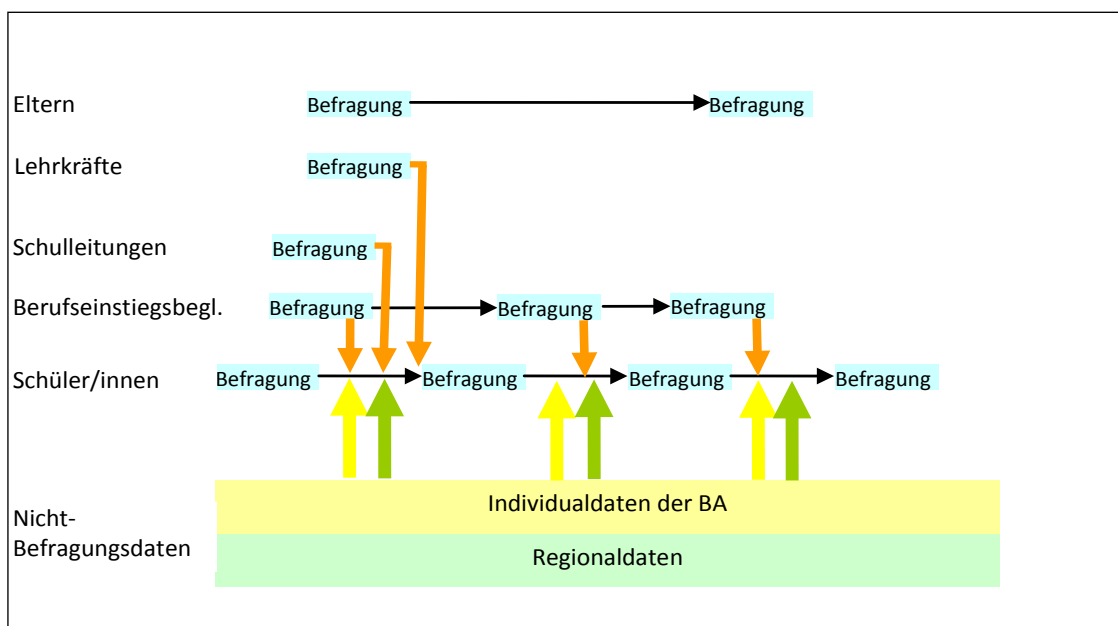
In den quantitativ angelegten Teilen der Evaluation wird eine umfangreiche Datenbasis aus unterschiedlichen Befragungen sowie aus Regional- und Individualdaten der BA genutzt. Im Einzelnen wurden folgende Befragungen durchgeführt:

- telefonische Befragung von Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung sowie vergleichbaren Personen, die nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogen sind, als Längsschnitterhebung mit vier Befragungszeitpunkten (Befragungswellen)
- telefonische Befragung von Eltern von geförderten Jugendlichen zu zwei Zeitpunkten
- schriftliche, per e-Mail durchgeführte Befragungen von Schulleitungen der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden sowie nicht teilnehmenden allgemeinbildenden Schulen
- schriftliche Befragung von Lehrkräften an den ausgewählten an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schulen
- schriftliche Befragung der Träger der Berufseinstiegsbegleitung an den befragten Schulen (in einer Welle) sowie telefonische Befragung der bei ihnen beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (in drei Wellen).

Abbildung 2.1 veranschaulicht die Zusammensetzung der Datenbasis. Mit Ausnahme der Elternbefragung lassen sich die Befragungsdaten auf der Ebene der Schule miteinander verknüpfen. Eine Vorgabe des Datenschutzes war, dass Lehrkräfte, Schulleitungen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nicht zu einzelnen Jugendlichen befragt wurden, so dass keine Verknüpfung der Daten unterschiedlicher Befragungen auf der Individualebene der Jugendlichen stattfindet. Die im Rahmen des Projektes in den standardisierten Befragungen erhobenen Angaben konnten jedoch auf der Personenebene mit den bei der BA vorliegenden Informationen verknüpft werden, falls die befragten Personen ihr ausdrückliches Einverständnis zu einer

solchen Verknüpfung gaben. Dies betrifft zum Beispiel Informationen über Maßnahmeteilnahmen oder Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse.

Abbildung 2.1: 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. (2010).

Tabelle 2.1 gibt einen Überblick über die durchgeführten Befragungen, den Befragungsmodus sowie den jeweiligen Befragungszeitraum. Beim Befragungszeitraum ist zu beachten, dass die ersten beiden Eintrittskohorten in die Berufseinstiegsbegleitung berücksichtigt wurden. Dabei handelt es sich zum einen um Teilnehmende, die in den meisten Fällen im Februar und März 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eintraten und im Erfolgsfall die allgemeinbildende Schule im Sommer 2010 mit einem Schulabschluss verlassen konnten. Zum anderen wurden die Teilnehmenden berücksichtigt, die nach dem Schuljahreswechsel im Herbst 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eintraten und im Sommer 2011 planmäßig die Schule abgeschlossen hatten. In der Vergleichsgruppe der Nichtteilnehmenden wurde eine entsprechende Unterscheidung vorgenommen. Die Befragungen in den beiden Kohorten wurden in der Regel um ein Jahr zeitversetzt durchgeführt.

Tabelle 2.1: Überblick über die standardisierten Befragungen

| Befragte Akteure | Befragungsinstitut | Methode | Feldzeit |
|---|--------------------|-------------|----------------------------------|
| Teilnehmerbefragung | | | |
| Kohorte 2, Welle 4 | SOKO-Institut | CATI | 02.12.13 - 03.02.14 |
| Kohorte 1, Welle 4 | SOKO-Institut | CATI | 19.02.13 - 04.04.13 |
| Kohorte 2, Welle 3 | SOKO-Institut | CATI | 08.01.13 - 12.11.13 ^a |
| Kohorte 1, Welle 3 | SOKO-Institut | CATI | 06.01.12 - 07.11.12 ^a |
| Kohorte 2, Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 01.12.11 - 15.02.12 |
| Kohorte 1, Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 03.02.11 - 06.05.11 |
| Kohorte 1, Welle 1 | SOKO-Institut | CATI | 12.11.09 - 28.03.11 |
| Kohorte 2, Welle 1 | SOKO-Institut | CATI | |
| Nichtteilnehmerbefragung | | | |
| Kohorte 2, Welle 4 | SOKO-Institut | CATI | 02.12.13 - 03.02.14 |
| Kohorte 1, Welle 4 | SOKO-Institut | CATI | 25.01.13 - 04.04.13 |
| Kohorte 2, Welle 3 | SOKO-Institut | CATI | 08.01.13 - 12.11.13 ^a |
| Kohorte 1, Welle 3 | SOKO-Institut | CATI | 06.01.12 - 07.11.12 ^a |
| Kohorte 2, Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 02.12.11 - 15.02.12 |
| Kohorte 1, Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 13.05.11 - 19.10.11 |
| Verfahren A, Welle 1 | SOKO-Institut | Klassenraum | 22.07.10 - 22.06.11 |
| Verfahren B, Welle 1 | SOKO-Institut | CATI | |
| Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter | | | |
| Welle 3 | SOKO-Institut | CATI | 12.10.12 - 18.02.13 |
| Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 12.05.11 - 29.06.11 |
| Welle 1 | SOKO-Institut | CATI | 19.02.10 - 01.07.10 |
| Befragung der Erziehungsberechtigten | | | |
| Welle 2 | SOKO-Institut | CATI | 05.10.12 - 09.11.12 |
| Welle 1 | SOKO-Institut | CATI | 05.10.12 - 09.11.11 |
| Weitere Befragungen | | | |
| Schulleitungen teilnehmender Schulen | IAW | E-Mail | 01.02.10 - 11.06.10 |
| Schulleitungen nicht teilnehmender Schulen | IAW | E-Mail | 12.05.10 - 20.05.11 |
| Träger der Berufseinstiegsbegleitung | SOKO-Institut | CATI | |
| Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen | IAW | E-Mail | 02.02.10 - 28.05.10 |
| | IAW | Postalisch | 08.02.10 - 11.06.10 |

Erläuterung: CATI = computergestützte telefonische Befragung (computer-aided telephone interview).

^a Bei Befragten mit gegenüber Welle 2 unverändertem Status in Welle 3 im Januar/Februar wurde das Interview im darauffolgenden Herbst geführt.

Quelle: Eigene Darstellung.

2.1.2 Stichprobenanlage der Befragungen

Das Konzept der Evaluation verlangte, dass an denjenigen Schulen, an denen die Teilnehmer- und Nichtteilnehmerbefragung durchgeführt wurde, auch Schulleitung und Lehrkräfte, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie Träger der Berufseinstiegsbegleitung standardisiert befragt wurden. Ferner wurden zufällig ausgewählte Eltern der befragten Teilnehmenden in die Befragungen einbezogen. Daher wurde für alle Befragungen ein gemeinsames Stichprobendesign entwickelt.

Bei den Teilnehmenden umfasst die Grundgesamtheit alle Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 421s SGB III a.F. sowie ihre Schulen, Lehrer, Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Eltern. Das Bundesland Sachsen wurde aus der Untersuchung ausgeschlossen, da die Berufseinstiegsbegleitung dort nur an den Förderschulen umgesetzt wurde. Hier fand eine annähernd flächendeckende Einführung statt, so dass es unmöglich gewesen wäre, eine Vergleichsgruppe zu gewinnen. Entsprechend fanden in Sachsen keine standardisierten Erhebungen statt. Unter den Förderschulen wurden nur solche berücksichtigt, die sich an Jugendliche mit Lernbehinderungen richten, und nicht solche für Jugendliche mit spezifischen Behinderungen.

Ziel war es, in der ersten Befragungswelle 2.400 begleitete Schülerinnen und Schüler zu befragen. Dafür sollten aus der Grundgesamtheit aller Modellschulen, an denen die Berufseinstiegsbegleitung durchgeführt wurde, 148 Schulen für die Schülerbefragung ausgewählt werden. Es wurde eine geschichtete Stichprobe gezogen, wobei als Schichtungskriterien Bundesland und Schulart verwendet wurden. Bei der Schulart wurde lediglich zwischen Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen, die zu einem Hauptschulabschluss führen, unterschieden. Nach einem Zufallsverfahren wurde eine Stichprobe der Teilnehmerschulen gezogen, so dass die statistische Inferenz auf die Schülerinnen und Schüler aller Teilnehmerschulen möglich ist. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler fand nur dann statt, wenn die Schulleitung zur Teilnahme an der Befragung bereit war; in den Fällen, in denen diese Bereitschaft nicht bestand, wurde eine Ersatzschule nachgezogen.

Auf der Seite der Nichtteilnehmenden sollten in der ersten Welle ebenfalls 2.400 Interviews stattfinden. Die Vergleichsgruppe besteht aus Jugendlichen, die nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, weil ihre Schule nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogen wurde. Diese „Kontrollschulen“ sollten jeweils in derselben Region angesiedelt sein wie die Teilnehmerschulen. Diese Erfordernis setzt ein zentrales Ergebnis der Evaluationsökonomie um: Zur Vermeidung von Verzerrungen sollten Teilnehmer- und Kontrollpersonen aus demselben regionalen Umfeld kommen, weil sie so zum Beispiel ähnliche Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt vorfinden (Smith und Todd 2005).

Vor der Ziehung der Stichprobe wurden für die Hauptschulen 165 und für die Förderschulen 44 regionale Cluster gebildet, aus denen eine Zufallsauswahl von 58 beziehungsweise 16 regionalen Clustern vorgenommen wurde.⁶ Innerhalb der in die Stichprobe gezogenen räumlichen Cluster wurden jeweils bis zu sieben nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogene Schulen zufällig gewählt, die dann mit der Bitte um Teilnahme kontaktiert wurden. Angestrebt wurde, pro Cluster zwei Schulen einzubeziehen. Die Clusterbildung wurde so vorgenommen, dass erstens jedes Cluster einem Bundesland eindeutig zuzuordnen war und sich zweitens die Cluster möglichst innerhalb einer der nach Eckey et al. (2007) definierten Arbeitsmarktregion befanden.

⁶ Weitere Informationen zur Anlage der Stichproben können dem ersten Zwischenbericht der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung entnommen werden (IAW et al. 2010).

Zur Erlangung von Aussagen über die Grundgesamtheit werden die Befragungsergebnisse hochgerechnet. Da die Zufallsstichprobe auf der Ebene von Clustern gezogen wurde, muss diese Struktur bei der Berechnung der Gewichtungsfaktoren berücksichtigt werden. Folglich wurden zunächst die Gewichtungsfaktoren innerhalb der Cluster als inverse Ziehungswahrscheinlichkeit berechnet. Um ein Gesamtgewicht zu erhalten, wurden diese individuellen Gewichtungsfaktoren im zweiten Schritt mit den inversen Ziehungswahrscheinlichkeiten der Cluster multipliziert.

2.1.3 Durchführung der Befragungen bei Schülerinnen und Schülern

Der Kern der Datenbasis für die quantitative Prozess- und Wirkungsanalyse ist die Befragung der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen.⁷

Inhalte der Befragung

Mit der ersten Befragungswelle wurden erste Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden zur Berufseinstiegsbegleitung erhoben. Ferner wurde nach den beruflichen Perspektiven und Erwartungen gefragt. Vor allem aber diente die erste Befragung zur Informationsgewinnung über schulische und persönliche Voraussetzungen für den Übergang in die Ausbildung sowie über den sozio-ökonomischen und familiären Hintergrund der Befragten. Außerdem wurden Selbsteinschätzungen zu bestimmten Soft Skills erhoben. Detailinformationen hierüber sind entscheidend für die Bildung einer validen Kontrollgruppe, so dass die Erstbefragung im Regelfall deutlich länger dauerte als die folgenden drei Befragungen.

Die zweite, dritte und vierte Befragung hatten zunächst die Funktion, den weiteren Werdegang der Befragten und ihre Zukunftspläne zu erheben. Dazu wurden mehrere Fragebogenalternativen entwickelt, die je nach dem ermittelten Verbleibstatus verwendet wurden: (1) befragte Person besuchte immer noch die gleiche Schule, (2) befragte Person besuchte eine andere Schule (3) befragte Person nahm an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB), an einem Berufsvorbereitungs- oder Berufseinstiegsjahr (BVJ beziehungsweise BVE) oder an einer anderen Maßnahme der BA teil, (4) befragte Person war in Ausbildung, (5) befragte Person war in Beschäftigung und (6) befragte Person gab an, etwas anderes oder nichts zu machen.

Abhängig vom Verbleibzustand wurden die befragten Personen dann durch unterschiedliche Komponenten des Fragebogens geleitet. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden ferner zu ihrem aktuellen Teilnahmestatus in der Berufseinstiegsbegleitung und gegebenenfalls zur Begleitung beziehungsweise Austrittsgründen befragt. Ferner wurden Fragen zur Selbsteinschätzung sowie zu den persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen gestellt.

⁷ Zusätzliche Informationen über die hier dargestellten Gegenstände befinden sich in den Zwischenberichten der Evaluation.

Die Inhalte der Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen stimmen – bis auf die Fragen zur Berufseinstiegsbegleitung – wörtlich mit denen aus der Befragung der Teilnehmenden überein, um einen validen Vergleich mit den Teilnehmenden ziehen zu können. Alle verwendeten Fragebogen sind in den Anhängen der Zwischenberichte der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (IAW et al. 2010, 2011, 2012, 2013) enthalten.

Gewinnung der Kontaktdaten und Ansprache der Befragten

Die Kontaktdaten (Adresse und Telefonnummer) der teilnehmenden Jugendlichen entstammen dem Verfahren coSach und wurden durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) übermittelt. Die Gewinnung einer Befragungsgruppe aus den nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen gestaltete sich aus verschiedenen Gründen weitaus schwieriger.

Der ursprüngliche Ansatz (im Folgenden als Verfahren A bezeichnet) sah eine zweistufige Befragung vor. Zunächst erfolgte eine Klassenzimmerbefragung mit Kurzfragebogen zur Erfassung des Status und der Kommunikationsdaten und zur Motivation der Jugendlichen durch einen Interviewer in der Klasse.

Dafür mussten die Schulleitungen mit der Durchführung der Befragung einverstanden sein, und es musste ein Termin für die Befragung vereinbart werden. Außerdem mussten die Schulen gebeten werden, in den ausgewählten Klassen Briefe mit Anschreiben an die Eltern an alle Jugendlichen zu verteilen. Als Bedingung für die Befragung verlangten die Genehmigungsbehörden der Bundesländer in der Regel eine schriftliche Elternerlaubnis. Daher mussten die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, das Elternanschreiben zu Hause abzugeben und die schriftliche Elternerlaubnis wieder mitzubringen. Im zweiten Schritt wurden die Jugendlichen, die einen Fragebogen mit Elternerlaubnis und Telefonnummer abgegeben hatten, telefonisch befragt.

Es stellte sich bald heraus, dass weniger als die Hälfte der Jugendlichen eine Elternerlaubnis vorweisen konnte. Dies war zumeist nicht einer Verweigerung der Eltern geschuldet, sondern war darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen nicht an die Einholung der Erlaubnis gedacht hatten.

Als sich abzeichnete, dass mit diesem Verfahren die gewünschte Fallzahl von 2.400 nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen verfehlt werden würde, wurde ein Verfahren B als direkte Telefonbefragung von Jugendlichen aufgrund von Adressinformation aus dem Informationssystem VerBIS der BA durchgeführt.

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

Um zu prüfen, wie groß die Stichprobenselektivität ist, wurden im September 2010 diejenigen Jugendlichen, die bereits durch das Verfahren A befragt worden waren und einer Verknüpfung mit den Daten des IAB zugestimmt hatten, mit Hilfe eines Na-

mens- und Datumsabgleichs durch die ITM-Abteilung des IAB in den Daten aufgesucht. Dabei wurden knapp 70 % der befragten Jugendlichen in den VerBIS-Daten identifiziert. Damit besteht im Teil der Stichprobe, die nach Verfahren B erhoben wurde, eine gewisse Stichprobenselektivität. Da diese jedoch nur einen Teil der Stichprobe betrifft, ist die Anwendbarkeit des Matching-Schätzverfahrens für die Wirkungsanalyse nicht grundsätzlich beeinträchtigt.

Zusammengenommen konnten durch beide Ansätze in der Zeit vom 22. Juli 2010 bis zum 22. Juni 2011 insgesamt 2.269 vollständige Interviews mit nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen realisiert werden, davon 627 nach dem Verfahren A und 1.642 nach Verfahren B. Die weiteren Befragungen in den Wellen 2 bis 4 fanden ausschließlich telefonisch statt.

Genehmigung der Befragungen

Die für die Befragungen notwendigen datenschutzrechtlichen Genehmigungen mussten von unterschiedlichen Stellen eingeholt werden.

- Die telefonische Befragung der Schülerinnen und Schüler war aus datenschutzrechtlichen Gründen nur zulässig, wenn die Eltern schriftlich von der Befragung informiert wurden und weder unmittelbar⁸ einer Teilnahme ihres Kindes widersprachen noch mittelbar ihrem Kind eine Teilnahme untersagten.
- Eine Genehmigung der Zuspiegelung der BA-Personendaten wurde während der Befragung eingeholt.
- Die Befragung der Nichtteilnehmenden musste in allen Bundesländern einzeln genehmigt werden, da die erste Befragung als Klassenraumbefragung an den Schulen durchgeführt wurde. In der Mehrzahl der Bundesländer wurde das Genehmigungsverfahren von den Kultusministerien durchgeführt. In einigen Fällen wurden die Ministerien durch den Landesdatenschutz unterstützt. Einige Länder delegierten das Genehmigungsverfahren an die Schulaufsichtsbehörde oder direkt an die teilnehmenden Schulen. Die Länge der Genehmigungsverfahren unterschied sich zwischen den einzelnen Bundesländern. Die erste Genehmigung wurde am 28.10.2009 erteilt, die letzte am 17.05.2010. Daher konnte in einigen Bundesländern erst vergleichsweise spät mit der Befragung begonnen werden.

Durchführung der Befragungen

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

Die erste Befragung (Welle 1) fand noch in der Schulzeit – entweder in der Vorabgangs- oder spätestens in der Abgangsklasse – statt. Die zweite Befragung der Jugend-

⁸ Postalisch, per E-Mail, telefonisch über eine kostenlose Servicenummer.

lichen (Welle 2) fand etwa ein halbes Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule statt. Diese Zeitspanne lag bei der ersten Kohorte im Frühjahr 2011 und bei der Zweiten im Frühjahr 2012. Die dritte Befragung fand etwa anderthalb Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule statt. Die vierte und letzte Befragung wurde etwa zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabschluss durchgeführt. Der Tabelle 2.2 kann die Anzahl der jeweils auswertbaren Antworten in jeder Welle und die jeweilige Ausschöpfung entnommen werden.

Tabelle 2.2: Stichprobengrößen bei den an der Berufseinstiegsbegleitung Teilnehmenden

| | 1. Kohorte | | 2. Kohorte | | Insgesamt | |
|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | Stich- probe | Aus- schöpfung | Stich- probe | Aus- schöpfung | Stich- probe | Aus- schöpfung |
| Teilnehmende | | | | | | |
| 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 % | 462 | 78,6 % | 1.093 | 79,5 % |

Quelle: Eigene Darstellung.

Bezogen auf die Bruttostichprobe wurde über beide Kohorten der befragten teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinweg insgesamt eine Rücklaufquote von 37,7 % erreicht. In der ersten Kohorte liegt sie bei 35,1 %, in der zweiten bei 42,0 %.

Bezieht man die in der vierten Welle befragten Teilnehmenden (1.093 Personen) auf die Anzahl der in der ersten Welle Befragten (2.211 Personen), so wurden in der vierten Welle 49,4 % der erstbefragten Personen erreicht. In der 1. Kohorte liegt der Vergleichswert bei 50,2 %, in der 2. Kohorte bei 48,5 %. Dies sind ausgesprochen gute Werte, wenn berücksichtigt wird, dass die Befragten über mehrere Jahre hinweg angesprochen wurden, innerhalb derer sich ihr Bildungsstatus zum Teil mehrfach geändert und ihre Bildungsbiographien sich vielfach nicht ohne Brüche vollzogen haben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Panelpflege gelungen ist und bis zur letzten Befragung eine hohe Teilnahmebereitschaft unter den Befragungspersonen vorhanden war.

Tabelle 2.3 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Fallzahlen in den einzelnen Wellen bei den nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Personen der Stichprobe. Dabei wird neben der Aufteilung nach Kohorten auch eine Differenzierung nach den zwei verwendeten Erhebungsverfahren A und B vorgenommen.

Die Tabelle zeigt, dass sich die Panelmortalität bei den Nichtteilnehmenden ähnlich entwickelte wie bei den Teilnehmenden. Allerdings ist die 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.

Tabelle 2.3: Entwicklung des Panels der Nichtteilnehmenden

| | Stich- probe | Aus- schöpfung | Stichprobe | Aus- schöpfung | Stich- probe | Aus- schöpfung |
|--------------------|---|-------------------|--|-------------------|------------------|-------------------|
| Datenquelle | Klassenraumbefragung (Verfahren A) | | BA-Prozessdaten (Verfahren B) | | 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 | 321 | 85,4 % | 783 | 78,1 % | 1.104 | 80,0 % |
| | 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 % | 493 | 83,4 % | 1.104 | 80,0 % |

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden und nicht teilnehmenden Jugendlichen war der wichtigste Ausfallgrund die Nichterreichbarkeit. Explizite Verweigerungen kamen dagegen seltener vor.⁹ Als Gründe für die Verweigerungen wurden neben Gründen wie „keine Zeit/Lust“, „aus Prinzip nicht“ häufiger „kein Interesse mehr“, „keine Erlaubnis der Eltern“ und „von Berufseinstiegsbegleitern, Lehrern etc. wurde abgeraten weiter teilzunehmen“ genannt.

Analyse der Stichprobenselektivität

Zum Zweck der Prozessanalyse (siehe Kapitel 4) wurden für alle Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung Informationen zur Teilnahme übermittelt, die im Verfahren coSach verzeichnet sind. Mit Hilfe dieser Daten kann in einer Selektivitätsanalyse geprüft werden, ob die Teilnahme an der Befragung (einschließlich der Erteilung der Verknüpfungserlaubnis) von bestimmten Merkmalen beeinflusst wurde.

Hierbei wird die Teilnahme an der Befragung in Welle 1 einschließlich der Erlaubnis zur Verknüpfung als abhängige Variable verwendet. Die in Tabelle 2.4 angegebenen Koeffizienten geben an, wie stark die Teilnahmewahrscheinlichkeit von der jeweiligen unabhängigen Variable beeinflusst wird. Sie 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 %.¹⁰

⁹ Einzelheiten hierzu sind in den Zwischenberichten zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung 2011 und 2012 enthalten, die auch weitere Informationen zum Feldverlauf enthalten (IAW et al. 2011, 2012).

¹⁰ Lesebeispiel: Die Wahrscheinlichkeit, an der Befragung teilzunehmen, ist bei weiblichen Teilnehmenden um 0,001 Prozentpunkte geringer als bei männlichen Teilnehmenden.

Tabelle 2.4: Ergebnisse der Selektivitätsanalyse

| Abhängige Variable | Marginaler Effekt | t-Statistik |
|---|-------------------|-------------|
| Geschlecht: weiblich | -0,001 | -0,39 |
| Kohorte 1 (Basis: Kohorte 2) | 0,005 | 1,23 |
| Beginn im Februar/März beziehungsweise Juli bis Oktober | 0,061 | 10,02 |
| Eintritt in Klasse 8 (Basis: in Klasse 10) | 0,006 | 0,49 |
| Eintritt in Klasse 9 (Basis: in Klasse 10) | 0,006 | 0,56 |
| Schwerbehindert | -0,004 | -0,39 |
| Eintritt im Alter 14 (Basis: bis 14) | -0,007 | -1,11 |
| Eintritt im Alter 15 (Basis: bis 14) | -0,019 | -2,91 |
| Eintritt im Alter 16 oder später (Basis bis 14) | -0,026 | -3,45 |
| Gesamtschule (Basis: Hauptschule) | 0,039 | 6,08 |
| Realschule (Basis: Hauptschule) | 0,009 | 0,91 |
| Förderschule (Basis: Hauptschule) | 0,001 | 0,13 |
| Sonstige Schule (Basis: Hauptschule) | 0,062 | 4,56 |
| Baden-Württemberg (Basis: Thüringen) | 0,014 | 1,04 |
| Bayern (Basis: Thüringen) | -0,007 | -0,51 |
| Berlin (Basis: Thüringen) | -0,058 | -3,32 |
| Brandenburg (Basis: Thüringen) | 0,005 | 0,34 |
| Bremen (Basis: Thüringen) | -0,014 | -0,58 |
| Hamburg (Basis: Thüringen) | -0,030 | -1,21 |
| Hessen (Basis: Thüringen) | -0,032 | -2,17 |
| Mecklenburg-Vorpommern (Basis: Thüringen) | -0,036 | -2,07 |
| Niedersachsen (Basis: Thüringen) | -0,001 | -0,07 |
| Nordrhein-Westfalen (Basis: Thüringen) | 0,009 | 0,67 |
| Rheinland-Pfalz (Basis: Thüringen) | -0,028 | -2,01 |
| Saarland (Basis: Thüringen) | 0,025 | 1,44 |
| Sachsen-Anhalt (Basis: Thüringen) | 0,006 | 0,43 |
| Schleswig-Holstein (Basis: Thüringen) | -0,078 | -4,26 |

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse zeigen, 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, in der Befragung deutlich überrepräsentiert sind. 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. Insbesondere „Nachbesetzungen“ von Plätzen, die durch Austritte frei wurden, spielen deshalb innerhalb der Stichprobe der Befragten eine weitaus geringere Rolle als unter den Teilnehmenden insgesamt. Bei der Bewertung der Ergebnisse muss dies berücksichtigt werden.

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 Befragungstichprobe sind gegenüber der Grundgesamtheit und im Vergleich zum Bundesland Thüringen signifikant weniger Schülerinnen und Schüler aus Schleswig-Holstein, Berlin, Rheinland-Pfalz und Hessen enthalten.

Analyse der Panelausfälle

Wenn die Panelausfälle systematisch mit den beobachteten und unbeobachteten Eigenschaften der Befragten korrelieren, besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse aufgrund von Selektionseffekten verzerrt sind. Daher wurde untersucht, ob die Wahrscheinlichkeit, noch an der vierten Befragungswelle teilzunehmen, mit den erhobenen Merkmalen der Befragten korreliert. Dazu wurde ein Probit-Modell geschätzt, dessen abhängige Variable den Wert eins annimmt, wenn die Person nach wie vor in der Stichprobe enthalten ist. Die Koeffizienten sind in Tabelle 2.5 aufgeführt.

Tabelle 2.5: Ergebnisse der Analyse des Panelausfalls

| | Teil- nehmende | Nicht- teilnehmende |
|---|-------------------|------------------------|
| Betroffenheit von Problemen an der Schule - Gewalt | 0,03 | -0,04 |
| Betroffenheit von Problemen an der Schule - Kriminalität | 0,06 | 0,00 |
| Betroffenheit von Problemen an der Schule - Mobbing | -0,03 | 0,15** |
| Betroffenheit von Problemen an der Schule – Gesundh. Probleme | -0,01 | -0,05 |
| Gesamtschule | -0,12 | 0,15 |
| Hauptschule | -0,09 | -0,08 |
| Kohorte | -0,10 | -0,18** |
| Geschlecht | -0,12 | -0,15* |
| Alter | -0,09* | 0,00 |
| Migrationshintergrund | 0,04 | -0,05 |
| Eltern leben zusammen | 0,02 | 0,01 |
| Mind. 1 Elternteil unbekannt/verstorben | 0,17 | -0,29 |
| Vater arbeitet | 0,10 | 0,10 |
| Vater ist nicht erwerbstätig | 0,23 | 0,05 |
| Vater hat einen Uniabschluss | -0,21 | 0,13 |
| Vater hat keinen Abschluss | 0,03 | -0,07 |
| Qualifikation des Vaters ist unbekannt | -0,04 | 0,04 |
| Mutter arbeitet | -0,10 | 0,00 |
| Mutter ist nicht erwerbstätig | 0,14 | 0,27 |
| Mutter hat einen Uniabschluss | 0,19 | 0,20 |
| Mutter hat keinen Abschluss | 0,02 | 0,02 |
| Qualifikation der Mutter ist unbekannt | -0,01 | -0,15 |
| Wohnt mit Mutter zusammen | 0,26 | 0,26 |
| Wohnt mit Vater zusammen | 0,34 | 0,27 |
| Wohnt mit Stiefmutter/Stiefvater zusammen | -0,05 | -0,07 |
| Wohnt mit Geschwister zusammen | 0,05 | 0,04 |
| Wohnt mit sonstigen Personen zusammen | 0,13 | 0,04 |
| Anzahl der Geschwister | 0,00 | -0,01 |
| Hat Geschwister unter 6 Jahren | 0,02 | -0,01 |
| Hat zu Hause ein eigenes Zimmer | 0,13 | -0,03 |

Tabelle 2.5: Ergebnisse der Analyse des Panelausfalls

| | Teil- nehmende | Nicht- teilnehmende |
|--|-------------------|------------------------|
| Freunde planen nach dem Abschluss zu arbeiten | -0,12 | -0,07 |
| Freunde planen nach auf eine weiterführende Schule zu gehen | 0,02 | -0,07 |
| Seit Abschluss der Grundschule immer auf der jetzigen Schule | 0,14 | 0,07 |
| Musstest Du schon mal eine Klasse wiederholen? | -0,02 | -0,09 |
| Mathenote ist gut (Note zwischen 1-2) | 0,26 | -1,05** |
| Mathenote ist schlecht (Note zwischen 5-6) | 0,24 | -0,91* |
| Mathenote ist ok (Note zwischen 3-4) | 0,16 | -1,08** |
| Englischnote ist gut (Note zwischen 1-2) | -0,02 | 0,34 |
| Englischnote ist schlecht (Note zwischen 5-6) | 0,16 | 0,59* |
| Englischnote ist ok (Note zwischen 3-4) | 0,02 | 0,39 |
| Deutschnote ist gut | 0,07 | 0,6 |
| Deutschnote ist schlecht | 0,12 | 1,09* |
| Deutschnote ist ok | 0,17 | 0,6 |
| In der Klasse herrscht eine gute Stimmung | -0,03 | 0,09 |
| In der Klasse wird gemobbt | 0,03 | 0,07 |
| In der Klasse werden die meisten den Abschluss schaffen | -0,01 | 0,01 |
| In der Klasse werden wenige den Abschluss schaffen | 0,06 | 0,11 |
| Große Angst sitzen zu bleiben | -0,03 | -0,07 |
| Kaum Angst sitzen zu bleiben | 0,15 | 0,01 |
| Große Probleme dem Unterricht zu folgen | 0,15 | -0,05 |
| Kaum Probleme dem Unterricht zu folgen | 0,12 | 0,01 |
| Große Probleme mit Lehrern | 0,14 | -0,13 |
| Kaum Probleme mit Lehrern | 0,22** | 0,08 |
| Große Probleme mit Mitschülern | -0,08 | -0,16 |
| Kaum Probleme mit Mitschülern | -0,19** | -0,20* |
| Leistungen waren schlecht | -0,07 | 0,13 |
| Leistungen waren nicht schlecht | -0,01 | 0,12 |
| Gleichgültigkeit gegenüber Schulereignissen | -0,09 | -0,25* |
| Keine Gleichgültigkeit gegenüber Schulereignissen | 0,00 | -0,05 |
| Es besteht eine physische Beeinträchtigung | -0,44* | -0,12 |
| Es besteht eine psychische Beeinträchtigung | 0,02 | -0,1 |
| Unterstützung durch Lehrer bei schulischen Problemen | 0,09 | -0,04 |
| Unterstützung durch Familie bei schulischen Problemen | 0,04 | -0,11 |
| Unterstützung durch Andere bei schulischen Problemen | -0,11 | -0,13 |
| keine Unterstützung bei schulischen Problemen | -0,15 | -0,41 |
| Keine schulischen Probleme vorhanden | -0,15 | -0,18 |
| Bruttoinlandsprodukt pro Kopf im Landkreis 2009 | 0,00 | 0,00 |
| Arbeitslosenquote der unter 20 Jährigen 2009 im Landkreis | -0,03 | 0,00 |
| Ausbildungsstellen je Bewerber im Landkreis | -0,12 | -0,17 |
| Konstante | 0,17 | 0,21 |
| Beobachtungen | 1.758 | 1.647 |

Quelle: Eigene Darstellung.

Insgesamt zeigen sich relativ wenige statistisch signifikante Effekte. Weibliche Teilnehmende haben eine reduzierte Wahrscheinlichkeit, im Panel zu verbleiben, die bei den Nichtteilnehmenden statistisch schwach signifikant ist; Ähnliches gilt für die Angehörigen der Kohorte 2.

Wichtig ist vor allem, ob die Befragungspersonen mit besseren Chancen in der Ausbildung und im Beruf systematisch häufiger oder weniger häufig in der Stichprobe verbleiben als andere und ob diese Systematik zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden unterschiedlich ist. Die signifikanten Einflüsse lassen dies nicht vermuten. Teilnehmende, die kaum Probleme mit Lehrern haben, bleiben eher in der Stichprobe, während kaum Probleme mit Mitschülern zu haben negativ mit dem Verbleib korreliert. Auch die Vorzeichen für die Effekte der Schulleistungen sind nicht einheitlich.

2.1.4 Durchführung der übrigen Befragungen

Neben den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden und den nichtteilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden auch andere Personengruppen mit Hilfe von standardisierten Erhebungen befragt (siehe Tabelle 2.6).

Tabelle 2.6: Befragte Personen weiterer Akteursgruppen

| Personengruppe | Befragung in der | | | | | |
|--|-----------------------|---------------|------------|---------------|------------|---------------|
| | 1. Welle | | 2. Welle | | 3. Welle | |
| | Stichprobe | Aus-schöpfung | Stichprobe | Aus-schöpfung | Stichprobe | Aus-schöpfung |
| Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter | 290 | 66,8 % | 243 | 69,6 % | 241 | 66,9 % |
| Träger der Berufseinstiegsbegleitung | 176 | 88,9 % | | | | |
| Erziehungsberechtigte der Teilnehmenden | 250 | 32,3 % | 251 | 22,9 % | | |
| Schulleitungen an teilnehmenden Schulen | 204 | 80,6 % | | | | |
| Lehrkräfte an teilnehmenden Schulen | 499 | 49,4 % | | | | |
| Schulleitungen an nichtteilnehmenden Schulen | 123 | 35,2 % | | | | |

Quelle: Eigene Darstellung.

Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden in der Projektlaufzeit dreimal befragt, in den Jahren 2010 und 2011 sowie noch einmal im Jahr 2013.

Die ersten beiden Befragungen bezogen sich zunächst auf die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung und anschließend auf ihre Umsetzung in der schulischen und nachschulischen Phase. In der ersten Welle stand die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung bei den Teilnehmenden der ersten Kohorte im Mittelpunkt. Dem Programmverlauf folgend wurden in der zweiten Welle Fragen zur Begleitung der ersten Kohorte zur nachschulischen Begleitung und zur Umsetzung der schulischen Phase in der zweiten Kohorte gestellt. Das Ziel der dritten Erhebungswelle bestand darin, abschließend detaillierte Informationen über die nachschulische Phase der Berufseinstiegsbegleitung zu erheben. Dabei ging es unter anderem um Unterschiede in den

Bedingungen der Begleitung in der schulischen und nachschulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung sowie um Erklärungen für die hohe Fluktuation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter.

Die Befragung erfolgte in allen drei Wellen telefonisch.

Befragung der Träger

Die Träger der Berufseinstiegsbegleitung wurden einmal – im Mai 2010 – mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Bei dieser Befragung ging es um Ziele und Strategien, die der Träger im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung verfolgt, um die inhaltliche Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung vor Ort, um die bei den Trägern beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und um die Erfahrungen der Träger in der Umsetzung.

Die Befragung erfolgte schriftlich per E-Mail. Da die Befragung auf die Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen in bestimmten Schulen Bezug nahm, wurde im Anschreiben jeweils vermerkt, auf welche konkrete Schule sich die Träger bei der Beantwortung der Befragung beziehen sollten. Der hohe Rücklauf von fast 90 % weist auf eine hohe Kooperationsbereitschaft der Träger mit der Evaluation hin.

Befragung der Eltern

Die Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Jugendlichen wurden in der Projektlaufzeit zweimal befragt. Bei der Elternbefragung handelt es sich nicht um eine Mehrfachbefragung derselben Personen, sondern um eine wiederholte Querschnitterhebung. In der ersten, im November 2011 durchgeführten Befragung wurden ausschließlich Eltern von Jugendlichen befragt, die zum Befragungszeitpunkt an der Berufseinstiegsbegleitung teilnahmen. Demgegenüber wurden in der zweiten Welle, die im November 2012 durchgeführt wurde, auch Erziehungsberechtigte befragt, deren Kinder zum Befragungszeitpunkt nicht mehr von der Berufseinstiegsbegleitung begleitet wurden.

Inhaltliche Schwerpunkte waren die Elternperspektiven auf die Entwicklung ihrer Kinder, die Rolle der Berufseinstiegsbegleitung, der Elternkontakt zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter sowie die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung.

Befragung der Schulleitungen

Die Schulleitungen der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen wurden in den Jahren 2010 und 2011 einmal schriftlich per E-Mail befragt.

Durch die Befragung der teilnehmenden Schulen wurden wesentliche Informationen zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung erhoben (Konzept der Berufseinstiegsbegleitung des örtlichen Trägers, Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Verhältnis Schulleitung/Schule – Berufseinstiegsbegleitung, Berufseinstiegsbegleitung und andere Angebote an der Schule, Zusammenarbeit der Schule mit anderen Akteuren, Akzeptanz und Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung). Darüber hinaus wurden Problemlagen an der Schule und Informationen zur Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler erfasst. Diese Sachverhalte wurden auch bei den nicht teilnehmenden

Schulen erhoben, damit der in der Wirkungsanalyse vorgenommene Vergleich zwischen Teilnehmenden und Kontrollgruppe auch schulische Ausgangslagen berücksichtigen kann.

Der Rücklauf bei den teilnehmenden Schulen war mit 81 % mehr als doppelt so hoch wie bei den nichtteilnehmenden Schulen mit 35 %. Dieser Unterschied war angesichts der besseren Begründbarkeit der Befragung bei den teilnehmenden Schulen zu erwarten. Infolge der erforderlichen Genehmigungsverfahren (siehe Abschnitt 2.1.3) dauerte die Feldphase bis Mai 2011.

Befragungen der Lehrerinnen und Lehrer

An den teilnehmenden Schulen wurden Lehrkräfte befragt, die an der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beteiligt waren. Die schriftliche Befragung richtete sich insbesondere an Klassenlehrkräfte, Vertrauenslehrkräfte, Fachlehrkräfte sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufsorientierung. Erhoben wurden Aspekte der Einführungsphase und erste Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung, die Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die Zusammenarbeit mit den Eltern und eine Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung. Die Kontaktaufnahme zur Befragung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgte durch Papierfragebogen, die von der Schulleitung an die zu befragenden Lehrerinnen und Lehrer weitergegeben wurden. Pro Schule wurden fünf Fragebogen verschickt.

Im Kontext dieses Berichts werden die Befragungsergebnisse aller Akteure in den Analysen zur Umsetzung (Kapitel 5) verwendet. Die Befragung der Schulleitungen wird überdies für die Wirkungsanalyse (Kapitel 8) genutzt.

2.1.5 Nutzung von BA-Prozessdaten

Über die teilnehmenden und nicht teilnehmenden jungen Menschen sind in den Geschäftsdaten der BA zahlreiche weitere Informationen über die Teilnahme an Maßnahmen der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung enthalten, darunter auch zur Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung. Darüber hinaus liegen aus der Beschäftigtenstatistik der BA Informationen über Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse, aus der Leistungshistorik Angaben zum ALG II-Leistungsbezug sowie aus den Arbeitsuchendendaten Angaben zu Arbeitslosigkeit und Arbeitsuche vor. Die Verknüpfung der Befragungsdaten mit den Informationen aus den Prozessdaten der BA ermöglicht es daher, die Informationsbasis zu den befragten Personen erheblich zu erweitern.

Beschreibung der genutzten Daten

Die für die Evaluierung der Berufseinstiegsbegleitung genutzten Daten sind in der Tabelle 2.7 aufgeführt.

Tabelle 2.7: Genutzte Datenquellen der BA

| Datenquelle | Inhalt | Datenprodukt | Datenaktualität |
|-----------------------------------|---|--------------|-----------------|
| Maßnahmeteilnehmer-Historik (MTH) | Teilnahmeinformation an BerEb, Teilnahme an BVB, Einstiegsqualifizierung und anderen Maßnahmen der BA | IEB | 31.12.2012 |
| Beschäftigten-Historik (BeH) | Beschäftigungszeiten (sozialversicherungspflichtig, Minijob), Ausbildungszeiten | IEB | 31.12.2012 |
| Arbeitsuchendendaten (ASU) | Episoden von Arbeitslosigkeit und Arbeitsuche | IEB | 31.12.2012 |
| Leistungsempfänger-Historik | Beginn und Ende von ALG-II-Leistungsbezug für minder- und volljährige erwerbsfähige Leistungsberechtigte | IEB | 31.12.2012 |
| Leistungsempfänger-Historik | Beginn und Ende von ALG-II-Leistungsbezug für Personen unter 15 Jahren sowie nicht erwerbsfähige Personen | | 31.12.2012 |

Quelle: Eigene Darstellung.

Um die beiden Datensätze zusammenspielen zu können, ist ein gemeinsamer Identifikator erforderlich. Da die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Personen aus den Daten der MTH in die Stichprobe gezogen wurden, war dieser Identifikator für das Zusammenspielen vorhanden. Die Ergebnisse des Zusammenspielen wurden anschließend mit den Variablen Geschlecht und Geburtsdatum geprüft und ergaben, dass die Daten der standardisierten Befragungen problemlos mit den Prozessdaten der BA verknüpft werden konnten.

Bei den nichtteilnehmenden Jugendlichen war zu berücksichtigen, dass nur ein Teil von ihnen aus den Daten der BA (dem VerBIS-Werdegang) gezogen werden konnte. Der andere Teil wurde durch eine Klassenraumbefragung in den Datenbestand gezogen (siehe Abschnitt 2.1.3). In 257 von insgesamt 1.641 Fällen, in denen die Adressdaten ursprünglich aus dem BA-Bestand kamen, standen keine Informationen aus den verwendeten Quellen Integrierte Erwerbsbiografien (IEB) und Leistungshistorik Grundsicherung (LHG) zur Verfügung. Der Grund für das Fehlen von Angaben ist, dass die Betroffenen nicht an einer Maßnahme teilgenommen und keine Ausbildung gemacht haben sowie nicht im Leistungsbezug, arbeitslos oder arbeitsuchend gemeldet waren.

Bei denjenigen, die zunächst im Klassenraum befragt wurden, wurde 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 in dem Teil der Stichprobe, in dem die Adressdaten aus den BA-Daten gezogen wurden. Hinweise darauf, dass in den BA-Daten enthaltene Personen nicht aufgefunden werden können, wurden nicht gefunden. Bei den nichtteilnehmenden Befragten, die in den IEB- beziehungsweise LHG-Daten identifiziert werden konnten, ist die Qualität der Zuspelung ebenso gut wie bei den Teilnehmenden.

Wenn die befragten Personen ihre Genehmigung erteilen, können die Geschäftsdaten der BA den Befragungsdaten zugespielt werden. Das für diese Verknüpfung erforderli-

che Einverständnis wurde von den befragten Personen während der Befragungen eingeholt. Von den an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen erteilten 2.163 von 2.211 befragten Personen (97,8 %) diese Genehmigung. Von den 2.268 befragten, nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Personen erteilten 2.090 die Genehmigung, was einem Anteil von 92,2 % entspricht.

Validierung der Information aus BA-Daten und Befragungsdaten

Abgesehen von Basisinformationen wie Geschlecht oder Geburtsdatum 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 Ausbildungsstatus wichtig, denn hierdurch kann eingeschätzt werden, wie verlässlich die Auskünfte der Befragten sind.

Im Folgenden wird, getrennt nach Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden sowie nach dem Zeitpunkt seit dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule, der Ausbildungs- oder Erwerbsstatus validiert. Für die Konstruktion dieser Variablen aus den Befragungsdaten wird das im Fragebogen enthaltene Kalendarium genutzt (siehe Abschnitt 8.2.2). Die Ergebnisse für die Teilnehmenden sind in Tabelle 2.8 dargestellt.¹¹

Tabelle 2.8: Validierung des Erwerbsstatus (Teilnehmende)

| Status gemäß BA-Daten | Status gemäß Befragungsdaten | | | | |
|---|------------------------------|-----------------|--------|----------|--------|
| | Ausbildung, betrieblich | Ausbildung alle | Schule | Maßnahme | Arbeit |
| Welle 2 (ca. 6 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule) | | | | | |
| Ausbildung | 88,3 % | 89,4 % | 2,5 % | 5,3 % | 0,0 % |
| Maßnahme | 3,5 % | 5,3 % | 5,3 % | 83,2 % | 0,0 % |
| Welle 3 (ca. 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule) | | | | | |
| Ausbildung | 93,5 % | 95,6 % | 0,5 % | 1,2 % | 0,4 % |
| Maßnahme | 4,5 % | 5,6 % | 4,5 % | 78,7 % | 0,0 % |

Anmerkung: Angaben sind Anteilswerte, die sich zeilenweise summieren.

Quelle: Eigene Darstellung.

Unter den Teilnehmenden antworten sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss 88 % der Befragten, die in den Daten der BA als in Ausbildung befindlich gemeldet sind, dass sie eine betriebliche Ausbildung machen. Berücksichtigt man auch andere Arten der Ausbildung, so steigt dieser Anteil geringfügig. Da in den BA-Daten nur betriebliche Ausbildungen enthalten sind, ist dieser Anstieg erklärungsbedürftig.

¹¹ Grundlage sind Daten nach Ausschluss von Personen, die nicht der Zielgruppe angehören (siehe Abschnitt 8.1).

Die Ursache dürften Abgrenzungsprobleme zwischen schulischer, betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sein.

Auch bei den Maßnahmeteilnahmen ergibt sich ein hoher Grad der Übereinstimmung zwischen BA-Daten und Befragungsdaten. Bei der Ausbildung steigt der Grad der Übereinstimmung zwischen sechs und 18 Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss leicht an, während er bei den Maßnahmen zurückgeht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Zahl der Teilnehmenden an BA-Maßnahmen zu diesem Zeitpunkt mit 89 recht gering ist.¹²

Tabelle 2.9: Validierung des Erwerbsstatus (Nichtteilnehmende)

| Status gemäß BA-Daten | Status gemäß Befragungsdaten | | | | |
|---|------------------------------|-----------------|--------|----------|--------|
| | Ausbildung, betrieblich | Ausbildung alle | Schule | Maßnahme | Arbeit |
| Welle 2 (ca. 6 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule) | | | | | |
| Ausbildung | 87,7 % | 88,3 % | 4,3 % | 2,5 % | 0,6 % |
| Maßnahme | 7,6 % | 7,6 % | 7,6 % | 77,4 % | 0,0 % |
| Welle 3 (ca. 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule) | | | | | |
| Ausbildung | 93,0 % | 94,7 % | 0,4 % | 2,0 % | 0,4 % |
| Maßnahme | 32,3 % | 32,3 % | 0,0 % | 58,0 % | 3,2 % |

Anmerkung: Angaben sind Anteilswerte, die sich zeilenweise summieren.

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei den Nichtteilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung, die nach den BA-Daten in einer Ausbildung sind, ist die Übereinstimmung ebenso hoch wie bei den Teilnehmenden (siehe Tabelle 2.9). Der Grad der Übereinstimmung bei den Maßnahmen ist sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss geringfügig und 18 Monate nach diesem Zeitpunkt deutlich geringer als bei den Teilnehmenden. Hier gilt allerdings noch stärker als bei den Teilnehmenden, dass die geringen Fallzahlen die Aussagekraft des Vergleich beeinträchtigen; unter den Nichtteilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung sind 18 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss nur 31 als Maßnahmeteilnehmende bei der BA registriert.

2.2 Quantitative Wirkungsanalyse

Ziel der Analyse ist es, den kausalen Einfluss von Förderungen quantitativ zu ermitteln und so Aussagen nicht nur über die Richtung der Wirkung, sondern auch über ihre Größenordnung zu treffen.

Der Ansatz potenzieller Ergebnisse (Rubin 1974) bildet den methodischen Rahmen. Danach wird unter dem kausalen Effekt einer Maßnahme auf eine Ergebnisgröße (wie zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, den Schulabschluss zu erreichen) der Unterschied

¹² Nur ein Teil der relevanten Maßnahmen ist in der Maßnahmehistorik verzeichnet. Beispielsweise gilt dies nicht für von den Bundesländern finanzierte Maßnahmen und Programme.

in der durchschnittlichen Ausprägung dieser Ergebnisgröße in einer Personengruppe¹³ zwischen zwei Situationen verstanden: zum einen der Situation, in der die betrachteten Personen an der Maßnahme teilgenommen haben, und zum anderen die Situation, in der dieselben Personen nicht teilgenommen haben.

Um den kausalen Effekt messen zu können, müsste man dieselben Personen sowohl als Teilnehmende als auch als Nichtteilnehmende beobachten, was logisch nicht möglich ist. Das Verfahren der Wirkungsanalyse besteht deshalb darin, mit Hilfe einer Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden die kontrafaktische Situation der Teilnehmenden im Zustand der Nichtteilnahme zu approximieren. Daher wird diese Art der Analyse gelegentlich als kontrafaktische Evaluierung bezeichnet.

In Deutschland liegt bisher nur eine relativ geringe Anzahl von Evaluierungen von arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf vor, die dem kontrafaktischen Ansatz folgen. Zimmermann und Eichhorst (2007) konstatieren, dass die „sowohl von ihren Teilnehmerzahlen als auch ihrem Ausgabenvolumen recht großen Maßnahmenbündel für Jugendliche und Behinderte ... noch immer nicht systematisch auf ihre Wirksamkeit hin untersucht worden“ seien. Eine Ausnahme hiervon stelle nur die Evaluation des Sonderprogramms Einstiegsqualifizierung (EQJ) dar. Mittlerweile liegen auch Ergebnisse zur Evaluation des Ausbildungsbonus nach § 421r SGB III a.F. vor (ZEW et al., 2013).

2.2.1 Verfahren zur Herstellung von Kontrollgruppen

Es werden unterschiedliche Methoden verwendet, um sicherzustellen, dass die Nichtteilnehmenden ein geeignetes Kontrafaktum für die nicht beobachtbare Situation der Teilnehmenden im Zustand der Nichtteilnahme darstellen. Ein deskriptiver Vergleich zwischen einer Stichprobe von Teilnehmenden und einer Stichprobe von Nichtteilnehmenden ergibt in den meisten Fällen keine valide Schätzung für den Kausaleffekt, weil sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende systematisch voneinander unterscheiden können. Unterschiede in den Ergebnisgrößen könnten deshalb nicht nur auf die Teilnahme an der Förderung zurückzuführen sein, sondern auch auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich Eigenschaften, die diese Ergebnisgrößen beeinflussen.

Beispielsweise könnte die Gruppe der Nichtteilnehmenden bessere Schulleistungen haben als die der Teilnehmenden und deshalb eher einen Schulabschluss erreichen. Ersteres ist im Fall der Berufseinstiegsbegleitung zu vermuten, da diese sich an die Zielgruppe der leistungsschwächeren Jugendlichen richtet. Gelingt es nicht, diese Unterschiede zu berücksichtigen, kann der geschätzte kausale Effekt durch eine Selektionsverzerrung beeinflusst sein.

¹³ Der interessierende kausale Effekt ist hierbei im Folgenden der durchschnittliche Effekt auf diejenigen Personen, die tatsächlich an der Maßnahme teilgenommen haben, also der sogenannte „Average Effect of Treatment on the Treated“ (ATT).

Experimentelle Verfahren

Eine Möglichkeit, Selektionsverzerrung zu vermeiden, ist ein experimentelles Forschungsdesign (auch randomisierter Kontrollgruppenversuch genannt). In diesem Fall erfolgt eine Vorauswahl der grundsätzlich förderfähigen Personen. Zum Zweck der Evaluation wird ein bestimmter Anteil der förderfähigen Personen jedoch nicht zur Förderung zugelassen, wobei die Entscheidung durch einen Zufallsmechanismus vorgenommen wird. Diese Personen sind die experimentelle Kontrollgruppe. Der große Vorteil des experimentellen Vorgehens ist, dass der Zugang in die Förderung infolge der Zufallsauswahl nicht von den beobachteten oder unbeobachteten Eigenschaften der Personen abhängt. Experimentelle Evaluationen von Förderungen, die ähnliche Ziele wie die Berufseinstiegsbegleitung verfolgen, sind in den USA vielfach vorgenommen worden.¹⁴ Für die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung ließ sich dieses Verfahren nicht durchführen, da die Auswahl der teilnehmenden Schulen und Jugendlichen bereits vor Beginn der Evaluation getroffen war. Zudem stößt die Durchführung von experimentellen Evaluationen auf rechtliche Hindernisse und Akzeptanzprobleme.

Nichtexperimentelle Verfahren

Die Selektivität im Hinblick auf die Förderung kann mit Hilfe nicht-experimenteller Schätzverfahren korrigiert werden.

Eine der am häufigsten verwendeten nicht-experimentellen Methoden ist der Matching-Ansatz. Er besteht darin, den Teilnehmenden nichtteilnehmende Kontrollpersonen so zuzuordnen, dass zwischen den Teilnehmenden und ihren Kontrollpersonen keine nennenswerten Unterschiede in den beobachteten Merkmalen bestehen. Dadurch werden nur Kontrollpersonen in den Vergleich einbezogen, die hinsichtlich ihrer relevanten Eigenschaften den Teilnehmenden möglichst ähnlich sind.

Damit der Matching-Ansatz unverzerrte Ergebnisse liefert, muss angenommen werden, dass die Selektion in die Maßnahme nur von beobachteten Faktoren abhängt. Dies wird als Annahme der konditionalen Unabhängigkeit („Conditional Independence Assumption“, CIA) bezeichnet. Sie bedeutet, dass die Ergebnisse und das Treatment unkorreliert sind, wenn die beobachteten Unterschiede berücksichtigt werden. Die Annahme besagt, dass die Ergebnisvariable der Nichtteilnehmer unabhängig vom Teilnahmestatus ist, nachdem für beobachtbare Variablen kontrolliert wurde (siehe beispielsweise Caliendo 2006, Hujer 2011). Dies setzt voraus, dass alle relevanten Sachverhalte in den Daten erfasst werden.¹⁵

¹⁴ Ein Beispiel ist die Evaluation des „Job Corps“-Programms; die Methodik der Analyse wird in Schochet et al. (2008) erläutert. Auf weitere Literatur wird in IAW et al. (2010: 12ff.) verwiesen.

¹⁵ Eine weitere notwendige Annahme bei der Anwendung von Matching ist die gleiche Stützmengende („Common Support“). Diese Bedingung stellt sicher, dass nicht unvergleichbare Personen verglichen werden. Technisch bedeutet dies, dass der Teilnahmestatus 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 Teilnahme-

Prinzipiell könnte das Matching-Verfahren so implementiert werden, dass verlangt wird, dass Teilnehmende und Kontrollpersonen exakt dieselben beobachtbaren Eigenschaften haben (beispielsweise gleiches Geschlecht, Alter und Schulnoten). Bei einer großen Zahl von Merkmalen wie in der hier vorgestellten Evaluation ist dieses Vorgehen jedoch nicht möglich, da es keine zwei Personen mit exakt identischen Merkmalskombinationen gibt. Stattdessen wird ein Matching auf Basis der geschätzten Teilnahmewahrscheinlichkeit durchgeführt. Wie Rosenbaum und Rubin (1983) zeigen, ist es ausreichend, Teilnehmende und Nichtteilnehmende auf Basis ihrer geschätzten Teilnahmewahrscheinlichkeit zuzuordnen. Diese Teilnahmewahrscheinlichkeit wird als „Propensity Score“ (Index der Teilnahmeneigung) bezeichnet.¹⁶

Bei der Implementierung des Propensity Score Matching wird die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung in einem ersten Schritt mittels einer ökonometrischen Schätzung eines Wahrscheinlichkeitsmodells durch die beobachteten Merkmale erklärt. Auf der Basis der geschätzten Koeffizienten wird im Anschluss für jede Person der Propensity Score vorhergesagt. Zu jedem oder jeder Teilnehmenden werden nun ähnliche Nichtteilnehmende gesucht, wobei das Maß für die (Un-)ähnlichkeit die Differenz der geschätzten Propensity Scores ist. Der kausale Effekt wird geschätzt, indem der gewichtete Durchschnitt der Ergebnisvariable der Nichtteilnehmenden vom Durchschnitt der Ergebnisvariablen der Teilnehmenden subtrahiert wird.

Die Anwendung alternativer nichtexperimenteller Evaluationsansätze auf Maßnahmen für Jugendliche und junge Erwachsene wird in der Vorstudie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III (2010) diskutiert. Das Differenz-von-Differenzen-Verfahren beruht auf zeitlicher Variation (vor und nach Einführung der Maßnahme) und schätzt den Maßnahmeeffekt durch den Unterschied im Verlauf der Ergebnisvariablen, der sich in der Gruppe der Teilnehmenden und bei vergleichbaren Kontrollpersonen ergibt. Dieses Verfahren lässt sich für die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nicht anwenden, da dies eine Datenerhebung vor Einführung der Berufseinstiegsbegleitung erfordert hätte.

In ZEW (2010) wird darüber hinaus das „Regression Discontinuity Design“ (RDD) diskutiert. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren ist eine „harte“ exogene Grenze (zum Beispiel Stichtagsregel hinsichtlich des Geburtstags) für die Zugangsberechtigung

wahrscheinlichkeit 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, LaLonde und Smith, 1999: 1920).

¹⁶ Die Analogie zu einer experimentellen Situation ist klar gegeben: Würde man bei Experimenten im Nachhinein eine Schätzung des Propensity Score durchführen, dann hätte keine der unabhängigen Variablen einen signifikanten Einfluss, weil die Teilnahme ja gerade zufällig, das heißt unabhängig von den unabhängigen Variablen, erfolgt. Das Zuordnen von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden auf Basis des geschätzten Propensity Score gleicht diese Unterschiede im Prinzip aus, so dass eine experimentelle Situation simuliert wird.

in die Maßnahme. Diese Voraussetzung besteht im vorliegenden Fall nicht. Diskutiert wird in derselben Studie auch die Anwendung von Verweildaueranalysen im sogenannten „Timing of events“-Ansatz. Dieser Ansatz eignet sich jedoch ebenfalls nicht für die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung, weil er voraussetzt, dass die Betroffenen den genauen Zeitpunkt des Maßnahmebeginns nicht antizipieren können. Da die Berufseinstiegsbegleitung in der Regel am Anfang der Vorabgangsklasse beginnt, ist diese Voraussetzung nicht erfüllt.

Insgesamt gibt es im vorliegenden Fall zum Matching-Verfahren keine sinnvolle Alternative. Daher kommt es darauf an, das Matching-Verfahren so einzusetzen, dass die Verletzung der identifizierenden Annahmen möglichst ausgeschlossen wird.

2.2.2 Auswahl der Kontrollgruppe

Im Fall der Berufseinstiegsbegleitung sind zwei Arten von Selektivität relevant, die im Matching-Verfahren berücksichtigt werden müssen:

- Die Ziehung der Schulen war nicht zufällig, sondern erfolgte durch die Regionaldirektionen 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 für die Zielgruppe gab (siehe IAW et al. 2010, S. 44ff.).
- Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulen erfolgt ebenfalls auf nicht-zufällige Weise. Maßgebliches Kriterium war nach einer Anweisung der BA (2008) der konkrete individuelle Förderbedarf. Als maßgeblich hierfür werden Defizite in den Grundfächern sowie Sprach- und Integrationshemmnisse genannt. In der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Rahmen der Evaluation wurden mangelnde elterliche Unterstützung, besonders schlechte Noten und ein schwieriger familiärer Hintergrund als Auswahlkriterien genannt (IAW et al. 2010, S. 65). In einem ersten Vergleich zeigten sich hinsichtlich dieser Sachverhalte entsprechend deutliche Unterschiede zwischen den befragten teilnehmenden und den zu Kontrollzwecken befragten Nichtteilnehmenden (IAW et al. 2011, S. 75). In der 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.

Um eine Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden zu gewinnen, gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten. Zum einen können Schülerinnen und Schüler aus derselben Schule der Schulklasse, 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 sollte davon abhängen, in welchem Fall stärkere Selektionseffekte zu erwarten sind. Werden einzelne nicht teilnehmende Jugendliche aus den teilnehmenden Schulen ausgewählt, besteht die Gefahr, dass diese nicht die gleichen Eigenschaften aufweisen wie die Teilnehmenden, weil die Auswahl der Teilnehmenden durch die Berufsberaterinnen und -berater sowie Lehrkräfte aufgrund persönlicher Einschätzung

erfolgte. Bei einer Kontrollgruppe aus nicht teilnehmenden Schulen kann dagegen versucht werden, diejenigen Jugendlichen zu identifizieren, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen hätten, wenn es diese an ihrer Schule gegeben hätte.

Ferner gibt es möglicherweise indirekte Abstrahleffekte der Berufseinstiegsbegleitung auf die nicht teilnehmenden Schüler. In den qualitativen Fallstudien wurde mehrfach geäußert, dass die Berufseinstiegsbegleitung auch über die Gruppe der Teilnehmenden hinaus wirkt, indem sie bestimmte Hilfestellungen auch nicht-teilnehmenden Jugendlichen gewährt oder andere Akteure entlastet, die Unterstützungen anbieten (siehe dazu die Fallbeispiele in Abschnitt 5.2 dieses Berichts). Die Beeinflussung der Kontrollgruppe durch die zu evaluierende Förderung verursacht jedoch eine Verzerrung der geschätzten kausalen Wirkungen.¹⁷ Aus diesen Gründen wird eine Kontrollgruppe aus anderen Schulen verwendet.

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 wurde dieser Nachteil in Kauf genommen, da diese Kontexte mit Hilfe von Regionalmerkmalen und Informationen aus der Befragung der Schulleitungen der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen berücksichtigt werden können. Für die große Mehrzahl der beobachteten Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden liegen Informationen über ihre Schulen aus der Schulleiterbefragung vor. Regionale Merkmale lassen sich über den Kreis des Wohnortes zuspiegeln. Überdies wurden die nicht teilnehmenden Schulen so ausgewählt, dass sie innerhalb eines bestimmten Radius um eine teilnehmende Schule angesiedelt sein mussten, so dass die Möglichkeit besteht, auch relativ kleinräumige regionale Kontexte zu berücksichtigen.¹⁸

Ein weiteres mögliches Problem eines Kontrollgruppenvergleichs besteht darin, dass die Angehörigen der Kontrollgruppe eine ähnliche Förderung erhalten haben könnten wie die Berufseinstiegsbegleitung. In diesem Fall würde durch den Kontrollgruppenvergleich nicht die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung geschätzt, sondern der zusätzliche Effekt gegenüber den Förderungen, die die Teilnehmer auch ohne die Berufseinstiegsbegleitung erhalten würden. Wie Abschnitt 3.2 zeigt, bestehen in mehreren Bundesländern entsprechende Programme. Da die Programmteilnahme nicht in den Prozessdaten aus dem Verfahren coSach enthalten ist, bleibt nur der Weg, die Jugendlichen danach zu befragen. Dies wurde in der Befragung der Nichtteilnehmenden umgesetzt, so dass die Teilnehmenden an vergleichbaren Programmen in den Analysen versuchsweise aus der Kontrollgruppe ausgeschlossen werden können.

¹⁷ 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.

¹⁸ Das Verfahren wird in IAW et al. (2010, S. 22ff.) ausführlich beschrieben.

Die Durchführung des Propensity Score Matching-Verfahrens wird im Einzelnen in Abschnitt 8.2 beschrieben.

2.3 Durchführung der Fallstudien

Die qualitativen Befragungen wurden in Form von Fallstudien durchgeführt, die als Längsschnittbefragungen angelegt waren. Mit den Fallstudien wurde das Ziel verfolgt, die Berufseinstiegsbegleitung in den jeweiligen individuellen Kontexten zu betrachten und zu bewerten. Dadurch ist es möglich, detaillierte und prozessbezogene Informationen zu Implementation und Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung. Darüber hinaus können Informationen zur Interaktion der unterschiedlichen an der Umsetzung beteiligten Akteure gewonnen werden. Nicht zuletzt liefern die Fallstudien Ergebnisse zu Wirkungsdimensionen der Maßnahme, die nicht mittels standardisierter Kriterien messbar sind.

2.3.1 Auswahl der Fallstudienstandorte und befragten Akteure

Die Auswahl der Fallstudienstandorte erfolgte nach dem Kriterium der Kontrastierung: deutschlandweit wurden zwölf Schulstandorte in fünf Bundesländern ausgewählt, die sich hinsichtlich Arbeitsmarktdaten und Schulstrukturen unterscheiden. Quer zu den Bundesländern wurden groß-, mittel- und kleinstädtische Kontexte berücksichtigt. Es wurden sowohl Schulen mit einem differenzierten Programm an Aktivitäten der Berufsorientierung ausgewählt als auch solche, die nur die curricular vorgeschriebenen Maßnahmen durchführen. Zudem sollten die ausgewählten Fallstudienstandorte nicht Teil der standardisierten Befragung sein, um die Bereitschaft der Teilnahme nicht zu gefährden.

Tabelle 2.10: Erhebung und Auswertung der Fallstudieninterviews

| Personen- gruppe | Welle 1 | | Welle 2 | | Welle 3 | |
|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | Zeitraum der | | Erhebung | Auswertung | Erhebung | Auswertung |
| Teilnehmende | Mai-Juli 2010 | Okt. 2010 - Nov. 2011 | Mai-Dez. 2011 | Jan-Juli 2012 | April 2013 – April 2014 | Okt. 2013 – April 2014 |
| Erziehungs- berechtigte | Sept.-Dez. 2011 | Okt. 2012 – Feb. 2013 | | | | |
| Berufseinstiegs- begleitung | Jan.-April 2010 | Mai-Aug. 2010 | Sept-Dez. 2011 | Jan-Juli 2012 | Jan-Juni 2013 | Okt. 2013 – April 2014 |
| Schul- leitungen | Jan.-April 2010 | Mai-Aug. 2010 | Juli-Dez. 2013 | Okt. 2013 – April 2014 | | |
| Berufsberatung der BA | Jan.-April 2010 | Mai-Aug. 2010 | Juli-Dez. 2013 | Okt. 2013 – April 2014 | | |
| Kooperations- partner | März 2010 – April 2011 | Okt. 2012 – April 2014 | | | | |
| Trägereinrich- tungen | | | Jan.-Juni 2013 | Okt. 2013 – April 2014 | | |

Quelle: Eigene Darstellung.

Pro Bundesland und Region wurde eine Rangliste von möglichen Schulen erstellt, die auf einer Matrix der Auswahlkriterien basierte.¹⁹ Für jede ausgewählte Schule wurde eine alternative Schule benannt, um sicherzustellen, dass bei Nicht-Teilnahme einer Schule eine andere mit ähnlichen Voraussetzungen im Sample erhalten ist. Insgesamt wurden aus dem erstellten Schul-Cluster mit 44 Schulen acht Haupt- und vier Förder-schulen in die Fallstudien einbezogen.

Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beziehungsweise über die Trägervertreterinnen und -vertreter. Im Rahmen der Fallstudienuntersuchung sollten pro Standort vier teilnehmende Jugendliche und ein bis zwei Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dreimal interviewt werden. Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater sollten jeweils zweimal befragt werden, zwei Eltern sowie vier weitere Expertinnen und Experten pro Standort einmal. Die Zeiträume der Interviews sind in Tabelle 2.10 enthalten. Die Fallzahlen bei den befragten Akteuren gehen aus Tabelle 2.11 hervor.

Tabelle 2.11: Erhebung und Auswertung der Fallstudieninterviews

| Personengruppe | Personen, die einmal befragt wurden | Personen, die in befragt wurden | | | Summe der Interviews |
|--|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|----------------------|
| | | Welle 1 | Welle 2 | Welle 3 | |
| Teilnehmende | | 83 | 45 | 18 | 146 |
| männlich | | 48 | 22 | 7 | |
| weiblich | | 35 | 23 | 11 | |
| in der Vorabgangsklasse | | 43 | | | |
| in der Abgangsklasse | | 40 | | | |
| Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter | | 16 | 11 | 11 | 38 |
| Schulleitungen | | 12 | 11 | | 23 |
| Berufsberatung der BA | | 12 | 11 | | 23 |
| Kooperationspartner | 41 | | | | 41 |
| Trägereinrichtungen | | 12 | 5 | | 17 |
| Lehrkräfte | 19 | | | | 19 |
| Lehrkräfte, Berufsschule | 5 | | | | 5 |
| Schulsozialarbeit | 3 | | | | 3 |
| Schulpsychologe | 1 | | | | 1 |
| Nachhilfeeinrichtung | 1 | | | | 1 |
| Ausbildungsbetriebe | 3 | | | | 3 |
| Lokale Akteure | 8 | | | | 8 |
| Externe Träger | 1 | | | | 1 |
| Erziehungsberechtigte | 15 | | | | 15 |
| Insgesamt | 56 | 135 | 83 | 29 | 303 |

Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁹ Die Matrix ist im Anhangband enthalten.

2.3.2 Durchführung der Interviews

Befragung der Teilnehmenden

Die Auswahl der zu befragenden Jugendlichen erfolgte durch die Vermittlung der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung. Entscheidende Auswahlkriterien waren die Freiwilligkeit der Teilnahme, eine vorliegende unterschriebene Zustimmung der Eltern, ein möglichst ausgeglichenes Sample nach Geschlecht sowie die Berücksichtigung von Vorabgangs- und Abgangsklassen. In der ersten Erhebungswelle (2011) wurden deutlich mehr Jugendliche befragt als vorgesehen (83 statt vorgesehener 48), um über die drei Befragungswellen im Längsschnitt eine noch hinreichende Zahl von Beobachtungen zu garantieren.

Die Befragungen in der zweiten Welle (2012) stützten sich auf diejenigen Interviewpartnerinnen und -partner, die bereits in der ersten Erhebungswelle im Zuge der qualitativen Fallstudienuntersuchung zu ihren Erfahrungen befragt wurden. Der Auswahl lag deren Bereitschaft zugrunde, sich erneut befragen zu lassen. Für die Folgebefragung wurden die Interviewpartnerinnen und -partner, die für diese im Rahmen des ersten Interviews ihre Bereitschaft signalisiert hatten, erneut kontaktiert und um ein Interview gebeten. So konnten in der zweiten Erhebungswelle Interviews mit 45 jungen Erwachsenen geführt werden.

In der dritten Erhebungswelle (2013/2014) wurde versucht, alle 83 Jugendlichen zu kontaktieren, die bereits 2010 interviewt wurden, um eine möglichst hohe Anzahl an Interviews in der dritten Erhebungswelle zu generieren. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Interview stand auch in dieser Erhebungsrunde im Vordergrund. Aufgrund des Austritts von Teilnehmenden aus der Berufseinstiegsbegleitung und veränderter Kontaktdaten erwies es sich als äußerst schwierig, die ursprünglich angestrebte Interviewzahl zu erreichen. Letztendlich konnten 18 Interviews in der dritten Erhebungswelle geführt werden.

Befragung der Expertinnen und Experten

Die Auswahl der Fachkräfte fußte auf der Auswahl der Standorte der Fallstudien. Dementsprechend wurden zuständige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, Berufsberaterinnen und -berater, sowie Schulleiterinnen und -leiter ausgewählt. Die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung wurden im Verlauf zu drei Erhebungszeitpunkten (2010, 2011 und 2013) befragt. Während in der ersten Erhebungsrunde teilweise zwei Fachkräfte befragt wurden, erfolgte in den Folgerhebungen meist nur ein Interview, wenngleich in einzelnen Fällen gleichzeitig. Nur an einem Standort war eine dritte Erhebungswelle mit der Berufseinstiegsbegleitung sowie mit der Berufsberatung aufgrund der Beendigung des Modellvorhabens nicht möglich. Die Berufsberaterinnen und -berater wurden mit Ausnahme dieses Falls, wie im Konzept der Evaluation vorgesehen, über die Laufzeit des Modellvorhabens zu zwei Zeitpunkten (2010 und 2013) befragt. Die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgte an elf der zwölf Fallstudienstandort wie angedacht zu zwei Erhebungszeitpunkten (2010 und 2013). An einem Standort konnte die Schulleitung aufgrund einer Schulschließung jedoch nur im Rahmen der ersten Erhebungsrunde befragt werden. Die Schließung des

Schulstandortes hatte zur Folge, dass das Modellvorhaben frühzeitig beendet wurde und nicht – wie im Falle von Schulzusammenlegungen – an die „neue“ Schule überging.

Aufgrund von Personalwechseln wurden die Folgeinterviews in einigen Fällen mit anderen Fachkräften geführt. Aufgrund sich verändernder Strukturen waren diese Interviews unter dem Gesichtspunkt regionaler Entwicklungen wichtig für die Evaluation.

Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner erfolgte 2010 beziehungsweise 2011 und umfasste eine Vielzahl unterschiedlicher Personen. Angedacht waren circa vier Kooperationspartnerinnen und -partner pro Standort, wobei die Befragung der Trägervertreterinnen und -vertreter gesetzt war. Die Auswahl der übrigen Akteure fußte auf den Aussagen der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung sowie der Bereitschaft der angefragten Personen. Letztendlich konnten insgesamt 53 Akteure befragt werden, darunter Trägervertreterinnen und -vertreter, Lehrkräfte allgemeinbildender und berufsbildender Schulen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulpsychologinnen und -psychologen, Nachhilfeeinrichtungen, Ausbildungsbetriebe, lokale Akteure und externe Träger. In einigen Fällen wurden die Trägervertreterinnen und -vertreter im Jahr 2013 ein zweites Mal befragt. Grund waren hierfür Personalwechsel im Rahmen des Modellvorhabens beziehungsweise ein Wechsel der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung am Ende des Modellvorhabens. Die befragten Trägervertreterinnen und -vertreter wurden gebeten, die Entwicklung der Berufseinstiegsbegleitung von Beginn der Förderung bis zum Ende zu skizzieren und dabei sowohl auf Entwicklungen der schulischen Kontexte als auch auf trägerinterner Entwicklungen zu blicken.

Befragung der Erziehungsberechtigten

Die Befragung der Erziehungsberechtigten wurde im Rahmen der Evaluation im Herbst 2011 durchgeführt. Die Auswahl der befragten Eltern erfolgte unter Vermittlung der jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Hierfür wurde keinerlei Vorselektion vorgenommen; die Bereitschaft zur Interviewteilnahme war einziges Auswahlkriterium. Unter den befragten Eltern befanden sich auch Personen, die in einem elternähnlichen Bezug zu den Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung stehen und mit den Teilnehmenden in einem Haushalt leben, etwa Verwandte oder Fachkräfte der Jugendhilfe.

2.3.3 Methodik der Fallstudien

Die problemzentrierten Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen wurden als Mischung aus offenen Erzählimpuls und stärker strukturierten Nachfrageteilen gestaltet. Damit wurde den eigenen Relevanzen der Interviewten Raum gegeben, gleichzeitig wurde darauf gezielt, sie zu Erzählungen zu bewegen, die Aufschluss über Handlungsorientierungen und -entscheidungen in der Vergangenheit geben (Witzel 2000).

Auch bei den Interviews mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, Schulleiterinnen und Schulleitern, Berufsberaterinnen und -beratern, Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie den Eltern handelte es sich um leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews. Durch die Vorgabe zentraler Themen und Fragestellungen konnte einerseits der Fragestellung der Evaluation Rechnung getragen, andererseits den Befragten genug Raum gelassen werden, eigene Schwerpunkte zu setzen und für sie bedeutsame Themen einzubringen (Witzel 2000; Helfferich 2005).

Alle geführten Interviews wurden als Audiodigitaldatei aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um Erfahrungen und Perspektiven vergleichen zu können, wurden alle Interviews codiert. Zuerst wurden einige Interviews im Team offen codiert, um neben den Kriterien der Fragestellung auch eigene Relevanzen der befragten Akteure zu berücksichtigen. Die daraus entstehenden Codes wurden ergänzt durch solche, die sich deduktiv aus der Fragestellung der Evaluation ergeben.

Die Codes wurden thematisch gebündelt und unter zentrale Kategorien subsumiert, die dann im Auswertungsprozess aufeinander bezogen wurden. Ein solches Verfahren orientiert sich an der Grounded Theory (Strübing 2008). Die große Menge an Interviews erforderte allerdings Abkürzungsstrategien, so dass das Verfahren eher dem von Flick (2007) skizzierten thematischen Kodieren entspricht. Dies erlaubte eine Verbindung von sich aus dem Material ergebenden und vorgegebenen Auswertungskategorien und damit einen Mittelweg zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen.

2.3.4 Auswertung der Förderpläne sowie Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV)

Neben den Informationen zu Erfahrungen, Einschätzungen und Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung, die im Zuge der qualitativen Interviews erhoben wurden, sieht die Fallstudienuntersuchung auch eine Analyse der Förderpläne beziehungsweise Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV) vor. Die Dokumentation der Unterstützungsschritte im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung ist in der Geschäftsanweisung der BA geregelt (BA 2008, S.6) und stellt einen wesentlichen Teil der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dar. Die befragten Begleiterinnen und Begleiter verwiesen in den ersten Interviews im Rahmen der Fallstudienuntersuchung darauf, dass diese Dokumentation einen erheblichen Zeitaufwand mit sich bringe; im Rahmen der quantitativen Ergebnisse wurden im Mittel vier Stunden wöchentliche Dokumentationsarbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erfasst (IAW et al. 2010, 118ff).

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Fallstudienstandorte wurden darum gebeten, exemplarisch einige der erstellten Förderpläne beziehungsweise LuV in anonymisierter Form zur Verfügung zu stellen, um eine Auswertung dieser Dokumentationen möglich zu machen. Um einen Rückschluss auf die Teilnehmenden auszuschließen, war die Anonymisierung hierbei von besonderer Bedeutung. Die Aufforderung der Zurverfügungstellung traf an einigen Standorten auf erhebliche Schwierigkeiten, teilweise auch auf Widerstände. Daher konnten nicht an allen Fallstudienstandorten Förderpläne oder LuV für die Auswertung genutzt werden oder dies konnte nur in reduzierter Anzahl geschehen. Insgesamt konnten 60 Förderpläne beziehungsweise LuV in die Auswertung einbezogen werden.

Die Dokumente enthalten einerseits Informationen über die Implementation, den Prozess und die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung, andererseits sind sie als Dokumente zu betrachten, die ein eigenes Instrument mit „Eigenleben“ repräsentieren, sobald sie von den zuständigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern an die jeweiligen Berufsberaterinnen und -berater versandt werden. Sie sind schriftliche Dokumente, die „die Reichweite der Kommunikation (erhöhen)“ können; gleichzeitig aber bergen sie die Gefahr, dass „situative Verständigungshinweise und unmittelbare Klärungsmöglichkeiten entfallen“ (Wolff 2005, S. 502). Die LuV hinterlassen „*institutionalisierte Spuren*“ (Wolff 2005, S. 503, Hervorhebung im Original), indem sie die Legitimationsgrundlage für den Zu- und Abgang zur Berufseinstiegsbegleitung darstellen, Tätigkeitsnachweise der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter enthalten und für die Beratungstätigkeit der Berufsberaterinnen und -berater genutzt werden, deren weitere Beratung hiervon potentiell profitieren kann.

In Gesprächen mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und Berufsberaterinnen und -beratern wurde deutlich, dass die Dokumente aus unterschiedlichen, auch datenschutzrechtlichen Gründen nicht immer alle personenbezogenen Informationen enthalten, die sich im Zuge der Begleitung der jungen Menschen erschließen ließen. Die Befragten betonten, dass Informationen zwischen den Fachkräften auch im Rahmen anderer Kommunikationsprozesse weitergegeben wurden, ohne dass diese schriftlich festgehalten wurden. Auch die Form der Dokumente beruhe auf gegenseitigen Absprachen zwischen den Fachkräften und sei somit verschieden. Dennoch schreiben die Dokumente Informationen über die begleiteten Jugendlichen fest und prägen insbesondere bei Wechseln der Fachkräfte (Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter oder Berufsberaterinnen und -berater) eine bestimmte Sichtweise. Gleichsam können die Dokumente als eine Art Übergabeprotokoll zwischen neuer und alter Fachkraft fungieren, wodurch letztlich die Beratung und Begleitung durch Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beziehungsweise Berufsberaterinnen und -berater beeinflusst werden kann.

Die Analyse der Förderpläne fokussiert zunächst auf die formale Beschreibung des Materials – die „Machart“ der LuV – und nimmt dabei die Frage in den Blick, wie die Dokumente gestaltet werden, welchen Umfang sie haben und welche Informationen sie jeweils enthalten. In einem zweiten und dritten Schritt geht es um die Deutung und Wertung des Materials (Glaser 2010, S. 372).

„Machart“ der Förderpläne beziehungsweise LuV

Bei der Sichtung der zur Verfügung gestellten Dokumente durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter fällt insbesondere deren Heterogenität auf, die sich einerseits in der Strukturierung der Dokumentationen, andererseits in deren inhaltlichen Ausgestaltung zeigt.

Auf der strukturellen Ebene zeigt sich, dass entweder nur LuV beziehungsweise Förderpläne oder sowohl LuV als auch Förderpläne zur Verfügung gestellt wurden. Zudem enthalten manche Dokumente handschriftliche Eintragungen, anderen liegen Lebensläufe und Bewerbungsschreiben der Teilnehmenden sowie Zielvereinbarungen zwischen Teilnehmenden und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern bei. Einige

der Dokumente umfassen die gesamte Förderdauer der teilnehmenden Jugendlichen²⁰ und wurden fortgeschrieben, während an anderen Standorten punktuell Förderpläne zu gegebenen Anlässen erstellt wurden (beispielsweise dem Ende der Vorabgangsklasse oder der Abgangsklasse, dem Ende der Schulzeit, dem Bestehen der Probezeit der Ausbildung, dem Eintritt in eine Maßnahme oder Ausbildung sowie bei Beendigung der Maßnahme) und demnach auch nur diesen punktuellen Entwicklungsblick enthalten. Das alles könnten Gründe dafür sein, dass die zur Verfügung gestellten Dokumente sich von ihrem Umfang her stark voneinander unterscheiden: Einige Dokumente umfassen zwei, andere 18 Seiten – die übrigen Beurteilungen liegen zwischen diesem Umfang. Ersichtlich ist auch, dass die vorliegenden Dokumente nicht immer beziehungsweise nicht in ihrem gesamten Umfang, sondern oftmals nur einzelne Teile an die jeweiligen Berufsberaterinnen und -berater weitergeleitet wurden. Weitere strukturelle Unterschiede beziehen sich auf die Gliederung der Dokumente, wobei offen bleibt, inwiefern das der unterschiedlichen PC-Software, den Vorgaben des Trägers oder den Absprachen zwischen Berufsberaterinnen und -berater und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern geschuldet ist.

Die Gliederung der LuV beziehungsweise der Förderpläne umfasst zumeist folgende Punkte: personenbezogenen Daten, geplanten Ein- und Austritt der Teilnehmenden, Ergebnissen der Eignungsanalyse oder Kompetenzfeststellung, Einschätzungen zu methodischen, sozialen und schulischen Kompetenzen, Förderbedarf, Integrationsziel, Zielvereinbarungen, differenzierte Angebote, Informationen zur Verlaufs- und Erfolgskontrolle, Fortschreibung des Qualifizierungs- und Förderplans, Informationen zur Zielerreichung, zum Austritt und Verbleib.

Inhaltlich zeigt sich die Heterogenität der Dokumentationen dahingehend, dass nicht an jedem Standort Angaben zu allen Punkten zu finden sind, dass sich die Gliederungsstruktur voneinander unterscheidet oder dass Informationen unter anderen Gliederungspunkten mit aufgenommen werden.

Informationen zu personenbezogenen Daten

Im Folgenden soll kurz erklärt werden, welche Sachverhalte in welchen Gliederungspunkten erfasst sind. An einigen Standorten lässt sich an dieser Stelle der Name²¹ sowie die Adresse der Teilnehmenden entnehmen, an anderen Standorten enthält dieser Gliederungspunkt Informationen zum familiären Hintergrund, zur bisherigen Schullaufbahn und ggf. Schulabschluss, zur Wohnsituation der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, dem Gesundheitszustand bis hin zur Kleider- und Schuhgröße. Andere stellen eher schul- und berufsbezogene Aspekte dar und halten unter diesem Gliederungspunkt zusätzlich den Reha-Status, Stärken und Schwächen der Teilnehmenden, bisherige berufliche Erfahrungen sowie Berufswünsche, persönliche Interessen, erworbene Qualifikationen, unterstützende Personen im privatem Umfeld, das

²⁰ beziehungsweise die Förderdauer bis zum Versanddatum der Dokumente.

²¹ Diese wurden in den an übermittelten Dokumenten geschwärzt und somit in anonymisierter Form an die Evaluation weitergeben.

Maßnahmenziel und Schritte zur Zielerreichung fest. In anderen Dokumenten lassen sich an dieser Stelle Informationen zu Kompetenzen der Teilnehmenden ablesen, während an manchen Standorten an dieser Stelle die Kundennummer, das Geburtsdatum des Teilnehmenden sowie der geplante Ein- und Austritt in die Berufseinstiegsbegleitung zu finden sind.

Ergebnisse der Eignungsanalyse und/oder Kompetenzfeststellung

Die Dokumente der einzelnen Standorte liefern teilweise Informationen zu durchgeführten Kompetenztests oder Kompetenzchecks, zur Berufserprobung und zu Konzentrationstests. Nicht immer sind gleichzeitig deren Ergebnisse aufgeführt. Andere Dokumente enthalten Einschätzungen zu den sogenannten Basiskompetenzen, die sich auf schulische, personale, methodische und soziale Kompetenzen beziehen und das Arbeitsverhalten und die Berufswahlreife beleuchten; ferner führen sie den festgestellten individuellen Förderbedarf auf. Einige dieser Dokumente weisen dabei auf einen wiederholten Kompetenzcheck, der mit den Teilnehmenden durchgeführt wurde, hin, andere nur auf einen einmaligen zu Beginn der Förderung. Während an einigen Standorten die Formulierung der Kompetenzen einen eigenen Gliederungspunkt darstellt, sind die Kompetenzen an anderen Standorten unter anderen Punkten enthalten und werden nicht gesondert aufgeführt. Zudem formulieren einige der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Kompetenzen der Teilnehmenden berufsbezogen, während andere sich mehr auf persönliche und schulische Kontexte beziehen.

Integrationsziel

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter benennen unter dem Aspekt Integrationsziel das Erreichen des Schulabschlusses, die Versetzung in die nächste Klasse, den Übergang in eine Ausbildung sowie die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Jedoch werden auch Aspekte wie die Berufsorientierung und Berufsfindung, die Verbesserung der schulischen Leistungen, der sozialen Kompetenzen oder des Verhaltens, die Bewältigung schulischer und ausbildungsbedingter Anforderungen sowie die Reduktion von Fehlzeiten benannt. Welche Ziele genannt werden, ist unterschiedlich. Während in einigen Dokumenten nur auf übergeordnete Ziele verwiesen wird, zielen andere auch auf kleine Fortschritte ab. Sie beziehen sich beispielsweise auf das Anfertigen von Hausaufgaben oder das Finden eines Praktikums; es werden aber auch persönliche Aspekte thematisiert, beispielsweise die individuelle Hygiene. Einige der Dokumente enthalten auch Informationen darüber, welche Ziele oder Teilziele nicht erreicht werden konnten und weshalb dieses Ziel verworfen oder auch neu gesetzt wurde. In anderen wiederum fehlen solche Begründungen.

Einigen Förderplänen beziehungsweise LuV kann entnommen werden, dass die Ziele mit den Jugendlichen neu verhandelt wurden und dass diese demnach als fortschreitendes Dokument angelegt wurden. Andere Dokumente thematisieren dagegen nur die zum Zeitpunkt der Erstellung der Unterlagen zentralen Ziele.

Aufgaben und Schritte

Konkrete Aufgaben und Schritte, die zur Erreichung der benannten Ziele führen sollen, werden nicht in allen Dokumentationen aufgeführt. Auch die Ausdifferenzierung der Aufgaben und Schritte unterscheidet sich stark voneinander und bezieht sich teilweise nur auf Aufgaben der Teilnehmenden, teilweise zusätzlich auf Aufgaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und des -begleiters, des Trägers oder anderer Beteiligter.

Differenzierte Angebote

Neben den Integrationszielen und den Aufgaben und Schritten enthalten die Förderpläne beziehungsweise LuV einen Gliederungspunkt, der sich auf die differenzierten Angebote im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung bezieht, mit denen zur Zielerreichung beigetragen werden soll.

In den zur Verfügung stehenden Dokumenten wird dieser Aspekt teilweise gar nicht oder unterschiedlich detailliert ausgeführt. In den weniger ausführlichen Dokumentationen enthält dieser Gliederungspunkt stichpunktartige Informationen darüber, an welchen Angeboten – beispielsweise Lernförderung, Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Berufsinformationsveranstaltungen – die Geförderten teilnahmen. In anderen Dokumentationen kann unter diesem Gliederungspunkt der Verlauf der Zusammenarbeit zwischen Teilnehmenden und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern nachvollzogen werden. Aufgeführt werden in diesen Fällen gemeinsame Termine, Veranstaltungen, persönliche Gespräche, Telefonate oder sonstige Kontakte mit dem jeweiligen Datum, teilweise auch mit Uhrzeit versehen. Auch Absprachen mit Lehrenden, Berufsberaterinnen und -beratern und anderen sind vermerkt. Teilweise werden in solchen Dokumentationen die jeweiligen Gesprächsinhalte beziehungsweise das Ergebnis der Kontakte notiert.

Die Angebote der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind teilweise sehr vielfältig und beziehen sich unter anderem auf Teilnehmergespräche, Berufsberatungsgespräche, Elterngespräche, Hausbesuche, Angebote zur Berufsorientierung, Vor- und Nachbereitung von Praktika, Förderunterricht und Prüfungsvorbereitung, Hausaufgabenbetreuung, Notenbesprechungen, Verhaltenstraining, Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche, Messebesuche, Betriebsbesichtigung, Kommunikationstraining, Übungen zur Allgemeinbildung, Konzentrationstest und Stärkenanalyse. In einigen Dokumentationen ist auch der Wunsch teilnehmender Jugendlicher sowie die Empfehlung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu entnehmen, weiterhin an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen.

Einschätzungen der Kompetenzen und gesehener Förderbedarf

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter halten ihre Einschätzungen in Bezug auf die Kompetenzen der Jugendlichen an unterschiedlichen Stellen im Förderplan oder in den LuV fest. Manche machen hierzu auch keinerlei Angaben. Zudem weisen einige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die von ihnen wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Jugendlichen explizit aus und benennen einen konkreten Förderbedarf, während in anderen Dokumentationen die Stärken und Schwächen der

Jugendlichen sowie der Förderbedarf eher implizit enthalten sind und unter anderen Gliederungspunkten einfließen, jedoch nicht als gesonderter Punkt aufgeführt werden.

Auffällig ist zudem, dass einige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowohl positive als auch negative Verhaltensweisen der Jugendlichen benennen, die sich auf private, schulische und berufliche Aspekte beziehen, während andere insbesondere die beruflichen Aspekte in den Vordergrund rücken. Dritte verzichten auf die Benennung positiver beziehungsweise negativer Eigenschaften völlig.

Informationen zur Verlaufs- und Erfolgskontrolle

Nicht alle Dokumentationen sind fortschreibend, was auch der Form – LuV oder Förderplan – geschuldet sein kann. Während einige Dokumentationen protokollartig den Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung für die jeweiligen Jugendlichen festhalten, dabei Datum, Unterstützungsform und Teilnehmende benennen, verzichten andere Fachkräfte auf diese Informationen oder beziehen sie nur auf einen bestimmten Zeitpunkt (beispielsweise das Ende der Schulzeit). Auch bei Dokumentationen, die den Verlauf der Förderung erfassen, zeigen sich Unterschiede: Einerseits werden die Aktivitäten beziehungsweise Angebote der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters benannt, andererseits werden darüber hinaus Wirkungen dieser Angebote und Aktivitäten auf den Jugendlichen beschreiben und zudem Informationen zur Berufsorientierung und -wahl sowie zu allen weiteren Gespräche mit dem Teilnehmenden, Eltern, Lehrenden, Berufsberatern etc. festgehalten.

Informationen zur Zielerreichung, zum Austritt und Verbleib

Es fällt auf, dass nicht alle Dokumentationen Informationen darüber liefern, ob die betreffenden jungen Erwachsenen noch Teilnehmende der Berufseinstiegsbegleitung sind oder nicht. Jedoch ist oftmals auch kein Austritt verzeichnet, so dass davon auszugehen ist, dass diese jungen Menschen zum Zeitpunkt der Erhebung noch Teilnehmende der Berufseinstiegsbegleitung waren. In einigen Förderplänen wird bereits ein Austrittsdatum festgehalten, so dass hier bereits zum Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung deren Ende festgeschrieben wird. Dieses zum Eintrittszeitpunkt definierte Austrittsdatum kann mit der gesetzlichen Definition – ein halbes Jahr nach Beginn einer beruflichen Ausbildung, spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemein bildenden Schule – übereinstimmen; dies ist jedoch nicht überall der Fall. Die genaue zeitliche Festsetzung eines geplanten Austritts zeigt zwei Aspekte: Zum einen wird die Begleitung damit stark formalisiert, indem bereits ein Ende der Unterstützung im Blick ist, auch dann, wenn dieses noch zeitlich in weiter Ferne ist. Dabei liegt die Gefahr darin, dass möglicherweise von Beginn an Unterstützungen auf diese Ende hin ausgerichtet werden und die Hilfestellungen für einen bestimmten Zeitraum gewährt werden, der nicht entlang an individuellen Verlaufskriterien entwickelt wird. Zum anderen dreht sich die Legitimationspflicht für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung für die weitere, auch über den zunächst avisierten Zeitraum der Begleitung hinaus reichende Zeit um. Wird eine längere Begleitung benötigt als zunächst festgehalten, dann müssen die Fachkräfte hierfür gegenüber der Agentur für Arbeit argumentativ eintreten.

Im Fall, dass Teilnehmende bereits ausgeschieden sind, werden hierzu auch die Austrittsgründe vermerkt. Dabei gab es vorzeitige Beendigungen, die mit persönlichen Aspekten, fehlender Motivation/Mitwirkung der Teilnehmenden, Schwangerschaft und Elternzeit, einem Maßnahmenwechsel oder dem Eintritt in eine Berufsvorbereitung begründet wurden.

Einige Austritte erfolgten direkt nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule, der Aufnahme einer Ausbildung, andere erst nach Ende der Probezeit der Ausbildung.

Fazit

Festzuhalten ist, dass die Förderpläne und LuV hinsichtlich ihrer Machart, strukturellen Gestalt, inhaltlichen Ausgestaltung und ihrer Ausführlichkeit sehr heterogen sind. Zudem scheint jeder Standort selbst zu entscheiden, wie ausführlich die Dokumentation erfolgt und welche Informationen in Form eines Dokumentes an die Berufsberaterinnen und -berater weitergegeben werden. Dabei bleibt es nicht aus, dass Jugendliche durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Zuschreibungen erfahren, die somit unmittelbar durch die Dokumente an die Berufsberaterinnen oder -berater weitergegeben werden.

Die unterschiedlichen Inhalte und die unterschiedliche Ausführlichkeit der Förderpläne beziehungsweise LuV zeigen auch, dass die Dokumente bei weitem nicht alles abbilden können, was in der Berufseinstiegsbegleitung mit den Jugendlichen erarbeitet wird. Sie können immer nur einen Ausschnitt aus der gemeinsamen Arbeit wiedergeben. Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass einige dieser Dokumente zum Zeitpunkt eines Statuswechsels geschrieben werden, also anlassbezogen Informationen liefern (Klassenwechsel, Beginn einer Maßnahme etc.) und weniger den Verlauf der Begleitung fortschreibend dokumentieren. Deutlich wird auch, dass über die LuV beziehungsweise Förderpläne hinaus ein intensiver Austausch zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Berufsberaterinnen und -beratern unumgänglich ist.

Darüber hinaus bestehen große Unterschiede in der Nutzung der LuV und Förderpläne auch an den einzelnen Standorten, wobei auch derselbe Träger teilweise unterschiedlich geführte Dokumente liefert. Unterschiede bestehen beispielsweise bezüglich des Umfangs und der Schwerpunktlegung. Die standortbezogene Auswertung der Förderpläne beziehungsweise LuV²² ergibt, dass sich in den Dokumentationen teilweise die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung ihrer Arbeit vor Ort zu Grunde legen, abzeichnet. Die Heterogenität der Dokumente lässt es jedoch nicht zu, weitere inhaltliche Erkenntnisse aus dieser Auswertung zu ziehen. Vielmehr müssten hierfür die einzelnen Förderpläne beziehungsweise LuV mit den Interviews der Teilnehmenden verglichen werden, um Aussagen über Stimmigkeit der Angebote oder auch gegenseitige Wahrnehmung treffen zu können. Da jedoch nicht an allen Standorten auf die Förderpläne beziehungsweise LuV zurückgegriffen werden

²² Diese ist im Anhangband enthalten.

kann oder diese nur in anonymisierter Form vorliegen, lässt sich eine solche Analyse innerhalb des Forschungsansatzes nicht konsistent durchführen.

2.4 Verknüpfung der qualitativen Untersuchungen mit der quantitativen Wirkungsanalyse

Die einzelnen Erhebungsschritte lassen sich in Anlehnung an Seipel und Rieker (2003) sowie Kelle (2007) als ein teilintegriertes Forschungsdesign beschreiben, dessen Bestandteile eher der komplementären Ergänzung als der gegenseitigen Validierung dienen. Während die standardisierten Erhebungen repräsentative Aussagen zu den erfassten Sachverhalten ermöglichen, erlauben die qualitativen Fallstudien dichte Beschreibungen lokalen Handlungswissens sowie die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen und -prozessen und jeweiliger Deutungen konkreter Akteure (Seipel und Rieker 2003, S. 68ff).

Ein Mehrwert aus einer Verknüpfung beider Vorgehensweisen entsteht aufgrund der gesteigerten Tiefe und Breite der Erkenntnis sowie einer Ergänzung von Hinweisen auf Kausalzusammenhänge um das Nachvollziehen der damit implizierten Kausalpfade (Kelle 2007, S. 198). Für die Frage nach den Maßnahmewirkungen bedeutet dies, dass sich mittels der Teilnehmer- und Kontrollgruppenbefragung nachweisen lässt, ob eine Maßnahmewirkung besteht, während die Fallstudien rekonstruieren können, wie die Maßnahme in unterschiedlichen Fällen wirkt, welche Faktoren und welche Akteurskonstellationen und welche Maßnahmenbestandteile unter welchen Bedingungen Wirkung zeigen und welche Bewertung diesen jeweils zugemessen wird. Standardisierte Erhebungen und Fallstudien ergänzen sich auf diese Weise.

Die methodische Literatur schätzt dagegen den Gewinn einer Methodenintegration zur gegenseitigen Validierung von Forschungsinstrumenten als eher gering ein (Flick 2007; Kelle 2007, S. 231ff). Entsprechend wird eine solche Validierung hier nicht angestrebt.

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

Für den Forschungsprozess der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung heißt dies: Standardisierte Befragungen und Fallstudien sind insofern integriert, als der Entwicklung der Erhebungsinstrumente eine gemeinsame Exploration und Identifizierung relevanter Themen und Fragestellungen voranging. Dabei wurde geklärt, welche

Informationen eher standardisiert erhoben werden können und sollen, welche eher mittels offenerer Verfahren und welche mittels beider Herangehensweisen erhoben werden sollen. Auf diese Weise gelingt es, sowohl Informationen über strukturelle Zusammenhänge als auch über subjektive Akteursperspektiven zu erhalten. Die Datenerhebung erfolgte jedoch strikt getrennt, das heißt auch auf der Grundlage getrennter Stichproben. So wurden für die Fallstudien ausschließlich Modellschulen ausgewählt, die nicht an den standardisierten Befragungen teilnehmen.

In die späteren Befragungswellen flossen Ergebnisse der ersten Auswertungsrunden ein. Befunde aus den qualitativen Fallstudien wurden mittels Aufnahme in die standardisierten Befragungen auf ihre allgemeine Relevanz hin überprüft. Dadurch wurden blinde Flecken aufgespürt und neue, sich aus den Fallstudien ergebenden Fragestellungen in die standardisierten Befragungen aufgenommen. Es ist besonders der Längsschnittperspektive der Untersuchung geschuldet, dass die Methodenintegration sukzessive gegenstandsadäquat entwickelt werden konnte.

Auf der Ebene der abschließenden Analyse ergeben sich weitere Möglichkeiten der Verzahnung von Auswertungsschritten. So lassen sich die in der quantitativen Wirkungsmessung als zentral erscheinenden Faktoren mittels der Fallstudien auf ihre Voraussetzungen und Bedeutungen für unterschiedliche Akteure analysieren. Außerdem besteht die Möglichkeit, quantitative und qualitative Typologien zu entwickeln und zu vergleichen (siehe dazu Kapitel 7). Qualitative Typologien lassen sich auf ihre quantitative Verbreitung beziehungsweise quantitativ errechnete Cluster auf ihre biographischen Mechanismen hin befragen.

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

3 Der Kontext der Berufseinstiegsbegleitung

Um die Berufseinstiegsbegleitung in einen ausbildungsbezogenen und förderpolitischen Kontext einbetten zu können, werden in diesem Kapitel die Rahmenbedingungen ihrer Einführung und Umsetzung analysiert. Zu den ausbildungsbezogenen Rahmenbedingungen gehören Angaben der Schulstatistik, beispielsweise die Entwicklung von Schulabgängerzahlen nach erreichten Bildungsabschlüssen, Entwicklungstendenzen des Ausbildungsstellenmarktes und die Strom- und Bestandgrößen der Bildungsbereiche, darunter auch des Übergangsbereichs von der Schule in den Beruf. Diese Rahmenbedingungen werden in Abschnitt 3.1 dargestellt.

Zu den kontinuierlich untersuchten Kontextbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung gehört weiterhin die Beobachtung des relevanten Förderumfeldes. Die Berufseinstiegsbegleitung ordnet sich in ein weitgefächertes Umfeld von Förderungen des Übergangs von der Schule in den Beruf ein. Der Übergangsbereich ist durch ein breites, teilweise schwer überschaubares Spektrum unterschiedlicher Förderansätze gekennzeichnet, die vom Bund, den Ländern und den Kommunen verfolgt werden. Die kontinuierliche Beobachtung dieser Förderlandschaft ermöglicht nicht nur eine Einordnung der Berufseinstiegsbegleitung; sie erlaubt es auch, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und damit auch Alleinstellungsmerkmale der Berufseinstiegsbegleitung herauszuarbeiten. Diese Analyseschritte sind Gegenstand von Abschnitt 3.2.

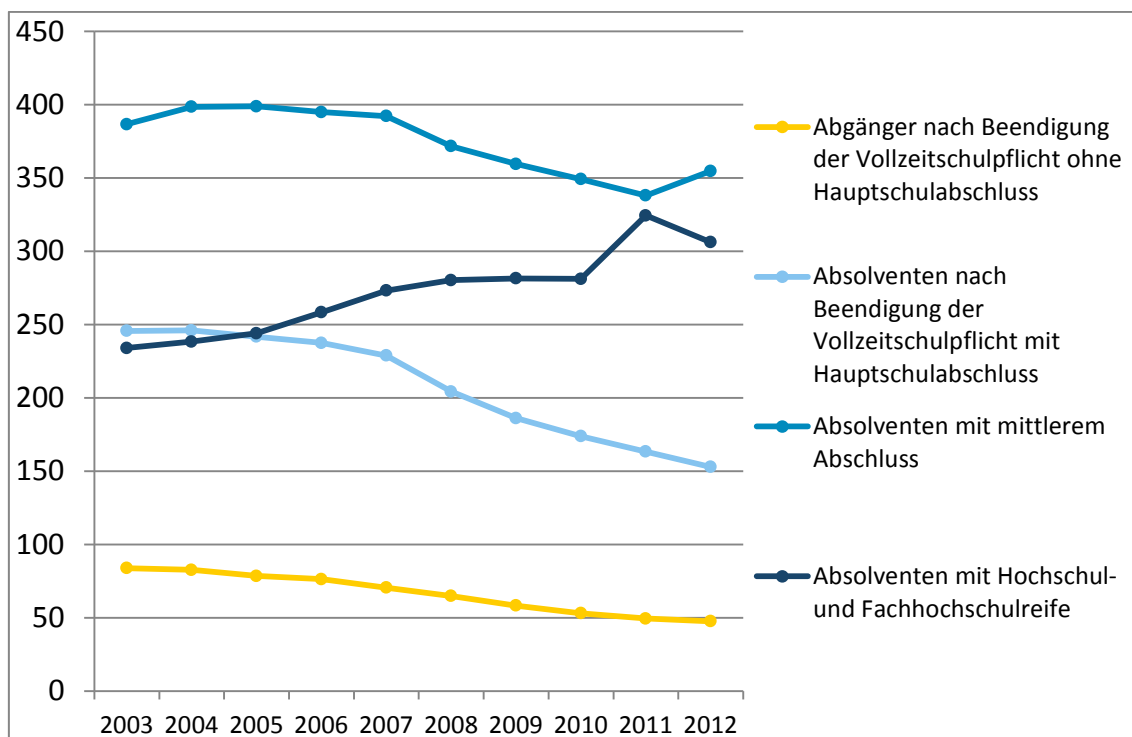
3.1 Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation

Ob und wie schnell der Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung gelingt, hängt eng mit der Situation auf dem Ausbildungsmarkt zusammen, also der Relation von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Während die Nachfrage wesentlich mit der Entwicklung der Schülerzahlen sowie dem Berufswahlverhalten zusammenhängt, wird das Angebot entscheidend vom betrieblichen Bedarf an Nachwuchskräften bestimmt. Beide Faktoren verlaufen nicht kontinuierlich, sondern unterliegen starken Schwankungen im Zeitablauf.

3.1.1 Schulabgängerzahlen

Die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung fiel in eine Phase abnehmender Schulabgängerzahlen. Von 2007 bis 2010 reduzierte sich die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger von allgemein bildenden Schulen kontinuierlich. Aufgrund des langjährigen Trends zu höheren Schulabschlüssen gilt dies ganz besonders für die Abgängerinnen und Abgänger mit maximal einem Hauptschulabschluss. Im Jahr 2011 wurde dieser Trend jedoch unterbrochen; die Gesamtzahl der Abgängerinnen und Abgänger lag wieder über der des Vorjahres. Abbildung 3.1 zeigt die Gesamtzahl der Abgängerinnen und Abgänger und differenziert dabei nach Schularten.

Abbildung 3.1: Entwicklung der Schulabgängerinnen und -abgänger nach Schulabschluss, 2001-2011 (Personen in Tsd.)



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012).

Im Jahr 2011 schloss von den bundesweit rund 860.000 Schulabgängerinnen und -abgängern allgemeinbildender Schulen gut jeder sechste beziehungsweise rund 153.000 mit einem Hauptschulabschluss ab. Damit ist die Zahl von Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss im Vergleich zum Jahr 2003 um fast 100.000 gesunken. Ein starker Rückgang zeigte sich auch bei den Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss; ungefähr 48.000 Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne Hauptschulabschluss, während es im Jahr 2003 noch 84.000 waren.

Die zu beobachtende Entwicklung ist die Konsequenz insgesamt kleinerer Abgangskohorten, folgt aber vor allem aus den Umschichtungen im Bildungssystem zugunsten höherwertiger Bildungsabschlüsse. Der Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses gegenüber den mittleren Bildungsabschlüssen und der Hochschulreife bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung – nach BA (2008) leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die einen Haupt- oder Förderschulabschluss anstreben und voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, diesen zu erlangen – kleiner wird. Denkbar ist auch, dass die Zielgruppe in absoluten Zahlen konstant bleibt oder sogar wächst und dass sich folglich der Anteil der Zielgruppe an allen Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen erhöht.

Ob Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss, mit einem Hauptschul- oder einem höheren Schulabschluss verlassen, hängt wesentlich mit dem Geschlecht, dem besuchten Schultyp sowie dem Bundesland zusammen.

- Im Durchschnitt erwerben Mädchen höhere Schulabschlüsse als Jungen. So erreichen Jungen häufiger nur einen Hauptschulabschluss (Differenz: sechs Prozentpunkte) oder verlassen die Schule ohne Abschluss (Differenz: sechs Prozentpunkte) (Statistisches Bundesamt 2012a).
- Von allen Abgängerinnen und Abgängern ohne Abschluss besuchten bundesweit etwa 60 % eine Förderschule. Ein Viertel der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss besuchte eine Hauptschule. Geringere Anteile sind den anderen Schularten zuzurechnen. Nur wenige Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss besuchten Gymnasien und Freie Waldorfschulen (Statistisches Bundesamt 2012a).
- Im Bundesländervergleich gibt es erhebliche Unterschiede beim Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss. Die Anteile reichen von 10,0 % in Sachsen bis 26,6 % in Baden-Württemberg.²³ Unterschiede bestehen auch beim Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss. Diese reichen von 4,8 % im Saarland bis zu 13,3 % in Mecklenburg-Vorpommern.²⁴ Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Erreichen des Hauptschulabschlusses in einigen Bundesländern für Förderschülerinnen und Förderschüler generell nicht vorgesehen ist.

3.1.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen

Der Start der Berufseinstiegsbegleitung fiel in eine Phase, in der sich das Berufswahlverhalten erheblich wandelte. So fiel der Anteil von Schulabgängern und Schulabgängerinnen, der nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule eine betriebliche Berufsausbildung anstrebt, von 56 % im Jahr 2008 auf nur noch 47 % im Jahr 2012 (BIBB 2013, Datenreport S. 76). Differenziert nach Schultyp zeigt sich, dass 61 % Schulabgänger und Schulabgängerinnen aus Hauptschulen eine betriebliche Ausbildung anstrebten. Bei Realschülern und Realschülerinnen betrug der Anteil nur 49 %. Noch geringer war er bei Abgängern und Abgängerinnen aus Gymnasien (25 %).

²³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Tabelle C I 1.2b Angaben für 2011, Quote der Absolventen mit Hauptschulabschluss (Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung).

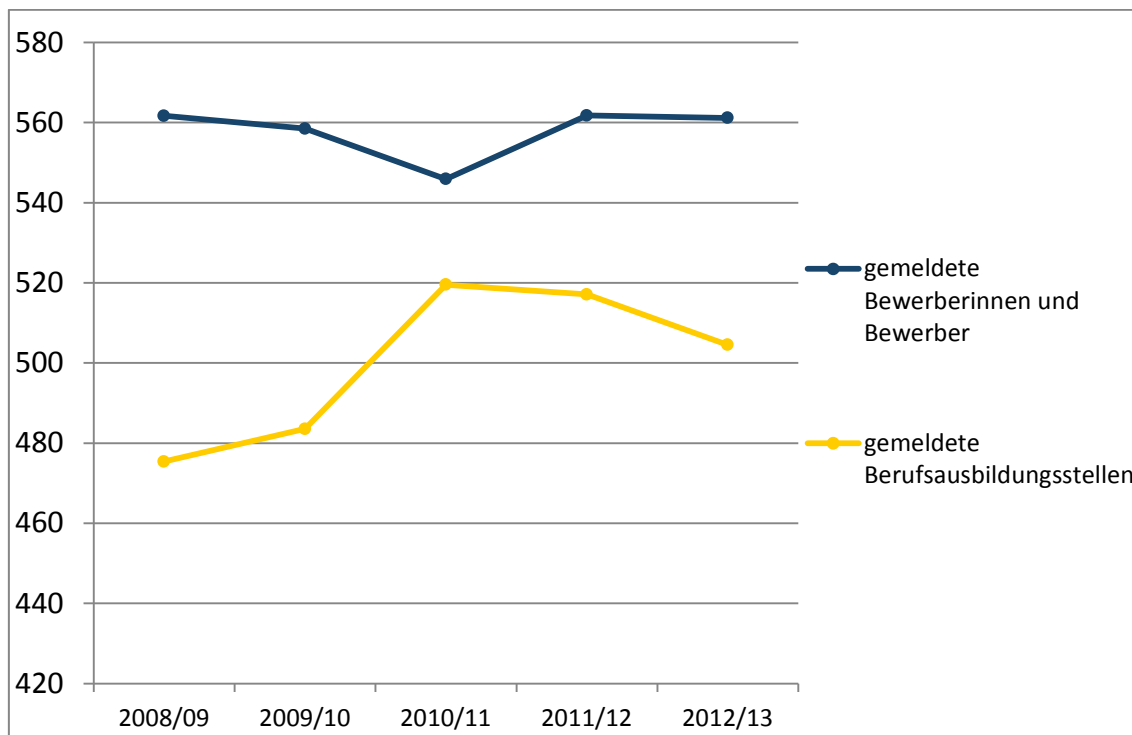
²⁴ In allen ostdeutschen Bundesländern sind die Anteilswerte der Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Die Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Hauptschulabschluss zu verlassen, ist bei Förderschulen höher als bei anderen Schultypen. Die vergleichsweise hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss könnten daher mit den überdurchschnittlich hohen Anteilen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen an der Gesamtschülerzahl in den ostdeutschen Bundesländern zusammenhängen. Ob dieses wiederum auf höhere Anteile förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen ist, oder auf länderspezifische Selektions- und Zuweisungspraktiken, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Tabelle C I 1.1.3 Angaben für 2011, Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss (Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung).

In Verbindung mit den sinkenden Absolventenzahlen verringerte sich die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz seit Einführung der Berufseinstiegsbegleitung. Zugleich standen bundesweit mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung als in den Vorjahren. Während die Zahl der bei der BA gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber im Ausbildungsjahr 2009/2010 um 0,6 % gegenüber dem Vorjahr zurückging, stieg das bei der BA gemeldete Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen um 1,7 %. Im Ausbildungsjahr 2010/2011 sank die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber nochmals, und zwar um 2,3 % gegenüber dem Vorjahr. Die Zahl der bundesweit gemeldeten Ausbildungsstellen stieg dagegen um 7,4 %. Damit standen den rund 550.000 Bewerberinnen und Bewerber rund 520.000 gemeldete Ausbildungsplätze zur Verfügung. Das erste Ausbildungsjahr, in dem durch die Berufseinstiegsbegleitung geförderten Jugendliche eine Ausbildung aufnehmen konnten, war somit durch vergleichsweise günstige Konstellationen auf dem Ausbildungsmarkt geprägt. Rein rechnerisch waren die Chancen für Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz besser als in den Vorjahren. Auch für Absolventinnen und Absolventen ohne Schulabschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss könnte dies die Chancen, nach der Schule direkt in eine Berufsausbildung zu münden, verbessert haben.

Im Ausbildungsjahr 2011/12 änderte sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Durch die doppelten Abiturjahrgänge erhöhte sich die Zahl der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber. Gleichzeitig sank das Ausbildungsplatzangebot. Den rund 562.000 Bewerberinnen und Bewerbern standen zuletzt nur noch rund 505.000 bei der BA gemeldete Ausbildungsplatzstellen gegenüber (vgl. Abbildung 3.2).²⁵ Im folgenden Ausbildungsjahr hielt der Rückgang der Ausbildungsstellen an. Damit stellen sich die Ausbildungsrelationen für die erste Kohorte der Berufseinstiegsbegleitung günstiger dar als für die zweite oder dritte.

²⁵ Gleichzeitig blieben zahlreiche angebotene Ausbildungsplätze unbesetzt. Mit bundesweit 33.500 Ausbildungsplätzen wurde der höchste Wert seit 1996 erreicht (vgl. Ulrich et al. 2014).

Abbildung 3.2: Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber, 2008 bis 2013 (Personen in Tsd.)



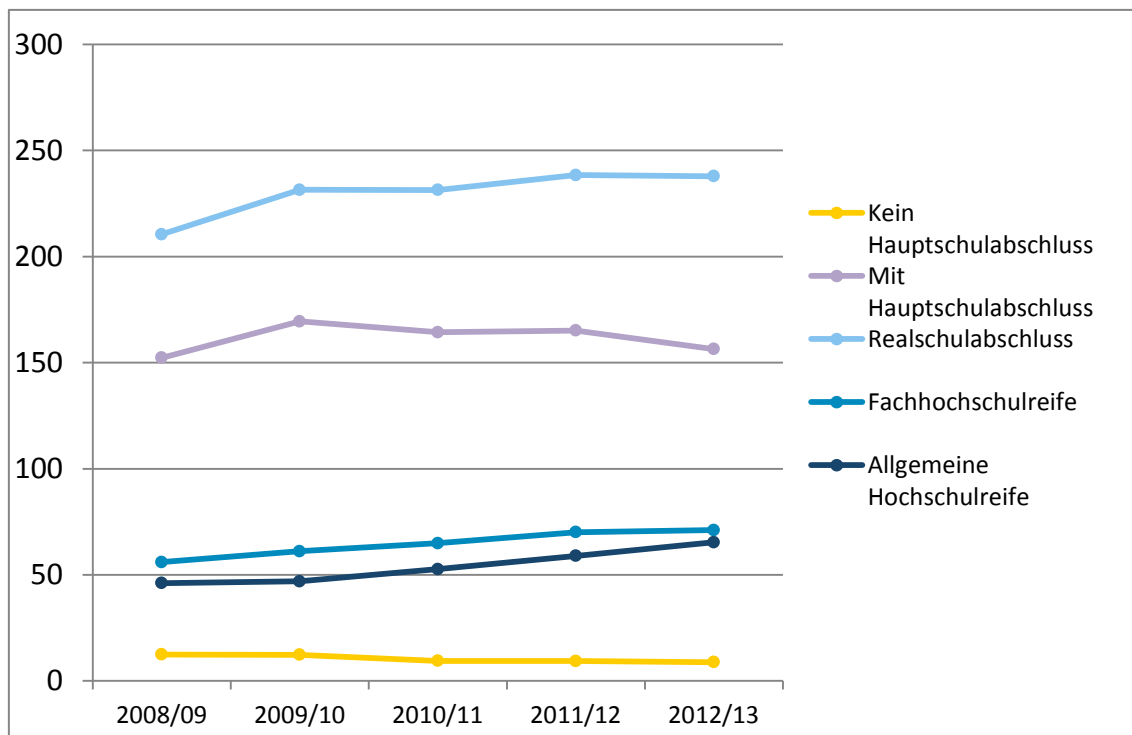
Quelle: BA (Hrsg.): Bewerber für Berufsausbildungsstellen und Berufsausbildungsstellen. Zeitreihe. Nürnberg, 22.10.2013. Eigene Darstellung.

In den neuen und alten Bundesländern waren in diesem Zeitraum unterschiedliche Entwicklungen zu beobachten. In den neuen Bundesländern sind sowohl die Zahl der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber als auch die Zahl der gemeldeten Berufsausbildungsstellen zurückgegangen. Im Jahr 2009 registrierte die BA noch rund 110.000 Bewerberinnen und Bewerber, im Jahr 2013 nur noch rund 91.000. Die Zahl der gemeldeten Berufsausbildungsstellen sank von rund 94.000 auf 84.000. Im Ergebnis dieser Entwicklung hat sich die Lücke zwischen der Zahl der Bewerberinnen und Bewerber und der Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze nahezu geschlossen. In den alten Bundesländern wurde diese Lücke nach dem Ausbildungsjahr 2010/11 dagegen wieder größer.

Differenziert man die Bewerberinnen und Bewerber um Ausbildungsplätze nach dem höchsten erreichten Schulabschluss, so zeigt sich über den Zeitraum seit 2008 eine konstante Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern mit Hauptschulabschluss.²⁶ Deutlich zugenommen hat die Verbreitung von höheren Schulabschlüssen, während die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber ohne einen Hauptschulabschluss zurückgegangen ist (siehe Abbildung 3.3).

²⁶ Im Unterschied zur Abbildung 3.1 sind hier auch die sogenannten „Altbewerber“ enthalten, also Personen, die im zweiten Jahr nach dem Schulabschluss oder in späteren Jahren keine Ausbildung angetreten hatten.

Abbildung 3.3: Gemeldete Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber nach Schulabschluss, 2008 bis 2013 (Personen in Tsd.)



Quelle: BA, eigene Darstellung.

Im Ergebnis bedeutet dies, dass den Betrieben mit Ausbildungsplatzangeboten seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung absolut wie auch anteilig immer mehr Bewerberinnen und Bewerbern mit höherwertigen Abschlüssen zur Verfügung standen. Angesichts dieser Entwicklung könnten sich negative Effekte auf die Ausbildungsplatzchancen von Bewerberinnen und Bewerbern, die ihre Schule nur mit einem Hauptschulabschluss oder ohne einen Abschluss verließen, ergeben.

Besonders relevant könnte dies im Zusammenhang mit den „doppelten Abiturientenjahrgängen“ gewesen sein, als eine relativ große Zahl von Abiturientinnen und Abiturienten die Schule verließen. Die befürchtete Verdrängung von Ausbildungsanwärterinnen und -anwärtern mit Hauptschul- oder Realschulabschluss durch Mitbewerberinnen und -bewerber aus den Reihen der doppelten Abiturjahrgänge blieb nach den Ergebnissen von repräsentativen Bewerberbefragungen durch das BIBB und die BA anscheinend aus. Ein Grund für dieses überraschende Ergebnis wird zum einen im deutlichen Rückgang von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern ohne Studienberechtigung gesehen. Zum anderen richteten sich die Ausbildungswünsche von Bewerberinnen und -bewerber mit niedrigeren Schulabschlüssen in der Regel auf solche Ausbildungsplatzangebote, die aus Sicht von Bewerberinnen und -bewerber mit höheren Abschlüssen als wenig attraktiv gelten (Beicht 2013, S. 38-41).

Die Praxis abschlusspezifischer Berufswahlorientierungen führt offensichtlich zu einer Segmentierung von Ausbildungsmärkten, welche Bewegungen nicht nur „nach oben“, sondern offenbar auch „nach unten“ einschränkt. Die Konkurrenz zwischen Bewerberinnen und Bewerbern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen beschränkt sich somit

auf bestimmte Segmente des Ausbildungsmarktes beziehungsweise auf ein eingeschränktes Spektrum von Ausbildungsberufen. Bewerberinnen und Bewerber mit niedrigen Schulabschlüssen bleiben diese Ausbildungsmärkte aufgrund der Konkurrenz von Absolventinnen und Absolventen mit höheren Abschlüssen praktisch verschlossen. In anderen Ausbildungsberufen besteht diese Konkurrenz dagegen aufgrund des mangelnden Interesses von Bewerberinnen und Bewerber mit höheren Schulabschlüssen nur selten.

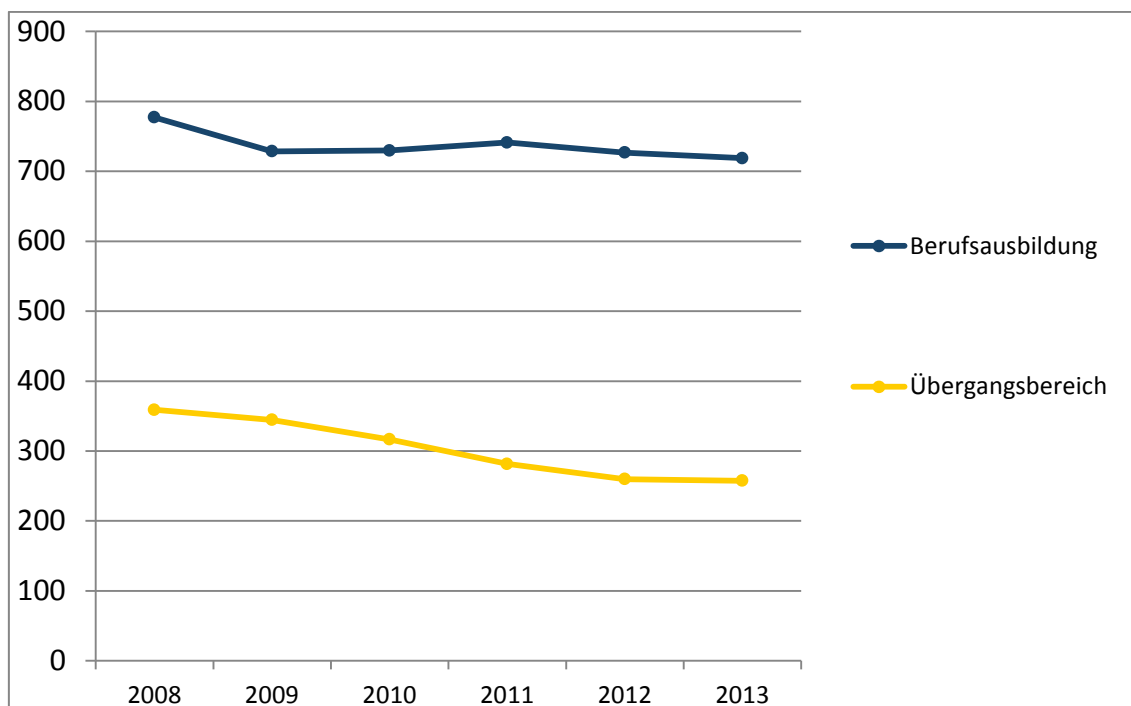
3.1.3 Entwicklung des Übergangsbereichs

In den letzten Jahren mündeten zahlreiche Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber aufgrund der ungünstigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt zunächst in Maßnahmen des sogenannten Übergangsbereichs ein (zum Beispiel berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Einstiegsqualifizierung, Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)). Allerdings ist die Anzahl der Eintritte in den Übergangsbereich stark rückläufig. Betroffen waren vor allen Bewerberinnen und Bewerber mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen, insbesondere solche mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss. Im Jahr 2012 hatten 19,3 % der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangsbereich keinen Schulabschluss und 52,9 % hatten den Hauptschulabschluss erworben (BIBB 2013). Die Anteile dieser beiden Gruppen im Übergangsbereich lagen damit deutlich über deren Anteilen an den Schulabgängerinnen und Schulabgängern.

Mit der schrittweisen Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation ist die Zahl der jungen Menschen im Übergangsbereich in den vergangenen Jahren stetig zurückgegangen. Abbildung 3.4 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Anzahl der sogenannten Bildungsanfängerinnen und -anfänger in den Ausbildungssektoren Berufsausbildung und Übergangsbereich.

Im Jahr 2009, dem Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung, gingen rund 728.000 Bildungsanfängerinnen und -anfänger in eine Berufsausbildung über. Bis zum Jahr 2011 stieg die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im Sektor Berufsausbildung (einschließlich schulischer Bildungsgänge), um von da an bis auf rund 719.000 im Jahr 2012 zurückzugehen. Deutlich stärker veränderte sich die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangsbereich. Im Jahr 2009 betrug ihre Anzahl noch rund 348.000; dagegen traten im Jahr 2012 ungefähr 90.000 Personen weniger in eine Maßnahme des Übergangsbereichs ein (siehe Abbildung 3.4). Der stetige Rückgang der Anzahl der jungen Menschen im Übergangsbereich dürfte vor allem auf den demographischen Wandel und auf den Trend zu höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen zurückzuführen sein.

Abbildung 3.4: Anfängerinnen und Anfänger in den Ausbildungssektoren Berufsausbildung und Übergangsbereich (Personen in Tsd.)



Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Schnellmeldung Ausbildungsberichterstattung. Verschiedene Jahrgänge (2011, 2012, 2013, 2014). Eigene Berechnung und Darstellung.

3.1.4 Entwicklung der Anzahl der Ausbildungsverträge

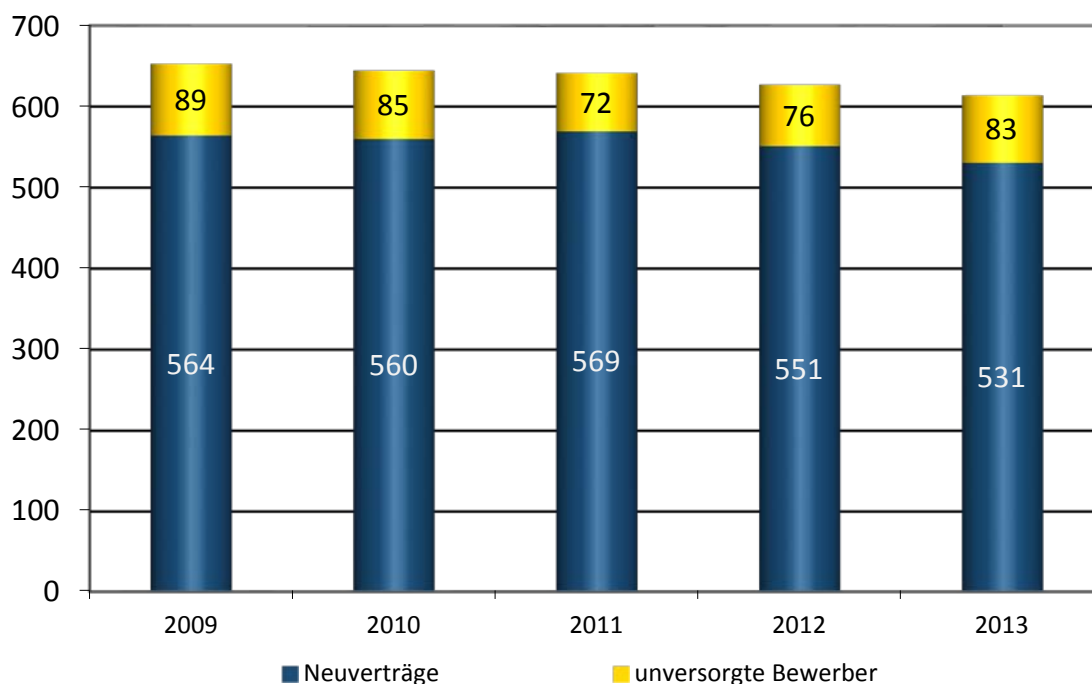
Die Anzahl der gemeldeten Ausbildungsplätze sowie der Bewerberinnen und Bewerber geben nur einen Teil des Angebots und der Nachfrage wieder, weil sich weder alle Betriebe mit Ausbildungsplätzen noch alle Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz bei den Agenturen für Arbeit und Jobcentern registrieren.²⁷ Im Folgenden werden daher zusätzlich die Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge sowie ab 2009 auch die Anzahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber dargestellt.

In den ersten Jahren nach Beginn der Berufseinstiegsbegleitung ist die Zahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber in Deutschland beständig zurückgegangen. Daran gemessen hatten sich die Chancen für die Aufnahme einer Ausbildung gegenüber früheren Jahren erhöht. Dieser Trend wurde jedoch im Jahr 2012 gebrochen. Die Zahl der unversorgt gebliebenen Bewerberinnen und Bewerber stieg gegenüber dem Vorjahreswert um 5,3 %. Diese Entwicklung setzte sich auch im Jahr 2013 fort, wobei der Zuwachs der Zahl unversorgt gebliebener Bewerberinnen und Bewerber mit rund 10 % noch höher ausfiel als im Jahr davor. Bundesweit blieben

²⁷ Ferner ist davon auszugehen, dass infolge der Nutzung des Internets und anderer Kanäle Bewerberinnen und Bewerber verstärkt Ausbildungsplätze ohne die Einschaltung der Agenturen finden, was in einem Vergleich zwischen Zeitpunkten berücksichtigt werden muss.

2013 rund 83.000 bei der BA registrierte Bewerberinnen und Bewerber unversorgt. Dem stehen rund 531.000 neue Ausbildungsverträge gegenüber. Dies waren weniger Neuverträge als in den Jahren davor. In den beiden Jahren 2012 und 2013 wurden jeweils weniger Verträge neu abgeschlossen als im Jahr zuvor (-3,2 % beziehungsweise -3,7 %). Das reduzierte Ausbildungsplatzangebot führte somit zur Steigerung der Zahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber und zum Rückgang der Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge.

Abbildung 3.5: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber (Personen in Tsd.)



Quelle: Ergebnis der Erhebung neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zum 30.9.2013 (<http://www.bibb.de/naa309>), eigene Darstellung.

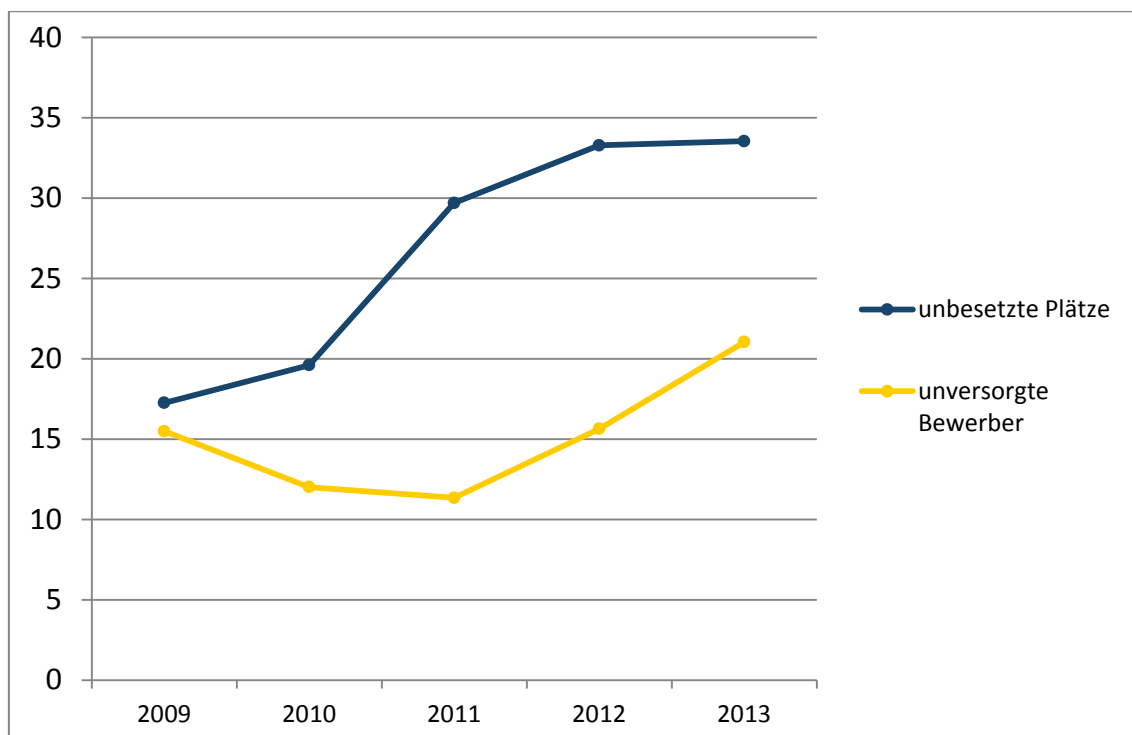
Nur einer Minderheit der Hauptschulabgängerinnen und -abgänger gelang es in den letzten zehn Jahren, direkt nach dem Verlassen der Hauptschule in eine berufliche Ausbildung einzumünden.²⁸ Nach Gaupp et al. (2011) lag der Anteil der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, die direkt nach Abschluss der Schule eine Ausbildung begannen, im Zeitraum von 2004 bis 2009 bei wenig mehr als einem Viertel. Beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbil-

²⁸ Der erreichte schulische Abschluss – ebenso wie das Geschlecht der Absolventinnen und Absolventen – übt einen wesentlichen Einfluss auf das Berufswahlverhalten junger Frauen und Männer aus. Unabhängig vom erreichten Abschluss gilt, dass männliche Jugendliche (53 %) ein deutlich größeres Interesse an einer dualen Ausbildung haben als weibliche Jugendliche (39 %) (Vgl. BIBB 2013, Datenreport zum Berufsbildungsbericht, S. 75).

derung mussten Hauptschülerinnen und -schüler somit in der Regel längere Suchphasen und mehr Umwege bewältigen als andere Absolventengruppen. Die von 2009 bis 2012 zu Gunsten der Ausbildungsplatzbewerber verbesserte Lage auf dem Ausbildungsmarkt könnte die Schlussfolgerung nahelegen, dass es zunehmend weniger Maßnahmen wie der Berufseinstiegsbegleitung bedarf, um den Übergang von der Schule in den Ausbildungsberuf zu ermöglichen. Die jüngste Entwicklung zeigt allerdings, dass der unmittelbare Einstieg in Ausbildung trotz der tendenziell günstigeren Konstellation auf dem Ausbildungsmarkt oft noch immer nicht gelingt (BIBB 2014a, S. 11).

Wie der Blick auf Abbildung 3.6 belegt, haben seit dem Jahr 2011 die Probleme der Nichtübereinstimmung von Bewerberinnen und Bewerbern und des Ausbildungsplatzangebots – des sogenannten Mismatch – zugenommen. Seit diesem Jahr stieg sowohl die Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze als auch die Anzahl unversorgt gebliebener Bewerberinnen und Bewerber.

Abbildung 3.6: Anzahl der unbesetzten Ausbildungsplätze und unversorgten Bewerberinnen und Bewerber (Personen in Tsd.)



Anmerkung: Dargestellt sind die jeweils am 30.9. noch unversorgten Bewerberinnen und Bewerber. Quelle: BIBB 2014a, S. 13, eigene Darstellung.

Ob die Vergrößerung des Mismatch mit dem gestiegenen Anteil leistungsschwächerer Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber zusammenhängt, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Betriebe lassen möglicherweise eher einen Teil ihrer Ausbildungsplätze unbesetzt, als diese mit vermeintlich ungeeigneten, leistungsschwächeren Bewerberinnen und Bewerbern zu besetzen. Die Zunahme unversorgter Bewerberinnen und Bewerber bei gleichzeitig verbesserter Ausbildungsmarktkonstellation könnte bedeuten, dass ein erfolgreicher Übergang leistungsschwächerer Bewerberinnen und Bewerber auch bei günstiger Ausbildungsmarktkonstellation flankierender Unterstützungsmaßnahmen bedarf.

Schulisch gering Qualifizierte haben ein erhöhtes Risiko, langfristig ohne Ausbildung zu bleiben. So hängt die Quote an nicht formal (beruflich) Qualifizierten stark mit den erreichten Schulabschlüssen zusammen. Nach Angaben aus dem Mikrozensus 2007 sind vor allem Personen ohne Schulabschluss und mit maximal einem Hauptschulabschluss von der Problemlage einer fehlenden Berufsausbildung betroffen. Der Anteil der nicht beruflich Qualifizierten beträgt in diesen Gruppen 84,5 % beziehungsweise 30,8 % (Braun et al. 2009, die Angaben beziehen sich nur auf Personen zwischen 20 und 29 Jahren).

3.1.5 Ausbildungsabbrüche

Nach der Berufsbildungsstatistik (BIBB 2014a, S. 167) wurde im Jahr 2012 fast jeder vierte Ausbildungsvertrag (24,4 %) vorzeitig gelöst. Die Vertragslösungsquote schwankte der gleichen Quelle zufolge bundesweit zwischen 1993 und 2012 im Bereich von ca. 20 % bis 25 %. Der niedrigste Stand wurde im Jahr 2006 mit 19,8 % erreicht, der höchste mit 24,4 % im Jahr 2012.

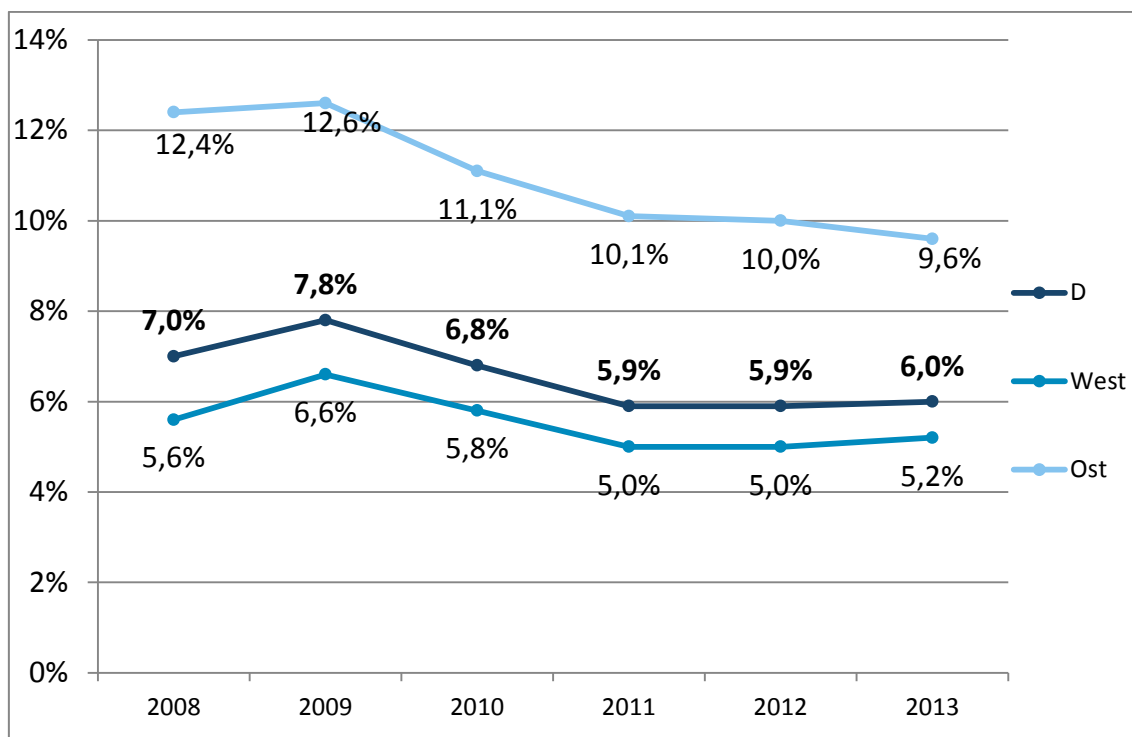
Eine Betrachtung der Lösungsquote nach dem zuvor erworbenen allgemeinbildenden Schulabschluss zeigt, dass die Lösungsquote umso höher ausfällt, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss der Auszubildenden ist. Bei Auszubildenden mit Hauptschulabschluss beträgt die Lösungsquote im Jahr 2012 34,6 %. Damit weisen diese eine fast dreimal höhere Lösungsquote auf als Studienberechtigte (13,4 %). Die Verträge von Auszubildenden mit Realschulabschluss werden zu 21,1 % vorzeitig gelöst (BIBB 2014a: S. 169).

Die Lösungsquote ist nicht identisch mit dem Anteil der Ausbildungsabbrüche, da eine Vertragslösung auch mit der Fortsetzung der Ausbildung in einem anderen Betrieb oder einem anderen Beruf einhergehen kann. Nach den Angaben aus der BIBB-Übergangsstudie 2011 liegt der Anteil der Ausbildungsabbrüche an den aufgenommenen Auszubildenden bei 14,3% (IAW 2014). Wie bei den Vertragslösungen ist auch bei den Ausbildungsabbrüchen die statistische Wahrscheinlichkeit bei Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen deutlich höher als bei Auszubildenden mit mittlerem Schulabschluss. Außerdem sind Personen mit schlechten Schulnoten und niedrigen Bildungsabschlüssen häufiger von Vertragslösungen betroffen (Beicht und Walden 2013; IAW 2014).

3.1.6 Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit

Zum Schluss soll ein Blick auf die Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geworfen werden. Vom Einbruch im Krisenjahr 2009 ausgenommen, hat sich der deutsche Arbeitsmarkt in den letzten sieben Jahren positiv entwickelt. Aufgrund der positiven Entwicklung haben sich die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes und damit die Arbeitsmarktchancen von unter 25-Jährigen gegenüber früheren Jahren deutlich verbessert. Von 2008 bis 2009, dem Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung, stieg die Quote arbeitsloser junger Menschen von 7,0 % auf 7,8 %. In den beiden Folgejahren verringerte sich die Arbeitslosenquote auf ca. 6 %.

Abbildung 3.7: Entwicklung der Arbeitslosenquoten in der Altersgruppe unter 25 Jahre



Quelle: BA: Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf, Reihe „Arbeitsmarkt in Zahlen“, Nürnberg, 26.02.2014; eigene Darstellung. (Arbeitslosenquote bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen).

Trotz des stetigen Rückgangs der Jugendarbeitslosigkeit in Ostdeutschland ist das Arbeitslosigkeitsrisiko für ostdeutsche Jugendliche nach wie vor höher als in den alten Bundesländern. Im Durchschnitt des Jahres 2013 waren in Ostdeutschland fast 10 % aller gemeldeten Erwerbspersonen unter 25 Jahren ohne Arbeit und damit anteilig rund doppelt so viele wie in Westdeutschland. Der Abstand zwischen beiden Landesteilen hat sich – in Prozentpunkten gemessen – gegenüber dem Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung allerdings merklich verringert (vgl. Abbildung 3.7).

Die Verbesserung der Arbeitsmarktsituation ist für die Betroffenen positiv. Allerdings ist denkbar, dass der Anreiz, direkt nach der Schule zu arbeiten, statt eine Berufsausbildung aufzunehmen, steigt, wenn die Arbeitslosigkeit unter den nicht beruflich Qualifizierten zurückgeht. Bei weiter günstiger Arbeitsmarktentwicklung könnte es für die Berufseinstiegsbegleitung ein wichtiges Ziel werden, diese direkten Übergänge in Beschäftigung ohne den „Umweg“ einer Ausbildung im Umfang zu vermindern.

3.2 Förderkontext

3.2.1 Ausgangssituation im Jahr 2009

Wie aus Abschnitt 3.1 sichtbar wird, war der Förderkontext, auf den die Berufseinstiegsbegleitung im Jahr ihrer Einführung traf, durch erhebliche und persistente Schwierigkeiten am Übergang Schule - Beruf geprägt. Die Berufseinstiegsbegleitung traf daher auf eine Vielzahl von bestehenden Förderungen an der „ersten Schwelle“

des Übergangs von der Schule in eine Ausbildung (IAW et al., 2010). Schon in der Gesetzesbegründung wurde unter anderem auf förderpolitische Kontextbedingungen eingegangen. So wurde darauf hingewiesen, dass die Berufseinstiegsbegleitung „bestehende ehrenamtliche Ausbildungspatenschaftsprojekte [ergänzt], die von Verbänden, Vereinen, Kirchen, Gewerkschaften oder anderen Organisationen ins Leben gerufen wurden und in denen ehrenamtlich engagierte Bürger junge Menschen beim Übergang in eine Berufsausbildung unterstützen“ (Bundesrat, 2008, S. 7).

Der Förderkontext am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung wies zum Zeitpunkt der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung neben ehrenamtlichen Patenschaftsprojekten eine ganze Reihe ähnlich gelagerter Angebote der beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen auf. So hatten unter anderem die Länder (mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF)) entsprechende Förderangebote eingeführt. Weiterhin bot die (erweiterte) vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III – in Verbindung mit § 421q SGB III a.F. – inhaltlich vergleichbare Möglichkeiten der Berufsorientierung.

Der Berufseinstiegsbegleitung ähnliche Projekte, Programme oder Maßnahmen, welche benachteiligten Jugendlichen individuelle und institutionenübergreifende Unterstützung am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung bieten, existierten zu Beginn des Jahres 2009 jedoch nur auf Länderebene.

Das Thüringer Projekt „Berufsstart Plus“ ist von seinem konzeptionellen Ansatz her am ehesten mit der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbar. Wie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung unterstützen so genannte Bildungsbegleiterinnen und -begleiter der sechs Thüringer Kammern Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 bis zum Übergang in eine Berufsausbildung darin, berufliche Perspektiven zu entwickeln, geeignete Berufsfelder oder Berufe zu erproben und ihre Ausbildungsreife zu verbessern. „Berufsstart Plus“ wird als das Verbindungsglied zwischen Kammern, Schulen und Berufsberatung definiert.

In Nordrhein-Westfalen wird das Projekt „Startklar! Mit Praxis fit für die Ausbildung“ von den nordrhein-westfälischen Ministerien für Schule und Weiterbildung sowie für Arbeit, Integration und Soziales, vom BMBF und der Regionaldirektion Nordrhein Westfalen der BA finanziert. Das Programm ist ein Angebot für Haupt-, Gesamt und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen mit einer Laufzeit von fünf Jahren ab dem Schuljahr 2009/2010. Ab dem Schuljahr 2013/14 ging das Modellprojekt in das Landesprogramm „Neues Übergangssystem Schule-Beruf, Kein Abschluss ohne Anschluss“ über. Ähnlich wie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung steht bei „Startklar!“ eine individuelle Begleitung von Jugendlichen im Zentrum der Aktivitäten. Zielgruppe sind allerdings nicht ausdrücklich benachteiligte Schülerinnen und Schüler, sondern solche, die einen direkten Übergang in Berufsausbildung nach Beendigung ihrer Schulzeit anstreben und dabei zusätzliche Unterstützung benötigen.

Im Saarland wurde 2010 auf Initiative des Wirtschaftsministeriums das Modellprojekt „AnschlussDirekt“ als ein Baustein des Landesprogramms „Ausbildung jetzt“ ins Leben gerufen. Unter dem Motto „Vermittlung in Ausbildung ohne Umwege“ sollen Jugendliche, die ausbildungsfähig sind, aber aufgrund persönlicher, schulischer oder sozialer Defizite keine oder nur geringe Chancen am Ausbildungsmarkt hätten, in Berufsausbil-

derung vermittelt werden, ohne den Umweg über den Übergangsbereich gehen zu müssen. Zur Optimierung der Berufsorientierung werden in überbetrieblichen Bildungsstätten gezielte Angebote unterbreitet.

Das Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt in Schleswig-Holstein ähnelt in Teilen der Berufseinstiegsbegleitung. Angesprochen 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 Europäische Union sowie regionale Träger. Die Agentur für Arbeit engagiert sich im Rahmen des Handlungskonzepts ebenfalls.

Mit der Berufseinstiegsbegleitung haben diese Maßnahmen den individuellen Ansatz und den Anspruch der Überbrückung von institutionellen Grenzen gemeinsam. Hinsichtlich der Zielgruppe und der Durchführung bestehen jedoch deutliche Unterschiede.

3.2.2 Weitere Entwicklung der Förderlandschaft

Der Förderkontext befand und befindet sich in stetigem Wandel. Die wissenschaftliche und politische Diskussion rückt dabei individuelle Ansätze, die frühzeitig vor dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule ansetzen, zunehmend in den Vordergrund (IAW et al., 2011, S. 10ff.). Diese Tendenz stimmt nicht allein mit der Zielrichtung der Berufseinstiegsbegleitung überein, sondern auch mit der feststellbaren stärkeren Individualisierung bei der Förderung Jugendlicher am Übergang von der Schule in die Ausbildung durch andere Programme und Modellvorhaben. Sie treten neben eine Regelförderung, in der stärker im Klassenverband gefördert wird. Allerdings blieb der stärker individuelle Ansatz weiterhin auf die jeweils lokal in die Programme einbezogenen Jugendlichen beschränkt, die den jeweiligen Auswahlkriterien entsprechen.

Die Bundesregierung hat die Programme des Bundes zur Förderung junger Menschen bereits 2012 systematisch erfasst, die Instrumente im Arbeitsförderungsrecht neu geordnet, auf den individuellen Handlungsbedarf ausgerichtet und die Prävention verstärkt (Vgl. BIBB 2014b, S. 69). Exemplarisch sollen im Folgenden Maßnahmen und Programme des Bundes im Bereich des Übergangs zwischen Schule und Beruf aufgeführt werden, die seit Einführung der Berufseinstiegsbegleitung im Jahr 2009 neu aufgelegt oder verändert worden sind und ähnliche Zielstellungen verfolgen beziehungsweise ähnliche Zielgruppen ansprechen.

Parallel zum in Abschnitt 1.1. genannten Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ sollen an den Schulen, an denen keine hauptamtlichen Berufseinstiegsbegleiter im Einsatz sind, seit Ende 2010 über das vom BMBF geförderte Pilotprojekt „coach@school“ die ehrenamtlichen Experten des Senior Experten Services (SES) Aufgaben der Berufsorientierung übernehmen. Für Begleitungen an zunächst 60 Schulen in Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen erhielt der Projektträger im Jahr 2012 die entsprechenden Mittel (Vgl. BIBB 2014b). Die Schwerpunkte der Unterstützungsangebote, die den Schülerinnen und

Schülern im Rahmen des Projektes durch die Begleiterinnen und Begleiter angeboten werden, entsprechen im Wesentlichen denen der Berufseinstiegsbegleitung (zum Beispiel Suche nach Praktika und Begleitung während des Praktikums, Hilfe beim Bewerbungsablauf und bei den -unterlagen, Verbesserung des Sozialverhaltens und der Ausbildungsreife, Ausbildungsplatzsuche, Hilfe bei privaten und schulischen Problemen). Anders als bei der Berufseinstiegsbegleitung kann es sich bei „coach@school“ um eine Beratung einzelner Schüler und Schülerinnen, Kleingruppen oder Klassen handeln. Die Tendenz geht zu Kleingruppen und Einzelberatung (SES 2011).

Exemplarisch für den Ansatz des Bundesministeriums für Frauen, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)– dieses engagiert sich besonders stark in der allgemeinen Beratung und sozialpädagogischen Begleitung Jugendlicher – steht die Bundesinitiative „JUGEND STÄRKEN“²⁹. Sie wurde bereits im Jahr 2000 ins Leben gerufen. Die beiden Bundesprogramme (insgesamt gibt es 4 Programme) - „Schulverweigerung – Die 2. Chance“³⁰ und „Kompetenzagenturen“³¹ der Initiative „JUGEND STÄRKEN“ werden, finanziert durch Restmittel aus dem ESF, um sechs Monate bis Ende Juni 2014 verlängert. Mit den beiden Programmen unterstützt das BMFSFJ benachteiligte junge Menschen dabei, ihren Weg in Schule, Beruf und Gesellschaft zu finden. Mit „JUGEND STÄRKEN im Quartier“, das die bewährten Elemente bündeln und weiter entwickeln soll, plant das BMFSFJ ein neues Modellprogramm für die ESF-Förderperiode 2014 bis 2020 (BMFSFJ 2013).

²⁹ Mit der Initiative „JUGEND STÄRKEN“ fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die soziale, schulische und berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf am Übergang von der Schule in den Beruf. Zu den Zielgruppen zählen zum Beispiel junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die den Schulbesuch verweigern oder die nach der Schule von den lokalen Akteuren und Angeboten der Bildung, Berufsbildung, Grundsicherung und Arbeitsförderung nicht erreicht werden. Die Initiative setzt sich zusammen aus den Programmen des Europäischen Sozialfonds (ESF). Vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/integration-und-chancen.html> (Zugriff: 04.04.2014).

³⁰ Das ESF-Programm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ verfolgt das Ziel, Jugendliche, die den Schulbesuch verweigern, wieder in den regulären Schulbetrieb zu integrieren und zu einem Schulabschluss zu führen. Der Einsatz fester Ansprechpartner sowie individueller Förderpläne, die auf die Bedürfnisse und jeweilige Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden, ist hier elementar. In diesem Punkt ist das Programm mit der Berufseinstiegsbegleitung vergleichbar. Der Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms ist online abrufbar unter: <http://www.zweitechance.eu/aktuelles/e973/e3660/AbschlussberichtderKO.pdf> (Zugriff: 03.06.2014).

³¹ Die Kompetenzagenturen kümmern sich besonders um Jugendliche, die vom bestehenden System der Hilfeangebote für den Übergang von der Schule in den Beruf nicht oder nicht mehr erreicht werden. Der Schlüssel zum Erfolg ist hier wie auch im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung eine langfristige Betreuung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kompetenzagenturen, die das familiäre und persönliche Umfeld der Jugendlichen mit einbeziehen und passgenaue Förder- und Qualifizierungspläne gemeinsam mit den Jugendlichen entwickeln. Der Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Kompetenzagenturen“ ist online abrufbar unter: http://www.esf.de/portal/generator/20842/property=data/2013_11_26_abschlussbericht_kompetenzagenturen.pdf (Zugriff: 03.06.2014).

Vor dem Hintergrund einer angestrebten Ausdünnung der stark ausdifferenzierten Angebotslandschaft im Übergangsbereich von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung genießen Modelle des Zusammenwirkens verschiedener Akteure aktuell besondere Aufmerksamkeit von der Bundesregierung. Die Arbeitsbündnisse „Jugend und Beruf“ sind fest im Koalitionsvertrag der gegenwärtigen Bundesregierung verankert. In diesen Bündnissen arbeiten Arbeitsagenturen, Jobcenter und Jugendhilfe eng zusammen. Unter dem Namen „Jugendberufsagentur“ findet eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure statt, die sich durch eine Verbindung der durch die Rechtskreise des SGB II, SGB III und SGB VIII getrennten Wirkungsbereiche auszeichnet und dadurch den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsangebot „aus einer Hand“ anbietet. Die konkrete Zusammenarbeit ist in den einzelnen Regionen unterschiedlich ausgestaltet. So zeichnet sich zum Beispiel die Jugendberufsagentur Hamburg zusätzlich durch eine enge Kooperation mit den Schulen aus, nicht aber durch eine Zusammenarbeit mit dem SGB-VIII-Träger. Sie verfügt über eine einheitliche Datengrundlage, so dass sie bestehende Unterstützungsangebote für die Jugendlichen zu einem Gesamtangebot integrieren kann. Mit ihren Anlaufstellen in allen Hamburger Bezirken versucht sie mit diesem „Angebot aus einer Hand“ auch räumlich möglichst nah an die betroffenen Jugendlichen heranzukommen.

Der Bund, die Länder und die BA reagieren seit längerem auf die Entwicklung rückläufiger Schulabgängerzahlen und zunehmender Probleme der Wirtschaft bei der Besetzung zur Verfügung gestellter Ausbildungsstellen, indem sie sich darauf konzentrieren, stärker präventive Maßnahmen anzubieten, um Schulabbrüche zu vermeiden und die Jugendlichen frühzeitig an die Themen Berufsorientierung und Berufswahl heranzuführen. Hierbei werden zum Beispiel mithilfe von Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz neue Wege beschritten. Es werden aber auch jene Programme fortgeführt beziehungsweise ausgeweitet, die sich in den vergangenen Jahren bewährt haben. Die Bundes- und Landesmaßnahmen im Übergangsbereich sollen zudem stärker auf eine vollqualifizierende betriebliche Berufsausbildung hin ausgerichtet werden. Neu ist in diesem Zusammenhang die verstärkte Zusammenarbeit der drei Akteure Bund, Länder und BA, sowohl untereinander als auch mit weiteren Trägern von Fördermaßnahmen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Der Zusammenarbeit liegt das Bestreben zugrunde, zu einem kohärenten Übergangsbereich zu gelangen und allen Jugendlichen, auch und insbesondere jenen mit besonderem Förderungsbedarf, Möglichkeiten und Perspektiven für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben aufzuzeigen und anzubieten.

Auch in Zukunft wird es vor dem Hintergrund rückläufiger Schulabgangszahlen sowie wachsender Passungsprobleme zwischen Betrieben mit Ausbildungsplatzangeboten und ausbildungsinteressierten Jugendlichen nötig sein, dass Politik und Wirtschaft mit entsprechenden Maßnahmen und Programmen auf die sich verändernden Rahmenbedingungen reagieren beziehungsweise präventiv zu agieren. Sowohl im Übergangsbereich als auch in der Förderung geht es längst nicht mehr um das bloße Schließen von Ausbildungslücken, sondern vielmehr um individuelles Matching.

Bei Betrachtung der aktuellen Förderlandschaft am Übergang von der Schule in den Beruf auf Bundesebene ist festzustellen, dass die bundesweit agierenden Akteure

aufgrund der positiven Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung und ihrer Umsetzung ihre Mittel für eine individuelle Förderung junger Menschen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur Berufsausbildung schwerpunktmäßig auf diese Maßnahme konzentrieren. Somit ist die Berufseinstiegsbegleitung des BMAS gemeinsam mit den Bildungsketten des BMBF bundesweit die einzige Maßnahme, die institutionenübergreifend von der allgemeinbildenden Schule bis zur (betrieblichen) Ausbildungsstätte eine lückenlose, individuelle Begleitung und Beratung für förderungsbedürftige Jugendliche anbietet, um diesen den direkten Übergang in berufliche Bildung zu ermöglichen.

4 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

4.1 Entwicklung der Eintritte

Die Prozessanalyse stützt sich auf administrative Daten, die den Geschäftsprozessen der 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.

Vom 1. Februar 2009 bis zum 31. Juli 2013³² wurden nach diesen Daten bundesweit 55.551 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III gefördert, davon 31.485 (56,7 %) männliche und 24.066 (43,7 %) weibliche Personen. Für 55.137 Personen ist genau eine Teilnahme verzeichnet. Für 411 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 55.949 Teilnahmefälle, davon 31.683 männlich und 24.266 weiblich.³³

4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte

Abbildung 4.1 zeigt das zeitliche Muster der Eintritte. Mit 11.276 Eintritten waren im Februar 2009, als die Berufseinstiegsbegleitung eingeführt wurde, die meisten Förderaufnahmen zu verzeichnen. Von da an fanden die Eintritte besonders im August bis Oktober, also zu Schuljahresbeginn statt. Monate mit besonders hohen Eintrittszahlen sind August und September 2009 sowie September 2010.

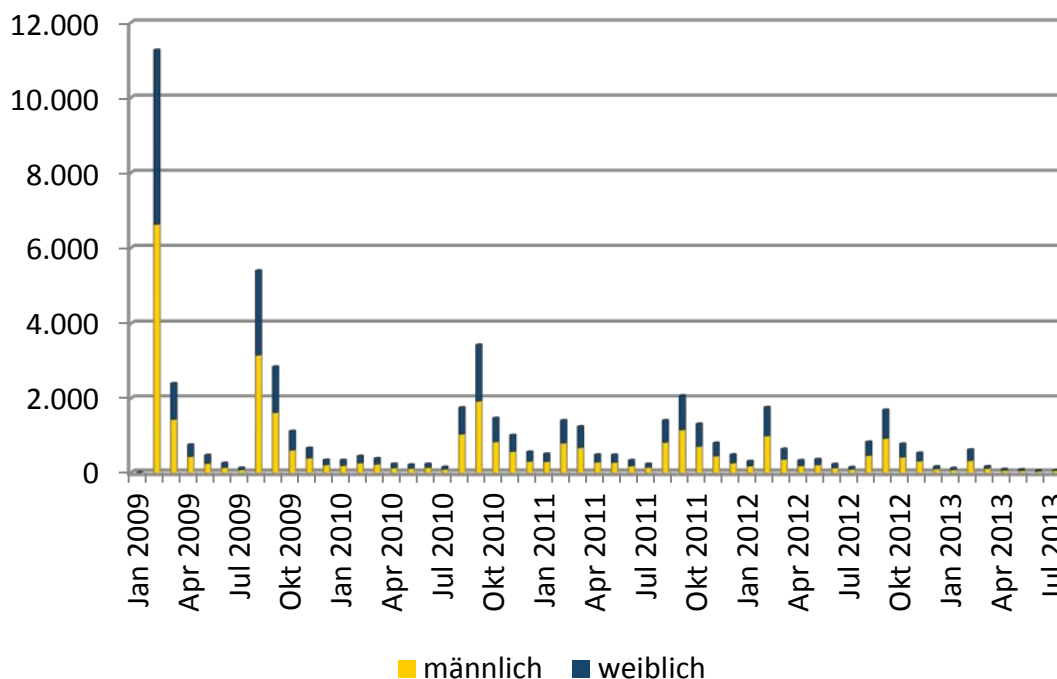
Bei den Eintritten kann es sich sowohl um einen regelgerechten Eintritt in der Vorabgangsklasse handeln als auch um eine „Nachbesetzung“ eines durch Austritt frei

³² Die Feststellung der Gesamtzahl der Teilnahmefälle an der Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 421s SGB III a.F. ist problematisch. Zwar verlangt die Geschäftsanweisung der BA zur Berufseinstiegsbegleitung vom Mai 2012, 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. Es gibt jedoch Anzeichen, dass diese Trennung in der Übergangszeit vom § 421s SGB III a.F. zum § 49 SGB III nicht vollständig umgesetzt werden konnte. Im Modul für Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 421s SGB III a.F. sind auch noch für den September und Oktober 2013 Eintritte festzustellen. Dies könnten unter Umständen Nachrücker sein, die aufgrund frei werdender Plätze in die Förderung eintreten. Die Häufung der Eintritte am Schuljahresbeginn 2013/14 spricht indes dafür, dass auch neue Förderfälle im Modul für § 421s SGB III a.F. verbucht wurden. Da unbekannt ist, in welchem Umfang beides der Fall ist, wurde für die Prozessanalyse eine Abschneidegrenze am 31. Juli 2013 gezogen und Eintritte danach nicht berücksichtigt. Dies entspricht zugleich dem Vorgehen der BA-Statistik.

³³ 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. (2010, 2011) thematisiert.

gewordenen Platzes. Diese beiden Fälle lassen sich in den Daten nicht eindeutig voneinander unterscheiden. In Abschnitt 4.1.3 werden die Zugänge getrennt nach 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: Februar 2014).

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 15.324 beziehungsweise 27,4 % der insgesamt 55.949 bis 31. Juli 2013 registrierten Eintritte.
- Kohorte 2: Diese besteht aus den vom 1. August 2009 bis zum 31. Juli 2010 eingetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und umfasst 12.453 Eintritte beziehungsweise 22,3 % aller Eintritte.
- Kohorte 3: Im Zeitraum vom 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 erfolgten 12.973 Eintritte beziehungsweise 23,2 % aller Eintritte.
- Kohorte 4: Im Zeitraum vom 1. August 2011 bis 31. Juli 2012 erfolgten 9.919 Eintritte beziehungsweise 17,7 % aller Eintritte.

- Kohorte 5: Im Zeitraum vom 1. August 2012 bis 31. Juli 2013 erfolgten 5.280 Eintritte beziehungsweise 9,4 % 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. Die Zahl von 50.000 Fördereintritten wurde im Mai 2012 erreicht. Insgesamt entfielen 46,0 % aller bisher zu verzeichnenden Eintritte – bezogen auf die 55.949 Teilnahmefälle – auf das Jahr 2009. Im Jahr 2010 war die Anzahl der Eintritte mit insgesamt 18,4 % deutlich kleiner als die Zahl der Eintritte im Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung. Im Jahr 2011 war die Zahl der Eintritte mit 19,4 % ähnlich hoch wie im Jahr 2010. Insgesamt 7.832 Zugänge in die Förderung (14,0 %) ereigneten sich 2012, während die übrigen 2,3 % der Eintritte von Januar bis Juli 2013 erfolgten.

4.1.2 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 22,9 % die höchste Zahl, auf die beiden Bundesländer Bremen und Hamburg mit 0,7 % beziehungsweise 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 | 6.743 | 12,5 % | 57,7 % | 42,3 % |
| Bayern | 8.681 | 16,1 % | 55,2 % | 44,9 % |
| Berlin | 1.844 | 3,4 % | 54,0 % | 46,0 % |
| Brandenburg | 1.778 | 3,3 % | 57,4 % | 42,6 % |
| Bremen | 373 | 0,7 % | 51,5 % | 48,5 % |
| Hamburg | 407 | 0,8 % | 61,2 % | 38,8 % |
| Hessen | 3.343 | 6,2 % | 59,0 % | 41,0 % |
| Mecklenburg-Vorpommern | 1.059 | 2,0 % | 59,4 % | 40,6 % |
| Niedersachsen | 5.171 | 9,6 % | 56,6 % | 43,4 % |
| Nordrhein-Westfalen | 12.326 | 22,9 % | 55,2 % | 44,8 % |
| Rheinland-Pfalz | 2.893 | 5,4 % | 59,6 % | 40,4 % |
| Saarland | 696 | 1,3 % | 59,5 % | 40,5 % |
| Sachsen | 3.753 | 7,0 % | 58,0 % | 42,0 % |
| Sachsen-Anhalt | 1.639 | 3,1 % | 59,6 % | 40,4 % |
| Schleswig-Holstein | 1.637 | 3,0 % | 59,9 % | 40,1 % |
| Thüringen | 1.454 | 2,7 % | 56,3 % | 43,7 % |

Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

In allen 16 Bundesländern sind weniger junge Frauen als junge Männer in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten. Das Bundesland Bremen weist mit 48,5 % 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 | 26,6% | 22,3% | 25,4% | 16,2% | 9,5% |
| Bayern | 27,9% | 21,4% | 24,3% | 15,4% | 11,0% |
| Berlin | 24,5% | 31,1% | 18,0% | 19,3% | 7,2% |
| Brandenburg | 26,3% | 28,4% | 20,3% | 18,4% | 6,7% |
| Bremen | 26,3% | 32,4% | 15,6% | 20,6% | 5,1% |
| Hamburg | 33,4% | 17,0% | 23,1% | 12,3% | 14,3% |
| Hessen | 23,9% | 22,9% | 19,0% | 20,6% | 13,5% |
| Mecklenburg-Vorpommern | 30,1% | 25,8% | 20,1% | 17,2% | 6,8% |
| Niedersachsen | 28,8% | 20,1% | 25,1% | 18,0% | 8,0% |
| Nordrhein-Westfalen | 27,6% | 21,4% | 22,6% | 17,7% | 10,7% |
| Rheinland-Pfalz | 27,9% | 21,0% | 23,0% | 18,2% | 10,0% |
| Saarland | 24,4% | 22,7% | 22,4% | 20,8% | 9,6% |
| Sachsen | 25,2% | 21,3% | 24,7% | 23,6% | 5,2% |
| Sachsen-Anhalt | 28,7% | 26,3% | 24,2% | 14,3% | 6,5% |
| Schleswig-Holstein | 31,1% | 20,0% | 23,7% | 14,7% | 10,5% |
| Thüringen | 27,8% | 23,1% | 21,9% | 18,2% | 9,0% |
| Durchschnitt | 27,5% | 23,6% | 22,1% | 17,8% | 9,0% |

Anmerkung: alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland. aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %. Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

4.1.3 Eintritte nach Klassenstufe

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt grundsätzlich in der Vorabgangsklasse – in den meisten Fällen ist dies die achte Klasse, in Abhängigkeit von der konkreten Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems im jeweiligen Bundesland aber oft auch die neunte Klasse. Die bereinigten ITM-Daten geben für 95,7 % aller realisierten Eintritte Auskunft über die Klassenstufe. Die größte Gruppe dieser insgesamt 53.568 Teilnahmefälle bilden Jugendliche der achten Klassenstufe. Auf diese Gruppe entfallen 51,8 % aller Eintritte mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt (siehe Tabelle 4.3). Weitere 40,1 % entfallen auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe. Damit entfallen auf diese beiden Klassenstufen insgesamt 91,9 % aller Eintritte.

Tabelle 4.3: Eintritte nach Klassenstufe

| Klassenstufe bei Eintritt | Teilnahmefälle | Anteil |
|---------------------------|----------------|---------|
| 7. Klasse und darunter | 914 | 1,7 % |
| 8. Klasse | 27.766 | 51,8 % |
| 9. Klasse | 21.465 | 40,1 % |
| 10. Klasse und darüber | 3.423 | 6,4 % |
| Gesamt | 53.568 | 100,0 % |

Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

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 | 59,7 % | 40,3 % |
| 8. Klasse | 57,9 % | 42,1 % |
| 9. Klasse | 55,5 % | 44,5 % |
| 10. Klasse und darüber | 53,6 % | 46,4 % |
| Durchschnitt | 56,7 % | 43,3 % |

Basis: alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

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 % | 80,4 % | 16,7 % | 0,8 % |
| Bayern | 3,1 % | 72,9 % | 23,8 % | 0,2 % |
| Berlin | 0,0 % | 2,9 % | 77,8 % | 19,3 % |
| Brandenburg | 0,1 % | 4,9 % | 73,2 % | 0,7 % |
| Bremen | 0,0 % | 0,0 % | 71,9 % | 28,1 % |
| Hamburg | 0,0 % | 76,8 % | 23,2 % | 0,0 % |
| Hessen | 2,6 % | 65,6 % | 28,8 % | 3,1 % |
| Mecklenburg-Vorpommern | 2,1 % | 72,4 % | 23,4 % | 2,2 % |
| Niedersachsen | 1,0 % | 70,6 % | 25,1 % | 3,2 % |
| Nordrhein-Westfalen | 0,2 % | 5,9 % | 79,2 % | 14,7 % |
| Rheinland-Pfalz | 0,6 % | 73,9 % | 20,7 % | 4,8 % |
| Saarland | 0,9 % | 77,6 % | 20,4 % | 1,2 % |
| Sachsen | 5,9 % | 70,7 % | 22,3 % | 1,1 % |
| Sachsen-Anhalt | 2,3 % | 54,3 % | 36,1 % | 7,3 % |
| Schleswig-Holstein | 2,4 % | 78,9 % | 18,0 % | 0,7 % |
| Thüringen | 1,5 % | 60,5 % | 32,4 % | 5,7 % |
| Durchschnitt | 1,6 % | 54,3 % | 37,1 % | 7,1 % |

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: Februar 2014).

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 58,3 %. In der vierten Kohorte ist dieser Anteil auf 48,2 % 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 | 57,1 % | 53,4 % | 55,6 % | 46,7 % | 35,6 % | 49,7 % |
| 9. Klasse | 39,1 % | 38,8 % | 36,2 % | 43,7 % | 48,1 % | 41,2 % |
| 10. Klasse und darüber | 2,7 % | 5,0 % | 6,5 % | 8,1 % | 15,4 % | 7,5 % |
| 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: Februar 2014).

4.1.4 Eintritte nach Schulart

Die in Tabelle 5.3 dargestellte Verteilung der Teilnehmenden auf unterschiedliche Schularten (gemessen am Beginn der Berufseinstiegsbegleitung) ergibt sich im Wesentlichen aus der Auswahl der 1.000 teilnehmenden Schulen. Über die Hälfte der Teilnehmenden sind in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten, als sie Schülerinnen oder Schüler an einer Hauptschule beziehungsweise Werkrealschule waren. Die zweithäufigste Schulart ist die Förderschule. Gesamt- oder (je nach Bundesland) Gemeinschaftsschulen sind noch mit knapp 15 % vertreten, deutlich seltener Realbeziehungsweise Regionalschulen.

Tabelle 4.7: Eintritte nach Schulart

| Klassenstufe bei Eintritt | Teilnahmefälle | Anteil |
|-----------------------------------|----------------|---------|
| Hauptschule/Werkrealschule | 29.529 | 53,5 % |
| Sonder-/Förderschule | 12.484 | 22,6 % |
| Gesamtschule/Gemeinschaftsschule | 7.877 | 14,3 % |
| Realschule/Regionalschule | 4.488 | 8,1 % |
| Sonstige allgemeinbildende Schule | 848 | 1,5 % |
| Gesamt | 55.226 | 100,0 % |

Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

4.2 Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung

Von den insgesamt 55.949 Teilnahmefällen, deren Teilnahme spätestens im Juli 2013 begann, werden in den ITM-Daten 47.223 Fälle ausgewiesen, die zum 1. Oktober 2013 bereits aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Dies entspricht einem Anteil von 84,4 %. Unter den aus der Förderung ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern befinden sich 26.820 männliche und 20.403 weibliche junge Menschen. Bis zum 1. Oktober 2013 sind damit 84,5 % aller männlichen und 84,1 % aller weiblichen Teilnahmefälle wieder ausgeschieden.

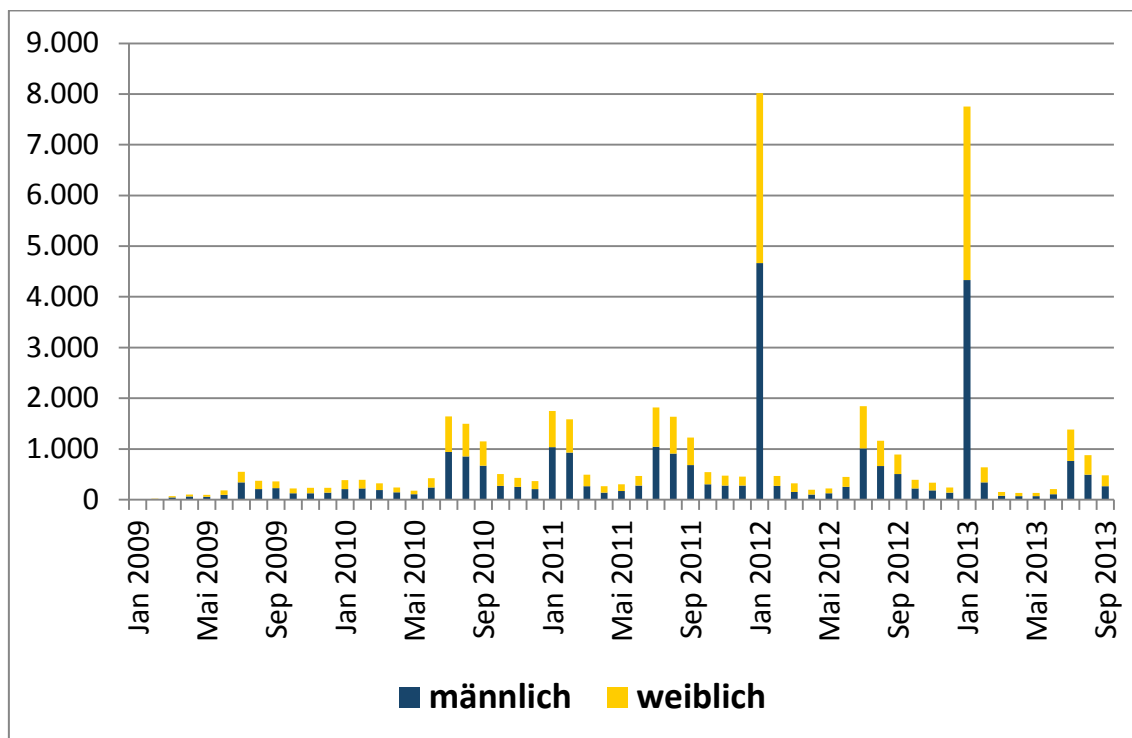
4.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten

Von den bis zum 1. Oktober 2013 verzeichneten Austritten aus der Berufseinstiegsbegleitung erfolgten 2.429 (5,1 % aller Austritte) bereits im Jahr 2009, 7.517 Austritte (15,9 %) im Jahr 2010. Bereits in den ersten beiden Jahren der Berufseinstiegsbeglei-

tung, 2009 und 2010, waren damit insgesamt knapp 10.000 Austritte zu verzeichnen. Weitere 11.004 Austritte fanden im Jahr 2011 statt (23,3 %). Die bislang höchste Fallzahl bei den Austritten ist im Jahr 2012 mit 14.525 Fällen (30,8 %) festzustellen. In den ersten neun Monaten des Jahres 2013 schieden weitere 11.748 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus (24,9 %).

Abbildung 4.2 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. Ein Förderende im Sommer könnte darauf zurückzuführen sein, dass Teilnehmende mit dem Ende der Schulzeit aus der Förderung ausscheiden. Das Förderende zu Jahresbeginn scheint dagegen der regulären Beendigung der Förderung sechs Monate nach dem Beginn einer Ausbildung zu entsprechen. Die höchste Zahl an Austritten war im Januar des Jahres 2012 zu verzeichnen: in diesem Monat verließen 8.018 Personen die Förderung.

Abbildung 4.2: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht



Basis: alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 1.4.2013.

Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

Eine ähnliche Häufung findet sich mit 7.754 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.

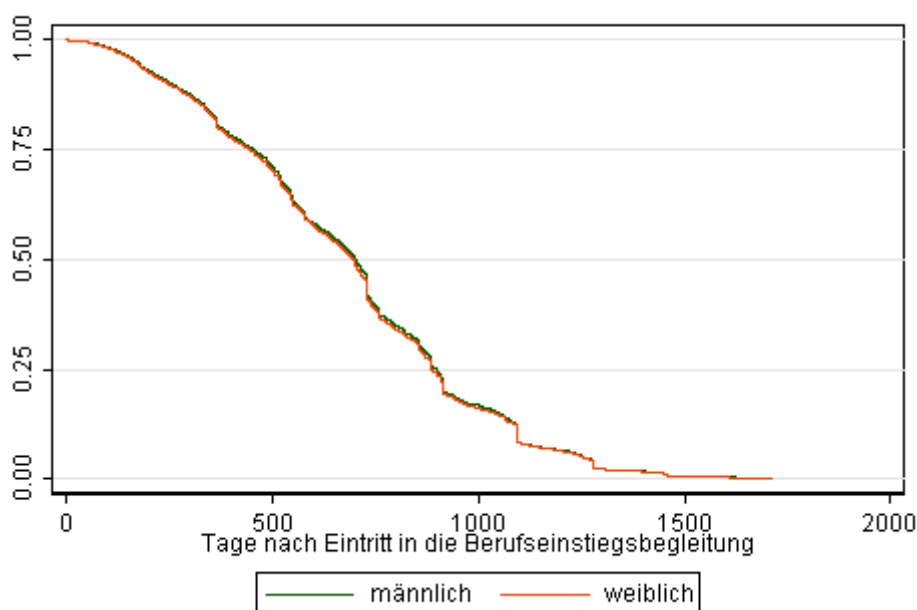
4.2.2 Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer

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. Oktober 2013 99,8 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet. Das bedeutet, dass fast niemand aus dieser Kohorte eine Teilnahmedauer in der Berufseinstiegsbegleitung von mehr als vier bis viereinhalb Jahren erreicht hat.
- Von den Jugendlichen der zweiten Kohorte – Eintritt 1. August 2009 bis 31. Juli 2010 – hatten bis zum 1. Oktober 2013 98,9 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.
- Von den Teilnahmefällen der dritten Kohorte – Eintritt 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 – waren bis zum 1. Oktober 2013 90,0 % 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. Oktober 2013 51,9 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.
- In der fünften Kohorte – Eintritt ab 1. August 2012 – waren 30,7 % bis zum 1. Oktober 2013 bereits wieder aus der Förderung ausgeschieden.

Die Abgänge aus der Förderung lassen sich noch genauer in Abhängigkeit der bisherigen Teilnahmedauer darstellen. Die Frage lautet dabei: Mit welcher Wahrscheinlichkeit ist eine Person t Tage nach ihrem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung immer noch in der Förderung und mit welcher Wahrscheinlichkeit hat sie die Förderung wieder verlassen? Dieses Maß hat den Vorteil, dass zwischen Personengruppen verglichen werden kann, die zu unterschiedlichen Kalenderzeitpunkten in die Förderung eingetreten sind. So kann auch überprüft werden, inwieweit die gemäß den Durchführungsbedingungen vorgesehene Teilnahmedauer – 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 – mit der tatsächlichen Teilnahmedauer übereinstimmt.

Abbildung 4.3: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Geschlecht



Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

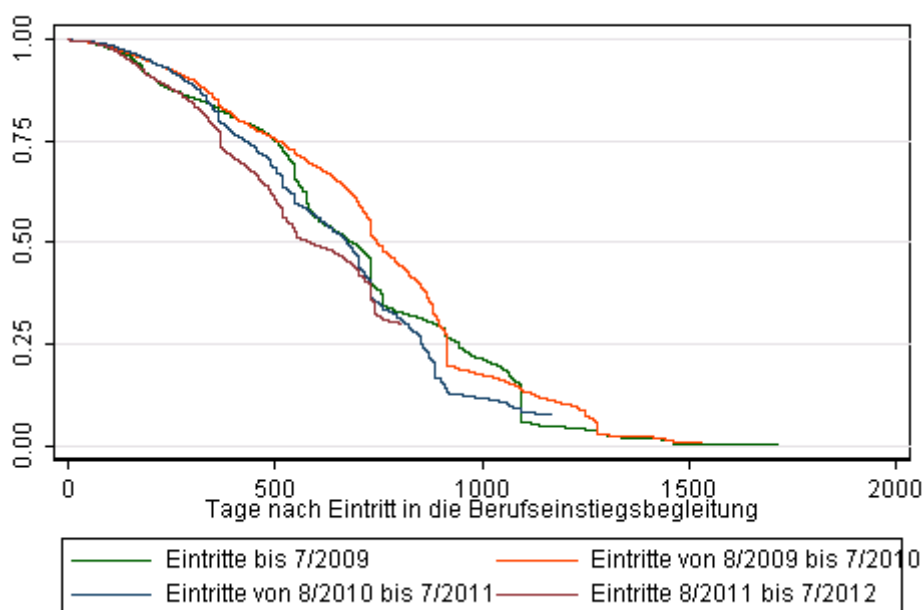
Ein üblicher Schätzer für die genannte Wahrscheinlichkeit ist die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion, die in Abbildung 4.3 dargestellt ist.³⁴ Sie zeigt auf der horizontalen Achse die Tage nach Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung und auf der vertikalen Achse die Wahrscheinlichkeit, in der Förderung verblieben zu sein. So liegt beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, 730 Tage nach dem Eintritt in die Förderung noch in der Berufseinstiegsbegleitung zu sein, bei 40,4 %. Umgekehrt bedeutet dies, 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 11,9 % auf 7,8 % zurück. Dabei gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

³⁴ 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 .

Abbildung 4.4: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Eintrittskohorte



Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

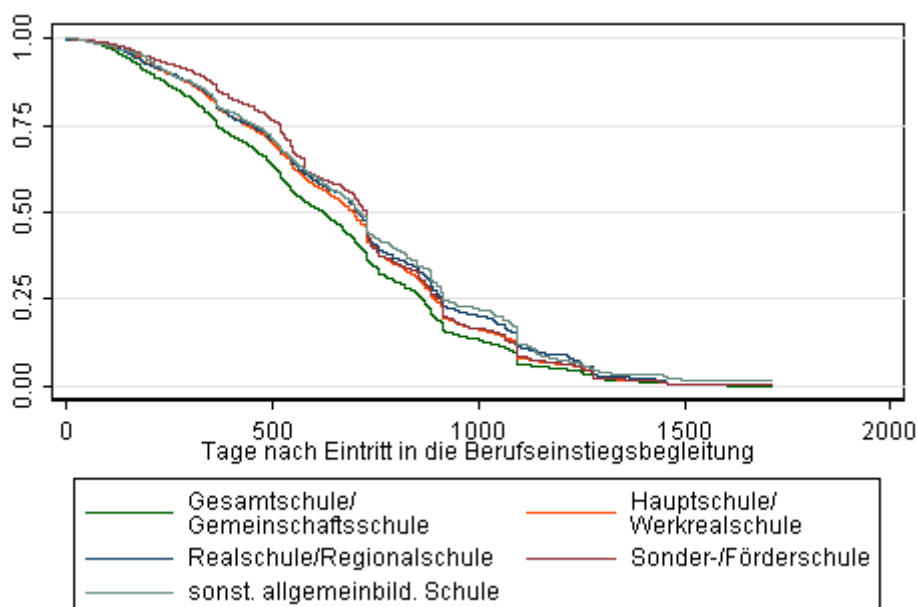
Erhebliche Unterschiede in der Teilnahmedauer lassen sich zwischen den Eintrittskohorten feststellen (Abbildung 4.4).³⁵ Dies entspricht teilweise dem unterschiedlichen Eintrittszeitpunkt. Teilnehmende der ersten Kohorte traten zumeist im Februar 2009 in der Vorabgangsklasse in die Förderung ein. Das 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 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 32,3 % auf 19,7 % festzustellen, in der dritten Kohorte von 20,5 % auf 12,9 %. 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

³⁵ Ein logrank-Test ergibt eine χ^2 -Statistik von 2047,1, wodurch die Nullhypothese der Gleichheit der Überlebensfunktionen auf beliebig hohem Signifikanzniveau zurückgewiesen werden kann.

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.

Abbildung 4.5: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der weiteren Teilnahme nach Schulart



Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014).

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 4.5). 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.³⁶

Um zu untersuchen, ob diese Unterschiede sich auch zeigen, wenn alle Einflüsse zusammen mit weiteren Eigenschaften der Teilnehmenden berücksichtigt werden, wurde für den Zwischenbericht 2013 eine multivariate Hazardraten-Analyse des Förderendes durchgeführt (IAW et al. 2013). 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. Ferner erwies sich, dass die Stabilität der Teilnahme in den Kohorten

³⁶ Der Logrank-Test von 206,1 lehnt die Gleichheit der Überlebensfunktion zwischen den Schulformen deutlich ab.

3, 4 und 5 deutlich geringer ist als in den ersten beiden Kohorten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass ein früher Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung mit einer längeren Verweildauer verbunden ist. Dies gilt sowohl hinsichtlich des Lebensalters als auch hinsichtlich der Klassenstufe. Wer im Alter von über 16 Jahren in die Förderung einsteigt, hat beispielsweise eine um 78 % höhere Wahrscheinlichkeit, die Berufseinstiegsbegleitung zu beenden, 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 Abgangswahrscheinlichkeit. Aus den Befragungsdaten hinzugespielte Merkmale der Teilnehmenden erwiesen sich in Schätzungen auf der Basis der Befragungstichprobe in beinahe allen Fällen als statistisch insignifikant.

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Bundesländern. Die höchsten Abgangsraten haben Hamburg und Bayern; sie liegen in der Größenordnung um 63 % beziehungsweise 39 % über denjenigen des Vergleichslandes Thüringen. Besonders niedrige Abgangsraten haben Niedersachsen (29 % geringer als im Vergleichsland Thüringen) und Nordrhein-Westfalen (26 % geringer).

4.2.3 Gründe für Austritte

Die Ergebnisse des letzten Unterabschnitts zeigen, dass die „normale“ Dauer der Berufseinstiegsbegleitung (zwei Jahren Begleitung in der Schulzeit und ein halbes Jahr nach der Schulzeit) mehrheitlich nicht erreicht wird. Auch in der zweiten Eintrittskohorte, in der die größte Stabilität der Teilnahme vorliegt, hatte ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden die Berufseinstiegsbegleitung nach zwei Jahren wieder verlassen. Dies wirft die Frage nach den Gründen des Austritts auf.

Die bisherigen Zwischenberichte der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung haben dazu drei unterschiedliche Datenquellen ausgewertet: die in den ITM-Daten enthaltenen Angaben der Berufsberater und -beraterinnen der BA, die Antworten der Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen und die Angaben der Teilnehmenden in der CATI-Befragung.

Alle dieser Datenquellen sind hinsichtlich des Austrittsgrunds mit Vorsicht zu interpretieren. Den Angaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die in die IAB-ITM-Daten einfließen, ist 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. Nur für 24.841 Fälle beziehungsweise 49,1 % der insgesamt 50.596 Austrittsfälle bis zum 30. September 2013 liegt diese Information vor. „Fehlende Motivation oder Mitwirkung“ ist mit 6.639 Fällen der häufigste Austrittsgrund, „Ausbildung“ (ohne weitere Qualifikation) mit 4.679 Fällen der zweithäufigste.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden in der dritten Befragungswelle nach den häufigsten Austrittsgründen befragt; Mehrfachnennungen waren dabei möglich, da die Befragten gebeten wurden, bis zu 3 Hauptgründe zu nennen. Dabei ergab sich das Bild einer überwiegend regelkonformen Beendigung. Austritte wurden vor allem durch die planmäßige Beendigung (68 % sechs Monate nach Aufnahme einer Ausbildung, 20 % zwei Jahre nach Abschluss der Schule) oder einen Schulwechsel an eine weiterführende Schule (32 %) begründet werden. Austrittsgründe, die auf eine

nicht planmäßige Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung hindeuten, wurden seltener genannt. Mit 19 % wurde der Abbruch durch die Teilnehmenden dabei am häufigsten unter den drei wichtigsten Austrittsgründen genannt, gefolgt von der Beendigung aufgrund einer Doppelförderung und der nicht planmäßigen Beendigung durch den Berufseinstiegsbegleiter oder die -begleiterin (jeweils 16 %).

Die Jugendlichen selbst wählen meistens relativ wenig sprechende Kategorien (beispielsweise „keine Lust mehr gehabt“ (IAW et al. 2010). Diese Angaben haben vor allem deshalb eine geringe Validität, weil die Teilnehmenden den Zeitpunkt, an dem die Berufseinstiegsbegleitung endet, oft nicht korrekt angeben können.

Tabelle 4.8 enthält in der ersten Spalte die Monate, um die das subjektiv wahrgenommene Ende der Berufseinstiegsbegleitung früher oder später berichtete wurde als das in den Daten der BA verzeichnete Ende, also die Verzögerung in der Wahrnehmung des Ausscheidens. In der zweiten Spalte ist jeweils der Anteil der Teilnehmenden angegeben.

Tabelle 4.8: Übereinstimmung des Enddatums der Berufseinstiegsbegleitung in den Befragungs- und Prozessdaten

| Ende der Berufseinstiegsbegleitung gemäß Befragung ... | Monate | Anteil |
|---|------------|---------|
| ... Monate früher als in den ITM-Daten verzeichnetes Ende | 9 und mehr | 7,2 % |
| | 8 | 0,7 % |
| | 7 | 2,8 % |
| | 6 | 4,1 % |
| | 5 | 3,8 % |
| | 4 | 3,4 % |
| | 3 | 3,8 % |
| | 2 | 6,5 % |
| | 1 | 13,6 % |
| ... entspricht dem in den ITM-Daten verzeichneten Ende | 0 | 16,0 % |
| ... Monate später als in den ITM-Daten verzeichnetes Ende | 1 | 9,3 % |
| | 2 | 4,5 % |
| | 3 | 3,5 % |
| | 4 | 1,5 % |
| | 5 | 2,8 % |
| | 6 | 3,1 % |
| | 7 | 2,3 % |
| | 8 | 1,3 % |
| | 9 und mehr | 9,9 % |
| Insgesamt | | 100,0 % |

Quelle: IAB-ITM (Stand: Februar 2014) sowie Befragung der Teilnehmenden, Wellen 1 bis 4. Hochgerechnete Werte.

Von den Teilnehmenden berichten 38,1 % das Datum insofern korrekt, als das berichtete und das bei der BA verzeichnete Enddatum um maximal einen Monat voneinander abweichen. In 32,9 % der Fälle (oberer Teil der Tabelle) geben die Befragten an, dass die Berufseinstiegsbegleitung beendet wurde, obwohl sie gemäß den BA-Daten um mehr als einen Monate fort dauerte. In 29,0 % (unterer Teil der Tabelle) lief das

wahrgenommene Ende der Berufseinstiegsbegleitung dem in den BA-Prozessen verzeichneten um mehr als einen Monat hinterher. In jedem zehnten Teilnahmefall sieht sich der oder die Befragte als noch immer an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmend, obwohl das Ende der Teilnahme bereits neun Monate oder länger zurückliegt.

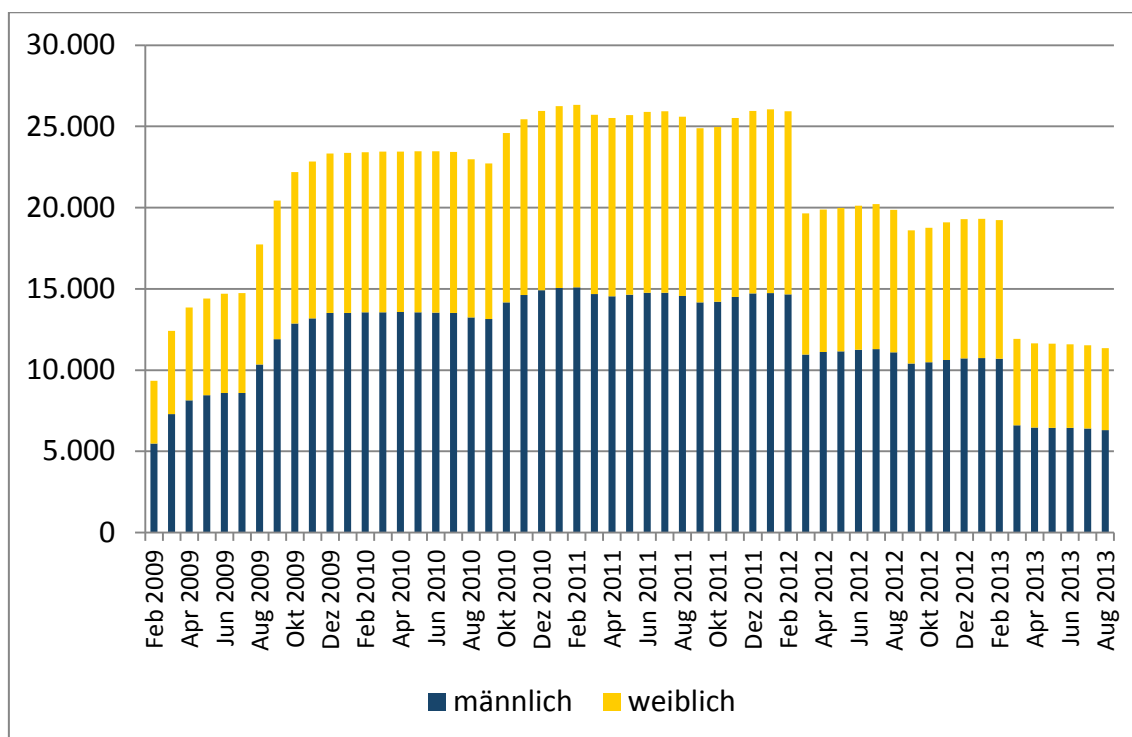
Es gibt also erhebliche Divergenzen zwischen Wahrnehmung der Begleiteten und der Verbuchung im BA-System; nur vier von zehn Teilnehmenden kennen das korrekte Ende der Berufseinstiegsbegleitung. Dabei kommt es nicht zu einer systematisch verzerrten Fehleinschätzung; vielmehr halten sich die Fallzahlen bei der Unter- und Überschätzung des tatsächlichen Endzeitpunktes die Waage. Dies deutet entweder darauf hin, dass die Verbuchung für die Praxis unerheblich ist, und ist insofern ein Problem der Validität der Daten, oder es erklärt sich dadurch, dass den Jugendlichen das Ende der Begleitung nicht ausreichend klar kommuniziert wird. Aus den Fallstudien gibt es deutliche Anhaltspunkte, dass letzteres der Fall ist; der Punkt wird daher in der Diskussion der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung wieder aufgenommen (siehe Abschnitt 6.3.1).

Unter fiskalischen Gesichtspunkten erscheint es als bedenklich, dass relativ viele in den Daten verzeichnete Teilnehmende fälschlich der Meinung sind, nicht mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen. In der Regel werden für diese Teilnehmenden Zahlungen an die Träger geleistet. Zugleich scheint in diesen Fällen keine wahrnehmbare Förderung stattzufinden.

4.3 Entwicklung der Bestandszahlen

Aus der Entwicklung der Eintritte und Austritte ergeben sich die Bestände der zu einem Zeitpunkt jeweils an der Berufseinstiegsbegleitung Teilnehmenden. Die absoluten Teilnehmendenzahlen zu Kalenderzeitpunkten zeigen das Ausmaß, in dem das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung jeweils wahrgenommen wird. Maßgeblich ist dabei der Zeitpunkt jeweils zur Monatsmitte.

Abbildung 4.6 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 4.6: Bestände nach Berichtsmonat

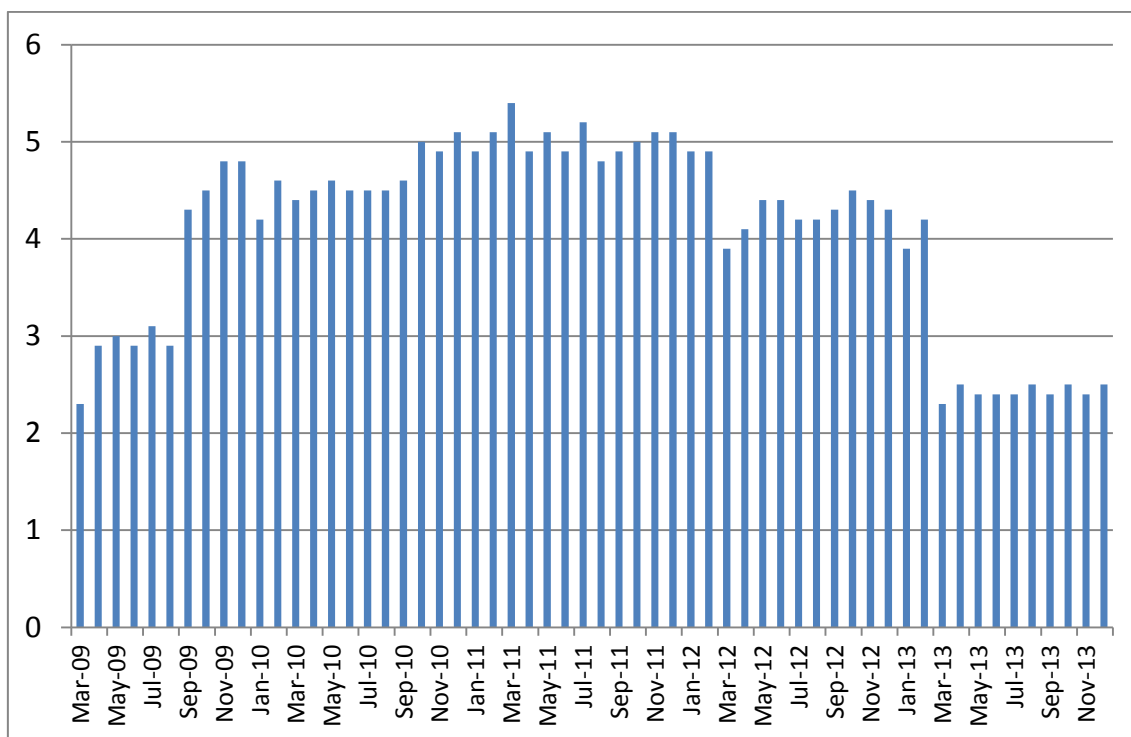
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2013), eigene Berechnungen.

4.4 Finanzieller Verlauf

Seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. im Jahr 2009 bis Ende 2013 wurden für diesen Förderansatz insgesamt etwa 235,7 Mio. Euro verausgabt. Im Jahr 2013 wurden 32,3 Mio. Euro verwendet. Damit ist der Betrag gegenüber den vorhergehenden Jahren deutlich rückläufig. Wurde im Jahr 2011 mit etwa 60,3 Mio. Euro der höchste Jahreswert im Betrachtungszeitraum erreicht, so waren es 2012 immerhin noch 52,3 Mio. Euro; an dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 49 SGB III bereits im Jahr 2012 angelaufen war.

Pro Monat wurden damit in der Zeit von März 2009 bis Ende 2013 insgesamt etwa 4,1 Mio. Euro verausgabt (vgl. Abbildung 4.7).

Abbildung 4.7: Entwicklung der monatlichen Ausgaben von 2009 bis 2013 (in 1.000 €)

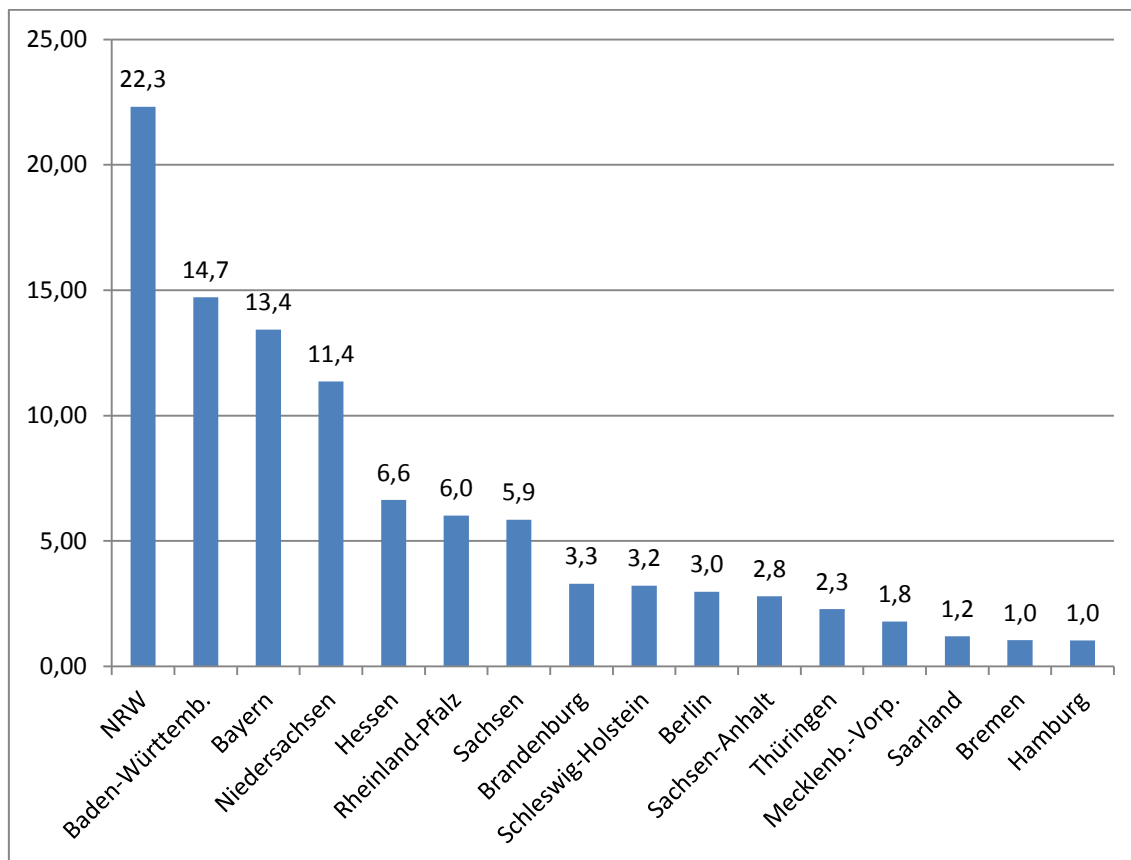


Quelle: Angaben der BA, eigene Darstellung

Von diesen Mitteln entfielen im genannten Zeitraum auf die westdeutschen Bundesländer mit knapp 81 % etwas mehr als vier Fünftel und auf die ostdeutschen Länder mit 19 % etwa ein Fünftel der verausgabten Mittel. Diese regionale Verteilung, die mit den Fallzahlen in den einzelnen Bundesländern korrespondiert, war auch in den einzelnen Jahren zu beobachten (vgl. Abbildung 4.8).

Mit 62 % entfielen in der Zeit zwischen März 2009 und Dezember 2013 beinahe zwei Drittel der Ausgaben auf die vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen (22,3 %), Baden-Württemberg (14,7 %), Bayern (13,4 %) und Niedersachsen (11,4 %) (vgl. Abbildung 4.6). Die geringsten Mittel kamen mit insgesamt rund 5,0 % in den Ländern Bremen (1,0 %), Hamburg (1,0 %), Saarland (1,2 %) und Mecklenburg-Vorpommern (1,8 %) zum Einsatz.

Abbildung 4.8: Anteil der Bundesländer an den verausgabten Mitteln 2009 bis 2013 (in Prozent)



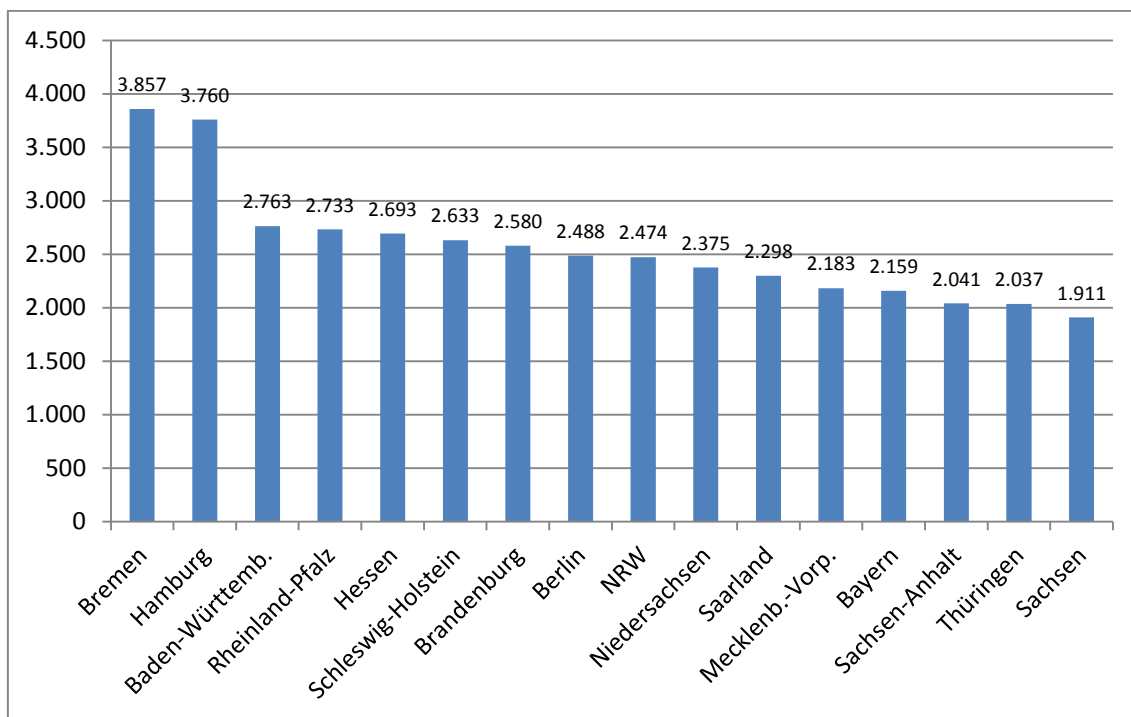
Quelle: Angaben der BA; eigene Darstellung.

Die Unterschiede in den Gesamtkosten erklären sich zum größten Teil durch die Teilnehmerzahlen. Dass dennoch auch Unterschiede in den Kosten pro Teilnahme bestehen, zeigt die folgende Analyse. Dazu wurden aus den bereinigten IAB-ITM-Daten für jedes Bundesland die in der Förderung verbrachten Teilnahmejahre aller Teilnehmenden errechnet. Die Kosten pro Bundesland wurden anschließend durch die Teilnahmejahre pro Bundesland dividiert. Es ergeben sich die in Abbildung 4.9 enthaltenen Kosten.³⁷ Bundesweit kostete ein Teilnahmejahr im Jahr Zeitraum 2009 bis 2013 durchschnittlich 2.429 Euro.

³⁷ Bei der Bewertung der Kosten pro Teilnahmejahr ist zu berücksichtigen, 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 Teilnahmestatus erhalten, sind die Kosten pro Teilnahmejahr vermutlich tendenziell geringer als in Bundesländern, in denen die Förderung eher schnell beendet wird. Da Abgänge aus der Förderung in Hamburg besonders schnell erfolgen, könnte dies die in der Abbildung ausgewiesenen Kosten pro Teilnahmejahr in Hamburg relativ zu anderen Bundesländern in die Höhe treiben. Genau umgekehrt verhält es sich im Fall von Bremen (IAW et al. 2013).

Abbildung 4.9 zeigt die durchschnittlichen Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern über den gesamten Zeitraum 2009 bis 2013. Spitzenreiter waren danach die Stadtstaaten Bremen und Hamburg mit Kosten von 3.857 beziehungsweise 3.760 Euro. Die niedrigsten Kosten pro Teilnahmejahr ergeben sich in Sachsen (1.911 Euro). Im Mittelbereich von knapp 2.300 bis knapp 2.800 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Abbildung 4.9: Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2009-2013



Quelle: BA, IAB-ITM, eigene Berechnungen.

5 Lokale Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

In diesem Kapitel soll die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung aus quantitativer als auch aus qualitativer Perspektive dargestellt und analysiert werden. Die Umsetzung war Gegenstand aller Zwischenberichte; Abschnitt 5.1 bietet eine durch neue Analyseergebnisse ergänzte Zusammenschau dieser Ergebnisse, die vor allem auf IAW et al. (2010) rekurriert. Dabei geht es um die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung, die Situation an den teilnehmenden Schulen, Voraussetzungen auf Seiten der umsetzenden Träger sowie des Fachpersonals (Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter) und Problemlagen der Teilnehmenden. Ferner wird die an den Schulen bestehende Förderlandschaft im Bereich der Berufsorientierung sowie ausgewählte Aspekte der Zusammenarbeit aller an der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beteiligten Akteure untersucht.

In Ergänzung zu dieser breiten, weitgehend auf repräsentativen Befragungen gestützten Darstellung geht Kapitel 5.2 in vier ausgewählten Fallstudienregionen in die Tiefe, um den Zusammenhang zwischen einzelnen Merkmalen der Umsetzung herzustellen und diese in den Kontext mit regionalen Ausgangsbedingungen sowie vorhandenen Förderungen und Akteursstrukturen zu bringen.

5.1 Einführung und Umsetzung vor dem Hintergrund regionaler Standortbedingungen

5.1.1 Institutioneller Kontext im Jahr 2009

Für das Verständnis des Implementationsprozesses ist eine entscheidende Rahmenbedingung von zentraler Bedeutung: Die Einführung dieses Förderangebotes erforderte ein Zusammenwirken zweier eigenständiger institutionalisierter Systeme: des Systems der Arbeitsförderung auf der einen und des Systems Schule auf der anderen Seite. Während das System der Arbeitsförderung administrativ mit dem BMAS verbunden ist, wird das System Schule in Länderhoheit von den jeweiligen Kultusministerien und -behörden gesteuert. Die Verbindung dieser beiden Strukturen setzt sich auch auf die kommunale Ebene fort, auf der die Landkreise und kreisfreien Städten als Schulträgern mit den örtlichen Arbeitsagenturen kooperieren.

Die institutionellen Ausgangsvoraussetzungen sind zwischen und teilweise auch innerhalb einzelner Bundesländer unterschiedlich. Dies betrifft insbesondere die Schulsysteme. Dabei geht es nicht nur um unterschiedliche Pflichtschulbesuchszeiten, sondern ebenso um unterschiedliche Schulformen, die zu einem Hauptschul- oder einem Förderschulabschluss führen können.

Zum institutionellen Kontext einer bildungs- oder arbeitsmarktpolitischen Intervention gehört die Kooperation mit relevanten Akteuren im Förderumfeld. Für die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung ist die Berufsberatung der Agentur für Arbeit – neben den Klassenlehrerinnen und -lehrern an den teilnehmenden Schulen – ein zweiter zentraler Akteur. Nicht zuletzt ist im Kontext relevanter Akteure auf die Kooperation mit der Schulsozialarbeit zu berücksichtigen.

Die Einführung der Berufseinstiegsbegleitung fiel in eine Zeit, in der zunehmend konzeptionelle Anstrengungen zu beobachten waren, die Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule als einen festen Bestandteil eines Schulprofils zu etablieren. In diesem Kontext begannen Schulen zunehmend damit, außerschulische Partner für diese Such- und Findungsprozesse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schule zu gewinnen. Diese Prozesse waren in den einzelnen Bundesländern wiederum unterschiedlich weit entwickelt. Entsprechend unterschiedlich waren demzufolge bereits bestehende Förderangebote in den Bundesländern – zum Teil aber auch auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte – ausgestaltet.

In der Einführungsphase der Berufseinstiegsbegleitung traf dieses Angebot an den Schulen auf eine bereits bestehende Förderlandschaft. Neben weit verbreiteten Angeboten wie einer allgemeinen Berufsorientierung oder auch Praktikumsbetreuung gab es vereinzelt auch Angebote, die durch einen ähnlichen individualisierten Unterstützungsansatz gekennzeichnet waren wie bei der Berufseinstiegsbegleitung. Damit war zu erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleitung an ihren jeweiligen Standorten auf bestehende Angebote und Strukturen unterschiedlichen Charakters treffen würde.

Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen danach gefragt, welche Angebote und Maßnahmen es im Jahr 2009 für die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule gab. Sie konnten zwischen 10 verschiedenen Typen wählen (siehe Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Angebote und Maßnahmen im Jahr 2009

| Angebote und Maßnahmen | Anteil der Schulen mit diesen Angeboten und Maßnahmen (in %) |
|-----------------------------|--|
| Praktikumsbegleitung | 99,1 % |
| Berufsorientierung | 98,5 % |
| Schulsozialarbeit | 78,6 % |
| Persönlichkeitsbildung | 77,2 % |
| Gewaltprävention | 74,2 % |
| Hausaufgabenbetreuung | 72,3 % |
| Streitschlichtungsprogramme | 62,0 % |
| Gesundheitsprogramme | 47,4 % |
| Nachhilfeunterricht | 39,6 % |
| Patenschaften | 30,6 % |

Quelle: Befragung der Schulleitungen 2010, hochgerechnete Werte.

Wie sich zeigte, wurden Schülerpraktika und Maßnahmen der Berufsorientierung an fast allen Schulen durchgeführt. Demgegenüber wurde zum Beispiel Schulsozialarbeit nur an knapp vier Fünfteln der Schulen (78,1 %) angeboten (vgl. IAW et al. 2010: 58f.).

Die 2010 durchgeführten Fallstudien ergaben, dass dafür, wie viele Förderangebote an einer Schule bestehen, vor allem drei Faktoren entscheidend waren: die Prioritäten und das Engagement der jeweiligen Schulleitung, die Strukturen der lokalen Wirtschaft und des lokalen Übergangssystems sowie das Bestehen von Landesprogrammen, etwa der vertieften Berufsorientierung oder zur Verzahnung von Schule und Betriebspraktika im letzten Schuljahr. Teilweise bestanden an den Schulen bereits Kooperationen mit anderen Trägern, die Projekte und Bildungsmaßnahmen zur praktischen Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler organisierten, mit Bildungseinrichtungen, die Unterstützung beim Erreichen des Schulabschlusses anboten, und mit Betrieben. Dabei betonten

insbesondere die Schulleiterinnen und -leiter die enorme Bedeutung der Zusammenarbeit mit anderen Trägern, die Vernetzung in den lokalen Strukturen, aber auch das Sichtbarmachen der praktischen Begabung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, ihre Ausbildungschancen zu steigern.

5.1.2 Auswahl der Schulen

Der erste Schritt der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung bestand in der Auswahl der circa 1.000 teilnehmenden Schulen. Diese Schulen sollten – so war es der Gesetzgebung zu entnehmen – durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein:

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

Die Auswahl der Schulen wurde in einer sehr kurzen Zeitspanne im Sommer 2008 vorgenommen. Dies führte teilweise dazu, dass die Auswahl weniger als partnerschaftlich und eher als hierarchisch wahrgenommen wurde (IAW et al. 2010, S. 44ff.). Die Regionaldirektionen der BA hatten die Aufgabe, der BA-Zentrale bis zum 1. August 2008 – nach einem vorgegebenen Länderschlüssel – geeignete Schulen aus ihrem jeweiligen Bereich zu benennen. Die in Abstimmung mit den örtlichen Agenturen für Arbeit zusammengestellte Vorschlagsliste wurde dann als Gesamtübersicht den jeweiligen Kultusministerien der Länder zur Abstimmung und Beurteilung vorgelegt. Den beteiligten Partnern stand für den Gesamtprozess der Schulauswahl nur eine Zeitspanne von anderthalb Monaten zur Verfügung, die überdies zum Teil in die Sommerferien fielen. Die Schulen erfuhren von der Berufseinstiegsbegleitung zum Teil schon in der Phase der Schulauswahl. Dies geschah jedoch nicht systematisch. Es hing eher davon ab, wie eng sich die Kontakte zwischen den beteiligten Berufsberaterinnen und Berufsberatern der Agenturen für Arbeit und den jeweiligen Schulen gestalteten.

Laut der im Rahmen von Fallstudien bereits in 2009/10 befragten Akteure der Berufseinstiegsbegleitung waren die Gründe für die Auswahl der Schulen unterschiedlich. Die Auswahl wurde durch die lokalen Gegebenheiten vor Ort mitbestimmt. Der Anforderung, insbesondere solche Schulen einzubeziehen, an denen es bisher für die Zielgruppe nur wenig Unterstützungsangebote gab, wurde zwar häufig entsprochen, sie konnte jedoch nicht überall im gleichen Maße umgesetzt werden.

Die Auswahl der Schulen führte zu großen Unterschieden zwischen den einbezogenen Schulen. In den qualitativen Befragungen waren sowohl sogenannte Brennpunktschulen als auch Schulen, die nur mit den „normalen“ Problemen des Alltags konfrontiert waren, vorhanden (IAW et al. 2010, S. 49). Schulabbrüche und Schulverweigerung waren an den teilnehmenden Schulen ungleich verbreitet. Tabelle 5.2 zeigt, inwieweit die Schulen von Schulverweigerern und Abgängern ohne Hauptschulabschluss als Problemlagen betroffen waren.

Tabelle 5.2: Betroffenheit der Schulen von Problemen

| Problemlage | Anteil der Schulen |
|--|--------------------|
| Schulverweigerer | |
| Nicht betroffen (0 %) | 25,4 % |
| Wenig betroffen (über 0 % bis unter 2 %) | 30,6 % |
| Mittelstark betroffen (2 % bis unter 5 %) | 32,5 % |
| Stark betroffen (über 5 %) | 11,7 % |
| Schulabgänger und -abgängerinnen ohne Hauptschulabschluss | |
| Nicht betroffen (0 %) | 15,0 % |
| Wenig betroffen (über 0 % bis unter 4 %) | 36,5 % |
| Mittelstark betroffen (4 % bis unter 10 %) | 20,5 % |
| Stark betroffen (über 10 %) | 28,2 % |

Quelle: E-Mail-Befragung der Schulleitungen 2010. Hochgerechnete Werte.

Im Median hatten die Schulen 1 % Schulverweigerer und 3 % Abgänger ohne Hauptschulabschluss. Die jeweils 10 % am stärksten betroffenen Schulen hatten jedoch mindestens 8 % Schulverweigerer und 90 % Abgänger ohne Hauptschulabschluss unter ihren Schülerinnen und Schülern.³⁸ Unter den teilnehmenden Schulen befanden sich daher viele mit einer geringen Intensität der genannten Probleme, jedoch war eine Minderheit sehr stark von ihnen betroffen.

Aus der standardisierten Befragung der Schulleitungen konnten Schlüsse auf weitere Problemlagen an den teilnehmenden Schulen gezogen werden. Tabelle 5.3 gibt einen Überblick über das Ausmaß unterschiedlicher Problemfelder.

Tabelle 5.3: Betroffenheit der Schulen von verschiedenen Problemfeldern nach Angaben der Schulleitungen

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

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich

Quelle: E-Mail-Befragung der Schulleitungen 2010. Hochgerechnete Werte.

Von Problemen mit Drogen waren knapp 12 % der Schulen nach eigenen Angaben in hohem oder sehr hohem Maße betroffen. Für Probleme mit der Gesundheit der

³⁸ Bei der Interpretation der Abgänge ohne Hauptschulabschluss muss berücksichtigt werden, dass die Förderschulen in diese Darstellung mit einbezogen sind.

Jugendlichen und Mobbing galt dies für ungefähr 8 %. Geringer fielen die Nennungen von Gewalt und Kriminalität als Problemlagen aus.

5.1.3 Auswahl der Träger

Um die Träger für die Berufseinstiegsbegleitung auszuwählen, wurde im Herbst 2008 von den regionalen Einkaufszentren (REZ) der BA ein bundesweit weitgehend einheitliches Ausschreibungsverfahren durchgeführt. Wie bei allen Einkäufen durch die REZ wurden die eingereichten Angebote der Träger und ihre Konzepte zunächst anhand formaler Kriterien wie zum Beispiel der Wirtschaftlichkeit des Angebots vorgeprüft. Die eigentliche Trägersauswahl wurde dann in den REZ zusammen mit jenen Agenturen für Arbeit als den Bedarfsträgern – also BA-intern – durchgeführt, in denen der jeweilige Träger zum Einsatz kommen sollte. Aus den Fallstudien ergab sich, dass keine der im Rahmen der Evaluierung der Berufseinstiegsbegleitung befragten Berufsberaterinnen und -berater an dieser Auswahl der Träger beteiligt waren; auch die Schulen wurden nicht einbezogen (IAW et al. 2010, S. 52).

Expertengespräche, die im Rahmen der Evaluation geführt wurden, ergaben, dass jene Angebote ausgewählt wurden, bei denen a) die in den Leistungsbeschreibungen vorgegebenen Auswahlkriterien am besten erfüllt wurden und die b) das wirtschaftlichste Angebot abgegeben haben. In den Fallstudien wurde dagegen die Vermutung geäußert, dass der finanzielle Rahmen des Angebotes durch den Träger ausschlaggebend für den Zuschlag gewesen sei, was durchweg kritisch betrachtet wurde. So äußerten die Schulleiterinnen und Schulleiter die Besorgnis, dass die Qualität des Trägers, der den Zuschlag erhielt, nicht immer gesichert sei (IAW et al. 2010, S. 52).

Das Ergebnis der Vergabe war eine große Unterschiedlichkeit der Träger hinsichtlich ihrer Rechtsform, ihrer lokalen Verankerung, ihrer regionalen oder überregionalen Struktur, ihrer Vorgehensweise bei der Berufseinstiegsbegleitung, den Arbeitsbedingungen für die bei ihnen beschäftigten Fachkräfte einschließlich der Entlohnung und weiteren Merkmalen (IAW et al. S. 52ff.). Das Spektrum reicht von einschlägigen Trägern der Jugendhilfe, die über eine erhebliche Erfahrung in sozialpädagogischen Übergangshilfen einschließlich erzieherischen Hilfen und Schulsozialarbeit verfügen, über Bildungsträger, die zwar Erfahrung mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen und außerbetrieblichen Ausbildungen haben, dies jedoch eher vor einem Berufs- und Weiterbildungshintergrund bis hin zu privaten Bildungsträgern, die über keine nennenswerte Erfahrung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen verfügen. Auch gab es Projektträger, die ausschließlich lokal verwurzelt waren, und solche, die bundesweit agieren und in der betreffenden Region noch nicht tätig waren, zumindest nicht im Bereich Übergang Schule-Beruf.

Teilweise kamen Träger zum Einsatz, die vorher noch keinen Kontakt zu diesen Schulen hatten. Einige stießen an diesen Schulen auf dort bereits wirkende Träger, die sich ebenfalls auf die Ausschreibung beworben, letztendlich jedoch den Zuschlag nicht erhalten hatten. Solche Konstellationen konnten an den betroffenen Schulen einen nachhaltigen Einfluss auf das Zusammenwirken der an der Berufsorientierung beteiligten Partner haben. Dies betraf sowohl die nebeneinander an der Schule wirkenden Träger als gegebenenfalls auch die Lehrerinnen und Lehrer, die bis dahin mit dem bereits ansässigen Träger gearbeitet hatten und sich nunmehr auf das Wirken zweier

Träger an der Schule einzustellen hatten. Etliche Schulen fühlten sich mit der Tätigkeit verschiedener Träger im selben Handlungsfeld überfordert.

5.1.4 Für die Berufseinstiegsbegleitung eingesetztes Personal

Bei der Auswahl des Personals durch die Träger war die gesetzliche Anforderung, unterschiedliche Qualifikationen zu berücksichtigen, umzusetzen. Hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen und des einzubringenden Erfahrungshintergrundes der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter konnte sowohl auf den § 421s SGB III a.F. als auch auf die bereits erwähnte Gesetzesbegründung zurückgegriffen werden. Im § 421s a.F. SGB III heißt es:

„Berufseinstiegsbegleiter sind Personen, die aufgrund ihrer Berufs- und Lebenserfahrung für die Begleitung besonders geeignet sind.“

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

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

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

In den standardisierten Befragungen der ersten Welle wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu ihrer Qualifikation befragt. Wie Tabelle 5.4 zeigt, hatte ein großer Teil der Fachkräfte entweder einen Fachhochschulabschluss in Sozialpädagogik oder einen Universitätsabschluss in Pädagogik. Ein knappes Viertel hatte eine Ausbildereignungsprüfung absolviert. Trotz der Vorgaben der Leistungsbeschreibung hatten wenige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einen Abschluss als Technikerin beziehungsweise Techniker oder als Fachwirt/-in (siehe auch IAW et al. 2010, S. 55ff.).

Tabelle 5.4: Qualifikation der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

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

Anmerkungen: Mehrfachnennungen möglich. Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010. Hochgerechnete Werte.

Im Zuge der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung sollte u. a. geprüft werden, wie wichtig Erfahrungen aus dem Umgang mit Jugendlichen für einen guten Einstieg in die Arbeit mit dieser Personengruppe sind. Daher wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Beginn danach gefragt, ob sie bereits berufliche Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf hatten. 80 % der Befragten gaben damals an, dass sie bereits vor der Berufseinstiegsbegleitung auf diesem Gebiet Erfahrungen sammeln konnten. Tabelle 5.5 gibt einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeitsbereiche, die die Fachkräfte nach eigenen Angaben vor ihrer Beschäftigung in der Berufseinstiegsbegleitung ausgeübt hatten.

Tabelle 5.5: Tätigkeitsbereiche vor der Berufseinstiegsbegleitung

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

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, 2010. Hochgerechnete Werte.

Hinsichtlich konkreter Tätigkeiten gab ein Drittel der Befragten an, dass sie vorher schon einmal in der Jugend- und/oder Schulsozialarbeit oder aber in der Jugendberufshilfe tätig gewesen waren. Der Anteil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit Tätigkeiten im handwerklichen oder industriellen Bereich war dagegen gering.

5.1.5 Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Träger

Eine erste Aufgabe der Träger war es, die Vorgehensweisen bei der Berufseinstiegsbegleitung genauer zu bestimmen, weil der Gesetzgeber diesbezüglich beträchtliche Freiräume ließ. Die erste standardisierte Befragung der umsetzenden Träger als auch der Leiterinnen und Leiter teilnehmender Schulen ergab, dass die Mehrzahl der Träger ein Konzept für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ausgearbeitet hatte. Erwartungsgemäß bejahten mehr Träger als Schulleitungen die Existenz eines schriftli-

chen Arbeitskonzepts, da vermutlich einige Schulleitungen von diesem Konzept nichts wussten. In der Hälfte der Fälle existierte das Konzept nicht nur, sondern war den Schulleitungen auch bekannt (siehe Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Existenz eines schriftlichen Konzepts

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

* Keine Antwortmöglichkeit vorgesehen.

Anmerkungen:

Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich.

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

Unterschiede gab es auch hinsichtlich der Frage, in welchem Maße die Schulen selbst in die Entwicklung des Konzepts einbezogen worden waren (siehe Tabelle 5.7 und IAW et al. 2010, S. 62). Die Unterschiede auf unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen der Akteure zurückzuführen. So wurden möglicherweise mündliche Absprachen zwischen der Schulleitung und dem Träger oder den zuständigen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern von der Schulleitung als Einflussnahme gewertet, während die Träger dies anders bewerteten, insbesondere wenn das schriftliche Konzept nicht angepasst wurde.

Tabelle 5.7: Bewertung des Konzepts und Beteiligung der Schulen

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

Anteile summieren sich zeilenweise zu den in Tabelle 5.6 enthaltenen Werten. * Nicht alle Träger, die ein schriftliches Konzept bestätigen, haben die Frage nach der Beteiligung der Schulleitung beantwortet. Quelle: E-Mail-Befragung der Träger und Schulleitungen 2010. Hochgerechnete Werte.

Es zeigt sich auch, dass die Träger das Konzept für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung schon in der Implementationsphase ganz überwiegend für in hohem Maße verbindlich hielten. Die Schulleitungen wurden darüber hinaus gefragt, ob sie das Konzept ihres jeweiligen Trägers für sinnvoll erachteten. Auch hier überwogen die positiven Einschätzungen deutlich.

Konfliktpotenzial im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Träger bargen laut den Ergebnissen qualitativer Befragungen von Schulleitungen und Trägervvertretungen zum Teil unterschiedliche Sichtweisen der beiden Akteure bzgl. des Grades der „Offenheit“ von Begleitungskonzepten. Während manche Träger in diesem Zusam-

menhang auf die Notwendigkeit eines hohen Maßes an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Umsetzungskonzepts während der Modellphase verwiesen, betonten Schulleitungen das Gewicht klarer Leitlinien zum Zwecke der effizienten Eingliederung der Berufseinstiegsbegleitung in die schulinternen Strukturen (IAW et al. 2010, S. 62).

Auch ein Teil der qualitativ befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vermisste in den Konzepten klare Festlegungen und betonte die Herausforderung oder gar Überforderung angesichts mangelnder Spezifik. Insbesondere Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die nicht von Beginn an im Rahmen des Modellvorhabens tätig waren, berichteten, dass das Konzept ihres Trägers wenig Grundlage für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung biete und dessen Offenheit bei ihnen eher zu Verunsicherungen führte. Andere hingegen wussten die Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Arbeit durchaus zu schätzen. Die Gefahr lag hierbei allerdings darin, dass ein überwiegend situationsbezogener Ansatz gewählt wurde. Dieser führte dazu, dass die Berufseinstiegsbegleitung eher als eine schulbezogene Maßnahme verstanden wurde als eine, die sich primär auf individuelle Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt konzentriert.

Die Weiterentwicklung der Konzepte war vor allem für die nachschulische Phase erforderlich. Für diese Phase hatten die wenigsten Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter konkrete Vorstellungen. Es war anfänglich z.B. unklar, welchen zeitlichen Aufwand die Begleitung der jungen Menschen nach deren Verlassen der allgemeinbildenden Schule erfordern würde, oder wo die Begleitung stattfinden könnte. Unklarheiten bestanden anfänglich in der Praxis auch hinsichtlich der Frage, ob Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nach dem Verlassen der Schule z.B. in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme einmünden, überhaupt begleitet werden sollten (IAW et al. 2010, S. 77f.). Zwar existierten auch hierzu in der Mehrzahl der Fälle Konzepte. Zum Zeitpunkt der dritten Welle der standardisierten Befragungen von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern im Jahr 2012 gaben knapp 80 % der Befragten an, dass bei ihrem jeweiligen Träger Konzepte für die nachschulische Begleitung vorlagen, und von diesen Befragten gaben wiederum knapp drei Viertel an, dass die Konzepte seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung existierten (siehe IAW et al. 2013, S. 133). Doch waren diese Konzepte in vielen Fällen modifiziert und konkretisiert worden. Insgesamt nahmen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu diesem Zeitpunkt die vorhandenen Konzepte und Förderpläne als hilfreich wahr. Eine knappe Mehrheit, nämlich 52,2 % der Befragten, sahen in ihnen eine starke oder sogar sehr starke Unterstützung.

5.1.6 Schülersauswahl

Die Auswahl der geförderten Jugendlichen wurde von den Lehrkräften an den Schulen im Zusammenwirken mit den Berufsberaterinnen und -beratern vorgenommen. Hinsichtlich der am Auswahlprozess beteiligten Akteure wurde im Rahmen der qualitativen Fallstudien die zentrale Rolle der Klassenlehrerinnen und -lehrer besonders deutlich (IAW et al. 2010, S. 65).

Als Kriterien für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler wurden vor allem schlechte Schulnoten sowie ein schwieriger familiärer Hintergrund und mangelnde elterliche Unterstützung genannt. Die Antworten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und –

begleiter in der ersten Welle der standardisierten Befragung zeigen, dass der individuelle Förderbedarf – gemessen an den schulischen Leistungen, dem persönlichen Umfeld und einer mangelnden Unterstützung seitens der Elternhäuser – als wesentliches Auswahlkriterium herangezogen wurde (siehe Tabelle 5.8). Auch auffälliges Verhalten der Jugendlichen wurde von 60 % der Befragten in hohem beziehungsweise sehr hohem Maße als auswahlrelevant angesehen.

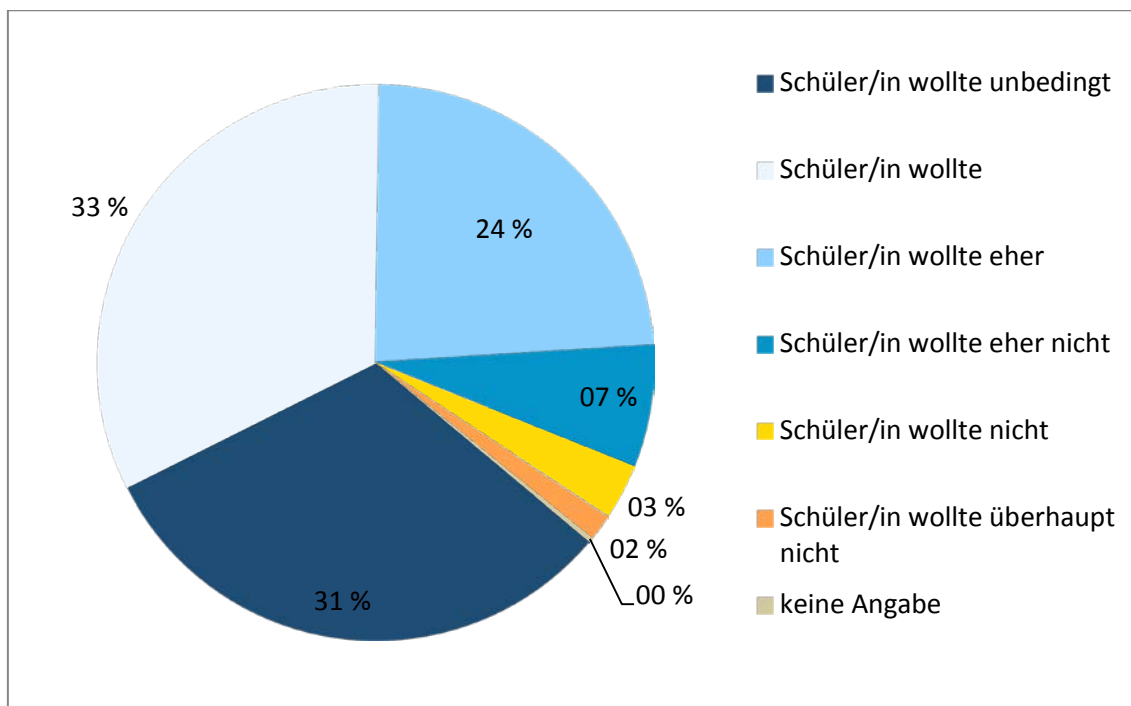
Tabelle 5.8: Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu Häufigkeiten der Auswahlkriterien für die Teilnahme

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

Anmerkungen: Angaben summieren sich zeilenweise, Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich. Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010. Hochgerechnete Werte.

In den Fallstudien wurde andererseits wahrgenommen, dass Schülerinnen und Schüler nur dann einbezogen werden, wenn sie die Schule regelmäßig besuchen und die erforderliche Grundmotivation für die Teilnahme mitbringen (IAW et al. 2010, S. 67). Diejenigen, die den größten Bedarf an der Teilnahme im Projekt hatten, so einige Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, waren in vielen Fällen eher als unzuverlässig, unpünktlich und unmotiviert beschrieben worden, mit der Einschätzung, dass aufgrund mangelnder Kooperation eine erfolgreiche Teilnahme im Projekt nicht möglich sei. Dies und die Selektivität eines vorzeitigen Abgehens aus der Berufseinstiegsbegleitung können unter Umständen zu einem partiellen Abweichen von der Zielgruppenorientierung auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler führen.

Abbildung 6.6 zeigt, dass mehr als 60 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer prinzipiell an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen wollten. Allerdings war angesichts der Maßgabe der Freiwilligkeit der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zumindest zu Beginn der Förderung gegen ihren Willen an der Berufseinstiegsbegleitung teilnahmen, mit 11,8 % recht hoch.

Abbildung 5.1: Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler

Quelle: Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler 2010.

Die Merkmale und spezifischen Probleme der Teilnehmenden wurden im Rahmen der Evaluation anhand der Befragungen von Jugendlichen und Schulleitungen vor allem in den ersten beiden Zwischenberichten untersucht (IAW et al. 2010, S. 80ff.; IAW et al. 2011, S. 74ff.). Untersucht wurden zum einen soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Migrationshintergrund, sonstiger familiärer Hintergrund). Zum anderen wurde die schulische Ausgangslage der Teilnehmenden thematisiert (Schulleistungen, subjektive Wahrnehmung der schulischen und beruflichen Aussichten).

Im Zwischenbericht 2011 wurde ein deskriptiver Vergleich der Teilnehmenden mit den für die Wirkungsanalyse interviewten Nichtteilnehmenden vorgenommen. Da auch diese Gruppe keine repräsentative Stichprobe für alle Jugendlichen auf den zum Förder- oder Hauptschulabschluss führenden Schulen ist, müssen die Ergebnisse des Vergleichs zurückhaltend interpretiert werden. Basierend auf den Angaben über die Schulleistungen kam der Zwischenbericht zur Schlussfolgerung, dass insgesamt eine im Einklang mit der Intention der Berufseinstiegsbegleitung übereinstimmende Auswahl leistungsschwächerer Jugendlicher vorgenommen wurde (IAW et al. 2011, S. 80f.).

Der Fokus auf die leistungsschwächeren Schüler könnte bewirken, dass die Teilnahme mit einer sozialen Stigmatisierung in der Klassen- oder Schulgemeinschaft einhergeht. Nach den vorliegenden Erhebungen ist dies jedoch nur relativ selten der Fall. Nur etwa ein Sechstel der befragten Lehrer gab an, dass durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung aus ihrer Sicht eine Stigmatisierung erzeugt wird (IAW et al. 2010, S. XIV).

5.1.7 Kooperationsbeziehungen

Die Berufseinstiegsbegleitung zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Ziele zwar klar definiert sind, es jedoch weitgehend offen gelassen wird, wie diese Ziele in der Praxis realisiert werden sollen. Dagegen gibt es klare Vorgaben hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Dritten. In den Geschäftsanweisungen (HEGA) zur Berufseinstiegsbegleitung der BA (2008, S. 3) heißt es hierzu: „Berufseinstiegsbegleiter müssen mit diversen anderen Akteuren [...] und Berufsgruppen [...] eng zusammenarbeiten.“ Dabei werden nicht nur die Akteure konkret aufgeführt, die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern bei der Umsetzung einbezogen werden müssen, sondern auch die einzelnen, für die Zusammenarbeit relevanten Handlungsfelder benannt.

Die Vielzahl und Differenziertheit der sich daraus ergebenden Akteure und institutionellen Kontexte stellte und stellt nach wie vor hohe Anforderungen an die individuelle Kooperations-, Vernetzungs- und Kommunikationskompetenz der mit der Umsetzung beauftragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. In der schulischen Phase ist die Kooperation mit der Schule und der Berufsberatung der BA besonders intensiv; so beschreiben fast zwei Drittel der im Jahr 2010 befragten Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen die Kooperation mit den Klassenlehrern und -lehrerinnen als sehr eng (IAW et al. 2010, S. 109). Tabelle 5.9 zeigt, dass es in den meisten Fällen bereits in der Anfangsphase der Berufseinstiegsbegleitung gelungen war, funktionierende Kooperationsbeziehungen zur Schule und – in etwas geringerem Ausmaß – mit der Agentur für Arbeit aufzubauen.

Tabelle 5.9: Bewertung der Qualität der Zusammenarbeit mit Schulen und Agenturen für Arbeit

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

Anmerkungen: Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich. Quelle: Befragung von Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleitern 2010. Hochgerechnete Werte.

Auch in den Fallstudien wurde die Beziehung zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Schule als zentral angesehen (IAW et al. 2010, S. 114ff.). In der alltäglichen Praxis hat vor allem der Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Bedeutung. Die Präsenz an der Schule ist eine wichtige Voraussetzung einer funktionierenden Kooperation. Hier ergaben sich deutlich Vorteile für diejenigen Träger, die bereits vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung in der Schulsozialarbeit oder in anderen Projekten an der Schule tätig waren.

Zur Kooperation mit der Berufsberatung gab es im Rahmen der Fallstudienuntersuchung unterschiedliche Bewertungen. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter äußerten sich weitestgehend positiv über die Kooperation mit der Berufsberatung, wenngleich sie die Berufsberatung auch bisweilen als übermächtige Instanz im Bereich des Übergangs von der Schule zur Ausbildung wahrnahmen. Die Berufsberaterinnen und -berater selbst sehen sich in der Verantwortung für die fachliche Qualität der

Maßnahmenumsetzung. Dazu bieten sie ihre Unterstützung an. Es wurde aber auch beobachtet, dass sie die Träger gegebenenfalls auch zu einem Personalwechsel drängen.

Mit dem Abgang der begleiteten Jugendlichen von der allgemeinbildenden Schule ändern sich für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter vor allem die Kooperationspartner. Während die Berufsberaterinnen und -berater der BA auch weiterhin die wichtigsten Entscheidungsträgerinnen und -träger sind, was den weiteren Verlauf der Begleitung der Jugendlichen betraf, werden die Klassenlehrerinnen und -lehrer als wichtigste Kooperationspartner auf der Ebene der alltäglichen Begleitungsarbeit von anderen Akteuren (beispielsweise Berufsschullehrerinnen und -lehrern, Ausbildern und Ausbilderinnen, Träger berufsvorbereitender Maßnahmen und im Bereich Jugendberufshilfe) abgelöst (IAW et al. 2013, S. 87).

Die in den Fallstudien 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 (siehe IAW et al. 2013, S. 88ff.). 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 Erwachsener bei der Bearbeitung von Problemen und folglich die Förderung erfolgreicher Ausbildungsabschlüsse. In den Fallstudien wurde auch hier ein breites Spektrum von Kooperationsbeziehungen sichtbar: von einem intensiven und regelmäßigen Austausch, der auch von den Betrieben als Ressource wahrgenommen wird, über eher anlassbezogene Kooperationen bis hin zur vollständigen Unkenntnis der Betriebe über die Berufseinstiegsbegleitung (IAW et al. 2013, S. 110ff.).

Eine besonders wichtige Kooperationsbeziehung stellt die Verbindung mit den Eltern der begleiteten Jugendlichen dar. Dabei variiert die Regelmäßigkeit des Kontakts erheblich. 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 Kontakt von Beginn der Teilnahme ihres Kindes bis zum Ende der Schulzeit. Bei den anderen Eltern bestand Kontakt nur punktuell oder überhaupt nicht (IAW et al. 2013, S. 144). Dabei bestätigten die Eltern in der Befragung, dass es in erster Linie die Berufseinstiegsbegleiter oder Berufseinstiegsbegleiterinnen waren, die Kontakt zu den Elternhäusern gesucht hatten.

In qualitativen Interviews mit den Eltern wird betont, dass Kooperationsanlässe und Kontakte vor allem problembezogener Natur sind und gerade im Falle von gelingenden Verläufen kaum Austausch initiiert und praktiziert wird. Gerade die Eltern nehmen die Berufseinstiegsbegleitung als schulisches und nicht als schulexternes Angebot wahr; entsprechend vermindert sich die Wertschätzung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern mit dem Abgang ihrer Kinder aus der Schule.

5.1.8 Umsetzung der persönlichen Begleitung

Schon im ersten Zwischenbericht wurde deutlich, dass die wichtigste Tätigkeit für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den Jugendlichen ist. „Ich brauche das Vertrauen. Wenn ich das nicht habe, dann kann ich gleich wieder gehen.“ – Diese Aussage einer befragten Fachkraft steht exemplarisch dafür, dass alle in den Fallstudien befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Beziehungsarbeit als die zentrale Voraussetzung für alle weiteren Aktivitäten ansehen (IAW et al. 2010, S. XIV).

Eine entscheidende Voraussetzung für den Aufbau von einer persönlichen Beziehung ist die Kontinuität der Begleitung. Im § 421s Absatz 4 Satz 3 SGB III a.F. heißt es:

„Ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters während der Begleitung eines Jugendlichen ist nur aus wichtigem Grund zulässig.“

Dennoch wurde über den gesamten Zeitraum der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung festgestellt, dass Wechsel in der Begleitung häufig vorkamen. Dies spiegelt sich sowohl in den Angaben der begleiteten Jugendlichen als auch in denen der Träger und Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen wider:

- Bereits im Frühjahr 2010 waren nach Angaben der Träger 33 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wieder aus ihrer Tätigkeit ausgeschieden (IAW et al. 2010, S. 53).
- Von den Teilnehmenden, die sechs Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule zum zweiten Mal befragt wurden, gaben 27 % an, nicht mehr von derselben Berufseinstiegsbegleiterin oder demselben Berufseinstiegsbegleiter begleitet zu werden wie in der Befragung etwa ein Jahr zuvor (IAW et al. 2011, S. XII).
- Ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin war in der nachschulischen Phase besonders häufig. Bei 47 % derjenigen Teilnehmenden, die über die Zeit von sechs Monaten nach dem planmäßigem Schulabschluss hinaus in der Berufseinstiegsbegleitung verblieben, hatte die Begleitungsfachkraft gewechselt (IAW et al. 2012, S. 134).
- Von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die im Jahr 2012 in der dritten Welle befragt wurden, hatten etwas über 40 % entweder alle oder die meisten Teilnehmenden nicht seit ihrem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt. In mehr als einem Viertel der Fälle findet gerade während der Übergangsphase von der Schule in die Ausbildung oder andere Zustände ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiter oder der -begleiterin statt (IAW et al. 2013, S. XIX).

Die persönliche Diskontinuität der Begleitung führt nach den Ergebnissen der Fallstudien dazu, dass persönliche Beziehungen abgebrochen werden, was die Nachhaltigkeit der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung insgesamt gefährdet (IAW et al. 2012, S. 99ff).

Die Gründe für die große Häufigkeit von Wechseln liegen zumindest zum Teil in der beruflichen Situation der Begleiterinnen und -begleiter. Etwas mehr als die Hälfte (51,5 %) der im Jahr 2012 befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hatte

einen befristeten Arbeitsvertrag. Die Unzufriedenheit mit dem Einkommen ist weit verbreitet; insgesamt zeigten sich 62,2 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unzufrieden mit ihrer Einkommenssituation, während nur 14,5 % zufrieden waren (IAW et al. 2013, S. 137).

Ein weiterer Grund für die Begleiterwechsel in der nachschulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung könnten Neuzuordnungen der Teilnehmenden von Seiten des Trägers sein, der damit eine praktikablere Arbeitssituation schaffen will. Eine Bündelung verschiedener Teilnehmender, die dieselbe Ausbildungsstätte besuchen, bei einer Fachkraft, die dann für diesen Verbleibsort zuständig ist, kann organisatorisch sinnvoll sein, trägt aber zur geringen personellen Kontinuität bei (IAW et al. 2012, S. 134).

Unter den Tätigkeiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in der schulischen Phase haben Aufgaben mit Bezug zur beruflichen Ausbildung – wie die Unterstützung bei Bewerbungsunterlagen, bei Praktika, bei der Berufsorientierung – den höchsten Stellenwert, gefolgt von Hilfestellungen bei schulischen Problemen. Dies ist nicht nur die Selbstwahrnehmung der Fachkräfte, sondern spiegelt sich auch in den Erwartungen der teilnehmenden Jugendlichen an die Berufseinstiegsbegleitung wider. Den geringsten Stellenwert unter den abgefragten Tätigkeiten haben solche, die weder direkt auf die berufliche Ausbildung oder die Schule bezogen sind, wie die Aufarbeitung von Konflikten im Umfeld der begleiteten Jugendlichen oder Hilfestellungen bei besonderen Problemlagen.³⁹

In der nachschulischen Phase gewinnen vor allem die Unterstützung der Teilnehmenden bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und die dementsprechende Kooperation mit den daran beteiligten Akteuren an Bedeutung. Aufgabenfelder wie die Unterstützung bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen (70,6 %) oder die Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen (63,2 %) spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Hinzu kommt die Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben; vier von fünf Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, die Teilnehmende in betrieblicher Ausbildung begleiteten, haben sich vor Beginn der Ausbildung um ein Gespräch mit den Ausbildungsbetrieben bemüht (IAW et al. 2013, S. 131).

Deutlich zeigt sich in der nachschulischen Phase eine Verminderung der Kontakthäufigkeit. 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 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.

³⁹ Die von der Berufseinstiegsbegleitung offerierten Angebote und ihre Nutzung durch die Teilnehmenden werden in diesem Bericht in Kapitel 6 im Detail dargestellt.

Die Kommunikation per Telefon gewinnt deshalb an Bedeutung (IAW et al. 2013, S. 127ff.).

5.2 Fallstudienenergebnisse: Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung vor dem Hintergrund regionaler Voraussetzungen

Die folgende Analyse der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung vor dem Hintergrund spezifischer regionaler Voraussetzungen in vier Fallstudien ermöglicht einen vertieften Blick auf Strukturen und Formen der Umsetzung des Modellvorhabens. Sie liefert darüber hinaus Einsichten in die Kooperationen und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Fachkräfte, die die Berufseinstiegsbegleitung entscheidend durch ihre jeweiligen Perspektiven, Vorstellungen, Aufträge und fachlichen Hintergründe prägen.

Für die Analyse wurden vier Fallstudienstandorte ausgewählt. Entsprechend dem Kriterium der Kontrastierung wurden Fälle einbezogen, die sich entlang sozialstruktureller Ausgangslagen – wie etwa lokale Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation, Stadt-Land und jeweilige Übergangslandschaft – unterscheiden. Darüber hinaus wurden Dynamiken im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung als Kriterien für die Auswahl herangezogen: „Ruhige“ Entwicklungen ebenso wie solche, die von teilweise krisenhaften Dynamiken, einer Vielzahl von Personalwechseln oder strukturellen Umbrüchen geprägt waren. Weitere Kriterien für die Auswahl waren die Frage nach der konzeptionellen (Weiter-) Entwicklung der Berufseinstiegsbegleitung und ihrer Gestaltung durch die unterschiedlichen beteiligten Akteure sowie der Frage nach der Zufriedenheit und den Erfolgskriterien, die aus unterschiedlichsten Perspektiven formuliert wurden.

Dieses Kapitel dient nicht zur Bildung von Typologien, sondern erfasst die Besonderheiten der einzelnen Standorte, so dass jedes Fallstudienbeispiel für sich selbst steht. Abschnitt 5.2.5 resümiert die gelingenden Faktoren der Umsetzung.

5.2.1 Fallstudie 1: Konflikthafte Umsetzung

Kontext

Der Fallstudienstandort liegt in einer der strukturschwächsten Regionen Deutschlands, die Fallstudien-schule ist eine Förderschule. Die Zukunftsprognosen für die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung werden skeptisch gesehen: Nach Einschätzung eines Mitarbeiters des kommunalen Bildungsbüros führen Übergänge vielfach in Warteschleifen und nicht ausreichende Bildungsabschlüsse werden zur Hürde im Übergang. Diese Wahrnehmung teilen die befragten Berufseinstiegsbegleiter: Für die Zielgruppe der Förderschulabgängerinnen und -abgänger sei ein Übertritt in eine von der Agentur für Arbeit geförderte Ausbildung oder in Maßnahmen der Berufsvorbereitung der gängige Verlauf. Der Übergang direkt in die duale Ausbildung sei hingegen der Ausnahmefall. Auch der befragte Berufsberater unterstreicht dies: auch strukturelle Veränderungen wie sinkende Schülerzahlen oder Trendveränderungen auf dem Ausbildungsmarkt würden sich nicht in höheren Chancen der Förderschülerinnen und -schüler im Übergang niederschlagen.

Die befragten Lehrkräfte sehen grundsätzlich eine gute Unterstützung im Übergang für ihre Zielgruppe als gegeben an. Insbesondere im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen gebe es eine intensivere Begleitung durch Schule und Agentur für Arbeit. Wichtig sei die Kooperation mit der Berufsberatung, die von der beruflichen Beratung über Testungen bis hin zur Übernahme in geförderte Ausbildungsstellen reiche. Der Berufsberater sei demnach der zentrale Akteur für die Förderschülerinnen und -schüler im Übergang. Letztlich wird jedoch auch davon ausgegangen, dass das Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie deren Antrieb und Interesse von zentraler Bedeutung sei, um Übergänge erfolgreich zu meistern.

Auf lokaler Ebene existieren ein kommunales Bildungsbüro sowie eine Vielzahl von Angeboten zur Unterstützung junger Menschen im Übergang unter unterschiedlichster Trägerschaft, die überwiegend an den Schulen selbst angesiedelt sind. Auf lokaler Ebene wird versucht, ein Bildungsmonitoring zu erstellen sowie die Abstimmung der unterschiedlichen Maßnahmen und Programme im Übergang zu verstärken. Hierzu gibt es diverse Arbeitskreise sowie Angebote, die sich direkt an die Schulen richten und von der Kommune selbst oder der Agentur für Arbeit forciert werden. Eine direkte Koordination der übergangsbezogenen Angebote seitens der Kommune existiert jedoch nicht.

Schulische Akteure kritisieren die ähnliche Ausrichtung von Unterstützungsangeboten im Übergang und die Programmvietfalt im Bereich der beruflichen Orientierung, der kein Gesamtkonzept zugrunde liege und der es an Koordination fehle. Die Folge seien Überschneidungen in den Angeboten für die Zielgruppe. Schulen seien durch die Vielzahl unterschiedlicher Träger und Anbieter und vor allem durch die kurzen Laufzeiten von Programmen überfordert. Es bestehe ein Bedarf an Konzepten, die ein Basisangebot im Übergang bieten und gleichzeitig Gestaltungsmöglichkeiten für die Schulen selbst ermöglichen. Notwendig sei auch die stärkere Unterstützung von Familien, deren Kinder sich im Übergang befinden.

Der Träger der Berufseinstiegsbegleitung ist ein neuer, lokaler Träger, der bis zum Beginn des Modellvorhabens nicht vor Ort verankert war. Auch ist er in keinem der lokalen Steuerungskreise vertreten. Der interviewte Trägervertreter betont, die Bewerbung für die Berufseinstiegsbegleitung erfolgte aufgrund finanzieller und marktstrategischer Gründe, auch um den Anschluss im Bereich der schulnahen Berufsorientierungsangebote nicht zu verlieren. Als neuer Träger habe man wenig Wissen über Strukturen und Angebote vor Ort, sei schnell gewachsen und konnte zu einem niedrigen Preis ein Angebot für die Berufseinstiegsbegleitung offerieren.

Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung

Der Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung an diesem Fallstudienstandort gestaltet sich insbesondere zu Beginn und in Bezug auf die Umsetzung an der Schule als schwierig. Der Schulleiter erwartet ein schulspezifisches Konzept für die Umsetzung des Modellvorhabens, was jedoch seitens des Trägers als nicht notwendig erachtet wird. Krisenhafte Züge nimmt die Kooperation an, als die Schule nach einem halben Jahr der Zusammenarbeit entscheidet, die Berufseinstiegsbegleitung auf Grund der personellen Besetzung und dem fehlenden Konzept seitens des Trägers zu beenden:

„Ich ... glaube eine Person, die geeigneter wäre, würde die Defizite, die der Träger generell hat, kompensieren können. Weil wir würden einfach gucken, wie arbeiten wir hier vor Ort zusammen? Dann fehlt aber trotzdem strukturell etwas. Beispielsweise ist der Träger eben lokal nicht verankert ... Also es geht um Praktikumsplätze oder Ausbildungsplätze. Regionale Bildungsträger haben Kontakte zu Firmen hier, das hat der Träger nicht. Und der bietet auch keine Infrastruktur für die Mitarbeiter in ihrer Firma als Orientierungshilfe, als Unterstützung als ich weiß nicht was. So, und wenn jemand geeignet wäre, könnte man mit dem, der etwas beliebter, mit mehr Esprit, mit mehr Engagement, mit ich weiß nicht was, bisschen mehr Einsatz hier auftreten würde, könnte man sagen: ‚Komm, wir machen einfach das Beste draus, hier vor Ort, an dieser Schule.‘ Insofern ist es beides: Es ist eine personelle Frage, an die Person gebunden, aber tatsächlich auch ein strukturelles Problem des Anbieters.“ (Schulleiter 2010)

Nur auf Wunsch und durch die Interventionen des Berufsberaters wird die Berufseinstiegsbegleitung letztlich an der Schule aufrechterhalten. Der Träger verspricht, einen umfassenden Neuanfang zu gestalten. In Folge dessen kommt es zur mehrfachen Neubesetzung des Personals. Die Fachkraft, die schließlich tätig wird, kann das Vertrauen der Schule gewinnen. Die Situation an der Schule beruhigt sich darauf; dennoch stehen noch immer Vorbehalte gegenüber dem Träger im Raum. Seitens des interviewten Berufsberaters wird die vielfache Veränderung der personellen Besetzung bedauert, da es deshalb am Standort grundsätzlich an Kontinuität fehle.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bemängeln mit Blick auf den Träger folgende Punkte: eine schlechte Vorbereitung auf die Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiter, fehlende Konzepte und Netzwerke für die praktische Umsetzung, Effizienzdruck, untertarifliche Bezahlung und befristete Arbeitsverträge, deren Verlängerung selbst kurz vor dem Auslaufen nicht geklärt werde. Weitere Schwierigkeiten sind die mangelnde Kommunikation mit den Vorgesetzten und im Team, eine nicht ausreichende Vorbereitung auf die zu erbringende Leistungen, der Druck, Maßnahmen des Trägers zu bewerben, sowie eine allgemein mangelnde Wertschätzung.

Auch der Träger sieht diese Aspekte, beschreibt sie jedoch als Dilemma, das sich aus dem Zugzwang, das Feld auf dem Markt zu besetzen und aus diesem Grunde auch ein kostengünstiges Angebot für die Berufseinstiegsbegleitung abzugeben, ergeben habe. Folglich seien bestimmte Aspekte nicht zur Zufriedenheit aller umzusetzen.

Konzept und Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

Ein zentraler Punkt der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung an diesem Fallstudienstandort bezieht sich auf die Frage nach dem Konzept. Der befragte Schulleiter bemängelt 2010 stark das Fehlen eines Konzepts seitens des Trägers. Bei der ersten Begegnung vor Beginn der Umsetzung habe dieser lediglich handschriftlich verfasste Stichpunkte vorgelegt, welche sich kaum auf die schulische Situation bezogen hätten. Er selbst habe in den ersten vier Monaten der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule keinerlei Angebote wahrgenommen. Im Verlauf, so merkt er im Interview im Jahr 2013 an, wurde in Kooperation zwischen Schule und der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung selbst ein Konzept erarbeitet:

*„Um ganz ehrlich zu sein, der Träger, find ich, agiert sehr wenig professionell. Und wir haben einfach das Glück, dass nach all dem Gehampel und dem ganzen Hickhack bei uns Leute gelandet sind, die mit uns zusammen ein Konzept vor Ort entwickeln. Ich kann bei dem Träger keins erkennen.“
(Schulleiter, 2013)*

Nach dem Konzept der Berufseinstiegsbegleitung gefragt, gibt der befragte Trägervertreter 2010 an, dass dieses in individueller Anpassung an die Bedarfe der Jugendlichen gestaltet werde und die Schule aus diesem Grunde keinen „Plan“ bekomme, wie die Unterstützung genau konzipiert sei. Gleichzeitig würden sich die Aufgabenschwerpunkte im Zuge der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit herauskristallisieren oder aus deren Anforderungen und Vorstellungen abgeleitet werden. Grundsätzlich sei die Berufseinstiegsbegleitung ein offenes und lernendes Projekt, dessen Umsetzung individuell erarbeitet werden müsse. Es gebe dabei einzelne zentrale Elemente, wie etwa Elternarbeit, Vermittlung von Wissen über Berufe, Begleitung der Praktika und Ausbildungsgänge sowie Nachhilfe. Der Versuch, das Konzept gemeinsam mit der Schule zu entwickeln, sei aufgrund der unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich der Offenheit des Konzeptes gescheitert.

Auch seitens der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung wird 2010 ein „richtiges Konzept“ vermisst. Die grobe Verschriftlichung, die es als Handlungsrichtlinie seitens des Trägers gebe und die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern selbst angepasst werden müsse, wird als unzureichend für die praktische Umsetzung angesehen. Ihnen selbst sei es ein Anliegen, darauf zu achten, was Teilnehmenden fehle und entsprechend ihre Unterstützungsangebote zu gestalten – was genau dies bedeute, sei jedoch nicht konkret konzipiert und erprobt worden. Vor allem für die Zeit nach Ende des Regelschulbesuches gebe es keinerlei Handlungsrichtlinie.

Auch nach den erfolgten Personalwechseln löst sich für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter diese Herausforderung konzeptioneller Art nicht, entsprechend werden unterschiedliche Schwerpunkte für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung gewählt: von der teilnehmenden Beobachtung bis hin zur Vermittlung von authentischen Erfahrungen, anhand derer die Teilnehmerinnen und -teilnehmer Lebenserfahrung gewinnen können, oder aber der Vermittlung von Kenntnissen über spezielle Berufe. Auch die Formen der Angebote variieren. Werden im Jahr 2010 für alle Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Jahrgangsstufe Unterstützungsleistungen angeboten und während der Unterrichtszeit unterbreitet, so werden auf Wunsch der Lehrkräfte im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung eher Einzelangebote unterbreitet. Erschwerend zeigt sich in der Praxis, dass gezielte Angebote, wie zum Beispiel Verhaltenstrainings, teilweise aufgrund der Klassengröße nicht umgesetzt werden können.

Im Jahr 2011 werden weiterhin Angebote für die gesamte Klassenstufe an der Schule bereitgestellt, ohne dass strikt zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern unterschieden wird. Die Begleitung und Vorbereitung von Praktika und Unterstützung rund um das Bewerbungsverfahren und die Akquise von Ausbildungsstellen stehen nun im Vordergrund. Auch Hilfe bei schulischen Problemen

oder die Vermittlung von Nachhilfe zählen nun zu den Angeboten. Unverändert ist die teilnehmende Beobachtung während der Unterrichtszeiten. Insgesamt laufen die Hilfestellungen jedoch mit erfolgtem Übergang aus, die Kontakte werden einfach weniger, was jedoch auch zielführend und im Sinne der Berufseinstiegsbegleitung sei:

„Ab September hab ich dann die Nachbetreuung erst mal einige Wochen sein gelassen, damit die sich da beim Bildungszentrum richtig einfinden können ... Das sollten die Schüler selber mal durchstehen und dann haben wir uns mal vor den Weihnachtsferien noch einmal getroffen zur Nachbetreuung, dann im Januar nochmal. Ende Januar ist die Nachbetreuung dann ja immer vorbei.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Nach Ende der Schulzeit werde vor allem telefonischer Kontakt gehalten oder Besuche beim jeweiligen Bildungsträger gemacht. Die Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Schulabgängerinnen und -abgängern werde jedoch dadurch erschwert, dass es für die Begleitung in der nachschulischen Phase lange kein Konzept gegeben habe, wodurch beispielsweise die erste Kohorte der Jugendlichen nahezu „verlorengegangen“ sei.

Seitens der befragten Lehrkräfte wird 2011 positiv hervorgehoben, dass die Abstimmung über die Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung eng mit ihnen und den Klassenlehrern erfolgt und ihre Wünsche im Mittelpunkt stünden. Entsprechend gebe es vielfältige Möglichkeiten, Vorstellungen und Ideen mit einzubringen oder gezielte Anregungen zu erteilen. Das Hauptaugenmerk sollte auf dem Abbau unrealistischer Berufsvorstellungen liegen, so eine der befragten Lehrkräfte. Eine andere Lehrkraft bemängelt die geringen praktischen Anteile in der Förderung, die enge persönliche Begleitung sei jedoch sehr sinnvoll.

Die Lehrkräfte kritisieren, dass es konzeptionell viele Überschneidungen mit anderen Trägern gebe, die an der Schule im Bereich der beruflichen Orientierung agieren. Für die Tätigkeit sei Beziehungsarbeit und eine hohe Präsenzzeit der Fachkräfte entscheidend, beides Aspekte, die sich nach dem erfolgten Personalwechsel ergeben und entwickelt hätten. Zunehmend habe die Berufseinstiegsbegleitung nun auch zu einer Entlastung der Lehrkräfte beigetragen, beispielsweise indem einzelne Aufgaben wie die Betreuung der Praktika übernommen werden. Als lästig wird empfunden, wenn die Berufseinstiegsbegleitung zu viel an Unterrichtszeit in Anspruch nimmt.

Im Frühjahr 2010 betont der befragte Berufsberater, dass das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung eine langfristige Unterstützungsstruktur und -beziehung vorsehe. Es sei jedoch unklar, wie die Berufseinstiegsbegleitung nach erfolgtem Übergang aussehen werde und wie mit Doppelförderungen umgegangen werden sollte. Im Jahr 2013 sind diese konzeptionellen Fragen rund um die nachschulische Begleitung geklärt, die Wichtigkeit der nachschulischen Begleitung wird jedoch seitens des Berufsberaters angezweifelt:

„Das ist auch ein Bereich, der ein bisschen stiefmütterlich behandelt wird ... weil ja viele bis jetzt doppelbetreut werden, zum Beispiel in der schulischen Berufsvorbereitung, da findet ja auch Betreuung und Beratung statt. Wo natürlich die Frage gestellt werden muss, wie korrespondiert das mit der Berufseinstiegsbegleitung? Ich weiß, dass da regelmäßig Gespräche stattfinden ... aber was da konkret wirklich läuft weiß ich nicht ... Es ist sicherlich

eingeschränkt, was da noch machbar ist ... Ich denke, in einigen Fällen ist es vielleicht auch, ja unnützlich, aber nicht unbedingt notwendig, dass da noch die weitere Betreuung erfolgt, wenn zum Beispiel eine Berufsvorbereitung durchlaufen wird. Weil da ja letztendlich die Betreuung, Beratung und Orientierung über die Maßnahme abläuft, dass da nicht unbedingt noch jemand zusätzlich dabei sein sollte. Wobei natürlich da der Vorteil ist, dass die Berufseinstiegsbegleiter die Schüler schon eine lange Zeit kennen und viel Hintergrundwissen beisteuern können. Aber im Allgemeinen ist so mein Eindruck, dass es nicht unbedingt immer notwendig ist.“ (Berufsberatung, 2013)

Andere Akteure haben weniger Einblick in konzeptionelle Fragen und Herausforderungen, die sich im Zuge der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung zuspitzen. So betont beispielsweise der befragte Vertreter des regionalen Übergangsmanagements 2011, dass er die Berufseinstiegsbegleitung nur vom „Papier“ her kenne. Sie verfolge grundsätzlich einen guten Ansatz, er sehe jedoch keinen gravierenden Unterschied zu anderen Unterstützungsangeboten.

Verlauf der Kooperationen

Die Kooperation mit der Schule gestaltet sich zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung für alle Beteiligten herausfordernd bis krisenhaft. Der Schulleiter betont die konzeptionellen und personellen Schwierigkeiten, die zum Verlust der Vertrauensgrundlage für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung geführt hätten. Auch die ersten beiden befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter empfinden den Verlauf der Kooperation als schwierig; Lehrkräfte und Schulleitung begegnen ihnen skeptisch, der Austausch mit den (Klassen)Lehrerinnen und -lehrern wird als zu gering erlebt und die Lehrkräfte beharren auf ihren Zuständigkeiten.

Nach den personellen Veränderungen entspannt sich die Situation. Im Jahr 2011 zählen die Lehrkräfte zu den zentralen Kooperationspartnern. Nach wie vor erschwert jedoch die mangelnde Kooperation des Trägers mit der Schulleitung die Arbeit an der Schule grundsätzlich, so die befragte Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung. Auch die Schulleitung betont eine Veränderung der Kooperation, auch angestoßen durch Krisengespräche und personelle Umbesetzungen. Diese seien der Schlüssel für die erfolgreiche Umsetzung schlechthin:

„Eine der Erkenntnisse dieser ganzen Zeit ist, dass vielleicht ... die Realisierung eines Projekts personenabhängig ist. Das heißt, letztlich auch von der schwer zu fassenden Variable Persönlichkeit des jeweiligen Berufseinstiegsbegleiters abhängt, aber auch von deren Kompetenz. Das erzähle ich deswegen, weil es nach etwas längeren Schwierigkeiten und Verhandlungen mit dem Bildungsträger eine Umsetzung gegeben hat, mit der wir mehr als zufrieden sind. Und seitdem läuft das Projekt auch wirklich anders.“ (Schulleiter, 2013)

Die Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleitung wird von den Lehrkräften im Jahr 2011 als ein Prozess der zunehmenden Vertrauensfindung beschrieben: von anfänglichen Vorbehalten und Ablehnungen über die Annäherung durch Personalumbesetzungen

gen habe es im Verlauf eine positive Entwicklung gegeben, die folglich auch mehr Anlässe zur Zusammenarbeit bot.

Die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung wird unterschiedlich erlebt. Für den befragten Schulleiter ist der Berufsberater ein zentraler Akteur, der sich auch im Zuge der Schwierigkeiten mit der Implementation und der Kooperation sehr für die Schule und den Erhalt der Berufseinstiegsbegleitung engagierte. Seitens des Trägers wird betont, dass Unklarheiten bei maßnahmenspezifischen Fragen herrschten, etwa im Falle der Doppelförderung oder Begleitung in der nachschulischen Phase, was wiederum zu notwendigen Klärungen und Abstimmungen mit der Agentur für Arbeit führte. Gleichzeitig habe sich der Berufsberater dafür stark gemacht, die Befristung der Verträge der beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von zwei auf drei Jahre zu erhöhen, und war in die Konfliktklärung an der Schule involviert. Somit habe er dazu beigetragen, die Krise zu entschärfen. Die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung selbst erleben die Kooperation mit der Berufsberatung als sehr positiv: es gebe einen regelmäßigen, pragmatischen Austausch sowie Gestaltungsspielräume für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bemängeln, dass der Kontakt mit anderen Bildungsträgern oft nur punktuell und formal sei, beispielsweise anlässlich von Übergabegesprächen. In der Praxis sei es jedoch auch notwendig zu klären, wer denn nun die Begleitung und Hilfestellungen zu leisten habe. Im Zuge der Begleitung in der nachschulischen Phase sieht sich eine Berufseinstiegsbegleiterin eher nachrangig zuständig und ist auch bereit, sich komplett aus der Begleitung zurück zu ziehen:

„Ich war erst gestern wieder beim Bildungszentrum, hab da den neuen Mitarbeiter vorgestellt, und da haben wir das dann nochmal bestätigt, dass wir das weiterhin so machen wollen, dass ich oder jetzt mein Nachfolger uns relativ zügig rausziehen, damit die Schüler nicht noch diesen doppelten Boden haben und ausnutzen. Wir hatten jetzt so einen Fall, ein Schüler, der sagte im September zu der Frau [Name der Sozialpädagogin am Bildungszentrum, S.W.]: ‚Wenn Sie mir nicht vernünftig helfen eine Bewerbung zu schreiben, dann geh ich halt zur Berufseinstiegsbegleitung.‘ Und das schrieb sie mir dann und daraufhin haben wir dann meine Betreuung sofort komplett abgebrochen, weil das geht nicht, dass die Schüler uns gegenseitig ausspielen und ihren größten Nutzen irgendwo suchen.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Die Zusammenarbeit mit Betrieben sei unterschiedlich gut gestaltet. Einerseits gebe es Betriebe, denen die Jugendlichen durch die Teilnahme an der Begleitung „suspekt“ erscheinen, andererseits wiederum seien diese sehr offen und nutzten die zusätzliche Hilfestellung, auch um Absprachen zu treffen und Informationen einzuholen.

Resultate der Berufseinstiegsbegleitung

In den ersten Befragungen 2010 äußern sich die interviewten Akteure zurückhaltend hinsichtlich möglicher Wirkungen und verweisen in diesem Zusammenhang auf die noch ausstehenden, konkreten Übergangszahlen. In der Folgebefragung im Jahr 2013 konstatiert der befragte Berufsberater, dass für die Zielgruppe der Förderschülerinnen

und -schüler der direkte Übertritt in eine nicht-geförderte Ausbildung die Ausnahme bleibe – auch mit Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung:

„Das gibt es, aber eben eher im einstelligen Prozentbereich, würd ich sagen. Dass sich direkt eine betriebliche Ausbildung nach der Schule anschließt. Also vom Grundsätzlichen ja. Wir bemühen uns. Aber viele sind einfach nicht so weit ... in erster Linie liegt das daran, dass die oftmals keine Vorstellung von den Berufen haben.“ (Berufsberater, 2013)

Durch eine Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung werden sogar negative Effekte beschrieben. Durch die Unterstützung würden die Jugendlichen ermutigt, Praktika bei sich abzeichnenden Schwierigkeiten abubrechen, da sie darauf vertrauen, dass im Hintergrund Fachkräfte agieren, die in einem solchen Falle schnell Hilfestellungen anbieten und einen neuen Praktikumsplatz besorgen. Auf diese Weise geschehe eine Instrumentalisierung der Berufseinstiegsbegleitung, die die Befragte kritisch sieht:

„Wenn die dann zu mir kommen mit einer starken Erwartungshaltung: ‚Ich will jetzt im Bereich Fliesenleger was finden, [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] machen Sie mal‘. Das find ich ein bisschen schräg und das sind dann auch Schüler, das sprech ich auch mit dem Klassenlehrern ab, die lass ich dann erst mal auflaufen, sag: ‚Ich hab jetzt einen Termin, ich hab morgen noch einen Termin dann komm doch nächste Woche und bring mir ein, zwei Adressen mit.‘ So machen wir das, also da steht so die Erziehung, die Pädagogik mehr im Vordergrund als das wirkliche Resultat, also das Resultat, dass die einfach eine Praktikumsstelle haben.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Generell sei nicht klar definiert, was denn nun eine erfolgreiche Begleitung der Teilnehmenden beinhalte. Für die Fachkraft selbst seien es auch kleine Schritte, wie etwa positive Vorstellungsgespräche, allgemeine Fortschritte oder die Inanspruchnahme von Beratungen, weniger die direkte Vermittlung in Ausbildung. Seitens des Trägers und auch der Agentur für Arbeit würden eher die Vermittlungsquoten im Vordergrund stehen, was sie angesichts der Zielgruppe wenig realistisch einschätzt.

Fazit

Unklare konzeptionelle Leitlinien beziehungsweise deren bewusstes Offenhalten bieten nicht nur Potenzial für fruchtbringende Aushandlungsprozesse. Vielmehr zeigt der beschriebene Verlauf, dass in Ermangelung eines gemeinsamen konzeptionellen Aushandlungsprozesses, der moderiert und gestaltet wird, die große Gefahr einer einseitigen Auslegung und Schwerpunktlegung durch diejenigen Fachkräfte besteht, die in eine unmittelbare Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung einbezogen sind.

Am Beispiel dieses Standortes wird deutlich, dass Akteure unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und die Berufseinstiegsbegleitung entsprechend für sich nutzen, indem sie Entscheidungen über Form und Ausmaß von Angeboten aktiv mitgestalten. Dies wird insbesondere am Beispiel der Lehrkräfte deutlich. Konzeptionelle Spielräume werden vor allem von denen genutzt, die sich und ihre Anliegen einbringen und Bedarf anmelden. Hier stellt sich nicht nur die Frage nach der Verantwortung für die konzeptionelle Schwerpunktlegung, sondern zeigen sich auch die Auswirkungen des modell-

haften Charakters des Förderinstrumentes. Gerade unter dieser Voraussetzung bedarf es starker Befürworter, die sich für konzeptionell neue Wege stark machen und deren Umsetzung einfordern. Am Verlauf an diesem Standort wird beispielsweise deutlich, dass die nachschulische Begleitung zügig abgewickelt wird; sie liegt in Ermangelung eines leitenden Konzeptes nur wenig im Blick der Fachkräfte. Dies betrifft sowohl den Träger als auch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie die Berufsberatung. Damit geht ein entscheidender, innovativer Gehalt des Förderinstrumentes verloren.

Aufgrund der Unzufriedenheit der beteiligten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit dem Träger hat sich an diesem Standort eine Dynamik entwickelt, die mit einer zunehmenden Vereinnahmung der Fachkräfte durch die schulischen Akteure beschrieben werden kann. Diese geht sogar so weit, dass der Ausschluss aus der Berufseinstiegsbegleitung als disziplinarische Maßnahme der Schule fungiert. Dies wird seitens der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und der Berufsberatung unhinterfragt mitgetragen.

Die Schule ist in diesem Fall nicht nur Ort der primären Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung, am Beispiel dieses Standortes zeigt sich auch deren konzeptionelle Gestaltungsmacht. Ein wenig koordiniertes lokales Übergangssystem und eine Situation der Überforderung mit unterschiedlichen Trägern und sich überschneidenden Angeboten führen für die Schule zum Zugzwang bei der Gestaltung der konzeptionellen Umsetzung. Hier besteht dann jedoch die Gefahr, dass die Instrumente der Unterstützung eher aus den schulischen Bedarfen und nicht aus den innovativen Grundgedanken der Berufseinstiegsbegleitung heraus gestaltet werden.

5.2.2 Fallstudie 2: Integration in den Schulalltag

Kontext

Die Fallstudie 2 ist an einer Förderschule angesiedelt, an der neben dem Förderschulabschluss auch – bei entsprechender Leistung – der Hauptschulabschluss absolviert werden kann. Auf struktureller Ebene verweisen die befragten Akteure auf einen angespannten regionalen Arbeitsmarkt, eine geringe Anzahl theoriereduzierter Ausbildungsstellen und die fehlende Bereitschaft seitens der Betriebe, Förderschulabsolventinnen und -absolventen auszubilden. Dies führe zu schlechten Ausbildungschancen für Förderschülerinnen und -schüler.

Die gängige Praxis für die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung sei an dieser Schule – so der Berufsberater und die Berufsorientierungslehrerin – der Übergang ins Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Erst danach sei der Beginn einer Ausbildung möglich. Die Erfahrung des Schulleiters, wonach 20 % der Absolventinnen und Absolventen eine betriebliche und 80 % eine geförderte Ausbildung beginnen, deckt sich mit den Einschätzungen des Berufsberaters und der Berufsorientierungslehrerin. Die Berufsorientierungslehrerin beschreibt den Übergang in das BVJ als gängigen, fast schon gesetzten Weg, durch den der Hauptschulabschluss nachgeholt und Ausbildungsfähigkeit nachgewiesen werden könne. Die Hauptproblematik im Übergang entstehe – nach Aussagen der Berufsorientierungslehrerin und des lokalen Akteurs – für Förderschülerinnen und -schüler am Ende des BVJ, da es hier an Unterstützung fehle und ein

Großteil der Absolventinnen und Absolventen keine Ausbildung oder dauerhafte Arbeitsstelle erhalte. Förderschulabsolventinnen und -absolventen trafen auf eine Situation auf dem Arbeitsmarkt, die sich durch zeitlich begrenzte Arbeitsverträge, wiederholte Maßnahmenteilnahme und Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit kennzeichnet. Dies sei für Förderschulabsolventinnen und -absolventen nur schwer zu bewältigen und führe zu psychischen Druck.

Auch im Jahr 2013 verweisen Berufseinstiegsbegleiterin und Berufsberater auf geringe Chancen für Förderschulabsolventinnen und -absolventen, direkt in Ausbildung überzugehen, obwohl die Zahl der Gesamtschülerinnen und -schüler regional rückläufig sei und gleichzeitig das Angebot an Ausbildungsstellen wachse. Mit Blick auf freie Lehrstellen sei unklar, weshalb Absolventinnen und Absolventen mit Haupt- und Förderschulabschluss von der Lehrstellensituation nicht profitieren könnten.

Neben strukturellen Gegebenheiten sehen verschiedene Akteure auch individuelle Problemlagen, die zur Hürde im Übergang in Vollausbildung werden können. Der Schulleiter verweist auf das sehr heterogene Schülerklientel, auf Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung und auf solche, die mit sozialer Benachteiligung zu kämpfen haben. Die Berufseinstiegsbegleiterin berichtet davon, dass einige Förderschülerinnen und -schüler durchaus das schulische Niveau von Realschülerinnen und -schülern aufwiesen; sie könnten diese Fähigkeiten jedoch aufgrund familiärer Problemlagen oftmals nicht umsetzen. Der Berufsberater verweist im Zusammenhang mit der Übergangsproblematik auf mangelnde Ausbildungsreife der Absolventinnen und Absolventen. Die Berufsorientierungslehrerin verortet, im Gegensatz zu den anderen Akteuren, die Probleme im Übergang insbesondere in den Verhaltensweisen der Jugendlichen: Unselbstständigkeit, geringe Motivation und schlechte schulische Leistungen behinderten den Übergang in Ausbildung.

Am Fallstudienstandort findet sich eine Reihe lokaler, aber auch eine Vielzahl schulspezifischer Unterstützungsangebote, die nicht nur, aber auch die Berufsorientierung und Hilfestellungen im Übergang für die Förderschülerinnen und -schülern umfassen.

Die Berufseinstiegsbegleiterin und der Schulleiter heben vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten für den Übergang Schule-Beruf an ihrer Schule und das hierfür erhaltene Berufsorientierungssiegel hervor. Neben praktischen Elementen im Schulkonzept, verschiedenen (außer)schulischen Projekten und Schulsozialarbeit bieten Berufsorientierungslehrer Jugendlichen Beratung und Unterstützung. Auch seitens des Berufsberaters werden die schulischen Unterstützungsangebote positiv bewertet. An der Berufsschule fehlt es dagegen nach Aussage eines Berufsschullehrers an Unterstützungssystemen. Jugendliche mit Hauptschulabschluss müssten die gleichen Anforderungen erfüllen wie Jugendliche mit Realschulabschluss oder Abitur, ohne dabei eine besondere Unterstützung zu erhalten.

Auf lokaler Ebene existieren nach Angabe der Berufseinstiegsbegleiterin und der Trägervertreterin vielfältige Unterstützungsangebote mit guten konzeptionellen Elementen und hohen Praxisanteilen. Die Aufgeschlossenheit verschiedener lokaler Träger hinsichtlich einer Zusammenarbeit und gemeinsamer Projekte fördere eine gute Unterstützungslandschaft. Gleichzeitig verweist der lokale Akteur auf die Diskontinui-

tät verschiedener Projekte und Maßnahmen sowie auf die daraus resultierende Unübersichtlichkeit der lokalen Unterstützungslandschaft.

Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung

Die Implementation der Berufseinstiegsbegleitung verläuft an diesem Standort prinzipiell problemlos, auch wenn der Schulleiter hervorhebt, dass zu Beginn Unklarheiten hinsichtlich der Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung, der Anzahl der geförderten Schülerinnen und Schüler und der Anpassung der Teilnehmerzahlen im Verlauf auftraten. Im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung sind wiederholt Unsicherheiten bezüglich der Teilnehmerreduzierung und der Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung nach der Modellphase festzustellen. Zur Klärung dieser Fragen tritt der Schulleiter mit der Regionaldirektion der BA und dem Kultusministerium in Kontakt. Er verdeutlicht die Notwendigkeit, das Projekt weiterzuführen und erläutert seine Ideen, wie die Berufseinstiegsbegleitung in Abstimmung mit anderen Projekten an seiner Schule dauerhaft verankert werden kann.

Im ersten Interview mit der Berufseinstiegsbegleitung und der Schulleitung zeichnet sich bereits eine starke Verwobenheit der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule ab, die sich auch in der Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung als festes Element im Stundenplan zeigt. Diese Verankerung sieht die Berufsorientierungslehrerin als wichtige Voraussetzung für eine gute Umsetzung. Gleichzeitig wird in Abstimmung mit der Berufseinstiegsbegleiterin dazu übergegangen, auch Jugendliche zu begleiten, die nicht offiziell Teilnehmende sind, damit die an dieser Fallstudien-schule quasi in Unterrichtsform praktizierte Umsetzung der der Berufseinstiegsbegleitung beibehalten werden konnte.

Die Integration der Berufseinstiegsbegleitung in den schulischen Alltag und ins schulische Unterstützungssystem zeigt sich auch in der Einbeziehung der Berufseinstiegsbegleiterin in andere schulische Maßnahmen, Projekte und Entscheidungen:

„Wir werden in alle Entscheidungen dort mit einbezogen, auch Sachen, die uns gar nichts angehen, da werden wir mit zu Rate gezogen, manchmal schon fast ein Stück zu viel. Also wir sprechen mit der Berufsorientierungslehrerin eigentlich alles ab, planen gemeinsam, wir werden vom Schulleiter immer mit dazu geholt, die Lehrer haben uns akzeptiert, bei Projekten greifen sie auch gerne mal auf uns zurück.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2011)

Die Einbeziehung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in schulische und kollegiale Strukturen sowie die Bereitstellung eines Arbeitsraumes zählen für den Schulleiter zur Gestaltung förderlicher Arbeitsbedingungen, die er als Grundlage guter Arbeit interpretiert und sich damit verantwortlich für die gelingende Umsetzung des Modellvorhabens sieht. Seitens der Berufseinstiegsbegleiterin werden diese als förderlich für die Arbeitssituation im Allgemeinen und die Begleitung der Jugendlichen im Besonderen gedeutet. Dagegen werden die durch den Träger geschaffenen Rahmenbedingungen kritisiert. Zu den problematischen Aspekten gehören der Einsatz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in andere Projekten, fehlende Leitlinien seitens des Trägers sowie die anfänglich Nichterstattung von Fahrtkosten.

Im gesamten Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung zeigen sich an diesem Standort – außer zeitweiligen Umsetzungsfragen – wenig Unstimmigkeiten oder gar Brüche.

Konzept und Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

Das Konzept des Trägers legt den Fokus der Berufseinstiegsbegleitung zu Beginn auf den Übergang in betriebliche Ausbildung. Diese Schwerpunktlegung wird jedoch im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung revidiert, da der direkte Übergang von Förderschulabsolventinnen und -absolventen in die duale Ausbildung als unrealistisch eingeschätzt wird. Das Erreichen des Schulabschlusses sowie die berufliche Orientierung werden stärker in den Mittelpunkt der Begleitung gerückt. Die Trägervertreterin verweist diesbezüglich auf die Notwendigkeit, Angebote individuell auf die Teilnehmenden zuzuschneiden:

„Der Schwerpunkt liegt darauf, ganz individuell wirklich für jeden Teilnehmer seinen Weg zu ebnen und einen Weg zu finden, den er sowohl von seinem Auftreten, von seiner körperlichen Konstitution, von seiner gesundheitlichen Konstitution auch wirklich ausüben kann und wo auch die geistigen Fähigkeiten das hergeben, dass er den Beruf lernen kann. Und das ist wirklich ein langer Weg und bei Förderschülern besonders verantwortungsbewusst durchzuführen, weil dort ja in der Regel die geistigen Fähigkeiten nicht so ausgeprägt sind, wie bei einem Mittelschüler. Wirklich ganz individuell zu gucken, ... wofür ist der geeignet, was könnte der dann perspektivisch machen. Das ist der Schwerpunkt, und das ist auch anders als in allen Maßnahmen, die zuvor stattgefunden haben“ (Trägervertreterin, 2011)

Um dies zu erreichen, wird auf eine enge Zusammenarbeit mit der Berufsvorbereitung, Gespräche mit dem Berufsberater sowie auf die Vorbereitung und Begleitung zu psychologischen Tests gesetzt.

Die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung unterstützen die Teilnehmenden bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, begleiten Exkursionen, Betriebsbesichtigungen sowie Schnupperpraktika. Gleichwohl soll die positive Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit von Jugendlichen im Fokus stehen:

„Den Jugendlichen einfach zu sagen: ‚Ich bin da, ich helfe dir, aber helfen musst du dir selber‘. Ich helfe dir, damit du dir selbst helfen kannst. Und auch nicht sagen: ‚Du musst das jetzt machen‘, sondern da gibt es immer mal Rückschläge, aber trotzdem irgendwie dann: ‚Los komm, das schaffen wir jetzt‘, auch eben dann nicht unendlich. Die Jugendlichen müssen das Vertrauen haben in uns und wir auch in sie und ich denke, ohne das Vertrauen passiert da gar nichts. Die müssen sich angenommen fühlen.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2011)

Als wichtige Merkmale im Konzept des Trägers sieht die Berufseinstiegsbegleiterin 2010 die Senkung der Ausbildungsabbrüche von Jugendlichen, deren Integration in Arbeit, das Erreichen des Hauptschulabschlusses sowie die berufliche Orientierung. Im Interview 2011 hebt die Berufseinstiegsbegleiterin hervor, dass Beziehungsarbeit die Voraussetzung einer gelingenden Förderung der Jugendlichen sei. Darüber hinaus sieht sie die Berufseinstiegsbegleitung als Hilfe zur Selbsthilfe. Familienhilfe gehört nach

ihrer Auffassung nicht zu den Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung, auch wenn Elternarbeit eine wichtige Komponente ihrer Arbeit bilde und gelingende Elternarbeit den Kontakt zu Jugendlichen fördere. Eltern werden bei Problemen informiert, Jugendliche in ihren Entscheidungen bestärkt und eine situationsangemessene Beratung angeboten. Die Organisation von Nachhilfe, berufliche Orientierung, Begleitung von Praktika sowie Einzel- und Gruppengespräche seien weitere wichtige Elemente ihrer Arbeit; dabei sei auch das Aufzeigen von Grenzen erforderlich. Der bisherige Arbeitsansatz wird auch 2013 nochmals bekräftigt; die Beziehung zu den Jugendlichen, Empathie und Vertrauen seien grundlegende Voraussetzungen für die Begleitung.

Der Schulleiter sieht als Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung insbesondere die Reduktion von Abbrüchen, die Steigerung des Durchhaltevermögens, Übergangsbegleitung und Überwindung von Stigmatisierungen. Die Berufsorientierungslehrerin kritisiert die festgesetzte Teilnehmerzahl der Berufseinstiegsbegleitung und betont gleichzeitig den Wunsch nach Öffnung der Förderung und Begleitung von Nicht-Teilnehmenden. Das Fach Berufsorientierung ist als festes Element in den Stundenplan integriert. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, weitere Beratungen wahrzunehmen, die dann außerhalb des Unterrichts erfolgen.

Am Ende der Förderschulzeit sieht sich die Berufseinstiegsbegleiterin auch weiterhin als Ansprechpartnerin für Jugendliche in Problemlagen, insbesondere dann, wenn Jugendliche ein BVJ beim Maßnahmenträger absolvieren. Wie intensiv der Kontakt gelebt wird, sei unterschiedlich und ergebe sich auch durch die räumliche Entfernung. Gleichzeitig sei es in der Phase nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule wichtig, die eigene Unterstützung einzuschränken, vorausgesetzt andere Unterstützungssysteme im Rahmen der anschließenden Institution greifen. Die Berufseinstiegsbegleiterin begleitet die Jugendlichen auch in der Phase nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule, obwohl sie zunächst davon ausgegangen war, dass die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung bei einem Wechsel in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme nicht vorgesehen sei:

„Die Teilnehmer im BVJ, die werden gar nicht nachbetreut, das hab ich eigentlich von mir aus gemacht, weil ich wissen wollte, wie ist er denn wirklich angekommen, das ist gar nicht vorgesehen ... Allerdings ist es dann so gekommen, dass die Schüler selber Kontakt zu mir aufgenommen haben, also per E-Mail oder haben mir eine Nachricht geschrieben oder sind in die Schule noch mal gekommen, haben uns besucht, um zu berichten“ (Berufseinstiegsbegleiterin, Erhebung 2011)

Hierbei erkundigt sie sich nach aktuellen Entwicklungen, Verläufen und Problemen der jungen Erwachsenen, bespricht Hausaufgaben, Probleme unterschiedlichster Ursachen, gibt Nachhilfe, thematisiert und unterstützt die verschiedenen Schritte von der Berufsorientierung bis hin zu den Bewerbungsunterlagen. Darüber hinaus trifft sie Absprachen mit den verschiedenen Institutionen, in denen die Teilnehmenden untergekommen sind. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, ihre eigene Beratung in den Hintergrund zu rücken und die Teilnehmenden an Sozialpädagogen anderer Institutionen zu „übergeben“, um eine Überbetreuung zu vermeiden:

„Man muss dort auch sehr vorsichtig sein, dass eben auch nicht jeder dort an dem Schüler rum zerrt, also ich hab mich dort ein Stück weit zurück gehalten ... Ich hab mich einfach auch darauf verlassen, dass die Leute, die dort vor Ort sind, das auch ordentlich machen. Also dort muss man immer aufpassen, dass nicht zu viele so dran rum zerren, weil der Schüler, weiß dann ja gar nicht mehr, was er machen soll. Ja, ich hab mich dort mit dem Lehrpersonal praktisch abgestimmt und die haben das ja dann übernommen.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, Erhebung 2011)

Verlauf der Kooperationen

Die Kooperationsbeziehungen an diesem Fallstudienstandort sind umfangreich und verlaufen konfliktfrei. Bereits durch die Bietergemeinschaft entsteht für den Träger eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern, auch wenn sich diese eher aus arbeitsbezogenen Anlässen denn aus strukturellen ergibt. Die Berufseinstiegsbegleiterin verweist auf ihre großes Netzwerk an Kooperationspartnern, das die Reha-Beratung, Akteure von BVJ-Angeboten, Betriebe sowie Kooperationsbeziehungen im Rahmen schulischer Projekte einbezieht.

Im schulischen Kontext erfährt die Vernetzung mit anderen Partnern eine hohe Bedeutung und umfasst neben der Berufseinstiegsbegleitung freie Träger, die Agentur für Arbeit, die Handwerkskammer, Krankenkassen sowie Betriebe. Kooperationsanlässe sind gemeinsame Projekte, Praktika und Praxistage. Die Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung, Träger und der Schule wird durch regelmäßige runde Tische mit den beteiligten Akteuren umgesetzt.

Zwischen Schulleiter, Lehrenden und Berufseinstiegsbegleitung gibt es eine enge und intensive Zusammenarbeit, nachdem zu Beginn des Modellvorhabens Aufgaben und Zuständigkeiten der Beteiligten besprochen und abgegrenzt werden, um Doppelungen und Überschneidungen zu vermeiden. Die Abstimmung der Angebote der Berufseinstiegsbegleitung und der Schule erfolgt zwischen Schulleiter, ausgewählten Lehrkräften und den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung unter Berücksichtigung der fachlichen Kompetenzen der Lehrenden und der Fachkräfte.

Die Zusammenarbeit umfasst die Abstimmung von Förderplangesprächen, die Verteilung von Aufgaben, die Festlegung weiterer Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Jugendliche sowie die Auswahl der Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung. Während die Unterstützung (beispielsweise Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praktika, Berufsorientierungsunterricht, Erstellung von Bewerbungsunterlagen) teilweise getrennt voneinander erfolgt, werden andere Unterstützungen (beispielsweise Besuch von Berufsinformationszentren und Messen, Elterngespräche) in Kooperation zwischen Berufseinstiegsbegleitung und schulischen Akteuren angeboten.

Die Zusammenarbeit mit dem Berufsberater wird von der Berufseinstiegsbegleiterin grundsätzlich als problemlos und als Ergänzung der eigenen Arbeit beschrieben. Dennoch prägt zumindest anfänglich auch Konkurrenzdenken die Zusammenarbeit. Die Schlüsselfunktion der Berufsberatung – letztendlich entscheide der Berufsberater über die weitere Teilnahme am Projekt, aber auch über Finanzierungen weiterer Bildungsmöglichkeiten oder Teilnahme an Maßnahmen – sieht sie grundsätzlich kritisch. Denn

die Kanalisierung der Berufswege durch die Berufsberatung könne auch nicht durch die Bemühungen der Berufseinstiegsbegleitung umgangen werden:

„Und da hatte ich einen Fall, ich weiß schon den Namen gar nicht mehr, ist schon eine Weile her, ich hätte ihn in eine betriebliche Ausbildung kriegen können und dort wollt ich auch gerne einen Arbeitgeberzuschuss der Agentur und die Agentur hat das nicht gezahlt, weil die der Meinung waren, der schafft das sowieso nicht. Also die haben das dann dort vollkommen rausgenommen, die wollten den natürlich in einem Übergangmanagement haben.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Die Einschätzung des Berufsberaters 2013 unterstreicht diese Wahrnehmung. Zwar gebe es gemeinsame Treffen und Abstimmungsgespräche sowie eine gemeinsame Jahresplanung. Jedoch liege die Entscheidungsgewalt bei Konflikten bei ihm, da die Agentur für Arbeit die Berufseinstiegsbegleitung finanziell fördere. Zugleich beschreibt er die Kooperation mit den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung als eng und positiv.

Nach dem Ende des Förderschulbesuchs und dem Übergang einzelner Jugendlicher ins BVJ entstehen für die Berufseinstiegsbegleitung weitere Kooperationen mit anderen Trägern beziehungsweise Sozialarbeiterinnen und -arbeitern. Welche das im Einzelnen sind, ergibt sich laut Berufseinstiegsbegleiterin aus den individuellen Verläufen der Jugendlichen und aus den in der Biografie der Jugendlichen relevant werdenden Personen.

Der Blick auf die Kooperationen und das Engagement einzelner Akteure zeigt, dass sich die Akteure an diesem Standort gut aufeinander und auf die Zusammenarbeit miteinander einlassen können. Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung, Schulleitung, Lehrkräfte, Berufsberater und Trägervertreterin stimmen sich über Aufgaben und Zuständigkeiten ab; Berufseinstiegsbegleiterin und Berufsorientierung arbeiten nach Abstimmung gemeinsam und getrennt an der Unterstützung von Jugendlichen. Der Schulleiter setzt sich für eine reibungslose Zusammenarbeit ein. Die Berufseinstiegsbegleiterin berichtet von einer bedarfsbezogenen Kooperation mit anderen Akteuren, die Berufsorientierungslehrerin blickt auf eine gute Zusammenarbeit mit dem Berufsberater. Lediglich die Kooperation zwischen Berufsberater und Berufseinstiegsbegleiterin erfährt zeitweise Kritik, die jedoch vor allem in der Funktion des Berufsberaters begründet liegt und weniger in der direkten Zusammenarbeit.

Der Schulleiter nimmt an diesem Standort eine Schlüsselrolle für die gelingende Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ein. Er stellt für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung gute Rahmenbedingungen zur Verfügung, fördert die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, integriert sie in andere schulinterne Thematiken und in den schulischen Alltag. Gleichzeitig belässt er Teile der Berufsorientierung bei der bisherigen Berufsorientierungslehrerin. Dadurch werden zwar Absprachen zwischen ihr und der Berufseinstiegsbegleiterin nötig; jedoch haben sowohl die Berufseinstiegsbegleitung als auch andere Berufsorientierungselemente aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten ihren Platz an der Schule haben und werden entsprechend wertgeschätzt. Weiteren Fragen zur Umset-

zung der Berufseinstiegsbegleitung nimmt sich der Schulleiter nicht nur an, sondern macht es zu seiner Aufgabe, diese Fragen zu bearbeiten.

Resultate und Zufriedenheit

In Hinblick auf die Wirkungen und Resultate zeigt sich – je nach befragtem Akteur – ein unterschiedliches Bild: Seitens der Schule gibt es eine große Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Wunsch der Weiterführung und festen Verankerung der Berufseinstiegsbegleitung. Ihre hohe Zufriedenheit begründet die Berufsorientierungslehrerin damit, dass durch die Berufseinstiegsbegleitung eine umfassende Begleitung fast aller Jugendlichen gesichert sei, Gespräche und Tests mit dem Berufsberater von nahezu allen Jugendlichen wahrgenommen und ihre eigene Arbeit unterstützt und entlastet werde. Gleichzeitig entstehe jedoch ein höherer Arbeitsaufwand, da die Themen Berufsorientierung und Übergang vermehrt fokussiert werden. Negative Effekte stelle sie bei einigen Jugendlichen fest, die von der Unterstützung „genervt“ seien oder sich überbetreut fühlten.

Der Berufsberater kann keine nennenswerten Effekte durch die Berufseinstiegsbegleitung bei den Förderschülerinnen und -schülern feststellen und verweist in diesem Zusammenhang auf die gleichbleibend geringe Anzahl derjenigen, die im Anschluss an die Förderschule eine Ausbildung beginnen. Die Aussagen der Berufseinstiegsbegleiterin widersprechen jedoch dieser Darstellung. Nach ihrer Beobachtung sei die Vermittlungsquote in betriebliche Ausbildung bei Lernförderschülerinnen und -schülern zwar nicht wesentlich gestiegen, jedoch seien einige der begleiteten Jugendlichen in eine überbetriebliche Ausbildung übergegangen. Insgesamt gingen Förderschülerinnen und -schüler mit Hauptschulabschluss nun häufiger in theoriereduzierte Ausbildungen über:

„Für Schüler, die im September 2012 die Schule verlassen haben, ist die Vermittlungsquote ganz speziell bei den Hauptschulgängen an der Förderschule mit großem Erfolg abzurechnen, das hat die Agentur auch so mitgeteilt. Ich kann jetzt nur von meiner Klasse sprechen: Ich hatte 15 Förderschüler in einer H10 und davon sind 7, also wenn wir so wollen über die Hälfte oder ja knapp die Hälfte in betriebliche Ausbildung vermittelt worden. Allerdings in gestreckte Ausbildungen, das heißt also Vollzeitausbildung wo der Schüler praktisch ein bisschen länger Zeit hat, weil er halt den Reha-Status hat und ein Förderschüler ist, aber am Ende ist es eine betriebliche Ausbildung gewesen.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Die Veränderung der Übergangsverläufe hing dabei weniger mit geänderten strukturellen Voraussetzungen als mit den Bemühungen der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung zusammen, Betriebe konkret nach Möglichkeiten theoriereduzierter Ausbildungen für Förderschulabsolventinnen und -absolventen zu fragen.

Der Berufsberater sieht in der Berufseinstiegsbegleitung die Gefahr, dass Schulen ihrem Auftrag hinsichtlich der im Curriculum verankerten Berufsorientierung durch die Berufseinstiegsbegleitung nicht nachkommen, sondern vielmehr die Zuständigkeit für diesen Bereich komplett an die jeweiligen Fachkräfte abgeben:

„Mein Eindruck ist, die Schulen kaufen sich über die Berufseinstiegsbegleiter ein Stückchen dort auch von ihrem Lehrplan frei. Die wären ja auch, sag ich mal ein bisschen leger, blöd, wenn sie es nicht nutzen würden. Die tun damit auch ein Stückchen Lehrerkapazität freischießen, deswegen sind die Schulen eigentlich auch sehr interessiert mit der Berufseinstiegsbegleitung gut und intensiv zusammenzuarbeiten. Also ich sehe es als Berufsberater so, dieses Projekt – was ja auch über die Agentur finanziert wird – sollte eigentlich stärker auf die Jugendlichen ausgerichtet sein und diesen zusätzlichen Impuls geben und nicht nur die Schule von den Sachen entlasten, die eigentlich bei ihnen im Lehrplan stehen. Also dort ein bisschen mehr Power in Richtung betriebliche Ausbildung, Übergang das ist das, was ich will.“ (Berufsberater, 2013)

Diese Einschätzung formuliert er als generelles Problem beziehungsweise als generelle persönliche Sichtweise, ohne hierbei Bezug auf die Schule des Fallstudienstandortes zu nehmen.

Die Berufseinstiegsbegleiterin, die Trägervertreterin, der Schulleiter und die Berufsorientierungslehrerin bewerten die Berufseinstiegsbegleitung generell positiv, sehen jedoch auch Nachsteuerungsbedarf. Die Stärken des Unterstützungsinstrumentes lägen in der kontinuierlichen, individuellen Begleitung von Jugendlichen, wodurch ihre Motivation erhöht werde, sie Zukunftsperspektiven aufgezeigt bekämen und einen Ansprechpartner für unterschiedliche Fragestellungen und Probleme erhielten. Ein positiver Verlauf sei aber nach Angaben der Befragten insbesondere von den eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, deren Persönlichkeit, Arbeitsweise und Einfühlungsvermögen abhängig.

Kritisiert wird seitens des Schulleiters, dass Jugendliche mit besonders schlechten Voraussetzungen nicht für die Teilnahme ausgewählt werden:

„Wobei natürlich schon ein Stück die Krux da in dem Programm ist, meiner Meinung nach, dass gerade die, die schwach sind, dann sozusagen nie über zusätzliche Dinge gefördert werden sollen. Das ist schon irgendwo ein bisschen ein Problem, worüber man noch nachdenken müsste.“ (Schulleiter, 2010)

Das Hauptproblem des Übergangs besteht nach Angaben der Berufsorientierungslehrerin, des lokalen Akteurs und des Berufsberaters im „zweiten“ Übergang (nach der Reha-Ausbildung oder dem Abschluss von BVJ- und BvB-Maßnahmen) – eine Schnittstelle, an der die Berufseinstiegsbegleitung laut Konzept nicht mehr greife und es keine vorgesehenen Unterstützungselemente für Förderschulabsolventinnen und -absolventen gebe. Ein Unterstützungssystem, das Förderschülerinnen und -schülern im Anschluss an das BVJ zur Verfügung steht und an dieser biografischen Station auf den Übergang in betriebliche Ausbildung einwirkt, sei eher zielgerecht.

Nachsteuerungsbedarf besteht nach Angaben der Berufseinstiegsbegleiterin, der Trägervertreterin, des Schulleiter und der Berufsorientierungslehrerin grundsätzlich in der konzeptionellen Rahmung der Berufseinstiegsbegleitung. Angesprochen werden in diesem Kontext die Ausweitung des Förderungszeitraumes, die Erhöhung der Teilnehmerplätze sowie eine feste rechtliche Verankerung. Der Berufsberater wünscht sich

eine stärkere Einbeziehung in den Auswahlprozess von Teilnehmenden und eine engere Ausrichtung der Unterstützung am Bedarf der Jugendlichen. Die periodische Ausschreibung der Berufseinstiegsbegleitung und die Möglichkeit eines häufigen Wechsels der durchführenden Träger werden von den befragten Akteuren kritisiert. Zwar wird generell anerkannt, dass diesem Vorgehen wirtschaftliche Aspekte zu Grunde liegen, gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass dies zum Bruch der kontinuierlichen Begleitung führe und infolgedessen verschiedene Träger gleichzeitig in der Schule agieren.

Fazit

Aushandlungs-, Kommunikations- und Abstimmungsprozesse prägen die Berufseinstiegsbegleitung an diesem Standort und zeigen sich nicht nur während der Implementationsphase, sondern auch im weiteren Verlauf. Es zeigt sich, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit seitens aller Beteiligten dazu führen kann, dass Unklarheiten und Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung des Modellvorhabens ausgehandelt und letztendlich zu einem weitestgehend konfliktfreien Verlauf führen können. Nicht zuletzt die Offenheit des Schulleiters und des Lehrerkollegiums gegenüber dem Modellvorhaben und den neuen Fachkräften führen dazu, dass zusammen mit den eingesetzten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche verhandelt werden.

Die Verständigung der beteiligten schulischen und außerschulischen Akteure über ihre Ziele und Vorstellungen prägt an diesem Fallstudienstandort die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung. Entsprechend den regionalen und schulischen Besonderheiten werden neben den gesetzlich definierten Zielen der Berufseinstiegsbegleitung weitere, gemeinsame Ziele und Unterstützungsaspekte formuliert und verfolgt.

Die Schule hat Rahmenbedingungen geschaffen, die dazu beitragen, dass die Fachkräfte in der Schule beheimatet sind. Für die Fachkräfte kompensiert dies die geringe Anbindung an und die Unzufriedenheit mit dem Träger. Die Integration des Modellvorhabens in den schulischen Alltag birgt gleichzeitig die Gefahr, dass die Berufseinstiegsbegleitung als Schulprojekt fungiert und als solches instrumentalisiert wird. Nicht dem Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung entsprechende Umsetzungsformen wie die Durchführung quasi als Unterricht und die Ausdehnung der Förderung auf Nichtteilnehmende zeigen, dass die Grenzen zwischen Schule und Berufseinstiegsbegleitung verschwimmen. Allerdings ist auch festzustellen, dass die Berufseinstiegsbegleiterin die nachschulische Phase als wichtigen Aspekt ihrer Arbeit sieht. Die Begleitung nach der Schule führt sie auch bei Teilnehmenden durch, von denen sie – objektiv unzutreffend – meint, dass sie nach den Vorgaben nicht weitergefördert werden sollen.

Deutlich wird auch, dass die beteiligten Akteure die Berufsberatung als Institution im Übergang wahrnehmen, der sie dort einen großen Einfluss beimessen. Die Beratung und Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung wird zwar als wichtig und hilfreich interpretiert, gleichzeitig kommt diese an der Institution Berufsberatung nicht vorbei.

5.2.3 Fallstudie 3: Umsetzung im Netzwerk

Kontext

Diese Fallstudie wurde an einer Hauptschule durchgeführt, die im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung geschlossen wurde. Die Schule liegt im ländlichen Umfeld; in der Region sind insbesondere Handwerksbetriebe ansässig, während wenig Industrie vorzufinden ist. Diese Ausgangslage zeichnet sich auch in den Einschätzungen der befragten Akteure hinsichtlich der Ausbildungschancen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen ab: Der Schulleiter sieht die Chancen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eher eingeschränkt, während der Berufsberater auf die positive Situation des Marktes verweist. Auch die Schulsozialarbeit blickt zwar generell auf einen guten Arbeitsmarkt der Region, merkt jedoch an, dass Jugendliche mit höheren schulischen Abschlüssen bessere Ausbildungschancen in Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluss haben. Der Betriebsvertreter sieht vor allem in Handwerksbetrieben gute Chancen für Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten; die Aussicht, einen Ausbildungsplatz im industriellen Bereich zu bekommen, sei eher gering, wenngleich die Industrie für Jugendliche oft attraktiver sei als das Handwerk.

Die Berufseinstiegsbegleiterin und eine Berufsberaterin berichtet im Jahr 2013, dass Jugendliche vermehrt dazu übergehen, im Anschluss an den Hauptschulbesuch die 10. Klasse zu besuchen, um den Realschulabschluss zu absolvieren. Dadurch verschiebt sich der Übergang in die berufliche Ausbildung zeitlich nach hinten. Die Schulsozialarbeit benennt diesen Trend bereits 2011, führt den Wunsch der schulischen Höherqualifizierung jedoch auf die gestiegenen Anforderungen verschiedener Ausbildungsberufe zurück. Nach Aussage der Berufseinstiegsbegleiterin sind es insbesondere die Eltern der jungen Erwachsenen, die diese zum weiteren Schulbesuch animierten, um die bestmöglichen beruflichen Voraussetzungen zu schaffen:

„Auch wenn, sagen wir mal jetzt die Stärken und die Passgenauigkeit, wenn man die Person des Jugendlichen und des Schülers in den Fokus nimmt, wenn das viel eher dafür sprechen würde eine praktische Tätigkeit auszuüben, sind die Eltern teilweise sehr massiv der Meinung: ‚für unseren Sohn wollen wir nur das Beste, wir wollen, dass er weiter zur Schule geht‘. Und damit entsteht oft eine Diskrepanz, die manchmal kaum zu überbrücken ist.“ (Berufseinstiegsbegleiterin 2013)

Hinsichtlich der berufsorientierenden Angebote verweisen die Berufseinstiegsbegleiterin und der Schulleiter im Jahr 2010 auf die Schulsozialarbeit sowie schulische Angebote zur Berufsorientierung. Das schulische Angebot der neuen Fallstudien-schule setzt bereits ab Klasse 5 auf Berufsorientierung und arbeitet hierfür mit einer Vielzahl von Unternehmen beziehungsweise Betrieben zusammen. Der Schulleiter hebt 2013 die sehr gute lokale Vernetzung sowie die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Partnerbetrieben hervor. Die Berufsorientierungslehrerin berichtet 2011 darüber hinaus von Betriebsbesichtigungen, Übungen zur Selbsteinschätzung und Praktika.

Nach Aussagen des Trägers ist kein regionales Übergangsmanagement vorhanden. Gleichwohl verfügt die neue Standortschule hinsichtlich der Berufsorientierung über Absprachen mit einzelnen Firmen und Betrieben und ist in regionale Arbeitskreise einbezogen. Der in die Fallstudie einbezogene Betrieb bietet Jugendlichen Praktika, um ihre Interessen, Stärken und Schwächen kennenzulernen und Auszubildende zu gewinnen.

Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung

Die Implementation der Berufseinstiegsbegleitung verläuft an diesem Standort ohne große Schwierigkeiten. Gleichzeitig ist der Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung an diesem Standort insbesondere durch die Schulschließung der ursprünglichen Standortschule geprägt, eine Schulzusammenlegung mit einer benachbarten Schule steht an. Dabei ist zunächst unklar, ob und wie die Berufseinstiegsbegleitung am neuen Schulstandort durchgeführt werden kann. Fragen der Umsetzung, der vorhandenen Räumlichkeiten vor Ort, aber auch der Mehrwert der Berufseinstiegsbegleitung gegenüber den bisherigen Angeboten zur Berufsorientierung bleiben zunächst ungeklärt.

In Treffen zwischen Schulleitung, Lehrenden und Berufseinstiegsbegleitung werden offene Fragen geklärt. Dadurch konnte nach Meinung der Berufseinstiegsbegleiterin die anfänglich vorhandene Skepsis gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung ausgeräumt werden. Die Umbruchsituation und die zunächst offenen Fragen führen dazu, dass gemeinsame Aktionen und Projekte zwischen der Berufseinstiegsbegleiterin und der Schulsozialarbeit vorerst unterbrochen werden. Der neue Schulleiter verdeutlicht im Jahr 2013 rückblickend, dass die Implementation der Berufseinstiegsbegleitung nach der Schulfusion erfolgreich war, da es der Berufseinstiegsbegleiterin gelang, Beziehungen zu Lehrenden und anderen Kooperationspartnern aufzubauen und somit Möglichkeiten der gemeinsamen Kommunikation geschaffen wurden. Neben der Integration der Berufseinstiegsbegleiterin in verschiedene Treffen des Lehrerkollegiums wurde die Integration der Berufseinstiegsbegleitung beispielsweise dadurch vorangetrieben, dass ihr ein Büro zur Verfügung gestellt wurde.

Im Verlauf erkrankt die Berufseinstiegsbegleiterin schwer und muss für ungefähr ein Jahr ihre Arbeit an der Schule unterbrechen. Ihre Vertretung übernimmt ein Kollege, der bis dato keine Erfahrungen in der Berufseinstiegsbegleitung sammeln konnte, aber bereits lange Zeit beim Träger beschäftigt und mit übergangsbezogenen Fragestellungen betraut war. Nach Aussage des Schulleiters hat diese Vertretungssituation zu keinem Zeitpunkt die Berufseinstiegsbegleitung an der Schule gefährdet. Für den Berufseinstiegsbegleiter stellt die Vertretungssituation jedoch eine Belastung dar. Im Interview 2011 spricht er davon, dass er auf unklare Arbeitsbedingungen traf und seine Aufgabenbereiche aufgrund der anderen Projekte an der Schule nicht klar abgegrenzt waren. Die Berufseinstiegsbegleiterin kann nach ihrer Genesung an die Schule zurückkehren und ihre Arbeit als Berufseinstiegsbegleiterin wieder aufnehmen.

Als die Neuausschreibung für die Berufseinstiegsbegleitung erfolgt, erhält ein anderer Träger den Zuschlag, so dass von Herbst 2013 bis Sommer 2014 zwei verschiedene Berufseinstiegsbegleiterinnen an der Schule tätig sind, was von der Berufseinstiegsbe-

gleiterin, dem Schulleiter und der Berufsberater als ungünstige Arbeitssituation empfunden wird. Kritisch hervorgehoben wird die Unsicherheit hinsichtlich der Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung. Der Schulleiter hebt hervor, dass es aufgrund ungenauer Zusagen und Aussagen für Schulen immer wieder zu Planungsunsicherheit hinsichtlich der Berufseinstiegsbegleitung komme, die den Schulleiter verunsichern:

„Die Bundesagentur für Arbeit als Behörde wo jetzt dieses Programm dann immer wieder befristet nur aufgelegt wird, das ist für uns schon schwierig in der Planungssicherheit. Dann hieß es mal wieder es kommt ganz weg, dann hieß es jetzt wird es wieder verändert, dann musste man einmal gab es eine Variante wo ich dann 50 % selber äh finanzieren hätte müssen. Dann war ich da schon am Rennen und gucken wie könnten wir diese 50 % hinkriegen, dann kam aber jetzt doch wieder ein anderes Programm, wobei jetzt mit diesem neuen Programm hat sich die Trägerschaft geändert, jetzt hab ich momentan zwei verschiedene Träger im Haus. ... Das find ich nicht professionell ... oder schwierig.“ (Schulleiter 2013)

Personelle Stabilität und Kontinuität in der Begleitung sehen der Schulleiter, die Berufseinstiegsbegleiterin und die Berufsberater als wichtige Erfolgsfaktoren. Eine Vielzahl von personellen Wechseln führe zu Unruhe in der Berufseinstiegsbegleitung und bei den Schulen, zu Beziehungsabbrüchen zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Teilnehmenden und gefährde das Netzwerk der Kooperation.

Konzept und Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

Konzeptionell orientiert sich die Berufseinstiegsbegleitung an diesem Standort insbesondere an der schulischen Unterstützung der Jugendlichen. Der Trägervertreter gibt im Interview 2011 an, dass die Organisation und das Anbieten von Lernunterstützung neben der Berufsorientierung, der Praktikumsbegleitung und der Unterstützung in Bewerbungsangelegenheiten eine wichtige Rolle spiele. Das Unterstützungsangebot während der Schulzeit soll in Anlehnung an schulische Angebote erfolgen, in der Begleitung in der nachschulischen Phase sollen weitere Hilfen organisiert werden und die „Übergabe“ der Jugendlichen an die nachfolgende Institution durch die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung vorangetrieben werden.

Die Berufseinstiegsbegleiterin zielt mit ihrer Unterstützung auf das Erreichen des Schulabschlusses und orientiert sich in der praktischen Arbeit insbesondere am individuellen Unterstützungsbedarf der Jugendlichen. Erziehung, Begleitung und Unterstützung sind die Elemente, die sie auf die Frage nach ihrer Arbeitsweise im Jahr 2010 hervorhebt. Während dieser Ansatz für die Berufseinstiegsbegleiterin wichtig ist, merkt der vertretende Berufseinstiegsbegleiter an, dass für ihn auch die Lernunterstützung bedeutsam sei, er seine Rolle in Abgrenzung zu anderen schulischen Hilfen jedoch nicht recht verorten könne.

Generell findet er das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung wenig aussagekräftig, unpräzise und folglich schwer umsetzbar. Aufgrund dieser Kritik erarbeitet er sich eigene Richtlinien für seine Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiter. Dieses eigene Konzept basiert auf Beziehungsarbeit, definiert Vertrauen als Grundlage und rückt die

individuelle Förderung in den Mittelpunkt. Für eine effektive Begleitung der Jugendlichen möchte er zunächst die Lernunterstützung in den Vordergrund rücken, gleichzeitig aber behutsam auch private und andere lebensweltliche Themen besprechen und bearbeiten. Er sieht seine Begleitung auf drei Ebenen festgeschrieben: Sicherung des Schulabschlusses durch Lernunterstützung, Berufsfindung durch Gespräche und Testverfahren, Vorbereitung auf die Ausbildung mit Bewerbungsunterlagen und Firmenkontakten.

Die Berufseinstiegsbegleiterin verdeutlicht im Interview 2013, dass bereits zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung ein Fachkonzept vorlag, welches die Vorgaben der Verdingungsunterlagen berücksichtigte. Dieses wurde im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung entsprechend Neuerungen der Berufseinstiegsbegleitung, aber auch bildungspolitischen Entscheidungen – der zehnjährigen Schuldauer – angepasst, wodurch sich auch eine Schwerpunktverschiebung ergab:

„Es gab schon eine und gibt eine Schwerpunktverteilung. Absolut. Also wenn ein Schüler bisher in Klasse 9 den Hauptschulabschluss gemacht hat, dann war mir klar, ich muss den spätestens zu Beginn der Klasse 9 ins Bewerbungsverfahren bringen. Also nicht nur auf den Hauptschulabschluss üben und schauen, dass die Noten einigermaßen stabil bleiben, sondern auch gleichzeitig nach einer Ausbildungsstelle suchen und eben dieses Bewerbungsverfahren initiieren. Das ist jetzt natürlich entzerrt. Jetzt muss ich das auf zwei Jahre verteilen.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Gleichbleibend wie zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung hebt die Berufseinstiegsbegleiterin die Beziehung zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen hervor, sowie Vertrauen und personelle Kontinuität.

Die Begleitung nach Ende der allgemeinbildenden Schule gestaltet sich nach Angaben des vertretenden Berufseinstiegsbegleiters aufgrund des fehlenden schulischen Rahmens schwierig, da Jugendliche schwer erreichbar seien. Er sei dazu übergegangen, sich monatlich mit den Jugendlichen in einem Café zu treffen und sich dort gemeinsam über Arbeitssituation, Kollegen und der Berufsschule auszutauschen. Damit diese Form der Zusammenarbeit funktioniert, sieht er den Aufbau einer tragfähigen Beziehung als wichtigsten Schritt der Begleitung der Jugendlichen. Die Berufseinstiegsbegleiterin begleitet junge Erwachsene nach der allgemeinbildenden Schule vor allem durch telefonische Kontakte und Kontakte zu den ausbildenden Betrieben. Sie macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass es in der nachschulischen Phase zu Veränderungen im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung kam. Während zu Beginn lediglich Jugendliche in Ausbildung weiter begleitet werden durften, konnte durch Gespräche mit der Agentur für Arbeit erreicht werden, dass nun auch junge Erwachsene in Berufsfachschule mit Vorvertrag von einem Betrieb begleitet werden dürfen. Für sie ist diese konzeptionelle Weiterentwicklung entsprechend äußerer Umstände und Entwicklungen ein wichtiger Aspekt für eine gelingende Unterstützung im Übergang.

Der Schulleiter erwartet von der Berufseinstiegsbegleitung neben der Berufswegeplanung, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Entwicklung der Berufswahlreife. Die Vermittlungsquote hingegen sieht er als unangemessen an, um den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung zu messen. Für die Berufsorientierungslehrerin

soll die Berufseinstiegsbegleitung zur Verbesserung der schulischen Leistungen der Teilnehmenden und zur beruflichen Orientierung der Jugendlichen beitragen. Auch die Schulsozialarbeit der Schule verweist auf das ihrer Meinung nach gute Konzept der Berufseinstiegsbegleitung, da es Jugendliche ohne elterliche Unterstützung im Übergang einbezieht, Fragen zum Übergang, zur Berufsorientierung und Berufswahl besprochen werden können, aber auch Nachhilfe und Beratungsgespräche zu unterschiedlichen Themen angeboten werden.

Der Berufsberater hebt hervor, dass er vom Konzept der Berufseinstiegsbegleitung erwarte, dass Jugendliche zur Berufswahlreife geführt werden. Die Orientierung solle entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten und in Abgrenzung zum Peer-Kontext erfolgen. Durch die Berufseinstiegsbegleitung sollen seiner Meinung nach Jugendliche motiviert werden, Lust am Lernen zu finden, aber auch realistische berufliche und schulische Ziele entwickelt werden. Darüber hinaus hebt er hervor, dass er erwartet, dass Jugendliche insbesondere das Ziel einer Ausbildung statt einer weiterführenden Schule verfolgen und dabei von der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden.

Im Interview 2013 hebt die neue Berufsberaterin hervor, dass sich das Konzept der kontinuierlichen Begleitung bewährt, dass sich jedoch Ziele und Personenkreis der Teilnehmenden verändert haben. Für sie ist die Berufseinstiegsbegleitung insbesondere während der Schulzeit anzusiedeln. Dies spiegelt sich auch ihrer Erwartungshaltung wider, dass Schulen Räume und Zeiten für die Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung bereitstellen sollen, Absprachen mit Lehrenden erfolgen müssen und die Berufseinstiegsbegleitung in der Schule sichtbar sein müsse. Insgesamt wird der Begleitung nach dem Ende der Schule weniger Bedeutung beigemessen; sie erfolge außerdem nur im Falle einer Ausbildung, Übergänge in andere Institutionen würden nicht begleitet.

Der Trägervertreter sieht Beratungsangebote, Beziehungsarbeit und Unterstützung bei privaten Problemen als wichtigste Angebotsformen der Berufseinstiegsbegleitung. Die Berufseinstiegsbegleiterin stellt sowohl Einzel- als auch Gruppenangebote bereit, bietet Berufsorientierung, Praktikbegleitung sowie Lernunterstützung an. Für den vertretenden Berufseinstiegsbegleiter steht die Berufsorientierung im Hintergrund. Die Lernunterstützung ist auch für ihn wichtiges Element der Berufseinstiegsbegleitung. Zentral ist für ihn die Bearbeitung von Konflikten zwischen Jugendlichen und Lehrenden sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, wofür er Beratungsangebote bereitstellt. Die Berufsberaterin hebt mit Blick auf die Berufseinstiegsbegleiterin hervor, dass ihre Angebote individuell an den teilnehmenden Jugendlichen ausgerichtet sind und sie spontan auf Anfragen und Bedarfe von Teilnehmenden eingeht.

Die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung können aufgrund der Integration in den Lehrplan während der Unterrichtszeiten offeriert werden.

Verlauf der Kooperationen

An diesem Fallstudienstandort bestehen sowohl an der ersten Schule als auch an der neuen Fallstudienstandortschule ausgeprägte Kooperationsstrukturen, in die sich die Berufseinstiegsbegleitung einfügt.

Die Berufseinstiegsbegleiterin verfügt bereits 2010 über ein Kooperationsnetzwerk, zu dem Unternehmen, Betrieben, Schulsozialarbeit, Schulleiter, Lehrende, Berufsberatung und der Träger zählen. Die Zusammenarbeit mit diesen Akteuren kann sie im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung ausbauen und wird für sie zum wichtigen Teil ihrer eigenen Arbeit:

„Und kooperieren heißt ja in dem Fall auch ja Einblick in ihre Arbeit zu geben. Mir Einblick in ihre Arbeit zu geben und sich Zeit zu nehmen für Gespräche und sich Zeit zu nehmen um Vereinbarungen zu treffen wie können wir gemeinsam dem Schüler am besten helfen? Wie können wir ihn am besten unterstützen?“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Die Zusammenarbeit mit schulischen Akteuren wird im Verlauf und auch an der neuen Standortschule immer besser. Die Berufseinstiegsbegleiterin ist in die Schule und schulische Prozesse gut integriert; der Schulleiter bietet ihr die Möglichkeit, die Berufseinstiegsbegleitung während der Unterrichtszeit durchzuführen. Außerdem kann sie die Kooperationsbeziehungen der Schule nutzen. Dabei ist die Berufsorientierungslehrerin eine wichtige Ansprechpartnerin, mit der auch gemeinsame Projekt durchgeführt werden.

Mit Betrieben und Unternehmen kooperiert die Berufseinstiegsbegleiterin im Rahmen von Praktika und Betriebsbesichtigungen sowie in der nachschulischen Phase der Begleitung der Teilnehmenden. Der Betrieb kann zwar generell wenig zur Berufseinstiegsbegleitung ausführen, kennt jedoch die Berufseinstiegsbegleiterin von Telefonaten. Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit stellt sowohl für die Berufseinstiegsbegleiterin als auch für Trägervertreter einen wichtigen Kooperationspartner dar, mit dem immer wieder wichtige Absprachen getroffen werden. Umgekehrt schätzt auch die Berufsberaterin die Kooperation mit der Berufseinstiegsbegleiterin als positiv ein.

Schule und Träger arbeiten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung das erste Mal zusammen. Durch die Schulzusammenlegung wurde die Berufseinstiegsbegleitung nach Ansicht des Trägervertreterers zu einem Projekt unter vielen, was die Notwendigkeit mit sich brachte, sich wieder in einem neuen Rahmen zu platzieren, sich in bestehende Angebote einzubinden, Zeit zur Verfügung gestellt zu bekommen, Widerstände von Lehrkräften zu bewältigen und grundlegende Absprachen mit der Schulleitung zu treffen. Die schulische Vorgabe, die Berufseinstiegsbegleitung außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden zu lassen, ist aus Sicht des Trägers hinderlich. Gleichzeitig schätzt der Träger den Schulleiter als engagiert und offen für neue Projekte ein. Im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung initiiert der Trägervertreter regelmäßig Treffen mit Akteuren der Schule, der Agentur für Arbeit und den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung, um aktuelle Entwicklungen, eventuelle Probleme und weitere Unterstützungsschritte zu besprechen.

Die Berufsorientierungslehrerin traf sich vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung an der neuen Schule mit der Berufseinstiegsbegleiterin, um sich gemeinsam über Konzept, Vorstellungen der Zusammenarbeit und Aufgabenteilung auszutauschen. Neben der Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleiterin arbeitet die Berufsorientierungslehrerin mit verschiedenen Betrieben, Unternehmen, der Schulsozialarbeit,

dem Träger und der Agentur für Arbeit zusammen und kann somit auf ein großes Netzwerk an Kooperationspartnern zurückgreifen.

Auch die Schulsozialarbeit berichtet von einer guten Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung. Gemeinsame Absprachen dienen dazu, Doppelungen von Angeboten zu vermeiden und Aufgabenbereiche klar abzugrenzen. Nach anfänglichen wöchentlichen Treffen ist man dazu übergegangen, sich monatlich miteinander abzusprechen.

Das gute Netzwerk und der Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung an diesem Standort zeigen, dass es keine direkte Schlüsselperson gibt, die das Gelingen der Berufseinstiegsbegleitung ermöglicht. Vielmehr tragen alle Akteure ihren Teil zur gelingenden Arbeit bei. Der Träger schafft Rahmenbedingungen für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung, klärt Schwierigkeiten mit der Agentur für Arbeit und der Berufsberatung und lädt zu runden Tischen und gemeinsamen Absprachen ein. Die Schule ist interessiert und aufgeschlossen gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung. Die neue Schule nimmt das Projekt gern in den bisherigen Förderumfang auf und die Berufsorientierungslehrerin und die Schulsozialarbeit verständigen sich mit der Berufseinstiegsbegleiterin über Aufgabenbereiche und gemeinsame Aktionen. Die Berufseinstiegsbegleiterin geht offen auf die Beteiligten zu. Auch die Vertretungssituation kann von den Beteiligten gut aufgefangen und bewältigt werden.

Resultate und Zufriedenheit

Mit Blick auf Resultate der Berufseinstiegsbegleitung verweisen die Berufseinstiegsbegleiterin, der vertretende Berufseinstiegsbegleiter, der Trägervertreter, die Schulsozialarbeiterinnen und die Berufsorientierungslehrerin auf Notenverbesserungen und positive Veränderungen im Sozialverhalten der Jugendlichen. Zudem gingen nach Angabe der Schulsozialarbeiterinnen und der Berufsorientierungslehrerin Jugendliche motivierter in die Berufsorientierung und könnten letztendlich auch „realistische“ Berufsvorstellungen formulieren. Folglich gingen sie nach Wahrnehmung des Trägers vermehrt in Ausbildung über.

Der Schulleiter der neuen Standortschule stellt fest, dass seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung Absolventinnen und Absolventen seiner Schule nicht mehr in Maßnahmen der Agentur für Arbeit übergangen. Die Berufseinstiegsbegleiterin beschreibt die positiven Effekte auf teilnehmende Jugendliche an einem Beispiel wie folgt:

„Eine andere Schülerin hat einen Ausbildungsplatz bekommen als medizinische Fachangestellte, die war vorher so schüchtern und so hat sich wenig zugetraut, obwohl viel Potenzial da war. Und durch diese zusätzliche Förderung, da ist irgendwann mal der Knoten geplatzt. Und sie ist offener geworden und ahm auch vom, im sozialen Bereich her ähm kommunikativer, sie konnte dann mehr auf Menschen zugehen und es hat mit der Ausbildungsstelle geklappt.“ (Berufseinstiegsbegleiterin, 2013)

Jedoch gebe es auch Jugendliche, die ihre Teilnahme vorzeitig beendeten.

Neben diesen Einflüssen auf die Teilnehmenden heben die Befragten verschiedene andere Wirkungen hervor. Die Schulsozialarbeit nimmt eine Entlastung der eigenen

Tätigkeit wahr. Durch die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung entstünden neue Ideen und Anregungen. Der Trägervertreter berichtet, dass durch die Kooperation mit der Schule das Thema Schulentwicklung ein wichtiges und neues Thema für den Träger wurde. Hierbei konnte der Träger an vorhandene Erfahrungen anknüpfen und erhielt zugleich Impulse für neue Handlungsfelder.

Insgesamt fällt die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung positiv aus, auch wenn – wie bereits dargestellt – einzelne Kritikpunkte benannt werden. Der Schulleiter der neuen Standortschule bewertet die Tätigkeit der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule positiv – durch die Präsenz und die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung stehe das Thema des Übergangs Schule – Beruf vermehrt im Mittelpunkt und zudem würde das *„Bewusstsein für passgenaue Ausbildungsreife geschärft“* (Schulleiter 2013). Die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung trage dazu bei, Schule auf „hohem Niveau“ machen zu können und ist für den Schulleiter nicht mehr aus dem Schulalltag wegzu-denken:

„Für mich ist es ohne Berufseinstiegsbegleitung nicht vorstellbar. Der Schulalltag. Gerade jetzt für die Kinder, ich sag mal unsere Sorgenkinder, die dann auch vielleicht in der Schule nicht diese Erfolgserlebnisse haben, die positiv zu begleiten und dann nicht den Weg, sag ich jetzt mal, zur zentralen Sammelstation wo lauter Gescheiterte sind einzuschlagen.“ (Schulleiter 2013)

Auch der Trägervertreter nimmt eine neue Dynamik an den Schulen wahr und hebt hervor, dass das Thema Übergang durch die Berufseinstiegsbegleitung eine neue Dimension annehme. Die Berufseinstiegsbegleitung könne eine Brücke zwischen Schule, Betrieb und Agentur für Arbeit schlagen – eine Verbindung, die den Übergang erleichtere.

Fazit

An diesem Standort sind Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse zentrales Element der Berufseinstiegsbegleitung, die letztendlich dazu führen, dass trotz der Schulzusammenlegung die Berufseinstiegsbegleitung nach erfolgter Schulfusion ihre Arbeit fast nahtlos wieder aufnehmen kann. Auch wenn im Rahmen dieses Prozesses gelegentlich Fragen und Unsicherheiten hinsichtlich der weiteren Umsetzung entstehen, so gelingt es durch die Umgangsweise der Akteure, die Fragen zu beantworten und gleichzeitig bestehende Vorbehalte gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung auszuräumen.

Deutlich wird auch die Funktion eines großen Netzwerkes an Kooperationspartnern. Diese Konstellation birgt zunächst die Gefahr, dass sich Angebote doppeln oder es zur Konkurrenz unter den Beteiligten kommt. Jedoch sind an diesem Standort alle beteiligten Akteure gewillt, ein gut funktionierendes Unterstützungsnetzwerk zu etablieren, in dem die Berufseinstiegsbegleitung eine wichtige Rolle spielt. Permanente Absprachen und gemeinsame Projekte fördern den Zusammenhalt und eine gemeinsame Zielsetzung. Die Offenheit der schulischen Akteure gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung ermöglicht die Integration der Berufseinstiegsbegleiterin vor Ort und in schulische Prozesse. Der Rückhalt durch den Träger und dessen enge

Zusammenarbeit mit der Schule ermöglichen wiederum eine positive Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung auf unterschiedlichen Ebenen.

5.2.4 Fallstudie 4: Die Berufseinstiegsbegleitung an einer Brennpunktschule

Kontext

Die Fallstudien­schule 4 befindet sich in einem der sozial schwächsten Stadtteile einer Großstadt. Dieser ist durch überdurchschnittlich hohe Anteile von Arbeitslosen und Empfängern von Transferleistungen sowie einer hohen Mobilität und rückläufigen Zahlen stabilisierend wirkender Bevölkerungsschichten geprägt. Mehr als die Hälfte der Bewohnerinnen und Bewohner hat einen Migrationshintergrund, der Anteil ausländischer Einwohnerinnen und Einwohner zählt damit zu den höchsten in der Stadt. Mehr als drei Viertel der Grundschülerinnen und Grundschüler im Stadtteil haben eine nichtdeutsche Herkunftssprache. Die Beschäftigungsquote im Stadtteil ist sehr niedrig. Nur gut ein Drittel der Einwohner im Alter von 15 bis 65 Jahren geht einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach. Mehr als zwei Drittel aller Grundschülerinnen und Grundschüler im Stadtteil sind von den Lernmittelkosten befreit.

An der Fallschule sind über 90 % der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft. Zu den Hauptgruppen zählen türkisch- und arabischstämmige Schülerinnen und Schüler sowie Jugendliche aus rund 20 anderen Nationalitäten. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ist an der Fallschule mit fast einem Drittel der Absolventinnen und Absolventen höher als im Durchschnitt der Stadt. Angesichts der vielfältigen sozialen Herausforderungen werden spezifische Angebote zur beruflichen und sozialen Integration im Rahmen der Jugendsozialarbeit erbracht, die sich speziell an junge Menschen mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf an sozialpädagogischen Hilfen richten.

Die Fallschule ist eine Ganztags­schule und täglich bis 16.30 Uhr geöffnet. Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen stehen den ganzen Tag als Ansprechpartner zur Verfügung. Eine Betreuung ist damit auch nach dem Unterricht möglich, unter anderem gibt es das Angebot einer qualifizierten Hausaufgabenbetreuung ebenso wie berufsorientierende Projekte und Bewerbungstraining. Erschwerend ist die Lehrersituation, welche bei Start und auch während der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung von der Schulleitung als „katastrophal“ eingeschätzt wurde. So ist der Krankenstand unter dem Lehrpersonal permanent hoch; einige Lehrerinnen und Lehrer sind langzeitkrank.

Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung wird im Februar 2009 als ein weiteres, externes Unterstützungsangebot an diesem Fallstudienstandort gestartet. Die Implementation wird negativ beeinflusst durch die knappe Distanz zwischen Zuschlag und Start: Für die ersten, kurz vor Weihnachten geplanten Vorstellungsgespräche hat der Träger der Berufseinstiegsbegleitung in den von ihm zu begleitenden Schulen keinen Termin mehr bekommen. Daher finden die Vorstellungs- und Auftaktgespräche im Wesentlichen erst im Januar 2009 statt. Zum 1. Februar nehmen dann bereits die ersten Berufsein-

stiegsbegleiterinnen und -begleiter ihre Arbeit an den Schulen auf. Damit liegen zwischen der Zuschlagserteilung und dem Beginn der Berufseinstiegsbegleitung etwa vier Wochen – laut dem Träger ein viel zu knapper Zeitraum.

An der Fallstudien­schule läuft die Berufseinstiegsbegleitung zunächst mit einer Fachkraft an. Diese kündigt nach weniger als sechs Monaten beim Träger, womit die angestrebte Kontinuität der Begleitung gleich zu Beginn in Frage gestellt wird. Grund für die Kündigung ist nach der Vermutung des Schulleiters die zu geringe Bezahlung:

„Wenn ich solche Billiglöhne mache, dann setzte ich natürlich Fragezeichen bei der Qualifikation.“ (Schulleitung 2010)

Die beiden Nachfolger – eine Frau, ein Mann – führen die Berufseinstiegsbegleitung fort. Allerdings werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte, die zum Zeitpunkt des Personalwechsels bereits die 10. Klasse besuchten, nicht mehr begleitet. Stattdessen rückten neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den 9. Klassen nach. Hierzu der Träger:

„Wenn dieser Wechsel des Berufseinstiegsbegleiter zeitlich zusammenfällt mit der Tatsache, dass der Schüler von der Schule geht oder vielleicht bum­melt und deswegen sowieso kaum da ist, dann kann man eigentlich die Zusammenarbeit fast vergessen. Also dann ist da der Bruch so groß. Wir haben es auch an einer Schule dann gänzlich bleiben lassen. Die kommen sowieso schwer an die Schule zurück, auch zu dem alten Berufseinstiegsbegleiter ist ja die Kommunikation dann schwierig. Aber zu jemandem, den sie dann gar nicht kennen, ist sie eigentlich aussichtslos.“ (Trägervertreter 2013)

Auch in der Folgezeit findet ein Wechsel der Begleitung in der kritischen Phase des Schulabgangs statt. Insgesamt kündigen allein vom Frühjahr 2009 bis Mitte 2011 fünf Fachkräfte beim Träger. Nach dem Ausscheiden einer Berufseinstiegsbegleiterin übernimmt ihr ehemaliger Kollege diese Funktion. In der Übergangsphase bleiben die Abgangsschülerinnen und -schüler mehrere Wochen ohne Begleitung. Eine Begleitung erfolgt in dieser Zeit nur dann, so der Trägervertreter, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern aktiv eingefordert werde. Die Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden seitens der Schule kritisch beurteilt.

Unmittelbar vor Ende des Schuljahres 2012/2013, also in einer für die begleiteten Schulabgängerinnen und -abgänger sehr sensiblen Phase, beendet der Träger seine Arbeit an der Fallstudien­schule, da er Insolvenz anmelden muss. Ein anderer Träger, welcher ebenfalls im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung an anderen Schulen in der Region tätig ist, übernimmt die Berufseinstiegsbegleitung an der Fallstudien­schule. Der neue Träger übernimmt zugleich drei ehemalige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des ehemaligen Trägers, die an der Schule im Einsatz waren. Mit dem Trägerwechsel erreicht die kontinuierliche, personelle Diskontinuität an der Fallschule ihren abschließenden Höhepunkt.

Von den ca. 25 Teilnehmenden, die Mitte 2011 die Schule verlassen haben, besteht bereits im September desselben Jahres zu keinem einzigem mehr Kontakt. Offiziell sind aber noch sieben dieser 25 Personen als Teilnehmende gelistet. Die frei gewordenen

Plätze werden schnell mit Nachrückerinnen und Nachrückern besetzt. Insgesamt ist die Begleitung nach dem Schulabgang an diesem Standort nicht gewährleistet.

Konzept und Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung startet an der Schule zunächst mit 30 Teilnehmenden aus drei neunten und drei zehnten Klassen. Bei der Auswahl herrscht zunächst Unsicherheit, da nach Ansicht des Trägers die Zielgruppe in den Ausschreibungsunterlagen nicht eindeutig beschrieben wurde. Im praktischen Auswahlprozess sind leistungsbezogene Vorgaben insofern zu berücksichtigen, als solche Jugendliche auszuwählen waren, bei denen der Schulabschluss zwar gefährdet war, bei denen jedoch angenommen werden kann, dass sie mit entsprechender Unterstützung ihren Schulabschluss erreichen können. Allerdings sollten sie „nicht so gut sein“, dass sie auf einen mittleren Schulabschluss zusteueren. Mit dieser Maßgabe werden Schülerinnen und Schüler von den Klassenlehrerinnen und -lehrern vorgeschlagen. Es werden dabei nicht diejenigen ausgewählt, für die

„alle Messen gelesen sind, sondern Schüler, die leistungsmäßig in der Lage sind, sich selbst zu stabilisieren. Die müssen nicht gut sein, dürfen aber auch nicht zu schlecht sein.“ (Schulleitung 2010)

Dieses Auswahlprinzip erscheint, so die Schulleitung, vielen nicht ausgewählten Schülerinnen und Schülern mit ebenfalls großem Unterstützungsbedarf zunächst als nicht nachvollziehbar. In der Folge gibt es viel Unmut bei den Betroffenen. Von den Schülerinnen und Schülern, die für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung vorgeschlagen werden, gibt es bis auf zwei Ausnahmen nur Zustimmung. Die Plätze der beiden Schülerinnen und Schülern, die nicht teilnehmen wollen, werden durch andere besetzt.

In der praktischen Projektumsetzung ergibt sich eine wichtige Erweiterung des Tätigkeitsfeldes der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern: Neben den Kernaufgaben der individuellen, beruflichen Orientierung der Jugendlichen sind es vor allem Elemente der Sozialarbeit, die gerade bei dieser Gruppe von Jugendlichen einen wichtigen Bestandteil der von den Fachkräften zu leistenden Arbeit bilden. Dies war dem Träger zu Beginn – auf Basis der Ausschreibungsunterlagen – so nicht bewusst. Die individuelle Begleitung einzelner Jugendlicher bringt es mit sich, dass Fragen der beruflichen Orientierung immer wieder von anderen Fragen, zum Beispiel der familiären Situation (häusliche Aufgaben, Mitarbeit im elterlichen Betrieb, Unterordnung unter ältere Geschwister etc.) begleitet oder überlagert werden. Vor diesem Hintergrund betrachtet der Träger die Berufseinstiegsbegleitung nicht nur als Begleitung und Coaching für die berufliche Perspektive der Teilnehmenden; die Fachkräfte müssten auch als Ansprechpartnerinnen und -partner für soziale und familiäre Problemsituationen zur Verfügung stehen.

Der Aufwand der Begleitung im nachschulischen Bereich ist gegenüber der Begleitung an der Schule deutlich höher. Im Gegensatz zu den Treffen an der Schule im Büro müssen die Treffen individuell organisiert werden. Es fehlt die frühere räumliche Nähe. Die räumliche und damit auch die persönliche Distanz sind nach Ansicht des Trägers damit gestiegen. Hierzu der Träger:

„Die Schüler sind, wenn sie denn versorgt sind, in der Regel am Oberstufenzentrum oder in einer Ausbildung. Und da den Anschluss zu bewahren, da hinzufahren, mit denen also überhaupt die Kommunikation aufrecht zu erhalten, die stellt sich problematisch dar.“ (Träger 2013)

Seitens des Trägers wird von Schwierigkeiten berichtet, die Berufseinstiegsbegleitung nach Schulende fortzuführen. Dies betreffe nicht nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nach erfolgtem Übergang sofort abbrechen und keinen Kontakt mehr suchten, sondern auch zur weiteren Teilnahme motivierte Jugendliche. Eine Kontaktaufnahme erfolge in der Regel per Email, selten direkt und persönlich am neuen Bildungsort. Wenn persönliche Treffen stattfänden, dann eher zu Hause. Als Konsequenz erfolgloser Kontaktbemühungen nach Schulabgang würden die betreffenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann aus dem Programm genommen und die Plätze neu besetzt. Dies erfolge in Absprache mit der Verantwortlichen bei der Agentur für Arbeit.

Zu den Gründen für den Ausstieg der Schüler sofort mit Verlassen der Schule sagt einer der befragten Berufseinstiegsbegleiter, er habe Teilnehmenden mit guten Aussichten ein „Angebot“ gemacht:

„Du bist stabil. Du brauchst keine Hilfe mehr.“ (Berufseinstiegsbegleiter 2013)

Weiter betont der Berufseinstiegsbegleiter, bis auf einen Schüler hätten alle das „Angebot“ angenommen, und die Verantwortlichen von der Agentur für Arbeit gäben den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in dieser Hinsicht „freie Hand“. Bei anderen, nicht-stabilen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird der Abbruch mit mangelnder Motivation erklärt.

In Bezug auf die Probleme der Berufseinstiegsbegleitung hat sich aus Sicht des Trägers im Verlauf der Umsetzung nichts geändert:

„... im Grundsatz haben sich die Aussagen aus der letzten Runde nicht verändert. Muss man einfach so sagen. Auch nicht in dieser neuen Optionsrunde, die ja jetzt begonnen hat mit den Kollegen also im Februar 2013, mal überlegen, ja. Da haben sich ja die Strukturen doch geändert, ja aber die Probleme sind im Grundsatz die gleichen geblieben. Dies sind: Fluktuation, Bezahlung sowie Betreuung in nachschulischer Phase.“ (Träger 2013)

Neue Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit der Reduzierung der Teilnehmerzahlen im Jahr 2013. In der Folge muss der Träger einige der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung entlassen. Darüber hinaus ändert sich auch die Zahl der Teilnehmenden pro Schule von 20 auf 10 Teilnehmende. Dies erhöht den Aufwand, da eine Berufseinstiegsbegleiterin oder ein -begleiter nun an zwei Schulen tätig sein muss und reduziert die verfügbaren Kapazitäten:

„...Kollegin hat aber zwei Schulen betreut, konnte also in der einen Schule auch nur noch zwei Tage sein. So – und konnte nicht zu jeder Dienstversammlung sein und nicht zu jeder Schulkonferenz und alles was da so hinten dransteckt. Und es verband es immer – man hörte es auch immer – mit

*dem O-Ton der Unzufriedenheit, „Na arbeitet der denn ausreichend?“.“
(Träger 2013)*

Verlauf der Kooperationen

An der Schule des Fallstudienstandortes wird das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung seitens der Schulleitung begrüßt. Wenngleich die Fallstudien-schule die Teilnahme nicht selbst wählen konnte, waren doch die für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung erforderlichen schulischen Kapazitäten vorhanden. Der Versuch, nicht jedes mögliche Angebot zur beruflichen Orientierung anzunehmen und sich auf ausgewählte Angebote zu beschränken, hat nach Einschätzung der Schulleitung wesentlich dazu beigetragen, die erforderliche Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule, insbesondere bei den Lehrkräften, zu schaffen. Die Schulleitung sieht sich durch die Erfahrungen benachbarter Schulen bestätigt, wo aufgrund des Überangebots an Projekten und externen Beratern erhebliche Probleme bei der Implementation der Berufseinstiegsbegleitung auftreten. Das Angebot

„... wird immer umfangreicher. Die neunten Klassen gehen zu Betriebsbesichtigungen, unsere achten, unsere siebten fangen schon an, da haben wir F drin (...). Die machen Potenzialanalysen. Das baut sich alles miteinander auf. Also es ist schon sehr umfangreich. Mir ist es manchmal zu viel. Da kommt dann der Unterricht zu kurz.“ (Schulleitung 2010).

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure an der Fallschule verläuft reibungslos. Dies betrifft auch die Vertreterin der Arbeitsagentur, mit der eng zusammengearbeitet wird. Hilfreich sind vor allem die regelmäßigen Treffen aller mit der beruflichen Orientierung befassten Akteure:

„Die Zusammenarbeit ist geregelt durch den Jour fixe Tag, der regelmäßig in langen Abständen stattfindet (...) Zwei-, dreimal pro Jahr ungefähr.“ Im Ergebnis, so die Schulleitung „kommen (die) sich auch nicht gegenseitig ins Gehege“ (Schulleitung 2010).

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter haben ein eigenes Büro im Schulgebäude mit PC und Telefon und bieten feste Sprechzeiten. Wird die Zusammenarbeit jedoch einerseits durch die Akzeptanz seitens der Schulleitung und des Lehrkörpers und durch die zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten begünstigt, behindern andererseits zugleich die häufigen personellen Wechsel seitens der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eine bessere Umsetzung.

Als problematisch wird der Versuch empfunden, die Berufseinstiegsbegleitung während der Unterrichtszeiten durchzuführen:

„Was ich (hier) weniger schön fand, aber das haben wir sehr schnell geklärt, ich habe verhindert, dass Schüler aus dem Fachunterricht wie Englisch, Mathe, Deutsch rausgezogen wurden, für irgendwelche Vorbereitungen. Hab ich gesagt, dagegen hab ich was! Bin eigentlich ein Mensch, der die Leistung vertritt und habe gesagt: Wenn das in der Lernbürozeit, in der Projektzeit ist, ist das machbar. Aber weder in Mathe, Deutsch, Englisch. Das wurde dann auch sehr schnell wahrgenommen.“ (Schulleitung 2010)

Nach erfolgtem Übergang erweist sich die Kooperation mit den weiterführenden Berufsschulen als schwieriger als mit der Schule:

„Hinzu kommt natürlich, dass die äh – ich hab neulich gerade mit den Kollegen noch mal gesprochen – dass die Berufsschulen auf Grund ja gesetzlicher Bestimmungen und so weiter auch nicht immer so sehr auskunftsfreudig sind, und da liegen eben auch Bestimmungen. Und da ist es manchmal auch schwierig, die Information überhaupt zu erhalten.“ (Träger 2013)

Bewertung und Resultate

Rückblickend schätzt die Schulleitung die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, wenngleich diese durch personelle Diskontinuität geprägt war, alles in allem positiv ein. Dies bezieht sich in erster Linie auf die Einstellung der Begleiterinnen und Begleiter, weniger um das damit verbundene Konzept:

„... die haben sich wirklich sehr gekümmert, um die Schüler. Sind einzeln mit denen sogar zu Bewerbungsgesprächen, zu Betrieben gegangen. Haben die also praktisch an der Hand genommen, was ich einfach, persönlich, muss ich mal sagen, ein Unding finde, wenn 15-, 16-Jährige noch nicht soweit sind. Aber unsere Schüler sind hier leider so.“ (Schulleitung 2013)

Die Unsicherheit infolge von personellen Wechseln, die wiederum durch die mangelnden beruflichen Aussichten der Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen bedingt sind, wird seitens der Schule sehr kritisch gesehen und stellt den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung auch grundsätzlich in Frage:

„Schade finde ich es, dass dieses äh, diese Unsicherheit dann kam, nachher, von [Name eines Berufseinstiegsbegleiters oder einer -begleiterin] besonders. Wie geht's weiter? Wir werden hier abgezogen. Wir machen nicht mehr weiter. Und da find ich äh-, ja da ist irgendwo ein großes Potenzial verlorengegangen.“ (Schulleitung 2013)

Aus Sicht der Schulleitung der Fallschule wird die Zielstellung der Berufseinstiegsbegleitung generell als unrealistisch bewertet:

„Erreichung eines Schulabschlusses: unrealistisch! Total. Dass Schüler, die hier wirklich einen Abschluss erreichen, die den jetzigen eBBR oder die in der Vergangenheit den MSA geschafft haben, die brauchen diese Maßnahme nicht. Das geht, da waren wirklich Schüler drin, da wusste man von vornherein, dass sie mit Mühe und Not zur damaligen Zeit den erweiterten Hauptschulabschluss erreichen, dann haben sie eine Chance. Mit Hilfe desjenigen, der da sie betreut hat, irgendwo eine Stelle zu finden. Aber das dadurch generell Schulabschlüsse-, sehe ich nicht so. Also das hat damit gar keine Verbindung (...) Berufseinstiegsbegleiter ist eine feine Sache und es war ja orientiert, die, die einen gewissen Abschluss erreichen. Aber das passt nicht zusammen! Das passt nicht, weil die Schüler, die wirklich `n bisschen was im Kopf haben, sag ich immer, die sind dann nicht äh auf den Berufseinstiegsbegleiter gegangen. Die haben dann lieber die normalen Bewerbungen gemacht und mit Hilfe unserer VBO, die wir ja schon seit Jahren

erfolgreich haben, und da find ich: Das passt nicht zusammen! Es gab einzelne Erfolge wie gesagt, aber eine generelle Erfolgsstory? Nö. Würd ich nicht sagen.“ (Schulleitung 2013)

5.2.5 Zusammenfassung der Fallstudienresultate

Die Beschreibung der regionalen Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung anhand der vier Fallbeispiele zeigt, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Aspekten Einfluss auf den Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung vor Ort hat. Dabei wirken sich der regionale Kontext, die Kooperationsbeziehungen, die Perspektiven, Vorstellungen, Aufträge und fachlichen Hintergründe der kooperierenden Akteure auf den Verlauf und die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung ebenso aus wie die konzeptionelle Grundlage der Fachkräfte und Träger der Berufseinstiegsbegleitung.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Berufseinstiegsbegleitung trotz ihrer konzeptionellen Vorgaben von den umsetzenden Akteuren unterschiedlich verstanden und definiert wird. Dies schlägt sich in der Programmumsetzung nieder, wird aber auch durch die Erwartungen der Fallstudienstandorte und deren Akteure geprägt. Gelingt es, spezifische Erwartungen zwischen den Akteuren zu besprechen und bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung zu berücksichtigen, können krisenhafte Verläufe und Entwicklungen verhindert werden. In Fallstudienstandorten, die sich durch Aushandlungs-, Kommunikations- und Abstimmungsprozesse kennzeichnen lassen, konnten krisenhafte Entwicklungen, die durch Skepsis und Zurückweisung entstehen, abgewendet werden. Dagegen führen Umsetzungsschritte, die für die schulischen Akteure nicht nachvollziehbar sind, zu Unverständnis und Skepsis gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung.

Deutlich wurde auch, dass die Schule zunächst den zentralen Ort der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung bildet. Die Integration der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wird beispielsweise im zweiten und dritten Fallbeispiel von Beginn an betrieben, um günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Einerseits kann dies – wie eben in den beiden Fallbeispielen – positiv wirken, indem die Integration die Offenheit der anderen Akteure fordert und Abstimmungsprozesse begünstigt. Andererseits birgt die Integration – wie im ersten Fallbeispiel – die Gefahr, dass die Berufseinstiegsbegleitung für schulische Bedarfe instrumentalisiert wird.

Geringe Löhne und unsichere Arbeitsverhältnisse führen, wie das vierte Fallbeispiel zeigt, zur Fluktuation der Fachkräfte und folglich auch zur Diskontinuität in der Begleitung, was der konzeptionellen Anlage der Berufseinstiegsbegleitung entgegen steht. Die Unsicherheit über die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung verminderte die Planungssicherheit für Schulen und Träger und trug zur mangelnden Kontinuität in der Begleitung bei.

Schließlich zeigte sich auch, dass der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung – über die gesetzliche Zielstellung hinaus – in Abhängigkeit des Standortes, der regionalen Voraussetzungen, aber auch des Blickwinkels der jeweiligen Akteure definiert wird. Insbesondere für Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen ist der Übergang in betriebliche Ausbildung trotz Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung oftmals schwierig. Entsprechend werden die Ziele der Begleitung modifiziert. Aber auch in

Bezug auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler finden sich deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der Wirksamkeit der Förderung im Hinblick auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung.

6 Individuelle Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung nutzt ein breites Spektrum unterschiedlicher Unterstützungen und Förderungen, das durch den Träger im örtlichen Konzept der Berufseinstiegsbegleitung und in Abstimmung mit anderen Akteuren festgelegt wird. Welche Unterstützungen welchen Teilnehmenden angeboten werden, hängt darüber hinaus vom individuellen Förderbedarf sowie von der Bereitschaft der jungen Erwachsenen ab, diese Angebote wahrzunehmen. Neben den Unterschieden in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung, die in Kapitel 5 dargestellt wurden, bestehen daher Unterschiede auf der individuellen Ebene, denen in diesem Kapitel nachgegangen wird.

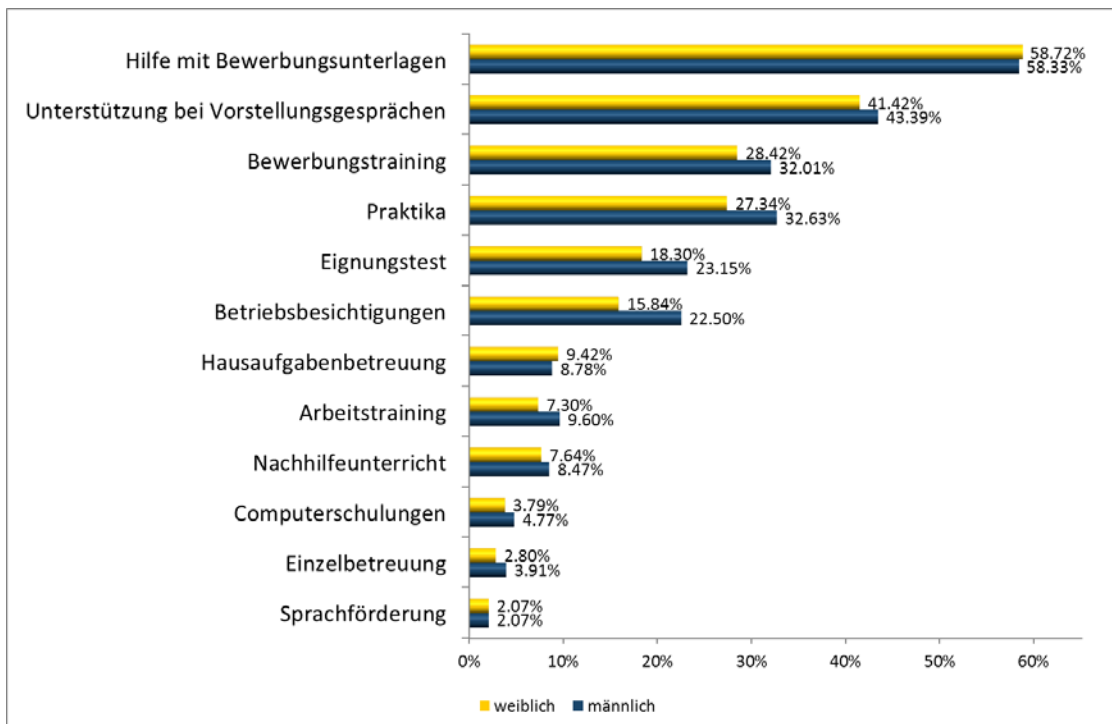
Hierzu werden in Abschnitt 6.1 zunächst statistisch repräsentative Aussagen getroffen. Dabei fokussieren wir auf die Schulzeit, da die hier wahrgenommenen Unterstützungen auch als differenzierende Faktoren in der Wirkungsanalyse verwendet werden (siehe Kapitel 8). In Abschnitt 6.2 werden auf der Grundlage der Fallstudien Nutzungstypen definiert, um den Umgang der jungen Erwachsenen mit den Angeboten der Berufseinstiegsbegleitung zu beschreiben. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird dargestellt, wie die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden von den wahrgenommenen Leistungen abhängt.

6.1 Angebote der Berufseinstiegsbegleitung

Im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung wird den Teilnehmenden eine Vielzahl konkreter, abgrenzbarer Angebote unterbreitet, die neben der individuellen Begleitung der Teilnehmenden durch Gespräch und Beratung durchgeführt werden. Die Angebotspalette umfasst eher schulbezogene Angebote wie Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe, qualifizierende Angebote wie Sprachförderung oder Computerkurse, berufsvorbereitende Förderungen wie Betriebsbesichtigungen, Arbeitstrainings oder Praktika und schließlich auf die Vermittlung und den Übergang in Ausbildung bezogene Angebote, beispielsweise Hilfestellungen bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen oder bei Vorstellungsgesprächen.

In der ersten Welle der Teilnehmerbefragung, die noch vor dem Abgang von der Schule stattfand, wurden die Jugendlichen gefragt, welche Angebote sie bereits erhalten hatten. In Abbildung 6.1 ist der Anteil der Teilnehmenden mit mindestens einer Teilnahme an einem entsprechenden Angebot dargestellt. Dabei werden nur solche Angebote berücksichtigt, die der Berufseinstiegsbegleiter oder die -begleiterin selbst durchgeführt oder die er oder sie vorgeschlagen hatte. Angebote, die unabhängig von der Berufseinstiegsbegleitung, also im Rahmen einer anderen Förderung wahrgenommen wurden, werden dagegen in Abbildung 6.1 nicht berücksichtigt.

Abbildung 6.1: Wahrnehmung von Unterstützungen durch die Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit (Angaben in % aller Teilnehmenden)



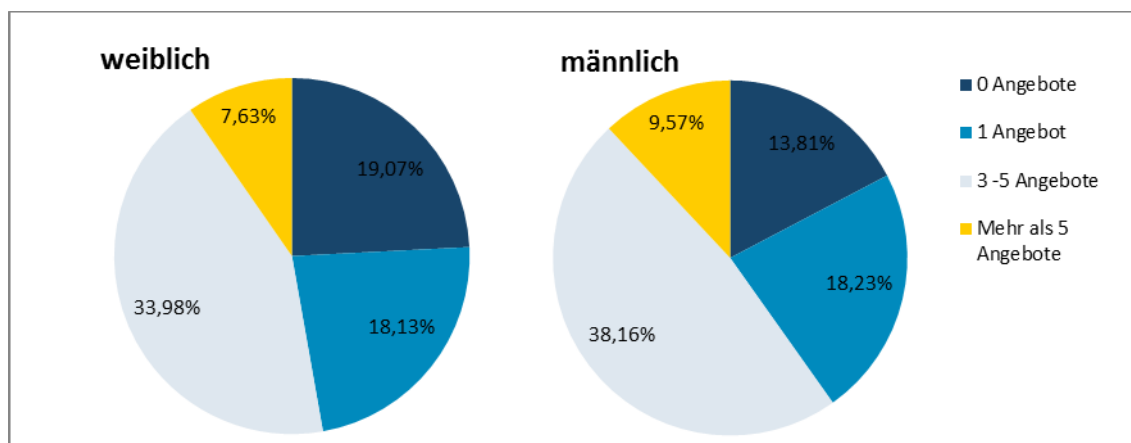
Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 1. Hochgerechnete Werte.

Die am häufigsten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung durchgeführten Unterstützungen sind Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und das Trainieren von Vorstellungsgesprächen. Das Erstellen von Bewerbungsunterlagen wurde in fast 60% aller teilnehmenden Fälle während der Schulzeit durchgeführt oder vom Berufseinstiegsbegleiter vorgeschlagen und dann von anderen Personen durchgeführt. Die Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen war Gegenstand in mehr als 40% aller Fälle. Bezüglich des Geschlechts sind bei beiden Angeboten keine großen Unterschiede festzustellen.

Ungefähr 30% der Teilnehmer gaben an, dass sie im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung an einem betrieblichen Praktikum oder einem Bewerbungstraining teilgenommen hatten. Eignungstests und Betriebsbesichtigungen waren mit ca. 20% deutlich geringer verbreitet. Relativ große Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtergruppen sind bezüglich der Eignungstests, Praktika und Betriebsbesichtigungen zu beobachten. Alle drei Maßnahmen spielten bei weiblichen Teilnehmenden eine geringere Rolle.

Alle anderen Angebote wurden während der Schulzeit jeweils nur von weniger als 10% der Teilnehmenden in Anspruch genommen.

Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern finden sich auch bei der Anzahl der wahrgenommenen Angebote. Abbildung 6.2 stellt die Gesamtzahl der unterschiedlichen Unterstützungen dar, die von den Teilnehmenden wahrgenommen wurden, unabhängig davon, um welche Art des Angebots es sich handelt.

Abbildung 6.2: Anzahl der von Teilnehmenden genannten Angebote

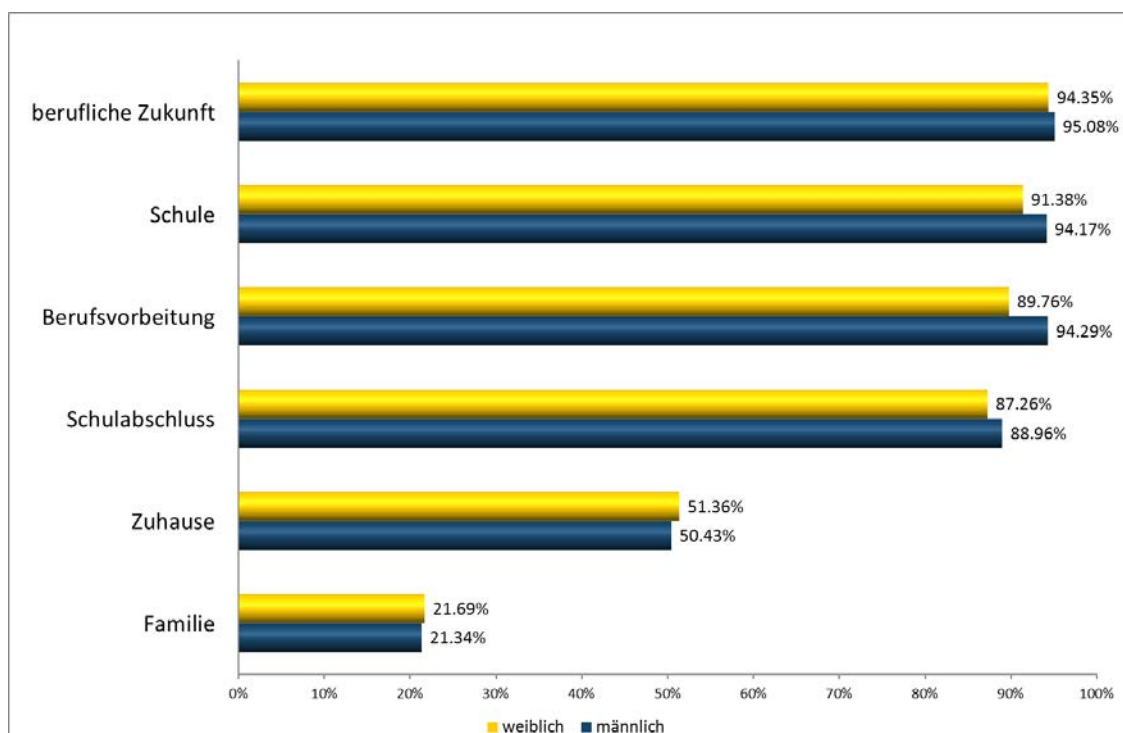
Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 1. Hochgerechnete Werte.

Der Anteil derer, die kein Angebot wahrgenommen haben, ist mit knapp 20 % unter den Teilnehmerinnen deutlich höher als unter den Teilnehmern (14 %). Der Anteil derer, die genau ein Angebot erhalten und wahrgenommen haben, unterscheidet sich nicht zwischen beiden Geschlechtern. Männliche Teilnehmende geben deutlich öfter an, drei bis fünf Angebote erhalten und wahrgenommen zu haben, als Teilnehmerinnen. Auch in der höchsten Kategorie (mehr als fünf Angebote) ist der entsprechende Anteil bei den Teilnehmern höher als bei den Teilnehmerinnen.

Die genannten Angebote erfassen die „normale“ Unterstützung, die die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im tagtäglichen Umgang mit den teilnehmenden Jugendlichen leisten, nur unzureichend. Um diesen Teil der Begleitung abzubilden, werden im Folgenden die Gesprächsthemen der Teilnehmenden mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern betrachtet. Abbildung 6.3 zeigt, dass einige Gesprächsthemen nahezu immer eine Rolle in den Treffen spielten. Es handelt sich dabei um die Themen Berufsvorbereitung, berufliche Zukunft, den Schulabschluss und die Situation an der Schule.

Die Situation zuhause war in ungefähr der Hälfte aller Fälle Gesprächsgegenstand. Ungefähr jede fünfte Teilnehmerin und jeder fünfte Teilnehmer hatten mit ihrem Berufseinstiegsbegleiter oder ihrer -begleiterin über ihre familiäre Situation gesprochen. Die Themen Praktikum, Lehrer, Bewerbungen, Lernen und allgemeine Tipps spielten laut Angabe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine untergeordnete Rolle. Aufgrund der geringen Anzahl der Nennungen sind sie nicht in der Grafik enthalten.

Zwischen den Geschlechtern sind bezüglich der Gesprächsthemen nennenswerte Unterschiede nur hinsichtlich des Themas Berufsvorbereitung festzustellen.

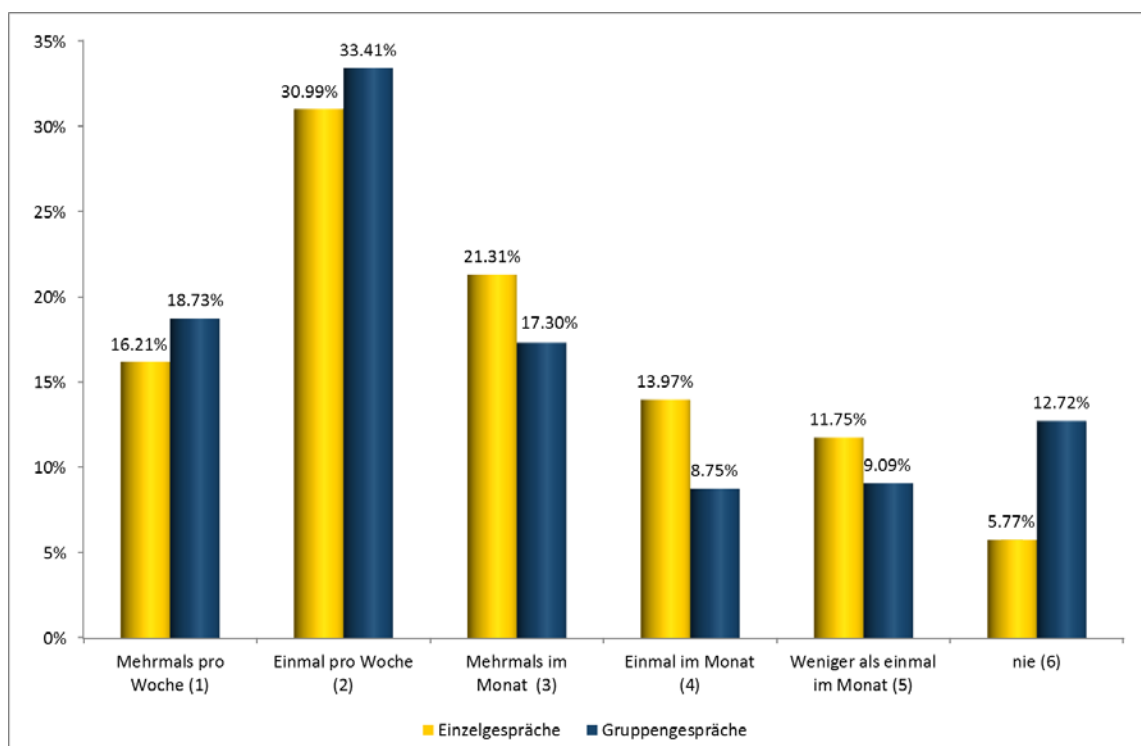
Abbildung 6.3: Gesprächsthemen in der Berufseinstiegsbegleitung

Anmerkung: Weitere abgefragte Themenfelder wie Allgemeine Tipps, Lehrer, Lernen, Bewerbung, Praktikum wurden nur von einzelnen Teilnehmenden genannt. Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 1. Hochgerechnete Werte.

Um die Intensität der Förderung zu kennzeichnen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung außerdem bezüglich der Häufigkeit der Gespräche mit ihrem Berufseinstiegsbegleiter gefragt. Dabei wurde zwischen Einzel- und Gruppengesprächen unterschieden. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 6.4 dargestellt.

Am häufigsten fanden die Gespräche zwischen den Teilnehmerinnen beziehungsweise Teilnehmern und ihren Berufseinstiegsbegleitern in einem wöchentlichen Turnus statt. Dies gilt für Einzel- sowie auch für Gruppengespräche. Bezüglich der Einzelgespräche ist „mehrmals im Monat“ die zweithäufigst genannte Kategorie, während es bei den Gruppengesprächen die Kategorie „mehrmals pro Woche“ ist. Auffällig ist, dass nach Angabe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gruppengespräche im Vergleich zu Einzelgesprächen mehr als doppelt so oft stattgefunden haben.

Die festzustellenden Unterschiede dürften stark mit dem Konzept des Trägers zusammenhängen. In den Fallstudien, die in Kapitel 5 dargestellt wurden, fanden sich Umsetzungen, in denen stark auf Gruppengespräche (teilweise für die gesamte Klasse durchgeführt) gesetzt wurde, während dies in anderen Fallstudien nicht zu beobachten war.

Abbildung 6.4: Gesprächshäufigkeit in der Berufseinstiegsbegleitung

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 1. Hochgerechnete Werte.

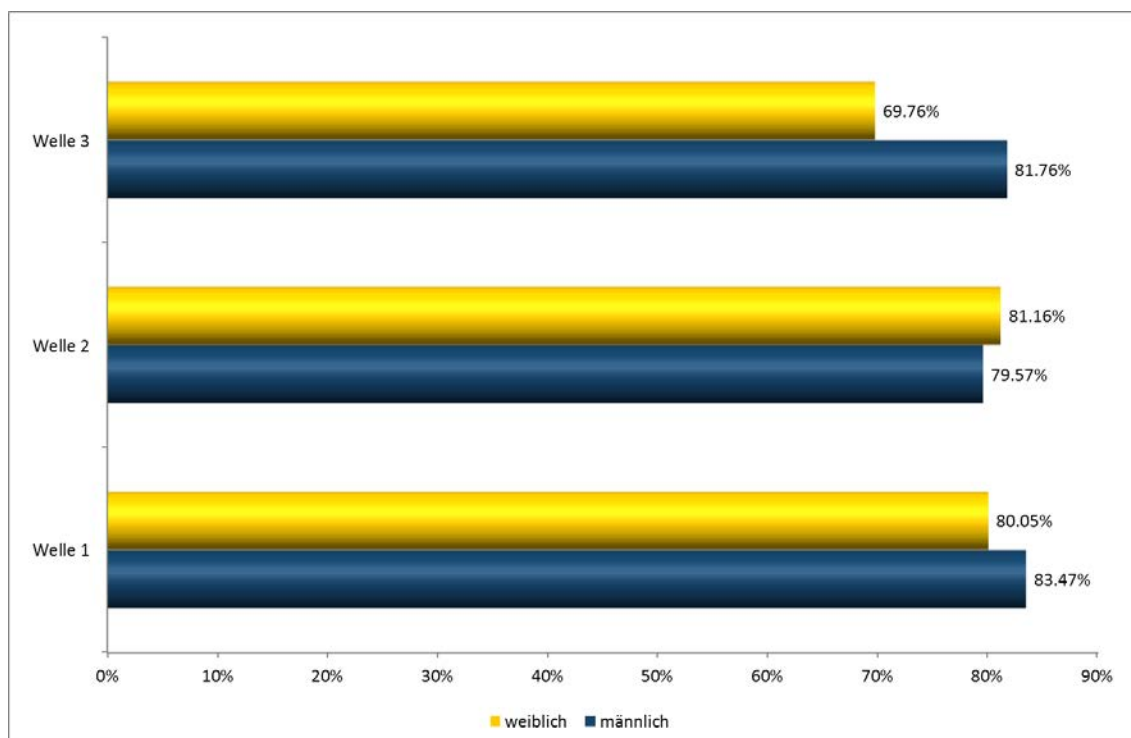
Die Intensität des Kontakts, die Art der Gesprächsthemen und die wahrgenommenen Angebote hängen stark davon ab, ob es in der Beziehung zwischen den Teilnehmenden und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern gelungen ist, Vertrauen und ein gutes persönliches Verhältnis aufzubauen. Abbildung 6.5 zeigt, dass die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung ein gutes Verhältnis zu ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern haben.

In der ersten Befragungswelle trifft dies unabhängig vom Geschlecht auf mehr als vier von fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu. In der zweiten Welle steigt der entsprechende Anteil unter den Teilnehmerinnen minimal an, während bei den Teilnehmern ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. In der dritten Welle steigt unter den männlichen Teilnehmern der Anteil derer mit einem guten Verhältnis zu ihrem Berufseinstiegsbegleiter wieder leicht an, während bei den weiblichen Teilnehmern ein relativ starker Rückgang auf ungefähr 70 % zu beobachten ist.

Insgesamt sind zwischen den Teilnehmenden vor allem hinsichtlich der Kontakthäufigkeit und hinsichtlich der Zahl der wahrgenommenen Angebote Unterschiede in der Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung in der Schulzeit festzustellen. Diese mehr oder weniger intensiven Nutzungen der Berufseinstiegsbegleitung sollen daher im Abschnitt 6.3 und im Kapitel 8 mit der Bewertung und der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung in einen Zusammenhang gestellt werden. Dabei ist zu bedenken, dass die Nutzung von Angeboten und die Kontakthäufigkeit durch die Handlungen beider Seiten bestimmt werden. Findet sich beispielsweise bei intensiveren Nutzungsformen eine stärkere Wirkung als bei weniger intensiven, so kann nicht geschlossen werden, dass die Unterbreitung von Angeboten durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

ursächlich ist. Denn neben der Unterbreitung von Angeboten ist ihre Wahrnehmung durch die Teilnehmenden eine Voraussetzung für die Wirksamkeit der Begleitung. Diesen Zusammenhängen soll im folgenden Abschnitt mit qualitativen Verfahren nachgegangen werden.

Abbildung 6.5: Anteil der Teilnehmenden mit gutem Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter/zur Berufseinstiegsbegleiterin



Quelle: Teilnehmerbefragung, Wellen 1 bis 3. Hochgerechnete Werte.

6.2 Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung

Wie stellt sich die biographische Wirkung und Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung aus der Sicht der teilnehmenden Jugendlichen dar? In der sozialpädagogischen Evaluationsforschung hat es sich als fruchtbar erwiesen, Wirkungsweisen und -potenziale von Unterstützungen in erster Linie über die Analyse der Art und Weise ihrer Nutzung herauszuarbeiten. Diese Operationalisierung der Frage nach Wirkungen ist zum einen darin begründet, dass das qualitative Design der Studie vor allem die Frage nach dem *Wie* der Wirkung der Unterstützung in den Mittelpunkt stellt.

Das Konzept der Nutzung bezieht sich auf ein theoretisches Verständnis (sozial-)pädagogischer Praxis als soziale Dienstleistung, die sich durch das uno-actu-Prinzip auszeichnet. Die Dienstleistung kommt nur in der Interaktion zwischen Anbieter und Nutzer zustande. Schaarschuch und Oelerich (2005) weisen dabei den Nutzern und Nutzerinnen den Status der Produzenten zu, da letzten Endes sie es sind, die mittels subjektiver Lern- und Bildungsprozesse das Ziel der Dienstleistung erreichen können. Den Fachkräften kommt dagegen der Status der Ko-Produktion beziehungsweise Ermöglichung zu. Das wesentliche Ziel der sozialpädagogischen Nutzerforschung

besteht deshalb in der Rekonstruktion des Gebrauchswertes professioneller Dienstleistungen über die Prozesse ihrer Nutzung. Anders als die langfristige biographische Wirkung lassen sich Nutzungsweisen empirisch erheben und rekonstruieren. Dadurch können nutzenfördernde und nutzenlimitierende Bedingungen herausgearbeitet werden.

In der Auswertung der Fallstudieninterviews bedeutet dies herauszuarbeiten, wie Jugendliche die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung mit ihren Übergangsbio-graphien verknüpfen: erstens mit früheren Sozialisations- und Schulerfahrungen, zweitens ihren beruflichen und persönlichen Zukunftsplänen und drittens den Bewältigungsanforderungen, die sich ihnen gegenwärtig in ihrer individuellen Übergangslage stellen. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, in der Jugendliche in qualitativen Interviews ihre Übergänge und Unterstützungserfahrungen rekonstruieren, auch in anderen Situationen handlungsleitend ist (vgl. Köttig 2013). Beim Herausarbeiten der Nutzungsweisen wird außerdem deutlich, ob und in welcher Weise die Angebote überhaupt subjektive Relevanz für die Jugendlichen hatten (vgl. Bitzan et al. 2006).

In den Interviews sich als relevant erweisende Dimensionen der Nutzung waren die Erfahrung des Zugangs zur Förderung, d.h. der Grad der erlebten Freiwilligkeit und/oder Stigmatisierung, die Beziehung zu den Fachkräften in Bezug auf die Erfahrung von Vertrauensvorschuss und Anerkennung (vgl. Hirschfeld und Walter 2013) und die Gestaltungsmöglichkeiten der Unterstützung entsprechend eigener Bedürfnisse und Interessen. So stellen etwa Oelerich (2010) für die Schulsozialarbeit oder Stauber und Pohl (2007) für die Jugendberufshilfe fest, dass eine kooperative Bearbeitung der institutionellen Aufgabenzuschnitte zu einer Optimierung des Nutzens für die teilnehmenden Jugendlichen beitragen kann. Gestaltungsmöglichkeiten betreffen sowohl die Ausgestaltung der Treffen zwischen Fachkraft und Jugendlichen als auch die Anerkennung der subjektiven Berufswünsche der Jugendlichen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Passungsverhältnisse zwischen den Angeboten und ihrer Nutzung herausarbeiten (vgl. Graßhoff 2012). Diese Passung ist in den seltensten Fällen einfach gegeben, sondern wird durch das Handeln der Beteiligten erst hergestellt: indem Fachkräfte bedürfnisorientiert handeln, indem die Adressaten und Adressatinnen sich an die Bedingungen der Hilfe anpassen oder indem beide Seiten aushandeln, was als relevante Hilfe gilt.

Im Folgenden wird zwischen *pragmatischen*, *ambivalenten*, *distanzierten* und *variablen* Nutzungsweisen unterschieden. Dabei wird auf den Zugang zum Modellvorhaben, Nutzung der Angebote, Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen sowie auf die Beziehung zwischen der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung und Teilnehmenden eingegangen. Auffällig ist, dass sich keine Nutzungsweise abzeichnet, die sich durch einen ausschließlich eigenmotivierten Zugang, dauerhaft und durchgehend positive Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung ohne jegliche Beanstandung und Ambivalenz sowie eine durchgängig vertrauensvolle Beziehung zwischen Teilnehmenden und Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung charakterisieren lässt.

6.2.1 Pragmatische Nutzungsweisen

Eine pragmatische Nutzungsweise der Berufseinstiegsbegleitung wird von einem unmittelbaren und barrierefreien, oftmals auch eigenmotivierten Zugang zum Modellvorhaben geprägt oder – im Rahmen einer fremdbestimmten Zuweisung zur Berufseinstiegsbegleitung – als Akt der Fürsorge interpretiert. Erfährt der Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung Kritik, so führt dies im Rahmen einer pragmatischen Nutzungsweise zu keinerlei Einschränkung in der Annahme der Angebote. Insgesamt sind die bereitgestellten Angebote – unabhängig davon ob sie eine schulische, berufliche oder auch lebensweltliche Unterstützung fokussieren – von hohem sowie unmittelbarem Gebrauchswert. Damit ist durchaus vereinbar, dass einzelne Elemente – insbesondere zu Beginn und am Ende der Begleitung – kritisiert werden. Die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung werden in ihrer Gesamtheit genutzt, ohne dass sie in Bezug auf einzelne Elemente modifiziert oder zurückgewiesen werden.

Bei einer pragmatischen Nutzungsweise geht die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung mit einer hohen Motivation einher, die sich aus positiven Erfahrungen in der Begleitung speist. Grund hierfür ist das Gefühl, einen kompetenten Berater im Übergang an der Seite zu haben, der einen Mehrwert gegenüber anderen Unterstützern im Übergang hervorruft (beispielsweise Lehrerenden oder Eltern), zudem über wichtige Kontakte zu Betrieben und Schulen verfügt oder auch aufgrund der Anerkennung beruflicher Wünsche zum wichtigen Akteur im Übergang wird.

Eine pragmatische Nutzungsweise kann aber auch bedeuten, dass Angebote der Berufseinstiegsbegleitung zwar als nützlich erlebt und die Zielrichtung der Angebote generell positiv gewertet werden, Teilnehmende jedoch gleichzeitig über andere, hilfreiche Unterstützerinnen und Unterstützer in ihrer Lebenswelt verfügen, auf zahlreiche Informationen bezüglich des Übergangs zurückgreifen können oder im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung keine neuen Erfahrungen machen. Das Angebot nimmt dann keinen exklusiven Stellenwert ein, wird aber von Zeit zu Zeit als hilfreich erlebt und nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

In der nachschulischen Begleitung zeigt sich eine pragmatische Nutzungsweise darin, dass junge Erwachsene durch die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung Sicherheit hinsichtlich ihres weiteren beruflichen Weges sowie zukunftsweisende Informationen erhalten und das Gefühl haben, offene und auftretende Fragen besprechen zu können. Andere Teilnehmende stehen der Begleitung in der nachschulischen Phase kritisch gegenüber, beispielsweise weil eine Begleitung nicht mehr als sinnvoll und gewinnbringend erlebt wird oder weil zeitweise mehr oder auch weniger Hilfe benötigt wird. Dennoch wird die Hilfestellung durch die Berufseinstiegsbegleitung von den pragmatischen Nutzerinnen und Nutzern angenommen.

Zeiten und Orte, in denen die Begleitung stattfindet, werden im Sinne einer pragmatischeren Nutzungsweise zwar teilweise kritisiert, in diesem Rahmen unterbreitete Angebote jedoch ohne Modifikation akzeptiert und angenommen. Insbesondere Mitgestaltungsmöglichkeiten und -spielräume sowie schnelle und unmittelbare Kontaktmöglichkeiten werden positiv hervorgehoben. Die Kritik bezüglich der Organisationsform bezieht sich beispielsweise auf die Terminfestsetzung, Angebotsformen

(Gruppen- beziehungsweise Einzelangebote), die Häufigkeit der Beratung oder auch die Begleitung während der Unterrichtszeit.

Vor allem in der nachschulischen Phase zeigen sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Vereinbarung von Terminen und Treffen mit der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung und Anforderungen der Ausbildung beziehungsweise weiterführenden Schule seitens der jungen Erwachsenen. Wird das Angebot jedoch als wichtig und hilfreich interpretiert, werden diese Herausforderungen bewältigt und die Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch genutzt. Flexible Strukturen, die als passend zu den individuellen Bedarfen wahrgenommen werden, begünstigen eine pragmatische Nutzungsweise.

Der Beziehung kommt im Rahmen einer pragmatischen Nutzungsweise eine besondere Bedeutung zu: Wenn häufig Mut zugesprochen, die Unterstützung nicht an Bedingungen geknüpft und das Selbstbewusstsein gesteigert wird, prägt dies die Beziehung positiv und erhöht die Motivation, dass Angebote genutzt werden. Darüber hinaus spielt die Zeit, die sich die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter für die Beratung nehmen, ihre Verfügbarkeit (persönlich, telefonisch oder per Mail), die Anerkennung der Jugendlichen und deren Lebenswelt sowie das Gefühl, in der Berufseinstiegsbegleitung einem verständnisvollen Akteur gegenüberzustehen, eine bedeutende Rolle für die pragmatische Nutzung der Angebote.

Hierdurch entstandenes Vertrauen kann letztendlich auch dazu führen, dass Beratungen für die Bearbeitung lebensweltlicher Fragestellungen pragmatisch genutzt werden. Gleichzeitig führt eine pragmatische Nutzungsweise nicht automatisch zu vertrauensvollen Beziehungen zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter und Teilnehmenden. Deutlich wird auch, dass eine pragmatische Nutzungsweise nicht bedeutet, dass die Beziehung von Beginn an vertraut gewesen ist, sondern sich diese erst im Verlauf entwickelt, wenn zunächst eine ablehnende Haltung gegenüber der Berufseinstiegsbegleitung bestand. Neben der fachlichen Qualität des Akteurs und dem subjektiv erlebten Erfolg durch die jungen Erwachsenen sind es aber auch Charaktereigenschaften und Sympathie, die die Beziehung zwischen Fachkraft und jungen Erwachsenen prägen und eine pragmatische Nutzungsweise beeinflussen.

Insgesamt zeigt sich, dass eine pragmatische Nutzungsweise zwar durch einzelne kritische Momente und Bewertungen hinsichtlich der Angebote und der Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung geprägt ist. Dies wird jedoch durch positive Wertungen und den zugeschriebenen Gebrauchswert der eigenen Teilnahme überlagert und führt zur uneingeschränkten Annahme der Angebote. Insbesondere Erfolge, die mit der Teilnahme und der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung verknüpft werden, verbessern die Motivation zur Teilnahme. Durch eine pragmatische Nutzungsweise erhält die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung subjektive Relevanz für die Teilnehmenden und wird auf diese Weise Teil der Biografie.

6.2.2 Ambivalente Nutzungsweisen

Ambivalente Nutzungsweisen kennzeichnen sich dadurch, dass die Berufseinstiegsbegleitung im Verlauf zeitweise positiv, zeitweise jedoch auch negativ gewertet wird und Angebote entsprechend dieser Bewertung genutzt werden. Im Gegensatz zu pragmatischen Nutzungsweisen bedeutet dies, dass die eigene Kritik am Zugang zur Berufsein-

stiegsbegleitung, an den Angeboten, an strukturellen Rahmenbedingungen und an der Beziehung zur Fachkraft zu Unzufriedenheit führt und folglich Unterstützungsangebote ganz oder teilweise modifiziert oder zurückgewiesen werden. Zentral ist ein permanentes Abwägen zwischen Annahme von Angeboten aufgrund eines zugeschriebenen Mehrwerts und Ablehnung von Angeboten aufgrund eines fehlenden Mehrwertes oder auch Lustlosigkeit und Motivationsmangel.

Für den Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung zeigt sich das darin, dass dieser durchaus eigenmotiviert erfolgen kann und auch ein fremdbestimmter Zugang nicht per se negativ bewertet werden muss. Die Ambivalenz, die diese Nutzungsweise kennzeichnet, entsteht vor allem durch Spannungsverhältnisse, die sich aus einer anfänglichen Begeisterung für die Unterstützung und dem Erleben der tatsächlichen Unterstützung, der prinzipiellen Ablehnung und Verweigerung der Unterstützung zu Beginn und dem späteren Befürworten der Unterstützung oder einer episodenhaften Befürwortung und Zurückweisung des Unterstützungsangebotes ergibt.

Eine ambivalente Nutzungsweise bedeutet im Gegensatz zur pragmatischen Nutzung, nicht alle Angebote der Berufseinstiegsbegleitung anzunehmen, sondern diesbezüglich eine Auswahl zu treffen. Folglich werden Hilfestellungen zurückgewiesen, andere zu verändern versucht. Angebotene Mitgestaltungsmöglichkeiten ermöglichen diesen ambivalenten Umgang mit der Hilfestellung, so dass einzelne Aspekte zurückgewiesen werden können, ohne dabei das gesamte Angebot der Berufseinstiegsbegleitung abzulehnen. Die Inanspruchnahme von Angeboten ist dabei vor dem Hintergrund alternativer Unterstützungsmöglichkeiten und eigener Bewältigungsstrategien zu sehen. Ein nur bedingter individueller Unterstützungsbedarf begünstigt ebenso eine ambivalente Nutzungsweise wie allgemeine Lustlosigkeit, mehr Interesse an Freizeitaktivitäten oder dem generellen Wunsch nach mehr Selbständigkeit im Prozess des Übergangs.

Eine ambivalente Nutzung ist auch dann verstärkt zu beobachten, wenn ein Unterstützungsbedarf prinzipiell anerkannt, der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung jedoch nicht die nötige Kompetenz zugesprochen wird. Gleichzeitig sind es fehlende Erfolge der Berufseinstiegsbegleitung, die zu Skepsis hinsichtlich des Erfolgs beziehungsweise Mehrwertes der Teilnahme führen. Diese Ambivalenz zeigt sich im Umgang mit den durch die Berufseinstiegsbegleitung vorgeschlagenen Angeboten. Unpünktliches Erscheinen, Nicht-Einhaltung von Terminen, passive Teilnahme an Gesprächen, der Versuch der Verhinderung von Kontakten zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und anderen relevanten Akteuren wie den Lehrkräften oder Eltern, die nur sporadische Annahme von Angeboten sind dabei als Ausdruck der Zurückweisung von Unterstützungsangeboten und Hilfestellungen zu sehen, auch wenn ein prinzipieller Entzug aus dem Modellvorhaben nicht angestrebt wird.

Der jeweilige Rahmen für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung (Orte der Zusammenarbeit, Zeiten, in denen die Hilfestellungen angeboten werden, Angebotsformen sowie die während der Teilnahme geltenden Regeln der Kooperation) sind als professionell gesetzte Richtlinien der Zusammenarbeit zu verstehen. Während Teilnehmende mit pragmatischen Nutzungsweisen diese anerkennen und akzeptieren,

werden sie von Teilnehmenden mit ambivalenten Nutzungsweisen gestaltet, modifiziert oder auch zurückgewiesen.

In der nachschulischen Begleitung zeigt sich die Ambivalenz der Nutzung insbesondere in der Kontaktdichte zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung. Teilnehmende mit ambivalenten Nutzungsweisen betonen ähnlich wie jene mit pragmatischen Nutzungsweisen die Knappheit zeitlicher Ressourcen sowie das Problem, Treffen und Angebote der Berufseinstiegsbegleitung mit anderen Herausforderungen der Lebens- und Arbeitswelt zu vereinbaren. Im Gegensatz zur pragmatischen Nutzung wird hierbei jedoch nicht versucht, diese Anforderungen miteinander zu vereinbaren, um die Angebote weiterhin in möglichst umfangreicher Weise wahrnehmen zu können. Vielmehr wird eine Reduktion der Kontakte eingefordert, werden telefonische gegenüber persönlichen Kontaktaufnahmen bevorzugt und wird unter Umständen ein sukzessiver Rückzug aus der Begleitung eingeläutet.

Die Ambivalenz der Nutzungsweise zeigt sich auch in der Beziehung zwischen der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung und den Adressatinnen und Adressaten. Die Beziehung verändert sich episodenhaft – zeitweise wird sie als sehr positiv und vertraut beschrieben, zeitweise als distanziert oder auch unvertraut. Im Gegensatz zu pragmatischen Nutzungsweisen, bei denen Angebote trotz zunächst unvertrauter Beziehung aufgrund des unmittelbaren Gebrauchswerts angenommen werden, erfolgt bei ambivalenten Nutzungsweisen eine Ablehnung der Angebote aufgrund einer distanzierten Haltung zur Person der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters. Dennoch kann es im Verlauf der Zusammenarbeit gelingen, diese Distanz zu vermindern.

Auch können Irritationen in der gemeinsamen Arbeit – personelle Neubesetzungen, aber auch so empfundene Vertrauensbrüche – zum Vertrauensverlust seitens der Teilnehmenden führen, wodurch wiederum Unterstützungsangebote abgelehnt werden. Ein Vertrauensverlust bedeutet aber gleichzeitig nicht, dass die Berufseinstiegsbegleitung in ihrer Gesamtheit zurückgewiesen wird – oftmals beziehen sich die Zurückweisungen auf einzelne Aspekte, beispielsweise die Thematisierung persönlicher Problematiken oder auch lebensweltliche Beratungsangebote.

Eine ambivalente Nutzungsweise zielt darauf ab, durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung einen individuellen Gebrauchswert zu erfahren. Um dies sicherzustellen, werden Angebote auf ihren Mehrwert überprüft und mit anderen Unterstützungsangeboten der Lebenswelt verglichen, mit dem Resultat, dass einzelne Unterstützungsangebote zurückgewiesen oder modifiziert werden. Die Motivation an der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ist zwar generell hoch, wird aber durch diesen Abwägungsprozess und der Kritik an einzelnen Angeboten beeinflusst.

6.2.3 Distanzierte Nutzungsweisen

Distanzierte Nutzungsweisen kennzeichnen sich dadurch, dass die Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung prinzipiell und über ihren gesamten Verlauf kritisch oder ablehnend gegenüberstehen, auch wenn sie sporadisch Angebote wahrnehmen und (zunächst) die Beendigung ihrer Teilnahme nicht anvisieren. Führt geäußerte Kritik im Rahmen von pragmatischen oder ambivalenten Nutzungsweisen dazu, dass Angebote

dennoch oder in modifizierter Form angenommen werden, beschränkt sich eine distanzierte Nutzungsweise darauf, lediglich formale Anforderungen zu erfüllen.

Der Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung wird dabei als fremdbestimmt wahrgenommen und löst bei Teilnehmenden Demotivation aus, die auch durch Erfahrungen der Teilnahme nicht in Motivation umschlägt. Während der fremdbestimmte Zugang im Rahmen von pragmatischen Nutzungsweisen als Fürsorge interpretiert wird oder lediglich anfängliche Skepsis auslöst und bei ambivalenten Nutzungsweisen durch positive Erfahrungen überlagert wird, so bestimmt der fremdbestimmte Zugang die Berufseinstiegsbegleitung im Ganzen und wirkt demotivierend. Resignative und verweigernde Strategien im Umgang mit Unterstützungsangeboten, Rahmenbedingungen oder auch der Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung sind die Folge.

Angebote der Berufseinstiegsbegleitung werden bei einer distanzierten Nutzungsweise durchweg zurückgewiesen. Es finden sich Strategien der „inneren Kündigung“, mit denen die Teilnahme an Hilfestellungen zwar aufrechterhalten wird, diese jedoch „abgesessen“ werden. Die Distanz gegenüber den Unterstützungsangeboten zeigt sich auch darin, dass Termine nicht wahrgenommen oder aber berufsbezogene Beratungen hingenommen werden, obwohl diese nicht mit Berufswünschen und -plänen übereinstimmen.

Erfahrungen, die bei der Teilnahme an Angeboten gemacht werden, führen nicht dazu, dass sich die distanzierte Haltung auflöst. Vielmehr wird eine Differenz zwischen individuellem Bedarf an Unterstützung im Übergang und der konzeptionellen Zielrichtung des Angebots ausgemacht, die die distanzierte Nutzungsweise verstärkt. Dies kann im Kontext einer individuellen Wahrnehmung stehen, selbst kompetent den Übergang gestalten zu können, andererseits jedoch auch mit anderweitigen Prioritätensetzungen einhergehen. Andere Begründungen der Teilnehmenden für ihren distanzierten Umgang mit den Angeboten zielen darauf, dass die Fachkraft als wenig kompetent und die Angebote insgesamt als unzureichend wahrgenommen werden.

Im Verlauf und auch im Anschluss an die Begleitung während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule wird bei einer distanzierten Nutzungsweise eine Beendigung der Teilnahme billigend in Kauf genommen, in der nachschulischen Phase der Begleitung auch forciert oder selbst vorgenommen. Während im Sinne einer pragmatischen oder ambivalenten Nutzungsweise versucht wird, die strukturellen Gegebenheiten anzupassen, um weiterhin die als hilfreich erlebte Unterstützung nutzen zu können, so erschließt sich im Rahmen einer distanzieren Nutzungsweise dieser Mehrwert nicht.

Teilnehmende, die die Berufseinstiegsbegleitung distanziert nutzen, lehnen die strukturellen Rahmenbedingungen des Modellvorhabens ab oder weisen diese entschieden zurück. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich gänzlich der Begleitung entziehen, sondern partiell an Treffen und Angeboten teilnehmen und damit zunächst Teilnehmende bleiben. Gründe hierfür könnte Druck von Dritten sein oder dass ein Mehrwert der Begleitung nicht per se ausgeschlossen wird.

Die Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung bleibt im Rahmen einer distanzierten Nutzung der Hilfestellung oberflächlich. Die distanzierte Haltung junger

Erwachsener führt dazu, dass keine vertrauensvolle Beziehung entsteht, die auch lebensweltliche Beratungen ermöglicht. Die Beziehung bleibt insgesamt eher kühl und reserviert. Gleichzeitig können im Gegensatz zu pragmatischen Nutzungsweisen Sympathie und Charaktereigenschaften die Distanzierung nicht aufheben, auch wenn die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung als nett charakterisiert wird.

Eine distanzierte Nutzungsweise ist damit als subjektive Umgangsweise mit einem institutionell gerahmten Unterstützungsangebot zu werten, die dazu führt, weiterhin am Unterstützungsmodell teilzunehmen, aber dennoch die Unterstützungsleistungen zurückzuweisen. Individuell und immer wieder erneut wird überprüft, inwiefern die Angebote einen subjektiven Gebrauchswert haben könnten. Wird dieser dauerhaft nicht erkannt, wird ein Austritt aus dem Modellvorhaben erwogen. Ein vorzeitiger Austritt ist jedoch nicht zwingend das Resultat einer distanzierten Nutzungsweise, sondern ein mögliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Hilfsangebot.

6.2.4 Variable Nutzungsweisen

Variable Nutzungsweisen sind als Mischformen pragmatischer, ambivalenter aber auch distanzierter Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung zu verstehen. Die Berufseinstiegsbegleitung wird dabei temporär pragmatisch, ambivalent oder auch distanziert genutzt. Die Nutzungsweisen sind nicht wie ambivalente Nutzungsweisen episodenhaft oder von Erfolgen, Bedürfnissen und Motivationslagen geprägt, sondern sie umfassen einen bestimmten zeitlichen Rahmen, der sich durch konkrete äußere Aspekte bestimmen lässt und oftmals in der personellen Besetzung der Berufseinstiegsbegleitung begründet liegt. Damit gewinnt die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung nicht in ihrem gesamten Umfang, sondern bestimmt durch personelle Präsenz und für einen bestimmten zeitlichen Abschnitt an subjektiver Relevanz für die Teilnehmenden.

6.2.5 Nutzungsweisen als Ausdruck von Handlungsfähigkeit

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung mit verschiedenen Unterstützungsangeboten (vgl. Abschnitt 6.1) konfrontiert werden, die sie individuell unterschiedlich nutzen. Die Nutzungsweise hängt dabei nicht nur von den Angeboten selbst ab, sondern auch vom Zugang zur Förderung, von der Beziehung zur Fachkraft, vom Bedarf an Unterstützung und von der Motivation, diese anzunehmen. Diese Aspekte werden jedoch durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung geprägt, so dass sich ein hohes Maß an Flexibilität in der Begleitung positiv auf die Nutzung der Angebote sowie die Motivation, an diesen teilzunehmen, auswirkt.

Die Nutzungsweisen der Teilnehmenden sind dabei auch als Ausdruck von Handlungsfähigkeit zu verstehen. Durch den eigenen, individuellen Umgang junger Erwachsener mit den Angeboten eröffnen sich ihnen Handlungsspielräume, die dazu führen, dass sie sich selbst als handlungsfähig erleben. Demnach ist auch eine distanzierte Nutzungsweise als Ausdruck von Beibehaltung von Handlungsfähigkeit zu interpretieren und nicht per se als Ablehnung der Unterstützung.

Ein Unterstützungsinstrument im Übergang muss diese Besonderheiten der Umgangsweise im Blick behalten. Verändernde Motivationen sind nicht immer gleichzusetzen

mit Motivationsmangel und Ablehnung von Hilfe. Zurückweisung und Modifikation von Angeboten heißt nicht, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich prinzipiell gegen Unterstützung aussprechen. Kritik gegenüber einer Fachkraft führt nicht automatisch zur Verweigerung gegenüber der Hilfestellung.

Unterstützung im Übergang bedarf demnach der Mitgestaltungsspielräume für Teilnehmende, und sie verlangt nach professionellen und erfahrenen Fachkräften, denen es gelingt, eine gute (nicht zwingend eine vertraute) Beziehung zu den Teilnehmenden zu etablieren. Notwendig kann ferner die Einbeziehung von weiteren (schulischen und anderen) Unterstützerinnen und Unterstützern sein. Schließlich müssen die Angebote für die Teilnehmenden einen subjektiven Gebrauchswert haben.

Deutlich wird aber auch der Einfluss der personellen Kontinuität auf die Nutzung der Hilfestellungen. Insbesondere im Rahmen variabler Nutzungsweisen zeigt sich, dass es mit dem Wechsel des Personals zu Veränderungen im Nutzungsverhalten kommt. Personalwechsel können die distanzierte Haltung von Teilnehmenden fördern. Daraus lässt sich schließen, dass es im Falle von Neubesetzungen eines hohen Maßes von Sensibilität bedarf, um diesen Bruch der Begleitung aufzufangen und die Intention der Berufseinstiegsbegleitung der kontinuierlichen Begleitung zu wahren.

6.3 Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung

Im Folgenden werden die subjektive Bewertung und das subjektive Erleben der Berufseinstiegsbegleitung im Übergang durch die jungen Erwachsenen thematisiert. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Frage, inwiefern junge Erwachsene der Berufseinstiegsbegleitung eine bedeutungsvolle Rolle im Übergang, während der Ausbildungs- und Schulplatzsuche zuweisen und welche Relevanz die Unterstützung im Übergang aus Sicht der jungen Erwachsenen grundsätzlich einnimmt. Auch hier werden qualitative Befunde der quantitativen Evidenz gegenübergestellt. In der quantitativen Analyse werden ferner die Nutzung und die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung miteinander verbunden, während dieses Zusammenwirken im Kontext der Fallstudien unter Berücksichtigung des Übergangsverlaufes erst in Abschnitt 7.3 untersucht wird.

6.3.1 Fallstudienevidenz

Die Datengrundlage für dieses Teilkapitel bilden die Interviews mit den jungen Erwachsenen in der dritten Erhebungswelle, die von Herbst 2013 bis Frühjahr 2014 durchgeführt wurde. Zu diesem Zeitpunkt können die jungen Erwachsenen die allgemeinbildende Schule seit zwei bis drei Jahren verlassen haben. Alle befragten jungen Erwachsenen wurden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr von der Berufseinstiegsbegleitung gefördert. Folglich können sie retrospectiv auf die Berufseinstiegsbegleitung und deren Bedeutung in ihrem Übergang blicken.

Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung im Übergang Schule-Beruf

Die Begleitung des Übergangs Schule-Beruf durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung bewerten die befragten jungen Erwachsenen 2013/2014 mit Blick auf die Erfahrungen sehr unterschiedlich: Während einige in der Berufseinstiegsbegleitung eine hilfreiche und gelungene Ergänzung zu schulischen Unterstützungsangeboten im

Übergang sehen, den eigenen Übergangsverlauf der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung zuschreiben, fällt die Bewertung anderer kritischer aus.

Eine positive Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung steht in Zusammenhang mit einer Unterstützung, die den Erwartungen und Bedürfnissen junger Erwachsener entspricht, Beratungsversuche und Angebote anderer Unterstützerinnen und Unterstützer berücksichtigt sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass ausgewählt werden kann, welche Elemente der schulischen oder berufsbezogenen Unterstützung jeweils angenommen werden, die Fachkräfte grundsätzlich offen sind für Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden oder wenig starre Lehrpläne für die Umsetzung der beruflichen und schulbezogenen Hilfestellungen existieren. Dies gilt auch für die Angebote zur Beratung, die sich auf lebensweltliche Themen beziehen, Konfliktklärungen mit Peers oder Familie umfassen und/oder persönliche Angelegenheiten einbeziehen. Auch hier ist der Angebotscharakter und Gestaltungsspielraum der Unterstützung entscheidend dafür, dass diese Hilfestellungen positiv bewertet werden. Hierunter zählt beispielsweise die Erfahrung, auf Beratungen zurückgreifen zu können, aber auch jederzeit signalisieren zu dürfen, wenn keine Intervention gewünscht wird.

Die Hilfestellung durch die Berufseinstiegsbegleitung wird im Kontext anderer Unterstützungselemente verortet und deren Bewertung daran gemessen. Ergibt sich in diesem Rahmen ein Mehrwert durch die Begleitung der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung, wird die Unterstützung als wertvoll und gewinnbringend beurteilt. Konkret wird von einigen hervorgehoben, durch die Begleitung einen Überblick über verschiedene Anschlussperspektiven, ergänzende Unterstützung in Abgrenzung zu anderen Beratungen im Übergang (beispielsweise der Berufsberatung) und grundlegende übergangsbezogene Informationen erhalten zu haben:

„Berufsaufklärung ... hat uns dann gesagt, was es für Berufe gibt, dann hat er [der Berufseinstiegsbegleiter, H.H.] uns immer gefragt ... Dann hat er auch immer versucht mir zu erklären, wie der Beruf geht, was man da macht, was man dafür braucht, all so was. Also er hat mich regelrecht aufgeklärt in der Anfangszeit.“ (Sina, 3. Erhebungswelle)

Eine Unterstützung, die aus Sicht junger Erwachsener keinen Mehrwert gegenüber anderen erhält, keine subjektiv erlebten Erfolge nach sich zieht oder nicht entlang der Bedürfnisse der Jugendlichen erfolgt, wird negativ beurteilt. Entsprechend bewerten Jugendliche und junge Erwachsene die Hilfestellungen und Informationen zum Übergang: Orientieren sich diese an den jeweiligen Situationen, Verläufen und Bedarfen der jungen Erwachsenen, werden sie als förderlich erlebt, während Hilfestellungen, die weniger den individuellen Verläufen, Wünschen und Erwartungen entsprechen, eher abgelehnt werden:

„Ich kann Ihnen ganz ehrlich sagen, dass die auf der Hauptschule wirklich immer nur versucht haben, die Schüler auf den Weg der Ausbildung zu bringen. Über die Schulen haben wir zwar immer ab und zu mal geredet aber wenn, dann wirklich nur negativ. Die [Lehrerinnen und Lehrer, H.H.] meinen halt immer: ‚es wird schwer und das muss man sich zutrauen‘, was weiß ich nicht alles. Und mein damaliger Klassenlehrer hat auch versucht mich zu

überreden die Ausbildung zu machen als Zahnarzhelferin, aber ich hab mich da wirklich nicht beirren lassen ... Und von daher würd ich sagen sie haben zwar gut informiert, aber wirklich nur einseitig. Ich finde, dass die Arbeit mit der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.], also die Hilfe von der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] dann schon viel hilfreicher war. Weil das was wir im Unterricht gemacht haben und das was ich da mit der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] zusammen gearbeitet hab, das waren wirklich zwei verschiedene Sachen. Die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] geht eher auf meine Interessen ein, die hat halt gemeint: ‚was willst du machen?‘ und ich hab ihr gesagt, dass ich Schule machen will und dann haben wir uns halt darüber informiert und zwar gründlich.“ (Anna, 3. Erhebungswelle)

Die Bewertung der Unterstützung steht dabei in Zusammenhang mit dem eigenen Bedarf an Unterstützung sowie dem zugesprochenen Wert der Inhalte der Begleitung. Während einige hervorheben, keine Unterstützung mehr zu benötigen, und in Folge dessen die Begleitung auch abbrechen, äußern andere Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Bewältigung theoretischer Anforderungen in der Schule oder Ausbildung sowie im Übergang in Ausbildung:

„Ich weiß gar nicht mehr wie das war. Wir haben auf jeden Fall dann darüber mal geredet dann hab ich gesagt, dass es glaub ich nix mehr bringt, was jetzt nichts gegen ihn ist aber, dass man das so objektiv jetzt betrachten muss, weil das bringt ja nix, dass ich einfach hin geh und einfach nur rumsitz auf dem Stuhl und nichts mach. Da kann ich ja meine Zeit anders nutzen dann ist das halt so auseinander gegangen.“ (Bushido, 3. Erhebungswelle)

Insbesondere Brüche, die sich im Rahmen der Unterstützung ergeben und vor allem durch Personalwechsel entstehen, versuchte berufliche Umorientierungen und wenig adäquate berufliche oder lebensweltbezogene Beratungen führen zu Irritationen in der Begleitung und folglich zu negativen Bewertungen der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt:

„Kritisch fand ich nur diesen Hin und Her Wechsel, von den Berufseinstiegsbegleitern, dass nicht immer einer fest war, sondern dass der dann leider wieder an eine andere Schule musste oder weiß ich nicht, weil dann da zu viel waren, das fand ich dann immer etwas kritisch dann. Immer wieder Neue, an die man sich gewöhnen musste.“ (Sina, 3. Erhebungswelle)

„Also Bock hatte ich schon noch, wollt das eigentlich weiter machen, aber das war dann diese Inkompetenz. Dass sie mich falsch beraten hat, falsche Informationen rausgegeben hat eben alles.“ (Kuzey, 3. Erhebungswelle)

Insbesondere junge Erwachsene, die die Berufseinstiegsbegleitung als hilfreich wahrgenommen haben, aber im Anschluss an die Schule nicht direkt in Ausbildung übergegangen sind, wünschen sich die weitere Unterstützung durch solch eine Fachkraft:

„Bei mir ist es jetzt im Moment grad schwierig, ich hab noch keine Lehrstelle, es steht noch die Entscheidung von einem Arzt aus ob der sich jetzt für mich entscheidet oder nicht und dann eben noch das FSJ. Und wenn das eben alles nicht funktioniert, dann hab ich demnächst ein Problem. Dann weiß ich nicht, wie es nach der Schule weiter geht. Ich hab ziemlich viele Absagen bekommen, ich hab bei so vielen Ärzten angerufen, entweder wollen sie keine mehr nehmen, haben schon eine, bilden erst gar nicht aus. Und jetzt ist grad echt ziemlich kritisch. Und da wär so eine [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] doch ganz gut. Weil [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hätte da irgendwie schon eine Lösung. Die wüsste was machen, was tun.“ (Spatzel, 3. Erhebungswelle)

Nachschulische Begleitung und Ausscheiden aus der Berufseinstiegsbegleitung

Mit Blick auf die konkreten Unterstützungsleistungen in den letzten Monaten vor Verlassen der allgemeinbildenden Schule bis zum Ende der Begleitung zeigen sich verschiedene Hilfestellungen, die die Fachkräfte des Projektes offerieren: Hilfe bei der Suche nach weiterführenden Schulen, Schreiben von Bewerbungen, Begleitung zu Vorstellungsgesprächen, Thematisierung verschiedener ausbildungsbezogener Aspekte sowie Unterstützung durch Lösungsstrategien und Tipps in verschiedenen Lebenslagen.

Auffällig ist, dass die nachschulische Begleitung nicht alle jungen Erwachsenen erreicht, sondern die Begleitung in Abhängigkeit von deren berufsbiografischen Status steht, so dass einige Verläufe nur bis zum Ende der allgemeinbildenden Schule begleitet werden, jedoch nicht darüber hinaus. Unabhängig davon, ob die Begleitung mit Abschluss der allgemeinbildenden Schule endet oder erst nach erfolgtem Übergang, begrüßen einige junge Erwachsene die Beendigung, während andere das Gefühl haben, weiterhin Unterstützung zu benötigen. Die Übereinstimmung mit dem Ende der Begleitung steht in Zusammenhang damit, dass junge Erwachsene im Verlauf der Begleitung keinen Mehrwert der Unterstützung feststellen oder die Erfahrung machen, weitere Fragen des Verlaufs selbst bearbeiten zu können:

„Also es war ja eher so schleppend, ich bin eben jedes zweite Mal gekommen, dann mal nicht, dann bin ich mal wieder gekommen. Dann wo wir Englisch hatten haben wir eher Quatsch gemacht, anstatt richtig mitgemacht dann wo wir bisschen mitgemacht haben fand ich selbst, dass es nicht viel gebracht hat, dann dachte ich ja gut muss meine Zeit sinnvoller nutzen und hab dann halt professionelle Nachhilfe genommen und hab dann halt eher gewusst, dass es dann nicht mehr viel jetzt bringt, ich weiß ja jetzt was ich will und ja mehr, mehr Sachen bräucht´ ich ja auch gar nicht.“ (Bushido, 3. Erhebungswelle)

„Das ist eigentlich so auseinander gegangen als ich von der Schule gegangen bin. Seitdem war ich dann halt, sag ich mal so, auf mich alleine gestellt, ich hätte immer noch zu ihr hingehen können – war ich glaub ich auch ein-, zweimal noch wegen einer Bewerbung aber sonst hab ich das alles alleine gemacht. (...) Weil ich mich halt sicher gefühlt habe und gedacht hab, dass ich das jetzt auch alleine schaffe.“ (Alina, 3. Erhebungswelle)

Unzufriedenheit mit der Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung äußern vor allem junge Erwachsene, die nicht auf Unterstützung durch Familie und Freunde zurückgreifen können. Andere junge Erwachsene verfügen zwar über solch unterstützenden Rahmen, verweisen jedoch auf die hohe Kompetenz der Berufseinstiegsbegleitung hinsichtlich der Bearbeitung übergangsbezogener Fragenstellungen, die von anderen Netzwerken nicht in selber Form erreicht werden könne. Einige äußern dabei ihren fortan bestehenden Bedarf an Unterstützung – entweder in Form der Berufseinstiegsbegleitung oder in Kombination aus familiärer und institutioneller Unterstützung:

„Nach dem ersten Halbjahr wo mein Sozialassistenten rum war, hat er mir eine SMS geschrieben, nein, ich hab einen Brief nach Hause bekommen, dass ich halt abgemeldet bin, weil ich ja schon seit über einem halben Jahr in der Ausbildung bin, dann meldet dich das Arbeitsamt leider ab, was ich sehr traurig fand, weil ich find eigentlich, wenn man eine schulische Ausbildung macht, weil da ist ja noch Praktikum eigentlich alles mit drin, find ich eigentlich schon, dass man noch irgendwie Hilfe und Unterstützung braucht, aber leider funktioniert das ja dann nicht mehr ... Ja, ich fand es schon etwas traurig, ich finde in der Schulausbildung, denk ich mal schon, brauch man eigentlich die Unterstützung, aber kann ich auch nicht ändern.“ (Sina, 3. Erhebungswelle)

„Die Unterstützung müsste [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] sein. Um ehrlich zu sein. [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] mit meiner Familie. Das war der Punkt wo mich von der Hauptschule auf die Realschule, der Übergang mit mir durchgestanden hat. [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mir vor dem Übergang die Angst genommen und mir positive Sachen zugesprochen, meine Familie war dann während dem Übergang da und jetzt nach dem Übergang sind meine Freunde für mich da. Und jetzt wird das wahrscheinlich so aussehen, dass da gar keiner für mich da ist außer meine Familie und meine Freunde. Aber leider eben die hauptsächliche Unterstützung wo es dann drum geht, mach ich dieses oder jenes machen, das ist jetzt nicht so. Da guckt keiner mehr drauf. Und da hab ich eben wahrscheinlich dann nur meine Freunde, was ziemlich schwierig wird, weil die selber eben die Übergangsphase haben wo ich dann eher mich auf Freunde außerhalb eben wo nicht mehr grad auf der Schule sind dann eher zu denen Bezug nehmen, die mir dann dadurch helfen. Und meine Familie, klar.“ (Spatzel, 3. Erhebungswelle)

Der Abgleich der Angaben zum Zeitpunkt des Ausscheidens, die in der standardisierten Befragung der Teilnehmenden erhoben wurden, mit den Prozessdaten der BA in Abschnitt 4.2.3 zeigt, dass lediglich ein Drittel der Teilnehmenden den eigenen Austritt aus der Berufseinstiegsbegleitung zutreffend datieren kann. Auch die Berichte der jungen Erwachsenen in den Fallstudien deuten darauf hin, dass das Ende der Begleitung nicht immer bekannt ist. Dies trifft sowohl auf selbstbestimmte Beendigungen zu als auch auf Beendigungen, die durch die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung getroffen werden.

Bei selbstbestimmten Beendigungen steht der eigene Wunsch des Austrittes im Mittelpunkt. Wann dieser jedoch genau erfolgt, ist unklar:

„Ich weiß gar nicht mehr wie das war. Wir haben auf jeden Fall dann darüber mal geredet dann hab ich gesagt, dass es glaub ich nix mehr bringt, was jetzt nichts gegen ihn ist aber, dass man das so objektiv jetzt betrachten muss, weil das bringt ja nix, dass ich einfach hin geh und einfach nur rumsitz auf dem Stuhl und nichts mach. Da kann ich ja meine Zeit anders nutzen dann ist das halt so auseinander gegangen.“ (Bushido, 3. Erhebungswelle)

Beendigungen, die aufgrund des berufsbiografischen Status der jungen Erwachsenen erfolgen, werden nicht immer mit den ehemals Teilnehmenden besprochen – in Aussagen der jungen Erwachsenen finden sich Äußerungen, die zum einen verdeutlichen, dass nicht nur die Gründe für die Abmeldung oftmals unklar sind, sondern zum anderen auch Unwissenheit darüber besteht, wann die Begleitung eigentlich endet. Die Beschreibungen verdeutlichen ein Gefühl des diffusen Auslaufens:

„Ja, also da war dann halt einfach nicht mehr der Kontakt da, der ist einfach irgendwie verschwunden.“ (Zoey, 3. Erhebungswelle)

„Also, zurzeit habe ich echt keinen Kontakt zu ihm. Also ich weiß nicht, irgendwie hat sich auch wegen der Arbeit sich der Kontakt irgendwie zusammengebrochen oder so. Ja irgendwie, ja.“ (Sascha, 3. Erhebungswelle)

In anderen Fällen erfolgt zwar eine offizielle Abmeldung aus der Berufseinstiegsbegleitung, dennoch erfahren junge Erwachsene darüber hinaus Unterstützung:

„Aber er hat mir trotzdem weiter geholfen, also ich hab dann über Mail, hab ich ihn dann, wo wir vom Praktikum sollten wir Berichte und alles schreiben so, halt alles erklärt und so und da bin ich nicht so gut, also ich kann das so aufschreiben aber Rechtschreibung ist nicht so mein Ding und dann hab ich ihm das immer so geschickt und dann hat er mir immer die Korrektur und so, also er hat mir trotzdem noch weiter geholfen.“ (Sina, 3. Erhebungswelle)

Demgegenüber stehen Beschreibungen von jungen Erwachsenen, in denen das Ende der Begleitung deutlich kommuniziert wird:

„Also dann wo ich in der Ausbildung war, Anfang Februar war das oder so (2) ahm dass sie dann aussteigen muss-, dass ich aussteigen musste aus dem Projekt, weil sie mich nicht mehr weiterbegleiten darf.“ (Leyla, 3. Erhebungswelle)

Die Interpretation der Aussagen der jungen Erwachsenen legt nahe, dass die Gründe und der Zeitpunkt für die Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung für einen Teil der Teilnehmenden unklar bleiben. Hier gleicht die Beendigung einem diffusen Auslaufen der Begleitung, Transparenz wird nicht hergestellt. Auch Förderangebote durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung nach dem eigentlichen Ende der Begleitung können sich in der subjektiven Wahrnehmung niederschlagen, weiter begleitet zu werden. In keinem Fall kommt es zu einem klaren „Debriefing“ der Teilnehmenden, in

dem die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung resümiert und reflektiert wurden und in dem der Weg zu anderen Unterstützungsangeboten gewiesen wurde.

Relevanz der Berufseinstiegsbegleitung

Rückblickend beurteilen die befragten jungen Erwachsenen die Berufseinstiegsbegleitung unterschiedlich – die Bewertungen sind dabei als Zusammenspiel des gesamten Begleitungsverlaufes zu sehen, entstehen aus wahrgenommenen Inhalten und dem Verlauf der Begleitung, aus eigens gesehendem Bedarf an Unterstützung und stehen in Bezug zum berufsbiografischem Status und dessen Flankierung durch die Fachkräfte.

Einige der jungen Erwachsenen bringen den eigenen Übergangsverlauf beziehungsweise den berufsbiografischen Status in unmittelbaren Zusammenhang mit der Begleitung und Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung und werten den eigenen Übergang als Erfolg der Begleitung, während andere keine Erfolge aufgrund der Begleitung ausmachen konnten:

„Ich glaub ohne die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hätte ich das niemals geschafft. Weil nach der 9. Klasse oder während der 9. Klasse, ich hatte wirklich null Erfahrung, ich wusste nicht wie das geht mit dem Anmelden, mit dem Bewerben oder wie man das richtig macht und ich hab durch [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] den Platz auf der Zweijährigen gekriegt. Also ist echt vorteilhaft. Sehr sogar. Hilfreich.“ (Anna, 3. Erhebungswelle)

„Sie hat mir halt viel über Berufe gesagt, auch viel mit mir Bewerbungen geschrieben also und dafür bin ich ihr auch sehr dankbar also sonst wär ich gar nicht so weit gekommen.“ (Leyla, 3. Erhebungswelle)

„Eigentlich zurückgreifen konnte ich auf Vieles was mir die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] gesagt hatte, geholfen hats aber anscheinend ja doch nicht.“ (Kuzey, 3. Erhebungswelle)

Neben dem Zugang zu konkreten Institutionen verweisen Jugendliche und junge Erwachsene auch auf spezifische Inhalte, die sie durch die Berufseinstiegsbegleitung lernen konnten. Dazu zählen neben dem Verfassen von Bewerbungen und der Berufsorientierung die Stärkung des Selbstvertrauens, die Steigerung des Durchhaltevermögens sowie die Initiierung von Lösungsstrategien. In den Äußerungen der befragten jungen Erwachsenen wird deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleitung nicht nur eine hohe Relevanz in deren Leben einnimmt, sondern sie die Fachkraft darüber hinaus als wichtigen Akteur in ihrem Leben ansehen und weiterhin Kontakt halten (wollen):

„Also allgemein von Persönlichkeit ist er [Name des Berufseinstiegsbegleiters, H.H.] ein richtig cooler Typ und er ist auch richtig ein netter Kerl und er unterstützt dich bei allem er ist wie ein älterer Bruder für dich, sag ich mal so und anstatt mit dir zu sprechen ja Sie müssen das und das machen und macht überhaupt also hat überhaupt kein Interesse an dich also nur seine Arbeit verfolgen. Und er wollte einfach auch mit uns auch andere Sachen unternehmen wie klettern zum Beispiel sein Hobby und ja und ich fands na-

türlich cool. Also ich denk mir auch, dass man so einen wie [Name des Berufseinstiegsbegleiters, H.H.] nicht überall findet. (...) Ja zurzeit nicht glaub jeder ist mit sich selber jetzt beschäftigt sag ich mal und ja. Und ich muss ja selber jetzt schauen, dass ich was mach. Aber natürlich überlegen wir uns, nach der Ausbildung etwas zusammen zu unternehmen.“ (LilRamo, 3. Erhebungswelle)

Andere junge Erwachsene teilen dies nicht – für sie nimmt und nahm die Berufseinstiegsbegleitung im Übergang keine beziehungsweise nur eine geringe Relevanz ein.

Insgesamt machen die befragten jungen Erwachsenen deutlich, dass die Berufseinstiegsbegleitung durchaus eine wichtige Rolle für den Übergangsverlauf spielen kann, wenn sich Beratungen und offerierte Unterstützungsleistungen an den Interessen, Bedarfen und individuellen Voraussetzungen orientiert. Einige junge Erwachsene heben hervor, dass Momente und Situationen existieren, in denen keine Förderung benötigt wird, beispielsweise weil andere Unterstützerinnen und Unterstützer Hilfestellungen anbieten oder kein Unterstützungsbedarf existiert, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt gerne wieder auf die Berufseinstiegsbegleitung zurückgegriffen werden würde. Demnach existiert ein anlass- und lebenslaufbezogener Unterstützungsbedarf, der sich an den Dynamiken der individuellen Verläufe und zur Verfügung stehenden Netzwerke orientiert und ein hohes Maß an Flexibilität von Hilfestellungen im Übergang verdeutlicht.

6.3.2 Angebote und Bewertung

Auch in den quantitativen Schülerbefragungen wurden Fragen zur Bewertung und zum subjektiv empfundenen Gebrauchswert der Berufseinstiegsbegleitung gestellt. Im Folgenden werden zwei Bewertungskriterien herangezogen. Das erste Kriterium ist die Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Gefragt wurde: „Würdest du heute nach deinen Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung jemandem empfehlen, an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen?“ Die Antworten wurden auf einer vierstufigen Skala von „Ja, auf jeden Fall“ bis „Nein, auf keinen Fall“ gegeben. Mit Hilfe der Antworten wird eine zusammenfassende Bewertung gewonnen, durch die die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung resümiert werden.⁴⁰ Die Frage war nur im Fragenbogen der vierten Befragungswelle (ca. 30 Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule) enthalten.

In der zweiten, dritten und vierten Befragungswelle wurden die teilnehmenden jungen Frauen und Männer gefragt, ob ihnen die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung in bestimmten Punkten weitergeholfen hat. Dabei werden vier unterschiedliche Punkte zur Nennung vorgeschlagen:

⁴⁰ Die Frage wurde im Fragebogen nach einer Reihe von Fragen zum persönlichen Lebensweg gestellt. Insofern erfolgte die Bewertung nicht spontan, sondern nachdem die Rolle der Berufseinstiegsbegleitung bereits reflektiert worden war.

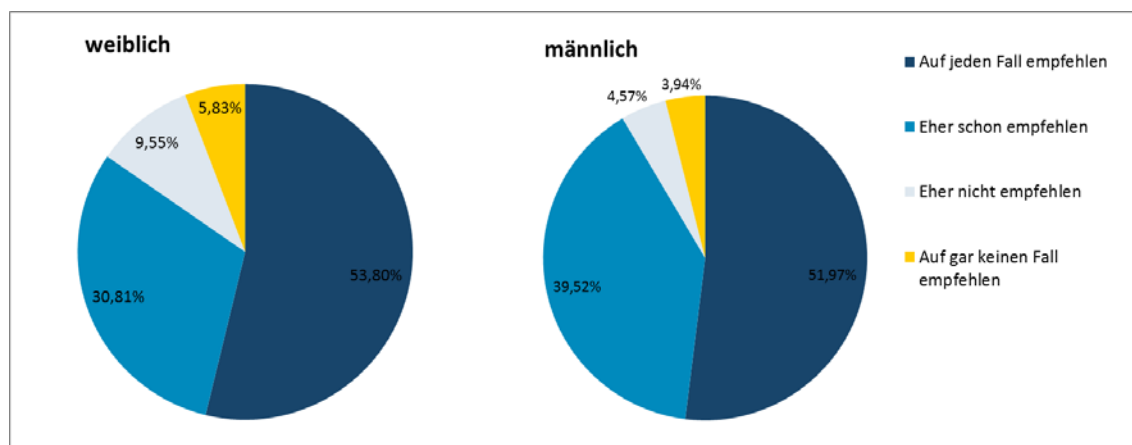
- allgemeine persönliche Weiterentwicklung
- bessere Chancen allgemein im Leben klar zu kommen
- bessere Chancen auf eine Ausbildung
- Erreichen eines besseren Schulabschlusses.

Als Antwortmöglichkeiten waren nur „ja“ und „nein“ vorgesehen.⁴¹

Deskriptive Auswertungen

Abbildung 6.6. enthält deskriptive Auswertungen des ersten Kriteriums. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung würden diese auf jeden Fall weiterempfehlen. Unabhängig vom Geschlecht trifft dies für jeweils mehr als die Hälfte aller teilnehmenden jungen Frauen und Männer zu. Es sind jedoch auch Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern in der Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung zu beobachten. So ist der Anteil derer, welche die Berufseinstiegsbegleitung eher nicht oder auf gar keinen Fall weiterempfehlen würden, bei den jungen Männern deutlich geringer als bei den jungen Frauen. Mehr als doppelt so viele Teilnehmerinnen als Teilnehmer würden die Berufseinstiegsbegleitung eher nicht empfehlen. Im Durchschnitt ist die Bewertung bei den teilnehmenden jungen Frauen schlechter als bei den teilnehmenden jungen Männern.

Abbildung 6.6: Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 4. Hochgerechnete Werte.

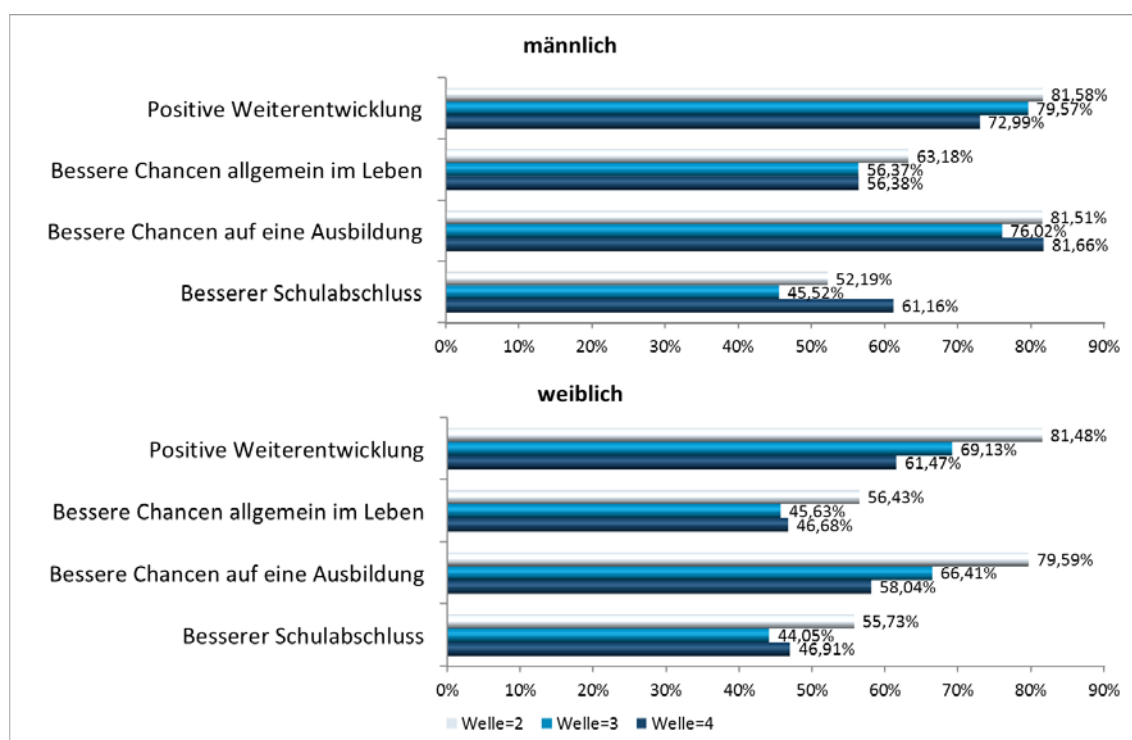
Hinsichtlich der Frage nach dem Nutzen der Berufseinstiegsbegleitung geben jeweils mehr als 80 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der zweiten Welle an, dass ihnen die Berufseinstiegsbegleitung bezüglich einer positiven Weiterentwicklung und einer besserer Chance auf einen Ausbildungsplatz weitergeholfen hat (siehe Abbildung 6.7). In den späteren Wellen sinkt der jeweilige Anteil bei männlichen Teilnehmern

⁴¹ Lediglich in der vierten Welle konnte die Bewertung auf einer sechsstufigen Skala abgestuft werden. Um die zeitliche Entwicklung abzubilden, werden die Nennungen von 1 bis 3 zu „ja“ und von 4 bis 6 zu „nein“ zusammengefasst.

leicht, während bei den weiblichen Teilnehmern ein etwas stärkerer Rückgang zu verzeichnen ist.

Ungefähr 60 % der teilnehmenden jungen Frauen und Männer geben in der zweiten Welle an, dass ihnen die Berufseinstiegsbegleitung geholfen hat, allgemein besser im Leben klar zu kommen. In den folgenden Wellen sinkt dieser Anteil auf jeweils knapp über 55 % bei den Teilnehmern und auf ungefähr 45 % bei den Teilnehmerinnen. Insgesamt neigen junge Männer eher dazu anzugeben, dass ihnen die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung im Leben allgemein geholfen hat, als junge Frauen. Relativ starke Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern ergeben sich auch bei der Bewertung bezüglich besserer Chancen auf eine Ausbildung durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung.

Abbildung 6.7: Nutzen der Teilnehmenden aus der Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 4. Hochgerechnete Werte.

Hinsichtlich der Chance auf einen Ausbildungsplatz liegt der Anteil derer, die die Berufseinstiegsbegleitung als Hilfe wahrnehmen, in der zweiten Welle bei ungefähr 80 %. In der folgenden Welle sinkt dieser bei den männlichen Teilnehmenden leicht und steigt in Welle vier wieder auf über 80 %. Bei den Teilnehmerinnen ist jedoch ein stetiger Rückgang in den folgenden Wellen zu beobachten. In Welle vier geben weniger als 60 % aller Teilnehmerinnen an, dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöht hat.

In der zweiten Welle geben mehr als die Hälfte aller teilnehmenden jungen Frauen und Männer an, dass die Berufseinstiegsbegleitung beim Erreichen eines besseren Schulabschlusses geholfen habe. Bei beiden Gruppen ist danach ein leichter Rückgang in Welle drei zu beobachten, gefolgt von einem Anstieg in Welle vier. Der Anstieg in Welle vier fällt zwischen den Geschlechtern jedoch unterschiedlich stark aus. In der vierten Welle

geben mehr als 60 % der männlichen Teilnehmer an, dass ihnen die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beim Erreichen eines besseren Schulabschlusses geholfen hat. Bei den weiblichen Teilnehmern liegt der entsprechende Anteil in Welle vier bei unter 50 %. Insgesamt fällt auf, dass die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch teilnehmende junge Frauen deutlich schlechter ausfällt als die der teilnehmenden jungen Männer.

Regression der Bewertungen auf Nutzungs- und Umsetzungsmerkmale

Im Folgenden soll die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden mit den Angeboten und der Intensität der Förderung in Verbindung gebracht werden. Dazu werden einige der in den Abbildungen 6.6 und 6.7 dargestellten Bewertungen mit Hilfe regressionsanalytischer Verfahren auf die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommenen Angebote, die Kontakthäufigkeit, andere Elemente der Begleitung sowie auf eine Reihe von Kontrollvariablen zurückgeführt.

Mit diesem Vorgehen soll geprüft werden, ob die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung besser ausfällt, wenn im Verlauf der Begleitung bestimmte Angebote wahrgenommen wurden oder wenn die Kontakthäufigkeit hoch war.

Die Angebote entsprechen zunächst den in Abbildung 6.1 im Abschnitt 6.1 dargestellten Kategorien. Da die Wahrnehmung einzelner Angebote stark miteinander korreliert, können nicht alle Kategorien einzeln im Regressionsansatz verwendet werden. Daher werden drei Maße verwendet, die angeben, ob mindestens

- ein Angebot aus dem Bereich der schulischen Unterstützungen (Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, Computerschulungen, Sprachförderung)
- ein Angebot aus dem Bereich der berufsorientierenden und qualifizierenden Förderungen (Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika oder „Schnuppertage“ in Betrieben oder anderen Einrichtungen, Arbeitstraining, Eignungstest)
- oder ein Angebot aus dem Bereich der vermittlungsorientierten Unterstützungen (Bewerbungstraining, Hilfe bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen, Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen)

angenommen wurde oder ob dies nicht der Fall war.

Die Intensität der Förderung wird durch Dummy-Variablen (Indikatorvariablen) gemessen, die angeben, ob während der Schulzeit häufiger als wöchentlich, wöchentlich, mehrmals im Monat, einmal im Monat, weniger als einmal im Monat oder nie Einzelgespräche stattfanden. Da zwischen den Angeboten und der Intensität der Förderung eine enge Korrelation festzustellen ist, gehen beide Variablen separat in die Spezifikation der Schätzgleichung ein.

Bei der Interpretation ist zu beachten, dass eine kausale Deutung der Ergebnisse in dem Sinn, dass die Wahrnehmung eines Angebots ursächlich für eine bessere Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung ist, nicht möglich ist. Die qualitativen Fallstudien zeigen im Gegenteil deutlich die gegenseitige Bedingtheit von Bewertungen und Angeboten. So führt gerade die Einschätzung der Nützlichkeit der Berufseinstiegsbegleitung dazu, dass die Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch und nicht ambivalent

oder sogar distanziert genutzt wird (siehe Abschnitt 6.2). Deshalb sind die geschätzten Effekte als statistische Assoziationen, aber nicht als Kausaleffekte zu verstehen.

Als weitere Aspekte der Begleitung werden der Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters sowie die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung über den Zeitpunkt des planmäßigen Abgangs aus der allgemeinbildenden Schule hinaus berücksichtigt. Von beiden Variablen wird ein negativer Zusammenhang mit der Bewertung erwartet.

In den Schätzansatz werden weiterhin soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden einbezogen: das Alter beim planmäßigen Schulabschluss, das Geschlecht, das Vorliegen eines Migrationshintergrunds; ferner die Schulleistungen in Mathematik, Englisch und Deutsch nach Auskunft der Teilnehmenden; schließlich der Schultyp (Förderschule, Hauptschule, Gesamtschule, andere Schule) und das Bundesland.⁴²

Die Bewertungsfragen, also die abhängigen Variablen in der Regression, werden zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle gemessen. Die Frage nach der Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung wird auf einer vierstufigen Skala beantwortet. Trotz der ordinalen Skalierung der Variable wird ein einfaches lineares Regressionsmodell geschätzt, da die Ergebnisse des eigentlich korrekteren Ordered-Probit-Modells denen des linearen Regressionsmodells sehr ähnlich sind und die Koeffizienten aus dem linearen Modell einfacher interpretiert werden können.

Die anderen beiden abhängigen Variablen sind binär, sie nehmen also den Wert eins an, wenn die entsprechende Antwort gegeben wird und den Wert null andernfalls. Für beide Variablen wird ein Probit-Regressionsmodell geschätzt, dessen marginale Effekte in den Spalten zwei und drei jeweils für die beiden abhängigen Variablen dargestellt sind. Die erste binäre Variable nimmt den Wert eins an, wenn die Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Teilnehmerinnen oder des Teilnehmers geholfen hat, einen besseren Schulabschluss zu erreichen. Hat die Berufseinstiegsbegleitung die subjektiven Chancen auf das Erhalten eines Ausbildungsplatzes erhöht, nimmt die zweite binäre abhängige Variable den Wert eins an.

Die Schätzergebnisse bezüglich der Leistungen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung sind in Tabelle 6.1 dargestellt. Schulisch orientierte Angebote erhöhen die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung einen besseren Schulabschluss erreicht zu haben, um etwa sechs Prozentpunkte. Bezüglich verbesserter Chancen auf einen Ausbildungsplatz als Maß für die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung gilt dasselbe für vermittlungsunterstützende Angebote. Dass schulische Unterstützungen die Wahrscheinlichkeit des Schulabschlusses und vermittlungsunterstützende Angebote die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung erhöhen (jedoch nicht vice versa), kann als plausibel gelten. Beide Effekte sind allerdings nur schwach signifikant (10%-Niveau).

⁴² Die Koeffizienten dieser Kontrollvariablen sind in den nachfolgenden Tabellen nicht wiedergegeben. Vollständige Schätzergebnisse befinden sich im Anhang.

Im Regressionsmodell für die Weiterempfehlung werden betreffend der im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung durchgeführten oder vom Berufseinstiegsbegleiter vorgeschlagenen Leistungen keine signifikanten Effekte gefunden.

Tabelle 6.1: Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung in Abhängigkeit von den Angeboten

| Ergebnisvariablen | Weiterempfehlung | Besserer Schulabschluss | Bessere Chancen auf Ausbildung |
|---|----------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Angebote im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung | | | |
| Schulische Angebote | 0,047 (0,059) | 0,065* (0,036) | 0,032 (0,032) |
| Berufsorientierende Angebote | 0,051 (0,056) | 0,023 (0,034) | -0,036 (0,0300) |
| vermittlungsunterstützende Angebote | 0,074 (0,061) | 0,033 (0,038) | 0,060* (0,034) |
| Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin | -0,113* (0,059) | -0,0900** (0,037) | -0,030 (0,033) |
| Fortsetzung der Berufseinstiegsbegleitung nach der Schule | 0,205*** (0,071) | 0,166*** (0,044) | 0,161*** (0,043) |
| Alter | -0,011 (0,027) | 0,000 (0,017) | 0,0062 (0,015) |
| Geschlecht | -0,190*** (0,054) | -0,048 (0,033) | -0,173*** (0,031) |
| Migrationshintergrund | 0,018 (0,053) | -0,031 (0,033) | 0,0030 (0,029) |
| Konstante | 2,787*** (0,448) | | |
| Weitere Kontrollvariablen | Ja | Ja | Ja |
| Beobachtungen | 988 | 1.050 | 1.040 |
| Korrigiertes R ² | 0,069 | | |

Robuste Standardfehler in Klammern. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$. Weitere Kontrollvariablen enthalten Dummies für verschiedene Schultypen, mit Förderschule als Referenz, Dummies für jedes Bundesland mit Sachsen als Referenz, wobei Hamburg, Berlin und Bremen dem jeweiligen umliegenden Bundesland zugeordnet wurden. Des Weiteren wurde für besonders gute oder schlechte Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch kontrolliert.

Statistisch signifikante Effekte zeigen sich bezüglich der Kontinuität der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. Der Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin beeinflusst die spätere Bewertung der Teilnehmenden negativ. Dies gilt allerdings nur für die Weiterempfehlung und die Einschätzung, einen besseren Schulabschluss erreicht zu haben, und nicht für die Verbesserung der Chancen auf Ausbildung.

Darüber hinaus verbessert die Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung über den Schulabschluss hinaus die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung bezüglich aller zur Verwendung herangezogenen Maße. Der entsprechende geschätzte Effekt ist in jedem Modell relativ hoch und hochsignifikant. Auch hier gilt, dass die Ergebnisse keinesfalls kausal interpretiert werden dürfen; gerade Teilnehmende, die von der Berufseinstiegsbegleitung enttäuscht waren, könnten die Teilnahme vorzeitig abgebrochen haben.

Die Schätzergebnisse zeigen außerdem, dass die Berufseinstiegsbegleitung von weiblichen Teilnehmenden im Durchschnitt schlechter bewertet wird als von männlichen. Teilnehmerinnen empfehlen die Berufseinstiegsbegleitung seltener weiter und geben weniger häufig an, dass diese ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöht hat.

Tabelle 6.2: Weiterempfehlung der Berufseinstiegsbegleitung in Abhängigkeit von der Häufigkeit der Treffen

| Ergebnisvariablen | Weiterempfehlung | Besserer Schulabschluss | Subjektiv bessere Chancen auf Ausbildung |
|---|----------------------|-------------------------|--|
| Häufigkeit von Einzelgesprächen | | | |
| Mehrmals pro Woche | | Referenzkategorie | |
| Einmal pro Woche | -0,085 (0,077) | -0,100** (0,050) | -0,061 (0,048) |
| Mehrmals im Monat | -0,193** (0,083) | -0,118** (0,054) | -0,160*** (0,055) |
| Einmal im Monat | -0,227** (0,092) | -0,213*** (0,057) | -0,283*** (0,062) |
| Weniger als einmal im Monat | -0,149 (0,100) | -0,111* (0,064) | -0,111* (0,065) |
| Nie | -0,452*** (0,134) | -0,223*** (0,080) | -0,269*** (0,088) |
| Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin | -0,117** (0,060) | -0,087** (0,037) | -0,029 (0,033) |
| Fortsetzung der Berufseinstiegsbegleitung nach der Schule | 0,195*** (0,071) | 0,164*** (0,044) | 0,147*** (0,043) |
| Alter | -0,014 (0,028) | -0,003 (0,017) | 0,005 (0,015) |
| Geschlecht | -0,205*** (0,054) | -0,051 (0,033) | -0,176*** (0,031) |
| Migrationshintergrund | 0,001 (0,054) | -0,041 (0,034) | -0,007 (0,030) |
| Konstante | 3,043*** (0,462) | | |
| Weitere Kontrollvariablen | Ja | Ja | Ja |
| Beobachtungen | 979 | 1.040 | 1.030 |
| Korrigiertes R ² | 0,081 | | |

Robuste Standardfehler in Klammern. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$. Weitere Kontrollvariablen enthalten Dummies für verschiedene Schultypen, mit Förderschule als Referenz, Dummies für jedes Bundesland mit Sachsen als Referenz, wobei Hamburg, Berlin und Bremen dem jeweiligen umliegenden Bundesland zugeordnet wurden. Des Weiteren wurde für besonders gute oder schlechte Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch kontrolliert.

In der Tabelle 6.2 werden die drei Indikatoren für die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Gesprächshäufigkeit und die bereits für die Schätzung der Ergebnisse aus Tabelle 6.1 verwendeten Kontrollvariablen erklärt. Die Schätzergebnisse zeigen, dass eine geringere Gesprächshäufigkeit mit einer schlechteren Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung einhergeht. Dies gilt für alle zur Bewertung herangezogenen Indikatoren. Insbesondere, wenn gar keine Einzelgespräche zwischen dem oder der Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise dem -begleiter stattgefunden haben, ist die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung

im Durchschnitt deutlich schlechter als wenn solche Treffen mehrmals in der Woche stattgefunden haben. Bezüglich der weiteren Kontrollvariablen werden die Ergebnisse der vorigen Schätzungen aus Tabelle 6.1 bestätigt.

Schlussfolgerungen

Die Schätzergebnisse zeigen, dass es einen statistischen Zusammenhang zwischen der Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung und der wahrgenommenen Nützlichkeit der Förderung gibt. Wenn die Kontaktintensität hoch ist und wenn bestimmte Angebote unterbreitet werden, nimmt die positive Einschätzung zu. Daraus darf allerdings nicht vorschnell der Schluss gezogen werden, dass die Gesprächsintensität in der Berufseinstiegsbegleitung erhöht werden sollte und dass bestimmte Angebote unterbreitet werden sollten, denn die Ergebnisse offenbaren zwar Strukturen, geben aber keine Information über die Richtung der Kausalität. Zudem muss die subjektive Wahrnehmung der Nützlichkeit nicht mit der objektiv festgestellten Effektivität der Förderung übereinstimmen. Kausalanalysen werden im Rahmen dieses Berichts erst in Kapitel 8 vorgenommen. Aus den Befunden lässt sich aber schlussfolgern, dass diese Kausalanalysen die Zahl der Angebote und die Kontaktintensität berücksichtigen sollten; entsprechende Ergebnisse werden in Abschnitt 8.5 dargestellt.

Eine zweite wichtige Schlussfolgerung betrifft den Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters. Die Fallstudien illustrierten Konstellationen, in denen ein solcher Wechsel die Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung konterkariert und im schlimmsten Fall zur vorzeitigen Beendigung der Teilnahme führt. Der negative Einfluss eines solchen Wechsels auf die Teilnehmenden wird auch aus den hier vorgestellten Regressionsergebnissen deutlich. Die Kausalanalyse zur Effektivität der Berufseinstiegsbegleitung differenziert folglich auch nach kontinuierlichen und diskontinuierlichen Verläufen der Begleitung.

7 Ausbildungs- und berufsbiografische Verläufe der Teilnehmenden

Neben dem Schulabschluss der allgemeinbildenden Schule und der Verbesserung der Berufswahl besteht die wesentliche Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung darin, dass teilnehmende Schulabgängerinnen und Schulabgänger in eine Berufsausbildung einmünden, dabei möglichst „Warteschleifen“ vermeiden und ihr Ausbildungsverhältnis bis zum Abschluss fortsetzen. Diese Zielsetzung bezieht sich auf den bildungs- und berufsbiografischen Status, den die Teilnehmenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule einnehmen.

Sowohl die quantitative Befragung der Teilnehmenden als auch die im Rahmen der Fallstudien durchgeführten qualitativen Befragungen sind als Längsschnittanalyse angelegt. Die Feststellung des jeweils erreichten Status gehörte in jeder Welle der Befragungen zum Frageprogramm, so dass sich die Zustände und die Übergänge zwischen den Zuständen in den Daten abbilden. In diesem Kapitel wird diese Längsschnittdimension genutzt, um die bildungs- und berufsbiografischen Verläufe der Teilnehmenden darzustellen.

Die Ergebnisse der bisherigen Zwischenberichte zeigen, dass die Einmündung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger in berufliche Ausbildung aus Sicht von Berufseinstiegsbegleiterinnen- und -begleitern sowie Schulleiterinnen und -leitern nicht als einziges Erfolgskriterium der Berufseinstiegsbegleitung angesehen wird (IAW et al. 2010), sondern um eine subjektorientierte Perspektive der Teilnehmenden ergänzt werden muss (IAW et al. 2012, Kapitel 6). Es zeigte sich dabei, dass

„sich aus einer subjektorientierten Perspektive die Zuordnung von bestimmten, statusbezogenen Übergangsverläufen in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Verläufe nicht aufrechterhalten lässt. Vermeintlich „gescheiterte“ Übergangsverläufe können, weil sie individuell anderen Priorisierungen unterworfen sind, subjektiv in hohem Maße sinnstiftende Projekte eines eben nicht ausbildungsbezogenen Lebensentwurfes sein. Gleichzeitig lassen „glatte“ Übergangsverläufe ins Berufsbildungssystem keine Aussage bezüglich deren sozialen Integrationsgehalts zu, wenn diese beispielsweise aus subjektiver Sicht heraus keine tragfähige Anschlussperspektive eröffnen.“ (IAW et al. 2012, S. 165)

Diese Differenzierung in der Bewertung der erreichten Zustände wird auch in diesem Bericht beibehalten.

In Abschnitt 7.1 steht das Erreichen bestimmter Zustände zu bestimmten Zeitpunkten im Vordergrund. In Abschnitt 7.2 wird dagegen der Gesamtverlauf betrachtet, wie er sich in den unterschiedlichen Daten der Evaluation abbildet. In Abschnitt 7.3 werden anschließend die Ergebnisse der Fallstudien dazu genutzt, die Rolle der Berufseinstiegsbegleitung im Kontext der beobachteten Verläufe zu untersuchen. Durch die Nachzeichnung der Verläufe von Jugendlichen in unterschiedlichen Statuspassagen wird das Zusammenspiel von individuellem Verlauf, dessen biografischer Bedeutung sowie subjektiven Perspektiven aufgezeigt und in Bezug zur individuellen Bewertung der erfolgten Schritte und Unterstützungsmaßnahmen der Berufseinstiegsbegleitung

seitens der Jugendlichen gesetzt. Damit leitet dieser Teil des Kapitels zu den Ergebnissen der quantitativen Wirkungsanalyse in Kapitel 8 über.

7.1 Erreichen eines berufsbiografischen Status

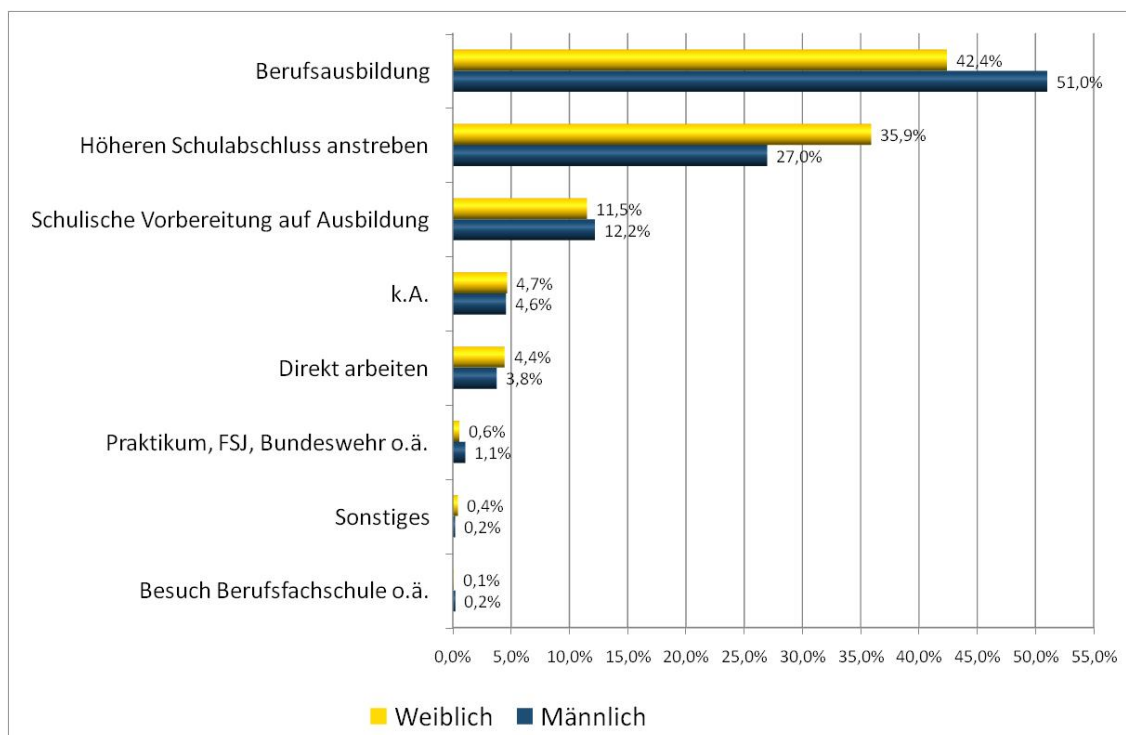
Für die Beschreibung der erreichten berufsbiografischen Status werden zum einen die Ergebnisse der vier quantitativen Befragungen von Teilnehmenden herangezogen. Diese telefonischen Befragungen wurden zum ersten Mal während der Schulzeit sowie sechs, 18 und 30 Monate nach dem (planmäßigen) Abgang von der allgemeinbildenden Schule durchgeführt.⁴³ Auf dieser Grundlage lassen sich direkte und indirekte Übergänge aus der Schule in eine Berufsausbildung oder schulische (Höher)Qualifizierung unterscheiden und ihre Bedingungsfaktoren herausarbeiten. Zum anderen werden die qualitativen Interviews mit Jugendlichen herangezogen. Der bisherigen Auswertung folgend, werden die Informationen aus der dritten Erhebungsrunde zu einer Matrix zu schulischen und nachschulischen Übergangsschritten, zentralen Lebensereignissen und Dimensionen der Inanspruchnahme der Berufseinstiegsbegleitung sowie der subjektiven Bewertung dieser Verläufe durch die Jugendlichen selbst zusammengefügt.

7.1.1 Quantitative Ergebnisse

Die folgenden Angaben zum Status zu den jeweiligen Befragungswellen beziehen sich grundsätzlich auf Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die an allen vier Befragungswellen teilgenommen haben. Aufgrund der Panelmortalität ist die Zahl dieser Befragten kleiner als die Zahl der Befragten zu den jeweiligen Befragungswellen; wie Abschnitt 2.1.3 zeigte, reduzierte sich die Zahl der Beobachtungen von der ersten zur vierten Welle um ungefähr die Hälfte (von 2.211 auf 1.093). Die auf Basis dieser Teilgesamtheit ermittelten Angaben können daher von den Einzelangaben für die jeweiligen Befragungswellen abweichen. Wie die Analyse der Panelmortalität zeigt, bestehen jedoch nur geringe systematische Abweichungen in der Zusammensetzung zwischen den Befragungswellen 1 und 4. Zudem berücksichtigen die Hochrechnungsfaktoren die Panelmortalität.

Bevor die Ergebnisse zu den erreichten Zuständen in den einzelnen Befragungszeitpunkten präsentiert werden, soll zunächst ein Blick auf die Pläne der jungen Frauen und Männer geworfen werden. Hierzu wurden im Rahmen der ersten Befragungswelle entsprechende Daten erhoben (siehe Abbildung 7.1).

⁴³ Unter dem planmäßigen Abgangszeitpunkt verstehen wir den frühesten Zeitpunkt, zu dem sie die allgemeinbildende Schule mit einem Abschluss verlassen konnten, also (je nach Ausgestaltung des Schulsystems) das Ende der neunten oder zehnten Schulklasse.

Abbildung 7.1: Pläne der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden)

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Danach hatten 47,2 % der Teilnehmenden die Absicht, nach Beendigung der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen, wobei der Ausbildungswunsch bei jungen Männern mit 51,0 % deutlich stärker ausgeprägt war als bei jungen Frauen (42,4 %). Bei letzteren strebten demgegenüber mehr Teilnehmende einen höheren schulischen Abschluss an als bei ersteren. So wollten 35,9 % aller weiblichen, aber lediglich 27,0 % aller männlichen Teilnehmenden dem regulären Schulabgang eine weitere schulische Qualifizierungsphase folgen lassen, um einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Bei allen anderen noch genannten Kategorien bestehen dagegen kaum Unterschiede.

Ergebnisse sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss

Zur Erfassung des Verbleibs wird die aktuelle Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt in folgende Kategorien eingeteilt:

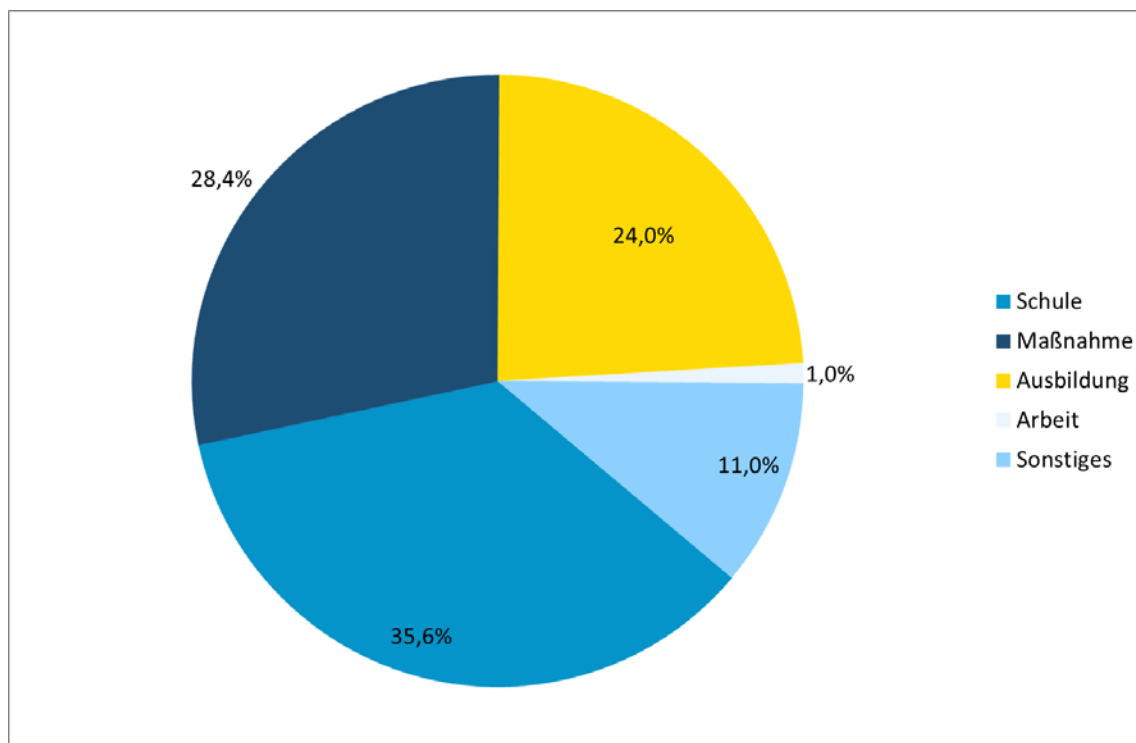
- Verbleib in der Schule – hierbei wird nicht danach unterschieden, ob explizit eine schulische Höherqualifizierung angestrebt wird oder ob das Ziel ist, einen schulischen Abschluss nachzuholen
- Maßnahme – in diesem Fall wird explizit nach Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) beziehungsweise Berufseinstiegsjahr (BEJ) gefragt
- Berufliche Ausbildung – darunter wird entweder eine betriebliche Ausbildung innerhalb des dualen Ausbildungssystems, eine Ausbildung in einer außerbetriebli-

chen Einrichtung (BaE) oder eine schulische Ausbildung (beispielsweise an einer Berufsfachschule) verstanden

- Arbeit – diese Kategorie fasst die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, Minijobs (soweit dies als Haupttätigkeit bezeichnet wird) und die selbstständige Erwerbstätigkeit zusammen
- Sonstiges – hierzu gehören unter anderem Arbeitslosigkeit, Wehr- oder Zivildienst, ein freiwilliges soziales Jahr, ein Praktikum, Schwangerschaft oder die Betreuung eigener Kinder.

In der zweiten Befragungswelle ungefähr sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss befand sich rund ein Viertel der Teilnehmenden in einer beruflichen Ausbildung. Jedem vierten Schüler beziehungsweise jeder vierten Schülerin ist damit der Wechsel vom Schul- in das Ausbildungssystem im direkten Anschluss an den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss gelungen (vgl. Abbildung 7.2).

Abbildung 7.2: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden)

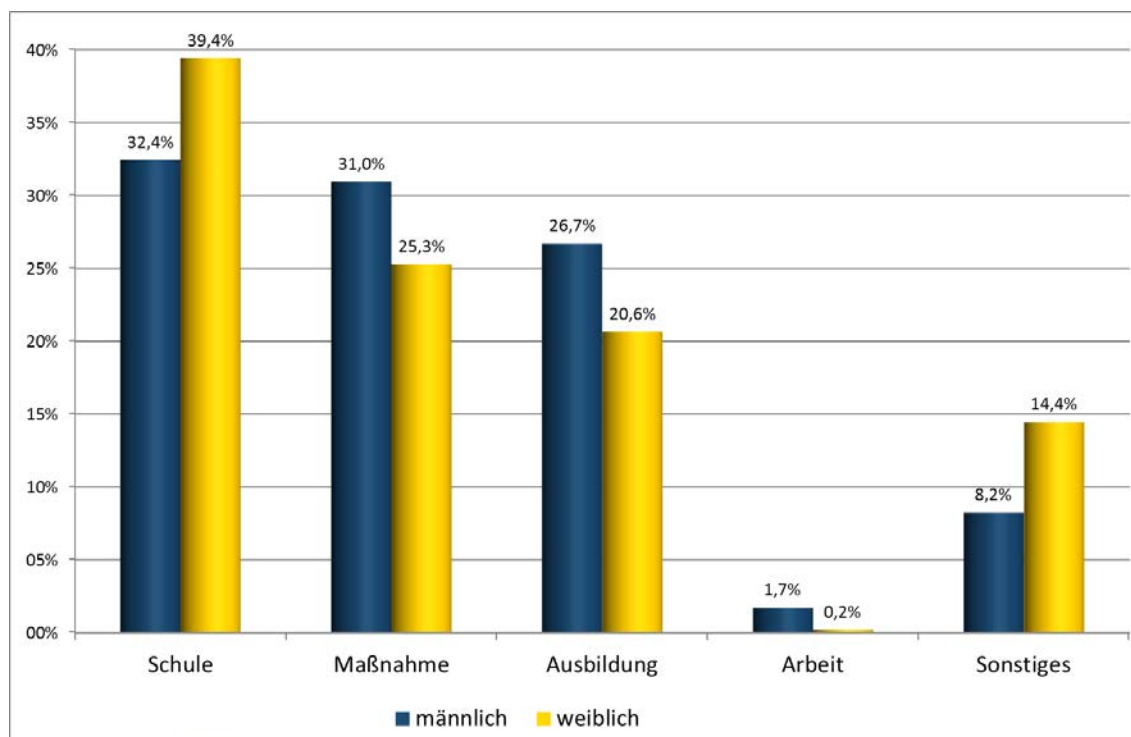


Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Die übrigen drei Viertel befanden sich in einer Maßnahme, gingen zur Schule, arbeiteten oder waren arbeitslos. Etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmenden besuchte noch immer dieselbe Schule wie zum letzten Befragungszeitpunkt oder hatte auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt (35,6 %). Etwas mehr als ein Viertel wechselte nach Beendigung der Schule in eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA (28,4 %). Einer Arbeit gingen zum Befragungszeitpunkt 1,0 % nach, und weitere 11,0 % gaben an, sonstige Verbleibswege eingeschlagen zu haben.

Festzustellen ist, dass mit rund 26,7 % beziehungsweise 31,9 % ein wesentlich größerer Anteil junger Männer zum Zeitpunkt der zweiten Befragung bereits eine Berufsausbildung oder eine berufsvorbereitende Maßnahme absolvierte als junge Frauen (20,6 % beziehungsweise 25,3 %). Die Fortsetzung des Schulbesuchs – entweder auf der alten oder einer anderen allgemeinbildenden Schule – wurde mit 39,4 % demgegenüber weit häufiger von jungen Frauen als von jungen Männern genannt, unter denen sich nur ein knappes Drittel (32,4 %) in diesem Verbleibstatus befand (vgl. Abbildung 7.3).

Abbildung 7.3: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden)



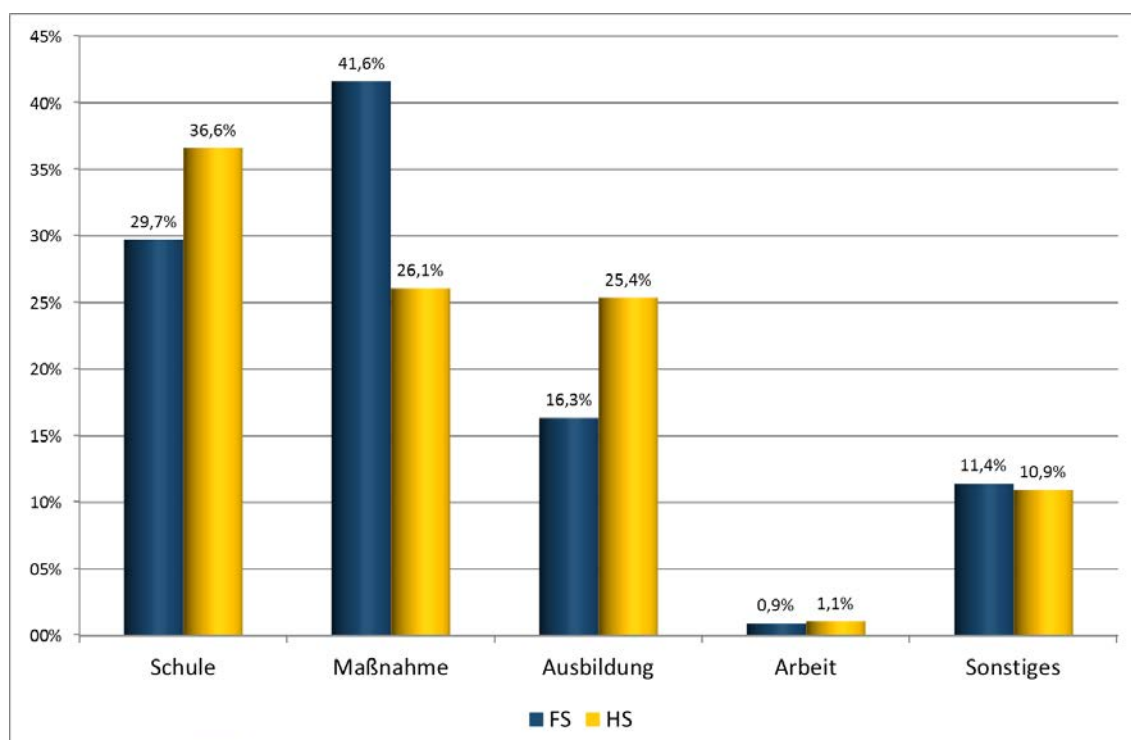
Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Die Befunde verdeutlichen, dass männliche Teilnehmende mit höherer Wahrscheinlichkeit direkt nach dem Schulabgang in eine berufliche Ausbildung wechselten als Frauen. Weibliche Teilnehmende nutzten nach dem Schulabgang eher die Möglichkeit, durch eine Ausdehnung der Qualifizierungsphase weitere, höherwertige schulische Abschlüsse zu erwerben. Wie weiter oben dargestellt, dürften die beobachteten Unterschiede vermutlich weniger mit möglichen geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ausbildungschancen in den jeweils präferierten Berufswahlfeldern zusammenhängen, als vielmehr mit dem unterschiedlichen Bildungs- und Berufswahlverhalten von jungen Frauen und Männern. Der weitere Schulbesuch dürfte eher mit dem Wunsch zu erklären sein, die durchaus vorhandenen Chancen durch den Erwerb höherer Schulabschlüsse weiter zu verbessern (Chancenoptimierung). Für diese Vermutung sprechen auch andere, im Rahmen der Fallstudien ermittelten Befunde (vgl. Kapitel 7.2.1).

Abbildung 7.4 zeigt den Status der Teilnehmenden nach Typ der besuchten Schule. Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen gelingt es häufiger, nach dem

planmäßigen Ende der Schulzeit direkt in eine Ausbildung einzumünden, als solchen von Förderschulen. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung befanden sich 25,4 % der teilnehmenden Hauptschülerinnen und -schüler in Ausbildung, aber nur 16,3 % der Förderschülerinnen und -schüler. Trotz der beobachteten Unterschiede zwischen den Schultypen ist es jeweils nur einer Minderheit der Teilnehmenden gelungen, direkt nach der Schule in eine Berufsausbildung einzumünden. Demgegenüber befand sich ein deutlich höherer Anteil von Förderschülerinnen und -schüler in einer berufsvorbereitenden oder anderen Maßnahme der BA (41,6 %). Bei Hauptschülerinnen und -schülern war der Anteil allerdings mit 26,1 % etwas geringer.

Abbildung 7.4: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Schultyp (in % der Teilnehmenden)



Anmerkung: FS – Fördereschule, HS – Hauptschule. Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Im regionalen Vergleich fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Der Anteil von Teilnehmenden, die nach der Schule direkt in eine Ausbildung einmündeten, fiel im Westen und Osten Deutschlands ähnlich hoch aus (24,2 % beziehungsweise 22,4 %). Deutliche Unterschiede bestehen dagegen bei jenen Teilnehmenden, die weiter auf eine Schule gingen oder sich in sonstigen Verbleibszuständen befanden (vgl. Tabelle 7.1).

Tabelle 7.1: Status der Teilnehmenden nach regionaler Herkunft (in % der Teilnehmenden)

| Status | Gesamt | West | Ost |
|---------------|---------|---------|---------|
| Schule | 35,6 % | 37,5 % | 22,9 % |
| Maßnahme | 28,4 % | 28,1 % | 30,8 % |
| In Ausbildung | 24,0 % | 24,2 % | 22,4 % |
| In Arbeit | 1,0 % | 1,1 % | 0,5 % |
| Sonstiges | 11,0 % | 9,1 % | 23,4 % |
| Gesamt | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle (sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabgang) hatten 82,5 % der Teilnehmenden einen Schulabschluss erworben. 69,5 % der Teilnehmenden erwarben den einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluss. Ohne Abschluss waren 17,5 % der Teilnehmenden, wobei Förderschülerinnen und -schüler etwas häufiger als Hauptschülerinnen und -schüler ohne Abschluss blieben (vgl. Tabelle 7.2).

Tabelle 7.2 Erreichter Schulabschluss der Teilnehmenden (in % der Teilnehmenden)

| Abschluss | Gesamt | Schultyp | |
|-------------------------------------|---------|--------------|-------------|
| | | Förderschule | Hauptschule |
| Ohne Abschluss | 17,5 % | 20,5 % | 16,9 % |
| Abschlusszeugnis Förderschule | 6,9 % | 42,5 % | 0,5 % |
| Hauptschulabschluss | 48,6 % | 33,8 % | 51,2 % |
| Qualifizierter Hauptschulabschluss | 20,9 % | 3,1 % | 24,1 % |
| (Werk-)Realschulabschluss | 5,6 % | 0,0 % | 6,6 % |
| Anderer Abschluss oder keine Angabe | 0,5 % | 0,0 % | 0,5 % |
| Gesamt | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Der direkte Wechsel von der Schule in eine Berufsausbildung gelang Teilnehmenden umso häufiger, je höher der erreichte Abschluss war. Lediglich 11,8 % der Teilnehmenden mit Förderschulabschluss mündeten direkt nach Schulabgang in eine Berufsausbildung ein, gegenüber 26,0 % mit Hauptschulabschluss und 37,6 % mit (Werk-)Realschulabschluss (vgl. Tabelle 7.3).⁴⁴

⁴⁴ Im Unterschied zu Abbildung 7.4 wird hierbei nicht auf die Schulform, sondern auf den jeweils erreichten Abschluss abgestellt.

Tabelle 7.3: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach Schulabschluss (in % der Teilnehmenden)

| | Schule | Maßnahme | Ausbildung | Arbeit | Sonstiges | Gesamt |
|------------------------------------|--------|----------|------------|--------|-----------|---------|
| Ohne Abschluss | 67,6 % | 16,1 % | 6,1 % | 1,0 % | 9,2 % | 100,0 % |
| Abschlusszeugnis Förderschule | 19,7 % | 62,9 % | 11,8 % | 0,0 % | 5,6 % | 100,0 % |
| Hauptschulabschluss | 32,1 % | 25,5 % | 26,0 % | 1,0 % | 15,4 % | 100,0 % |
| Qualifizierter Hauptschulabschluss | 24,2 % | 35,9 % | 35,0 % | 0,0 % | 5,0 % | 100,0 % |
| (Werk-)Realschulabschluss | 25,6 % | 22,8 % | 37,6 % | 7,0 % | 6,9 % | 100,0 % |
| Gesamt | 35,6 % | 28,4 % | 24,0 % | 1,0 % | 11,0 % | 100,0 % |

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Teilnehmende mit Förderschulabschluss befanden sich sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabgang mehrheitlich einer berufsvorbereitenden oder einen anderen Maßnahme der BA. Von jenen Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Schulabschluss erworben hatten, gingen mehr als zwei Drittel noch zur Schule.

Die Ergebnisse lassen sich weiter nach Schultyp differenzieren. Dabei zeigt sich unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler, die ihren Hauptschulabschluss auf einer Förderschule gemacht haben, mit 25,2 % eine ähnliche Wahrscheinlichkeit haben, eine Berufsausbildung zu absolvieren, wie Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, die denselben Schulabschluss haben (26,1 %). Allerdings sind auch diejenigen Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen, die den Hauptschulabschluss erreicht haben, häufiger in Maßnahmen anzutreffen als (ehemalige) Hauptschülerinnen und Hauptschüler (31,7 % gegenüber 24,8 %).

Ergebnisse aus der dritten Befragungswelle

In der dritten Befragungswelle wurden die meisten Befragten ungefähr 18 Monate nach dem planmäßigen Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses befragt. Diejenigen, die zu diesem Zeitpunkt noch auf dieselbe Schule gingen oder noch an derselben Maßnahme teilnahmen wie zum Zeitpunkt der zweiten Befragung, wurden erst ein halbes Jahr später befragt. Bei der Interpretation der folgenden Ergebnisse muss daher berücksichtigt werden, dass sich diese nicht auf einen fixen Zeitpunkt beziehen.⁴⁵

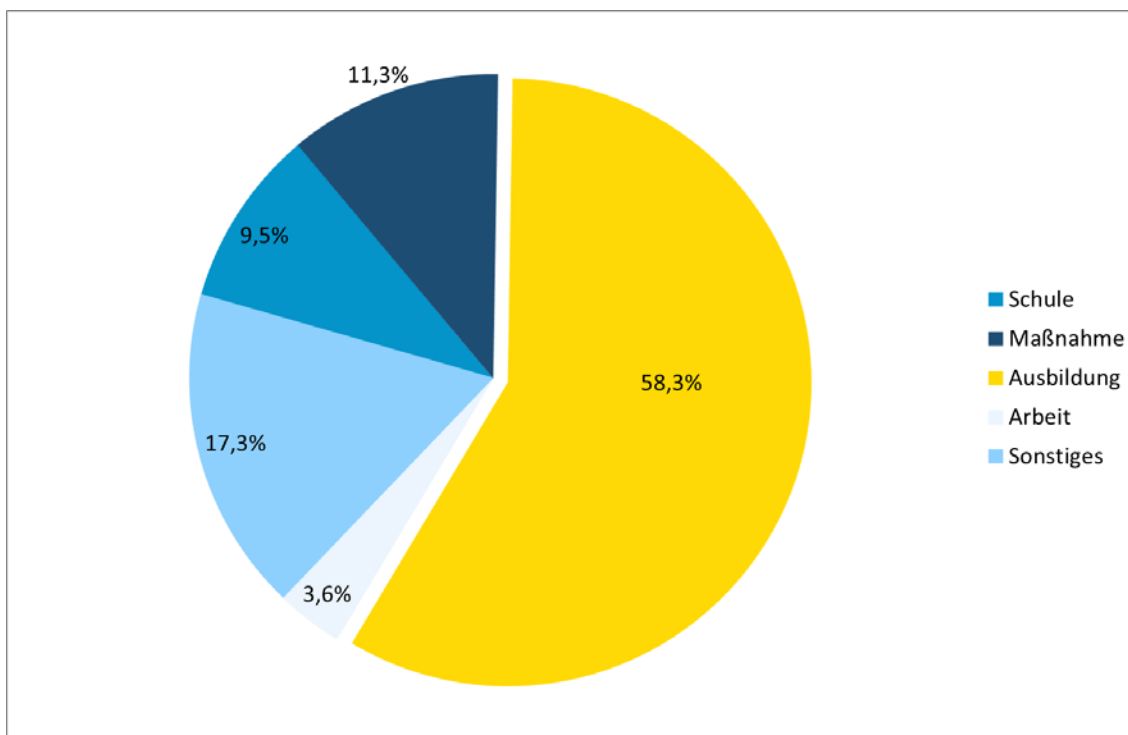
Zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle befanden sich fast 60 % der Teilnehmenden in einer beruflichen Ausbildung. Anteilsmäßig sind das mehr als doppelt so viele wie zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle. Der Mehrheit der Teilnehmenden ist es somit bis zu diesem Zeitpunkt gelungen in eine Berufsausbildung einzumünden. In einer Maßnahme befanden sich noch gut 10 % der Teilnehmenden. Der Anteil von

⁴⁵ In der Wirkungsanalyse in Kapitel 8 wird dagegen der Status zu einem fixen Zeitpunkt betrachtet, der aus dem Kalendarium der Befragung rekonstruiert wird.

Personen mit diesem Status hat sich damit gegenüber der zweiten Befragungswelle auf ein Drittel des ursprünglichen Anteilswertes reduziert. Dies gilt ebenso für jene Teilnehmenden, die wieder oder immer noch eine Schule besuchen. Deren Anteil ist von rund 36 % auf rund 11 % gesunken.

Weitere 17,3 % befanden sich in sonstigen Verbleibszuständen (zum Beispiel Arbeitslosigkeit). Dies ist ein höherer Anteil als in der vorangegangenen Befragungswelle. Unter diese Kategorie fallen zum Beispiel Praktikum, freiwilliges soziales Jahr, Krankheit und „nichts von alledem“; diese letzte Kategorie wird von der Hälfte der Personen in sonstigen Zuständen gewählt. Da Bildungsgänge und Beschäftigung in der Befragung vollständig erhoben werden, lässt sich dies so interpretieren, dass 8,5 % der Teilnehmenden anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule im Status eines NEET (Not in Education, Employment or Training, also weder in schulischer oder beruflicher Ausbildung noch in Beschäftigung) sind. Einer Arbeit gingen zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle ca. 18 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss rund 4 % der Teilnehmenden nach (vgl. Abbildung 7.5).

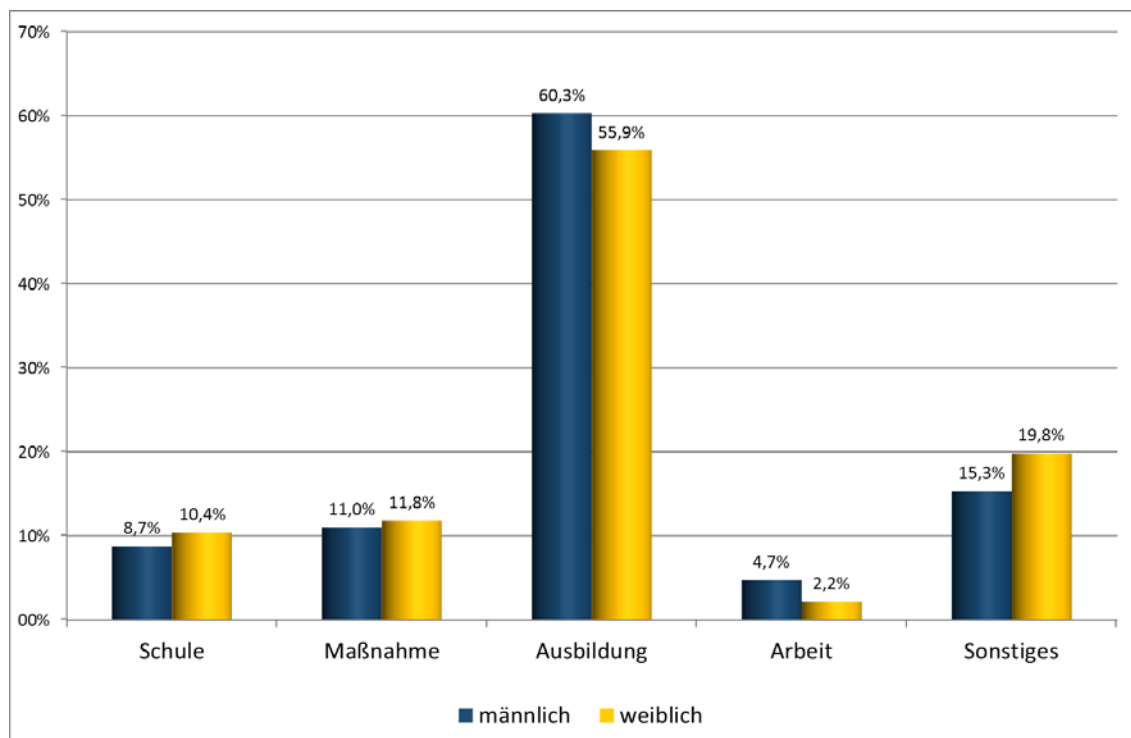
Abbildung 7.5: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden)



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle befand sich sowohl die Mehrheit der männlichen als auch der weiblichen Teilnehmenden in einer Berufsausbildung. Wie bereits zum Zeitpunkt der vorangegangenen zweiten Befragungswelle, waren anteilig jedoch nach wie vor mehr junge Männer in einer Berufsausbildung als junge Frauen. Letztere waren demgegenüber etwas häufiger noch an einer Schule (vgl. Abbildung 7.6).

Abbildung 7.6: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden)

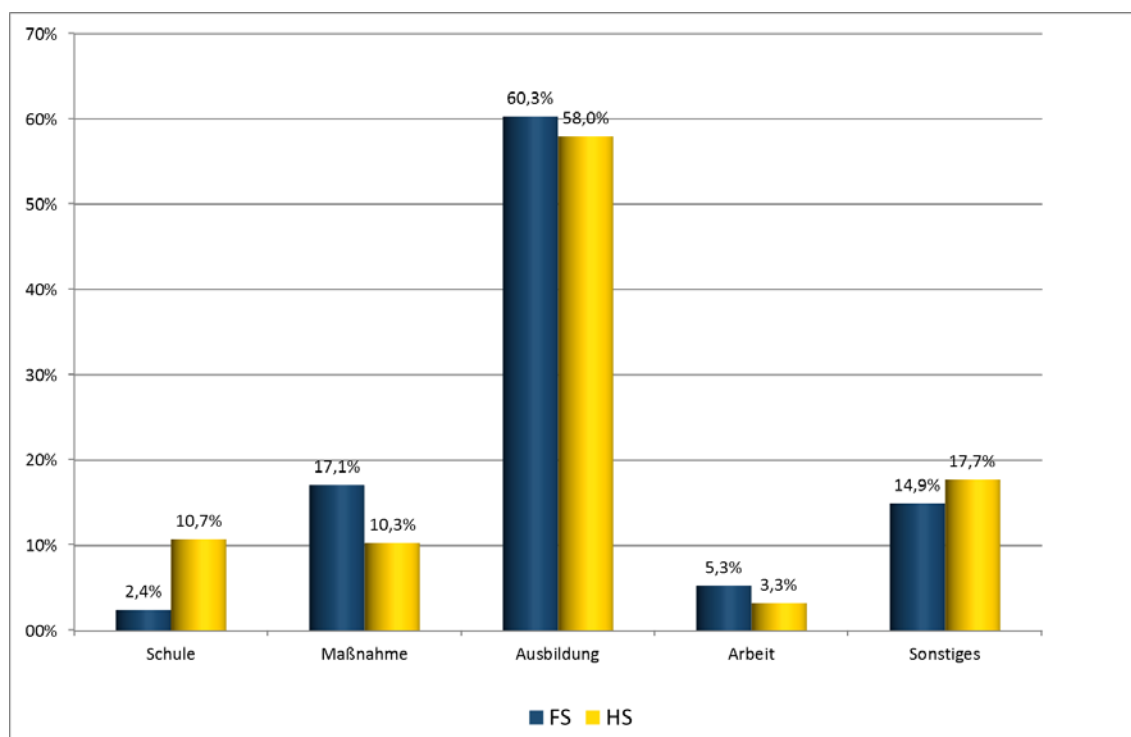


Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Während in den ersten sechs Monaten nach Verlassen der Schule insgesamt mehr Hauptschulabsolventinnen und Absolventen als Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen eine Ausbildung begonnen hatten, so zeigen die Ergebnisse für die dritte Befragungswelle, dass Förderschulabsolventinnen und -absolventen hinsichtlich der Teilnahme an einer Berufsausbildung mit Hauptschulabsolventen gleichgezogen haben. Zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle befanden sich annähernd gleich viele Teilnehmende in einer Ausbildung: 60,3 % der Teilnehmenden von Förderschulen und 58,0 % der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen waren bis zu diesem Zeitpunkt in eine Ausbildung eingemündet. Nach wie vor befanden sich jedoch mehr Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen in einer Maßnahme der BA als Abgänger und Abgängerinnen von Hauptschulen (vgl. Abbildung 7.7).⁴⁶

⁴⁶ Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Förderschulen in die Stichprobe einbezogen wurden, sondern nur solche, die sich an Jugendliche mit Lernbehinderungen richten, und nicht solche für Jugendliche mit spezifischen Behinderungen.

Abbildung 7.7: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der dritten Befragung nach Schultyp (in % der Teilnehmenden)

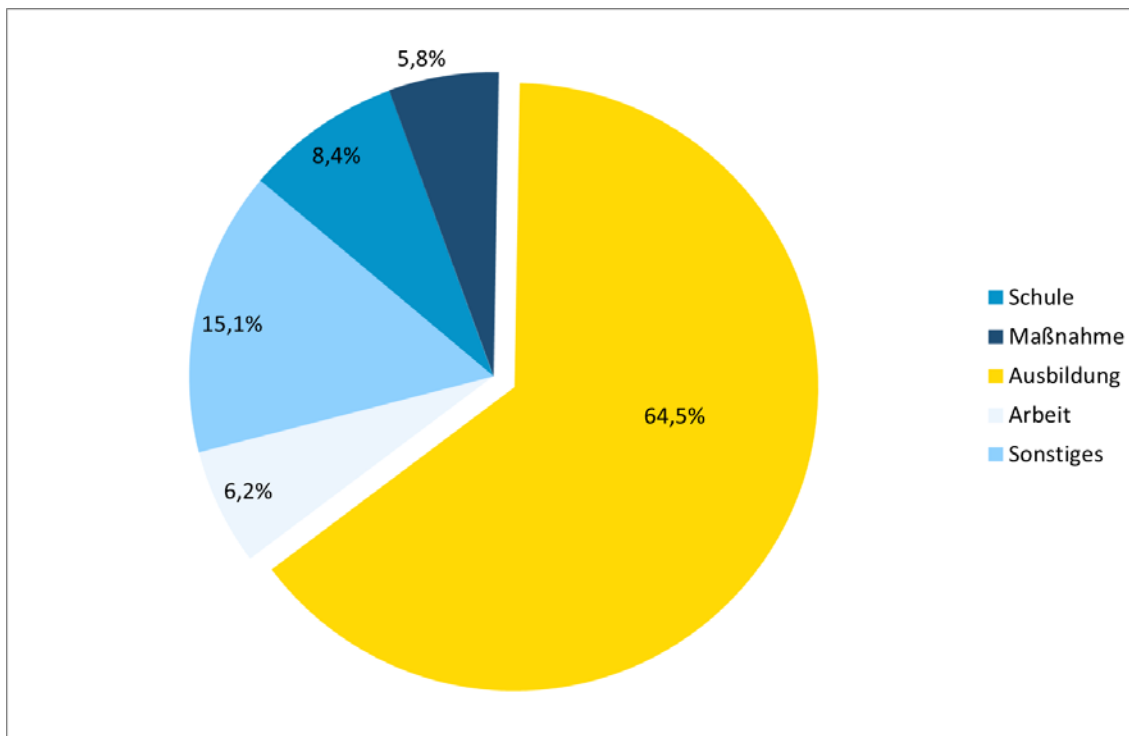


Anmerkung: FS – Förderschule, HS – Hauptschule. Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Ergebnisse 30 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss

In der vierten Befragungswelle, die ungefähr zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabschluss durchgeführt wurde, befanden sich fast zwei Drittel der Teilnehmenden in einer beruflichen Ausbildung. Wenngleich der Anteil von Personen in Berufsausbildung damit nochmals gegenüber der vorangegangenen Befragung gestiegen ist, fiel der Zuwachs deutlich geringer aus als von Welle 2 zu Welle 3 (vgl. Abbildung 7.8). Dies liegt zumindest teilweise am variablen Zeitpunkt der dritten Befragungswelle: Wer beispielsweise nach dem planmäßigen Schulabschluss noch zwei weitere Jahre die Schule besuchte, wurde erst im Herbst nach dem Ablauf dieser zwei Jahre in der dritten Welle befragt; zu diesem Zeitpunkt konnte die betreffende Person bereits ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben.

Abbildung 7.8: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle (in % der Teilnehmenden)

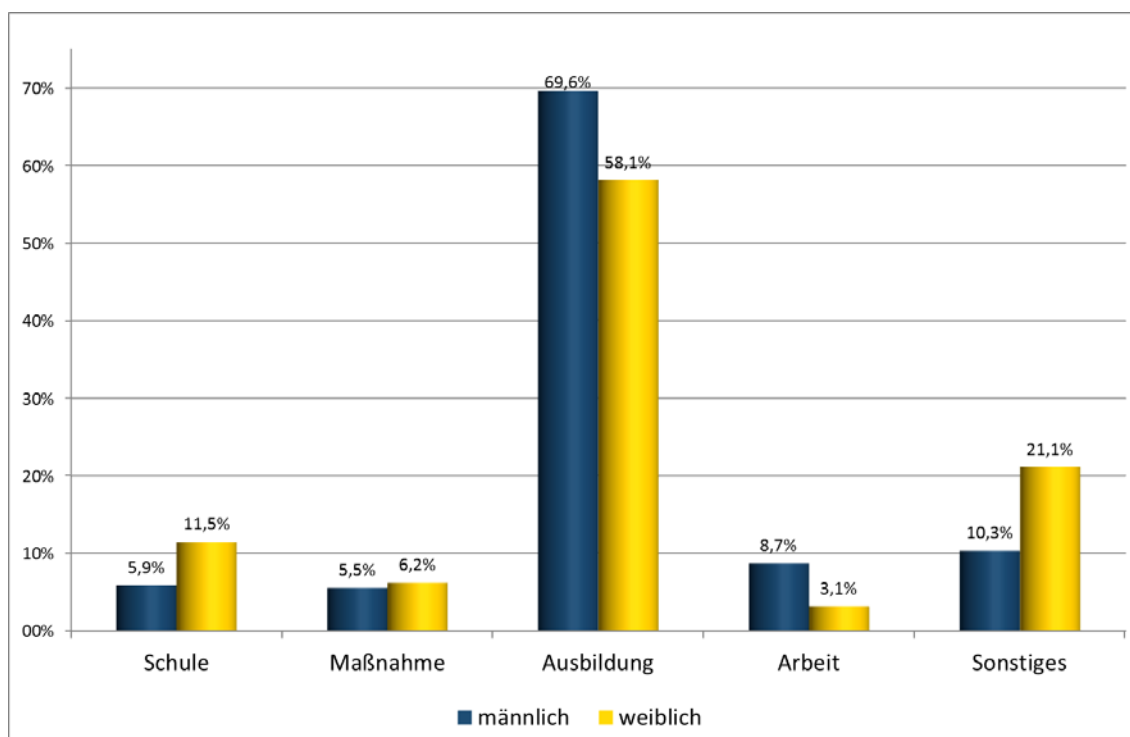


Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Von allen Personen, die bis zum Zeitpunkt der letzten Befragung in eine Berufsausbildung einmündeten, gelang dies rund 90 % bis zur dritten Befragungswelle. Nur 10 % der Teilnehmenden in eine Berufsausbildung gelangten zwischen der dritten und der vierten Befragungswelle in diesen Status. In einer berufsvorbereitenden Maßnahme waren rund zweieinhalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabgang nur noch 5,8 % der Teilnehmenden. Der Anteil von Teilnehmenden, die immer noch oder wieder eine Schule besuchen, war zu diesem Zeitpunkt ebenfalls nur noch gering (8,4 %). Der Anteil von Teilnehmenden, die einer Beschäftigung nachgingen, stieg demgegenüber auf 6 %. Nahezu unverändert blieb der Anteil jener Teilnehmenden, die sich in sonstigen Verbleibszuständen befanden (15,1 %).

Die zuvor beobachteten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden bestanden auch in der vierten und abschließenden Befragungswelle. Der Anteil von Teilnehmenden in Berufsausbildung stieg bei den jungen Männern auf fast 70 %; bei jungen Frauen lag er unter 60 %. Auffällig ist auch der Unterschied bei sonstigen Verbleibszuständen: Mit 20 % ist dieser bei weiblichen Teilnehmenden doppelt so groß wie bei jungen Männern. In einer Maßnahme befanden sich zwei Jahre nach Schulabgang nur noch jeweils rund 6 % aller jungen Frauen und Männer (vgl. Abbildung 7.9).

Abbildung 7.9: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragung nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden)

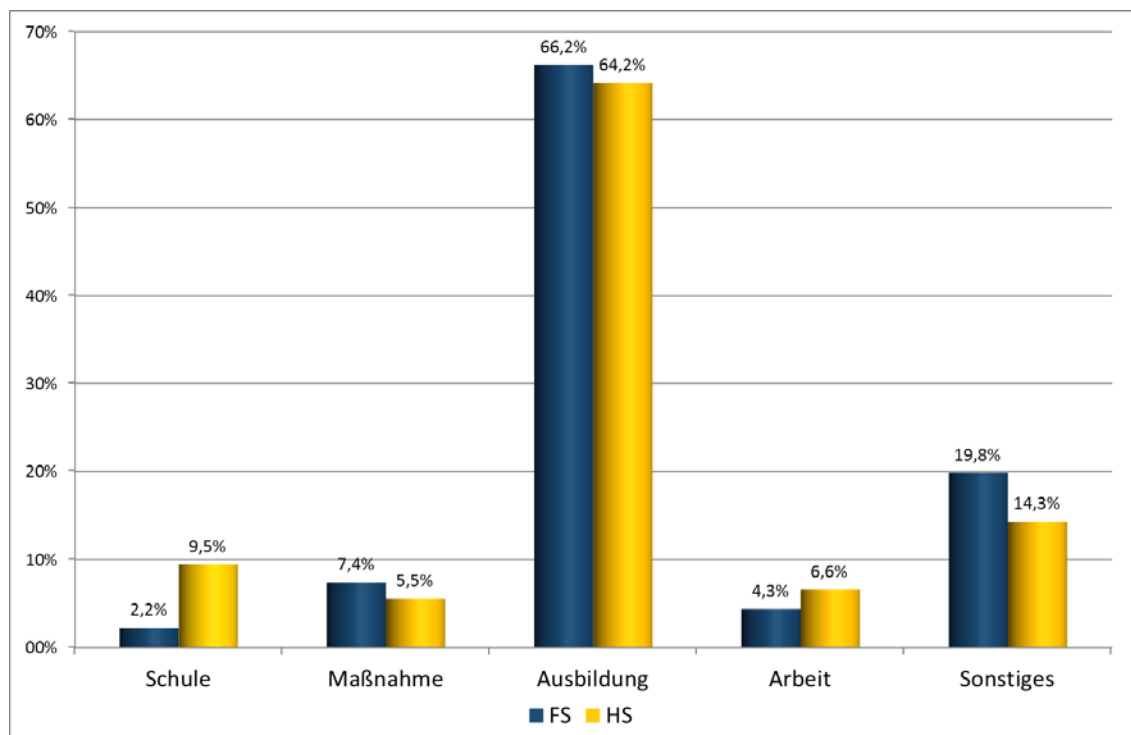


Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Ungefähr 30 Monate nach Schulabschluss befanden sich gleichermaßen rund zwei Drittel der teilnehmenden Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen und Hauptschulen in einer Berufsausbildung (siehe Abbildung 7.10). Nach wie vor befanden sich jedoch mehr Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen in einer Maßnahme der BA als Schulabgänger von Hauptschulen. In einer Maßnahme befanden sich insgesamt nur noch wenige Teilnehmende. Auffällig ist der Unterschied bei den sonstigen Verbleibszuständen, in denen sich 19,8 % der teilnehmenden Absolventen von Förderschulen, aber nur 14,3 % jener von Hauptschulen befanden.

Die Ergebnisse zum erreichten Status der Teilnehmenden zeigen, dass es der Mehrheit der jungen Frauen und Männer gelungen ist, in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden. Nur einer Minderheit ist es allerdings gelungen, bereits zum Zeitpunkt der zweiten Welle, also unmittelbar nach Beendigung der Schule, eine Berufsausbildung zu beginnen. Bei der Mehrheit der Teilnehmenden lagen zwischen Schulende und Ausbildungsbeginn andere Stationen, mit denen der Wechsel in eine Ausbildung überbrückt wurde. Dem kleineren Teil der Teilnehmenden ist es bis zur abschließenden vierten Befragungswelle nicht gelungen, in ein Ausbildungsverhältnis zu gelangen. Dies gilt vermehrt für junge Frauen. Auch unter den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung sind also erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Übergang zwischen der Schule und dem Beruf festzustellen.

Abbildung 7.10: Status der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten Befragung nach Schultyp



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

7.1.2 Qualitative Ergebnisse

Auf der Grundlage der qualitativen Interviews lassen sich die berufsbiografischen Verläufe der teilnehmenden Jugendlichen in direkte Übergänge in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge und schulische (Höher-) Qualifizierung, Übergänge in Maßnahmen des Übergangsbereichs sowie Übergänge in prekäre Erwerbspositionen differenzieren (vgl. hierzu auch IAW 2012). Während die quantitativen Ergebnisse die Verteilung der Fallzahlen auf den Verbleibstatus sowie die Entwicklungen des erreichten Status zu den unterschiedlichen Zeitpunkten nach Verlassen der Schule verdeutlichen, soll auf Grundlage der Fallstudienuntersuchung auf die Motive und Entscheidungswege, die berufsbiografische Verläufe flankieren, eingegangen werden.

Der Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge erfolgt entweder aufgrund einer intrinsisch motivierten Berufswahlentscheidung oder als Entscheidung für eine mehr oder weniger beliebige Ausbildung im Sinne eines „Unterkommen“. Als intrinsische Berufswahlentscheidung geht die Ausbildungswahl mit Vorstellungen über den Wunschberuf einher. Dabei existiert eine hohe subjektive Passung zwischen beruflichen Plänen und deren Realisierung. Eine Entscheidung für eine Ausbildung im Sinne von „unterkommen“ ist hingegen vielmehr Ausdruck einer Orientierung an sich eröffnenden Optionen und weniger eine dezidierte Entscheidung für einen speziellen Beruf. Folglich geht die Wahl des Ausbildungsberufes nicht zwingend mit einer starken, intrinsischen Motivation einher; Spannungsverhältnisse zwischen Passung und Anpassung in Bezug auf berufliche Orientierungsprozesse können entstehen und die

Handelnden vor die Herausforderung stellen, diese Spannungen zu bewältigen (siehe zum Folgenden IAW et al. 2012, S. 152-159).

Umwege spielen im Bereich der berufsqualifizierenden Ausbildungsgänge eine bedeutende Rolle. Junge Erwachsene gehen nicht immer direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung über. Einige finden ihren Anschluss nach Ende der Schulzeit in der schulischen Höherqualifizierung, in Maßnahmen oder auch in prekären Erwerbspositionen und gehen erst nach Abbruch oder Beendigung dieses Anschlusses in Ausbildung über. Gleichzeitig zeigt sich, dass nicht in allen Fällen eine angefangene Ausbildung beendet wird, sondern teilweise auch ein vorzeitiger Abbruch erfolgt. Abbrüche begründen befragte junge Erwachsene mit strukturell schwierigen Rahmenbedingungen (beispielsweise hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Ausbildung); sie erfolgen weniger aufgrund von inhaltlicher Nicht-Passung. Ein gutes Betriebsklima und ein positives Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen wirken sich hingegen günstig auf den Abschluss der Ausbildung aus. Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Rahmen berufsqualifizierender Ausbildungsgänge liegen in der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung oder den gestellten Anforderungen an junge Erwachsene begründet. Junge Erwachsene finden ihren Umgang damit, indem sie diese Anforderungen externalisieren und als strukturelle Probleme verbuchen oder indem sie Belastungen durch die Ausbildung als Ausdruck persönlichen Versagens und eigener Inkompetenz werten. Im Verlauf der Ausbildung zeigt sich, dass junge Erwachsene immer wieder vor der Bewältigung neuer Herausforderungen stehen, worunter nicht nur berufliche Aufgaben zählen. Eine ebenso wichtige Rolle spielt die Bewältigung theoretischer Anforderungen im Kontext knapper zeitlicher Ressourcen, die durch lange Arbeitszeiten, Überstunden und Schichtdienst hervorgerufen werden.

Für Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung steht die Begleitung von jungen Erwachsenen in berufsqualifizierenden Ausbildungsgängen vor der Herausforderung, das komplexe Zusammenspiel struktureller Verläufe und daraus resultierende, immanente Bewertungen, Motivationen und Zielperspektiven der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen. Angebote müssen die geringen zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden berücksichtigen und sich ihrem Tagesablauf anpassen. Ein zentraler Ansatzpunkt bildet jedoch die Motivation für das Durchstehen von herausfordernden Situationen während der Ausbildung und die Eröffnung von Zukunftsperspektiven, die sich nach Abschluss der Ausbildung anschließen lassen, und auf diese Weise motivierend wirken können. Für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung ergibt sich zudem die Herausforderung, im Anschluss an die Schulphase weiter Kontakt mit teilnehmenden jungen Erwachsenen zu halten und persönlich zu treffen. Die Aufrechterhaltung von Kontakten wird unter anderem auch durch die Bereitschaft der jungen Erwachsenen, aber auch durch das generelle Problem der Erreichbarkeit erschwert (IAW et al. 2012, Kap. 5.2.3).

Übergänge in schulische (Höher-) Qualifizierung unmittelbar nach Schulende erfolgen mit dem Ziel der generellen Erhöhung der Chancen, unabhängig von vorher ausgewiesenen Anschlussperspektiven, als zentraler Bestandteil einer bestimmten individuellen Berufswegeplanung. Diese Übergänge finden aber auch bei Schulabgängerinnen und -abgängern statt, die ihre ursprünglichen Pläne nicht realisieren konnten (IAW et al. 2012, S. 140-146).

Die unterschiedlichen Ausgangslagen, Motivationen und der subjektiv wahrgenommene Nutzen der (Höher-) Qualifizierung spiegeln sich in der Zufriedenheit der jungen Erwachsenen mit ihrem Übergang und denen sich eröffnenden Anschlussoptionen wider. In den Interviews mit jungen Erwachsenen mit diesen berufsbiografischen Verläufen wurde deutlich, dass Anmeldefristen und Wartezeiten im Vorfeld des Schulbesuches als herausfordernd erlebt werden, während des Schulbesuches eher Probezeiten, lange Unterrichtszeiten, entgegengebrachte Anforderungen sowie ein genereller Zeitmangel als belastend erlebt werden.

Teilweise wird die Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der schulischen (Höher-) Qualifizierung beendet – auch dann, wenn junge Erwachsene ihren Bedarf an weiterer Unterstützung formulieren. Eine fortlaufende Unterstützung im Rahmen der schulischen (Höher-) Qualifizierung steht vor der Herausforderung, schulische, berufliche und lebensweltbezogene Unterstützungsangebote nicht nur in Bezug zu dem Verlauf zu setzen, sondern gleichzeitig die unterschiedlichen Zielperspektiven in den Blick zu nehmen.

Teilnehmende mit einem Verlauf in Maßnahmen des Übergangsbereichs finden sich im Jahr 2012 vor allem in verschiedenen schulischen oder außerschulischen Bildungsgängen wieder. Unterschiede zwischen diesen Maßnahmen zeigen sich hinsichtlich der Praxisanteile und der Kooperation mit Betrieben, hinsichtlich der Möglichkeit, Abschlüsse nachzuholen, und in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen und den finanziellen Aufwandsausgleich für Teilnehmende. Junge Erwachsene gehen aus verschiedenen Gründen in den Übergangsbereich über: Fehlen eines Ausbildungsplatzes, Nachholen des Schulabschlusses, Verbesserung der Noten und berufliche Orientierung werden ebenso als Motive angeführt wie die Erhöhung der Chancen auf dem Ausbildungsmarkt, der Berufsschulpflicht, externen Druck, fehlender Optionen und Alternativen, Angst vor Ausgrenzung und Nicht-Realisierbarkeit eigener beruflicher Pläne.

Ein Teil der jungen Erwachsenen wertet das Absolvieren einer Maßnahme als Zwischenstation auf dem Weg ins Berufsleben und als Möglichkeit, dem eigenen Wunschberuf näher zu kommen. Die befragten jungen Erwachsenen im Übergangsbereich sind mit ihrem Verlauf unzufrieden. Einige begründen dies mit strukturellen und inhaltlichen Gegebenheiten (wie beispielsweise Anforderungen, finanzielle Entlohnung oder die Klassengemeinschaft), andere werten den Verlauf in eine Maßnahme als persönlichen Misserfolg.

Im Längsschnitt zeigt sich, dass einige der Befragten auch anderthalb oder zwei Jahre nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule im Übergangsbereich verweilen. Gründe sind insbesondere fehlende Anschlussperspektiven und Möglichkeiten. Gleichzeitig steht der Besuch einer Maßnahme im engen Kontakt zur Agentur für Arbeit, die einerseits von jungen Erwachsenen als wichtige Schnittstelle für weitere mögliche Anschlussperspektiven wahrgenommen wird, andererseits jedoch dazu führt, dass junge Erwachsene sich selbst aufgrund zugewiesener Anschlüsse und Maßnahmen hilflos und handlungsunfähig fühlen.

Eine Unterstützung junger Erwachsener in Maßnahmen muss unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der jungen Erwachsenen und unter Aufrechterhaltung der Motivation für die Teilnahme am Modellvorhaben und an der Maßnahme erfolgen.

Betreuungs- und Unterstützungsangebote müssen an den jeweiligen Bedarfen der jungen Erwachsenen ausgerichtet werden. Zudem wurde im Verlauf der Fallstudien deutlich, dass vielfältige Vermittlungsarbeit geleistet werden muss: zwischen den besuchten Institutionen und den Berufswegeplänen der jungen Erwachsenen selbst, aber auch zwischen den unterschiedlichen Akteuren, die innerhalb dieser Maßnahmen beratend und entscheidend tätig sind und Einfluss auf zentrale Entscheidungen der jungen Erwachsenen nehmen.

Übergangsverläufe in prekäre Erwerbspositionen sind einerseits Wechsel in Beschäftigungsverhältnisse als ungelernte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, andererseits Eintritt in Arbeitslosigkeit. Wie schon im Zwischenbericht 2012 (IAW et al. 2012) gezeigt werden konnte, führen unterschiedliche Überlegungen und Entwicklungen zu diesen Verläufen und Übergängen. Teilweise sind sie als Ergebnis persönlicher Lebensplanung zu betrachten, teilweise sind sie Folge einer nicht möglichen Realisierung beruflicher Perspektiven. Die Unzufriedenheit der jungen Erwachsenen in der momentanen Lebenssituation resultiert aus den strukturellen Gegebenheiten wie Arbeitslosigkeit, Arbeitsbedingungen, finanzieller Entlohnung und ungewissen Arbeitsverhältnissen. Die Gesamtsituation wird als Zwischenstation betrachtet.

Mit Blick auf die Verläufe im Längsschnitt zeigt sich, dass junge Erwachsene aufgrund von Schwangerschaften, fehlender Kinderbetreuung oder auch Krankheit zunächst gewählte Anschlussperspektiven beendeten und in Arbeitslosigkeit übergingen. Diese Verläufe sind weniger als selbst gewählte Perspektiven denn als strukturell bedingt zu werten. Arbeitslose junge Erwachsene orientierten sich perspektivisch am Berufs- und Bildungssystem – der momentane berufsbiografische Verlauf wird eher als eine Überbrückungssituation interpretiert, die schnellstmöglich überwunden werden soll.

Die Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen eines berufsbiografischen Verlaufs in prekäre Erwerbspositionen steht vor der Herausforderung, in Kontakt zu bleiben und Beratungen zu berufs- und lebensbezogenen Plänen anzubieten. Die Orientierungen der jungen Erwachsenen am Berufs- und Bildungssystem gilt es, mit entsprechenden Hilfestellungen zu flankieren, jedoch auch gleichzeitig Möglichkeiten der institutionellen Unterstützung sichtbar zu machen, Alternativen zu entwickeln, und dabei gleichzeitig zentrale Bedürfnisse der jungen Erwachsenen, beispielsweise in Bezug auf finanzielle Unabhängigkeit, anzuerkennen. Die Unterstützungsleistung muss dabei unter Aufrechterhaltung der Motivation für die Teilnahme am Modellvorhaben erfolgen und darf individuelle Pläne der Lebensführung nicht unterlaufen.

In den Beschreibungen der Statusverläufe deutet sich bereits an, dass die Übergangsverläufe junger Erwachsener eher als dynamische Prozesse denn als statische Konstrukte zu verstehen sind. Entwicklungen, Umwege, Abbrüche und Neuanfänge prägen die individuellen Verläufe ebenso wie Motivationen und individuelle Lebensvorstellungen.

7.2 Übergangsverläufe

Nachdem im Abschnitt 7.1 der zu bestimmten Zeitpunkten erreichte Status betrachtet wurde, geht es in diesem Abschnitt darum, in einer dynamischen Betrachtung den Wechsel von berufsbiografischen Zuständen im Übergangsverlauf nachzuvollziehen

und die Häufigkeit von bestimmten Sequenzen festzustellen (Abschnitt 7.2.1). Die Typisierung der Sequenzen in direkte und indirekte Übergänge sowie sonstige Verläufe wird anschließend in der qualitativen Betrachtung aufgenommen und weiter vertieft (Abschnitt 7.2.2).

7.2.1 Quantitative Ergebnisse

Jährliche Übergangswahrscheinlichkeiten

Die Abfolge von Zuständen im Übergang von der Schule ins Berufsausbildungssystem und das Erwerbsleben werden zunächst durch jährliche Übergangswahrscheinlichkeiten gemessen. In den Tabellen 7.4 und 7.5 ist vertikal jeweils der Ausgangszustand einer Befragungswelle abgetragen, horizontal der Zielzustand in der darauffolgenden Welle. Die Inhalte der Zellen sind die bedingten Übergangswahrscheinlichkeiten (dargestellt in %), die jeweils voraussetzen, dass sich die Person zum Ausgangszeitpunkt in einem bestimmten Zustand befunden hat. Sie summieren sich über die Zielzustände zu 100 %. Die Tabelle zeigt so die Persistenz von und die Mobilität zwischen den fünf Zuständen.

Tabelle 7.4 zeigt, dass von allen Teilnehmenden, die sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung, also sechs Monate nach Schulabgang, bereits in einer Berufsausbildung befanden, zum Zeitpunkt der Folgebefragung noch 87 % in diesem Status waren. Hierbei wird nicht danach unterschieden, ob es sich um dasselbe oder ein neues Ausbildungsverhältnis handelt. Umgekehrt befanden sich 13 % nicht mehr in einem Ausbildungsverhältnis. Von diesen wiederum wechselten die meisten in ein Beschäftigungsverhältnis (7,5 %). In diesen Fällen haben die betreffenden Teilnehmenden ihre Berufsausbildung vorzeitig beendet und danach eine Tätigkeit als An- und Ungelernte begonnen. Nur 0,6 % der Teilnehmenden, die direkt nach der Schule in eine Berufsausbildung einmündeten, befanden sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung weder auf der Schule oder in einer Maßnahme, noch gingen sie einer Arbeit nach.

Tabelle 7.4: Statuswechsel zwischen zweiter und dritter Welle (in %)

| | | Status in Welle 3 | | | | | Gesamt |
|-------------------|------------|-------------------|----------|------------|--------|-----------|---------|
| | | Schule | Maßnahme | Ausbildung | Arbeit | Sonstiges | |
| Status in Welle 2 | Schule | 10,7 % | 23,0 % | 39,9 % | 2,2 % | 24,3 % | 100,0 % |
| | Maßnahme | 10,2 % | 1,1 % | 69,6 % | 2,8 % | 16,3 % | 100,0 % |
| | Ausbildung | 3,3 % | 1,6 % | 87,0 % | 7,5 % | 0,6 % | 100,0 % |
| | Arbeit | 4,1 % | 0,0 % | 32,2 % | 0,0 % | 63,7 % | 100,0 % |
| | Sonstiges | 17,5 % | 22,4 % | 28,8 % | 2,0 % | 29,4 % | 100,0 % |
| Gesamt | | 9,5 % | 11,3 % | 58,3 % | 3,6 % | 17,3 % | 100,0 % |

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Der Vergleich dieser Befunde mit Daten zur Entwicklung vorzeitig aufgelöster Ausbildungsverhältnisse legt den Schluss nahe, dass die von den Teilnehmenden begonnenen Ausbildungsverhältnisse als weniger stabil einzuschätzen sind als in der Gesamtheit aller Auszubildenden. Nach Berechnungen des IAW auf der Basis der BIBB-

Übergangsstudie 2011 betrug die Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabbruchs ein Jahr nach dem Ausbildungsbeginn 7,8 % und nach 24 Monaten 9,9 %. Insgesamt werden 14,3 % der Ausbildungsverhältnisse abgebrochen (IAW 2014).

Wenngleich die Mehrheit der Teilnehmenden bis zur dritten Befragungswelle in eine Berufsausbildung einmünden konnte (58,3 %), gelang dies überwiegend nicht auf direktem Weg, also in den ersten sechs Monaten nach dem planmäßigen Schulabgang. Der großen Mehrheit der Teilnehmenden in Ausbildung gelang dies erst im Zeitraum zwischen sechs und 18 Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss, also nach dem Umweg eines weiteren Schulbesuchs oder der Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen. In diesen Fällen wurden nach dem planmäßigen Schulabgang weitere schulische Abschlüsse erworben beziehungsweise Abschlüsse nachgeholt. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit, aus einer Maßnahme in eine Berufsausbildung zu wechseln, mit 70 % deutlich höher als die Wahrscheinlichkeit des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, die nur 40 % beträgt. Ein knappes Viertel derjenigen, die in der zweiten Welle der Befragung noch zur Schule gehen, ist in der dritten Welle in einer Maßnahme anzutreffen, so dass der Übergang in eine Berufsausbildung allenfalls mit deutlicher Verzögerung erreicht wird.

Tabelle 7.5 zeigt, dass von allen Teilnehmenden, die sich zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle in einem Ausbildungsverhältnis befanden, in der folgenden vierten Befragungswelle 91,8 % immer noch in diesem Status waren. Jene Teilnehmenden, denen bis spätestens 18 Monate nach regulärem Schulabgang der Wechsel in eine Berufsausbildung gelungen ist, wechselten danach somit nur in wenigen Fällen in einen anderen Status.

Tabelle 7.5: Statuswechsel zwischen dritter und vierter Welle (in %)

| | | Status in Welle 4 | | | | | Gesamt |
|-------------------|---------------|-------------------|----------|------------|--------|-----------|---------|
| | | Schule | Maßnahme | Ausbildung | Arbeit | Sonstiges | |
| Status in Welle 3 | Schule | 43,5 % | 6,2 % | 27,2 % | 6,5 % | 16,5 % | 100,0 % |
| | Maßnahme | 7,2 % | 13,0 % | 39,2 % | 5,0 % | 35,5 % | 100,0 % |
| | In Ausbildung | 1,8 % | 1,3 % | 91,8 % | 0,2 % | 4,9 % | 100,0 % |
| | In Arbeit | 0,6 % | 5,0 % | 12,8 % | 64,5 % | 17,0 % | 100,0 % |
| | Sonstiges | 13,5 % | 16,3 % | 20,2 % | 15,0 % | 35,0 % | 100,0 % |
| Gesamt | | 8,4 % | 5,8 % | 64,5 % | 6,2 % | 15,1 % | 100,0 % |

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Parallel dazu ist zahlreichen Teilnehmenden, die zuvor entweder zur Schule gingen oder sich in einer Maßnahme des Übergangsbereichs befanden, der Wechsel in eine Berufsausbildung gelungen. So wechselten zwischen der dritten und vierten Befragungswelle, also zwischen dem 18. und 24. Monat nach Schulabgang, 27,2 % aller Teilnehmenden, die einen Schulabschluss nachholten oder einen höheren erwarben, sowie 39,2 % aller Teilnehmenden im Übergangsbereich in ein Ausbildungsverhältnis.

Bei der Interpretation der Anteile in Tabelle 7.5 müssen die absoluten Fallzahlen berücksichtigt werden. In der Welle 3 sind die Zustände „Schule“, „Maßnahme“ und

insbesondere „Arbeit“ nur mit relativ geringen Fallzahlen vertreten. Die in den entsprechenden Zeilen von Tabelle 7.5 aufgeführten Anteile sind mit erheblicher Unsicherheit behaftet, da der Stichprobenirrtum aufgrund der geringen Fallzahlen relativ hoch ist.

Sequenzen von Zuständen

In einem weiteren Schritt soll nun untersucht werden, auf welchen Wegen die Teilnehmenden in ihren jeweiligen (Ziel-)Status gelangt sind. Dazu wird nachfolgend auf der Grundlage der drei nachschulischen standardisierten Befragungen von den über 1.000 Teilnehmenden, die zu allen Befragungszeitpunkten befragt werden konnten, untersucht, wie häufig die einzelnen Wege beziehungsweise Verläufe in ein Ausbildungsverhältnis oder in einen anderen Status zu beobachten waren. Hierzu wurde in einem ersten Schritt für jeden einzelnen Teilnehmenden ermittelt, in welchem der insgesamt fünf ausgewiesenen Statuszustände sich dieser beziehungsweise diese zum Zeitpunkt der zweiten, dritten und vierten Befragungswelle befand (vgl. Tabelle 7.6). Die Codes der jeweils eingenommenen Zustände werden anschließend addiert, um einen Code für den Verlauf zu erhalten.

Tabelle 7.6: Grundstruktur der Verläufe von Teilnehmenden

| Code | Status Welle 2 (ca. 6 Monate nach planmäßiger Beendigung der allg. Schule) | Code | Status Welle 3 (ca. 18 Monate nach planmäßi- ger Beendigung der allg. Schule) | Code | Status Welle 4 (ca. 30 Monate nach planmäßiger Beendigung der allg. Schule) |
|-------------|---|-------------|--|-------------|--|
| 100 | Schule | 10 | Schule | 1 | Schule |
| 300 | Maßnahme | 30 | Maßnahme | 3 | Maßnahme |
| 400 | Ausbildung | 40 | Ausbildung | 4 | Ausbildung |
| 500 | Arbeit | 50 | Arbeit | 5 | Arbeit |
| 600 | Sonstiges | 60 | Sonstiges | 6 | Sonstiges |

Quelle: Eigene Darstellung.

In der Kombination der jeweiligen Statuszustände zu den drei nachschulischen Befragungszeitpunkten sind $5^3=125$ verschiedene Verläufe nach dem Abgang von der allgemeinbildenden Schule möglich. Die Ergebnisse machen die Vielfalt der Verlaufswege deutlich: So konnten insgesamt 83 verschiedene Verläufe beobachtet werden, angefangen von Teilnehmenden mit dem Verlauf „Schule-Schule-Schule“ (Code 111) bis hin zu Teilnehmenden mit dem Verlauf „Sonstiges-Sonstiges-Sonstiges“ (Code 666).

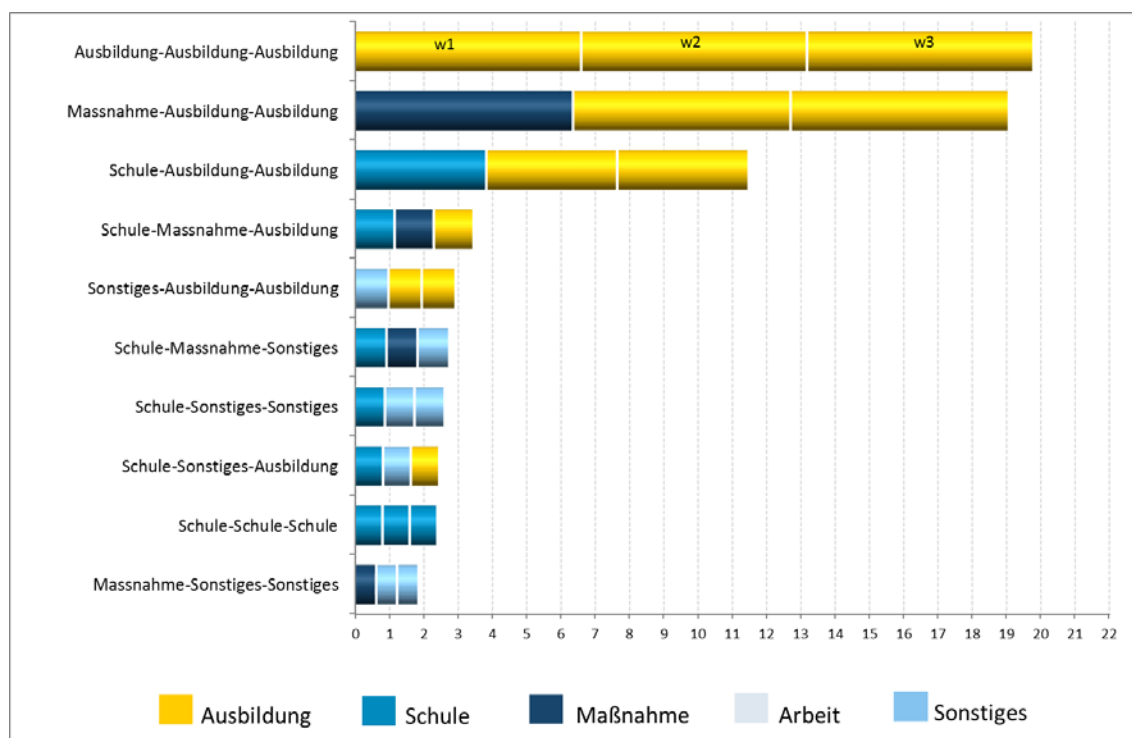
Trotz der beobachteten Vielfalt konzentriert sich die Mehrheit der Teilnehmenden auf einige wenige Verläufe. Auf die 10 häufigsten Verläufe der Teilnehmenden entfallen 68,6 %, auf die übrigen 73 Verläufe nur 31,4 % aller Teilnehmenden.

- An der Spitze stehen jene Verläufe, bei denen die Teilnehmenden unmittelbar nach dem Schulabgang in eine Berufsausbildung einmündeten (Welle 2) und sich auch zu den folgenden Befragungszeitpunkten (Welle 3 und 4) noch in einem Ausbildungsverhältnis befanden (19,8 %).

- Am zweithäufigsten waren mit einem Anteil von 19,0 % Verläufe, bei denen die Teilnehmenden nach dem Schulabgang zunächst in eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA einmündeten (Welle 2) und erst danach eine Berufsausbildung begannen (Welle 3) und sich auch zum folgenden Befragungszeitpunkt in einem Ausbildungsverhältnis befanden (Welle 4).
- Auf dem dritten Rang folgen Verläufe, bei denen die Teilnehmenden nach dem regulären Schulende eine weitere schulische Qualifizierung anschlossen, um zum Beispiel einen höheren schulischen Abschluss zu erwerben, oder aus anderen Gründen auf der Schule verblieben.

Auf diese drei am häufigsten beobachteten Verläufe entfallen 50,3 % aller Teilnehmenden. Alle Teilnehmenden mit einem dieser drei Verläufe befanden sich zum Zeitpunkt der vierten und letzten Befragung in einem Ausbildungsverhältnis. Abbildung 7.11 stellt auf der horizontalen Achse die Häufigkeit des jeweiligen Verlaufs dar.

Abbildung 7.11: Die zehn häufigsten Verläufe der Teilnehmenden (in % aller Teilnehmenden)



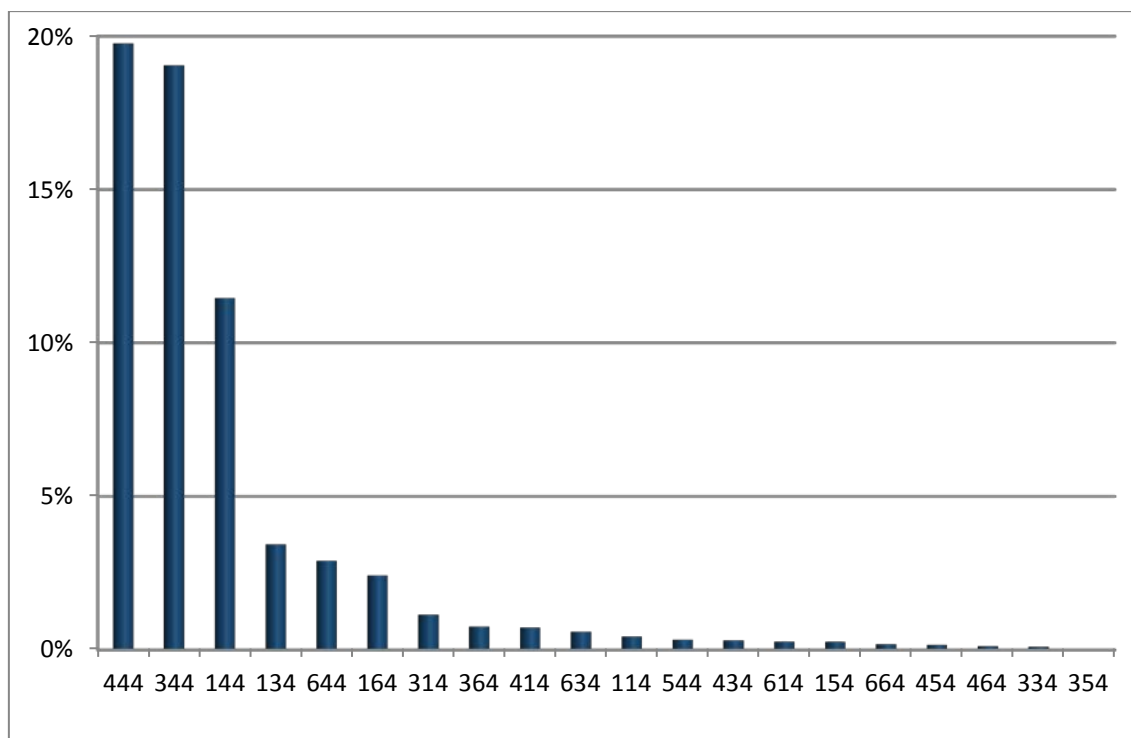
Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

In einem zweiten Schritt wurden die insgesamt 83 verschiedenen Verläufe zu einzelnen Gruppen beziehungsweise Typen zusammengefasst. Das erste typenbildende Kriterium ist der Status zum vierten und letzten Befragungszeitpunkt. Es wurde also zunächst ermittelt, bei welchen der insgesamt 83 beobachteten Verläufe sich die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der vierten und letzten Befragung in einem Ausbildungsverhältnis befanden. Danach wurde ermittelt, auf welchen Wegen sie in diesen Status gelangten. Die Zuordnung der einzelnen Verläufe zu Gruppen beziehungsweise Typen ergibt sich

somit aus der Kombination aus erreichtem Zielstatus (Ausbildung vs. Nicht-Ausbildung) und Verlauf (zum Beispiel direkt, indirekt, verzögert).⁴⁷

Die Ergebnisse der Analyse zeigen zunächst, dass von den insgesamt 83 beobachteten Verläufen 20 verschiedene in eine Berufsausbildung mündeten (vgl. Abbildung 7.12).

Abbildung 7.12: Häufigkeit der Statusverläufe mit Ausbildungsverhältnis zum Zeitpunkt der vierten Befragung (in % der Teilnehmenden)



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Wie weiter oben dargestellt, befanden sich zum Zeitpunkt der vierten Befragung, also 24 Monate nach planmäßigem Schulabgang, 64,5 % aller Teilnehmenden in einem Ausbildungsverhältnis. Die Teilnehmenden mit Ausbildungsstatus zum Zeitpunkt der abschließenden vierten Befragung lassen sich in einem weiteren Schritt danach unterscheiden, auf welchen Wegen sie in diesen Status gelangt sind. Hierbei kann danach unterschieden werden, ob sie in eine Berufsausbildung nach Abschluss der schulischen Qualifizierungsphase eingemündet sind, oder ob zwischen Schulabgang

⁴⁷ Die mittels der standardisierten Befragungen ermittelten vier Verlaufstypen entsprechen überwiegend den auf Basis der Fallstudien erarbeiteten Übergangsverläufen, die im Abschnitt 7.2.2 dargestellt werden. Bestehende Unterschiede betreffen Einzelfälle, wie zum Beispiel jene 2,4 % der Teilnehmenden, die sich zu allen drei nachschulischen Befragungszeitpunkten in einer schulischen (Höher-) Qualifizierungsphase befanden. Im Rahmen der Bildung von Verlaufstypen wurden diese Teilnehmenden aufgrund der bis zum Zeitpunkt der vierten Befragung (noch) nicht erfolgten Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis dem Verlaufstyp 4 zugeordnet.

und Ausbildungsbeginn andere „Stationen“ lagen, wie zum Beispiel Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme der BA oder Arbeitslosigkeit, sie also „über Umwege“, „institutionelle Reparaturschleifen“ oder „Verzögerungen“ in eine Berufsausbildung einmündeten.

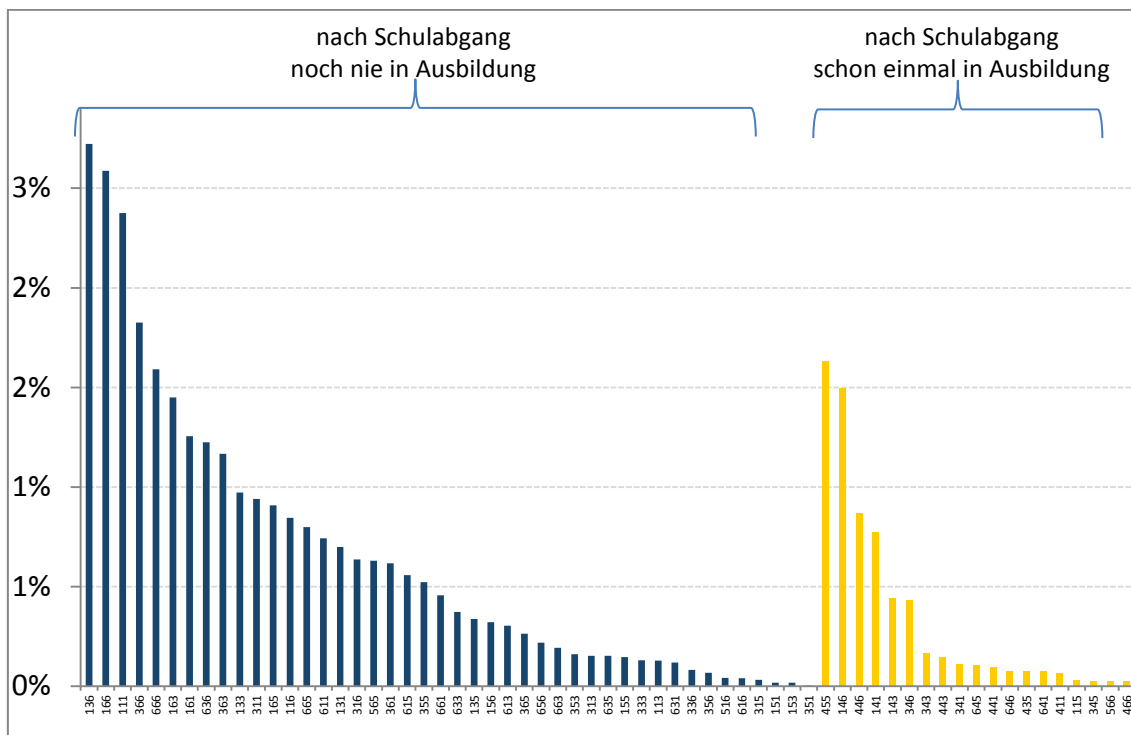
Bei drei der 20 Verläufe in Berufsausbildung – Codes 444, 144 und 114 – wechselten die Teilnehmenden nach der Schule in ein berufliches Ausbildungsverhältnis. Einem Teil dieser Personen gelang dies schneller als anderen. 19,8 % aller Teilnehmenden, die sich zum Zeitpunkt der vierten Befragungswelle in einer Berufsausbildung befanden – und damit die größte Untergruppe innerhalb dieser Gruppe –, erreichten diesen Status bereits direkt nach Beendigung der regulären Schulzeit in der zweiten Befragungswelle. Der unmittelbare beziehungsweise direkte Wechsel von der allgemeinbildenden Schule in ein Berufsausbildungsverhältnis ist somit rund einem von fünf Teilnehmenden gelungen.

Weiteren 11,5 % beziehungsweise 0,4 % der betreffenden Teilnehmenden war der Wechsel von der Schule in eine Berufsausbildung erst zum Zeitpunkt der dritten beziehungsweise vierten Befragungswelle gelungen (Code 144 beziehungsweise 114). In diesen Fällen folgte dem Ende der allgemeinbildenden Schule noch eine zusätzliche schulische Qualifizierungsphase mit dem Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erwerben, um damit unter anderem die individuellen Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen, oder die Betreffenden holten den Schulabschluss nach.

Darüber hinaus konnten weitere 17 Verlaufswege beobachtet werden, bei denen die Betreffenden über nicht-schulische Umwege und damit verzögert in eine Berufsausbildung einmündeten. Mit Abstand am häufigsten war dabei jener Verlauf, bei denen die Teilnehmenden nach Schulabgang zunächst in eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA einmündeten, bevor sie eine Berufsausbildung begannen. Andere waren nach dem Schulabgang zunächst arbeitslos, bevor es ihnen doch noch mit Verzögerung gelang, zum Zeitpunkt der dritten oder spätestens vierten Befragungswelle in eine Berufsausbildung einzumünden.

Die verbleibenden 35,5 % der Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der vierten Befragung nicht in einem beruflichen Ausbildungsverhältnis. Diesen ist es also weder direkt noch über eine schulische Höherqualifizierung, Umwege oder zusätzliche Reparaturschleifen gelungen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wie Abbildung 7.13 zeigt, stehen dahinter vielfältige Verlaufswege. Hier finden sich sowohl Teilnehmende, die nach dem regulären Abgang von der Schule eine schulische Höherqualifizierung begannen, danach in eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA einmündeten, um abschließend in einen sonstigen Status zu wechseln (Code 136), als auch Teilnehmende, die unmittelbar oder über verschiedene Stationen in ein Arbeitsverhältnis wechselten.

Abbildung 7.13: Statusverläufe ohne Ausbildungsverhältnis zum Zeitpunkt der vierten Befragung (in % der Teilnehmenden)



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen und ohne ; hochgerechnete Anteile.

All diesen Personen ist gemeinsam, dass sie sich zum abschließenden Zeitpunkt der Befragung nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis befanden. Ein kleiner Teil der betreffenden Personen hatte allerdings zu einem früheren Zeitpunkt ein Ausbildungsverhältnis begonnen, dieses aber nicht fortgeführt (siehe gelb markierte Säulen rechts in Abbildung 7.13). Dies betrifft 18,6 % der Personen dieses Verlaufstyps beziehungsweise 6,7 % aller Teilnehmenden.

Typologie von Verläufen

Die oben beschriebenen unterschiedlichen Verläufe lassen sich in Kombination aus erreichtem Zielstatus zum Zeitpunkt der abschließenden vierten Befragung einerseits und dem beobachteten Verlauf andererseits vier Verlaufstypen zuordnen:

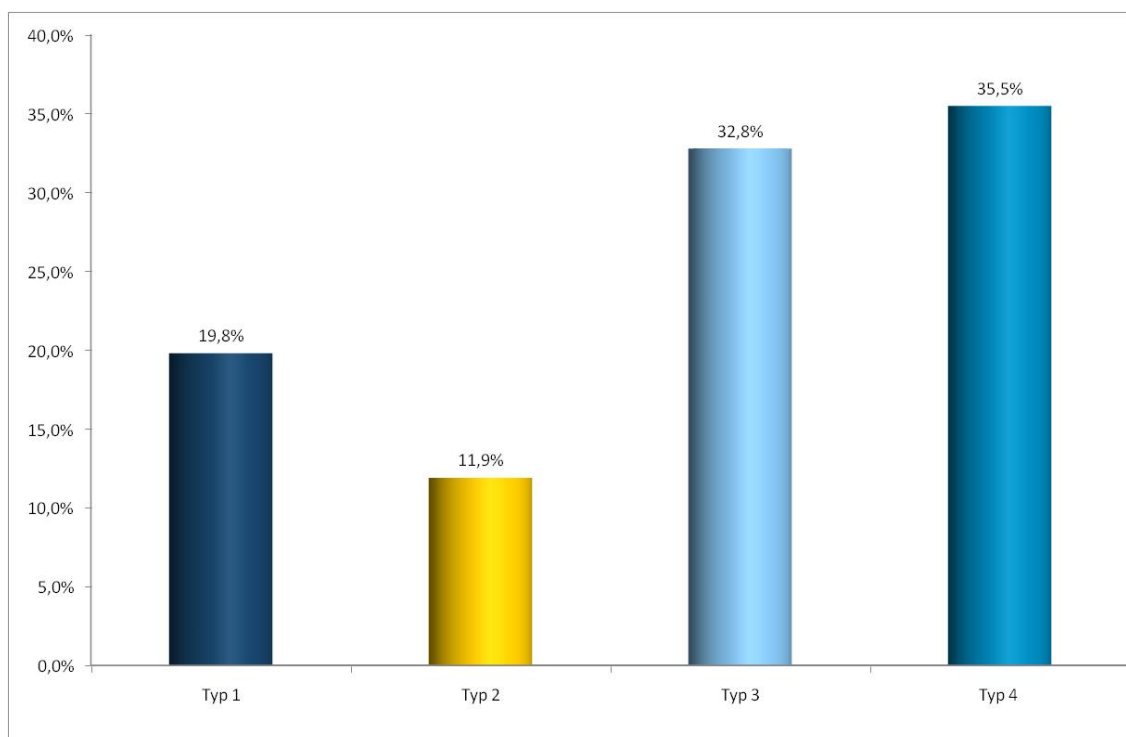
- Typ 1 – direkter Übergang: alle Teilnehmenden, die direkt nach der Schule in eine Berufsausbildung einmündeten und diese auch in den folgenden Wellen fortsetzten (Code 444)
- Typ 2 – Übergang nach schulischem Verbleib: alle Teilnehmenden, die nach der Schule zunächst eine weitere schulische Qualifizierungsphase anschlossen oder aus sonstigen Gründen auf der Schule blieben und erst danach in eine Berufsausbildung einmündeten (Codes 144, 114)
- Typ 3 – Übergang nach Umwegen: alle Teilnehmenden, die nach Schulabgang zunächst eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA absolvierten, arbeiteten, arbeitslos waren oder sich in einem sonstigen Verbleibszustand befanden

den, und erst danach in eine Berufsausbildung einmündeten (zum Beispiel Codes 344, 334, 664).

- Typ 4 – kein Übergang: alle Teilnehmenden, die nicht in eine Berufsausbildung einmündeten, d. h. sich zum Zeitpunkt der vierten Befragung nicht oder nicht mehr in einer Berufsausbildung befanden (zum Beispiel Codes 136, 166, 111).

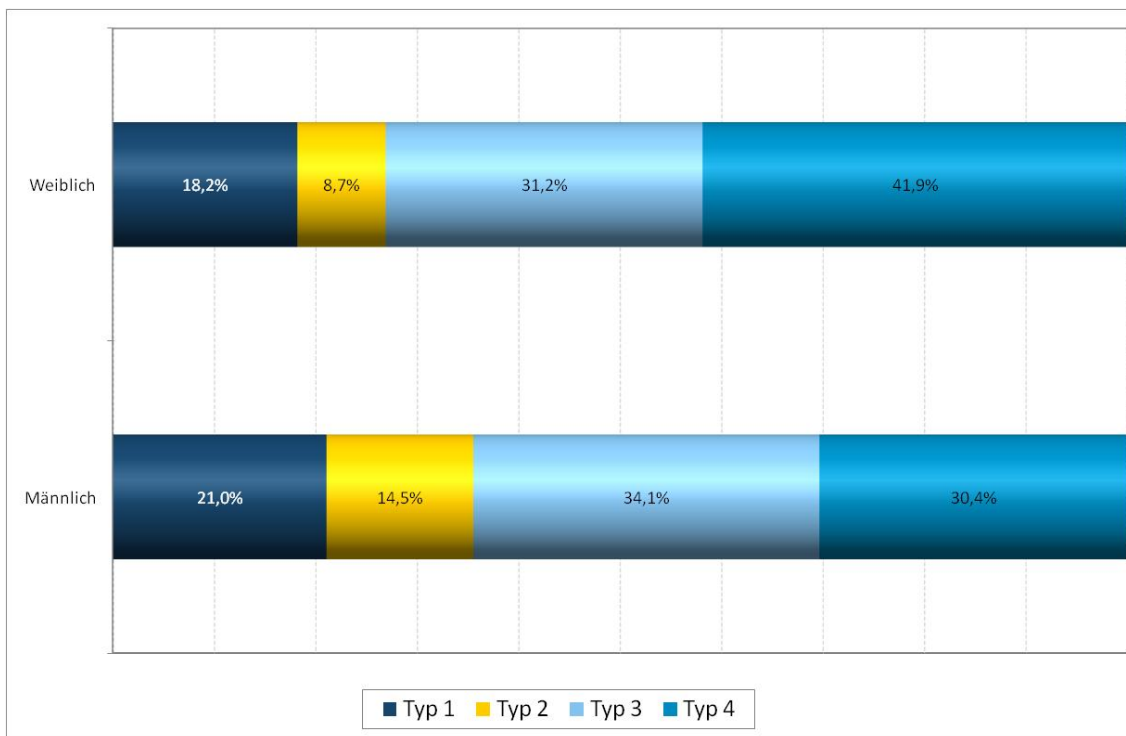
Abbildung 7.14 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Verlaufstypen. Dabei ist der Verlaufstyp „kein Übergang“ am häufigsten, dicht gefolgt vom Verlaufstyp „Übergang nach Umwegen“. Am seltensten ist mit knapp 12 % der Übergang nach schulischem Verbleib.

Abbildung 7.14: Typisierung der Statusverläufe (in % der Teilnehmenden)



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Die Abbildung 7.15 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Typen nach Geschlecht. Danach sind männliche Teilnehmende mit 21,0 % etwas häufiger als junge Frauen (18,2 %) unmittelbar nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in ein berufliches Ausbildungsverhältnis eingemündet (Typ 1). Junge Männer haben auch häufiger als junge Frauen nach Schulabgang weitere schulische Abschlüsse erworben beziehungsweise Abschlüsse nachgeholt (Typ 2). Ebenso gelangten männliche Teilnehmende mit 34,1 % häufiger als junge Frauen erst über den Umweg einer berufsvorbereitenden Maßnahme in eine Berufsausbildung (Typ 3). Beim Typ 4 bestehen die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mit 41,9 % waren rund 24 Monate nach planmäßigem Schulabgang weit mehr junge Frauen als junge Männer nicht oder nicht mehr in einer Berufsausbildung.

Abbildung 7.15: Verlaufstypen nach Geschlecht (in % der Teilnehmenden)

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

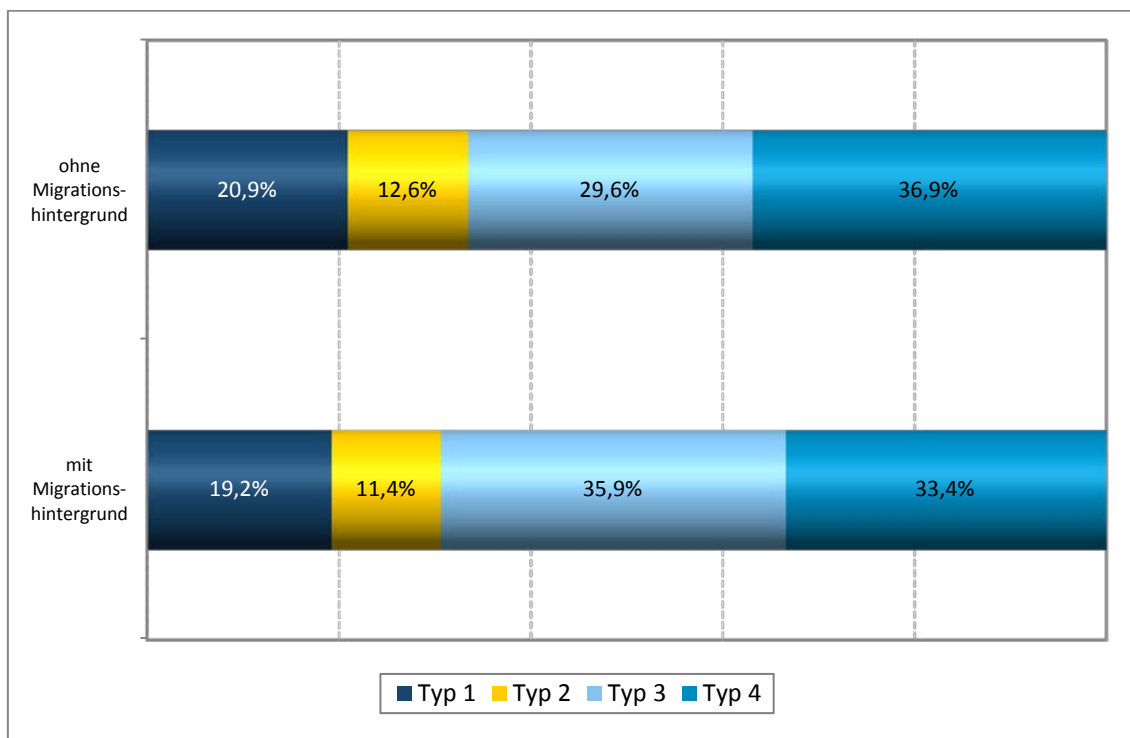
Männlichen und weiblichen Teilnehmenden des Typs 4 ist zwar gemeinsam, dass es ihnen gleichermaßen nicht gelungen ist, innerhalb von 24 Monaten nach planmäßigem Schulabgang in ein Berufsausbildungsverhältnis einzumünden. Sie haben dabei aber ganz unterschiedliche Wege eingeschlagen. Die drei häufigsten Verlaufssequenzen bei den männlichen Teilnehmenden des Typs 4 sind Berufsausbildung-Arbeit-Arbeit (11,3 %), Übergang-Sonstiges-Sonstiges (6,3 %) und Schule-Schule-Schule (5,4 %). Rund ein Zehntel der jungen Männer mit diesem Verlaufstyp befanden sich somit bereits zu einem früheren Zeitpunkt in einer Berufsausbildung, haben diese aber vorzeitig abgebrochen und offensichtlich in eine Tätigkeit als Un- und Angelernte gewechselt. Die drei häufigsten Verlaufssequenzen bei den weiblichen Teilnehmenden des Typs 4 sind Schule-Sonstiges-Sonstiges (8,8 %), Berufsausbildung-Berufsausbildung-Sonstiges (6,7 %) und Schule-Übergangsbereich-Übergangsbereich (5,4 %). Ähnlich wie bei den männlichen Teilnehmenden dieses Typs war ein Teil der jungen Frauen zu einem früheren Zeitpunkt in einer Ausbildung.

Abbildung 7.16 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Verlaufstypen nach dem Migrationshintergrund.⁴⁸ Die Anteile derjenigen, die direkt nach dem

⁴⁸ Ein Migrationshintergrund wird angenommen, wenn mindestens eine der folgenden Bedingungen gilt: (1) keine deutsche Staatsangehörigkeit, (2) nicht in Deutschland geboren, mindestens ein Elternteil ebenfalls nicht in Deutschland geboren, (3) Mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren und Umgangssprache in der Familie ist nicht deutsch.

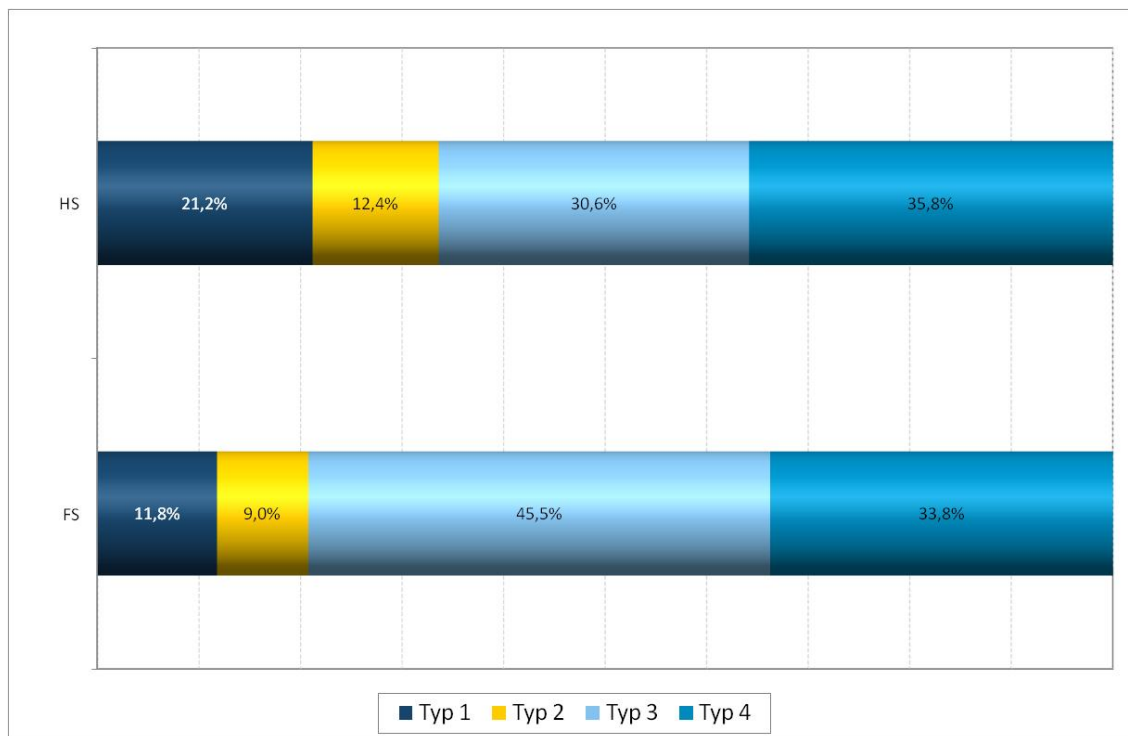
planmäßigen Schulabgang in ein Berufsausbildungsverhältnis wechselten, unterscheiden sich nur geringfügig. Mit 35,9 % gelang letzteren der Wechsel in eine Berufsausbildung jedoch etwas häufiger erst über den Umweg einer berufsvorbereitenden Maßnahme der BA oder Phasen von Arbeitslosigkeit als Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund (29,6 %).

Abbildung 7.16: Verlaufstypen nach Herkunft (in % der Teilnehmenden)

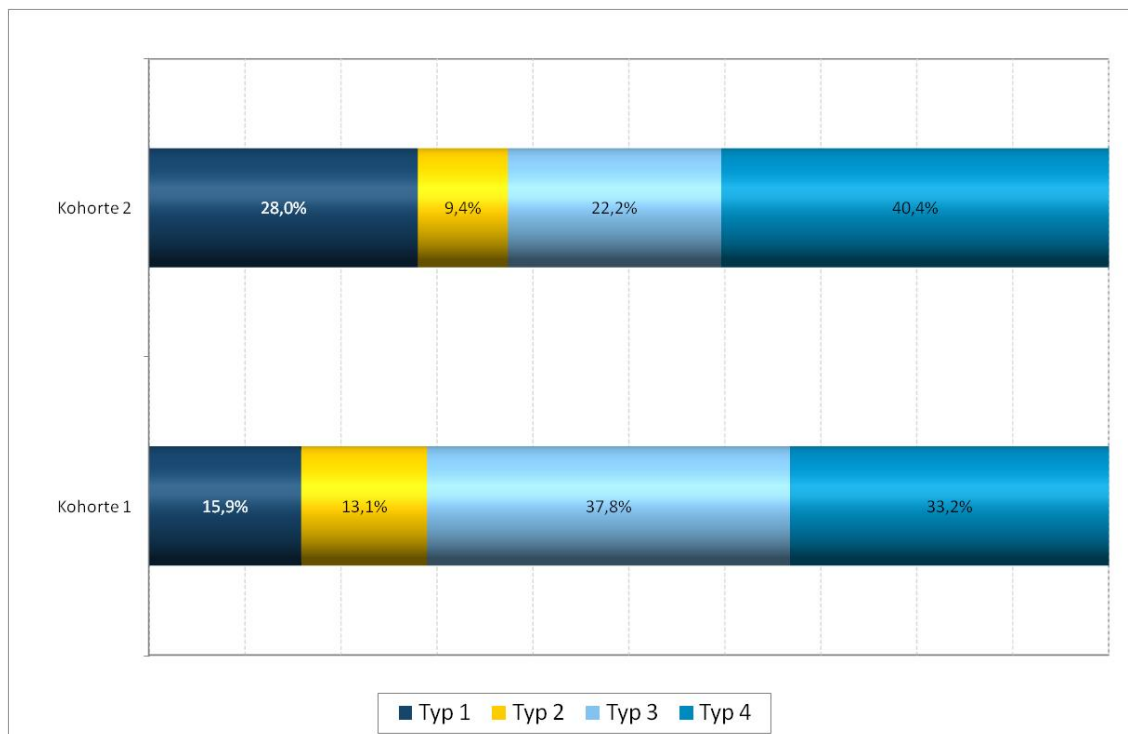


Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Im Hinblick auf den Schultyp zeigt sich, dass es Teilnehmenden von Hauptschulen mit 21,2 % deutlich häufiger gelungen ist, direkt nach dem planmäßigem Schulabgang in ein Berufsausbildungsverhältnis zu wechseln als jenen, die auf Förderschulen gingen (siehe Abbildung 7.17). Bei letzteren gelang es lediglich 11,8 %, unmittelbar nach dem planmäßigem Schulabgang in eine Berufsausbildung einzumünden. Einer weit größeren Zahl gelang dies erst über den Umweg einer berufsvorbereitenden Maßnahme der BA oder Phasen von Arbeitslosigkeit (45,5 %). Nach 24 Monaten waren die Anteile von Teilnehmenden von Haupt- und Förderschulen mit einem Berufsausbildungsverhältnis jedoch annähernd gleich.

Abbildung 7.17: Verlaufstypen nach Schultyp (in % der Teilnehmenden)

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Abbildung 7.18: Verlaufstypen nach Kohorte (in % der Teilnehmenden)

Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile.

Abbildung 7.18 zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf die einzelnen Typen nach Kohorten. Mit 28,0 % ist der Anteil von Teilnehmenden der zweiten Kohorte, die unmittelbar nach Schulabgang in ein Berufsausbildungsverhältnis wechselten, erheblich höher als jener von Teilnehmenden der ersten Kohorte. Letzteren gelang dies oftmals erst über den Umweg einer berufsvorbereitenden Maßnahme der BA oder Phasen von Arbeitslosigkeit (37,8 %). Der entsprechende Anteil bei Teilnehmenden der zweiten Kohorte war mit 22,2 % deutlich kleiner. Dieser Unterschied kann zumindest teilweise mit der Änderung der Relationen zwischen den Bildungsanfängerinnen und Bildungsanfängern in den Sektoren Berufsausbildung und Übergangsbereich erklärt werden (siehe Abbildung 3.4 in Kapitel 3). Nach 24 Monaten war allerdings der Anteil von Teilnehmenden in einem Berufsausbildungsverhältnis in der ersten Kohorte höher als in der zweiten Kohorte. Ein erheblicher Teil der Teilnehmenden der zweiten Kohorte, die sich zum Zeitpunkt der letzten Befragung nicht in einer Berufsausbildung befanden, gingen noch zur Schule (Sequenz 111, 13,9 %) oder haben ihre Ausbildung relativ früh abgebrochen und eine Tätigkeit als Un- und Angelernte begonnen (Sequenz 455, 13,2 %).

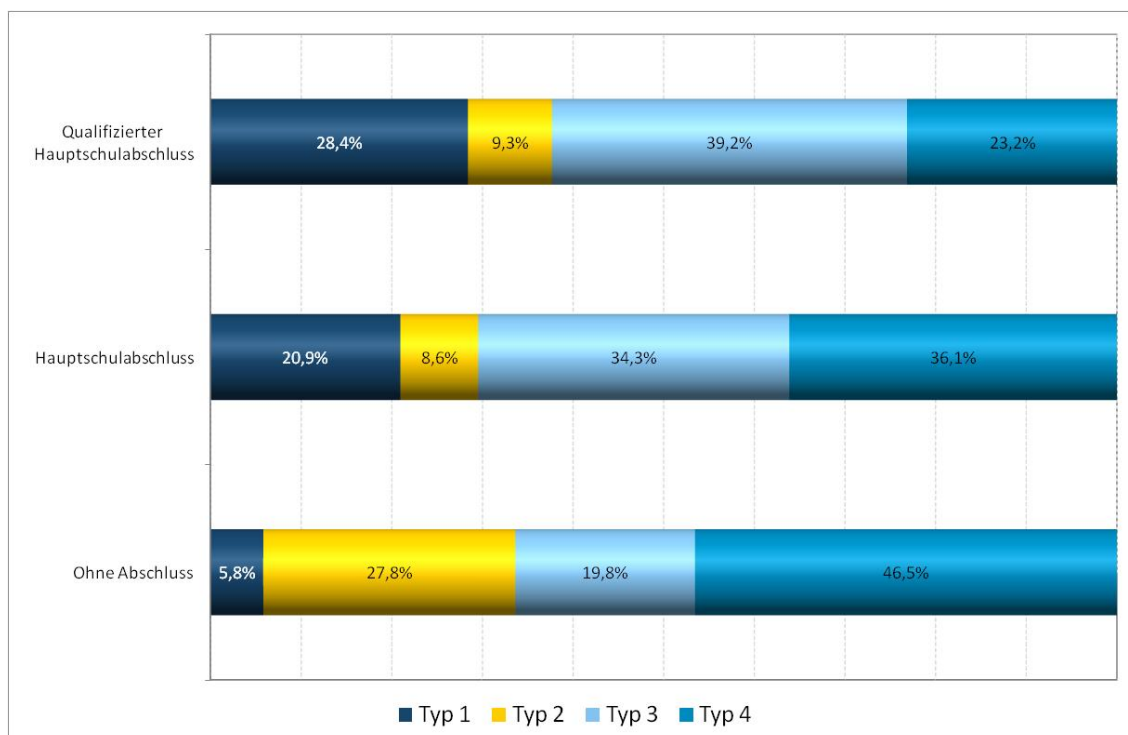
Ein Zusammenhang besteht auch zwischen dem zum Zeitpunkt der zweiten Befragung erreichten Schulabschluss und dem Verlaufstyp (siehe Abbildung 7.19). Danach steigt mit der Höhe des erworbenen Abschlusses der Anteil direkter Übergänge in eine Berufsausbildung (Typ 1). Demgegenüber sinkt mit der Höhe des Abschlusses der Anteil von prekären Verläufen (Typ 4). Über einen qualifizierten Hauptschulabschluss verfügten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung 20,9 % der Teilnehmenden, über einen einfachen Hauptschulabschluss 48,6 % der Teilnehmenden. 17,5 % der Teilnehmenden hatten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (noch) keinen Schulabschluss.⁴⁹

Von den Teilnehmenden mit qualifiziertem Hauptschulabschluss nahmen 28,4 % einen direkten Verlauf in die Berufsausbildung (Typ 1). Von den Teilnehmenden mit einfachem Hauptschulabschluss gelang dies nur 20,9 %. Noch geringer war der Anteil von direkten Verläufen bei Teilnehmenden ohne Abschluss. Von diesen mündeten lediglich 5,8 % direkt nach dem planmäßigen Schulabgang in eine Berufsausbildung. 27,8 % der Teilnehmenden ohne Schulabschluss gingen zunächst weiter zur Schule, um ihren Schulabschluss nachzuholen, und mündeten danach in eine Ausbildung ein (Typ 2). Weiteren 19,8 % der Teilnehmenden ohne Schulabschluss gelang diese Einmündung über den Umweg einer berufsvorbereitenden oder anderen Maßnahme der BA. Demgegenüber endete der Verlauf von 46,5 % der Teilnehmenden ohne Schulabschluss bis zur vierten Befragungswelle nicht mit einem Berufsausbildungsverhältnis (Typ 4). Wer zum Zeitpunkt der zweiten Befragung bereits über einen qualifizierten Hauptschulabschluss verfügt, hatte dagegen deutlich seltener einen Verlauf, der innerhalb des Beobachtungsfensters nicht in die Berufsausbildung führte. Gleichwohl musste auch hier die Mehrheit erst Umwege einschlagen (Typ 3), um in ein Berufsaus-

⁴⁹ Weitere 6,9 % hatten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung einen Förderschulabschluss, 5,6 % einen (Werk-) Realschulabschluss.

bildungsverhältnis zu gelangen beziehungsweise verzögerte sich der Übergang infolge schulischer Nach- oder Höherqualifizierungen (Typ 2).

Abbildung 7.19: Verlaufstypen nach dem erreichten Schulabschluss*



Quelle: Teilnehmerbefragung; nur Personen mit Teilnahme an allen vier Befragungswellen; hochgerechnete Anteile. *Schulabschluss um Zeitpunkt der zweiten Befragung.

7.2.2 Qualitative Ergebnisse

Im Folgenden sollen die berufsbiografischen Verläufe der befragten jungen Frauen und Männer – beziehungsweise auf das qualitative Sample – in den weiteren Kontext ihrer biographischen Übergangsverläufe gestellt werden. Dafür wird auf eine im Rahmen eines europäischen Forschungsprojektes entwickelte Typologie von Übergangsverläufen zurückgegriffen, die sich auf eine Unterscheidung rekonstruierter Übergangsverläufe im Verhältnis zum jeweils institutionell unterstellten Normallebenslauf bezieht (vgl. Walther et al. 2007). Darin stehen

- glatte Verläufe für Übergänge ohne Brüche und ohne wohlfahrtsstaatliche Unterstützung
- aufsteigende Verläufe für eine eigenständige Höherqualifizierung
- alternative Verläufe für das Verlassen institutioneller Pfade zugunsten selbstverwirklichungsorientierter Übergänge (zum Beispiel Existenzgründung, künstlerische Karrieren)
- institutionell korrigierte Verläufe für Übergänge mit Brüchen, die jedoch durch institutionelle Hilfe wieder auf einen normalbiographischen Verlauf gebracht wurden

- stagnierende Verläufe für Übergänge, die durch eine Folge von selbstgewählten oder erzwungenen Ein- und Ausstiegen geprägt sind
- absteigende Verläufe für eine zunehmende Kumulation von Risiken und Problematiken in verschiedenen Lebensbereichen.

In dieser Typologie können die Verläufe der befragten Personen nicht unter die Verlaufstypen „glatt“, „aufsteigend“ oder „alternativ“ fallen, da sie bereits in ihrer Schulkarriere durch die Zuweisung auf Haupt- beziehungsweise Förderschule Brüche erfahren haben und ihre Übergänge durch die institutionell initiierte Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung geprägt sind. Mit Blick auf die Unterscheidung der berufsbiografischen Verläufe in Kap. 7.1 bedeutet dies, von einer Binnendifferenzierung institutionell korrigierter Übergangsverläufe auszugehen, die entweder einen vergleichsweise direkten Übergang in eine Ausbildung oder weiterführende Schule oder einen längeren Korrekturprozess, einen stagnierenden oder sogar absteigenden Verlaufstyp bedeuten kann. Allerdings ist auch bei den vergleichsweise direkten Verläufen zu berücksichtigen, dass auch solche Übergänge mehr oder weniger schmerzhaft Prozesse der Anpassung und Reduzierung von Ausbildungsansprüchen beinhalten können (sogenannte Cooling-Out-Effekte, siehe Walter und Walther 2007; Walther 2014).

Für die Typologie der Übergänge wurde auf 83 Interviews der ersten, 45 Interviews der zweiten und 18 Interviews der dritten Erhebungswelle zurückgegriffen. In einigen Fällen konnten alle drei Erhebungen, in anderen jedoch nur zwei Erhebungen in die Typologie einfließen. In jedem Verlauf liegen jedoch mindestens zwei Interviews zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten vor, woraus sich eine Fallzahl von 50 ergibt.

Im Folgenden wird eine Unterscheidung nach Verlaufstypen vorgenommen, die – je nach Fall – verschiedene Verlaufsformen beinhalten. Tabelle 7.7 zeigt diese Binnendifferenzierung sowie die jeweiligen Übergangsverläufe der befragten jungen Erwachsenen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben, da für diese Kategorisierung die Verläufe der jungen Erwachsenen der Fallstudien grundlegend waren und darüber hinaus noch weitere, andere Verlaufsformen denkbar sind, die sich ebenfalls in den entwickelten Verlaufstypen abbilden ließen oder aber die Ergänzung der Typologie fordern würde. Von den 50 Fällen lassen sich 14 der befragten jungen Erwachsenen den Verlaufstypen nicht zuordnen, da unklar ist, wie die eingeschlagenen Wege weiter verlaufen und welche Form sie annehmen. Sie werden bei der Bildung der Übergangsverläufe nicht berücksichtigt.

Die Typologie differenziert die in Abschnitt 7.2.1 entwickelte Typologie der quantitativen Verläufe, die von vier Typen von Verläufen ausgeht (direkter Übergang, Übergang nach schulischem Verbleib, Übergang nach Umwegen, kein Übergang). Bei der Darstellung wird auch die Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung einbezogen. Bei der Beschreibung der Übergangsverläufe aus qualitativer Sicht steht insbesondere das „Wie“ im Mittelpunkt der Analyse: Wie gestaltet sich der Übergang junger Erwachsener? Wie sieht der Übergangsverlauf der befragten jungen Erwachsenen aus? Wie werden Anschlüsse gewählt? Wie zufrieden sind junge Erwachsene hiermit? Wie bewerten sie den eigenen Verlauf?

Tabelle 7.7: Übergangsverläufe im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung

| | | | | | |
|--|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------|-----------------|
| Eher direkte Übergänge in Ausbildung | Schule | Schulabschluss | Ausbildung | | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Übergänge in schulische (Höher-) Qualifizierung | Schule | Schulische (Höher-) Qualifizierung | Schulabschluss | Ausbildung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | Ausbildung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | | |
| Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| verzögerte Übergänge in Ausbildung | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Ausbildung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Kurzfristige Arbeitslosigkeit | Ausbildung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Alternativer Anschluss + Abbruch | Ausbildung | |
| Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“ | Schule | Schulabschluss | Übergangsbereich | Ausbildung | Berufstätigkeit |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Übergangsbereich | Ausbildung |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| | Schule | Kein Schulabschluss | Übergangsbereich | Schulabschluss | Ausbildung |
| Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

| | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Stagnierende Übergänge | Schule | Schulabschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | Alternativer Anschluss + Abbruch | Schulische (Höher-) Qualifizierung + Abbruch | Übergangsbereich |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | Prekäre Erwerbsposition | | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Schulabschluss | Prekäre Erwerbsposition | | | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Alternativer Anschluss | Prekäre Erwerbsposition | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Übergangsbereich | Übergangsbereich | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| Schule | Schulabbruch | Prekäre Erwerbstätigkeit | | | | |
| Berufseinstiegsbegleitung | | | | | | |
| Absteigende Übergänge | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | alternativer Anschluss + Abbruch | Prekäre Erwerbsposition + Belastung |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Klassenwiederholung | Schulabschluss | Übergangsbereich | alternativer Anschluss + Abbruch | Prekäre Erwerbsposition + Belastung |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | |
| | Schule | Schulunterbrechung | Schulabschluss | Elternzeit | Ausbildung + Abbruch | Prekäre Erwerbsposition + Belastung |
| Berufseinstiegsbegleitung | | | | | | |

Die quantitative Typologie orientiert sich mit der grundlegenden Unterscheidung, ob innerhalb des Beobachtungszeitraums ein Übergang in eine Berufsausbildung erfolgte, konsequent an der Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung. In der Aufbereitung und Typisierung der qualitativ erhobenen Verläufe erwies es sich dagegen als sinnvoll und wichtig, die Übergangsverläufe der teilnehmenden und befragten Jugendlichen nicht nur im engeren Programmkontext zu untersuchen, sondern sie im weiteren biographischen Kontext und gleichzeitig vor dem Vergleichshintergrund kulturell als „normal“ verlaufender Übergänge zu verorten. Insofern sind die beiden verwendeten Typologien aus methodischen Gründen nicht völlig deckungsgleich. Eine Zusammenschau der Ergebnisse wird in Abschnitt 7.2.3 vorgenommen.

Eher direkte Übergänge

Junge Erwachsene mit eher direkten Übergängen in eine Ausbildung werden im Rahmen ihres Haupt- oder Förderschulbesuches in der (Vor)Abgangsklasse Teilnehmende der Berufseinstiegsbegleitung. Der Schulbesuch erfolgt linear, ohne Unterbrechungen oder Wiederholungen einzelner Klassenstufen (siehe Tabelle 7.8). Nach erfolgreichem Schulabschluss erfolgt ein *direkter* Übergang in eine berufsqualifizierende Ausbildung (schulisch oder beruflich).

Dabei entspricht die gewählte Ausbildung oder auch der Weg der Ausbildung an sich nicht immer eigenen beruflichen Vorstellungen oder auch eigenen Lebensentwürfen. Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass ein direkter Übergang in berufliche Ausbildung auch Cooling-Out-Prozesse (vgl. IAW et al. 2011; IAW et al. 2012) beinhaltet. Die Reduktion eigener beruflicher Ansprüche und die Anpassung an real vorhandene berufliche Möglichkeiten eröffnen letztendlich den unmittelbaren Anschluss einer Ausbildung.

Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung stoßen teilweise Cooling-Out-Prozesse an und bringen sie voran, indem sie jungen Erwachsenen verdeutlichen, welche Anschlüsse sich bieten, welche greifbar sind und welche sich auch als *unrealistisch* darstellen (vgl. IAW et al. 2010). Junge Erwachsene stehen vor der Herausforderung, eigene berufliche Pläne mit den ihnen unterbreiteten möglichen Anschlussperspektiven der beruflichen Ausbildung abzugleichen und sich letztendlich für oder gegen eröffnete Optionen zu entscheiden. Die Wahl einer berufsqualifizierenden Ausbildung kann mit der Entscheidung für eine Ausbildung an sich einher gehen und ist damit Ausdruck sich eröffnender Optionen statt einer dezidierten Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf, was prinzipiell die Gefahr des Ausbildungsabbruches birgt (vgl. Abschnitt 7.1.2).

Die Bewertung von eher direkten Übergangsverläufen durch die Teilnehmenden ist oftmals positiv und wird von dem Gefühl begleitet, entgegen vermuteter niedriger Übergangschancen einen direkten Anschluss in berufliche Ausbildungsgänge geschafft zu haben. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass junge Erwachsene vielfältige neue Anforderungen, im Rahmen direkter Übergänge bewältigen müssen (vgl. Abschnitt 7.1.2).

Tabelle 7.8: Eher direkte Übergänge junger Erwachsener in Ausbildung

| Rimmon | Grundschule | Hauptschule | Realschulzug der Hauptschule | Realschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang im Wunschberuf |
|---------------|------------------------------|--------------|------------------------------|--|---|
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Thomas | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Kadir | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Olaf | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang (schulisch) nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Lukas | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Sercan | Grundschule | Förderschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Kim | Grundschule der Förderschule | Förderschule | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |

Übergänge in eine schulische (Höher-)Qualifizierung

Der zweite Typ des Übergangs folgt der Logik: Schulbesuch, Einsetzen der Berufseinstiegsbegleitung, Schulabschluss, Übergang in schulische Höherqualifizierung und Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge. Der Übergang in schulische (Höher-) Qualifizierung erfolgt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule ohne weitere Zwischenstationen (siehe Tabelle 7.9). Im Unterschied zu direkten Übergängen in eine Ausbildung gehen junge Erwachsene, wenn überhaupt, erst im Anschluss an die schulische (Höher-) Qualifizierung in eine Ausbildung über.

Tabelle 7.9: Übergänge junger Erwachsener in eine schulische (Höher-) Qualifizierung

| | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|--|--|
| Spatzel | Grundschule | Haupt- schule mit Schul- wechsel | Hauptschul- abschluss | schulische (Höher-) Qualifizierung | | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Aylin | Grundschule | Haupt- schule | Hauptschul- abschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Aschley | Grundschule | Haupt- schule | Klassenwie- derholung | Hauptschul- abschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Anna | Grundschule | Haupt- schule | Hauptschul- abschluss | Berufsfach- schule, Realschulab- schluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Miriam | Grundschule | Haupt- schule | Hauptschul- abschluss | Berufsfach- schule, Realschulab- schluss | Berufsqualifizieren- der Ausbildungs- gang in nicht gezielt gewähltem Beruf | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Chris | Grundschule | Haupt- schule | Realschul- zug der Hauptschule | Hauptschul- abschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Sascha | Grundschule + Übergang Förderschule | Förder- schule | Hauptschule | Hauptschul- abschluss | Berufsqualifizieren- der Ausbildungs- gang im Wunschberuf | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Bushido | Grundschule + Übergang Förderschule | Förder- schule | Hauptschule | Hauptschul- abschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Hanna | Grundschule | Förder- schule | Förder- schulab- schluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Ella | Grundschule der Förderschule | Förder- schule | Förder- schulab- schluss | Sonderberufs- fachsche | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientie- rung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Sina | Grundschule | | Hauptschul- zug der Förder- schule | Hauptschul- abschluss | Schulische (Höher-) Qualifizierung | Berufsquali- fizierender Ausbil- dungsgang im Wunsch- beruf |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |

Für junge Erwachsene, die eine Hauptschule besucht haben, ist ein weiterer Schulbesuch eine Alternative zur berufsqualifizierenden Ausbildung. Dagegen stellt er für Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen eine Möglichkeit dar, einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss nachzuholen und damit den Bruch des Förderschulbesuchs zu glätten. Gleichzeitig erweist sich ein weiterer Schulbesuch für junge Erwachsene ohne Ausbildungsvertrag als Alternative zu Maßnahmen des Übergangsbereichs. Die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen zeigen, dass deutlich mehr Förderschulabsolventinnen und -absolventen nach Schulabgang in eine Maßnahme einmünden als in eine schulische (Höher-) Qualifizierung (vgl. Kap. 7.1.1). Damit sind diese Verläufe als aufsteigend im Sinne eines institutionell korrigierten Verlaufs mit schulischer Höherqualifizierung zu betrachten.

Junge Erwachsene mit Übergangsverläufen in schulische (Höher-) Qualifizierung erfahren im Rahmen der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung insbesondere Lernunterstützung in der allgemeinbildenden Schule. Gleichzeitig endet für einen Teil der befragten Hauptschülerinnen und -schüler die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung mit dem erfolgreichen Abschluss der Schule, während Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen auch im Rahmen von (Sonder-) Berufsfachschulen Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung erhalten.⁵⁰

Die Bewertung von Übergängen in schulische (Höher-) Qualifizierung durch die befragten jungen Erwachsenen hängt von der zuletzt ausgeübten Tätigkeit ab. Der berufsbiografische Verlauf übt daher Einfluss auf die Bewertung des eigenen Übergangsverlaufs aus (vgl. Abschnitt 7.1.2). Ein eher direkter Verlauf in schulische Höherqualifizierung, der als Umweg zum Wunschberuf interpretiert wird, steht im Zusammenhang mit einer positiven Bewertung des eigenen Verlaufs, durch den der Übergang in einen (bestimmten) Ausbildungsberuf gesichert werden soll. Eher direkte Übergänge in schulische Höherqualifizierung erfolgen aber auch im Kontext unklarer beruflicher Vorstellungen oder des Wunsches, Ausbildung und Arbeit weiter in die Zukunft rücken zu lassen.

Schulische Weiterbildungen, die in einem bestimmten Fachbereich angesiedelt sind und sich im Verlauf als falsche berufliche Orientierung erweisen, werden dennoch abgeschlossen, da nicht die berufliche Ausrichtung, sondern der schulische Abschluss als erstrebenswert erachtet wird. Ängste und Zweifel ergeben sich nicht aufgrund des Übergangsverlaufes an sich, sondern im Rahmen weiterer bevorstehender Übergänge, wie den Übergang in Ausbildung und Arbeit. Ist dieser bereits erfolgt, wird zumeist positiv auf den eigenen Übergangsverlauf geblickt.

⁵⁰ Die Beendigung kann aufgrund von Vorgaben des Trägers oder der BA erfolgen, wenngleich sich ein Teil der jungen Erwachsenen eine weitere Begleitung wünscht. Inwiefern die Berufseinstiegsbegleitung bis dahin Einfluss auf die Übergänge nimmt, wird im Kapitel 7.3 nachgegangen.

Verzögerte Übergänge in Ausbildung

Analog zu den eher direkten Übergängen in eine Ausbildung oder eine weiterführende Schule folgen verzögerte Übergänge in Ausbildung institutionellen Vorgaben. Dabei münden die jungen Erwachsenen auf relativ direktem Weg in berufsqualifizierenden Ausbildungen (siehe Tabelle 7.10). Im Unterschied zu direkten Verläufen stellen sich im Rahmen dieser Übergänge jungen Erwachsenen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, zum Beispiel Klassenwiederholungen oder kurze Zeiten der Arbeitslosigkeit im Anschluss an den Schulbesuch. Diese Einschnitte werden jedoch bewältigt, ohne dass diese weitere Unterstützungsangebote, Korrekturen oder Umwege nach sich ziehen.

Im Rahmen dieser Übergangsverläufe sehen sich Jugendliche und junge Erwachsene auch mit Cooling-Out-Mechanismen seitens der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Teilweise begünstigt dies den Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungen.

Tabelle 7.10: Verzögerte Übergänge junger Erwachsener in Ausbildung

| | | | | | | |
|----------------|------------------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|--|--|
| Kuzey | Grundschule mit Schulwechsel | Hauptschule | Realschulklasse | Realschulabschluss | Kurzfristige Arbeitslosigkeit | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | |
| Sabrina | Grundschule | Hauptschule | Klassenwiederholung | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | | | | Berufseinstiegsbegleitung | | |
| Sandra | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | FSJ | Prekäre Erwerbstätigkeit | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang im Wunschberuf |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | |

Aus der Sicht der jungen Erwachsenen werden Umwege auf den Weg zur Ausbildung von einigen als eigene Entscheidung dargestellt, durch die es möglich wurde, vor der Festlegung auf einen Beruf verschiedene berufliche Tätigkeiten auszuprobieren und damit die berufliche Entscheidung abzusichern. Andere machen deutlich, dass der Umweg nicht auf der eigenen Entscheidung basierte, sondern strukturelle Rahmenbedingungen dazu führten. Hierbei gelingt letztendlich die Bewältigung des Umwegs durch eine Anpassung der beruflichen Vorstellungen an real vorhandene Möglichkeiten. Nicht immer ist dies mit klaren Zukunftsvorstellungen hinsichtlich des beruflichen Weges verbunden. Teilweise werden aber auch Weiterqualifizierungen oder der Anschluss einer weiteren Ausbildung geplant, um eigene längerfristige Ziele zu erreichen.

Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“

Übergänge mit „Reparaturschleifen“ kennzeichnen sich dadurch, dass junge Erwachsene im Anschluss an die allgemeinbildende Schule eine Maßnahme des Übergangsbereichs besuchen, bevor sie in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge und Berufstätig-

keit übergehen. In der Binnendifferenzierung zeigt sich, dass es Verläufe gibt, die hierbei geradlinig dieser Logik entsprechen, während andere brüchiger sind, weil Klassen wiederholt wurden oder ihnen ein Förderschulbesuch zu Grunde liegt und es dadurch vielfältige Herausforderungen zu bewältigen gilt, um den Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge zu absolvieren.

Durch das temporäre Verweilen im Übergangsbereich gelingt es jungen Erwachsenen mit institutionell reparierten Verläufen, den Bruch in der Biografie zu bewältigen und normalbiografische Muster der Lebensführung zu verfolgen. Inwiefern junge Erwachsene während des Besuchs einer Maßnahme des Übergangsbereichs noch durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden, ist sehr unterschiedlich. Teilweise unterbreiten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter noch Angebote, teilweise erfolgt eine Übergabe an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anderer Maßnahmen. In wieder anderen Fällen werden die jungen Erwachsenen während der berufsvorbereitenden Maßnahme mit geringerer Intensität begleitet, wobei die Begleitung im Anschluss an die Maßnahme oder während des Übergangs in Ausbildung wieder intensiviert wird. Diese Unterschiede hinsichtlich der Begleitung in der nachschulischen Phase zeigten sich bereits im Zwischenbericht 2012 der Evaluation (IAW et al. 2012).

Ähnlich wie bei verzögerten Übergangsverläufen wird der Übergang in Ausbildung nach Absolvieren einer Maßnahme des Übergangsbereichs von den jungen Erwachsenen als Umweg interpretiert. Der Beginn einer Maßnahme erfolgt einerseits, da keine Ausbildungsstelle gefunden werden konnte oder andererseits, um die Noten zu verbessern und damit die Chance auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Der Verlauf wird entsprechend dem zuletzt erreichten berufsbiografischen Status interpretiert. Erfolgt ein Übergang in Ausbildung, wird der Besuch der Maßnahme als Zwischenstation in der eigenen Biografie interpretiert, auch wenn rückblickend diese Zeit nicht immer positive Erinnerungen hervorruft.

Tabelle 7.11: Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“

| | | | | | | |
|---------------|-----------------------------------|---------------------------|----------------------|---------------------|---|---|
| Prija | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang im Wunschberuf | Berufstätigkeit |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Leyla | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang nach beruflicher Umorientierung | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Daniel | Grundschule | Förderschule | Gemeinschaftsschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang im Wunschberuf |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Sabine | Grundschule + Klassenwiederholung | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang in nicht gezielt gewähltem Beruf | |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Taifun | Grundschule der Förderschule | Förderschule | Förderschulabschluss | Übergangsbereich | Hauptschulabschluss | Berufsqualifizierender Ausbildungsgang im Wunschberuf |
| | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |

Stagnierende Übergänge

Darüber hinaus gibt es Verläufe, die trotz institutioneller Korrektur und Reparatur(versuche) stagnieren. Hierzu zählen Verläufe, in denen es trotz verschiedener Versuche und erfolgreichem Schulabschluss nicht gelingt, in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge überzugehen. Folglich werden unterschiedliche Anschlussperspektiven angesteuert, die letztendlich dazu führen, dass junge Erwachsene trotz verschiedener Übergangsstationen im Übergangsbereich festhängen oder länger in prekären Erwerbspositionen verbleiben (siehe Tabelle 7.12).

Auch junge Erwachsene ohne Schulabschluss lassen sich in diesen Verläufen finden. Mit Blick auf die Verläufe zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der erlebten Brüche und Umwege: In dieser Gruppe finden sich sowohl junge Erwachsene, deren Verläufe bis zum Ende der Schulzeit – zumindest mit Blick auf Klassenwiederholungen und Schulform – eher geradlinig und ohne Klassenwiederholungen oder Schulwechsel erfolgen, als auch solche, deren Schullaufbahnen eher von Brüchen und Umwegen gekennzeichnet sind (Klassenwiederholungen, Besuch verschiedener Schulen und Schulformen, später Übergang ins deutsche Schulsystem aufgrund von Migration).

Tabelle 7.12: Stagnierende Übergänge junger Erwachsener

| | | | | | | | |
|------------------|------------------------------|---|-------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------------|------------------|
| Alina | Grundschule | Hauptschule | Förderschule | Hauptschulabschluss | Schulische Höherqualifizierung + Abbruch | Schulischer Ausbildungsgang + Abbruch | Übergangsbereich |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Franziska | Grundschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Schulische (Höhe)Qualifizierung | Ausbildungssuchend | | |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Kevin | Grundschule mit Schulwechsel | Hauptschule | Realschulkurs der Hauptschule | Hauptschulabschluss | Prekäre Erwerbstätigkeit | | |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Mandy | Grundschule | Hauptschule | Klassenwiederholung | Hauptschulabschluss | Alternativer Anschluss + Abbruch | Ausbildungssuchend | |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Mert | Grundschule | Hauptschule | Klassenwiederholung | Kein Schulabschluss | Übergangsbereich | Übergangsbereich | |
| | | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | |
| LilRamo | Grundschule (Ausland) | Grundschule (Deutschland) + Klassenwiederholung | Förderschule | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Übergangsbereich |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |
| Niko | Grundschule | Hauptschule | Schulabbruch | Kein Schulabschluss | Prekäre Erwerbsposition | | |
| | | | Berufseinstiegsbegleitung | | | | |

Die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung nehmen die jungen Erwachsenen während der Schulzeit wahr. Inwiefern eine Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung nach dem Ende der Schulzeit weiterhin erfolgt, unterscheidet sich stark. Ein Teil der jungen Erwachsenen wird fortlaufend begleitet, für andere endet die Unterstützung mit Verlassen der Schule, so dass beispielsweise Anschlüsse im FSJ oder auch prekäre Erwerbspositionen nicht immer begleitet werden, während junge Erwachsene mit Anschlüssen im Übergangsbereich – ähnlich wie bei institutionell reparierten Übergängen – je nach Standort weiterhin Begleitung erfahren.

Während einige der befragten jungen Erwachsenen diesen Verlauf als wenig zufriedenstellend empfinden und versuchen, im Ausbildungssystem „Fuß zu fassen“, machen andere deutlich, dass das „Festhängen“ strukturellen Rahmenbedingungen geschuldet

sei, denen sie sich nicht entziehen können. Absolventinnen und Absolventen der Förderschule verdeutlichen, dass sie Institutionen wie die Berufsberatung als mächtig und gleichzeitig einengend und wegweisend wahrnehmen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass mögliche Anschlüsse mit der Berufsberatung abgesprochen werden müssen, junge Erwachsene Informationen über Ausbildungsplätze über den Berufsberater erhalten und Reha-Ausbildungen über diesen Weg vergeben werden. Weiterhin beschreiben junge Erwachsene nicht nur die Versuche, diese stagnierenden Verläufe zu unterbrechen, sondern auch ihre beruflichen Vorstellungen und Wünsche, die sich insgesamt im Berufs- und Ausbildungssystem verorten lassen.

Absteigende Verläufe

Absteigende Verläufe ähneln stagnierenden Verläufen insofern, als trotz institutioneller Korrektur- und Reparatur (-versuche) und unterschiedlicher Anschlussversuche ein Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge nicht gelingt. Hinzu kommt bei diesen Verläufen, dass prekäre Erwerbspositionen junger Erwachsener durch weitere Belastungen erschwert werden. Ein Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge kann erst erfolgen, wenn diese Belastungen bewältigt werden.

Im Hinblick auf den Schulverlauf junger Erwachsener mit absteigenden Verläufen (siehe Tabelle 7.13) zeigen sich Klassenwiederholungen und sonstige Umwege, Schulunterbrechungen sowie der Besuch einer Förderschule. Diese sind verbunden mit Belastungen aus der Lebenswelt (beispielsweise Schwangerschaft oder familiäre Aufgaben), aus denen sich große Herausforderungen ergeben. Den Befragten gelingt ein Schulabschluss trotz dieser schwierigen Voraussetzungen; Pläne für weitere Anschlüsse werden entworfen und auch umgesetzt.

Kennzeichnend für die absteigenden Verläufe ist, dass die im Anschluss an die Schule Ausbildungsgänge nicht beendet werden (können). Der Abbruch begründet sich durch Ereignisse in der Lebenswelt der jungen Erwachsenen (beispielsweise Schwangerschaft, fehlende Kinderbetreuung, Krankheit). Durch den Abbruch und damit verbundene lebensweltliche Belastungen gelingt es nicht, in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge, dauerhaft in schulische (Höher-) Qualifizierung oder Maßnahmen des Übergangsbereichs überzugehen; stattdessen erfolgt der Übergang in prekäre Erwerbspositionen. Ähnlich wie bei den stagnierenden Verläufen werden die absteigenden Verläufe nicht mehr durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt. Das Ende der Teilnahme erfolgt aufgrund des Schulendes oder zuvor gewählter Anschlussperspektiven.

Tabelle 7.13: Absteigende Übergänge junger Erwachsener trotz institutioneller Korrektur und Reparatur(versuche)

| | | | | | | | |
|------------------|---|-----------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|---|
| Christina | Grundschule + Übergang Förderschule + Klassenwiederholung | Förderderschule | Förder-schulabschluss | Berufsqualifizierender Lehrgang | alternativer Anschluss + Abbruch | Prekäre Erwerbsposition + zusätzliche Belastung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | | |
| Medine | Grundschule + Klassenwiederholung | Hauptschule | Hauptschulabschluss | Übergangsbereich | Praktikum | Prekäre Erwerbsposition + zusätzliche Belastung | |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | | |
| Zoey | Grundschule | Förderderschule | Elternzeit | Förder-schulabschluss | Elternzeit | Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge + Abbruch | Prekäre Erwerbsposition + zusätzliche Belastung |
| | Berufseinstiegsbegleitung | | | | | | |

Die Bewertung des eigenen Übergangsverlaufs im Rahmen absteigender Verläufe fällt unterschiedlich aus. So geben die Befragten an, dass eine Reihe unterschiedlicher Umstände und Entwicklungen dazu geführt hätten, dass eingeschlagene Wege verlassen werden (mussten) und die Aufnahme einer Berufsausbildung aufgrund der jeweiligen Lebenssituation nicht gelungen sei. Einige haben die Erfahrung gemacht, dass bisher erworbene Abschlüsse nicht ausreichen, um in das Berufs- beziehungsweise Ausbildungssystem überzugehen. Zugleich wird darauf verwiesen, dass die derzeitige Lebenssituation eine Ausnahmesituation darstelle und nach der Wunsch bestehe, früher oder später ins Berufs- und Ausbildungssystem überzugehen.

7.2.3 Schlussfolgerungen zu den individuellen Verläufen

Die Analyse der qualitativen und quantitativen Ergebnisse zeigt, dass sich durch die Längsschnittperspektive der Evaluation einerseits biografische Übergangsverläufe der teilnehmenden jungen Erwachsenen nachzeichnen lassen (7.2.2), die den gesamten Übergang der jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt der Analyse rückt und danach fragt, wie die einzelnen Übergangsverläufe entstanden. Andererseits konnte anhand der quantitativen Befragungen der jungen Erwachsenen über vier Wellen hinweg eine Verlaufstypologie (7.2.1) entwickelt werden, die ausgehend von der Frage nach der Einmündung in Ausbildung die Häufigkeit aufzeigt, mit der unterschiedliche Wege eingeschlagen werden.

An dieser Stelle sollen die beiden Sichtweisen aufeinander bezogen und miteinander in Bezug gesetzt werden. Teilweise entspricht die quantitative Verlaufstypologie den biografischen Übergangsverläufen, teilweise liegt sie quer dazu. Tabelle 7.14 gibt einen Überblick darüber, wie sich die beiden entwickelten Typologien aufeinander beziehen.

Tabelle 7.14: Vergleich der quantitativen und der qualitativen Typologie

| Quantitative Verlaufsanalyse | | Relation | Qualitative Analyse der Übergangsverläufe | |
|------------------------------|--|------------------|--|---|
| Typ | Beschreibung | | Typ | Beschreibung |
| 1 | Ausbildung direkt nach Schulabgang (19,8 %) | Entspricht ... | Eher direkt in Ausbildung | Ausbildung im Wunschberuf oder im nicht gewählten beziehungsweise aufgezwungenen Beruf, um „unterzukommen“. |
| 2 | Ausbildung nach weiterer schulischer Qualifizierung (11,9 %) | Enthalten in ... | Übergänge in schulische (Höher)Qualifizierung | Bewusste Entscheidung, Schule fortzuführen, um leichter an die Ausbildung im Wunschberuf zu kommen oder um sich (noch) nicht entscheiden zu müssen. |
| 3 | Ausbildung über Umweg (Maßnahme) (32,8 %) | Enthalten in ... | Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“ | Maßnahme im Bewusstsein, Chancen für bestimmte Ausbildung zu verbessern, oder mangels Alternativen beziehungsweise „erzwungen“. Gewählte oder nicht gewählte beziehungsweise erzwungene Ausbildung. |
| 4 | nicht in Ausbildung eingemündet (35,5 %) | Umfasst ... | Übergänge in schulische (Höher)qualifizierung, ... Stagnierende Übergänge, ... Absteigende Übergänge ... | ... in denen die Schule noch nicht abgeschlossen ist ... die bislang nicht in Ausbildung, sondern Erwerbsarbeit oder Sonstige gemündet ist ... nach Maßnahmebesuch immer noch oder wieder in Maßnahme, in Arbeitslosigkeit oder in prekärer Erwerbssituation ... nach Maßnahmebesuch oder Ausbildungsabbruch wieder in Maßnahme oder prekärer Erwerbssituation begleitet durch belastende Lebensumstände |

Es zeigt sich, dass Typ 1 „Ausbildung direkt nach Schulabgang“ den „eher direkten Übergangsverläufen in Ausbildung“ entspricht. 19,8 % aller Teilnehmenden können direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule ohne zusätzliche Warteschleifen wie zum Beispiel die Wiederholung der letzten Schulklasse in eine Berufsausbildung einmünden und diese auch in den folgenden Wellen fortsetzen. Aus den qualitativen Übergangsverläufen wird deutlich, dass die Ausbildung im Wunschberuf oder im nicht gewählten oder auch „aufgezwungenen“ Beruf erfolgt, um letztendlich „unterzukommen“. Die Einmündung in eine Berufsausbildung erfolgt dabei mit oder auch ohne Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung.

Weiterhin ist Typ 2 „Ausbildung nach weiterer schulischer Qualifizierung“, zu dem den 11,9 % der Teilnehmenden zählen, in den Übergängen in schulische (Höher-) Qualifizierung enthalten. Die qualitative Analyse zeigt, dass sich ein Teil der befragten Teilnehmenden bewusst für einen weiteren Schulbesuch entscheidet, um die eigenen Chancen auf eine Ausbildung (im Wunschberuf) zu erhöhen, den schulischen Abschluss nachzuholen beziehungsweise zu verbessern oder die Entscheidung der Ausbildung(swahl) in die Zukunft zu verschieben. Der Schulbesuch wird teilweise durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt oder auch entgegen der Empfehlungen anderer durchgesetzt. Zusätzlich umfasst der Typ „Übergängen in schulische (Höher-) Qualifizierung“ auch solche Verläufe, bei denen im Beobachtungszeitraum ein Übergang in Berufsausbildung (noch) nicht zu beobachten ist.

In den „Übergängen mit zusätzlichen Reparaturschleifen“ ist Typ 3 der Verlaufstypologie „Ausbildung über Umwege“ enthalten. In der quantitativen Analyse umfasst dieser Typ jene 32,8 % der Teilnehmenden, die nach dem Schulabgang zunächst eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA absolvieren, arbeiten, arbeitslos sind oder sich in einem sonstigen Verbleibszustand befinden und erst danach in eine Ausbildung einmünden. In der qualitativen Beschreibung der Übergangsverläufe beschreibt der Typ „Übergänge mit zusätzlichen Reparaturschleifen“ Verläufe, bei denen junge Erwachsene teils im Bewusstsein, ihre Chancen für eine (bestimmte) Ausbildung zu erhöhen, teils mangels Alternativen in eine Maßnahme des Übergangsbereichs übergehen und nur nach dieser institutionellen „Reparatur“ eine berufliche Ausbildung beginnen.

Der Typ 4 „nicht in Berufsausbildung eingemündet“ umfasst die qualitativen Übergangsverläufe „Übergänge in schulische Höherqualifizierung“, „stagnierende Übergänge“ und „absteigende Übergänge“. Während sich der Typ 4 der quantitativen Analyse auf 35,5 % der Teilnehmenden bezieht, die nicht in eine Berufsausbildung einmündeten, d. h. sich zum Zeitpunkt der vierten Befragung noch nicht oder nicht mehr in einer Berufsausbildung befinden, offenbart die qualitative Analyse die unterschiedlichen Übergangsverläufe, die hinter diesem Typ stehen. „Übergänge in schulische Höherqualifizierung“ sind Übergänge, bei denen zum letzten Zeitpunkt der Befragung die Schule noch nicht abgeschlossen ist und die bislang nicht in eine Berufsausbildung oder in Erwerbsarbeit oder sonstige Zustände geführt haben. „Stagnierende Übergänge“ sind Verläufe, die nach einem Besuch einer Maßnahme des Übergangsbereichs immer noch oder wieder in Maßnahmen, Arbeitslosigkeit oder in prekären Erwerbssituationen münden. „Absteigende Übergänge“ zeichnen sich einen Besuch einer Maßnahme oder Ausbildungsabbruch aus und ziehen daran anschließend wieder den Besuch einer

Maßnahme des Übergangsbereichs, prekäre Erwerbssituationen nach sich; sie werden zudem durch belastende Lebensumstände begleitet.

Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die quantitative Typologie anschließend an die Programmlogik der Berufseinstiegsbegleitung die Wege der jungen Erwachsenen aufzeigt, indem die Verläufe ausgehend von der Frage nach dem Einmünden in eine Berufsausbildung betrachtet werden. Die Differenzierung, die in der qualitativen Analyse vorgenommen wird und ihren Niederschlag in den biografischen Übergangsverläufen hat, zeigt jedoch, dass die berufsbiografischen Verläufe nur teilweise von den teilnehmenden jungen Erwachsene selbst gewählt werden und damit Ausdruck subjektiver Entscheidungen sind. Teilweise entstehen Übergangsverläufe auch aufgrund von Anpassungsleistungen, die junge Erwachsene erbringen, um den Vorstellungen Dritter zu entsprechen, teilweise auch aufgrund von Druck.

In der qualitativen Analyse werden die Übergangsverläufe deshalb unabhängig vom Erreichen eines bestimmten Zielzustandes in einen weiteren biographischen Kontext gestellt. Hierbei zeigen sich nicht nur weitere Differenzierungen, sondern auch die von den Jugendlichen geforderten und in der Regel auch erbrachten Anpassungsleistungen. Inwieweit die Berufseinstiegsbegleitung hierbei unterstützend oder als zusätzliche Belastung gewirkt hat, ob Jugendliche diese Anpassungsleistungen wegen oder trotz der Berufseinstiegsbegleitung erbracht oder aber sich ihr entzogen haben, soll im folgenden Abschnitt geklärt werden, indem Nutzungsweisen und Verlaufstypen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

7.3 Übergangsverläufe und die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung

Nachdem die Verläufe der Teilnehmenden dargestellt wurden, geht es in diesem Abschnitt um die Frage, welche Rolle die Berufseinstiegsbegleitung und ihre Nutzung durch die Teilnehmenden im Kontext dieser Verläufe spielt. So kann man beispielsweise fragen, ob aus einer pragmatischen Nutzung, in der viele Angebote angenommen werden, tendenziell eher direkte Verläufe folgen. Indem die folgende Darstellung Nutzung, Verläufe und die subjektive Einschätzung der Teilnehmenden über die Nützlichkeit verbindet, leitet sie zur quantitativen Analyse der Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung über und entwickelt Hypothesen über Wirkungsweisen, die dann zur Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Wirkungsanalyse genutzt werden können.

Die Ausführungen zur Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung seitens junger Erwachsener in Kapitel 6 machen deutlich, dass sich Wirkungen in der sozialpädagogischen Forschung nur über die Nutzungsweise nachzeichnen lassen. Wird nun danach gefragt, welchen Einfluss die Berufseinstiegsbegleitung auf die Übergangsverläufe der jungen Erwachsenen hat, müssen die Übergangsverläufe und Nutzungsweisen miteinander in Bezug gesetzt werden. Die Typisierung der Verläufe gibt Aufschluss darüber, wie sich die Nutzungsweise der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergangsverlauf der teilnehmenden jungen Erwachsenen auswirkt und wie die Berufseinstiegsbegleitung in diesem Zusammenhang bewertet wird.

7.3.1 Direkte Verläufe

Bei jungen Erwachsenen mit eher direkten Übergangsverläufen in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge oder schulische (Höher-) Qualifizierungen lassen sich alle Nutzungsweisen (pragmatisch, ambivalent, distanziert und variabel) der Berufseinstiegsbegleitung finden. Durch die Nutzungsweisen der jungen Erwachsenen entsteht ein Passungsverhältnis zwischen Angebot und individuellem Bedarf, infolge dessen sich das Unterstützungsangebot auf die Übergangsverläufe auswirken kann. Insbesondere schulische Angebote sowie Angebote hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung werden positiv bewertet, als nützlich und zielführend interpretiert und folglich im Ganzen (pragmatische Nutzungsweise) oder modifiziert (ambivalente Nutzungsweise) angenommen. Zugleich werden einzelne Elemente, wie beispielsweise die Unterstützung bei lebensweltlichen Problemlagen, kritisiert (pragmatische Nutzungsweise), variiert und auch zurückgewiesen (ambivalente Nutzungsweise). In einer distanzierten Nutzungsweise grenzen sich die Teilnehmenden den Angeboten der Berufseinstiegsbegleitung gegenüber ab, und diese werden vielfach zurückgewiesen. Ein eher direkter Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge kann dennoch gelingen, was dafür spricht, dass Angebote der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen einer distanzierten Nutzungsweise zurückgewiesen werden, da sie keinen subjektiven Gebrauchswert erfahren.

Der Besuch einer Förderschule und der direkte Übergang in Ausbildung oder schulische Höherqualifizierung werden von pragmatischen oder ambivalenten Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung durch die jungen Erwachsenen begleitet. Insbesondere der Beginn einer Berufsausbildung oder der Übergang in eine schulische (Höher-) Qualifizierung stellt für Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen eine besondere Situation dar, folgt für Förderschulabsolventinnen und -absolventen doch oftmals und fast schon regulär ein direkter Übergang in Maßnahmen des Übergangsbereichs. In Kombination mit pragmatischen und ambivalenten Nutzungsweisen spricht dies dafür, dass im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung Bildungsprozesse angeregt, Wege geebnet und die Teilnehmenden für die Thematik des Übergangs sensibilisiert wurden.

Es zeigt sich deutlich, dass ein Teil der jungen Erwachsenen mit eher direkten Übergangsverläufen in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge beziehungsweise schulische (Höher-) Qualifizierung eigene berufliche Vorstellungen zugunsten einer Ausbildungsstelle anpasst und sich entsprechend bewirbt beziehungsweise versucht, den notwendigen schulischen Abschluss zu erreichen. Beratungen der Berufseinstiegsbegleitung verfolgen dabei oftmals Cooling-Out-Prozesse: Die Beratungen zielen auf die Anpassung der beruflichen Vorstellungen junger Erwachsener an real vorhandene Anschlussperspektiven ab. Berufliche Umorientierungen werden in Kauf genommen oder als Umweg auf den Weg zum Wunschberuf interpretiert. Eine pragmatische Nutzungsweise begünstigt dies, da die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung angenommen werden. Dabei begründet das Erreichen eines berufsqualifizierenden Ausbildungsgangs beziehungsweise die schulische (Höher-) Qualifizierung das Interesse an der Teilnahme.

Die nachschulische Begleitung in berufsqualifizierenden Ausbildungsgängen wird entsprechend dem Konzept der Berufseinstiegsbegleitung für sechs Monate fortgeführt, während der Übergang in schulische (Höher-) Qualifizierung an einigen Standorten das Ende der Begleitung einläutet. Die sechsmonatige Begleitung im Rahmen einer berufsqualifizierenden Ausbildung wird von einem Teil der jungen Erwachsenen positiv bewertet (sowohl was die Begleitung an sich als auch den Zeitpunkt der Beendigung betrifft), wohingegen die Beendigung der Unterstützung in der schulischen (Höher-) Qualifizierung teilweise als zu früh wahrgenommen wird.

Ein Teil der jungen Erwachsenen mit direktem Übergangsverlauf und pragmatischer beziehungsweise ambivalenter Nutzungsweise bewertet die Unterstützung durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung positiv und sieht in der Begleitung einen wichtigen Aspekt für den eigenen Übergangsverlauf; einige schreiben den eigenen Weg sogar den Fachkräften zu.

Den positiven Bewertungen stehen jedoch auch differenzierte und kritische Aussagen gegenüber, die sich auf die Berufseinstiegsbegleitung insgesamt, einzelne Angebote, strukturelle Rahmenbedingungen, die Beziehung zur Fachkraft oder auch den Mehrwert der Unterstützung beziehen. Einige junge Erwachsene, die die Berufseinstiegsbegleitung distanziert nutzen, bewerten die Idee des Unterstützungsinstrumentes positiv und machen deutlich, dass Mitschülerinnen und Mitschüler diese Hilfe benötigen, wenngleich das Unterstützungsangebot nicht für sie selbst geeignet sei. Die distanziertere Nutzungsweise ist dabei auf die negative Bewertung oder dem gesehenen geringen Mehrwert einzelner Angebote, der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung oder der Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit im Übergang durch Zurückweisung der Hilfestellung zurückzuführen.

Es zeigt sich, dass ein eher direkter Übergang in Berufsausbildung oder schulische (Höher-) Qualifizierung nicht per se mit einer pragmatischen oder ambivalenten Nutzungsweise einhergehen muss. Das Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleitung wird durch eine Vielzahl an Faktoren geprägt: von eigenen beruflichen Vorstellungen, vom Zugang zur Förderung und von der Art der Angebote, von eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und von der persönlichen Beziehung zur Berufseinstiegsbegleiterin oder zum -begleiter. Unter günstigen Umständen kann die Berufseinstiegsbegleitung Übergangsverläufe positiv beeinflussen; auch unter weniger günstigen Umständen sind jedoch direkte Übergänge festzustellen.

Fallbeispiele

Sascha ist sieben Jahre alt, als er mit seiner Familie im Jahr 2002 nach Deutschland zieht. Die erste Zeit in der neuen Heimat beschreibt er als Neuanfang, den er aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, Unsicherheiten in alltäglichen Abläufen (Einkaufen etc.) und der vorübergehenden Wohnsituation in einem Übergangwohnheim als herausfordernd erlebt. Nach einem Jahr der Überbrückung kann die Familie schließlich in eine eigene Wohnung in einer Mittelstadt ziehen. Dort lebt er gemeinsam mit seinen Eltern und seinen drei jüngeren Geschwistern. Schulische und übergangsbezogene Themen werden in der Familie ebenso besprochen wie Probleme der Kinder.

Sascha besucht zunächst die erste Klasse einer Grundschule, bevor er mit Beginn der zweiten Klasse in eine städtische Förderschule wechselt. In der Schule fühlt er sich wohl, auch wenn es zeitweise zu Konflikten mit Mitschülerinnen und -schülern kommt. Sascha schildert Stigmatisierungserfahrungen und begründet hiermit seine Einschätzung, mit einem Förderschulabschluss geringe Ausbildungschancen zu haben. Er beschreibt sich selbst als ehrgeizigen und fleißigen Schüler, der gute schulische Leistungen erzielt und sich mehr Wissen in verschiedenen Bereichen aneignen möchte. Damit begründet er auch seinen Wunsch, nach Beendigung der achten Klasse auf eine Hauptschule zu wechseln, um dort eine schulische Höherqualifizierung zu erreichen und dann eine Ausbildung anzuschließen. Einen konkreten Wunschberuf kann Sascha nicht benennen, sondern vielmehr verschiedene Alternativen und berufsbezogene Vorstellungen.

Sascha gelingt der Übergang von der Förderschule auf die Hauptschule. Dort erwirbt er einen guten Abschluss. Im Anschluss daran beginnt er eine Lehre als Parkettleger in der nahen Umgebung seiner Heimatstadt. Seine Ausbildungsstelle wird ihm im Anschluss an ein Praktikum angeboten – nach einiger Überlegung und einem weiterem Praktikum als Schreiner entschließt er sich dazu, diese anzunehmen. Trotz Kritik an langen Arbeitszeiten, Wochenendarbeit, dem geringem Lohn, der körperlichen Belastung und zeitweiser Lustlosigkeit möchte Sascha die Ausbildung erfolgreich beenden. Im Anschluss daran sieht er verschiedene Möglichkeiten: Absolvieren des Wehrdienstes bei der Bundeswehr, Aufnahme einer weiteren Ausbildung oder die Annahme einer Festanstellung im derzeitigen Betrieb.

Während seines Übergangs erhält Sascha Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung. Seine Teilnahme beginnt in der 8. Klasse der Förderschule und wird mit Auslaufen der Probezeit beendet. Der Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung erfolgt fremdstimmig und steht für Sascha im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext. Sein anfängliches Desinteresse an den Angeboten legt sich, als Sascha feststellt, dass er sowohl berufsbezogene als auch schulbezogene Unterstützung sowie lebensweltliche Beratung bekommt und hiervon profitieren kann. Für ihn bedeutet die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung, dass er Informationen zu verschiedenen Berufen und Anforderungen des Übergangs erhält, wodurch sie einen subjektiven Mehrwert im Vergleich zu anderen Unterstützern wie beispielsweise seinen Eltern, gewinnt. Noch wichtiger ist ihm nur die Unterstützung durch die Jugendhilfe, da dieses Angebot für ihn permanent verfügbar ist:

*„Die Jugendhilfe, das ist ja das Beste, weil zum Herrn [Name des Berufseinstiegsbegleiters, H.H.] kann ich ja nicht hin, zum Beispiel in den Sommerferien – da kann er nicht hier sein. Deswegen, ich kann zur Jugendhilfe kommen, dann können die da helfen und so. Weil die haben fast immer offen.“
(Sascha, 1. Erhebungswelle)*

Im Rahmen der Ausbildungsplatzsuche erhält Sascha Unterstützung von seinem Berufseinstiegsbegleiter, der sowohl nach freien Stellen sucht als auch Unterstützung bei der Formulierung von Bewerbungen bietet. Ihm wird bewusst, dass der Berufseinstiegsbegleiter telefonisch immer verfügbar ist und sich auch auf Anfrage mit Sascha trifft. Dies nutzt er insbesondere im Anschluss an die Schule, wo es keine regelmäßigen

Treffen mit dem Berufseinstiegsbegleiter mehr gibt. Die Berufseinstiegsbegleitung endet mit Bestehen der Probezeit – Sascha sieht den Kontaktabbruch in seiner eigenen, geringen zeitlichen Verfügbarkeit geschuldet.

Sascha nutzt die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch. Ihm unterbreitete schulbezogene und berufsbezogene Angebote sowie lebensweltliche Beratung nimmt er an, auch wenn er – wie zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung – teilweise Kritik übt oder sich für ihn nicht immer ein Mehrwert zeigt. Er schätzt die unmittelbare und schnelle Verfügbarkeit des Berufseinstiegsbegleiters, auch wenn dieser nur in dem ihm gesetzten Rahmen agieren kann. Die Berufseinstiegsbegleitung wird für Sascha zur wichtigen Unterstützung im Übergang. Sie steht ihm nicht nur während des Förderschulbesuchs, sondern auch nach dem Schulwechsel zur Verfügung und begleitet ihn bis zum Ende der Probezeit seiner Ausbildung.

Er bewertet die Unterstützung durch den Berufseinstiegsbegleiter positiv und hebt dessen schnelle (telefonische) Verfügbarkeit, seine Unterstützungsleistung bezüglich verschiedener Fragen und Probleme im Übergang hervor und verdeutlicht, dass er den Austausch mit dem Berufseinstiegsbegleiter wertvoll fand:

„Ich fand das gut auf jeden Fall, weil man konnte sich halt melden, ein bisschen zusammen reden und was empfehlen oder wie man es machen muss und sowas ... Also seine [gemeint ist die des Berufseinstiegsbegleiters, H.H.] Unterstützung würde ich echt jedem empfehlen also das ist echt, so für so schwächere Schüler oder Ausbilder würd ich es echt wirklich empfehlen, hat mehr als geholfen. Ich hoffe es hilft den andern auch ... Ich glaub, der Mann, der kann alles beantworten.“ (Sascha, 3. Erhebungswelle)

Sascha geht von der Förderschule auf die Hauptschule über, um dort den Hauptschulabschluss zu absolvieren und seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Sein eher direkter Übergangsverlauf in schulische Höherqualifizierung wird von der Berufseinstiegsbegleitung begleitet. Dieses Angebot nutzt Sascha pragmatisch; seine Kritik hinsichtlich bestimmter Angebote oder der Verfügbarkeit des Angebots führt nicht zur Modifikation oder Zurückweisung der Angebote, sondern wird vom subjektiven Nutzen überlagert. Auch wenn Sascha die Angebote der Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch nutzt und letztendlich auf eher direktem Weg in eine schulische (Höher-) Qualifizierung und in Ausbildung übergehen kann, so schreibt Sascha seinen berufsbiografischen Verlauf nicht allein der Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung zu.

Im Gegensatz dazu sieht Anna ihren eigenen berufsbiografischen Verlauf in der Unterstützung durch der Berufseinstiegsbegleitung begründet:

„Ich glaub, ohne die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hätte ich das niemals geschafft ... Sie hilft einem wirklich.“ (Anna, 3. Erhebungswelle)

Interessant ist dies vor dem Hintergrund, dass Anna die Berufseinstiegsbegleitung ambivalent nutzt. Sie bemängelt nicht nur eine Vielzahl von Angeboten, sondern zweifelt auch an deren Zielgerechtigkeit und weist folglich auch Angebote zurück. Insbesondere der Beginn der Begleitung steht unter ihrer massiven Kritik. Erst mit der Fortdauer der Begleitung löst sich diese Kritik auf und Anna profitiert von den Unterstützungsangeboten, so dass sie letztendlich und rückblickend eine positive Bewertung

des Unterstützung äußert und ihr einen Einfluss auf ihren eher direkte Übergangsverlauf zuspricht.

Im Gegensatz dazu, misst Kadir – ein junger Erwachsener mit eher direktem Übergangsverlauf in eine Berufsausbildung und ambivalenten Nutzungsverhalten – der Berufseinstiegsbegleitung keinen Effekt auf seinen Übergangsverlauf bei. Im Gegensatz zu Sascha und Anna hat er einen direkten und barrierefreien Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung und ist hochmotiviert, die Begleitung anzunehmen und zu nutzen. Er bemängelt jedoch die strukturelle Rahmung der Unterstützung und kritisiert die bereitgestellten Angebote sowie die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung. Er geht dazu über, Angebote, die er hilfreich empfindet, zu nutzen, versucht andere zu modifizieren und weist einzelne auch zurück. Auch der Wechsel der Fachkraft führt zu keiner Veränderung hinsichtlich seines Nutzungsverhaltens. Er kommt zu dem Schluss:

„Ja, hat überhaupt nichts gebracht, also meine Praktika hab ich mir auch selber gesucht ... Im Praktikum kam er [gemeint ist der Berufseinstiegsbegleiter, H.H.] nur hin und hat gefragt, wie es mir so gefällt, und das war's. Also, ich hab mir gar nichts davon erwartet, ich hatte noch nicht mal gedacht, dass er kommen wird. Weil ich mich auch nicht vorstellen konnte, was er machen könnte“ (Kadir, 1. Erhebungswelle)

„Eigentlich hätte ich mir Berufseinstiegsbegleiter so vorgestellt, dass er auch mit uns Bewerbungen direkt schreibt und sagt: ‚komm, gib sie mir, ich schicke sie weg‘.“ (Kadir, 2. Erhebungswelle)

Die Fallbeispiele zeigen, dass die Nutzungsweise und die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung aus dem subjektiv empfundenen Gebrauchswert resultieren. Abhängig von der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ergeben sich unterschiedliche Konstellationen. Direkte Übergänge stehen nicht zwingend in Verbindung mit einer pragmatischen Nutzungsweise. Umgekehrt bedeutet eine pragmatische Nutzungsweise nicht unbedingt, dass der Berufseinstiegsbegleitung eine Wirkung auf den gelungenen Übergang zugesprochen wird. Auch eine weniger einflussnehmende Berufseinstiegsbegleitung kann jedoch als hilfreich und nützlich interpretiert werden. Ferner kann auch eine ambivalente Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung bedeuten, dass der Unterstützung ein erheblicher Einfluss auf den eigenen berufsbiografischen Verlauf zugeschrieben wird.

7.3.2 Verzögerte Übergänge

Die Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung unterscheiden sich im Rahmen verzögerter Übergangsverläufe nicht von Nutzungsweisen mit direkten Übergangsverläufen; es finden sich folglich ebenso pragmatische wie variable Nutzungsweisen.

Die Differenzierung bezieht sich darauf, dass verzögerte Übergänge durch temporäre Umwege (beispielsweise Klassenwiederholungen oder auch kurzfristige Arbeitslosigkeit) charakterisiert sind, aber dennoch ohne weiteren Schul- oder Maßnahmenbesuch in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge übergehen. Die Nutzungsweise beeinflusst dies insofern, dass eine pragmatischen Nutzungsweise darauf zielt, möglichst umfangreich Unterstützung im Übergang zu erhalten, um das Ziel der beruflichen Ausbildung zu erreichen. Variables Nutzungsverhalten zeigt sich insbesondere im Rahmen einer

Begleitung durch unterschiedliche Fachkräfte, wobei die Begleitung in Abhängigkeit vom Personal unterschiedlich genutzt wird und ihre je eigene und differenzierte Bewertung erfährt. Sowohl pragmatische als auch variable Nutzungsweisen zeigen, dass eigene berufliche Vorstellungen an real vorhandene berufliche Möglichkeiten angeglichen werden, um einen möglichst schnellen Übergang in Ausbildung zu absolvieren. In den Beschreibungen der beruflichen Orientierungen finden sich Hinweise auf Cooling-Out-Prozesse, die letztlich dazu führen, dass ein Übergang in Ausbildung trotz der Verzögerung erfolgt. Inwieweit diese jedoch durch die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung flankiert werden, bleibt offen, wenngleich frühere Beratungen hiervon gekennzeichnet sind. Dies lässt die Vermutung zu, dass durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung junge Erwachsene dafür sensibilisiert werden, alternative Wege für die Integration in Ausbildung einzuschlagen, wenngleich dies die Anpassung eigener beruflicher Vorstellungen an real vorhandene Möglichkeiten erfordert.

Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen von verzögerten Übergängen hängt vom subjektiv erlebten Mehrwert der Begleitung ab – wird dieser erkannt, zeigt sich eine positive Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung, wird dieser nicht erkannt, werden die entsprechenden Elemente der Berufseinstiegsbegleitung kritisiert. Auch der Zugang und das Ende der Begleitung, wahrgenommener Unterstützungsbedarf, wahrgenommene Angebote sowie die Beziehung zur Fachkraft beeinflussen die Bewertung. Sowohl pragmatische Nutzungsweisen als auch variable Nutzungsweisen sind von positiven Bewertungen der Berufseinstiegsbegleitung gekennzeichnet. Im Kontext pragmatischer Nutzung beziehen sich diese sowohl auf die konkret erlebte Unterstützung, als auch auf die Konzeption der Berufseinstiegsbegleitung. Im Rahmen variabler Nutzungsweisen steht die Bewertung der Umsetzung des Programms in unmittelbarem Zusammenhang mit der begleitenden Fachkraft, wenngleich die Idee der Berufseinstiegsbegleitung grundsätzlich positiv gewertet wird.

Fallbeispiele

Kuzey lebt gemeinsam mit seiner Mutter, Oma und Tante in einer deutschen Mittelstadt. Der Vater verlässt die Familie bereits vor Kuzeys Geburt. Zu ihm hat und will er keinen Kontakt. Kuzey beschreibt seine Familie als chaotisch und fürsorglich. Insbesondere die Fürsorge der Mutter, mit der er nicht nur übergangsbezogene Themen bespricht, sondern die sich auch um Informationen über verschiedene Berufe und freie Ausbildungsstellen kümmert und gemeinsam mit Kuzey Betriebe besichtigt, wird als hilfreich und unterstützend erwähnt.

Kuzey besucht seit der 5. Klasse eine vereinigte Haupt- und Realschule seiner Heimatstadt. Dort fühlt er sich wohl, auch wenn er wenige Freunde in der Klasse hat. Er erzählt von guten schulischen Leistungen, seinem hohen Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern und seinem Wunsch, einen Realschulabschluss zu absolvieren. Aufgrund seiner schulischen Leistungen kann er teilweise an den Realschulkursen teilnehmen. Die schulischen Praktika absolviert er als Textillaborant, wo es ihm möglich wird, Einblicke in Laborarbeiten zu erhalten. Ein zweites Praktikum macht er in einer Metzgerei.

Nach erfolgreichem Realschulabschluss bewirbt sich Kuzey als Chemielaborant in der näheren Umgebung seines Wohnortes. Jedoch erhält er nur Absagen, so dass er sich entschließt, sich vom Berufsberater hinsichtlich weiterer möglicher Anschlussoptionen unterstützen zu lassen. Kuzey beginnt nach zweimonatiger Arbeitslosigkeit eine schulische Ausbildung zum technischen Assistenten für Informatik, auch wenn er hierfür monatlich 100 Euro zahlen muss. Dies ist auch der Grund, weshalb ihm von der Berufsberatung von dieser Ausbildung abgeraten wird. Besonders positiv hebt Kuzey hervor, dass er im Anschluss an die Ausbildung einen Fachhochschulabschluss erwerben könne. Er ist mit seiner Ausbildungswahl und seinem berufsbiografischen Verlauf sehr zufrieden und hat verschiedene berufliche Zukunftspläne.

Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt Kuzey mit Beginn der Vorabgangsklasse und endet auf Wunsch Kuzeys in der 10. Klasse. Seine Motivation an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen ist hoch, vor allem da er zunächst nur vage berufliche Vorstellungen hat.

Kuzey wird von drei unterschiedlichen Berufseinstiegsbegleiterinnen begleitet. Er lässt sich dem variablen Nutzungstyp zuordnen. Beeinflusst wird sein Nutzungsverhalten von den Angeboten, vom Gefühl der individuellen Betreuung, von der erlebten beruflichen Beratung durch die Berufseinstiegsbegleitung sowie von der Beziehung zur Fachkraft. Während er alle von der ersten Fachkraft vorgeschlagenen Angebote nutzt, beruflichen Beratungen folgt und sich eine vertraute Beziehung aufbaut, weist er die Angebote der zweiten und dritten Fachkraft größtenteils zurück, modifiziert sie und stellt zunehmend fest, dass diese Art der Begleitung für ihn nicht zielführend ist. Er äußert, dass die Fachkräfte keine individuelle Begleitung und Beratung leisten, seine Interessen und beruflichen Vorstellungen missachtet würden und sich berufliche Beratungen an der lokalen Arbeitsmarktsituation orientieren:

„Die [Name der ersten Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mir den Eindruck vermittelt, als würde sie sich für uns kümmern, direkt, und die anderen ... die wollen uns ja auch sagen ‚Nee, nimm diesen Job hier‘, die wollen uns eher ihre Jobs vermitteln.“ (Kuzey, 2. Erhebungswelle)

Letztendlich beendet Kuzey seine Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung vorzeitig, auch wenn er weiterhin eigenen Unterstützungsbedarf sieht:

„Also Bock hatte ich schon noch, wollt das eigentlich weiter machen, aber das war dann diese Inkompetenz. Dass sie [gemeint ist die dritte Berufseinstiegsbegleiterin] mich falsch beraten hat, falsche Informationen rausgegeben hat, eben alles.“ (Kuzey, 3. Erhebungswelle)

Folglich wird Kuzeys verzögerter Übergangsverlauf nur während der Schulzeit von der Berufseinstiegsbegleitung flankiert, die kurzfristige Arbeitslosigkeit und sein Übergang in Ausbildung hingegen nicht. Unklar bleibt, inwiefern seine berufliche Umorientierung auch durch seine Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung begünstigt wurde. Es kann jedoch vermutet werden, dass die Teilnahme, die Fokussierung auf den Übergang, Thematisierung verschiedener alternativer Ausbildungsberufe, die berufliche Umorientierung erleichtert.

Rückblickend wertet Kuzey lediglich die Unterstützung durch die erste Berufseinstiegsbegleiterin positiv und schreibt ihr einen Einfluss auf seine beruflichen Vorstellungen zu. Diese bezieht sich insbesondere auf die Wahl seines Wunschberufes als Chemielaborant und die Vernachlässigung der Idee, Konstrukteur für Achterbahnen zu werden. Insgesamt kritisiert Kuzey die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung, bezieht sich aber dabei immer wieder auf die konkrete Unterstützung durch die nachfolgenden Fachkräfte – die Idee und Konzeption der Berufseinstiegsbegleitung hingegen bewertet er positiv.

Ähnlich wie zunächst Kuzey nimmt Sabrina hochmotiviert am Modellvorhaben teil und sieht diese Unterstützung als Ergänzung zu ihren bisherigen Unterstützungsmöglichkeiten. Sie ist darauf bedacht, möglichst umfangreiche Unterstützung im Übergang zu erhalten, um das Ziel der beruflichen Ausbildung zu erreichen. Hieraus speist sich auch ihr pragmatisches Nutzungshalten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung. Sabrina nutzt alle vorgeschlagenen Unterstützungsangebote, ohne diese zu modifizieren oder zurückzuweisen. Deutlich wird auch, dass Sabrina ihren ursprünglichen Berufswunsch aufgibt und sich an vorhandenen Möglichkeiten und Optionen orientiert, wodurch ein schneller Übergang in eine Berufsausbildung gelingt.

Die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung bewertet sie nicht nur aufgrund der Angebote in und im Anschluss an die Schule, sondern aufgrund der wertschätzenden Haltung der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung positiv und hilfreich. Im Gegensatz zu Kuzey differenziert sie nicht nach Umsetzung und Idee der Unterstützung. Sie beschreibt, dass ihr die Berufseinstiegsbegleiterin Orientierung im Übergang bot und sie durch deren Unterstützung ihre eigene Motivation aufrechterhalten konnte:

„Sie [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mir Kraft gegeben. Sie hat mir gesagt, wenn ich das möchte, dann schaff ich das ... Die hat mich nicht demotiviert sondern motiviert.“ (Sabrina, 2. Erhebungswelle)

Das Ende der Berufseinstiegsbegleitung erfolgt, im Gegensatz zu Kuzey's Fall, regulär nach Ende der Probezeit. Die Teilnehmerin erlebt dieses Ende als stimmig mit ihren eigenen Bedarfen – eine weitere Unterstützung ist in ihren Augen nicht nötig, wenngleich sie gerade die Begleitung in der Probezeit der Ausbildung positiv bewertet.

Die Fallbeispiele zeigen, dass die Nutzung der Angebote im Zusammenhang mit eigenen Zielen steht. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Unterstützung durchaus einen Einfluss auf berufsbiografische Verläufe haben kann. Deutlich wird auch, dass personelle Neubesetzungen das Angebot und die Nutzungsweisen beeinflussen und dabei sogar zur Zurückweisung der Hilfestellungen führen können.

7.3.3 Übergänge mit Reparaturschleifen

Übergänge mit zusätzlichen Reparaturschleifen finden sich bei Teilnehmenden, die die Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch oder ambivalent nutzen. Während einige der jungen Erwachsenen dieses Verlaufes zunächst die Förderschule besuchen, gehen andere im Anschluss an die Hauptschule in eine Maßnahme des Übergangsbereichs über. Die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung übt auf die Übergänge aus der Förderschule in eine Maßnahme wenig Einfluss aus, da diese Übergänge oft ohnehin zu

erwarten beziehungsweise strukturell angelegt sind – auch um schulische Abschlüsse nachholen zu können⁵¹. Für Absolventinnen und Absolventen der Förderschule stellt sich ferner die zweite Schwelle des Übergangs oftmals problematisch dar, d.h. nach erfolgreichem Absolvieren einer Maßnahme des Übergangsbereichs erfolgt kein Übergang in eine Ausbildung. Jungen Erwachsenen mit Übergangsverläufen mit zusätzlicher Reparaturschleife gelingt dies jedoch. Die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung hat auf diese Verläufe insofern Einfluss, als während des Besuchs der Maßnahme weiterhin eine Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung stattfindet und somit auch die zweite Schwelle des Übergangs begleitet wird.

Jungen Erwachsenen, die im Anschluss an die Hauptschule in eine Maßnahme des Übergangsbereichs übergehen, bietet sich oftmals keine andere Anschlussperspektive im Übergang. Die Berufseinstiegsbegleitung wird dabei als Ansprechpartner für verschiedene Anschlussperspektiven genutzt und bei der Wahl einer entsprechenden Institution beratend zur Seite gezogen. Gleichzeitig kann nicht rückgeschlossen werden, dass unterbreitete Angebote im Vergleich zu jungen Erwachsenen mit direkten Übergangsverläufen weniger oder mehr genutzt wurden – die Annahme, Modifikation und Zurückweisung der Angebote findet ihren Niederschlag in der jeweiligen Nutzungsweise und zeigt sich an diese Stelle ähnlich wie bei den direkten Verläufen. Unterschiede zeichnen sich dabei nicht in den Angeboten während der Schulzeit ab, sondern im Anschluss daran im jeweiligen berufsbiografischen Status.

Insgesamt zeigt sich aber auch, dass junge Erwachsene mit Übergangsverläufen mit zusätzlichen Reparaturschleifen oftmals an ihren beruflichen Wünschen und Vorstellungen festhalten – anders als junge Erwachsene mit eher direkten Übergangsverläufen – die jedoch dann über den Umweg der institutionellen Reparaturschleife erreicht werden können. Es zeigt sich auch, dass die Maßnahmen als Möglichkeit der Notenverbesserung und damit als Steigerung der eigenen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt interpretiert und entsprechend wahrgenommen werden.

Fallbeispiele

Leyla lebt gemeinsam mit ihrer jüngeren Schwester und ihren Eltern in einer deutschen Großstadt. Der Vater arbeitet bei einem Versicherungskonzern. Die Mutter absolvierte in ihrem Heimatland Sri Lanka eine Ausbildung zur Friseurin, einen Beruf, den sie nach ihrer Einwanderung nach Deutschland aufgrund struktureller Gegebenheiten nicht mehr ausüben konnte. Seit der Geburt ihrer Kinder ist sie Hausfrau. Leyla beschreibt, sich selbst als verwöhnt und hebt hervor, dass ihre Eltern aufgrund des guten Gehalts des Vaters alle Wünsche der Kinder erfüllen. Die Eltern unterstützen Leyla im Übergang, indem die Mutter Praktika sucht und der Vater sie bezüglich des Bewerbungsverfahrens informiert und Bewerbungen mit ihr verfasst.

⁵¹ Das Absolvieren des Hauptschulabschlusses ist nicht an allen Förderschulen möglich und vorgesehen. Im Rahmen von Maßnahmen des Übergangsbereichs kann dieser dann entsprechend nachgeholt werden.

Leyla besucht zunächst eine Privatschule in der Großstadt. Bedingt durch einen Umzug innerhalb der Stadt wird die ab der 7. Klasse eine Schülerin einer städtischen Hauptschule. In der neuen Schule kann sie sich schnell einleben und einen guten Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und -schülern aufbauen. Im Anschluss an den Hauptschulabschluss möchte Leyla eine Ausbildung als Bürokauffrau, Friseurin oder medizinische Fachangestellte beginnen. Ihre schulischen Praktika absolviert Leyla als Einzelhandelskauffrau, Friseurin, Bürokauffrau, medizinische Fachangestellte und Erzieherin im Kindergarten. Sie versucht, möglichst viele Erfahrungen zu sammeln, um einen Beruf zu finden, der ihr Freude bereitet.

Nach ihrem Hauptschulabschluss gelingt es Leyla trotz vieler Bewerbungsversuche in unterschiedlichen Bereichen nicht, eine Ausbildungsstelle zu finden. Für sie sind ihre Noten der ausschlaggebende Grund der Absagen, so dass sie sich entschließt, diese zu verbessern, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Aufgrund ihrer Noten kann sie nicht in eine schulische (Höher-) Qualifizierung übergehen. Ihr Lehrer rät ihr zu einem „ganz guten BEJ“ (Leyla, 2. Erhebungswelle) und Leyla beschließt, diese Maßnahme zu absolvieren. Dennoch behält sie den Wunsch einer schulischen (Höher-) Qualifizierung im Blick, um anschließend eine Ausbildung als Versicherungskauffrau beginnen zu können. Sie verdeutlicht die Schwierigkeiten, in Ausbildung überzugehen, und macht deutlich, dass sie auch auf einen alternativen Beruf zurückgreifen würde, statt keine Ausbildung zu absolvieren.

Im Rahmen des BEJ absolviert Leyla sechs Monate immer samstags ein Praktikum in einem Friseursalon und bewirbt sich parallel um eine Ausbildungsstelle als Friseurin und medizinische Fachangestellte. Als sie zwei Zusagen für eine Ausbildungsstelle bekommt, konfrontiert ihr Vater den Praktikumsbetrieb mit dem Versprechen, Leyla auszubilden. Erst auf Druck des Vaters wird Leyla ein Ausbildungsvertrag angeboten. Die Ausbildung macht ihr Spaß, jedoch erlebt sie die duale Ausbildung als enorme Herausforderung: lange Arbeitstage, Überstunden, gesplittete Pausenzeiten und der Lernaufwand für die theoretische Ausbildung fordern sie stark, so dass sie zeitweise nicht weiß, wie sie diese Anforderungen gleichzeitig bewältigen soll. Sie spielt mit dem Gedanken, nach Ende der Ausbildung eine Umschulung oder Weiterbildung in einem anderen beruflichen Bereich zu absolvieren.

In der Schule gibt es Unterstützung im Übergang durch Lehrerinnen und Lehrer, der Agentur für Arbeit, den Berufsberater und den Besuch verschiedener Berufsmessen. Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung wird Leyla in der Vorabgangsklasse. Ihr Zugang ist eigenmotiviert – sie beschreibt, dass sie teilnimmt, da sie das Angebot als nützlich erachtet und hofft, hierüber eine Ausbildung zu bekommen und keine Maßnahme absolvieren zu müssen. Sie nimmt die durch die Berufseinstiegsbegleitung offerierten Angebote an und nutzt diese pragmatisch. Durch die Teilnahme an den Angeboten und die Nutzung dieser, ergibt sich für Leyla ein subjektiver Gebrauchswert:

„Sehr gut. Nützt, lohnt sich ... Ich hab dadurch viele Praktika gefunden, Bewerbungen geschrieben, alleine hätte ich das nie hinbekommen, ich glaube ich hätte 10 Fehler auf einmal.“ (Leyla, 2. Erhebungswelle)

In der nachschulischen Phase wird Leyla weiterhin von der Berufseinstiegsbegleiterin

begleitet. Leyla beschreibt, dass sich der Kontakt durch ihre eigene Belastung im BEJ deutlich reduziert habe, dies aber durchaus ihrem eigenen Interesse entspreche; gleichzeitig sei die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleiterin weiterhin wertvoll. Mit Bestehen der Probezeit der Ausbildung endet für Leyla die Berufseinstiegsbegleitung wie vorgesehen. Dies bedauert sie und hat zunächst Angst, die kommenden Herausforderungen nicht allein bewältigen zu können.

Leyla macht deutlich, dass sie die Angebote der Berufseinstiegsbegleiterin pragmatisch nutzt, um möglichst schnell in Ausbildung überzugehen. Auch wenn dies nicht gelingt, so beschreibt sie dennoch, dass ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ihren Übergangsverlauf positiv beeinflusste:

*„Sie [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mir halt viel über Berufe gesagt, auch mit mir viele Bewerbungen geschrieben. Und dafür bin ich ihr auch sehr dankbar, also sonst wär ich gar nicht so weit gekommen.“
(Leyla, 3. Erhebungswelle)*

An Leylas Fallbeispiel zeigt sich, dass eine pragmatische Nutzungsweise und eine positive Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung, sowie der zugestandene positive Einfluss auf den eigenen Verlauf nicht per se dazu führen, dass junge Erwachsene im Anschluss an die allgemeinbildende Schule direkt in Ausbildung übergehen. Durch die Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung – trotz Leylas Teilnahme an einer Maßnahme im Übergangsbereich – war es möglich, diese Phase zu begleiten und Leyla im Bewerbungsverfahren zu unterstützen.

Ein Gegenbeispiel zu Leyla stellt Taifun dar: Er absolviert nach Ende der Förderschule eine Maßnahme im Übergangsbereich, um dort seinen Hauptschulabschluss nachzuholen. Im Anschluss daran beginnt er eine Ausbildung zum Fachlagerist. Er nutzt die Berufseinstiegsbegleitung ambivalent: Die berufsbezogenen Angebote nimmt er an, während er Angebote wie Nachhilfe oder Unterstützung in lebensweltlichen Problemlagen entschieden zurückweist. In der Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung ist er zunächst sehr zurückweisend, was sich aber im Verlauf der Förderung aufgrund positiver Erfahrungen verändert. Dennoch gelingt es nicht, eine vertraute Beziehung aufzubauen; die Beziehung bleibt ambivalent:

„Also fremd auf jeden Fall nicht. Aber auch nicht vertraut. So im Mittelmaß.“ (Taifun, 2. Erhebungswelle)

„Die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] war nett und die hat auch ein offenes Herz gehabt, aber die hat manche Tage wirklich genervt ... Das war ein Zwischending zwischen Lehrer und Mutter und Oma.“ (Taifun, 3. Erhebungswelle)

Leyla interpretiert die Unterstützung während der Maßnahme – im Gegensatz zu Taifun – als sinnvoll. Taifun erhält durch einen Sozialpädagogen der Maßnahme Unterstützung und erkennt hierin einen subjektiven Gebrauchswert, den die Berufseinstiegsbegleitung ihm nicht bieten kann. Gleichzeitig sieht er keinen Einfluss, den die Berufseinstiegsbegleitung auf seinen Übergangsverlauf ausübte.

Es zeigt sich, dass die Berufseinstiegsbegleitung in beiden Verläufen auch während des Besuchs einer Maßnahme im Übergangsbereich fortgesetzt wurde. In beiden Verläufen

nimmt die Berufseinstiegsbegleitung letztendlich keinen offensichtlichen Einfluss auf den Übergang in eine Berufsausbildung – unterschiedlich ist jedoch die subjektive Sichtweise hierauf: Während Leyla dennoch in der Berufseinstiegsbegleitung einen wichtigen Akteur für ihren eigenen Verlauf sieht, kann Taifun dies nicht teilen. Deutlich wird auch, dass sich die beiden Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Nutzungsweise der Berufseinstiegsbegleitung entsprechend ihrer eigenen Bedarfe unterscheiden.

7.3.4 Stagnierende und absteigende Übergänge

Die befragten Teilnehmenden mit stagnierenden und absteigenden Übergangsverläufen gehören dem pragmatischen, ambivalenten oder variablen Nutzungstyp an. Stagnierende und absteigende Verläufe sind von Brüchigkeit gekennzeichnet; vor allem absteigende Übergänge weisen hohe Problembelastungen auf, die sich in den anderen Verläufen nicht in dieser Weise finden lassen. Gerade in diesem Kontext ist auffällig, dass die Begleitung der jungen Erwachsenen spätestens mit Ende der Schule beendet wird. Im folgenden berufsbiografischen Status werden die Teilnehmenden nicht weiter begleitet, obwohl dies nach den konzeptionellen Vorgaben der Berufseinstiegsbegleitung vorgesehen ist.

Durch die Berufseinstiegsbegleitung können in diesen Fällen wechselnde und brüchige Übergängen nicht verhindert werden. Aufgrund des vorzeitigen Ausscheidens aus der Berufseinstiegsbegleitung wird der Fragilität der berufsbiografischen Verläufe sowie auftretenden lebensweltlichen Problemlagen nicht entgegengewirkt.

Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit fällt ähnlich aus wie bei anderen Verläufen. Einige der angebotenen Unterstützungsleistungen werden positiv bewertet, andere kritisch betrachtet. Erfolge werden teilweise der Berufseinstiegsbegleitung zugeschrieben und die Begleitung wird oftmals als hilfreich und wertvoll bewertet. Es zeigt sich jedoch, dass junge Erwachsene mit stagnierenden oder absteigenden Übergangsverläufen sich in der nachschulischen Phase weiterhin Unterstützung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung wünschen. Es werden Momente und Situationen beschrieben, die als schwierig erlebt wurden und in denen auf keine Unterstützung zurückgegriffen werden konnte. Insbesondere in Momenten, in denen Entscheidungen für oder gegen bestimmte berufsbiografische Wege getroffen werden mussten oder auch Neuorientierungen stattfanden, wird auf das Fehlen der Berufseinstiegsbegleitung verwiesen.

Fallbeispiele

Mert wächst mit seinem älteren Bruder in einer deutschen Großstadt auf. Sein Vater ist berufstätig, die Mutter Hausfrau und für die Erziehung der Kinder zuständig. Bei schulischen Fragen wendet er sich an seinen Bruder oder Vater, übergangsbezogene Fragestellungen werden in der Familie besprochen. Diese Unterstützung ist Mert wichtig, vor allem da sie permanent für ihn verfügbar ist.

Mert besucht im Anschluss an die Grundschule eine Hauptschule und muss dort die sechste Klasse wiederholen. Er beschreibt die Schule als problembelastet: eine Vielzahl von Schlägereien und Konflikten, aber auch der negative Ruf der Schule sind in diesen

Beschreibungen zentral. Gleichzeitig macht er rückblickend deutlich, dass er sich als Teil dieser Schule fühlte:

„Im Endeffekt hat das schon Spaß gemacht ... Wir haben Witze erzählt und wir haben einfach gelacht, wir haben uns krank gelacht, ich denke mal die schlimmste Klasse in der Schule war unsere Klasse. Bei uns flogen sogar die Stühle: die Lehrerin hat meinen Freund angeschrien und der hat einfach seinen Stuhl vom Tisch genommen, hat der auf die geworfen, wir haben Stühle aus Fenster raus geschmissen, wir haben uns selbst in der Klasse geschlagen, wir hatten gar keinen Stress, aber wir haben uns einfach geschlagen, wir haben uns krank gelacht, wir haben, das ist jetzt nicht so was Gutes, aber wir haben auch Leute gemobbt in der Schule, hat alles sehr Spaß gemacht, war super. Wir haben am Ende dann das Klassenbuch verbrannt und das Klassenbuch aus dem Fenster raus geschmissen, wir haben voll vieles gemacht, war also eine super Zeit.“ (Mert, 2. Erhebungswelle)

Sich selbst sieht er als faulen, unpünktlichen Schüler, der wenig motiviert ist, Hausaufgaben zu erledigen oder für Tests zu lernen. Um seinen Hauptschulabschluss und dann auch den Realschulabschluss zu schaffen, versucht er seine schulische Haltung zu verändern, sich im Unterricht zu bemühen und seine Hausaufgaben anzufertigen. Im Anschluss an die Schule möchte er eine Ausbildung zum Bürokaufmann beginnen, obwohl sein eigentlicher Traumberuf Informatikingenieur ist. Von diesem nimmt er aufgrund des geforderten Abschlusses Abstand und orientiert sich an Berufen, die einen Haupt- oder Realschulabschluss voraussetzen.

Mert gelingt die Verbesserung seiner Noten nicht wie erwünscht, so dass er am Ende der 9. Klasse ein Abgangszeugnis erhält. Auf Druck seiner Eltern, die ihn auffordern seinen Hauptschulabschluss nachzuholen, und der bestehenden Schulpflicht beginnt er eine Maßnahme des Übergangsbereichs. Seine Unlust, viele Fehlzeiten, krankheitsbedingte Abwesenheiten, Schulsuspensionen und seine Noten führen jedoch dazu, dass er die Maßnahme ohne Schulabschluss beendet. Ihm wird bewusst, dass er ohne Abschluss keine Ausbildung bekommen kann und sich folglich seine Lebensziele nicht umsetzen lassen. Diese Überlegungen bringen ihn dazu, eine weitere Maßnahme zu besuchen, um hier dem Ziel des Schulabschlusses – diesmal hochmotiviert – nachzugehen. In der zweiten Maßnahme fühlt er sich im Vergleich zur ersten sehr wohl – er hat guten Kontakt zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern, beschreibt unterstützende Lehrerinnen und Lehrer sowie Aufgaben, die ihm Spaß machen. Insbesondere die Kooperation mit Betrieben, die in dieser Maßnahme zentral ist, und zum Abschluss von Ausbildungsverträgen führen soll, lassen Mert motiviert teilnehmen. Dennoch gibt es auch im Rahmen dieser Maßnahme Konflikte mit einer Lehrerin und einem Praktikumsbetrieb, die dazu führen, dass Mert zwischenzeitlich vom Schulbesuch suspendiert wird. Der Konflikt kann gelöst werden und Mert entwirft unterschiedliche berufliche Pläne, die sich zwischen Festhalten an seinem Wunschberuf IT-Systemkaufmann, beruflichen Umorientierungen und sich eröffnenden Alternativen bewegen. Sein eigentlicher Traum ist das Nachholen des Hauptschulabschlusses, um dann den Realschulabschluss und das Abitur anschließen und ein Studium aufnehmen zu können.

Mert wird Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung durch die Auswahl der Klassenlehrerin. Zunächst ist er lustlos und findet diese Unterstützung überflüssig. Er merkt jedoch schnell, dass er von der Berufseinstiegsbegleitung Hilfe erhalten kann, die er benötigt. Er nutzt die beruflichen Hilfestellungen und sieht in ihnen einen subjektiven Gebrauchswert:

„Wäre die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] jetzt nicht da, ich denke mal dann könnten wir es nicht schaffen. Weil die motiviert uns immer. Ich denke mal, dann könnte ich auch diese Praktikastellen nicht finden, weil ich dachte mir, die nehmen mich eh nicht an, eigentlich wollte ich da gar nicht mal anrufen, dann hat halt die Bereb angerufen. Und das ist gut, dass es sowas gibt“ (Mert, 1. Erhebungswelle)

Gleichzeitig berichtet Mert, dass die Berufseinstiegsbegleiterin ihn unter Druck setzt Aufgaben zu erledigen und ihn oftmals nervt. Dem versucht er sich zeitweise durch Nicht-Erscheinen zu Terminen und Missachtung von Vereinbarungen zu entziehen. Im Rahmen seiner Teilnahme ist es Mert möglich, mitzubestimmen und deutlich zu machen, inwiefern er Unterstützung benötigt. Hierin wird Merts ambivalentes Nutzungsverhalten deutlich, das sich nicht nur durch Kritik an der Berufseinstiegsbegleitung zeigt, sondern auch dadurch, dass er sich temporär der Förderung entzieht. Er berichtet, dass die Berufseinstiegsbegleiterin ihn dennoch auch in problematischen Lebenssituationen Unterstützung bietet, beispielsweise als seine Mutter erkrankt:

„Also ich konnte immer mit der [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] über alles reden. Meine Mutter zum Beispiel, die war zwei Monate in der Türkei, bei einer Behandlung, Bandscheibenvorfall. Ich konnte mit der [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] über Probleme reden. Ich war hier allein, ohne Eltern, die hat mir geholfen, also die hat mich mal angerufen, hat gefragt, wie es mir geht, was ich so mache, also die [Berufseinstiegsbegleiterin] hat mir auf jeden Fall schon viel geholfen.“ (Mert, 2. Erhebungswelle)

Auch wenn er seine Eltern als wichtigere Ansprechpartner im Übergang wahrnimmt, stellt die Berufseinstiegsbegleiterin aufgrund ihrer Erfahrungen im Übergang einen wichtigen Akteur für ihn dar. Er verdeutlicht, dass er der Berufseinstiegsbegleitung einen großen Einfluss auf seinen Übergangsverlauf zuschreibt: Sie wählt für ihn die beiden Maßnahmen aus und verdeutlicht ihm immer wieder, dass er einen Schulabschluss benötigt, um eine Ausbildung zu beginnen:

„Die [gemeint ist die Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] hat mich übertrieben gezwungen die Schule weiter zu machen, obwohl ich keine Bock mehr hatte ... Das letzte Jahr, die Maßnahme wo ich wirklich gar keinen Bock mehr hatte, hat die mich sehr gezwungen, hat mich sehr genervt, aber jetzt denke ich mir, das war schon ok ... Die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] meinte immer, das ist doch alles wichtig für mich, ein Abschluss, die weiß ja auch mein Ziel zu studieren, die kennt auch meine Familie: ‚wenn du studieren willst, brauchst du einen Abschluss‘, also die hat mich immer dann überredet.“ (Mert, 2. Erhebungswelle)

Darüber hinaus macht er deutlich, dass auch die Berufseinstiegsbegleiterin ihn über unterschiedliche Anschlussperspektiven informierte, die entschieden den Übergangsverlauf beeinflussten:

„Wäre die [Berufseinstiegsbegleiterin] nicht da, hätte ich meinen Abgang bekommen und dann angefangen irgendwo arbeiten, weil ich wusste nicht, dass es noch solche Schulen gibt, wo man da seinen Abschluss machen kann, die hat mir da geholfen, weil ansonsten wusste ich das ja nicht. Die hat mir da geholfen, zum Beispiel, wenn ich die [Berufseinstiegsbegleiterin] nicht kennen würde, dann würde ich jetzt bestimmt schwarz arbeiten, weil ich keinen Abschluss hab ... Und Dank der [Berufseinstiegsbegleiterin] bin ich jetzt auch so weit gekommen.“ (Mert, 2. Erhebungswelle)

Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung fällt weitgehend positiv aus. Immer wieder macht Mert deutlich, dass er einerseits „genervt“ war, ihr aber andererseits seinen Übergangsverlauf zuschreibt, was ihn zu einer positiven Wertung kommen lässt. Weiterhin schätzt er an der Berufseinstiegsbegleiterin, dass sie mit seinen Eltern in deren Heimatsprache kommuniziert, wodurch Missverständnisse vermieden werden konnten. Mert sieht die Berufseinstiegsbegleiterin als „eine Freundin oder wie eine aus der Familie, du kannst einfach reden mit der“ (Mert, 2. Erhebungswelle).

An Merts Fallbeispiel zeigt sich, dass mit einer positiven Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung eine ambivalente Nutzungsweise einhergehen kann, in der bestimmte Angebote zurückgewiesen werden, wenngleich das Angebot als hilfreich erachtet wird. Ein positiver Einfluss wird auch dann wahrgenommen, wenn es wie bei Mert sich um einen stagnierenden Übergangsverlauf handelt, der nicht per se mit positiven Einflüssen der Berufseinstiegsbegleitung in Verbindung gebracht werden würde.

Im Gegensatz zu Mert nutzt Zoey die Berufseinstiegsbegleitung pragmatisch. Die offerierten Angebote nimmt sie in ihrer Gesamtheit an, ohne einzelne zu modifizieren oder zurückzuweisen. Sie beschreibt eine gute Beziehung zur Berufseinstiegsbegleiterin. Zoey beendet die Förderschule kurz vor der Geburt ihres zweiten Kindes. Durch die beginnende Elternzeit endet für sie die Berufseinstiegsbegleitung. Zoey gelingt es nach der Elternzeit, eine Ausbildung zu beginnen, die sie jedoch aufgrund fehlender Kinderbetreuung abbrechen muss. Ihr gelingt es nicht, einen Anschluss zu finden, der für sie mit ihren mütterlichen Pflichten vereinbar ist. Maßnahmen oder schulische Alternativen scheitern immer wieder an verschiedenen Aspekten wie der Kinderbetreuung, Geld oder auch ihrem eigenen Alter:

„Es gab ja sowas wie eine Reha-Ausbildung vom Arbeitsamt, aber da bin ich ja leider nicht hingegangen, weil ich nicht konnte und ja und dann hab ich auch mit dem Arbeitsamt geguckt was ich noch für Schulen machen könnte, aber da gabs auch nichts mehr halt ... Das eine war zum Beispiel dafür war ich zu alt, das konnte ich nicht machen und bei der Abendschule das hätte ich alles alleine zahlen müssen, das hab ich auch nicht so, das konnt´ ich ja nicht, weil wenn ich kein Geld verdiene kann ich die Abendschule ja schlecht machen und ja was war denn da noch? Ja da war halt noch sowas wie BvB aber das war halt in den unmöglichsten Zeiten wo ich hätte meine Kinder schon abholen müssen.“ (Zoey, 3. Erhebungswelle)

Hierin wird deutlich, dass die zusätzliche Belastung für Zoey ihre Mutterrolle ist, durch die es für sie besonders schwierig ist, die Herausforderungen des Übergangs zu bewältigen. Hierin unterscheidet sich Zoey's absteigender Übergangsverlauf von Merts stagnierendem Übergangsverlauf. Für Zoey sind nicht nur die Anforderungen und Schwierigkeiten des Übergangs Aspekte, die bearbeitet werden müssen, sondern für sie wird immer wieder die Vereinbarkeit von Familie und möglichen Anschlussperspektiven zentral. Zoey bedauert die vorzeitige Beendigung der Unterstützungsleistung, vor allem da sie davon ausgeht, dass die Berufseinstiegsbegleitung ihre Versuche im (Aus)Bildungssystem begleiten und positiv beeinflussen hätte können.

An diesen Fallbeispielen zeigt sich, dass pragmatische und ambivalente Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung auch zu absteigenden und stagnierenden Übergangsverläufen führen können. Gleichzeitig kann auch ein stagnierender Verlauf als Erfolg gewertet werden, der aus subjektiver Sicht zudem positiv von der Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst wurde und nur durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung so verlaufen konnte. Gleichzeitig kann eine pragmatische Nutzungsweise auch bedeuten, dass die Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung nicht positiv gewertet wird und auch keinen positiven Einfluss auf den subjektiven Übergangsverlauf ausübte, weil sie – wie das Fallbeispiel von Zoey zeigt – vorzeitig endete.

7.3.5 Schlussfolgerungen

Die Verbindung von Nutzung, Bewertung und subjektiv wahrgenommener Wirkung zeigt, dass der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf teilnehmende Jugendliche und junge Erwachsene im Zusammenspiel dieser Konzepte betrachtet werden muss. Die Nutzungsweise der Berufseinstiegsbegleitung wird dabei einerseits durch die Angebote, den Zugang zur Hilfestellung, die Kontinuität der Begleitung, der Anerkennung von Bedürfnissen, der Motivation der Teilnehmenden sowie von offerierten Gestaltungsspielräumen beeinflusst. Andererseits hat die Nutzungsweise nur bedingten Einfluss auf den biografischen Übergangsverlauf; eine pragmatische Nutzung, die durch einen barrierefreien Zugang und hohe Motivation seitens der Teilnehmenden begleitet wird, führt nicht automatisch zu einem direkten Übergang in eine Berufsausbildung. Zu berücksichtigen ist, dass die Schulbiografien von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Förderschulen aufgrund des besuchten Schultyps Brüche aufweisen, die es zu bewältigen gilt und die auch den Übergang in Ausbildung und Arbeit beeinflussen. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Begleitung an sich, sondern auch der regionale Rahmen die Chancen junger Erwachsener, in Ausbildung überzugehen, beeinflusst.

Deutlich wurde auch, dass die Bewertung des eigenen Übergangsverlaufs und die subjektiv wahrgenommene Wirkung durch die Teilnehmenden Erfolgsmaßstäbe generieren, die sich von der Programmlogik oder den Erfolgsmaßstäben der Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung unterscheiden. Dabei wurde bereits im Zwischenbericht 2012 (vgl. IAW et al. 2012) deutlich, dass die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung sowie die Trägervertreterinnen und -vertreter den Erfolgsmaßstab des Programms erweiterten. Neben quantifizierbaren Indikatoren wie schulischer Leistungssteigerung, Erreichen von Schulabschlüssen, Übergängen in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge, werteten sie auch die Nutzung der Angebote, die Aufrechterhaltung und Sicherung

von Motivation sowie die Bindung und Beziehung zwischen Fachkraft und Teilnehmenden als Erfolg und Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2012). Vor dem Hintergrund dieser erweiterten Zielsetzung werden auch Übergangsverläufe, die nicht der Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung entsprechen, nicht immer und per se als Misserfolg der Arbeit der Fachkräfte gewertet. In Zusammenhang mit den Vorstellungen der Teilnehmenden und aus deren Sichtweise erfahren sie möglicherweise eine andere Bewertung.

8 Wirkungsanalyse

8.1 Aufgabe der Wirkungsanalyse

Mit Hilfe der quantitativen Wirkungsanalyse soll der Beitrag der Berufseinstiegsbegleitung zur Erreichung ihrer Ziele nicht nur qualitativ, sondern auch in der Größenordnung ermittelt werden.

Die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung wurden in Abschnitt 1.1.1 dieses Berichts benannt. Sie müssen zunächst in messbare Konzepte umgesetzt werden, bevor Wirkungen ermittelt werden können.

Zentral ist der Übergang in eine Berufsausbildung, wobei gemäß dem Fachkonzept der BA der Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung (gegenüber schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungen) vorrangig angestrebt wird. Hier ist nicht nur die Frage zu stellen, ob dieser Übergang gelingt, sondern auch, wann er gelingt. Daher ist für die Ergebnismessung eine ausreichend detaillierte zeitliche Struktur zugrunde zu legen.

Wenn der Übergang in eine Berufsausbildung nicht sofort nach dem Erreichen des ersten Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule beobachtet wird, stellt sich die Frage, in welchen weiteren Zuständen die Teilnehmenden verbleiben. Angesichts der zu erwartenden Schwierigkeiten der Zielgruppe beim direkten Übergang in eine Erstausbildung sind auch Übergänge in berufsvorbereitende Maßnahmen zu erwarten. Einzubeziehnen ist aber auch der Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule sowie – wenn es die Fallzahlen erlauben – in weiteren Zuständen, beispielsweise Erwerbstätigkeit. Auch hierbei ist die zeitliche Struktur bedeutsam. So kann untersucht werden, innerhalb welcher zeitlichen Frist diese Umwege in eine Berufsausbildung führen.

Auf dem Weg in die Berufsausbildung ist der Abschluss der allgemeinbildenden Schule ein erster Erfolgsindikator, der ebenfalls betrachtet werden muss, da mit der Berufseinstiegsbegleitung jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden sollte, bei der angenommen wird, dass sie ohne dieses Angebot Schwierigkeiten bei ihrem Schulabschluss beziehungsweise dem Übergang in eine berufliche Erstausbildung haben würde.

Der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung sollte ferner auch an einer besseren Berufsorientierung und Berufswahl gemessen werden, denn ihr Ziel besteht auch in der Entwicklung und Festigung konkreter beruflicher Vorstellungen bei den zu fördernden Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diese sollen berufliche Perspektiven entwickeln, die einerseits ihren Interessen und Wünschen entsprechen, andererseits aber auch ihre spezifischen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten als realitätsbezogenes Kalkül mit in den Blick nehmen.

Vorhandene Studien zeigen, dass die Stabilität einer Ausbildung eng mit der Ausbildung im Wunschberuf zusammenhängt (Beicht 2013). Die Herausbildung und das Erreichen eines Wunschberufs gehören daher ebenfalls zu den Zielindikatoren, die in der Wirkungsanalyse betrachtet werden müssen.

Die in den bisherigen Zwischenberichten der Evaluation bereits vorgelegten Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien zeigen, dass die gesetzlichen Ziele der Berufseinstiegsbegleitung – insbesondere der Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Übergang in Ausbildung – von den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung als maßgeblich angesehen werden (vgl. IAW et al. 2012, S. 203). Darüber hinaus zeigen die Fallstudien auch, dass weitere Zielsetzungen verfolgt werden, beispielsweise die Nutzung vorgeschlagener Angebote, die Aufrechterhaltung und Sicherung von Motivation oder die Verbesserung individueller sozialer Kompetenzen. Diese Wirkungen können jedoch nicht quantitativ erfasst werden und werden deshalb im Folgenden nicht thematisiert. Ihre Relevanz soll damit jedoch nicht in Frage gestellt werden.

Aufgrund der zeitlichen Anlage der Evaluation kann auch die Frage, welche Folgen für die Integration in das Erwerbsleben die Berufseinstiegsbegleitung langfristig hat, nicht untersucht werden. Die qualitativen Analysen zeigen, dass eine direkte Zuordnung von bestimmten, statusbezogenen Übergangsverläufen in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Verläufe nicht ohne weiteres möglich ist. Inwieweit ein Übergang in einen bestimmten Zustand einen Schritt zu einer dauerhaften Integration in das Erwerbsleben darstellt, hängt unter anderem davon ab, welche Anschlussperspektiven geboten werden. Zugleich zeigt die Literatur jedoch eindeutig, dass der (Nicht-) Abschluss einer Berufsausbildung die weitere Erwerbsbiografie in höchstem Maße beeinflusst (Helmrich und Krekel 2011, Schneider 2011, Seibert 2008). Die genannten Fragen werden dabei nach unterschiedlichen Zielgruppen differenziert:

- junge Männer und junge Frauen
- junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund
- erste und zweite Eintrittskohorte in die Berufseinstiegsbegleitung
- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schulleistungen
- Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schularten (Hauptschulen oder Hauptschulen und Förderschulen gemeinsam).

Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung werden Umsetzungsvarianten der Berufseinstiegsbegleitung betrachtet:

- Welche Förderungen haben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung tatsächlich erhalten?
- Wie groß war die Kontaktintensität zwischen dem oder der Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter?
- Gab es einen Wechsel bei der zuständigen Berufseinstiegsbegleiterin oder dem zuständigen -begleiter?

Damit rücken die in Kapitel 6 dargestellten Nutzungsvarianten in ihrer Auswirkung auf die Zielerreichung in den Vordergrund. Überdies kann die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung und die von den Teilnehmenden geäußerte Wirksamkeit im Hinblick auf das Erreichen des Schulabschlusses und des Übergangs in Ausbildung den quantitativ festgestellten objektiven Wirksamkeit gegenübergestellt werden.

8.2 Vorgehen bei der Wirkungsanalyse

8.2.1 Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppe

Der Analyse liegen Daten aus der Befragung der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Jugendlichen zugrunde. Ein Überblick über die Anlage der Befragungen wurde im dritten Kapitel 3 gegeben.

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. Beträgt diese zehn Jahre, muss die Ergebnismessung ein Jahr später erfolgen als in Bundesländern, in denen die allgemeinbildende Schule neun Jahre dauert. Entsprechend werden vier Abgangskohorten gebildet (Abgang aus der neun- beziehungsweise zehnjährigen allgemeinbildenden Schule im Jahr 2010 und 2011). Dieses Verfahren gewährleistet, dass nur Jugendliche miteinander hinsichtlich ihrer Ergebnisvariablen verglichen werden, die zum selben biografischen Zeitpunkt beobachtet werden.

Durch das Datum des (planmäßigen) Abgangs aus der allgemeinbildenden Schule wird auch das Alter zu diesem Zeitpunkt als Ausgangsbedingung definiert.

Die Zuordnung in die beiden Kohorten der Treatmentgruppe erfolgte über das Zugangsdatum in die Berufseinstiegsbegleitung, wobei zusätzlich geprüft wurde, ob es sich bei den Angehörigen der zweiten Kohorte möglicherweise um „Nachbesetzungen“ handeln könnte. In der Kontrollgruppe erfolgte die Zuordnung über die besuchte Klassenstufe, wobei berücksichtigt wurde, ob im jeweiligen Bundesland die Schule neun oder zehn Jahre dauert.

Die Kohorten waren unterschiedlich stark besetzt. Die erste Zeile von Tabelle 8.1 enthält die verwendeten Fallzahlen in Kohorte 1 und 2 in der Ausgangsstichprobe.

Tabelle 8.1: Fallzahlen in der Wirkungsanalyse

| | Treatment-Gruppe | | Kontrollgruppe | | Insgesamt |
|---|------------------|-----------|----------------|-----------|-----------|
| | Kohorte 1 | Kohorte 2 | Kohorte 1 | Kohorte 2 | |
| Ausgangsbasis | 1.261 | 950 | 1.053 | 963 | 4.227 |
| Davon innerhalb der Zielgruppe | 1.255 | 938 | 965 | 560 | 3.718 |
| Davon mit BA-Prozessdaten und Verknüpfungserlaubnis | 1.211 | 914 | 845 | 519 | 3.489 |
| Davon mit Daten der Schulleitungen | 971 | 742 | 688 | 448 | 2.849 |
| Im Matching verwendet | 956 | 735 | 683 | 445 | 2.819 |

Quelle: CATI-Befragungen der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden; Daten von IAB-ITM.

Aufgrund des Verfahrens der Stichprobengewinnung bei den nichtteilnehmenden Schülern (siehe IAW et al. 2011, S. 25ff.) ist diese Gruppe zunächst nicht auf die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung beschränkt. Sie umfasst auch Schülerinnen und Schüler, die sich auf einer Gesamtschule oder einer anderen Schule befinden, die mehrere Schulabschlüsse anbietet, und die sich auf den Realschulabschluss vorbereiten. In der zweiten Welle der Befragung der Kontrollpersonen zeigte sich daher, dass eine relativ große Zahl von Personen in der Kontrollgruppe bereits den Realschulabschluss erworben hatte. Nach dem Fachkonzept (BA 2011, S. 6) sind explizit nur Schüler einzubeziehen, die einen Förder-, Haupt- oder gleichwertigen Schulabschluss anstreben. Damit gehören die Schüler, die den Realschulabschluss erworben haben, auch im Jahr zuvor nicht mehr zur Zielpopulation und werden aus den Daten ausgeschlossen.⁵² Dieses Verfahren reduziert die Zahl der Beobachtungen in der Treatment-Gruppe um 18 Beobachtungen, in der Kontrollgruppe um 491 (zweite Zeile von Tabelle 8.1).

Im nächsten Schritt werden alle Personen entfernt, die keine Zustimmung zur Verknüpfung ihrer Daten mit den Prozessdaten der BA gegeben hatten. Diese Verknüpfung ist auch in den Untersuchungsschritten notwendig, in denen die BA-Daten nicht als Ergebnisindikatoren genutzt werden, da die Tatsache, ob eine Person Angehörige einer Bedarfsgemeinschaft nach dem SGB II war, als unabhängige Variable im Matching-Verfahren verwendet wird.

Da die Benutzung von Schulinformationen für die Validität des Matching-Verfahrens entscheidend ist, mussten ferner alle Personen aus den Daten entfernt werden, deren Schulleiterinnen oder Schulleiter den schriftlichen Fragebogen der Evaluation nicht beantwortet hatten. Da die Befragung der Schülerinnen und Schüler in der ersten Welle aus organisatorischen Gründen gleichzeitig mit der Befragung der Schulleitungen durchgeführt werden musste, konnte nicht abgewartet werden, ob die Schulleitung sich tatsächlich an der Befragung beteiligen würde. Die zusätzliche Bedingung führt zu einem weiteren Verlust von 412 Beobachtungen in der Treatment-Gruppe und 228 Beobachtungen in der Kontrollgruppe (vierte Zeile von Tabelle 8.1).

In der letzten Zeile wird die Anzahl der Beobachtungen dargestellt, für die Informationen für alle Variablen vorliegen, die in die Schätzung des Propensity Score eingehen (siehe Abschnitt 8.2.3) und die daher in der Wirkungsanalyse verwendet werden. In der Kontrollgruppe verbleiben aufgrund des Ausschlusses von Personen, die nicht zur Zielgruppe gehören, und aufgrund der geringeren Verknüpfungswahrscheinlichkeit als bei den Teilnehmenden nur 1.128 Personen. Diese Fallzahlen begrenzen den Differenzierungsgrad der weiteren Analysen. Weniger stark restringiert ist die Analyse durch die Fallzahlen bei den Teilnehmenden. Dadurch können für Umsetzungsvarianten der Berufseinstiegsbegleitung getrennte Analysen vorgenommen werden.

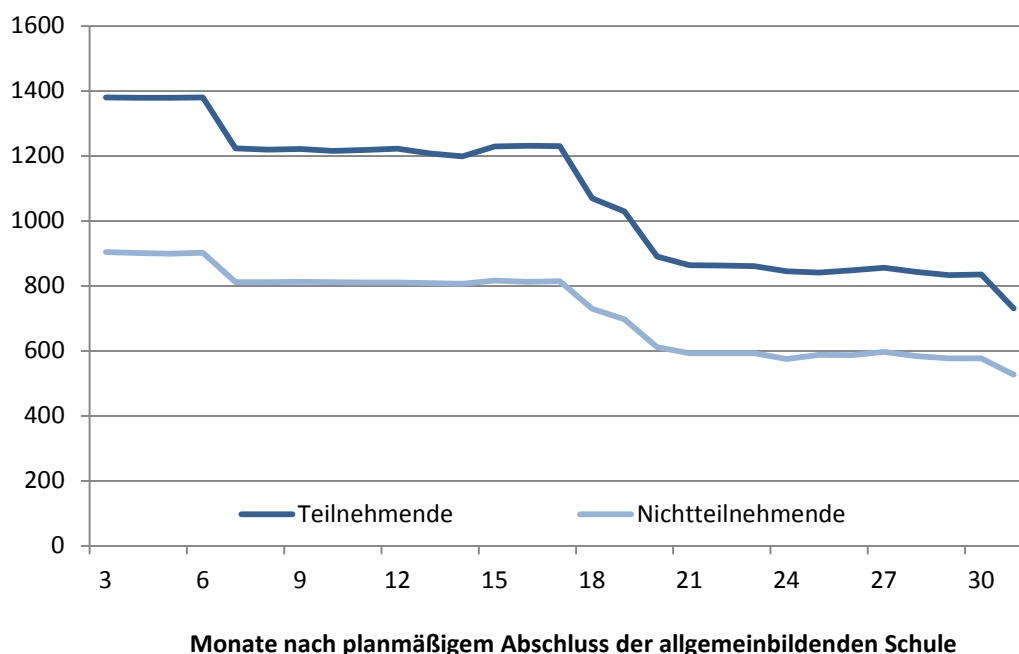
⁵² Allerdings werden solche Schüler in den Bundesländern mit 10-jähriger Hauptschule nicht ausgeschlossen, weil meistens noch nicht klar gewesen sein dürfte, welcher Schulabschluss (Haupt- oder Realschulabschluss) im Laufe der 10. Klasse erworben werden würde.

Die Zahl der für die Ergebnismessung zur Verfügung stehenden Beobachtungen ist noch einmal geringer, wenn Befragungsdaten zur Ergebnismessung genutzt werden, denn hierfür müssen die Befragungswellen zwei bis vier genutzt werden, so dass zusätzlich der Panalausfall zu Buche schlägt. Abbildung 8.1 zeigt die Fallzahlen, die für die Messung der Ergebnisvariablen zu einem Zeitpunkt zur Verfügung stehen. Dabei wird als Zeitstruktur die Anzahl der Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule verwendet. Hierfür wird für die erste Kohorte der 31. Juli 2010 und für die zweite Kohorte der 31. Juli 2011 festgelegt. Die ersten drei Monate werden nicht berücksichtigt, so dass die Ergebnismessung am Ende des Monats Oktober beginnt.

Der Grund für den stufenförmigen Rückgang der Fallzahlen ist der Panalausfall. Dass die Stufen nicht exakt aneinandergesetzt sind, liegt an der Tatsache, dass sich die Feldzeit jeweils über mehrere Monate erstreckte, so dass in einigen Monaten die Informationen aus unterschiedlichen Befragungswellen stammen. Auffällig sind auch die geringfügigen Schwankungen bei den horizontalen Segmenten der Kurve, die durch Antwortausfälle im Kalendarium der Befragung zu erklären sind (zur Gewinnung der Ergebnisvariablen siehe Abschnitt 8.2.2).

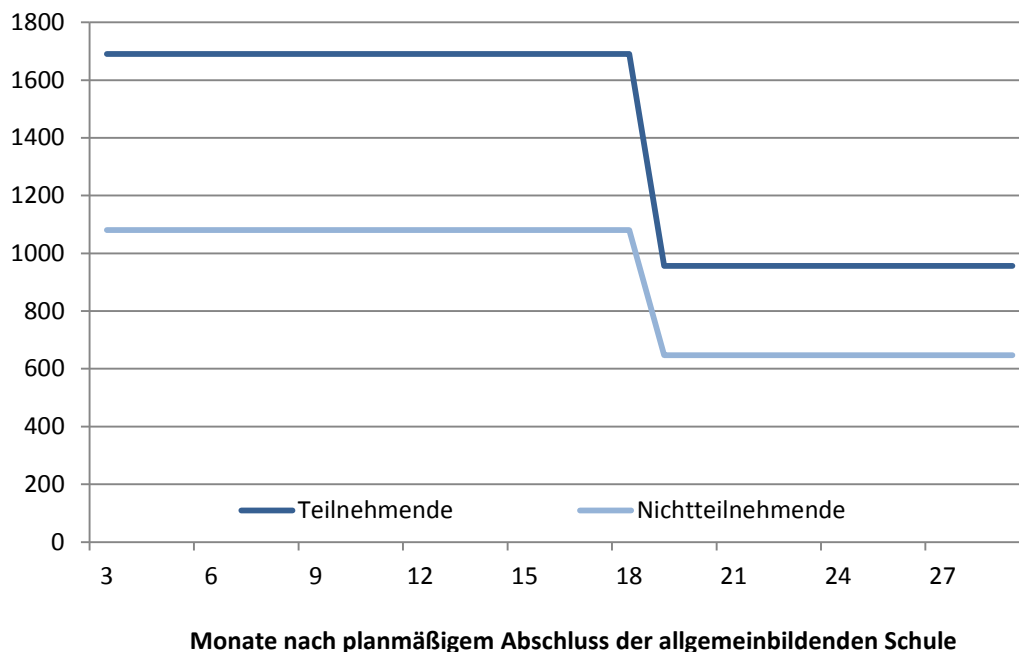
Abbildung 8.2 zeigt denselben Verlauf, wenn die Prozessdaten der BA als Ergebnisvariablen verwendet werden. Die Stufe ergibt sich hier nicht durch Panelverluste, sondern durch das Ende der Beobachtungszeit in den IEB am 31.12.2012. Die zweite Kohorte ist daher nur über einen Zeitraum von 17 Monaten in den Daten vorhanden.

Abbildung 8.1: Entwicklung der Fallzahlen nach Zeitpunkten (Befragungsdaten)



Anmerkung: Auf der y-Achse sind absolute Fallzahlen abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.2: Entwicklung der Fallzahlen nach Zeitpunkten (BA-Prozessdaten)



Anmerkung: Auf der y-Achse sind absolute Fallzahlen abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Wie in Abschnitt 2.2.2 dargestellt, soll geprüft werden, ob die potentiellen Kontrollpersonen ein ähnliches Angebot wie die Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung bekommen, um sie gegebenenfalls aus den Daten ausschließen zu können. Dazu wurde in der Befragung der Schulleitungen die folgende Frage gestellt:

„Gab es an Ihrer Schule im Jahr 2009 ein Angebot, das leistungsschwächere Schüler/innen individuell begleitete und die Schüler/innen beim Erreichen des Schulabschlusses und beim Übergang Schule/Beruf unterstützte?“

Die meisten Schulen bejahten diese Frage; von den Nichtteilnehmenden waren 1.038 auf einer solchen Schule. Die Schulleitungen wurden überdies gebeten, den Namen des entsprechenden Programms anzugeben. Die häufigsten Nennungen waren „Hausaufgabenbetreuung“, „Berufsorientierungsbüro“ und „Förderunterricht“, also Förderungen, die allenfalls Teilbereiche der Berufseinstiegsbegleitung abdecken. Von den in Abschnitt 3.2.1 aufgeführten Länderprogrammen mit einer ähnlichen Zielsetzung wurde nur „Berufsstart Plus“ genannt; acht Kontrollpersonen waren auf einer Schule, an der dieses Programm angeboten wurde.

Selbst wenn ein entsprechendes Programm an der Schule bereitgestellt wird, bedeutet dies nicht, dass die Kontrollperson an diesem Programm teilgenommen hat. In der ersten Befragungswelle wurden die Kontrollpersonen daher gefragt, ob sie während der Schulzeit eine „Einzelbetreuung durch einen Erwachsenen, Paten“ erhalten hatten. Von den 1.038 Nichtteilnehmenden auf Schulen mit Angeboten war dies bei 149

Schülerinnen und Schülern der Fall. Diese wurden versuchsweise aus der Analyse ausgeschlossen, um zu prüfen, ob die Treatment-Effekte hiervon beeinträchtigt werden. Die Unterschiede waren jedoch so geringfügig, dass auf eine Darstellung hier verzichtet wird.

8.2.2 Definition und Darstellung der Ergebnisvariablen

Die Ergebnisvariablen, die sich auf das Ziel „Übergang in Ausbildung“ beziehen, sind ähnlich definiert wie in der Analyse der Verläufe (siehe Abschnitt 7.1):

- Berufliche Ausbildung in einem Betrieb; dieser Indikator kann sowohl in den Befragungsdaten als auch in den BA-Daten gemessen werden
- Berufliche Ausbildung generell, also eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) oder eine schulische Ausbildung; dieser Indikator steht nur in den Befragungsdaten zur Verfügung
- Verbleib in der Schule; hierbei wird nicht danach unterschieden, ob explizit eine schulische Höherqualifizierung angestrebt wird oder ob das Ziel ist, einen schulischen Abschluss nachzuholen; auch dieser Indikator kann nur aus den Befragungsdaten gewonnen werden
- Teilnahme an einer Maßnahme (BvB, BVJ, BEJ); da Ländermaßnahmen wie das BVJ und BEJ nicht in den BA-Daten enthalten sind, umfassen diese nur einen Teil der relevanten Förderungen
- Beschäftigung (sozialversicherungspflichtig und Mini-Jobs) und Arbeitslosigkeit können sowohl aus den BA-Daten als auch aus den Befragungsdaten gewonnen werden. Allerdings sind die Fallzahlen so gering, dass sie nur mit großen Vorbehalten verwendet werden können.

Anders als in Kapitel 7 werden die Ergebnisvariablen monatlich gemessen. Aufgrund des in der Befragung verwendeten Kalendariums lässt sich der Zustand einer Person monatsgenau in den Befragungsdaten darstellen. Im Kalendarium wurden die Befragten zunächst nach dem Wechsel von Zuständen gefragt („Was hast Du danach gemacht?“); anschließend wurde der Zeitpunkt des Wechsels monatsgenau erhoben. In den IEB sind die Informationen tagesgenau verzeichnet, so dass auch hier eine monatliche Darstellung (zum Stichtag am Monatsende) verwendet werden kann.

Wie bereits in Abschnitt 8.2.1 dargestellt, beträgt die Dauer des Beobachtungszeitraums maximal 32 Monate. Für die Prozessdaten ist der Beobachtungszeitraum kürzer, da die IEB nur bis zum 31.12.2012 zur Verfügung stehen. Kohorte 1 kann daher über 29 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule und die Kohorte 2 über 17 Monate in den IEB nachverfolgt werden.

Deskriptive Ergebnisse

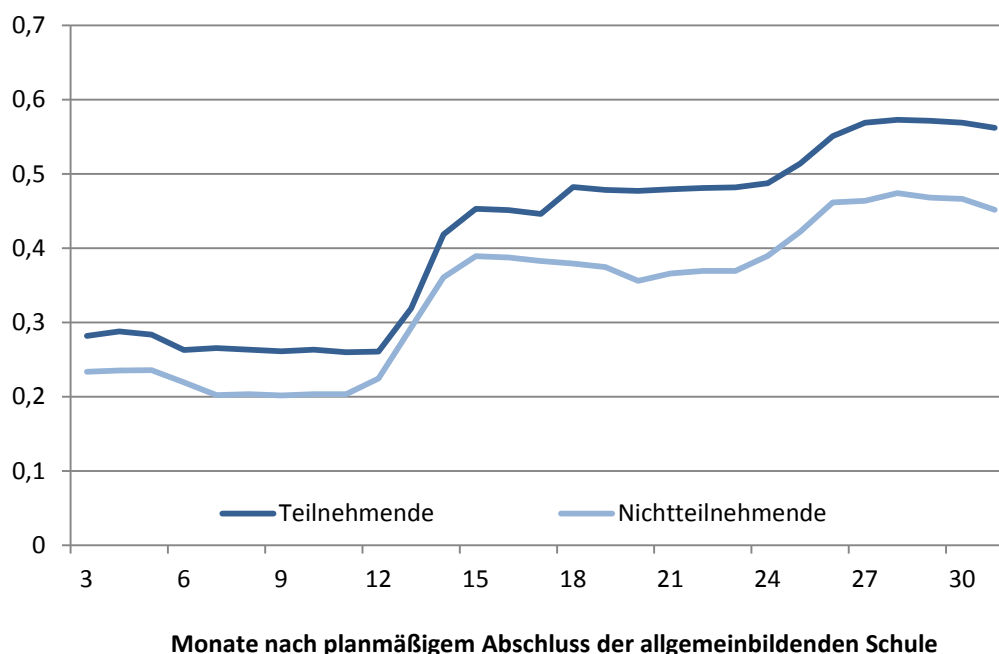
Abbildung 8.3 und 8.4 zeigen die Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, die sich in den Monaten 3 bis 32 nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule in einer betrieblichen Ausbildung befanden. Grundlage der Darstellung sind alle Beobachtungen aus der letzten Zeile von Tabelle 8.1. Der Unterschied

zwischen den beiden Gruppen ist vom Verfahren der Rekrutierung der Nichtteilnehmenden abhängig. Eine Korrektur für die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Gruppen ist an dieser Stelle noch nicht erfolgt. Daher darf dieser Unterschied keinesfalls kausal interpretiert werden.

Während Abbildung 8.3 auf den Befragungsdaten beruht, werden für Abbildung 8.4 die BA-Prozessdaten genutzt. Beide Abbildungen zeigen einen ähnlichen Verlauf des Anteils der Auszubildenden an den Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden und damit der geschätzten Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine Berufsausbildung: Diese weist jeweils nach 12 bis 15 und nach 24 bis 27 Monaten nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule markante Sprünge auf. Diese Sprünge stehen im Zusammenhang mit dem Wechsel in eine Berufsausbildung nach einer Wartezeit von ein oder zwei Jahren. Übereinstimmend ist auch, dass die geschätzte Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung bei den Teilnehmenden über den gesamten Zeitverlauf deutlich höher ist als bei den Nichtteilnehmenden. Besonders groß ist der Unterschied im Zeitraum von 15 bis 27 Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss.

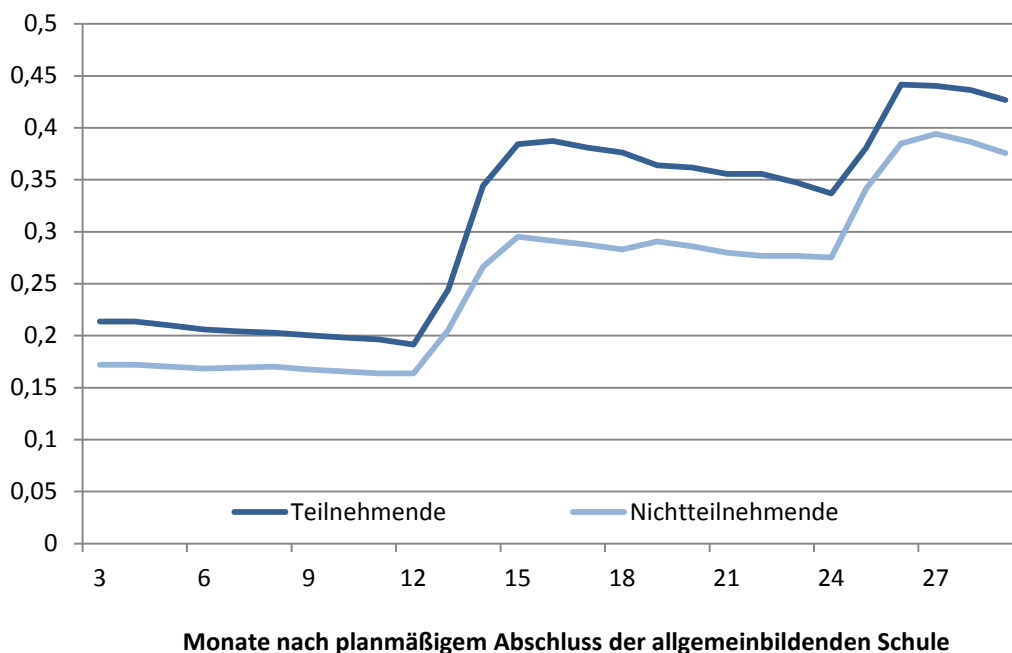
Die Höhe der Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung unterscheidet sich jedoch zwischen Befragungsdaten und BA-Daten; der Unterschied beträgt anfänglich fünf bis sieben, später mehr als zehn Prozentpunkte. Die plausibelste Erklärung für diesen Unterschied ist, dass die Befragten ihre Ausbildung fälschlich der Kategorie „betriebliche Ausbildung“ zuordnen, obwohl sie tatsächlich in einer schulischen Ausbildung oder in BaE sind. Deutlich wird aus der Abbildung auch, dass diese Diskrepanz sowohl die Teilnehmenden als auch die Nichtteilnehmenden betrifft.

Abbildung 8.3: Übergang in betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten)



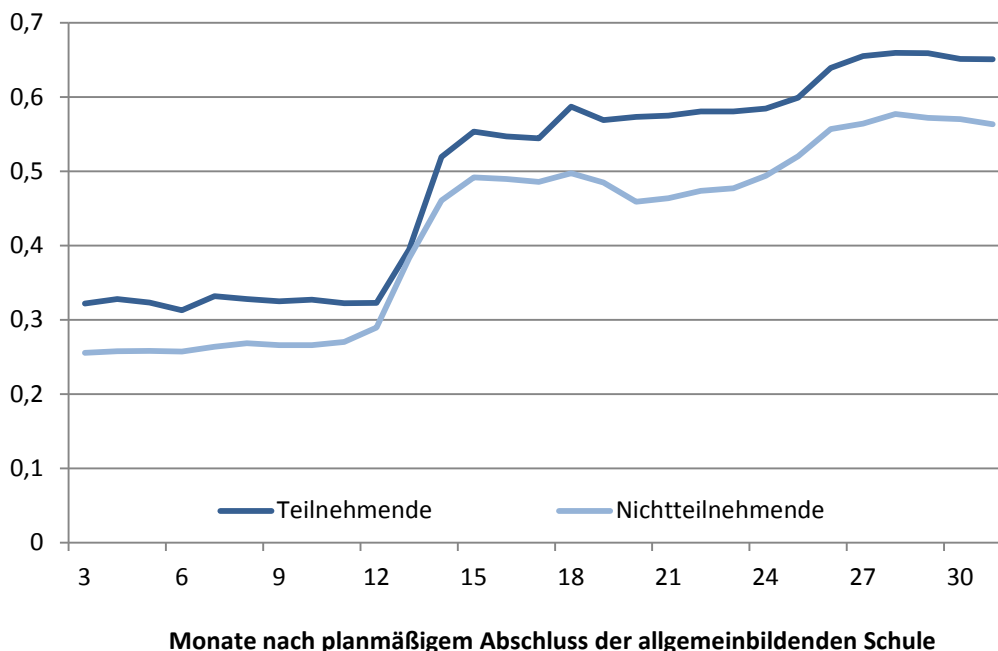
Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten.

Abbildung 8.4: Übergang in betriebliche Ausbildung (BA-Daten)



Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der IEB.

Abbildung 8.5: Übergang in Berufsausbildung (Befragungsdaten)



Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten.

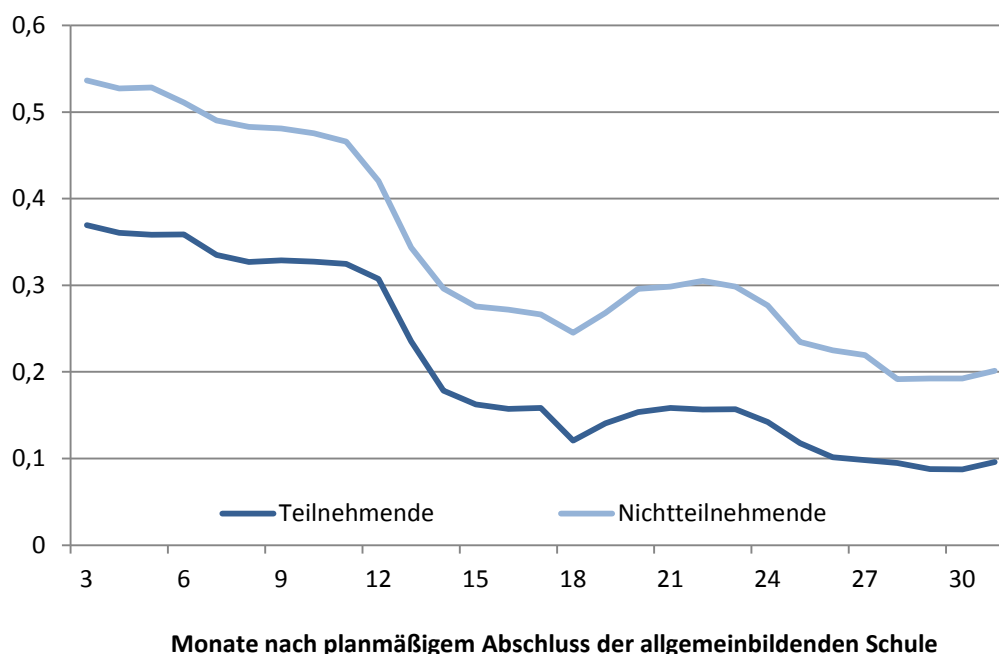
Abbildung 8.5 zeigt den Verlauf der Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung aufzunehmen, ohne dabei zwischen einer betrieblichen oder einer sonstigen Ausbildung zu unterscheiden. Im Vergleich zur Wahrscheinlichkeit einer betrieblichen Ausbildung (ebenfalls auf der Basis von Befragungsdaten geschätzt) aus Abbildung 8.3 ergibt sich eine um anfänglich ungefähr fünf, nach 24 Monaten ungefähr zehn Prozentpunkten höhere Wahrscheinlichkeit.

Hinsichtlich der Weiterführung der allgemeenschulischen Ausbildung zeigt Abbildung 8.6, dass die Nichtteilnehmenden zu einem deutlich höheren Anteil ihre schulische Ausbildung fortsetzen. Die Größenordnung des Effekts bleibt über den gesamten Zeitraum oberhalb von zehn Prozentpunkten; am Ende des Beobachtungszeitraums gehen doppelt so viele Nichtteilnehmende wie Teilnehmende noch zur Schule.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits während der Schulabgangsklasse auf die Mittlere Reife zusteuerten, aus der Analyse ausgeschlossen sind.

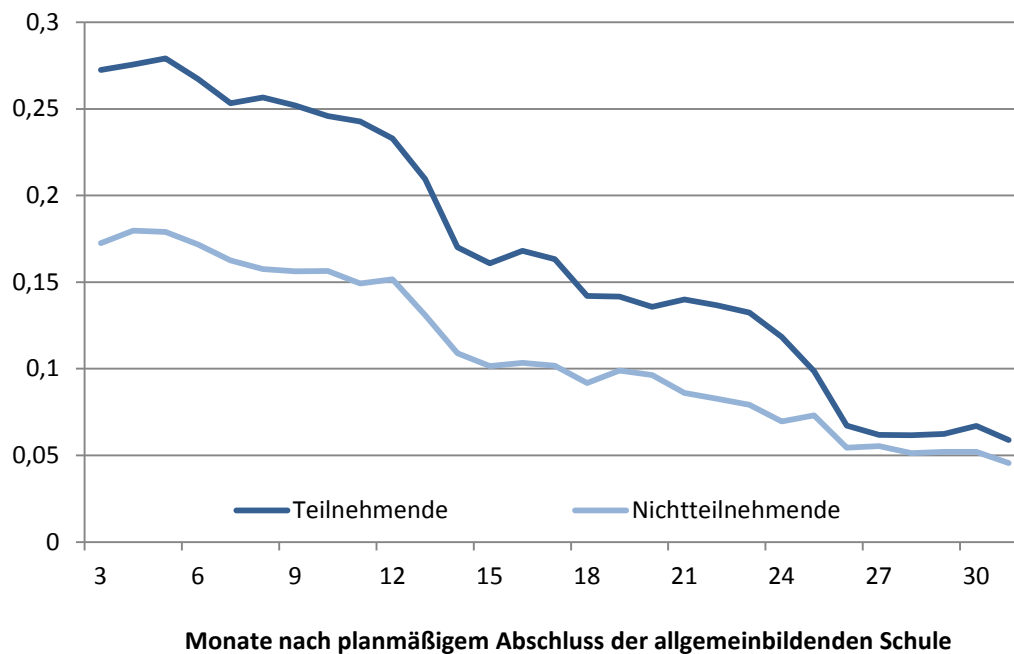
Abbildung 8.7 stellt den Anteil der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden dar, die eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchten. Auch hier bestehen zwischen den beiden Gruppen deutliche Unterschiede. Insbesondere in den ersten zwölf Monaten nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, im Übergangsbereich zu sein, bei den Teilnehmenden deutlich (teilweise um mehr als zehn Prozentpunkte) höher als bei den Nichtteilnehmenden. Zu späteren Zeitpunkten reduziert sich die Wahrscheinlichkeit in beiden Gruppen auf ein ähnlich niedriges Niveau.

Abbildung 8.6: Verbleib in schulischer Ausbildung (Befragungsdaten)



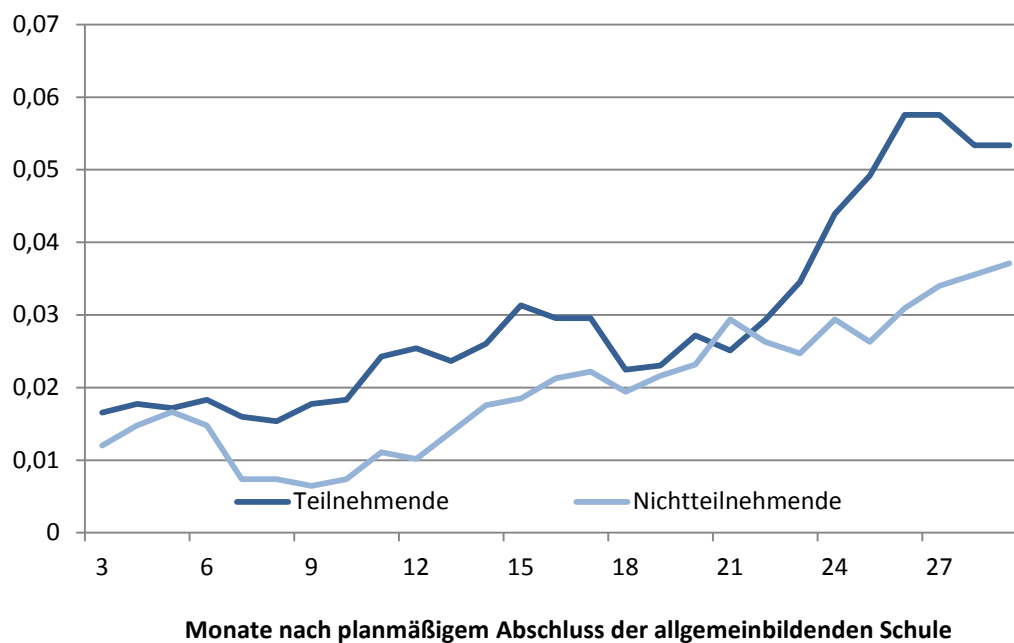
Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten.

Abbildung 8.7: Verbleib in berufsvorbereitenden Maßnahmen (Befragungsdaten)

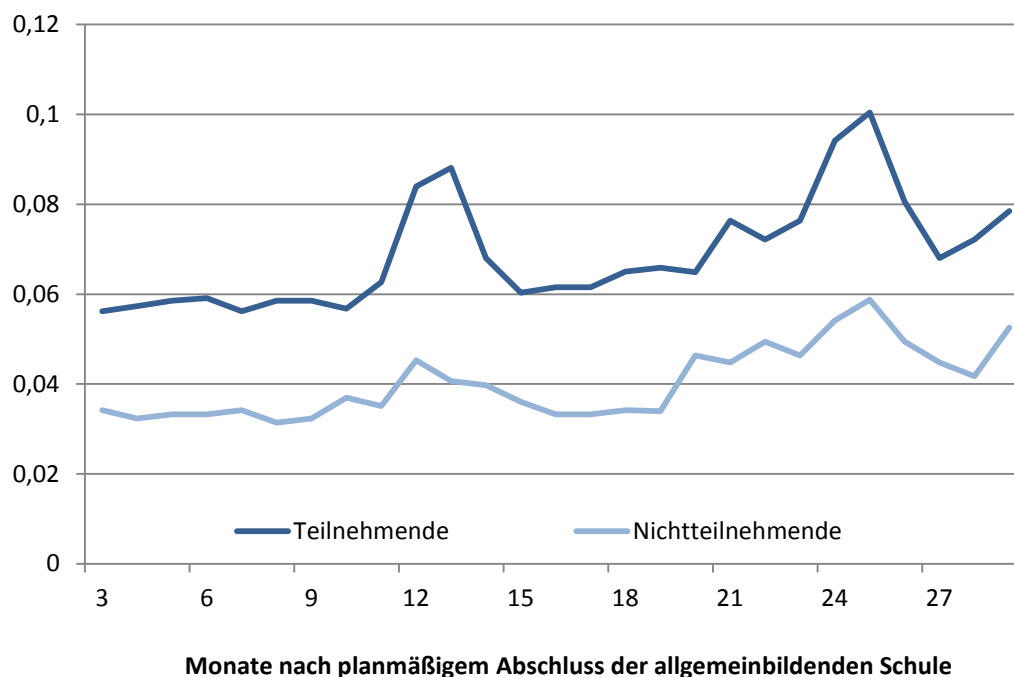


Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten.

Abbildung 8.8: Verbleib in Arbeit (BA-Daten)



Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der BA-Daten.

Abbildung 8.9: Verbleib in Arbeitslosigkeit (BA-Daten)

Anmerkung: Auf der y-Achse sind Anteilswerte abgetragen. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der BA-Daten.

Auf Basis der BA-Daten zeigen Abbildungen 8.8 und 8.9 die Anteile derjenigen, die in abhängiger Beschäftigung oder arbeitslos gemeldet sind. Die Größenordnung dieser Anteile liegt in beiden Fällen über fast den gesamten Zeitraum deutlich unter zehn Prozent. Aufgrund der geringen absoluten Fallzahlen müssen die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden.

Sowohl beim Verbleib in Beschäftigung als auch in Arbeitslosigkeit liegen die Teilnehmenden gegenüber den Nichtteilnehmenden vorne. Während die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, sich über den gesamten Zeitraum wenig verändert und nur nach 12 bis 15 und 24 bis 27 Monaten (also im Sommer und Herbst der beiden Jahre, die auf den planmäßigen Schulabschluss folgen) einen Zuwachs aufweist, ist eine monotone Erhöhung der Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung festzustellen. Gegen Ende des Beobachtungszeitraums gehen 3,7 % der Nichtteilnehmenden und 5,3 % der Teilnehmenden einer abhängigen Erwerbstätigkeit nach.

Weitere Ergebnisvariablen

Neben dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Status sind auch andere Ergebnisvariablen zur Wirkungsbeurteilung der Berufseinstiegsbegleitung relevant: Das Erreichen des Schulabschlusses, die Herausarbeitung konkreter beruflicher Perspektiven und, wenn der Übergang in Ausbildung vollzogen wurde, die Stabilität des Ausbildungsverhältnisses. Die hierzu verwendeten Messkonzepte werden in Abschnitt 8.6 dargestellt.

8.2.3 Einbezogene Kovariate

Zur Überprüfung der Wirkungen wird ein Propensity Score Matching geschätzt (siehe zum Beispiel Abadie und Imbens 2006, Heckman et al. 1999). Das Grundprinzip des Matching-Verfahrens besteht darin, ex post eine Kontrollgruppe zu finden, deren Nichtzugang in das Treatment als zufällig angesehen werden kann. Dies wird beim hier verwendeten Propensity Score Matching dadurch erreicht, dass die Personen in der Treatment- und Kontrollgruppe jeweils dieselbe Wahrscheinlichkeit für den Zugang zum Treatment aufweisen, so dass es als zufällig gelten kann, ob sie tatsächlich das Treatment bekommen haben.

Bei der Schätzung des Modells wird im ersten Schritt für jede Person die Wahrscheinlichkeit vorhergesagt, an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen. Auf dieser Basis werden im zweiten Schritt solche Personen verglichen, die (nahezu) dieselben Wahrscheinlichkeiten für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung haben.

Zur Vorhersage der Teilnahmewahrscheinlichkeit wird ein Probit-Modell geschätzt, da die Teilnahme eine binäre Variable ist. Um die Annahmen des Matching-Verfahrens, insbesondere die Annahme der bedingten Unabhängigkeit (Conditional Independence Assumption oder CIA, siehe Abschnitt 2.2.1) zu erfüllen, müssen in die Schätzung alle Bestimmungsgründe einbezogen werden, die sowohl die Teilnahmewahrscheinlichkeit als auch die Verläufe nach Abschluss der Schule beeinflussen.

Da sich die Berufseinstiegsbegleitung gezielt an leistungsschwächere und mit Problemen beim Schulabschluss beladene Schülerinnen und Schüler richtet, die Teilnehmenden von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern in Kooperation mit der Berufsberatung ausgewählt werden und es die Zielgruppe der Leistungsschwächeren auch im weiteren Verlauf schwerer hat, in Berufsausbildung überzugehen, ist diese Annahme nicht leicht zu erfüllen. Der Fragebogen der ersten Welle wurde jedoch gezielt so entwickelt, dass er wichtigsten Determinanten für die Teilnahmewahrscheinlichkeit enthält.

Die Teilnahmebedingung „leistungsschwächere Schülerin oder leistungsschwächerer Schüler“ wird durch die Schulnoten erfasst. Die interviewten Jugendlichen gaben in der ersten Welle an, welche Schulnoten sie zwei Jahre vor der Befragung hatten. Der Zeitraum wurde relativ lang gewählt, um zu vermeiden, dass die Berufseinstiegsbegleitung bereits einen Einfluss auf die Schulnoten ausgeübt hatte. Darüber hinaus wird erhoben, welche schulischen Probleme die befragten Schülerinnen und Schüler zwei Jahre vor der Erhebung bei sich selbst wahrgenommen haben: die Angst, sitzen zu bleiben, Probleme, dem Unterricht zu folgen, Probleme mit Lehrern, schlechte Schulleistungen oder Gleichgültigkeit gegenüber Schulereignissen. Ferner wurde gefragt, ob der oder die Befragte schon einmal eine Klasse wiederholen oder die Schule wechseln musste.

Andere wichtige Determinanten der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung gehen aus Tabelle 5.8 in Abschnitt 5.1.6 hervor: Mangelnde elterliche Unterstützung, schwieriger familiärer Hintergrund, auffälliges Verhalten, Sprachprobleme oder Migrationshintergrund. Sie werden durch folgende Variablen operationalisiert:

- Familiärer Hintergrund: Eltern leben zusammen, mindestens ein Elternteil unbekannt oder verstorben, Vater beziehungsweise Mutter arbeitet, ist nicht erwerbstätig, Ausbildung des Vaters und der Mutter, Fragen zur Wohnsituation
- Unterstützungen vor zwei Jahren durch Eltern, Geschwister, Freunde und andere Personen
- Weiteres soziales Umfeld oder Peer-Gruppe: Pläne der Freunde nach dem Schulabschluss, Situation in der Klasse (gute Stimmung, Aussichten, den Schulabschluss zu schaffen, Mobbing).

Darüber hinaus ist die Auswahl der Schulen abzubilden, da sich die schulischen Problemlagen zwischen den Modellschulen und den Nicht-Modellschulen unterscheiden. Hinsichtlich des schulischen Umfelds wird die Betroffenheit von Problemen wie Gewalt, Kriminalität, Mobbing oder gesundheitlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler abgefragt.

Neben diesen Variablen werden soziodemografische Charakteristika wie das Alter zum Zeitpunkt des planmäßigen Schulabschlusses, das Geschlecht, ein Migrationshintergrund⁵³ sowie das Vorhandensein physischer oder psychischer Beeinträchtigungen berücksichtigt. Der regionale Kontext wird durch das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, die Arbeitslosenquote der unter 20-Jährigen im Jahr 2009 sowie die Relation zwischen Ausbildungsstellen und Bewerbern auf der Ebene des Land- oder Stadtkreises erfasst.

Um die Robustheit der Resultate zu prüfen, werden zur Vorhersage der Teilnahme-wahrscheinlichkeit mittels des Probit-Modells zwei Varianten geschätzt, die sich in der Anzahl der einbezogenen unabhängigen Variablen unterscheiden. Die „sparsame“ Variante enthält gegenüber der ausführlichen Variante die folgenden unabhängigen Variablen nicht: familiärer Hintergrund und Fragen zur Wohnsituation, Unterstützungen vor zwei Jahren durch Eltern, Geschwister, Freunde und andere Personen; Schulwechsel. Die zusätzlichen Variablen der ausführlichen Spezifikation erwiesen sich als gemeinsam statistisch insignifikant, Systematische Unterschiede zwischen den Ergebnissen der ausführlichen und der „sparsamen“ Spezifikation ließen sich nicht erkennen, so dass im Folgenden nur die Ergebnisse der „sparsamen“ Spezifikation berichtet werden.

Die Schätzergebnisse der Probit-Modelle sind im Anhangband enthalten.

8.2.4 Durchführung und Güte des Matching-Verfahrens

In der zweiten Stufe wird auf der Basis der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten das Matching in Form eines Kernel-Matchings vorgenommen.⁵⁴ Ausgeschlossen werden

⁵³ Zur Definition des Migrationshintergrundes siehe Abschnitt 7.2.1.

⁵⁴ Zur Prüfung, ob die Ergebnisse gegenüber der Wahl dieses spezifischen Algorithmus robust sind, wurde alternativ ein Radius-Matching durchgeführt. Dies hatte nur minimale Auswirkungen auf die geschätzten Treatment-Effekte und ihre Standardfehler.

Beobachtungen außerhalb des „common support“, also des Bereichs der Verteilungen des Propensity Scores, die sich überschneiden.

Bei der Spezifikation des Propensity Scores werden nur Personen derselben Schulart und derselben Kohorte einander als Vergleichsfälle zugeordnet (sogenanntes exaktes Matching in Bezug auf diese Merkmale). Damit wird berücksichtigt, dass die Chancen auf eine Ausbildung oder einen anderen Zielzustand stark von der Schulform und dem Zeitpunkt des Schulabschlusses abhängen. Die Robustheit gegenüber alternativen Spezifikationen wurde geprüft, indem ein exaktes Matching nur auf die Kohorte, nur auf die Schulart, auf andere Variablen wie Geschlecht und Bundesland oder kein exaktes Matching vorgenommen wurde.

Die Auswahl der Spezifikation erfolgte schließlich anhand des Smith-Todd-Tests. Dieser gibt an, für wie viele Variablen die Nullhypothese, dass es keine systematischen Unterschiede zwischen der Treatment-Gruppe und der Kontrollgruppe gibt, verworfen werden muss. Im Anhang sind die Ergebnisse des Smith-Todd-Tests der bevorzugten Spezifikation enthalten. Für die weitaus meisten Kovariate kann die Nullhypothese nicht verworfen werden. Die anderen Gütekriterien deuten ebenso wenig auf eine Fehlspezifikation hin. So liegt der Medianwert der standardisierten Abweichungen in der Nähe von vier, was als tolerabel angesehen wird (Caliendo und Kopeinig 2008).

Durch den Vergleich der durchschnittlichen Realisationen der Ergebnisvariablen in der Treatment- und durch das Matching erzeugten Kontrollgruppe wird der Treatment-Effekt berechnet. Er gibt die Wirkung auf die Treatmentgruppe an, ist also der durchschnittliche Effekt des Treatment auf diejenigen, die das Treatment erhalten (Average Effect of Treatment on the Treated, ATT).

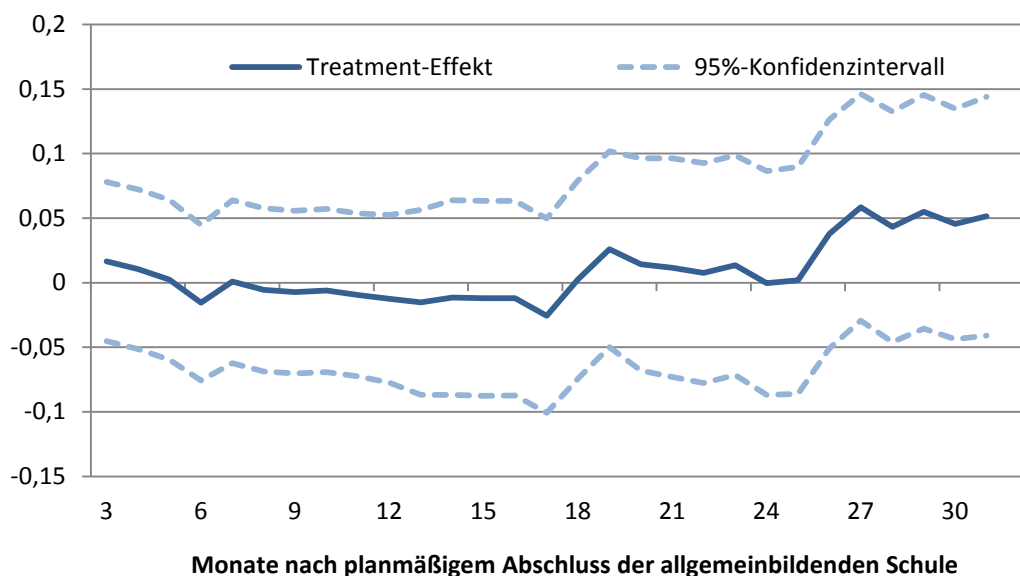
8.3 Wirkungen auf die Zieldimensionen

8.3.1 Wirkungen auf den Übergang in eine Berufsausbildung

Bei der Untersuchung der Wirkung einer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung werden zusätzlich zu den Befragungsdaten BA-Daten zur Messung des aktuellen Status herangezogen. Gegenüber den Befragungsdaten haben die Prozessdaten der BA den Vorteil nicht von Panelsterblichkeit betroffen zu sein. Darüber hinaus haben die BA-Daten den Vorteil des Fehlens des sogenannten „Recall Bias“, da zu ihrer Erhebung keine rückwirkende Befragung notwendig ist.

In Abbildung 8.10 sind die Ergebnisse bezüglich der Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung basierend auf den Befragungsdaten dargestellt.

Abbildung 8.10: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Die Abbildung zeigt – wie alle folgenden Abbildungen – den Treatment-Effekt (ATT) auf die Wahrscheinlichkeit, dass der jeweilige Status (in diesem Fall: betriebliche Ausbildung) beobachtet wird. Ein Beispiel: Beträgt der Treatment-Effekt 0,05 und ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Ausbildung zum Zeitpunkt 12 Monate nach planmäßigem Schulabschluss in der Kontrollgruppe 0,25, so steigt die Wahrscheinlichkeit des Übergangs infolge der Berufseinstiegsbegleitung von 0,25 auf 0,3.⁵⁵ Die durchbrochen gezeichneten Kurven geben das Konfidenzintervall zum Signifikanzniveau von 5 % an. Von Werten, die innerhalb dieses Bandes liegen, ist der geschätzte Treatment-Effekt statistisch nicht zu unterscheiden. Liegt die Null innerhalb dieses Intervalls, liegt keine statistisch gesicherte Wirkung auf die Ergebnisvariable vor.

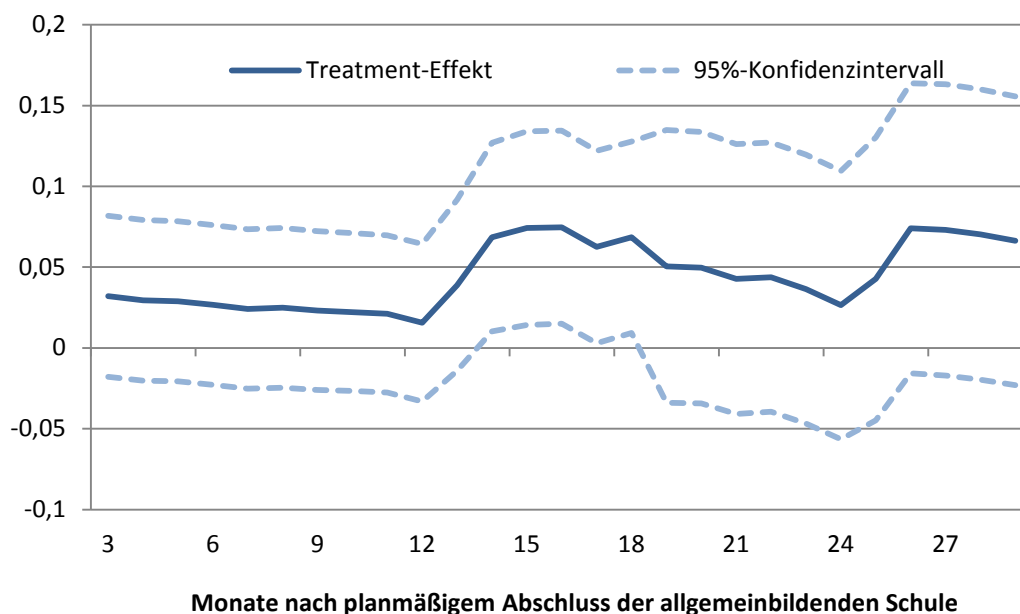
Basierend auf den Befragungsdaten ist bezüglich des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung zu keinem Zeitpunkt ein statistisch signifikanter Treatmenteffekt zu finden. Der geschätzte Effekt schwankt in den ersten 18 Monaten um null Prozentpunkte und steigt danach leicht an. Nach zwei Jahren ist ein stärkerer Anstieg des geschätzten Treatmenteffekts auf ungefähr fünf Prozentpunkte zu verzeichnen, der aber weiterhin nicht signifikant ist.

⁵⁵ Im Folgenden wird der Treatment-Effekt auch in Prozentpunkten ausgedrückt. Ein Treatment-Effekt von fünf Prozentpunkten erhöht im Beispiel die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Ausbildung von 25 % auf 30 %.

Abbildung 8.11 zeigt die Ergebnisse für den Übergang in eine betriebliche Ausbildung, jedoch basierend auf den BA-Prozessdaten. Die Ergebnisse sind denen vom Verlauf her ähnlich, die auf Befragungsdaten basieren. Innerhalb des ersten Jahres nach Verlassen der Schule sind die geschätzten Treatmenteffekte leicht positiv, jedoch insignifikant. Im darauf folgenden halben Jahr steigen die geschätzten Effekte auf über fünf Prozentpunkte an und sind auch signifikant. Im weiteren Zeitverlauf sind die geschätzten Treatmenteffekte auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung basierend auf den BA-Daten weiterhin positiv, aber nicht signifikant.

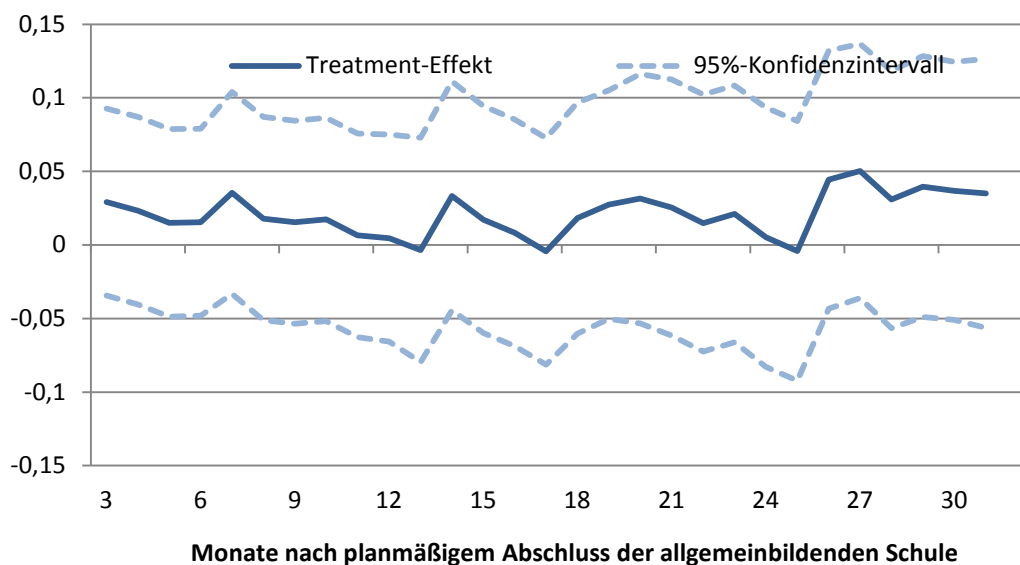
Die Analyse der Wirkung auf den Übergang in eine schulische oder betriebliche Ausbildung findet ausschließlich unter Verwendung der Befragungsdaten statt. Die entsprechenden Ergebnisse sind Gegenstand der Abbildung 8.12.

Abbildung 8.11: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (BA-Daten)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Werden neben den betrieblichen auch die schulischen Berufsausbildungen bei der Analyse des Übergangs in eine Berufsausbildung mit einbezogen, ergeben die Schätzungen zu keinem Zeitpunkt nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen signifikanten Treatmenteffekt. Der geschätzte Effekt der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine schulische oder betriebliche Ausbildung schwankt im Verlauf der Zeit meist zwischen Null und 0,05 Prozentpunkten. Er ist jedoch zu keinem beobachteten Zeitpunkt nach Verlassen der Schule signifikant.

Abbildung 8.12: Wirkung auf den Übergang in Ausbildung allgemein

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Ausbildung bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

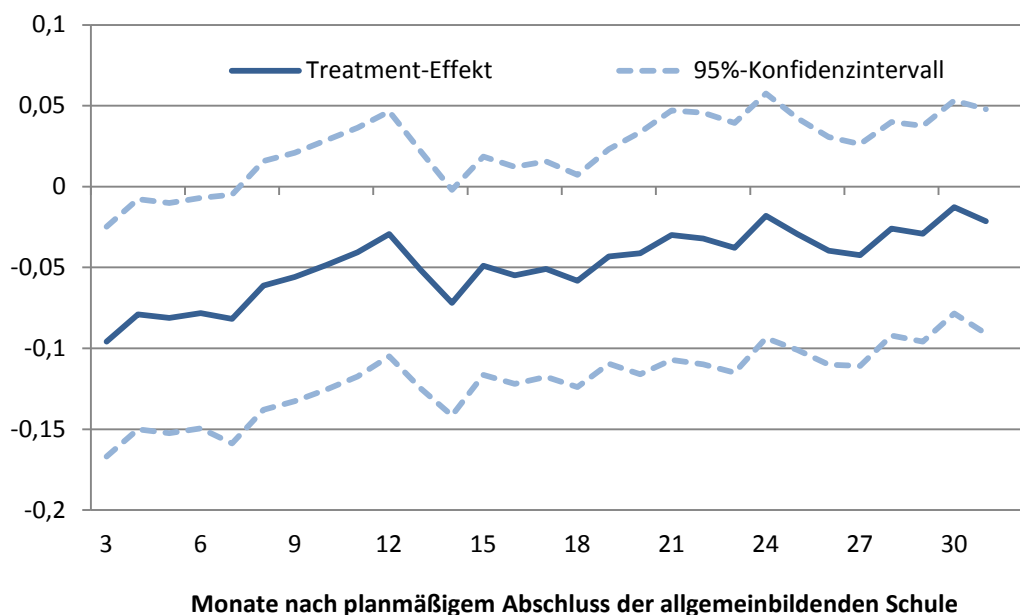
Im Folgenden werden auch für die Schätzung des Übergangs in betriebliche Ausbildung die Befragungsdaten verwendet, um eine einheitliche Datenbasis zur Analyse aller Indikatoren zugrunde zu legen. Hinsichtlich des Übergangs in Ausbildung stellen die Maße aus den Befragungsdaten die konservativeren Maße dar.

8.3.2 Wirkungen auf den Verbleib in der allgemeinbildenden Schule

Im diesem Abschnitt wird die Wirkung einer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in einer allgemeinbildenden Schule untersucht. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8.13 dargestellt.

In der Tendenz wirkt die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung negativ auf den weiteren Verbleib an einer allgemeinbildenden Schule. Der gemäß dem Matching-Verfahren ermittelte Effekt ist stets negativ und innerhalb des ersten halben Jahres nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule auch signifikant. In den darauf folgenden Monaten nimmt die negative Wirkung jedoch stetig ab und wird insignifikant. Die Größenordnung des Effekts ist kurz nach dem planmäßigen Schulabschluss, wenn noch relativ viele Jugendliche die allgemeinbildende Schule besuchen, mit 9,6 Prozentpunkten beträchtlich. Sie liegt im zweiten Jahr nach dem planmäßigen Schulabschluss zwischen drei und etwas über fünf Prozentpunkten und geht danach auf ein bis zwei Prozentpunkte zurück.

Abbildung 8.13: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



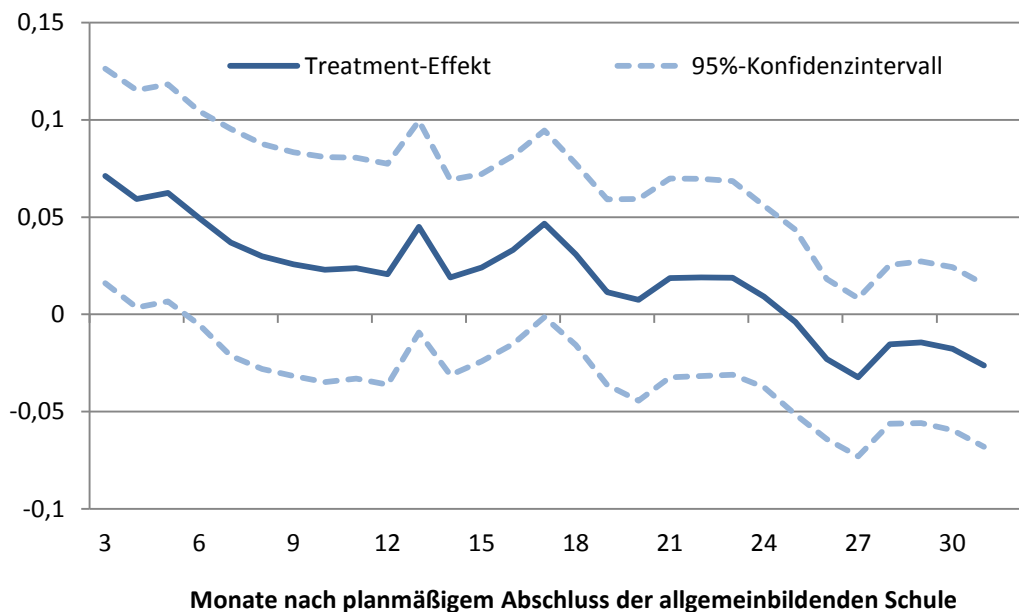
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Kurzfristig haben die Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung infolge der Berufseinstiegsbegleitung also eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, weiter die Schule zu besuchen, als in der Situation ohne die Berufseinstiegsbegleitung. Das bedeutet, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Teilnehmenden offenbar kurzfristig davon abhält, den Weg in eine schulische Höherqualifizierung einzuschlagen. Dies ist konsistent mit der Evidenz aus den Fallstudien, in denen gelegentlich von einer „einseitigen“ Ausrichtung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine Berufsausbildung und gegen den schulischen Verbleib berichtet wird (siehe das Fallbeispiel Anna aus Abschnitt 6.3.1). Mittel- bis langfristig verschwindet dieser Effekt jedoch.

8.3.3 Wirkungen auf den Verbleib in Maßnahmen

Gegenstand dieses Abschnittes ist der Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in einer Maßnahme nach dem planmäßigen Verlassen der Schule. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 8.14 dargestellt.

Im ersten halben Jahr nach dem vorgesehenen Verlassen der allgemeinbildenden Schule haben die Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung eine um ungefähr fünf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in einer berufsvorbereitenden Maßnahme zu verbleiben. In den darauf folgenden Monaten nimmt der geschätzte Treatmenteffekt der Berufseinstiegsbegleitung tendenziell ab und ist zudem insignifikant. Nach ungefähr zwei Jahren dreht selbiger sogar ins Negative, bleibt aber weiterhin insignifikant.

Abbildung 8.14: Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme

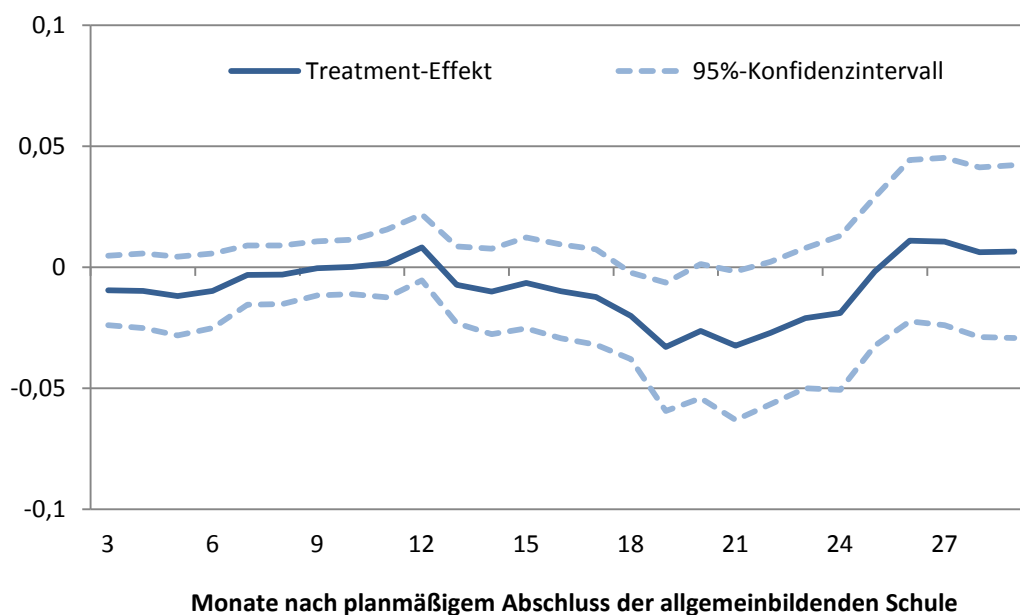
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Ein positiver Effekt auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen entspricht nicht der Intention der Berufseinstiegsbegleitung, die darin besteht, den Übergang in Ausbildungsverhältnisse zu fördern und zu beschleunigen. Er kann sich aber als Nebenprodukt einer Anleitung der begleiteten Schülerinnen und Schüler weg vom schulischen Verbleib und hin in praxisnähere Verbleibszustände ergeben, wenn der Übergang in Ausbildung eben nicht gelingt.

8.3.4 Wirkungen auf die Aufnahme einer Arbeit und Arbeitslosigkeit

Als weitere Ergebnisvariablen werden die Aufnahme einer Arbeit sowie gemeldete Arbeitslosigkeit zur Verwendung herangezogen. Beide Ergebnisvariablen basieren auf den Prozessdaten der BA. Die Ergebnisse bezüglich der Aufnahme einer regulären Arbeit sind in Abbildung 8.15 dargestellt.

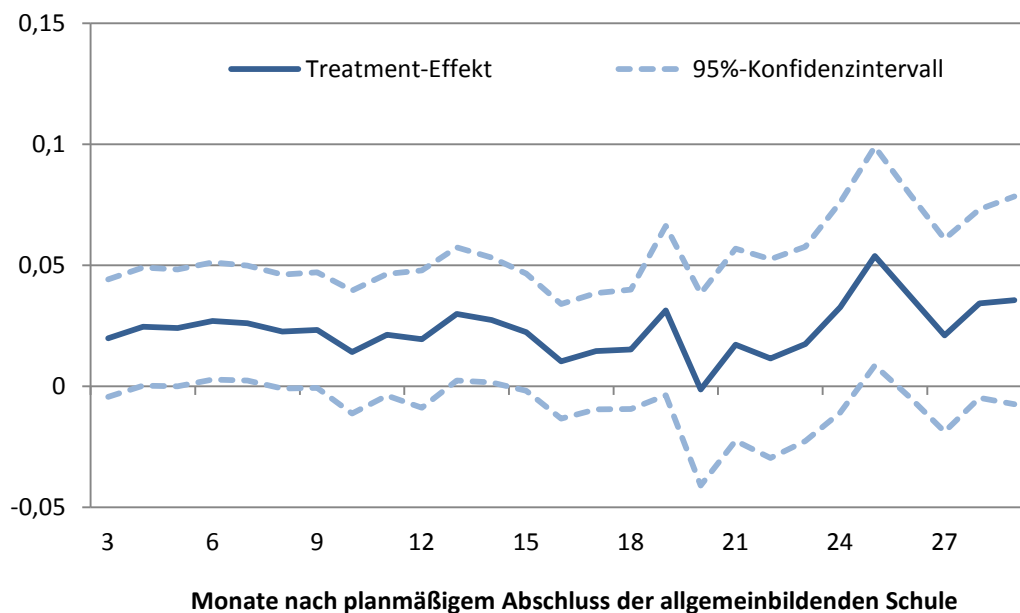
Im ersten Jahr nach dem vorgesehenen Verlassen der allgemeinbildenden Schule unterscheiden sich die Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung bezüglich der Aufnahme einer Arbeit nicht von der Kontrollgruppe. Der geschätzte Treatmenteffekt für diesen Zeitraum schwankt um null Prozentpunkte und ist nicht signifikant.

Abbildung 8.15: Wirkung auf die Aufnahme einer Arbeit

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Arbeit bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Im Anschluss wird der geschätzte Effekt negativ und ist 18 Monate nach dem planmäßigen Verlassen der Schule sogar für einen kurzen Zeitraum signifikant kleiner als Null. Dies würde bedeuten, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Teilnehmenden davon abhält, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, statt beispielsweise eine Berufsausbildung zu absolvieren. Da der Effekt aber nur für eine kurze Dauer zu beobachten ist, sollte er nicht überbewertet werden. Ungefähr 21 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss steigt der geschätzte Effekt wieder an und ist ab dem zweiten Jahr nach dem planmäßigen Verlassen der Schule positiv, aber jedoch vollständig insignifikant.

Die Abbildung 8.16 stellt die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf gemeldete Arbeitslosigkeit nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule dar. Der geschätzte Effekt der Berufseinstiegsbegleitung ist bis auf einen Monat immer größer als Null, aber mittel- bis langfristig insignifikant. Innerhalb der ersten 18 Monate nach dem planmäßigen Verlassen der Schule ist der Treatmenteffekt der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung für einen relativ langen Zeitraum zumindest schwach signifikant. In der Tendenz scheint sich die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung eher positiv auf eine spätere Arbeitslosigkeit auszuwirken. Möglicherweise hilft die Berufseinstiegsbegleitung den Teilnehmenden, im Zuge des Übergangs Ansprüche auf Beratung und gegebenenfalls Leistungen durch die Agenturen für Arbeit oder die Jobcenter geltend zu machen. Direkte Evidenz aus den Fallstudien für diesen Mechanismus gibt es allerdings nicht. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der schwachen Signifikanz sollte auch dieser Effekt nicht überinterpretiert werden.

Abbildung 8.16: Wirkung auf gemeldete Arbeitslosigkeit

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Arbeitslosigkeit bei den Teilnehmenden. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

8.4 Unterschiedliche Wirkungen nach Personengruppen

In diesem Abschnitt werden die Schätzergebnisse nach Personengruppen differenziert. Betrachtet werden hierbei nur Untergruppen mit ausreichenden Fallzahlen; die Differenzierungen müssen die Gesamtstichprobe ungefähr hälftig teilen. Betrachtet werden Unterschiede nach jungen Männern und Frauen, nach der Zugangskohorte (Frühjahr 2009 versus Schuljahresbeginn 2009/2010), Personen mit und ohne Migrationshintergrund sowie innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden leistungsschwächere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse einer Differenzierung nach Schülerinnen und Schülern auf Förderschulen und (anderen) Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, können wegen der geringen Zahl der Förderschüler und -schülerinnen nur für die letztere Gruppe ausgewiesen werden.

In den Differenzierungen werden jeweils die Effekte auf den Übergang in betriebliche Ausbildung, in berufsvorbereitende Maßnahmen sowie auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule dargestellt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass diese nicht den kausalen Effekt der Zugehörigkeit zur jeweiligen Untergruppe darstellen. Sie können beispielsweise nicht in dem Sinne verstanden werden, dass die Tatsache, dass jemand einen Migrationshintergrund hat, kausal zu einer größeren oder kleineren Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung beiträgt. Denn es könnte sein, dass der Migrationshintergrund mit anderen Variablen korreliert, nach denen die Treatment-Effekte jeweils nicht differenziert werden (beispielsweise den schulischen Leistungen). Die Differenzierungen geben also darüber Aufschluss, ob Untergruppen wie die Migrantinnen und Migranten im Durchschnitt einen größeren

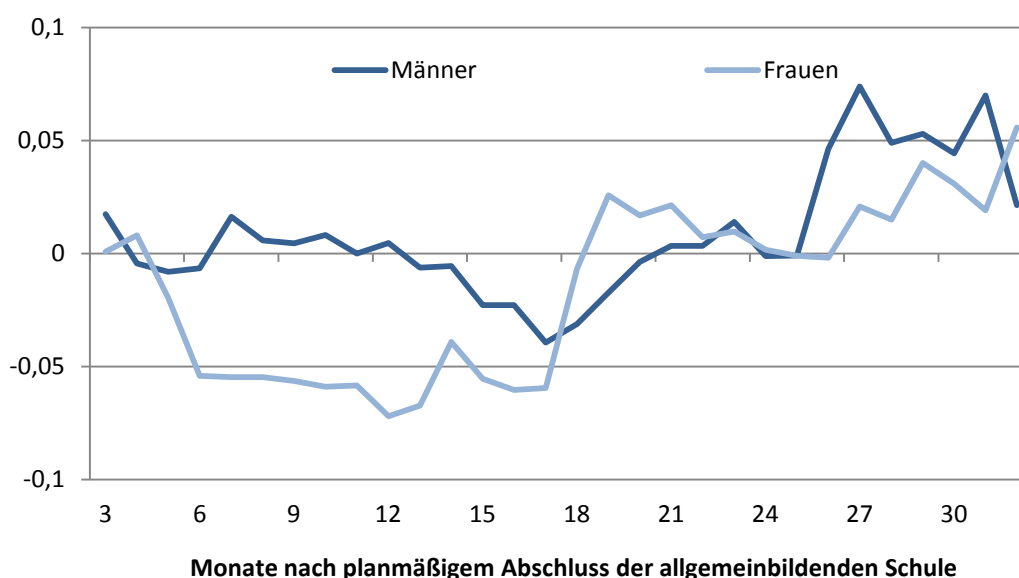
oder kleineren Treatment-Effekt haben als andere; diese Unterschiede sind aber nicht mit Bestimmtheit ursächlich auf die Zugehörigkeit zur Untergruppe zurückzuführen.

8.4.1 Männer versus Frauen

Als erste Differenzierung wird die Wirkung der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung getrennt für Frauen und Männer durchgeführt. Die Abbildung 8.17 illustriert die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung getrennt für Männer und Frauen.

In den Abbildungen in diesem und dem nächsten Unterabschnitt werden statistisch signifikante, also mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % gegen null gesicherte Ergebnisse, mit einer Raute auf dem entsprechenden Datenpunkt gekennzeichnet (siehe Abbildung 8.19 für ein Beispiel). Im Fall von Abbildung 8.17 wird weder für Frauen noch für Männer zu irgendeinem Zeitpunkt ein signifikanter Effekt auf den Übergang in betriebliche Ausbildung gefunden. Dieses Ergebnis entspricht also dem Ergebnis für die Gesamtgruppe der Teilnehmenden.

Abbildung 8.17: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung



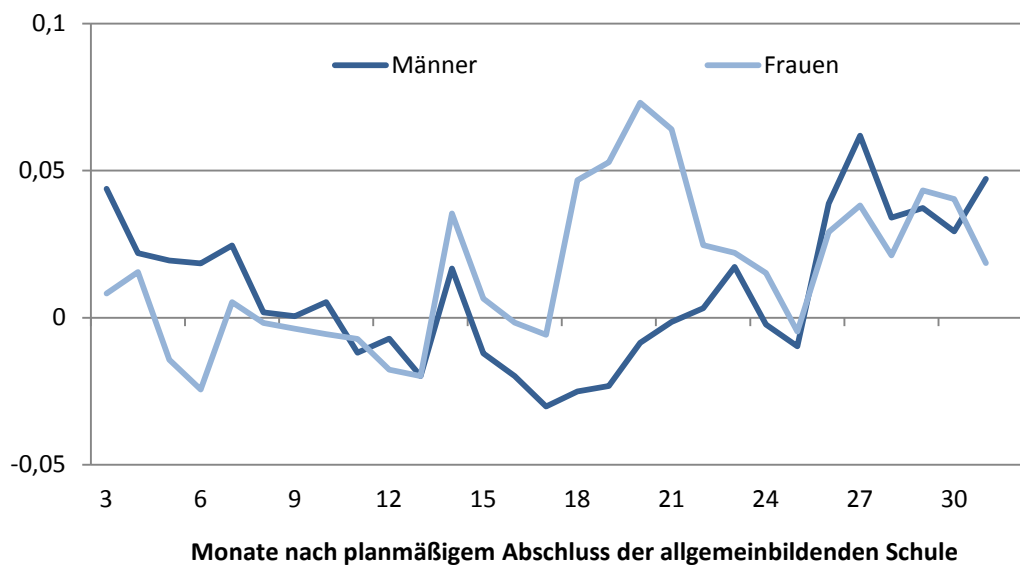
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Tendenziell liegen die Schätzwerte für den ATT bei jungen Frauen unter denen, die für männliche Teilnehmende errechnet werden. Kurz nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule wird für junge Frauen sogar ein negativer Effekt ermittelt, während selbiger für junge Männer um null Prozentpunkte schwankt. Im Laufe der Zeit nähert sich die geschätzte Wirkung für junge Frauen derer der Männer an. Ab zwei Jahre nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule werden für beide Gruppen positive, aber insignifikante Treatmenteffekte gefunden.

Keine signifikanten Wirkungen für beide Gruppen ergeben sich auch betreffend der Aufnahme einer betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung (siehe Abbildung

8.18). Allerdings liegt der ATT der jungen Frauen im zweiten Jahr nach dem planmäßigen Schulabschluss über demjenigen der jungen Männer, wodurch sich eine Differenzierung zu den in Abbildung 8.17 dargestellten Befunden für betriebliche Ausbildung allein ergibt.

Abbildung 8.18: Wirkung auf den Übergang in Ausbildung allgemein

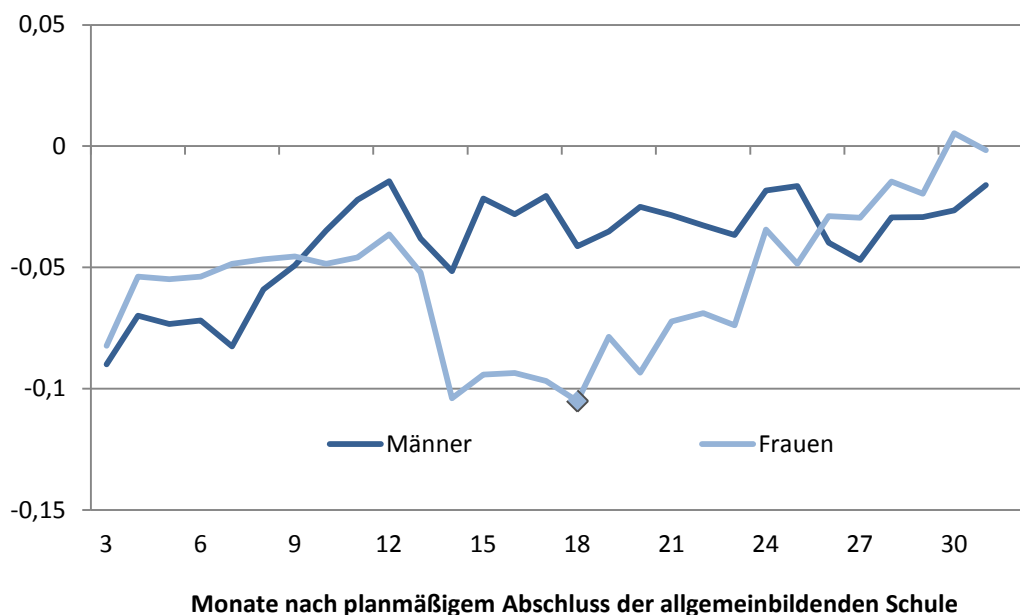


Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

In Abbildung 8.19 wird die jeweilige Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib an einer allgemeinbildenden Schule für beide Gruppen dargestellt. Der Verlauf der geschätzten Effekte über die Zeit unterscheidet sich zwischen jungen Männern und Frauen im zweiten Jahr nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Nur bei den jungen Frauen findet sich hier ein negativer Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den weiteren Schulbesuch. Dieser Effekt ist zum Zeitpunkt 18 Monate nach dem planmäßigen Schulende statistisch signifikant (t-Wert: 2,07) und von 14 bis 17 Monaten immerhin schwach signifikant (t-Werte: 1,80 und größer).

In den übrigen Zeiträumen finden sich keine signifikanten Treatment-Effekte – im Unterschied zur Betrachtung für beide Geschlechter auch anfänglich nicht. Dies ist jedoch auch auf die geringeren Fallzahlen in den Untergruppen und die dadurch relativ großen Standardfehler zurückzuführen.

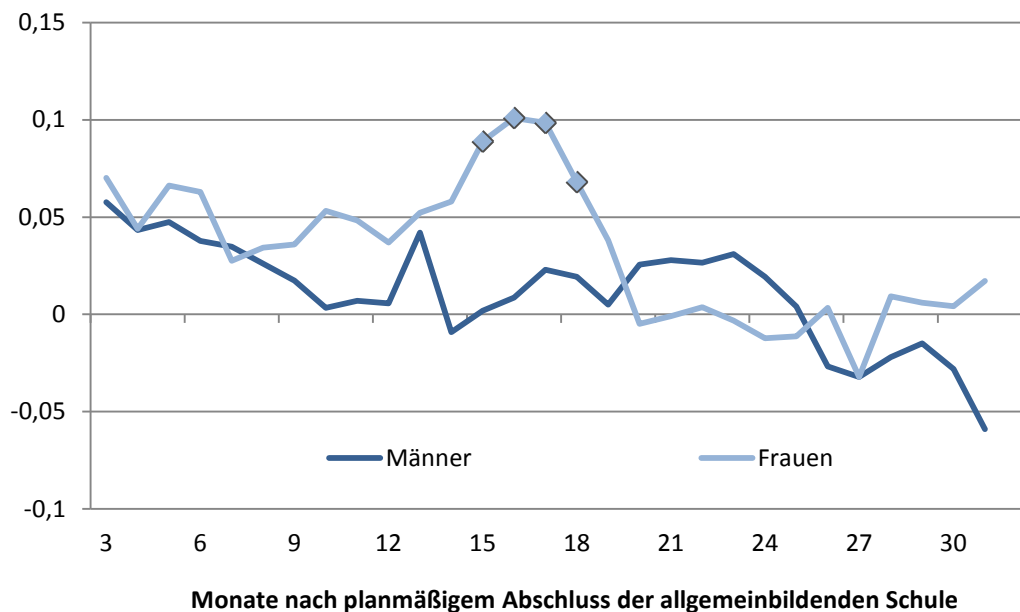
Abbildung 8.19: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Als letzte Ergebnisvariable für eine separate Wirkungsanalyse für junge Frauen und Männer wird der Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme herangezogen (Abbildung 8.20). Bezüglich dieses Übergangs werden für junge Frauen zwischen dem Monat 15 und dem Monat 18 nach dem planmäßigen Schulabschluss signifikant positive Treatmenteffekte ermittelt. In diesem Zeitraum sind selbige auch deutlich höher als bei den jungen Männern. Für den restlichen Zeitraum werden für junge Frauen keine signifikanten Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme festgestellt. Für junge Männer gilt dies für den gesamten Zeitraum nach Verlassen der Schule.

Alles in allem ist nicht klar zu sagen, ob junge Männer oder junge Frauen besser durch die Berufseinstiegsbegleitung gefördert werden. Zwar scheint ein Umlenken auf außerschulische Bahnen durch die Berufseinstiegsbegleitung nur bei den jungen Frauen wirksam zu sein. Hinsichtlich des Übergangs in eine Berufsausbildung sind jedoch weder bei jungen Männern noch bei jungen Frauen positive Wirkungen festzustellen.

Abbildung 8.20: Wirkung auf den Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

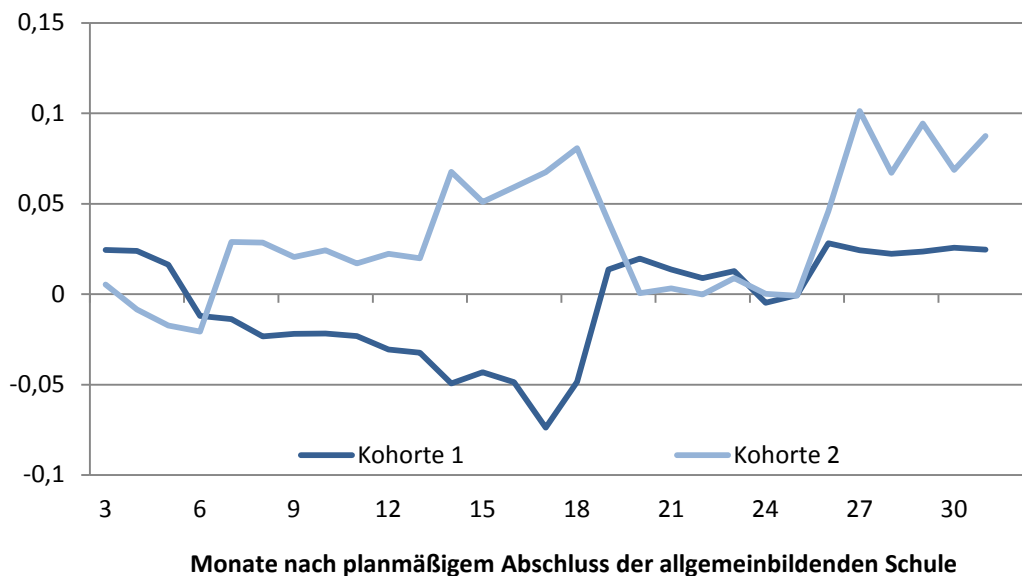
8.4.2 Ergebnisse im Kohortenvergleich

Das zweite Differenzierungsmerkmal bilden die beiden ersten Zutrittskohorten in die Berufseinstiegsbegleitung (Frühjahr 2010 und Schuljahresbeginn 2009/2010).⁵⁶

Die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung in der Kohortendifferenzierung ist Gegenstand der Abbildung 8.21. Zwischen den beiden Kohorten sind in der Größenordnung deutliche Unterschiede festzustellen. Für die erste Kohorte werden im ersten halben Jahr nach planmäßigem Verlassen der Schule leicht positive Effekte gefunden. Danach drehen diese für fast ein Jahr lang ins Negative; der betragsmäßig höchste Effekt liegt bei minus sieben Prozentpunkten. Zum Zeitpunkt von 18 Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss findet ein Anstieg des ATT auf knapp über null Prozentpunkte statt. Für die zweite Kohorte sind die geschätzten Effekte meist größer als die der ersten Kohorte; sie sind fast durchweg positiv. Lokale Maxima finden sich in den Monaten 18 (8,1 Prozentpunkte) und 29 (9,4 Prozentpunkte). Zwischen Monat 19 und 25 weisen beide Kohorten einen relativ ähnlichen Verlauf der Treatment-Effekte auf. Trotz der teilweise großen Effekte werden zu keinem beobachteten Zeitpunkt signifikante Wirkungen für beide Kohorten festgestellt, da die Werte der t-Statistik maximal bei 1,54 liegen.

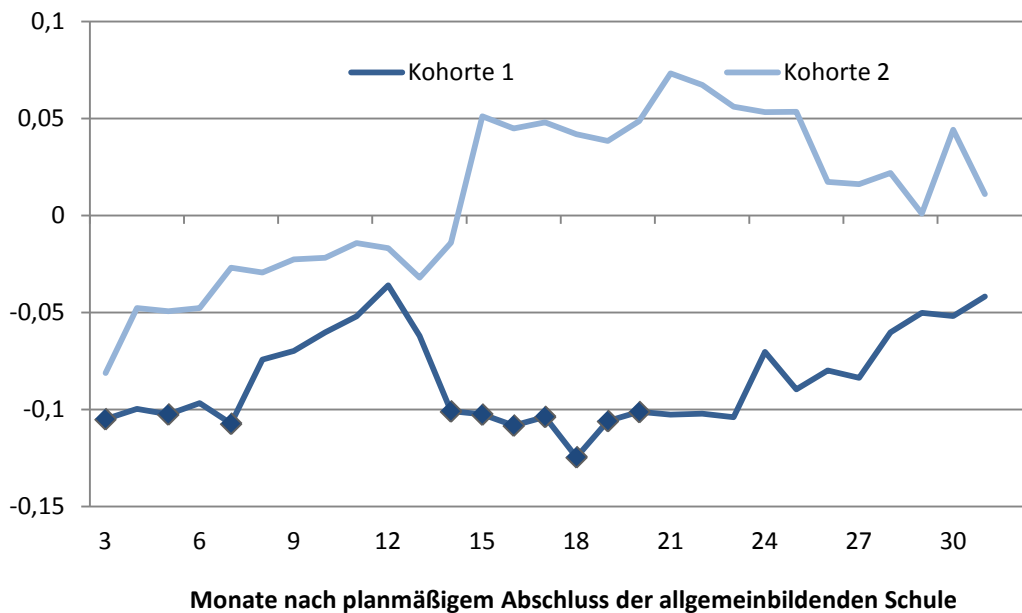
⁵⁶ Nur diese beiden wurden in die Schülerbefragung einbezogen (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Abbildung 8.21: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

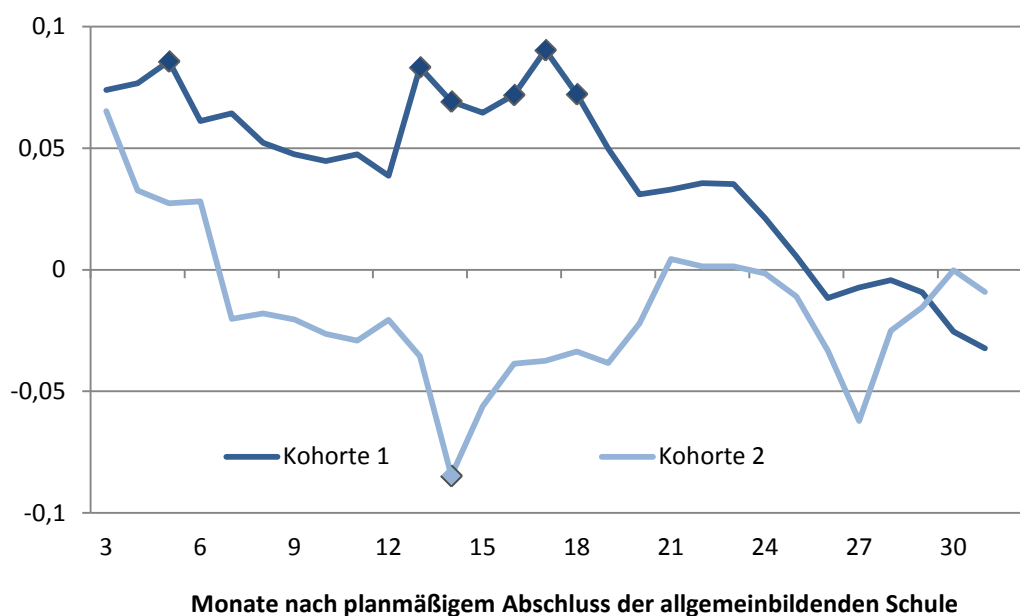
Abbildung 8.22: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Ausgeprägte Unterschiede zwischen den beiden Kohorten lassen sich auch bezüglich der Wirkung auf den Verbleib auf einer allgemeinbildenden Schule beobachten (Abbildung 8.22). Im ersten Jahr sind die geschätzten Effekte für beide Kohorten negativ und im dritten bis sechsten Monat nach dem planmäßigen Schulabschluss in der ersten Kohorte statistisch signifikant. Kurz nach dem zwölften Monat entwickeln sich die Effekte beider Kohorten deutlich auseinander. Für die erste Kohorte bleiben die geschätzten Wirkungen auf den schulischen Verbleib weiterhin negativ und sind für einige Monate auch signifikant. Für die zweite Kohorte werden für denselben Zeitraum positive Treatmenteffekte beobachtet, die jedoch zu keinem Zeitpunkt signifikant sind. Langfristig nähern sich die Wirkungen beider Kohorten wieder leicht an, die der ersten Kohorte verbleiben jedoch unter null, während die der zweiten Kohorte über null verbleiben.

Abbildung 8.23: Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Auch bezüglich des Übergangs in eine berufsvorbereitende Maßnahme unterscheiden sich die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung zwischen beiden Kohorten deutlich (siehe Abbildung 8.23). Kurz nach dem Verlassen der Schule weisen beide Gruppen einen positiven Treatmenteffekt auf. Für die erste Kohorte bleiben die ermittelten Wirkungen vorerst positiv und sind in einigen Monaten des zweiten nachschulischen Jahres statistisch signifikant. Bei der zweiten Kohorte wird im selben Zeitraum ein deutlicher Rückgang der geschätzten Wirkung beobachtet. Dieser wird ungefähr ab Monat sieben sogar negativ, ist aber nur in einem Monat (14 Monate nach planmäßigem Schulabschluss) signifikant. Ab Monat 21 nähern sich die Wirkungen beider Kohorten wieder leicht an und befinden sich knapp unter null Prozentpunkten.

Insgesamt scheint es so, dass die Teilnehmenden in der ersten Kohorte infolge der Berufseinstiegsbegleitung eher in eine berufsvorbereitende Maßnahme übergehen, während die Angehörigen der zweiten Kohorte in der Tendenz eher weiter zur Schule gehen, um beispielsweise einen besseren Schulabschluss zu erreichen. Das „Umlenken“ von schulischen auf außerschulische Verbleibswege und insbesondere in Maßnahmen beschränkt sich somit auf die erste Kohorte. Dies könnte erstens auf einen Einführungseffekt zurückzuführen sein; den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter fehlte möglicherweise am Anfang die Erfahrung, um zu verhindern, dass die Teilnehmenden in berufsvorbereitende Maßnahmen übergangen. Die teilweise großen Abstimmungsschwierigkeiten und Personalwechsel gerade in der allerersten Phase der Berufseinstiegsbegleitung, von denen in den Fallstudien berichtet wird (siehe Kapitel 5), sprechen ebenfalls für das Vorhandensein eines Einführungseffekt. In diesem Zusammenhang muss zweitens bedacht werden, dass die Zeitdauer, in denen die Teilnehmenden gefördert wurden, in der ersten Kohorte wegen des Starts der Berufseinstiegsbegleitung am 1. Februar 2009 und nicht zum Schuljahresbeginn verkürzt war. Drittens trafen, wie die Darstellung in Kapitel 3 zeigt, die Angehörigen der zweiten Kohorte auf einen Ausbildungsmarkt, der wesentlich günstiger war als für die Angehörigen der ersten Kohorte. Insbesondere ging die Bedeutung des Übergangsbereichs in diesem Zeitraum deutlich zurück. Dies könnte auch einen Einfluss auf die Effekte der Berufseinstiegsbegleitung gehabt haben.

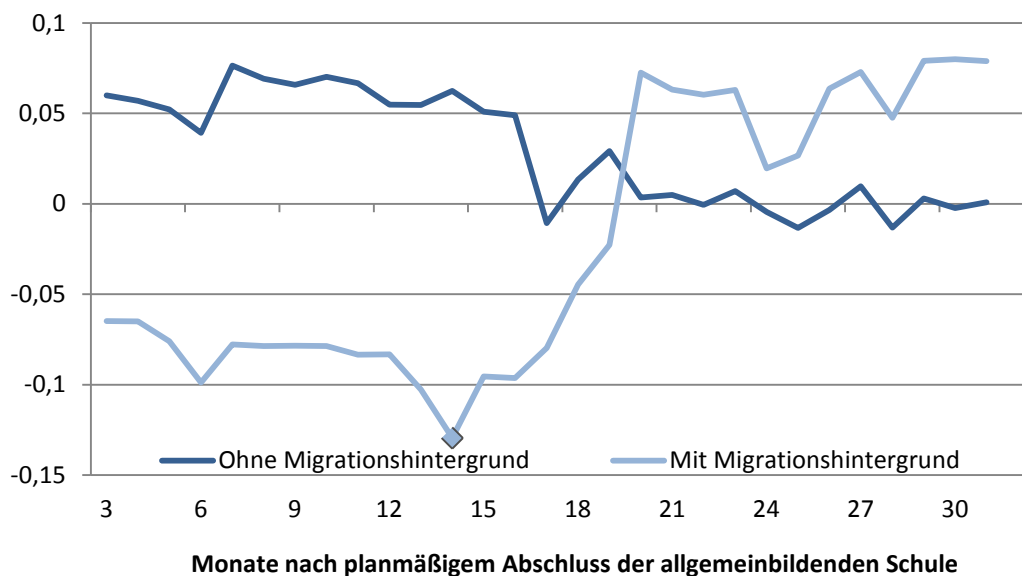
8.4.3 Personen mit und ohne Migrationshintergrund

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit bietet die Unterscheidung zwischen jungen Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund. Auch hier werden dieselben drei Ergebnisvariablen verwendet wie bereits bei der differenzierten Wirkungsanalyse für die beiden Kohorten. Abbildung 8.24 zeigt die Ergebnisse für die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung.

In den ersten 18 Monaten nach dem planmäßigen Verlassen der allgemeinbildenden Schule sind die Effekte für beide Gruppen sehr unterschiedlich. Für Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung ohne Migrationshintergrund wird für diesen Zeitraum ein positiver Treatmenteffekt gefunden, während für den Effekt der Teilnehmer mit Migrationshintergrund das Gegenteil der Fall ist. Die Effekte erreichen zunächst nicht das Signifikanzniveau von 5 %, sind aber teilweise schwach signifikant; so hat der positive Effekt bei den Nicht-Migranten nach sechs Monaten eine t-Statistik von 1,68, der negative Effekt bei den Migranten nach sieben Monaten eine t-Statistik von 1,93. Im Monat 14 ist mit einem t-Wert von 1,97 ein signifikanter negativer Effekt bei den Migranten festzustellen.

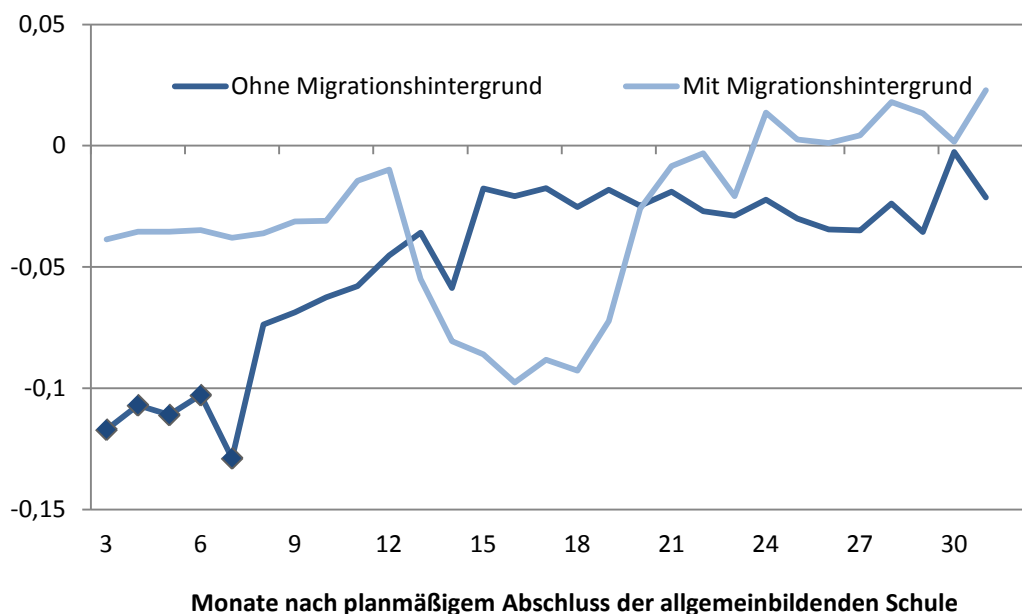
Mittel- bis langfristig sind für Teilnehmer ohne Migrationshintergrund keine Wirkungen festzustellen, während die Wirkungen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund ins Positive drehen. Die basierend auf dem Matching-Verfahren ermittelten Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung sind jedoch zu keinem Zeitpunkt für eine der beiden Gruppen signifikant.

Abbildung 8.24: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.25: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule

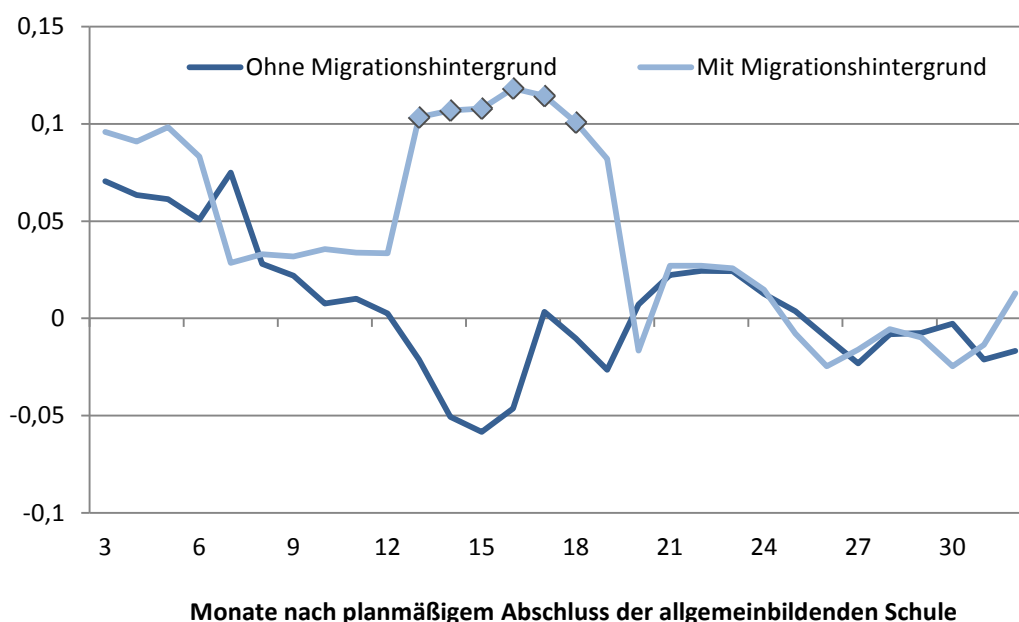


Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.25 stellt die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib auf einer allgemeinbildenden Schule für junge Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund dar. In den ersten 12 Monaten nach dem planmäßigen Abschließen der allgemeinbildenden Schule verbleiben junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund infolge der Berufseinstiegsbegleitung seltener weiter auf einer allgemeinbildenden Schule. In den ersten sieben Monaten ist der entsprechende Effekt zumindest teilweise negativ signifikant.

Nach diesem Zeitpunkt nimmt die negative Wirkung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Migrationshintergrund stetig ab, während diese für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund stärker negativ wird, aber insignifikant bleibt. Langfristig nähern sich die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib an einer allgemeinbildenden Schule für beide Gruppen an und tendieren gegen null.

Abbildung 8.26: Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

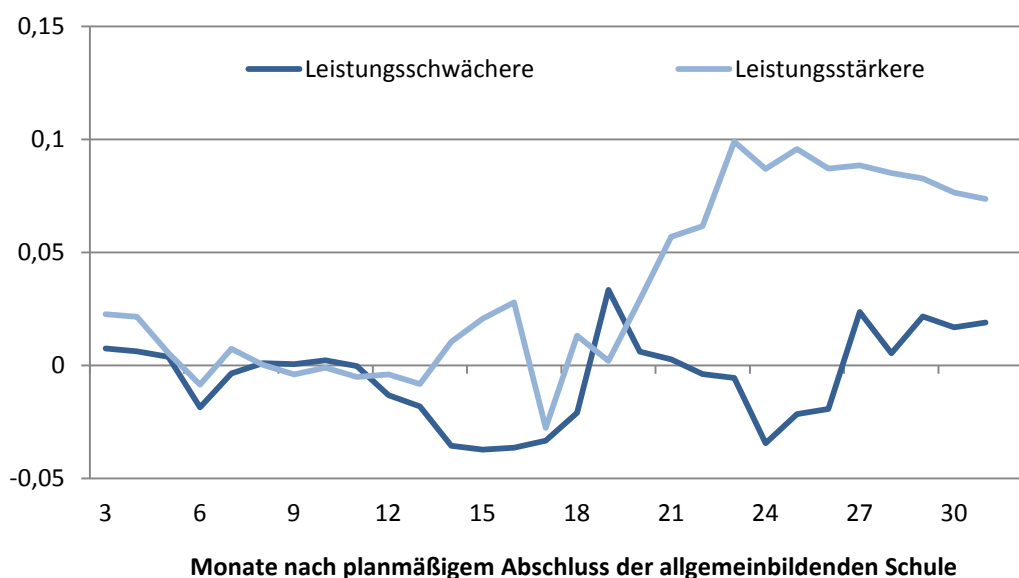
Gegenstand der Abbildung 8.26 sind die Auswirkung der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit und ohne Migrationshintergrund. Auffällig ist hier eine drastische Zunahme der positiven Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme ein Jahr nach dem Verlassen der Schule für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund. Diese relativ hohen und auch signifikant positiven Effekte haben für ungefähr ein halbes Jahr Bestand. Danach nehmen die positiven Effekte für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund sehr schnell wieder ab und Verlaufen sehr ähnlich zu denen

der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Migrationshintergrund. Für letztere werden über den gesamten Zeitraum nach dem Verlassen der Schule keine signifikanten Wirkungen festgestellt.

8.4.4 Leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ist die Erwägung der schulischen Leistungen der jungen Frauen und Männer: Es wird zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern unterschieden. Als „leistungsschwächer“ werden Schülerinnen und Schüler definiert, die in mindestens zwei der drei Schulfächer Deutsch, Englisch und Mathematik vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung oder (bei den Kontrollpersonen) zum selben Zeitpunkt in der schulischen Laufbahn ein „ausreichend“ oder schlechter als Schulnote hatten.

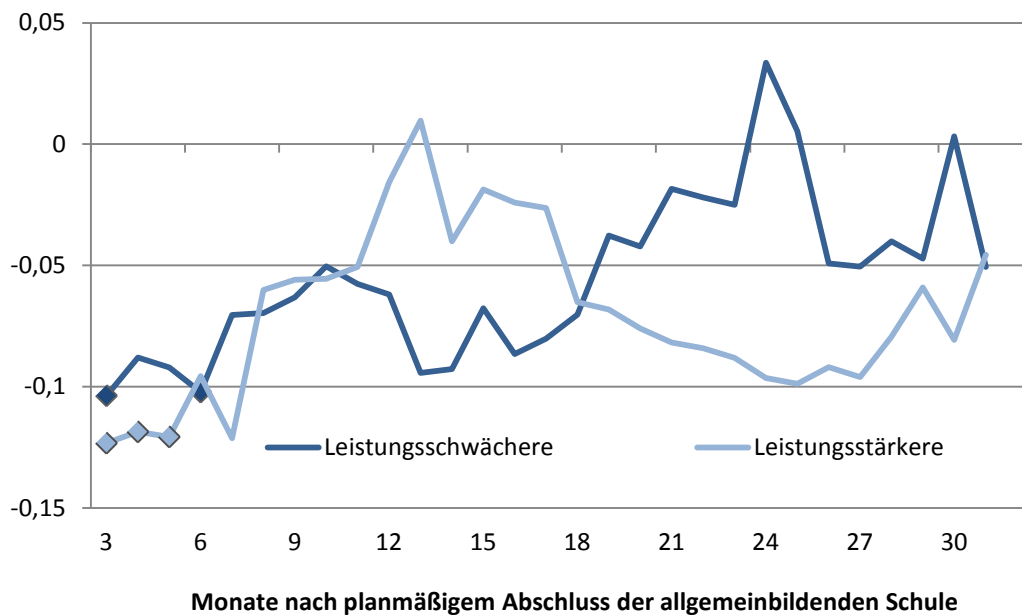
Abbildung 8.27: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

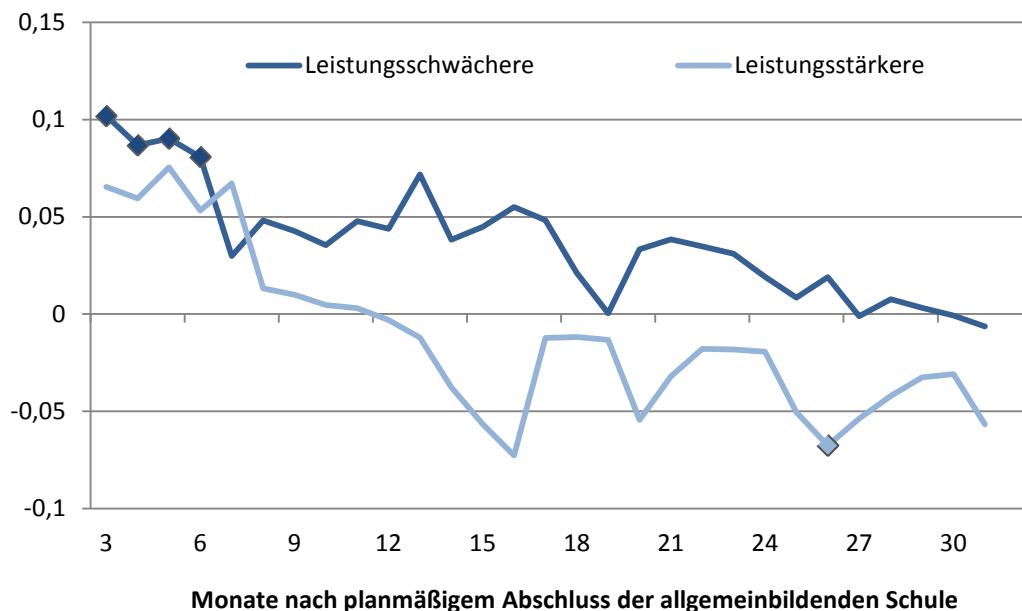
Abbildung 8.27 zeigt die Ergebnisse bezüglich des Übergangs in eine betriebliche Berufsausbildung. In den ersten zwölf Monaten nach dem planmäßigen Verlassen der Schule unterscheiden sich die Verläufe der Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung für beide Gruppen kaum voneinander. Langfristig scheinen die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler jedoch eher von der Berufseinstiegsbegleitung bezüglich des Übergangs in eine Berufsausbildung zu profitieren. Die geschätzten Effekte der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung sind für beide Gruppen jedoch zu keinem Zeitpunkt der Beobachtung signifikant, auch bei den Leistungsstärkeren ist maximal eine t-Statistik von 1,50 anzutreffen.

Abbildung 8.28: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.29: Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Bezüglich des weiteren Verbleibs auf einer allgemeinbildenden Schule werden für beide Gruppen nur kurzfristig signifikante Effekte gefunden, welche in beiden Fällen negativ sind (siehe Abbildung 8.28). Im Laufe der Zeit verschwinden die negativen signifikanten Effekte und werden für einzelne Monate sogar schwach positiv.

Abbildung 8.29 zeigt die Wirkung einer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. In den ersten sechs Monaten nach dem planmäßigen Verlassen der Schule haben leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme zu befinden. Die geschätzte Wirkung für die Gruppe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler hat im selben Zeitraum einen leicht geringeren positiven Effekt, der jedoch nicht signifikant ist. In der Folge nehmen die Wirkungen für beide Gruppen eher ab und bleiben insignifikant. Für die Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler wird selbiger sogar in einem Monat signifikant negativ.

Insgesamt sind zwischen leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern keine deutlichen Differenzierungen in der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung festzustellen.

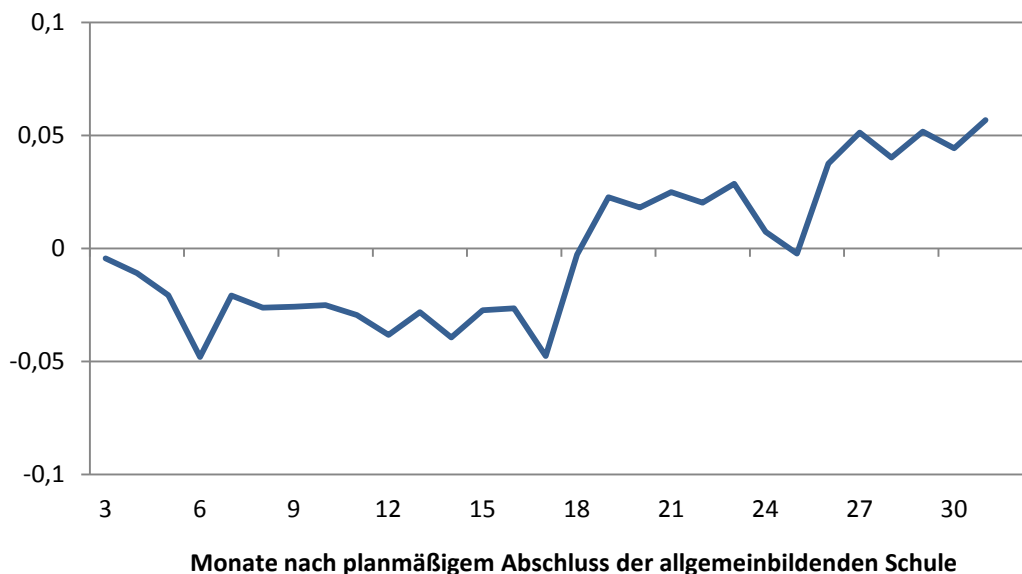
8.4.5 Wirkungen nach Schultart

Bisher wurden Schülerinnen und Schüler aller Schularten betrachtet, wobei das Matching-Verfahren nur Vergleichspersonen von der jeweils gleichen Schultart heranzieht. Als letzte Differenzierung werden die Schätzergebnisse auf die Schülerinnen und Schüler begrenzt, die nicht auf eine Förderschule gehen. Hintergrund dieser Differenzierung sind einerseits das unterschiedliche Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten, andererseits die aus den Fallstudien vorliegende Evidenz, dass die Auswahlmechanismen zwischen Förderschulen und anderen Schulen unterschiedlich verlaufen. Dabei stellen die Teilnehmenden in den Förderschulen eher eine Positivauswahl dar, in den anderen Schulen eher eine Negativauswahl.

Da die Fallzahlen für die Förderschulen jedoch keine belastbaren Ergebnisse ermöglichen, werden an dieser Stelle ausschließlich eigene Analysen für die anderen Schulen (wie an anderen Stellen im Bericht kurz als „Hauptschulen“ bezeichnet) durchgeführt.

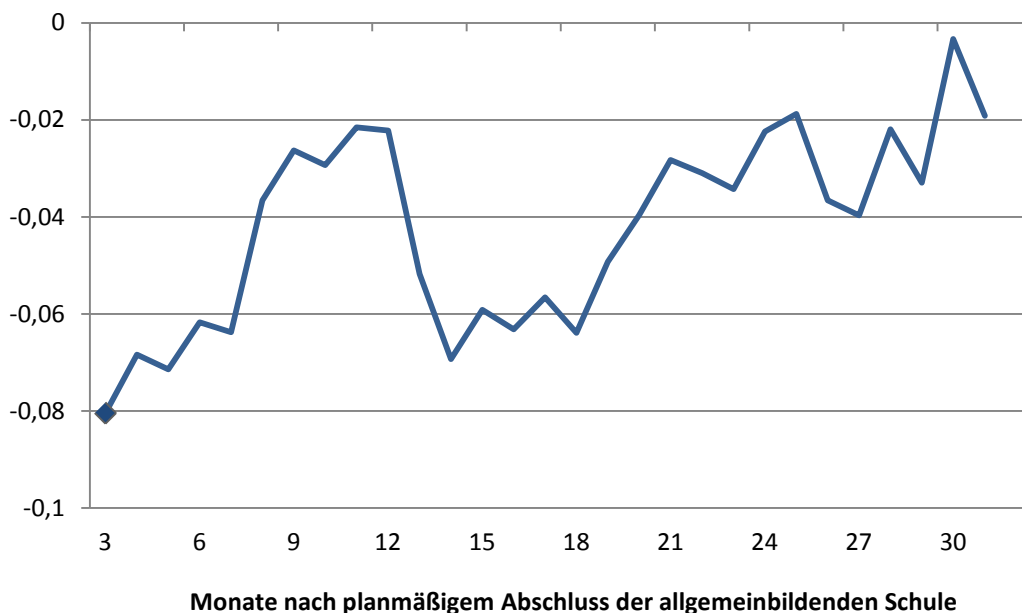
In Abbildung 8.30 findet sich zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Treatmenteffekt für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung. In den ersten anderthalb Jahren wird sogar eine negative Wirkung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung festgestellt, die dann aber in Verlauf der Zeit ins Positive dreht, aber insignifikant bleibt. Die Größenordnung ist genau dieselbe wie in der Gesamtstichprobe (siehe Abbildung 8.10).

Abbildung 8.30: Wirkung auf den Übergang in betriebliche Ausbildung (nur Hauptschulen)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

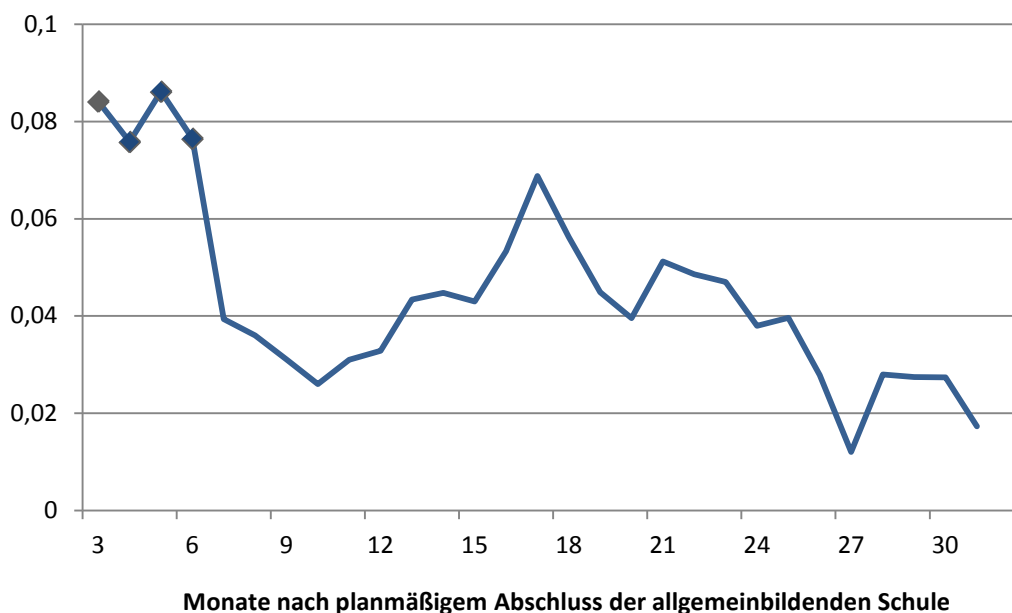
Abbildung 8.31: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule (nur Hauptschulen)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Für den Verbleib auf einer allgemeinbildenden Schule werden für den gesamten Zeitraum negative Treatmenteffekte geschätzt. Diese sind jedoch bis auf den dritten Monat nach dem planmäßigen Verlassen der Schule insignifikant. Langfristig verschwindet der negative Effekt, zeichnet sich jedoch in der Größenordnung ein bis anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabschluss noch einmal relativ deutlich ab.

Abbildung 8.32: Wirkung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme (nur Hauptschulen)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.32 zeigt die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme für teilnehmende Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Innerhalb der ersten sechs Monate nach dem Verlassen der Schule haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die vorher eine Hauptschule besucht haben, infolge ihrer Teilnahme eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilzunehmen. Mittel- bis langfristig verschwindet der positive Effekt jedoch und wird insignifikant. Auch hier sind keine qualitativen Unterschiede zur Gesamtstichprobe festzustellen.

8.5 Wirkungen nach Nutzungsarten

Kapitel 5 und 6 zeigen, dass die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung am Standort der Teilnehmenden mehr oder weniger förderlich für die Zielerreichung sein kann. Darüber hinaus ergaben die in Kapitel 6 durchgeführten Regressionsanalysen zur Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung und ihrer Nützlichkeit, dass sich die subjektiv wahrgenommene Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung nach der Intensität,

Kontinuität und Dauer der Förderung unterscheidet. In den bisher dargestellten Kausalanalysen wurden diese Unterschiede nicht berücksichtigt.

In diesem Abschnitt wird den Effekten unterschiedlicher Umsetzungen Rechnung getragen. Die Leitfrage ist, ob sich stärker positive Wirkungen auf den Übergang in eine Berufsausbildung einstellen, wenn die Berufseinstiegsbegleitung den begleiteten Jugendlichen mehr Angebote zur Verbesserung ihrer Kompetenzen macht, wenn die Kontaktintensität höher ist und wenn die Begleitung kontinuierlich durch dieselbe Person erfolgt. Während die bisher dargestellten geschätzten Effekte Aufschluss darüber geben, was die Berufseinstiegsbegleitung bezogen auf alle Teilnehmenden bewirkt, geht es im Folgenden darum, was sie im günstigen Fall bewirken kann.

Berücksichtigt werden die Nutzungsvarianten, die bereits im Abschnitt 6.3.2 dargestellt wurden (siehe im Überblick Tabelle 8.2). Um jeweils eine ausreichende Zahl von Beobachtungen zu haben, müssen die Informationen zur Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung zu jeweils zwei möglichst gleich großen Kategorien zusammengefasst werden. Ausgangspunkt ist dabei zunächst, welche Beratungen die Jugendlichen im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung erhalten: schulische, qualifizierende, berufsorientierende oder vermittlungsbezogenen Unterstützungen.

In der Spezifikation des Schätzansatzes werden Maße verwendet, die angeben, ob mindestens ein Angebot aus dem Bereich der schulischen Unterstützungen (Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe), aus dem Bereich der berufsorientierenden und qualifizierenden Förderungen (Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika oder „Schnuppertage“ in Betrieben oder anderen Einrichtungen, Arbeitstraining, Eignungstest, Computerschulungen, Sprachförderung) oder aus dem Bereich der vermittlungsorientierten Unterstützungen (Bewerbungstraining, Hilfe bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen, Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen) angenommen wurde oder ob dies nicht der Fall war. Entsprechend werden die Wirkungsanalysen differenziert. Feiner lassen sich die Ergebnisse aufgrund der Datenbeschränkung und der engen Korrelation von Angeboten innerhalb dieser Gruppen nicht unterscheiden.⁵⁷

Als zusammenfassendes Maß wird die Wahrnehmung von mindestens zwei Angeboten verwendet.⁵⁸ Da es nicht um die Wirksamkeit dieser Förderungen insgesamt geht, sondern um die Effekte der Angebote im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung, werden nur Förderungen betrachtet, die von der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter vorgeschlagen oder selbst durchgeführt wurden.

⁵⁷ Wie in Kapitel 6 dargestellt wird, konnten die Befragten auch Angebote nennen, die in keine dieser Kategorien fallen. Hiervon wurde allerdings nur in wenigen Fällen Gebrauch gemacht, so dass die aufgeführten Angebote die meisten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung durchgeführten oder organisierten Förderungen abbilden.

⁵⁸ Da die Grenze von mindestens zwei Angeboten willkürlich ist, wurden in Robustheitsanalysen alternativ die Wahrnehmung von mindestens einem berufsorientierendem und einem vermittlungsbezogenen Angebot sowie die Wahrnehmung von mindestens drei Angeboten geprüft. Die Ergebnisse unterscheiden sich nur geringfügig von den hier dargestellten.

Tabelle 8.2: Berücksichtigte Umsetzungsvarianten

| Definition der Variablen | Messzeitpunkt | Anteil |
|---|---------------|--------|
| Mindestens ein schulisches Angebot (Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe) | Welle 1 | 0,24 |
| Mindestens ein berufsorientierendes oder qualifizierendes Angebot (Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika oder „Schnuppertage“ in Betrieben oder anderen Einrichtungen, Arbeitstraining, Eignungstest, Computerschulungen, Sprachförderung) | Welle 1 | 0,61 |
| Mindestens ein vermittlungsbezogenes Angebot (Bewerbungstraining, Hilfe bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen, Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen) | Welle 1 | 0,70 |
| Insgesamt mindestens zwei Angebote | Welle 1 | 0,65 |
| Mindestens wöchentliche Einzelgespräche | Welle 1 | 0,40 |
| Persönliche Kontinuität der Begleitung | Welle 2 | 0,75 |

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Maßgeblich ist dabei, dass die Leistungen vor dem Abschluss der Schule erhalten wurden, da sie nicht vom Übergang abhängig sein dürfen, damit ein Problem der umgedrehten Kausalität vermieden wird.

Eine zweite Differenzierung stellt die Intensität der Begleitung in den Vordergrund. Erhoben wurde die Häufigkeit von Einzel- und Gruppengesprächen. Die verwendete Einteilung richtet sich danach, ob nach Auskunft des oder der Befragten innerhalb eines halben Jahres vor der Befragung durchschnittlich mindestens ein Einzelgespräch in der Woche stattgefunden hat. Es wurden Einzelgespräche verwendet, weil die Berufseinstiegsbegleitung einer auf die einzelne Person abzielende Förderung ist; die Ergebnisse für die Häufigkeit von Gruppengesprächen unterscheiden sich jedoch kaum.

Die dritte Variante stellt die Kontinuität der Begleitung in den Vordergrund. Hierbei wird unterschieden, ob im Verlauf der Förderung ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin stattgefunden hat. Diese Information entstammt der zweiten Befragungswelle. Diejenigen Personen, die zu diesem Zeitpunkt noch an der Berufseinstiegsbegleitung teilnahmen, wurden gefragt, ob sie noch vom selben Berufseinstiegsbegleiter oder von derselben -begleiterin begleitet wurden wie zum Zeitpunkt der ersten Welle. Falls die Berufseinstiegsbegleitung bereits beendet war, wurde gefragt, ob die Begleitung durch diese Person bis zum Austritt aus der Förderung gedauert hatte. Das Maß erfasst also nicht die Gesamtdauer der Begleitung, sondern die Begleitung ungefähr von der Mitte des letzten Schuljahrs bis sechs Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule, mithin über den besonders kritischen Zeitpunkt der „ersten Schwelle“ hinweg.

Prinzipiell möglich wäre auch die Differenzierung der Wirkungsanalyse nach weiteren Durchführungsaspekten, beispielsweise der Ausrichtung der Berufseinstiegsbegleitung auf den schulischen Erfolg oder auf den Übergang in Berufsausbildung am jeweiligen Standort oder den Grad der Kooperation zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Schule. Da diese Maße jedoch nicht auf der Ebene des oder der einzelnen Teilnehmenden variieren, sondern stets für alle Teilnehmenden an einem Standort gelten, ist nicht klar, ob die festgestellten Unterschiede nicht auf andere, standortspezifische Gegebenheiten zurückzuführen sind.

Für die Umsetzungsvarianten werden dieselben Schätzverfahren angewendet wie für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt. Die Kontrollgruppe umfasst damit in jeweils beiden Umsetzungsvarianten alle Nichtteilnehmenden, die durch das Matching-Verfahren als Vergleichspersonen ausgewählt werden. Damit wird beispielsweise im Fall der Teilnahme an schulischen Angeboten der Treatment-Effekt der Berufseinstiegsbegleitung mit einem solchen Angebot gegenüber dem Kontrafaktum der Nichtteilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung geschätzt. Es geht also nicht um die Schätzung des Effekts der Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe im Vergleich zur Situation ohne diese schulischen Angebote, sondern um die Teilnahme an einer bestimmten Durchführungsvariante der Berufseinstiegsbegleitung.⁵⁹

Für das Propensity Score Matching wird die Stichprobe zunächst auf die Teilnehmenden in der jeweiligen Durchführungsvariante und die Nichtteilnehmenden begrenzt. Analog zum Vorgehen, das in Abschnitt 8.2 dargestellt wird, wird die Teilnahmewahrscheinlichkeit mit dem Probit-Modell geschätzt und das Matching mit Hilfe eines Kerndichteschätzers implementiert.

8.5.1 Ergebnisse nach der Anzahl der Angebote

Abbildung 8.33 zeigt die Treatment-Effekte auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung, wobei zwischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen differenziert wird, die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung mindestens zwei oder weniger als zwei Angebote wahrgenommen haben. Der Übergang wird durch die CATI-Befragung erfasst. Die Darstellung bezieht sich auf den Zeitraum von 3 bis 31 Monaten nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Signifikante (also gegen null statistisch gesicherte) Treatment-Effekte sind wie in Abschnitt 8.4 mit einer Raute gekennzeichnet.

Die Abbildung zeigt, dass Teilnehmende, die mindestens zwei Angebote wahrgenommen haben, am Ende des Beobachtungszeitraums eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in einer Berufsausbildung zu sein, als vergleichbare Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmer. Bis ungefähr 18 Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss beträgt der Effekt etwa fünf Prozentpunkte und ist statistisch nicht signifikant, steigt dann auf ungefähr acht oder neun Prozentpunkte. Im 27. Monat nach dem planmäßigen Schulabschluss steigt der Effekt auf über zehn Prozentpunkte und ist in diesem Monat statistisch signifikant.

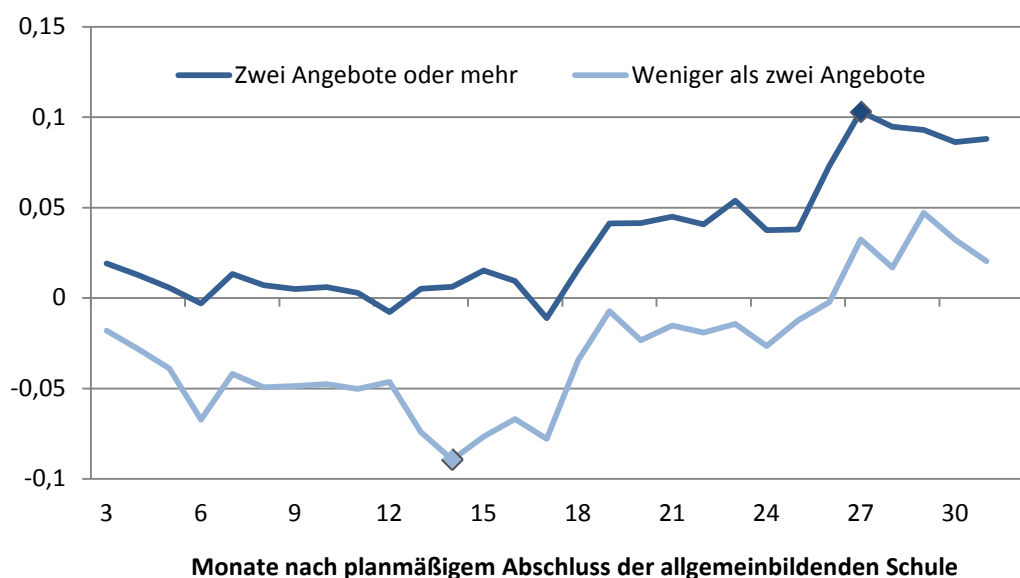
Das zeitliche Muster lässt auf eine Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung eher auf lange Sicht, nämlich im dritten Jahr nach der planmäßigen Beendigung der Schule schließen. Dies liegt daran, dass die meisten der begleiteten jungen Menschen das Ziel der beruflichen Ausbildung nur auf Umwegen erreichen. Die Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass die Unterstützungen, die die

⁵⁹ Entsprechend wird der Zeitpunkt der Teilnahme an dem schulischen Angebot nicht berücksichtigt. In der Kontrollgruppe können Jugendliche sein, die Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe erhielten, aber eben nicht im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung.

Berufseinstiegsbegleitung schon während der Schulzeit gegeben hat, auch im Verlauf dieser Umwege wirksam bleiben.

Keine signifikanten Effekte lassen sich für Teilnehmerinnen und Teilnehmer feststellen, die weniger als zwei Angebote wahrgenommen hatten. Die Treatment-Effekte der Berufseinstiegsbegleitung sind für diese Teilnehmenden deutlich niedriger und zumeist negativ; 14 Monate nach dem planmäßigen Ende der allgemeinbildenden Schule sind sie sogar signifikant negativ. Nach diesen Ergebnissen kommt es also für die Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung darauf an, dass den Teilnehmenden unterstützende Angebote gemacht werden, die dann auch tatsächlich wahrgenommen werden.

Abbildung 8.33: Wirkung auf betriebliche Ausbildung (Befragungsdaten)



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

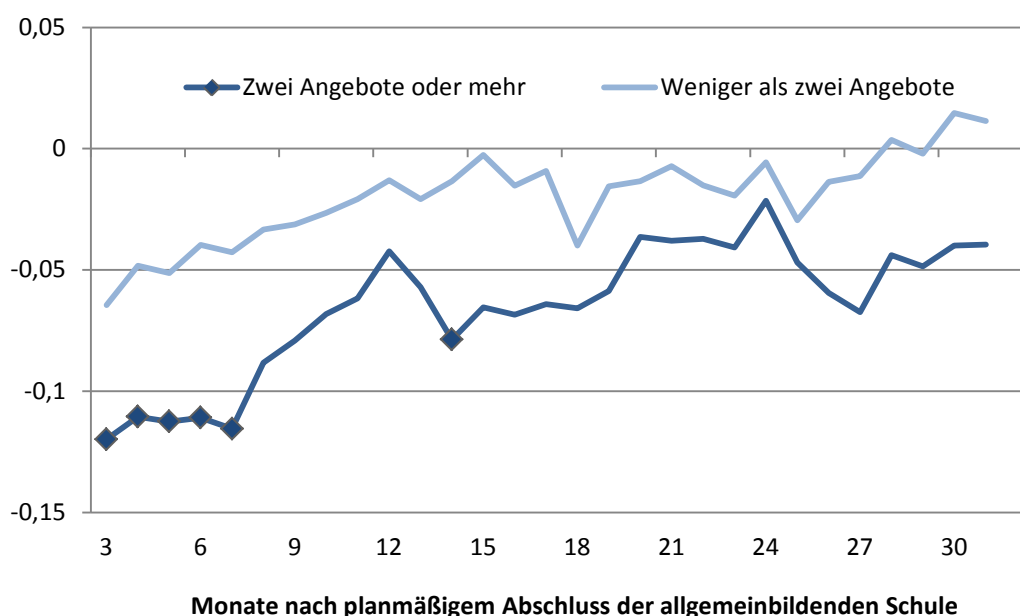
Abbildung 8.34 enthält die geschätzten Wirkungen der beiden Varianten der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in der Schule. Wie für die Gesamtstichprobe ist in beiden Fällen ein negativer Effekt auf den schulischen Verbleib festzustellen; die Berufseinstiegsbegleitung lenkt offenbar die Begleiteten aus schulischen in andere Folgezustände. Auch hier zeigen sich signifikante Einflüsse der Berufseinstiegsbegleitung vor allem bei den Teilnehmenden, die mindestens zwei Angebote wahrnahmen; der geschätzte Treatment-Effekt ist in dieser Gruppe fast zu jedem Zeitpunkt betragsmäßig größer als in der Gruppe, die weniger als zwei Angeboten wahrgenommen haben. In der ersten Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit, weiter auf die Schule zu gehen, in den ersten neun Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss ungefähr zehn Prozentpunkte geringer als in der kontrafaktischen Situation ohne Berufseinstiegsbegleitung.

Dieser Effekt könnte ein Selektionseffekt sein, wenn diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach der 9. beziehungsweise nach der 10. Klasse auf der Schule zu bleiben beabsichtigen, Angebote wie Bewerbungstrainings oder Hilfe beim Schreiben von

Lebensläufen weniger intensiv nutzen als Teilnehmende, die stärker auf den Übergang aus der Schule in die Ausbildung orientiert sind. Dagegen spricht allerdings, dass diese Art der Angebote nur ein Teil der Angebote insgesamt darstellen; Computerkurse, Betriebsbesichtigungen oder Nachhilfe sollten auch für Schülerinnen und Schüler mit schulischer Perspektive interessant sein. Zudem werden die Angebote zu einem Zeitpunkt erhoben (Januar oder Februar vor dem planmäßigen Abgang), zu dem die Entscheidung über den Verbleib nach der allgemeinbildenden Schule in vielen Fällen noch nicht getroffen ist.

Daher erscheint die Interpretation als kausaler Effekt der Teilnahme plausibel: Ein Umlenken auf außerschulische Wege durch die Berufseinstiegsbegleitung findet insbesondere dann statt, wenn die Berufseinstiegsbegleitung den Übergang durch unterstützende Angebote vorbereitet.

Abbildung 8.34: Wirkung auf Verbleib in der allgemeinbildenden Schule



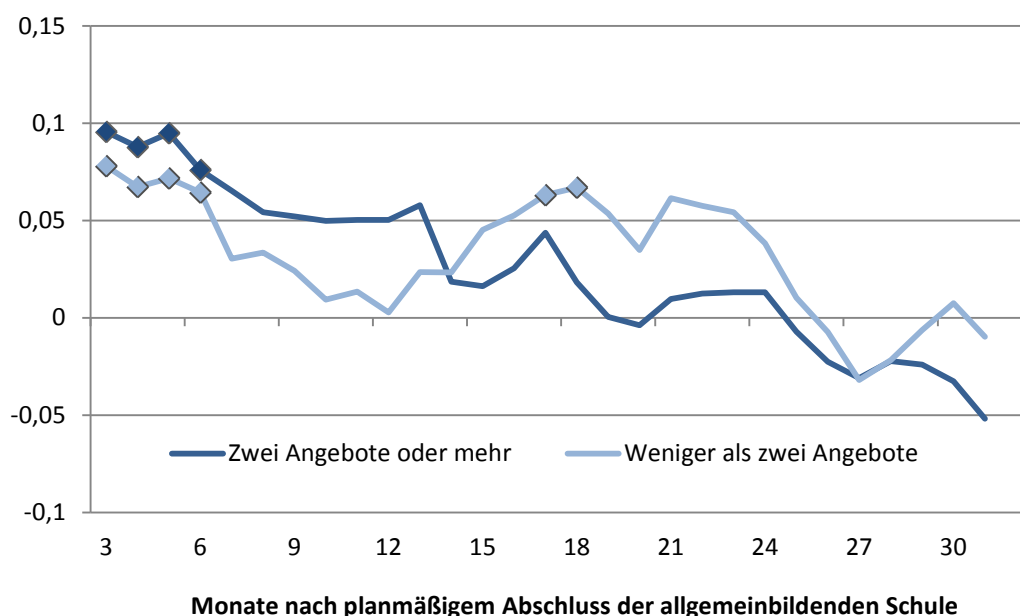
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.35 zeigt, dass die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen kaum davon abhängig ist, wie intensiv gefördert wird. Die in Abschnitt 8.3 dargestellten signifikant positiven Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf den Besuch von Maßnahmen in den ersten Monaten nach dem planmäßigen Schulabschluss zeigen sich in beiden Gruppen. Auch in längerer zeitlicher Betrachtung sind nur geringe Unterschiede nach der Anzahl der wahrgenommenen Angebote festzustellen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ein bestimmtes Aktivitätsniveau – gemessen an der Teilnahme an Förderungen, die von der Berufseinstiegsbegleitung durchgeführt oder zumindest organisiert werden – für die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung entscheidend ist. Dabei kann nicht danach unterschieden werden, ob der kritische

Faktor die Anzahl von Vorschlägen ist, die die Berufseinstiegsbegleitung den begleiteten Jugendlichen unterbreitet, oder ob die Annahme oder Zurückweisung dieser Vorschläge durch die Jugendlichen im Rahmen einer pragmatischen, ambivalenten oder distanzierten Nutzungsweise ausschlaggebend ist (siehe zu diesen Unterscheidungen Abschnitt 6.2). Entscheidend ist, dass im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung Angebote tatsächlich wahrgenommen werden.

Abbildung 8.35: Wirkung auf berufsvorbereitende Maßnahme



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

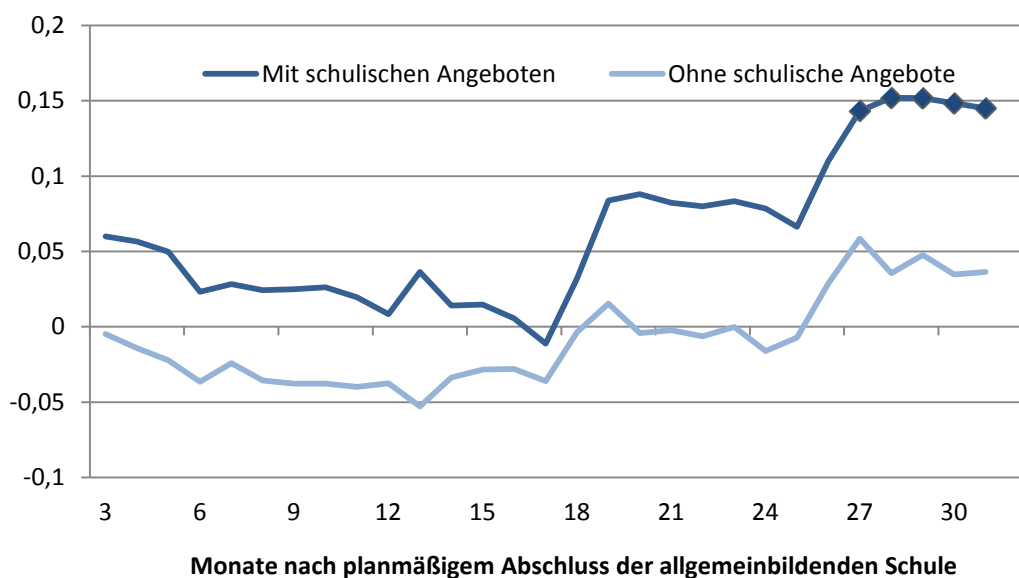
8.5.2 Ergebnisse nach der Art der Angebote

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Art der Angebote dabei eine Rolle spielen. Zur Vereinfachung der Darstellung werden nur die Effekte auf die Aufnahme einer Berufsausbildung dargestellt.

Im Folgenden betrachten wir zunächst die schulischen Angebote der Berufseinstiegsbegleitung, also Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfeunterricht, die von der Berufseinstiegsbegleitung vorgeschlagen oder selbst durchgeführt wurden. Abbildung 8.36 zeigt die Treatment-Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung, wenn zwischen Teilnehmenden unterschieden wird, die solche Angebote wahrgenommen oder nicht wahrgenommen haben. Dabei zeigt sich in den ersten sechs Monaten nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule, dass Teilnehmende mit schulischen Unterstützungen im Unterschied zu Teilnehmenden ohne diese Hilfestellungen etwas häufiger in Ausbildung übergehen als vergleichbare Nichtteilnehmende. Allerdings ist der Effekt in beiden Fällen nicht signifikant.

Signifikante Effekte sind wiederum nur langfristig zu erkennen. Teilnehmende mit schulischen Angeboten haben 27 Monate nach planmäßigem Schulabschluss eine statistisch und größenordnungsmäßig signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung zu absolvieren, als nicht begleitete Jugendliche. Die Effekte auf Teilnehmende ohne schulische Angebote sind dagegen nicht statistisch signifikant. Auf mittlere Sicht zeigen sich keine Unterschiede in den Treatment-Effekten. Keine klaren Unterschiede zwischen den beiden Umsetzungsvarianten der Berufseinstiegsbegleitung zeigen sich bei den anderen Status (ohne Abbildung).

Abbildung 8.36: Wirkung auf betriebliche Ausbildung



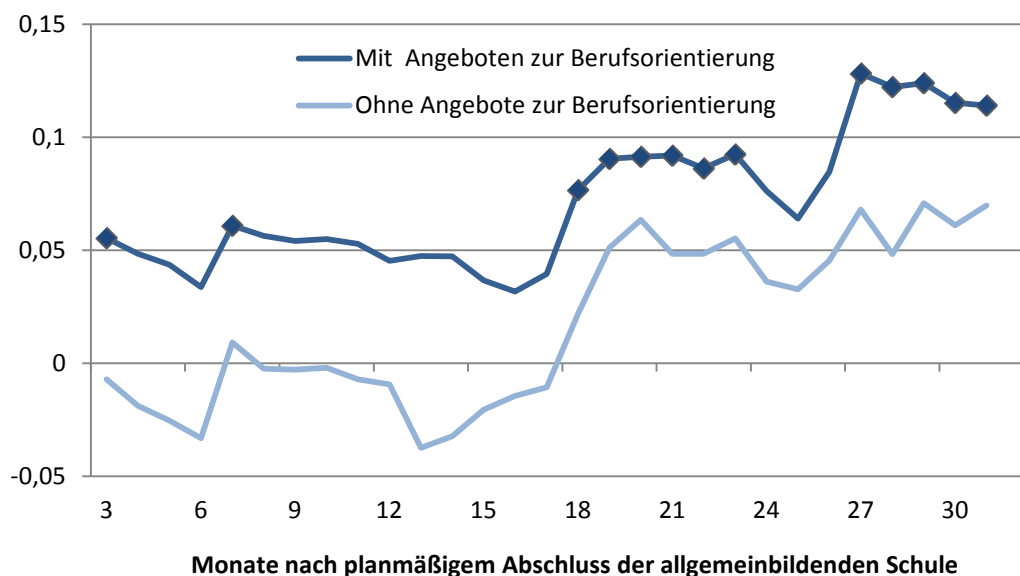
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.37 zeigt den Treatmenteffekt der Berufseinstiegsbegleitung getrennt danach, ob berufsorientierende und qualifizierende Angebote wahrgenommen wurden. Hierbei besteht – anders als bei den schulischen Angeboten – auch in den ersten 18 Monaten nach dem planmäßigen Abgang aus der Schule teilweise ein signifikanter Unterschied in der Wirkung auf den Status Berufsausbildung. Im ersten und siebten Monat nach dem planmäßigen Schulabschluss ist der positive Effekt bei denjenigen, die mindestens ein Angebot dieser Art hatten, statistisch auf dem fünf-Prozent-Niveau signifikant; im achten bis elften Monat ist der Effekt immerhin auf dem zehn-Prozent-Niveau signifikant. Die Berufseinstiegsbegleitung erhöht in diesem Zeitraum die Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung um fünf bis sechs Prozentpunkte.

Im Zeitraum von 18 bis 24 Monaten führt die Berufseinstiegsbegleitung zu einem positiven Effekt auf Berufsausbildung von knapp acht bis über neun Prozentpunkten; der Effekt ist fast immer signifikant. Von 27 Monaten nach planmäßigem Schulabschluss an beträgt der Treatment-Effekt 11 bis 13 Prozentpunkte und ist ebenfalls statistisch signifikant.

Im Unterschied zu diesen vergleichsweise großen Treatment-Effekten ist die geschätzte Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung deutlich geringer, wenn keine berufsorientierenden oder qualifizierenden Angebote wahrgenommen wurden. Die geschätzten Effekte sind zu keinem Zeitpunkt auch nur annähernd statistisch signifikant.

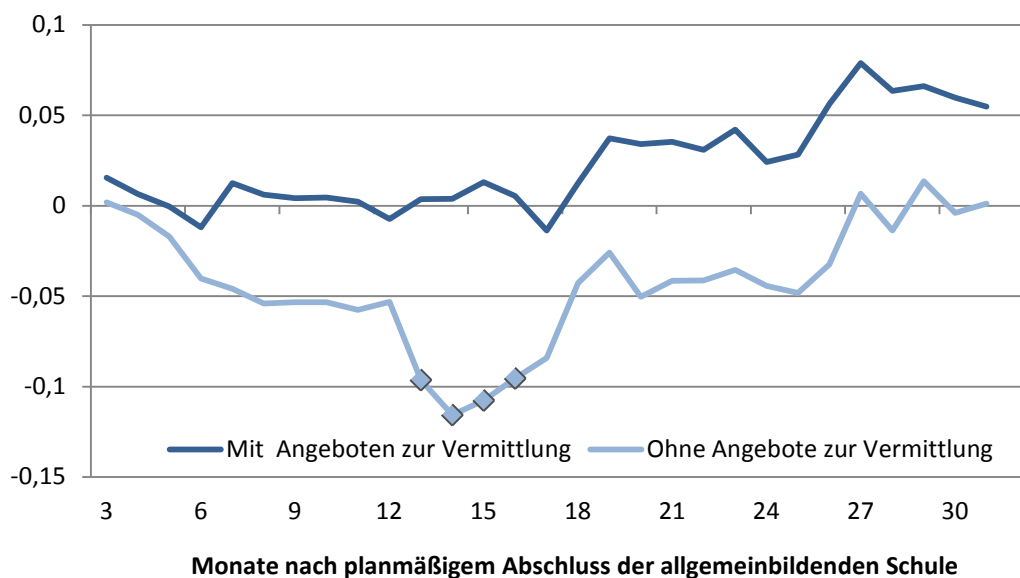
Abbildung 8.37: Wirkung auf betriebliche Ausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Hinsichtlich der Teilnahme an berufsvorbereitenden oder qualifizierenden Angeboten im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung ist kein Unterschied im weiteren Schulbesuch nach dem Zeitpunkt, zu dem der erste allgemeinbildende Schulabschluss erworben worden sein sollte, festzustellen. Allerdings sind Teilnehmende, die im Kontext der Berufseinstiegsbegleitung an berufsvorbereitenden oder qualifizierenden Maßnahmen teilgenommen haben, deutlich seltener anschließend in berufsvorbereitenden Maßnahmen zu finden als andere Teilnehmende (ohne Abbildung). In beiden Fällen ist der Effekt positiv, er beträgt jedoch beispielsweise sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss bei den Teilnehmenden mit entsprechender Förderung nur 2,2 Prozentpunkte und ist insignifikant, während er bei den Teilnehmenden ohne diese Förderung mit 8,4 Prozentpunkten fast viermal so groß und überdies statistisch sogar auf dem Ein-Prozent-Niveau signifikant ist.

Es bleibt festzuhalten, dass die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung geleisteten berufsorientierenden und qualifizierenden Angebote einen nachhaltigen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung haben. Berufseinstiegsbegleitung ohne diese Angebote ist jedoch wirkungslos. Pointiert formuliert: Die Berufseinstiegsbegleitung mit berufsvorbereitender und qualifizierender Förderung führt in die Ausbildung, die Berufseinstiegsbegleitung ohne eine solche Förderung führt in die berufsvorbereitende Maßnahme.

Abbildung 8.38: Wirkung auf betriebliche Ausbildung

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für vermittlungsorientierte Leistungen (siehe Abbildung 8.38). Allerdings sind die Treatment-Effekte für diejenigen Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung, die diese Leistungen erhielten, im Durchschnitt schwächer ausgeprägt als bei denen, die durch berufsorientierende und qualifizierende Maßnahmen gefördert wurden. Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die keine Förderung wie Bewerbungstraining, Hilfe bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen und Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen erhielten, erzielt die Berufseinstiegsbegleitung keine signifikanten Wirkungen auf den Übergang in Berufsausbildung.

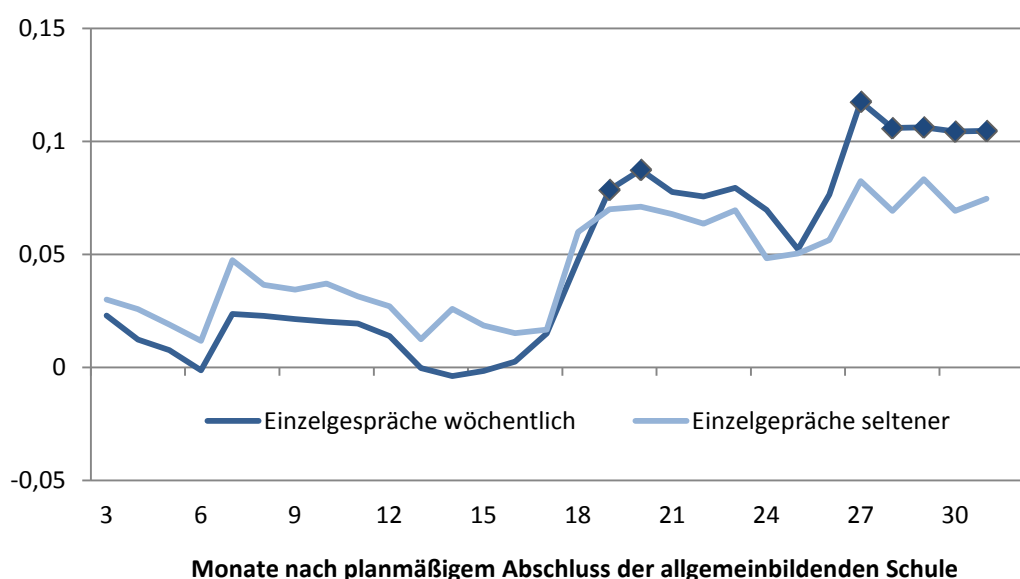
Der Verbleib in Maßnahmen unterscheidet sich nicht danach, ob vermittlungsorientierte Angebote in Anspruch genommen wurden oder nicht. Der negative Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in der Schule ist jedoch bei den Teilnehmenden mit vermittlungsorientierten Leistungen deutlich größer als bei Teilnehmenden ohne diese Leistungen (ohne Abbildung). Dies kann bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler, die nicht bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze unterstützt werden, ersatzweise auf der Schule verbleiben. Es ist aber auch denkbar, dass der Zusammenhang dadurch entsteht, dass Teilnehmende, die weiter zur Schule gehen wollen, vermittlungsorientierte Leistungen nicht in Anspruch nehmen. Das Matching-Verfahren kann für beobachtbare Determinanten des weiteren Ausbildungsweges (beispielsweise Schulnoten, Schulkarriere usw.) kontrollieren, nicht aber für un beobachtbare Determinanten (Motivation, Angst vor Schulversagen usw.). Daher sollte dieses Ergebnis nicht in einem kausalen Sinn interpretiert werden.

Zusammengenommen sind es vor allem die berufsorientierenden und qualifizierenden Angebote, die zum Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung beitragen.

8.5.3 Unterschiede nach Kontaktintensität

Die Häufigkeit der Einzelgespräche hat nach den in Kapitel 6 dargestellten Befunden einen deutlichen Einfluss auf die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung, auch hinsichtlich des Erreichens eines Schulabschlusses und des Übergangs in Berufsausbildung. Nach Abbildung 8.39 fallen die Unterschiede in der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung nach der Gesprächshäufigkeit nicht sehr stark aus. Nur langfristig (ab 27 Monaten nach planmäßigem Schulabschluss) sind in der Gruppe der intensiv Begleiteten höhere Treatment-Effekte auf den Übergang in Berufsausbildung zu verzeichnen als bei den weniger intensiv Begleiteten. Die Effekte sind zwar nur in der ersten Gruppe statistisch von null verschieden, dies kann jedoch nicht in dem Sinne interpretiert werden, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch signifikant sind.

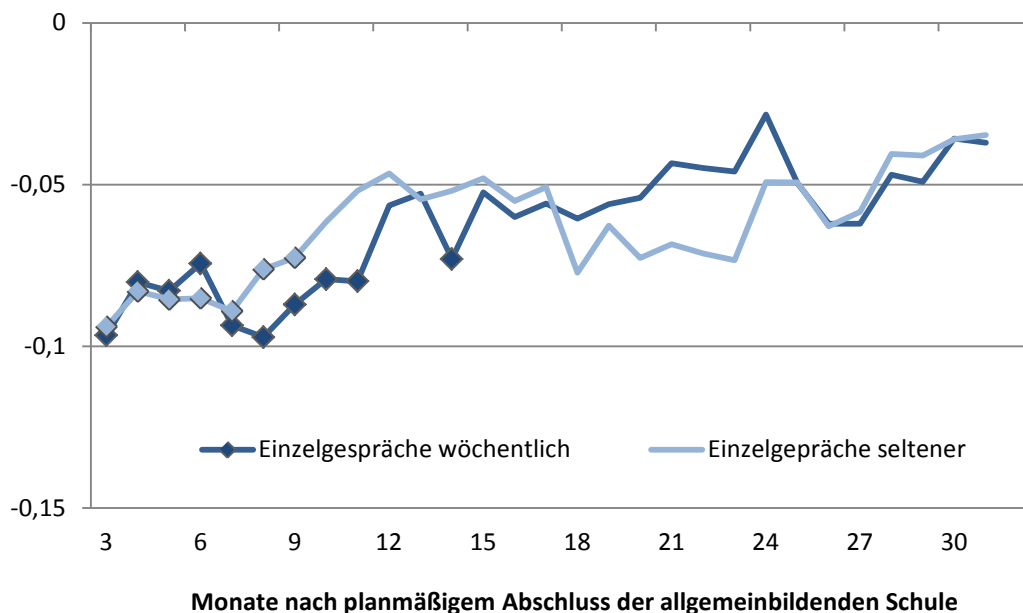
Abbildung 8.39: Wirkung auf betriebliche Berufsausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

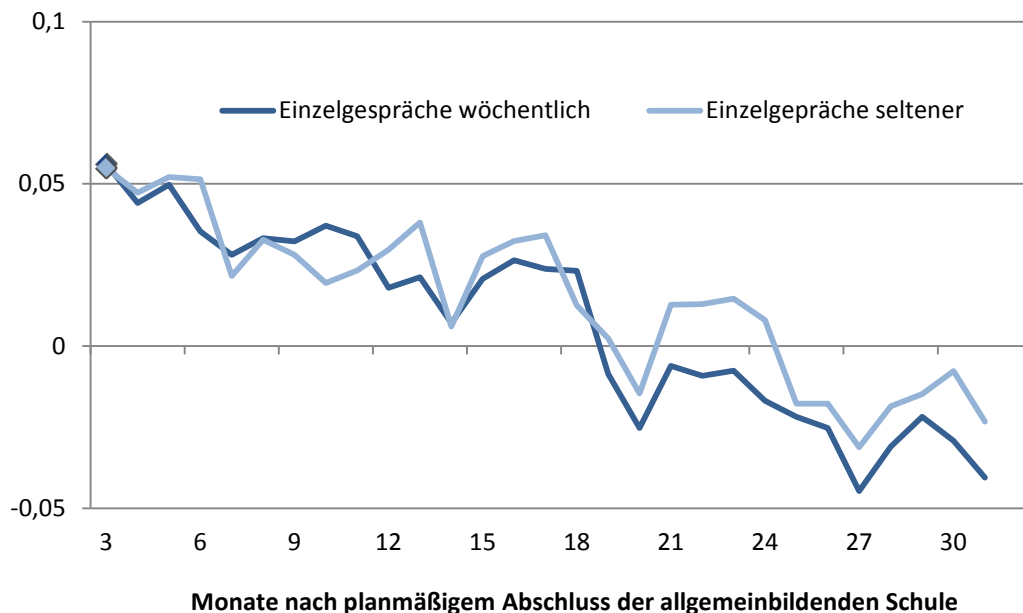
Keine eindeutigen Unterschiede finden sich zwischen intensiv und weniger intensiv Begleiteten hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, die Schule nach dem planmäßigen Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses fortzusetzen (Abbildung 8.40) oder nach der Schule an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilzunehmen (Abbildung 8.41).

Abbildung 8.40: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Abbildung 8.41: Wirkung auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen



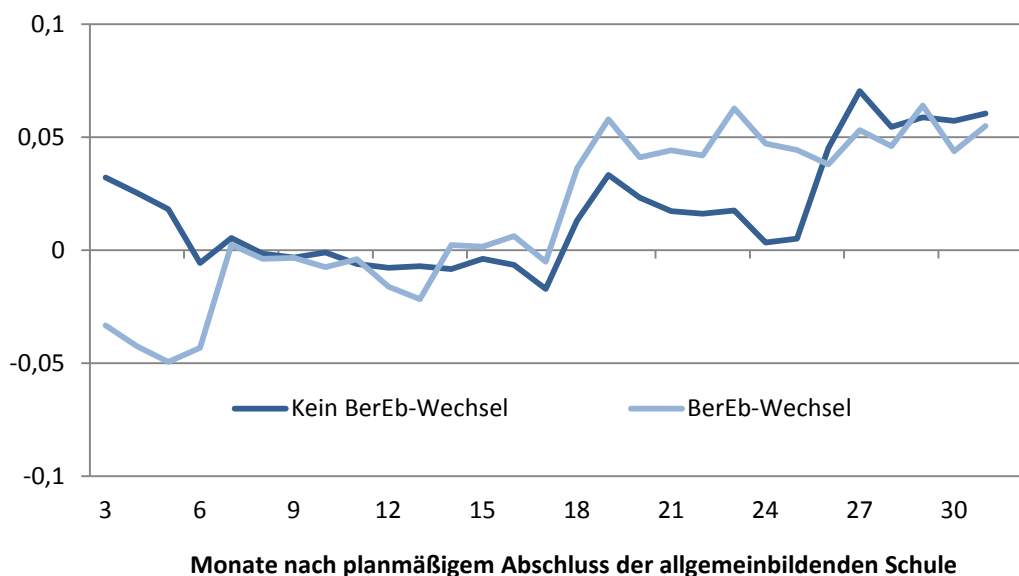
Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

8.5.4 Unterschiede nach personellem Wechsel in der Begleitung

Der Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin wird nach den Ergebnissen der qualitativen Fallstudien als Zäsur in der Unterstützung auf dem Weg in die Berufsausbildung erlebt und verschlechtert nach den quantitativen Ergebnissen die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung deutlich (siehe Kapitel 6). Daran schließt sich die Frage an, ob auch die geschätzten Effekte der Berufseinstiegsbegleitung durch einen Wechsel der persönlichen Begleitung vermindert werden.

Abbildung 8.42 zeigt, dass Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die von Welle 1 zu Welle 2 von demselben Berufseinstiegsbegleiter oder derselben -begleiterin begleitet wurden, in den ersten sechs Monaten eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in Berufsausbildung zu sein, als vergleichbare Nichtteilnehmende an der Berufseinstiegsbegleitung. Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Wechsel der persönlichen Begleitung gilt genau das Gegenteil: Sie werden seltener in einer betrieblichen Ausbildung angetroffen. Für sich genommen ist keine der Treatment-Effekte statistisch von null verschieden; allerdings ist die Größe des Unterschieds zwischen den Treatment-Effekten mit knapp zehn Prozentpunkten erheblich. Auf längere Sicht ist jedoch der Treatment-Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung nicht davon abhängig, ob es in der Begleitung persönliche Kontinuität oder einen Wechsel gegeben hat.

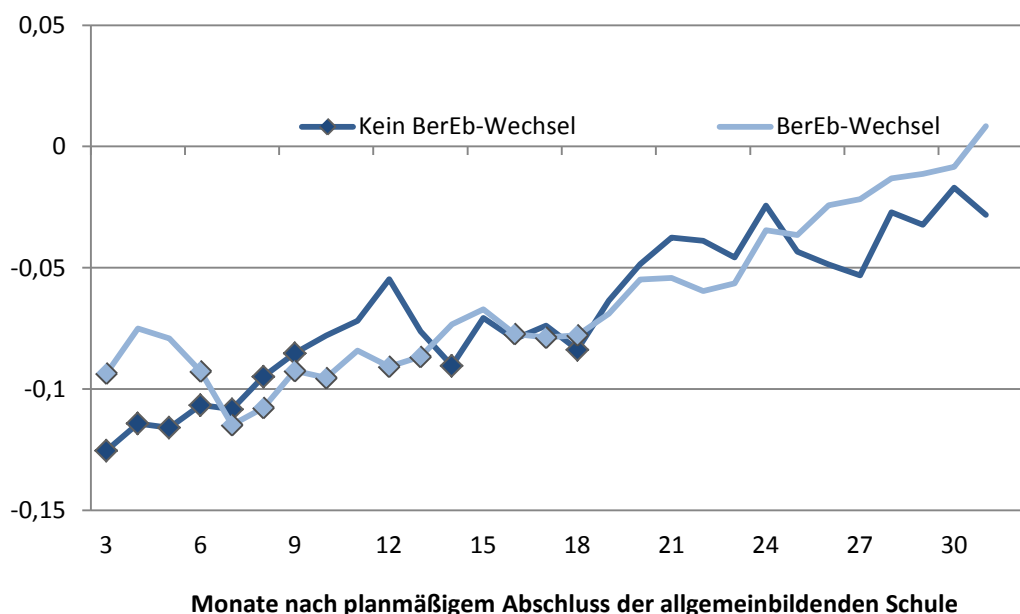
Abbildung 8.42: Wirkung auf betriebliche Ausbildung



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status betriebliche Ausbildung bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert.
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

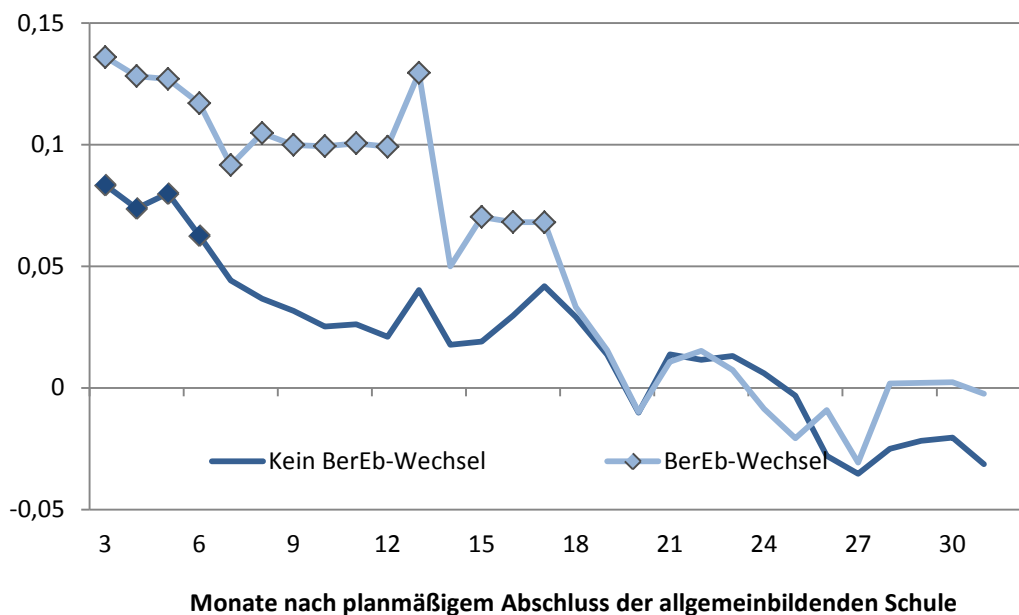
Vergleichsweise gering sind die Unterschiede in den Treatment-Effekten auch im Hinblick auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule. Tendenziell ist der kausale Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung bei Teilnehmenden mit einem Wechsel des Begleiters oder der Begleiterin größer als bei anderen. In beiden Fällen sind jedoch die Treatment-Effekte mindestens im ersten Jahr nach dem ersten Abschluss der allgemeinbildenden Schule negativ und signifikant (siehe Abbildung 8.43).

Abbildung 8.43: Wirkung auf den Verbleib auf der allgemeinbildenden Schule



Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Schule bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

Deutliche Unterschiede zeigen sich beim Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen. Die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf diesen Zustand ist bei den vom Wechsel Betroffenen bis 18 Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule deutlich stärker positiv als bei denen, die zwischen den Befragungswellen 2 und 3 durchgängig von derselben Person begleitet wurden (siehe Abbildung 8.44). Nur bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Wechsel liegt ein signifikant positiver Treatment-Effekt vor. Umgekehrt ausgedrückt führt die Berufseinstiegsbegleitung dann nicht zu einem erhöhten Risiko des Eintritts in Maßnahmen, wenn eine Kontinuität der Begleitung gewährleistet ist.

Abbildung 8.44: Wirkung auf den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Status Maßnahme bei den Teilnehmenden. Signifikante Effekte sind durch eine Raute markiert. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Befragungsdaten und der IEB.

8.6 Wirkungen auf weitere Ergebnisvariablen

8.6.1 Stabilität der gewählten Berufsausbildung

Ein weiterer Aspekt, für den der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung untersucht werden soll, ist die Stabilität der gewählten beruflichen Ausbildung. Im Zuge dessen soll überprüft werden, ob sich die Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung bezüglich eines möglichen Abbruchs ihrer Berufsausbildung von vergleichbaren Nichtteilnehmenden unterscheiden.⁶⁰

Dabei wird wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wird ein Matching bezüglich der Variable Ausbildungsabbruch durchgeführt. Dabei wird im Rahmen des Matchings genauso vorgegangen wie bei den Hauptergebnissen, die in den Abschnitten 8.3 bis 8.5 dargestellt werden; der Unterschied besteht lediglich darin, dass die Stichprobe auf diejenigen Befragten beschränkt wird, die eine Berufsausbildung begonnen haben.

In einem zweiten Schritt werden die gematchten Teilnehmer und Nichtteilnehmer unter Verwendung des Kaplan-Meier Schätzers bezüglich eines möglichen Ausbil-

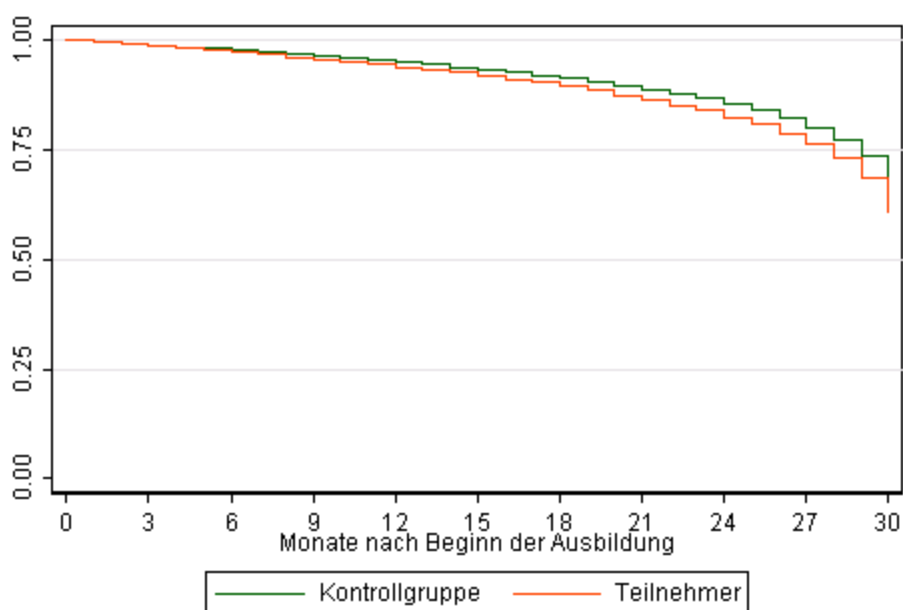
⁶⁰ Im Folgenden wird nicht danach differenziert, ob das Ende der Ausbildung von der oder dem Auszubildenden oder vom Betrieb ausging. In beiden Fällen wird vom Abbruch der Ausbildung gesprochen.

dungsabbruches verglichen.⁶¹ Dabei wird der Kaplan-Meier-Schätzer mit dem Faktor gewichtet, der für die Kontrollbeobachtungen aus der Anwendung des Kernel-Matchings resultiert. Kontrollbeobachtungen, die hinsichtlich des geschätzten Propensity Score größere Unterschiede zu den nächstgelegenen Teilnehmenden aufweisen, erhalten so ein geringeres Gewicht.

Abbildung 8.45 stellt die Ergebnisse für die gesamte gematchte Stichprobe dar. Dargestellt wird die Wahrscheinlichkeit, nach t Monaten noch in der Berufsausbildung zu verbleiben.

Die Überlebensfunktion für den Verbleib in einer begonnenen Berufsausbildung unterscheidet sich zwischen den Teilnehmenden an der Berufseinstiegsbegleitung und der Kontrollgruppe nur wenig. Im Verlauf der Zeit nach Beginn der Ausbildung ist die Abbruchquote bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Berufseinstiegsbegleitung leicht höher verglichen mit den Angehörigen in der Kontrollgruppe. Dabei weist der logrank-Test auf eine statistische Signifikanz des Unterschiedes auf dem 1%-Niveau hin.

Abbildung 8.45: Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Ausbildung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern: Gesamte Stichprobe



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der CATI-Befragungsdaten.

Im Folgenden wird der Vergleich des Verbleibs in einer begonnenen Berufsausbildung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung und der Kontrollgruppe für verschiedene Unterstichproben durchgeführt. Im Zuge dessen

⁶¹ Zum Kaplan-Meier-Schätzer vergleiche Kapitel 4.2.

wird zwischen den beiden Geschlechtergruppen, sowie zwischen den Kohorten unterschieden. Auf weitere Differenzierungen wird aufgrund zu geringer Fallzahlen für einzelne Untergruppen verzichtet.

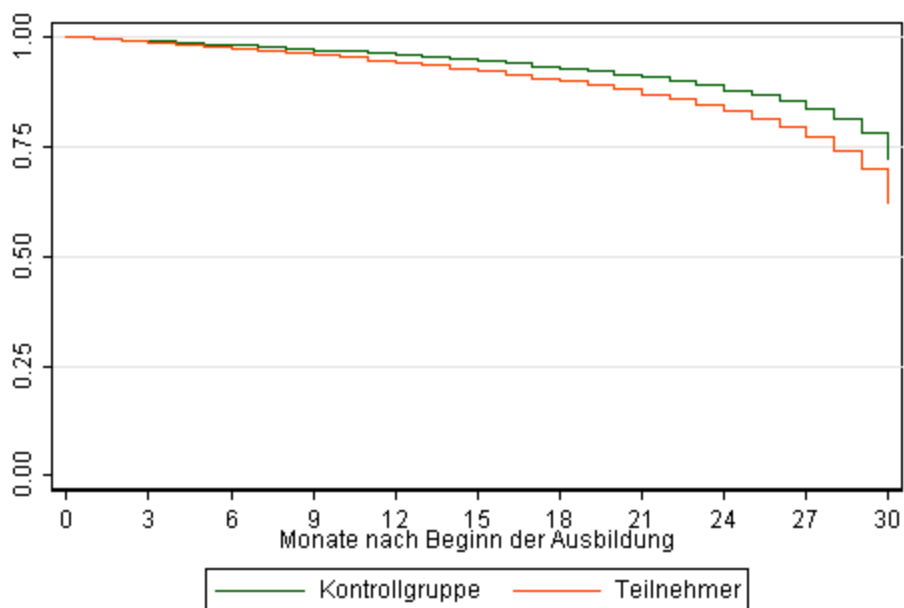
Die Abbildungen 8.46 und 8.47 illustrieren die Ergebnisse des Verbleibs in einer begonnenen Berufsausbildung getrennt für beide Geschlechtergruppen. Die Ergebnisse für beide Geschlechtergruppen sind relativ unterschiedlich. Bei der Unterstichprobe der Männer verlaufen die Überlebensfunktion der Teilnehmer und der Kontrollgruppe unterschiedlich. Die Abbruchquote ist bei den Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung höher als bei der Kontrollgruppe. Der Unterschied ist auf dem 1-%-Niveau statistisch signifikant.

In der Unterstichprobe der Frauen wird bezüglich des Verbleibs in Berufsausbildung kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmerinnen und der Kontrollgruppe gefunden, und die Unterschiede in den Verbleibswahrscheinlichkeiten sind minimal.

Der Vergleich der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Kontrollgruppe getrennt für Kohorte eins und zwei ist Gegenstand der Abbildungen 8.48 und 8.49. In beiden Kohorten ist die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruchs bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung höher als in der Kontrollgruppe. In der ersten Kohorte fällt der entsprechende Unterschied jedoch deutlich größer aus. Der Logrank-Test weist in beiden Fällen auf statistische Signifikanz zum 1-%-Niveau hin.

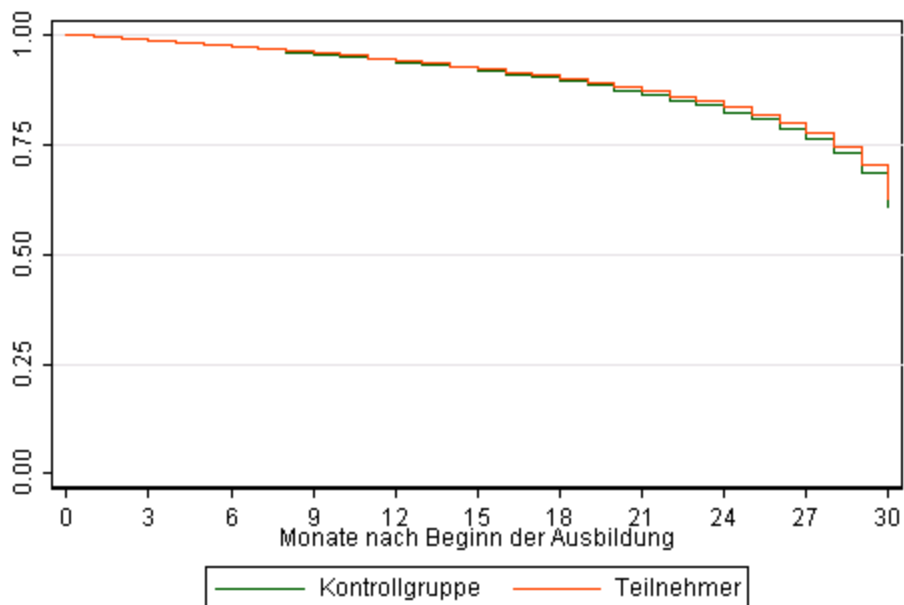
Nach den empirischen Ergebnissen dieses Abschnitts ist die Berufseinstiegsbegleitung nicht erfolgreich, was die Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse angeht, sondern tendenziell eher kontraproduktiv. Dieses Ergebnis kann in einen Zusammenhang mit den Ergebnissen von Abschnitt 8.6.3 sowie Fallstudienresultaten gestellt werden, wonach die Berufseinstiegsbegleitung tendenziell auf eine Anpassung der beruflichen Vorstellungen auf „realistische“ Vorstellungen einwirkt. Aus der Literatur ist bekannt, dass eine Berufsausbildung, die nicht im Wunschberuf erfolgt, erhebliche weniger stabil als eine Berufsausbildung im Wunschberuf ist (Beicht und Walden 2013, IAW 2014). Wenn die Ausbildungsberufe der Teilnehmenden infolge der Teilnahme weniger ihren Wünschen und Vorstellungen entsprechen, weil die Teilnehmenden infolge der Begleitung eher zu Kompromissen bereit waren, so ergibt sich „als Kehrseite der Medaille“ daraus eine geringere Stabilität der Ausbildungsverhältnisse.

Abbildung 8.46: Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmern und Nichtteilnehmern: Unterstichprobe für Männer



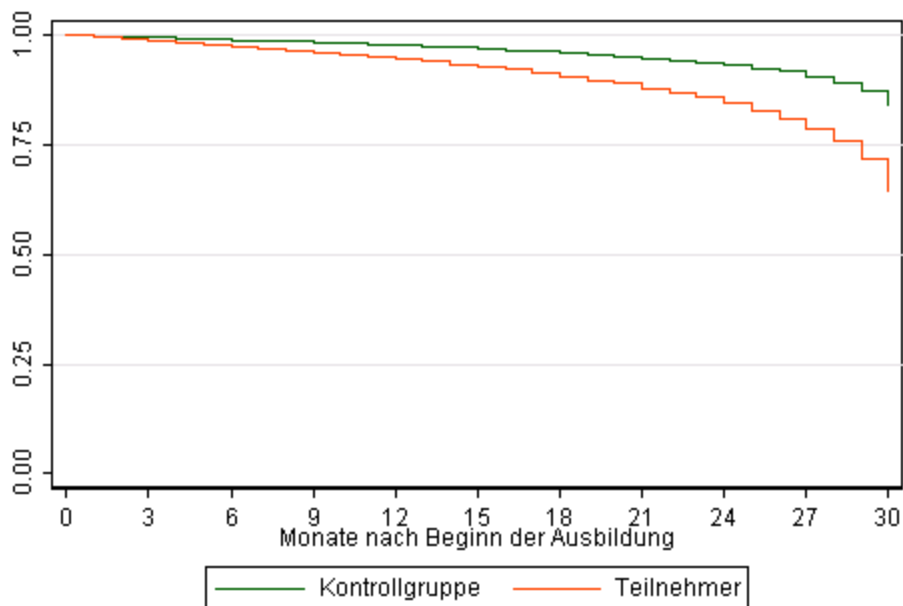
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der CATI-Befragungsdaten.

Abbildung 8.47: Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmerinnen und Nichtteilnehmerinnen: Unterstichprobe für Frauen



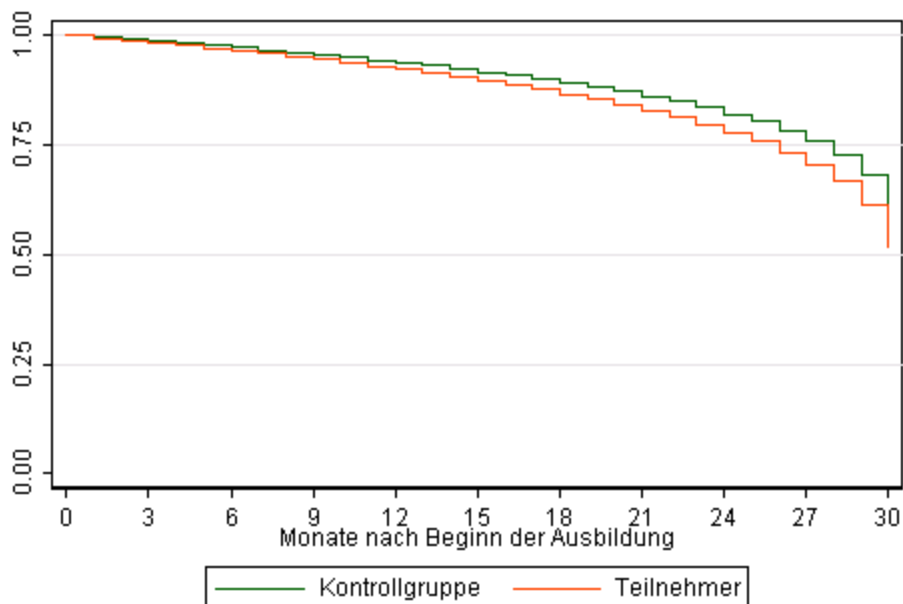
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der CATI-Befragungsdaten

Abbildung 8.48: Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden: Kohorte eins



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der CATI-Befragungsdaten.

Abbildung 8.49: Verbleib in der Ausbildung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden: Kohorte zwei



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der CATI-Befragungsdaten.

8.6.2 Abschluss der allgemeinbildenden Schule

Für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung ist auch maßgeblich, ob und wie schnell der Hauptschulabschluss erreicht wird. Dieses ist zugleich ein dem Übergang in Berufsausbildung vorgelagertes Ergebnis, da ein nicht vorhandener Hauptschulabschluss die Chancen auf Übergang in Berufsausbildung deutlich vermindert. In Übereinstimmung mit der Zielsetzung der Berufseinstiegsbegleitung wird im Folgenden allein das Erreichen des Hauptschulabschlusses untersucht, nicht das Erreichen des Förderschulabschlusses und auch nicht der Abschluss einer weiterführenden Schule wie zum Beispiel einer Realschule.

Deskriptiv erreichen die Teilnehmenden den Hauptschulabschluss später und weniger häufig als die Nichtteilnehmenden. Dies sollte jedoch nicht auf die Berufseinstiegsbegleitung zurückgeführt werden, da sich die Eigenschaften der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden vor dem Matching noch unterscheiden. In der Stichprobe, die für die Schätzungen herangezogen wird, hatten in der zweiten Welle der CATI-Befragung 11,4 % der Teilnehmenden dieses Ziel noch nicht erreicht, während es unter den Nichtteilnehmenden nur 6,4 % sind. Bis zur vierten Welle vermindern sich diese Anteile auf 7,8 % beziehungsweise 4,8 % (ungewichtete Werte).

Für die Wirkungsanalyse wird wiederum die Spezifikation des Matching-Verfahrens verwendet, die in Abschnitt 8.2 beschrieben wurde.

Tabelle 8.3 zeigt, dass die Berufseinstiegsbegleitung in der Gesamtstichprobe keinen signifikanten Einfluss auf das Erreichen eines Hauptschulabschlusses hat. Angegeben sind Wirkungen in Prozentpunkten auf die Wahrscheinlichkeit, den Hauptschulabschluss zu besitzen. In Welle 4 der Gesamtstichprobe (erste Zeile, rechte Spalte) beträgt die geschätzte Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung beispielsweise plus 2,7 Prozentpunkte.

Der Effekt ist am Ende der Beobachtungsperiode eher positiv als am Anfang dieses Zeitraums. Dies passt zu anderen Ergebnissen, die ebenfalls auf eine verzögerte Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung hinweisen. Die Effekte sind jedoch weder im Hinblick auf die gesamte Stichprobe als auch bezogen auf Untergruppen signifikant; schwach signifikant ist allenfalls der negative Koeffizient in der Untergruppe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler.

Differenzierungen nach Nutzungsarten sind nur eingeschränkt möglich, da zu geringe Fallzahlen von Personen vorhanden sind, die in Welle 4 noch immer keinen Hauptschulabschluss haben. Daher muss auf eine separate Ausweisung nach Art der Angebote verzichtet werden.

Tabelle 8.3: Wirkung auf das Erreichen des Schulabschlusses

| Spezifikationen | Erreichen des Hauptschulabschlusses | | |
|---|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| | Welle 2 | Welle 3 | Welle 4 |
| Keine Stichprobeneinschränkung | -0,007 (0,017) | 0,005 (0,017) | 0,027 (0,019) |
| Schüler | -0,011 (0,025) | 0,002 (0,026) | 0,031 (0,031) |
| Schülerinnen | -0,015 (0,024) | -0,009 (0,024) | -0,018 (0,026) |
| Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund | 0,006 (0,021) | 0,018 (0,022) | 0,024 (0,024) |
| Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund | -0,033 (0,027) | -0,022 (0,030) | 0,013 (0,034) |
| Schülerinnen und Schüler des Schulabgangsjahres 2010 | -0,004 (0,026) | 0,011 (0,027) | 0,044 (0,029) |
| Schülerinnen und Schüler des Schulabgangsjahres 2011 | -0,025 (0,024) | -0,018 (0,023) | -0,011 (0,026) |
| Weniger leistungsschwache Schüler und Schülerinnen | 0,032 (0,024) | 0,034 (0,026) | 0,042 (0,030) |
| Leistungsschwache Schüler und Schülerinnen | -0,042 * (0,023) | -0,021 (0,024) | 0,002 (0,026) |
| Schüler und Schülerinnen auf Hauptschulen | -0,009 (0,013) | 0,003 (0,012) | 0,009 (0,013) |

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, dem Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung. Standardfehler in Klammern.

Tabelle 8.4 zeigt, dass die Berufseinstiegsbegleitung langfristig (in Welle 3) eher zum Hauptschulabschluss führt, wenn die begleiteten Schülerinnen und Schüler mindestens zwei Angebote der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommen haben, eine intensive Gesprächsfrequenz mit den Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen hatten und nicht vom Wechsel der persönlichen Begleitung betroffen waren. Gegeben die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit von 7,8 %, den Hauptschulabschluss in Welle 4 (noch) nicht zu besitzen, ist eine Größenordnung von um vier Prozentpunkte für den geschätzten Effekt quantitativ erheblich. Diese Ergebnisse passen insofern zu den Erfolgsfaktoren der Berufseinstiegsbegleitung, die in Bezug auf den Übergang in Berufsausbildung in Abschnitt 8.5 dargestellt wurden: Die Berufseinstiegsbegleitung erzielt nur bei Vorliegen bestimmter Bedingungen, die sich auf die Art und Kontinuität der Begleitung beziehen, positive Wirkungen auf den Erfolg der Teilnehmenden.

Tabelle 8.4: Wirkung auf das Erreichen des Schulabschlusses

| Spezifikationen | Erreichen des Hauptschulabschlusses | | |
|--|-------------------------------------|-------------------|---------------------|
| | Welle 2 | Welle 3 | Welle 4 |
| Mindestens zwei Angebote | 0,001 (0,018) | 0,010 (0,018) | 0,036 * (0,021) |
| Weniger als zwei Angebote | -0,018 (0,020) | -0,001 (0,020) | 0,016 (0,024) |
| Einzelgespräche mindestens wöchentlich | 0,012 (0,018) | 0,027 (0,018) | 0,044 ** (0,020) |
| Einzelgespräche seltener | -0,019 (0,018) | -0,009 (0,019) | 0,023 (0,022) |
| Wechsel des BerEb | -0,038 * (0,022) | -0,020 (0,022) | -0,014 (0,025) |
| Kein Wechsel des BerEb | -0,003 (0,017) | 0,008 (0,017) | 0,034 * (0,020) |

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, dem Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung. Standardfehler in Klammern.

8.6.3 Herausbildung beruflicher Vorstellungen

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.

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. Dafür wurde für den Zwischenbericht 2013 (IAW et al. 2013, S. 192ff.) ein Messkonzept entwickelt.

Hierbei 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 eingehen (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.

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 Berufsausbildung. 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 im 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.
- Neben dieser 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.
- Als dritter Indikator wird verwendet, ob der oder die Teilnehmende den Wunschberuf realisieren konnte. 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 Berufsausbildung 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 BIBB⁶² kann entnommen werden, welches die Anteile der Auszubilden-

⁶² Die Daten sind auf der Website www.bibb.de/dazubi vorhanden.

den 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 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 ungefähr 18 Monate nach planmäßigem Abschluss der allgemeinbildenden Schule. 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.

Deskriptiv haben die Teilnehmenden Wunschberufe, die geringere Qualifikationen voraussetzen, zugleich schlechtere subjektive Chancen und eine schlechtere Realisierung des Wunschberufs, was auf eine Benachteiligung gegenüber den Nichtteilnehmenden hinweist (IAW et al. 2013, S. 195ff.).

Tabelle 8.5 enthält die mit dem Matching-Verfahren geschätzten Treatment-Effekte. Dabei wird wiederum die Spezifikation des Matching verwendet, die auch für die anderen Ergebnisindikatoren zugrunde gelegt wird.

Tabelle 8.5: Wirkung auf den Wunschberuf

| Spezifikationen | Anteil mit HS-Abschluss im Wunschberuf | Wunschberuf subjektiv erreichbar | Wunschberuf tatsächlich erreicht |
|--|--|----------------------------------|----------------------------------|
| Keine Stichprobeneinschränkung | 0,037 ** (0,017) | -0,045 (0,033) | -0,038 (0,026) |
| Schüler | 0,034 * (0,025) | -0,110 ** (0,050) | -0,029 (0,043) |
| Schülerinnen | 0,035 * (0,022) | -0,006 (0,050) | -0,039 (0,033) |
| Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund | 0,038 ** (0,017) | -0,022 (0,037) | -0,020 (0,029) |
| Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund | 0,068 * (0,036) | -0,091 (0,071) | -0,152 *** (0,055) |
| Schülerinnen und Schüler des Schulabgangsjahres 2010 | 0,060 ** (0,024) | -0,155 *** (0,053) | -0,034 (0,040) |
| Schülerinnen und Schüler des Schulabgangsjahres 2011 | 0,037 * (0,021) | 0,056 (0,047) | -0,021 (0,037) |
| Weniger leistungsschwache Schüler und Schülerinnen | 0,080 *** (0,024) | -0,011 (0,049) | -0,032 (0,044) |
| Leistungsschwache Schüler und Schülerinnen | 0,013 (0,022) | -0,056 (0,046) | -0,053 (0,035) |
| Schüler und Schülerinnen auf Hauptschulen | 0,046 ** (0,018) | -0,060 * (0,036) | -0,045 (0,028) |

Anmerkung: Dargestellt wird der durchschnittliche Effekt auf die jeweilige abhängige Variable. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung. Standardfehler in Klammern.

In Tabelle 8.5 sind die geschätzten Treatment-Effekte auf die drei Indikatoren zum Wunschberuf für die Gesamtstichprobe sowie für die Untergruppen dargestellt. Für den Indikator „Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss im Wunschberuf“ zeigt sich 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 3,7 Prozentpunkten allerdings relativ gering.

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 statistisch nur schwach signifikant sind. Die stärksten Treatment-Effekte finden sich bei den weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. In der ersten Kohorte sind die Effekte größer als in der zweiten.

Keine signifikanten Treatment-Effekte werden in der Gesamtstichprobe 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. Dabei kann die Nullhypothese, dass kein Effekt vorliegt, nicht

zurückgewiesen werden. Die Effekte für weibliche und männliche Teilnehmende gehen in unterschiedliche Richtungen. Junge Frauen sehen tendenziell infolge der Berufseinstiegsbegleitung unveränderte Chancen, einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf zu bekommen, während der Effekt bei den jungen Männern signifikant negativ ist. Dasselbe gilt für die Angehörigen der ersten Kohorte. Eine Erklärung könnte sein, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Teilnehmenden zunächst für die Schwierigkeiten des Übergangs sensibilisiert. Dies kann auch konstruktiv sein, daher sollten die Ergebnisse nicht vorschnell als negativ bewertet werden. Die Effekte auf das Erreichen des Wunschberufs sind ebenfalls tendenziell negativ, aber nur in einem Fall statistisch signifikant.

Tabelle 8.6: Wirkungen auf den Wunschberuf

| Spezifikationen | Anteil mit HS-Abschluss im Wunschberuf | Wunschberuf subjektiv erreichbar | Wunschberuf tatsächlich erreicht |
|--|--|----------------------------------|----------------------------------|
| Mindestens zwei Angebote | 0,047 *** (0,017) | -0,016 (0,034) | -0,024 (0,027) |
| Weniger als zwei Angebote | 0,030 * (0,017) | -0,097 ** (0,036) | -0,028 (0,025) |
| Wechsel des BerEb | 0,050 ** (0,019) | -0,018 (0,041) | -0,034 (0,028) |
| Kein Wechsel des BerEb | 0,031 * (0,017) | -0,063 * (0,034) | 0,019 (0,026) |
| Einzelgespräche mindestens wöchentlich | 0,046 *** (0,017) | -0,029 (0,035) | -0,025 (0,026) |
| Einzelgespräche seltener | 0,028 * (0,016) | -0,066 * (0,034) | -0,018 (0,025) |

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung. Standardfehler in Klammern.

Tabelle 8.6 differenziert diese Ergebnisse nach Umsetzungsvarianten. Positive Wirkungen auf den Indikator „Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss im Wunschberuf“ sind vor allem dann zu verzeichnen, wenn im schulischen Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung mindestens zwei Angebote wahrgenommen wurden, wenn mindestens wöchentlich Einzelgespräche stattfanden oder wenn (überraschenderweise) die Berufseinstiegsbegleiterin oder der -begleiter zwischen den beiden ersten Befragungswellen gewechselt hatte. Die jeweils anderen Kategorien weisen jedoch ebenfalls zumindest schwach signifikante Effekte auf, so dass die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung zwischen diesen Umsetzungsformen nur wenig unterschiedlich ist. Die subjektive Erreichbarkeit des Wunschberufs vermindert sich vor allem bei weniger intensiver Begleitung, aber auch bei persönlicher Kontinuität der Begleitung. Das tatsächliche Erreichen des Wunschberufs wird in keinem der Fälle durch die Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst.

8.7 Schlussfolgerungen aus der Kausalanalyse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse, dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung im Durchschnitt keinen starken Einfluss auf den weiteren Werdegang aller teilnehmenden jungen Frauen und Männer hat. Die Untersuchungen in Rahmen der quantitativen Wirkungsanalyse deuten nicht daraufhin, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern infolge der Teilnahme der Übergang in eine Berufsausbildung nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss eher gelingt. Zumindest mittel- bis langfristig wirkt sich die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auch nicht auf den weiteren Verbleib an einer allgemeinbildenden Schule aus. Selbiges gilt auch für die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahme. Allerdings zeigen sich kurzfristig ein negativer Effekt auf den schulischen Verbleib und ein positiver Effekt auf den Zugang in Maßnahmen.

Differenziert man die Analyse nach Merkmalen auf der Personenebene, fallen vor allem unterschiedliche Ergebnisse für die beiden Kohorten auf. Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der ersten Kohorte (Beginn der Berufseinstiegsbegleitung: Frühjahr 2009) haben eine stellenweise deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, weiter auf einer allgemeinbildenden Schule zu verbleiben. Kurz- bis mittelfristig gilt das Gegenteil für den Verbleib in eine berufsvorbereitende Maßnahme. In der zweiten Kohorte (Beginn: Schuljahreswechsel im Sommer 2009) sind diese Effekte nicht festzustellen.

Äußerst interessante Erkenntnisse liefert eine differenzierte Wirkungsanalyse nach der Umsetzung und Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung. Die gilt insbesondere für die Umsetzung bestimmter Angebote und darüber hinaus auch für deren Anzahl. Langfristig (auf Sicht von mehr als zwei Jahren nach dem planmäßigen Schulabschluss) haben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung zwei oder mehr Angebote wahrgenommen haben, eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich in einer Berufsausbildung zu befinden. Außerdem verbleiben sie nach Erreichen eines Schulabschlusses seltener auf einer allgemeinbildenden Schule.

Ähnliches gilt für die Art der wahrgenommenen Angebote. Langfristig haben Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Wahrnehmung schulischer Angebote wie Hausaufgabebetreuung und Nachhilfe, die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung stattfinden, eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich in einer betrieblichen Ausbildung zu befinden, verglichen mit denen, die keine schulischen Angebote wahrnehmen. Ein relativ starker Effekt wird für das Wahrnehmen von berufsorientierenden und qualifizierenden Angeboten gefunden. Die Berufseinstiegsbegleitung weist einen deutlichen positiven Effekt auf das Beginnen einer betrieblichen Ausbildung auf, wenn die Teilnehmenden diese Angebote annehmen. Des Weiteren wirkt eine höhere Kontaktintensität der teilnehmenden jungen Frauen und Männer mit ihrem Berufseinstiegsbegleiter zumindest mittel- bis langfristig positiv auf die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung. Ein Wechsel des Berufseinstiegsbegleiters erhöht zumindest in der kurzen Frist die Wahrscheinlichkeit, dass die betroffene Teilnehmerin oder der betroffene Teilnehmer sich nach dem Verlassen der Schule in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden.

Bezüglich der Stabilität begonnener Ausbildungsverhältnisse sind eher negative Effekte zu vermeiden. Generell deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Teilnehmerinnen

und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, dass ihre Ausbildung ohne Abschluss vorzeitig endet, als junge Frauen und Männer in der Kontrollgruppe.

Ein weiterer nicht zu unterschätzender positiver Effekt der Berufseinstiegsbegleitung ist das Herausbilden und die Festigung von realistischen Vorstellungen bezüglich des Wunschberufes. Die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung hilft den jungen Frauen und Männern, einen Wunschberuf zu realisieren, dessen Umsetzung realistisch ist. Dies gilt insbesondere für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung, die in der Schule weniger leistungsschwach waren, eine Hauptschule besucht haben, im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung mindestens zwei Angebote wahrgenommen haben oder eine höhere Kontakthäufigkeit mit Ihrem Berufseinstiegsbegleiter aufweisen. Schließlich wird auch das Erreichen eines Hauptschulabschlusses von der konkreten Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst.

9 Schlussfolgerungen

Dieser Abschlussbericht stellt die Wirkung auf die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung in den Vordergrund. Die Fragestellung nach den Wirkungsweisen ist komplex. Auf der einen Seite ist mit statistischen Methoden eine quantifizierte Aussage über den Beitrag der Berufseinstiegsbegleitung zur Erreichung ihrer Ziele zu treffen. Zugleich ist eine Vielzahl von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Wirkungsmechanismen zu berücksichtigen, die statistisch nicht erfasst werden können. Dieser Abschlussbericht beschränkt sich daher nicht auf ökonometrische Schätzungen, sondern nutzt die Vorteile eines integrierten Forschungsansatzes aus qualitativen und quantitativen Methoden. Auf diese Weise wurde auch im letzten Jahr der Evaluation eine Vielzahl neuer Ergebnisse gewonnen.

Die begleiteten Teilnehmenden und ihre berufsbiografischen Verläufe

Die Beschreibung der Ausgangslage setzt bei den Merkmalen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Berufseinstiegsbegleitung an. Nach den äußeren Fakten sind die Teilnehmenden zu 57 % männlich, ein Fünftel geht auf Förderschulen, die Hälfte hat einen Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Verbreitung schulischer Probleme zeigten bereits frühere Zwischenberichte, dass eine Auswahl leistungsschwächerer Jugendlicher vorgenommen wurde, die mit der Intention der Berufseinstiegsbegleitung übereinstimmt. In Förderschulen stellt sich dies allerdings anders dar, hier konzentriert sich die Berufseinstiegsbegleitung eher auf die leistungsstärkeren.

Für die Teilnahme entscheidend ist aber auch ein Mindestmaß an Motivation. Mangelnde Motivation wird darüber hinaus häufig als Austrittsgrund aus der Förderung genannt. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit motivationalen Problemen, also eine besonders hilfebedürftige Gruppe, oft nicht in die Förderung gelangen oder sie vorzeitig verlassen.

Das übergeordnete Ziel der Berufseinstiegsbegleitung ist die Aufnahme einer Berufsausbildung – möglichst im direkten Anschluss an die allgemeinbildende Schule. Dieses Ziel wird von den Teilnehmenden in der Mehrzahl der Fälle verfehlt; nur bei einem Viertel von ihnen ist ein direkter Übergang in Berufsausbildung im Anschluss an den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss festzustellen. Die Evaluation hat eine Typologie der Verläufe entwickelt, anhand derer den Ursachen nachgegangen werden kann:

- Schulische Verläufe werden häufiger, da auch in der Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung ein Trend zu einem weiterführenden Schulbesuch festzustellen ist. Die jungen Menschen und deren Eltern sehen hierin die Möglichkeit, die Chancen im Übergang und hinsichtlich des Erreichens des Wunschberufes zu verbessern. Manchmal wird dieser Weg aber auch eingeschlagen, weil die jungen Menschen die Berufswahl verschieben wollen.
- Institutionell korrigierte Verläufe, die durch berufsvorbereitende Maßnahmen führen, haben unter den Teilnehmenden eine hohe Verbreitung, auch wenn im Zeitablauf zwischen der ersten und der zweiten Kohorte dieser Verbleibsweg weniger häufig genutzt wird. Insbesondere bei den Absolventinnen und Absolventen

von Förderschulen erschweren strukturelle Gegebenheiten die Möglichkeiten, direkt im Anschluss an die Schule eine Ausbildung im dualen System zu beginnen. Teilweise sind es auch die Berufsberaterinnen und -berater, die dieser Gruppe keine anderen Anschlüsse eröffnen. Soziodemografische Merkmale, insbesondere ein Migrationshintergrund, beeinflussen die Wahl dieses Verlaufstyps teilweise deutlich.

- Stagnierende und absteigende Verläufe sind solche, die auch mehr als zwei Jahre nach dem frühestmöglichen Abschluss der allgemeinbildenden Schule nicht in eine Berufsausbildung geführt haben. Mit 36% der Teilnehmenden findet sich ein gutes Drittel in diesen Verläufen. Jedoch können auch diese jungen Erwachsenen später noch eine Berufsausbildung aufnehmen; vielfach werden die durchlaufenen Zustände als Provisorien und Übergänge angesehen. Für die Berufseinstiegsbegleitung ergibt sich in jedem Fall ein besonderer Unterstützungsbedarf.

Umsetzungsvarianten an den Standorten

Bei der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung wurden mit der Auswahl der Schulen Rahmenbedingungen geschaffen, die an jedem Standort spezifische Konstellationen hervorrufen. Je nach den am Standort vorhandenen Akteuren und den vorhandenen Angeboten können auch Belastungen entstehen, die als hindernd wahrgenommen werden, beispielsweise im Zuge von Trägerwechseln. Die Fallstudien geben einen Eindruck von den unterschiedlichen Herausforderungen, vor die die lokale Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung gestellt ist.

Trotz der Vielfalt der Konstellationen ergeben sich in der Umsetzung charakteristische Probleme. Zum ersten handelt es sich um den häufigen Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, der bereits in den Zwischenberichten der Evaluation als dauerhaftes Problem der Umsetzung identifiziert wurde. Dieser Abschlussbericht zeigt anhand qualitativer und quantitativer Evidenz, dass ein personeller Wechsel negative Folgen für die Fortführung der Teilnahme, die Akzeptanz der Förderung, die subjektive Bewertung und – mit Abstufungen und Qualifikationen – für die Zielwirkungen der Berufseinstiegsbegleitung hat.

Ein zweites, fast überall vorhandenes Problem ist der Bruch nach dem Verlassen der Schule: Die Kontaktintensität wird geringer, die persönliche Beziehung unverbindlicher. Dies ist teilweise auf organisatorische Schwierigkeiten mit der Begleitung nach dem Abgang aus der Schule zurückzuführen. Die Berufseinstiegsbegleitung wird aber teilweise auch deshalb als schulisches Angebot genutzt, weil sie an den Standorten so verstanden und umgesetzt wird. Der Bruch in der Begleitung nach der Schule kann ihr vorzeitiges Ende einläuten.

Wenn eine Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beendet wird, vollzieht sich dies drittens typischerweise als ein diffuses Auslaufen, das durch seltenere Kontakte und weniger Austausch gekennzeichnet ist. Dies kann erklären, warum nur ungefähr ein Drittel der Teilnehmenden das Ende der Berufseinstiegsbegleitung, wie es in den Daten der BA verzeichnet ist, zutreffend nennen kann. Das Ende der Begleitung bedeutet zudem oft eine Enttäuschung für die Begleiteten. Es bedarf daher klarerer

Richtlinien, wann die Begleitung endet und was am Ende der Begleitung zu geschehen hat.

Nutzungsweisen

Beim Aufeinandertreffen der Ausgangslagen der Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter entstehen unterschiedliche Arten, die Berufseinstiegsbegleitung zu nutzen. Es finden sich intensive, mit häufigen Treffen verbundene und weniger intensive Formen der Begleitung, Förderverläufe mit einer größeren oder kleineren Zahl bereitgestellter und wahrgenommener Angebote und Hilfestellungen. Diese unterschiedliche Nutzung hat nach den Ergebnissen von Kapitel 6 eine direkte Verbindung mit dem subjektiv empfundenen Gebrauchswert der Berufseinstiegsbegleitung. Die Beziehung ist nicht monokausal: Angebote werden gerade deshalb angenommen, weil sie als nützlich empfunden werden.

Die qualitative Untersuchung hat eine Typologie für die Nutzung dieser Angebote geschaffen. Sie unterscheidet zwischen einer pragmatischen, einer ambivalenten und einer distanzierten Nutzung. Diese Nutzungstypen können gemeinsam mit den biografischen Verläufen betrachtet werden. Dabei gibt es keine Zwangsläufigkeit, mit der pragmatische Nutzungen zu „besseren“ Verläufen führen; umgekehrt wird ein positiver Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auch dann wahrgenommen, wenn es sich um einen stagnierenden Übergangsverlauf handelt. In der statistischen Wirkungsanalyse wird jedoch festgestellt, dass die geschätzten Effekte sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem wie viele und welche Angebote genutzt werden.

Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt

Das wichtigste Ziel der Berufseinstiegsbegleitung ist der Übergang in eine Berufsausbildung unter Vermeidung von „Warteschleifen“. Vorgelagert sind diesem Ziel das Erreichen des Hauptschulabschlusses und die Herausbildung konkreter beruflicher Vorstellungen, nachgelagert die Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen. Darüber hinaus zeigen die Fallstudien auch, dass weitere Zielsetzungen verfolgt werden, beispielsweise die Nutzung von Angeboten durch die Teilnehmenden, die Aufrechterhaltung und Sicherung von Motivation oder die Verbesserung individueller sozialer Kompetenzen. Diese Ziele werden vor allem dann als wichtig angesehen, wenn die vorgenannten Ziele als unrealistisch bewertet werden.

Die Wirkungsanalyse orientiert sich konsequent an der gesetzlichen Zielsetzung. Wenn alle Teilnahmefälle betrachtet werden, sind keine statistisch signifikanten Wirkungen auf die Integration in eine Berufsausbildung festzustellen. Es zeigt sich jedoch, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Teilnehmenden tendenziell vom weiteren Verbleib auf der Schule abhält und in Richtung praktisch-beruflicher Perspektiven beeinflusst, die dann in den Bereich der berufsvorbereitenden Maßnahmen führen.

Hinter diesen Wirkungen, die für alle Teilnehmenden geschätzt werden, verbirgt sich eine große Heterogenität. Bei Frauen, Personen mit Migrationshintergrund, relativ leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern und in der zweiten Kohorte der Teilnehmenden zeigen sich teilweise stärkere Effekte.

Die geschätzten Wirkungen auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses sind weder in der gesamten Stichprobe noch für soziodemografische Teilgruppen statistisch signifikant. Dagegen findet sich Evidenz, dass die Teilnehmenden aufgrund der Berufseinstiegsbegleitung Wunschberufe formulieren, in denen sie – gemessen am Qualifikationsprofil der dort tatsächlich in Ausbildung befindlichen Personen – voraussichtlich bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Negative Effekte ergeben sich auf die Stabilität der Ausbildung, was möglicherweise auf die größere Bereitschaft zu Kompromissen bei der Wahl des Ausbildungsberufs zurückgeführt werden kann.

Wirkungsmechanismen

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchungen offenbaren Wirkungsmechanismen, die den geschätzten Ergebnissen zugrunde liegen. Eine differenzierte Schätzung der Wirkungen nach der Zahl und der Art der im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommenen Angebote zeigt, dass der Übergang in eine Berufsausbildung dann positiv von der Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst wird, wenn die Teilnehmenden berufsorientierende und qualifizierende Angebote durchlaufen haben, während sich keine Wirkungen zeigen, wenn das nicht der Fall ist.

Wichtig ist es dabei nicht nur, dass Angebote unterbreitet, sondern dass sie auch wahrgenommen werden. Dies hängt nach den qualitativen Ergebnissen vom Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung, von der Beziehung zur Fachkraft, vom Bedarf an Unterstützung und der Motivation, diese anzunehmen, ab. Diese Aspekte werden durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung geprägt, so dass sich ein hohes Maß an Flexibilität in der Begleitung positiv auf die Nutzung der Angebote sowie die Motivation an diesem teilzunehmen auswirkt. Unterstützung im Übergang bedarf ferner professioneller und erfahrener Fachkräfte, denen es gelingt, eine gute (nicht zwingend vertraute) Beziehung zu den Teilnehmenden zu etablieren. Gegebenenfalls müssen weitere Unterstützer (schulische und private) einbezogen werden und weitere Angebote, die für die Teilnehmenden einen subjektiven Gebrauchswert haben, unterbreitet werden.

Sofern in solchen differenzierten Betrachtungen signifikant positive Wirkungen auf den Übergang in eine Berufsausbildung auftreten, finden sie sich zumeist nicht direkt im Anschluss an die Schule, sondern im zeitlichen Abstand von zwei Jahren oder mehr. Die höchsten festgestellten Treatment-Effekte sind im dritten Jahr nach dem Jahr festzustellen, in denen die Teilnehmenden frühestens den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss erworben haben können. Die Berufseinstiegsbegleitung entfaltet also ihre größte Wirkung auf die Berufsausbildung, wenn sie bereits beendet ist. Dies hat mit der vorher genannten Tatsache zu tun, dass die meisten begleiteten jungen Menschen indirekte Verbleibswegen einschlagen.

Ein weiterer Wirkungsmechanismus, der sich gleichermaßen in den qualitativen und quantitativen Befunden zeigt, ist der Einfluss auf die beruflichen Vorstellungen. Beratungen der Berufseinstiegsbegleitung verfolgen nach den Fallstudien oftmals Cooling-Out-Prozesse; die Beratungen zielen auf die Anpassung der beruflichen Vorstellungen junger Erwachsener an real vorhandene Anschlussperspektiven ab. Die quantitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Anpassung insbesondere in

intensiven, durch eine hohe Kontaktdichte und mehrere wahrgenommene Angebote gekennzeichneten Begleitungsprozessen vorgenommen wird.

Unterschiede nach dem Geschlecht

Bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung gibt es Aspekte und Problemlagen, von denen die teilnehmenden jungen Frauen stärker betroffen sind als die männlichen Teilnehmenden.

Zunächst ist festzuhalten – ohne dies als Benachteiligung zu interpretieren – dass junge Frauen deutlich seltener an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen. Wenn sie teilnehmen, so nehmen sie nach den Ergebnissen von Kapitel 6 seltener konkrete Unterstützungsangebote wahr, haben ein schlechteres persönliches Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleitung als junge Männer und bewerten die Berufseinstiegsbegleitung rückblickend deutlich kritischer als diese.

Die teilnehmenden jungen Frauen schlagen wesentlich häufiger schulische Verbleibswegen ein, münden später seltener in eine betriebliche Ausbildung und sind wesentlich häufiger in sonstigen Zuständen wie Arbeitslosigkeit anzutreffen. Im stagnierenden oder absteigenden Verlaufstyp sind 42 % der teilnehmenden jungen Frauen – gegenüber nur 30 % bei den jungen Männern.

Handlungsbedarfe und Handlungsempfehlungen

Zentrale Aufgabe der Evaluation ist die Ex-Post-Analyse der Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 421s SGB III a.F. auf das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule und auf den erfolgreichen Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung. Die Festlegung des Evaluationszeitraumes vom Jahr 2009 bis 2014 ergab sich aus dem Wunsch des Deutschen Bundestags, eine begleitende Evaluation durch das BMAS vorzunehmen. Im Fall positiver Ergebnisse sollte die Berufseinstiegsbegleitung Grundlage für eine unbefristete Regelung sein. Allerdings hat der Gesetzgeber bereits im Jahr 2011 mit der Neuregelung des § 49 SGB III durch das „Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt“ eine dauerhafte gesetzliche Grundlage für die Berufseinstiegsbegleitung geschaffen, so dass sich eine Handlungsempfehlung der Evaluation in dieser Hinsicht erübrigt.

Die Ableitung detaillierter Vorschläge zur Verbesserung der Ausgestaltung und Umsetzung gehört nicht zu den Aufgaben der Evaluation. Die Ergebnisse der Evaluation liefern jedoch Evidenz darüber, unter welchen Bedingungen die Berufseinstiegsbegleitungen mehr oder weniger erfolgreich ist. Diese Evidenz kann als Basis für Überlegungen dienen, wie sich die praktische Umsetzung dieses Unterstützungsangebotes für Jugendliche an der Schwelle von der allgemein bildenden Schule zur beruflichen Erstausbildung optimieren lässt. Die Evaluation muss sich jedoch darauf beschränken, Handlungsbedarfe aufzuzeigen. Sie kann keine institutionellen Ausgestaltungen im Detail vorschlagen.

1. Die Ergebnisse der Evaluierung haben gezeigt, dass die personelle Kontinuität der Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung eine wichtige Bedingung für den Erfolg der Unterstützung ist. Mangelnde Kontinuität entsteht aus zwei Gründen: erstens aufgrund von Personalfuktuation, zweitens aus organisatorischen Umsetzungsbedin-

gungen bei den Trägern. Für einen großen Teil der Wechsel in der Begleitung ist die Fluktuation der Fachkräfte verantwortlich. Als Gründe dafür wurden die Dauer der Arbeitsverträge und die Vergütung identifiziert. Ein Ansatzpunkt für eine Verminderung der Fluktuation sind deshalb die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte. Sie sollten so ausgestaltet werden, dass die Fachkräfte über den Zeitraum von mindestens zweieinhalb Jahren diese Tätigkeit tatsächlich kontinuierlich ausüben.

Die Gestaltung der Arbeitsbedingungen ist Aufgabe der Träger. Zur Erhöhung der Kontinuität der Begleitung könnte es sinnvoll sein, dass die Träger im Vergabeverfahren Angaben zur bisherigen Fluktuation des Personals (als Indikator für die künftige Fluktuation) machen müssen. Ferner sollten sie angeben, welche Maßnahmen sie verwenden, um die Fluktuation des Personals zu begrenzen.⁶³

2. Der Wechsel von der schulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung in die nachschulische Phase stellt unter mehreren Aspekten eine besondere Herausforderung dar. Mit diesem Wechsel sind erhebliche Veränderungen in den Umsetzungsbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung verbunden, da die Schule nicht mehr der zentrale Ort der Durchführung ist. Zu Beginn der Förderung im Februar 2009 waren die Konzepte der Projektanbieter vor allem auf die Bedingungen in der schulischen Phase ausgerichtet; die Berufseinstiegsbegleitung war in vielen Fällen eine schulzentrierte Maßnahme. In künftigen Vergabeverfahren sollte darauf geachtet werden, dass die Veränderungen in den Umsetzungsbedingungen beim Wechsel in die nachschulische Phase der Berufseinstiegsbegleitung bei der Konzipierung des Angebotes ausreichend Berücksichtigung finden.

3. Der maximale Zeitraum einer Berufseinstiegsbegleitung ist zwar gesetzlich klar geregelt. In der Umsetzungspraxis zeigt sich jedoch, dass die Teilnahme oft beendet wird, ohne dass die Ziele der Förderung erreicht und der maximal mögliche Förderzeitraum ausgeschöpft sind. Gerade zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung erfolgten Abgänge vermehrt unmittelbar nach dem Verlassen der Schule, was dem Ansatz der Berufseinstiegsbegleitung widerspricht, eine Begleitung über den Übergang hinweg bereitzustellen. Träger und andere Akteure, insbesondere die Berufsberatung, sollten darauf hinwirken, dass die Berufseinstiegsbegleitung nicht vorzeitig beendet wird.

4. In der Umsetzungspraxis wird die Berufseinstiegsbegleitung vielfach beendet, ohne dass dies den Teilnehmenden ausreichend kommuniziert wird. Die Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung sollte jedoch in einer für beide Partner des Prozesses – den Teilnehmenden und die Berufseinstiegsbegleitung – gleichermaßen wahrnehmbaren Form geschehen und entsprechend dokumentiert werden. Erstens sollte ein persönliches „Debriefing“ der Teilnehmenden stattfinden, um im Anschluss Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Zweitens sollten eine abschließende Dokumentation der in der

⁶³ Inwieweit in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung nach dem § 49 SGB III bereits wirksame Maßnahmen zur Sicherung der persönlichen Kontinuität getroffen wurden, konnte in der Evaluation nicht thematisiert werden, da sich diese nicht auf die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung im neu gestalteten Rahmen bezieht.

Berufseinstiegsbegleitung geleisteten Unterstützungen und eine formale Übergabe an die Teilnehmenden (gegebenenfalls auch an die Institution, durch die die ehemaligen Teilnehmenden anschließend weiter gefördert werden) erfolgen. Bereits erfolgte Unterstützungen wären dann sowohl für die früheren Teilnehmenden als auch für einen nachfolgenden Dienstleister transparent, so dass an sie unmittelbar angeknüpft werden kann.

5. Die Berufseinstiegsbegleitung wird im Regelfall beendet, wenn sich die Teilnehmenden sechs Monate in der beruflichen Erstausbildung befinden. Gleichwohl kann es sein, dass die jungen Menschen auch weiterhin Unterstützungsleistungen, beispielsweise ausbildungsbegleitende Hilfen benötigen, um die Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können. Der negative Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die Stabilität der Ausbildung, der in der Evaluation gefunden wird, unterstreicht diese Notwendigkeit. Zudem geht mit 36 % geht ein hoher Anteil der Teilnehmenden auch langfristig (innerhalb von zweieinhalb Jahren nach der planmäßigen Beendigung der allgemeinbildenden Schule) nicht in eine Berufsausbildung über. Für diese Gruppe stellt sich generell die Frage nach den Unterstützungsangeboten in längerer Sicht. Die im vorhergehenden Punkt angesprochene Dokumentation der bisher durchgeführten Unterstützungsleistungen und der dabei erzielten Ergebnisse wäre für ein nahtloses Anknüpfen dieses Folgeangebots hilfreich. Eine mögliche weitere Option wäre die Weiterbegleitung durch die Berufseinstiegsbegleitung über den derzeitigen Höchstzeitraum hinaus.

6. Die quantitativen Untersuchungsschritte zeigen, dass bisher in vielen Fällen kein ausreichendes Maß an Begleitung und Angeboten bereitgestellt wurde. Entsprechend zeigen sich in diesen Fällen auch keine Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf die Zielgrößen. Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob bestimmte Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung stärker standardisiert und verpflichtend gemacht werden sollten. Das Fachkonzept zur Berufseinstiegsbegleitung definiert zwar derzeit die Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung, fasst diese Aufgaben jedoch derzeit in relativ wenig konkrete Formulierungen. Beispielsweise könnte gefordert werden, dass mindestens ein konkretes schulisches Angebot und mindestens ein berufsorientierendes Angebot im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung erbracht werden müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass derartige Vorgaben für die Teilnehmenden und die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung nicht demotivierend wirken dürfen, indem sie ihre Gestaltungsspielräume vermindern.

7. Die Berufseinstiegsbegleitung wird von den teilnehmenden jungen Männern intensiver genutzt und besser bewertet als von den jungen Frauen. Sie leistet einen unzureichenden Beitrag zur Verminderung des besonders hohen Anteils derjenigen jungen Frauen, die auch langfristig nicht in einer Berufsausbildung sind. Träger und andere Akteure sollten daher zusammenwirken, um im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung die besonderen Problemlagen von jungen Frauen zu berücksichtigen.

Literatur

- Abadie, A. und Imbens, G. (2006): Large Sample Properties of Matching Estimators for Average Treatment Effects. *Econometrica* 74(1), 235-267.
- Beicht, U. (2013): Doppelte Abiturjahrgänge: Veränderte Chancen für Jugendliche am Ausbildungsmarkt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6/2013, 38-41.
- Beicht, U. und Walden, G. (2013): Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB-Report 21/13.
- Bitzan, M., Bolay, E. und Thiersch, H. (2006): Die Stimme der AdressatInnen. Biographische Zugänge in den Ambivalenzen der Jugendhilfe. Bitzan, M., Bolay, E. und Thiersch, H. (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag, 257-288.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2008): HEGA 12/08 – 10 – Geschäftsanweisung zu § 421s SGB III – Berufseinstiegsbegleitung. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2011): Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013a): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014a): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): Pressemitteilung Nr. 94 vom 9. 12. 2013.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Integration und Chancen für Jugendliche. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/integration-und-chancen.html> (Zugriff am 05.11.2014).
- Bundesrat: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Fünften Gesetzes zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch - Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Drucksache 167/08 vom 14.03.08. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/087/1608718.pdf> (Zugriff am 05.11.2014).
- Bundesregierung (2008): Regierungsentwurf: Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen, Drucksache 16/8718 vom 7. April 2008.

- Bundestag (2008): Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Vom 26. August 2008; Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil I Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 29. August 2008.
- Braun, U., Robert, H. und Schöngen, K. (2009): Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 214–217.
- Caliendo, M. und Kopeinig, S. (2008): Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. *Journal of Economic Surveys* 22(1), 31-72.
- Caliendo, M. (2006): *Microeconomic Evaluation of Labour Market Policies*. Berlin: Springer.
- Eckey, H., Schwengler, B. und Türck, M. (2007): Vergleich von deutschen Arbeitsmarktregionen. IAB Discussion Paper No. 3.
- Ehlert, C., Kluge, J. und Schaffner, S. (2012): Temporary Work as an Active Labor Market Policy – Evaluating an Innovative Activation Program for Disadvantaged Youths. *Economics Bulletin* 32 (2), 1765-1773.
- Feller, G. (1996): Berufswahl: Berufswunsch oder Wunschberuf? Retrospektive Betrachtungen von Auszubildenden und Vergleiche an der ersten und zweiten Schwelle. Schober, K. & Gaworek, M. (Hrsg.). *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Ein Workshop von BIBB, DJI und IAB*. Nürnberg: IAB, 173-186.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig durchgesehene und überarbeitete Neuauflage*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, E. (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010. Weinheim und München: Juventa Verlag, 365-375.
- Gaupp, N., Geier, B. und Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 173-186.
- Graßhoff, G. (2012): Pädagogische Passungsverhältnisse – Reflexive Analysen im Kontext der Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10(2), 140-154.
- Heckman, J., LaLonde, R. und Smith, J. (1999): The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs. In: Ashenfelter, A. und Card, D. (Hrsg.): *Handbook of Labor Economics*. Volume 3A. Amsterdam: Elsevier Science, 1865-2097.
- Helfferich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmrich, R. und Krekel, E. (2011): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. In: Henry-Huthmacher, C., und Hoffmann, E. (Hrsg.): *Aufstieg durch (Aus-) Bildung, der schwierige Weg zum Azubi*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 86-106.

- 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.
- Hirschfeld, H., Walter, S. (2013): Bildungspotentiale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. Ahmed, S., Pohl, A., von Schwanenflügel, L., Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen sozialer Ungleichheit. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, 163-186.
- Hujer, R. (2011): Mikroökonomie und Kausalität: Zur Bedeutung arbeitsmarktpolitischer Evaluationsstudien. AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv 5, 5-18.
- IAW (2014): Wissenschaftliche Studie zu den Ursachen für die vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht an das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg. April 2014.
- IAW, SÖSTRA, SOKO-Institut und IfE (2010): Erster Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAW, SÖSTRA, SOKO-Institut und IfE (2011): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAW, SÖSTRA, SOKO-Institut und IfE (2012): Dritter Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- IAW, SÖSTRA, SOKO-Institut und IfE (2013): Vierter Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Tübingen, Berlin, Bielefeld.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Positionspapier „Die Berufseinstiegsbegleitung als Regelinstrument der Integrationsförderung – Aktuelle Handlungsbedarfe und Hinweise für eine verbesserte zung“. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Position_Handlungsbedarfe_Berufseinstiegsbegleitung.pdf [Zugriff am 05.11.2014].
- Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Köttig, M. (2013): Biographische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. Böhnisch, L., Lenz, K., Schröer, W., Stauber B. und Walther, A. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 991-1010.
- Meixner, J. (1996): Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindheitlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. Schober, K. und Gaworek, M. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Ein Workshop von BIBB, DJI und IAB. Nürnberg: IAB, 37-46.
- Pohl, A. und Stauber, B. (2007): „Auf einmal ist Dir das nicht mehr egal...“. Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit. In: Stauber, B., Pohl, A. und Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag, 7-18.

- Oelerich, G. (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: Speck, K. & Olk, T. (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven* (S. 309–332). Weinheim: Juventa Verlag, 9-20.
- Rosenbaum, P. und Rubin, D. (1983): The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika* 70(1), 41-55.
- Schaarschuch, A. und Oelerich, G. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, G. und Schaarschuch, A. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 9-25.
- Schochet, P. Z., Burghardt, J. und McConnell, S. (2008): Does Job Corps Work? Impact Findings from the National Job Corps Study. *American Economic Review* 98(5), 1864-1886.
- Schneider, C. (2011): Der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben: Eine bildungsstatistische Perspektive. *Wirtschaft und Statistik*, November 2011, 1097-1103.
- Seibert, Holger (2008): „Junge Migranten am Arbeitsmarkt: Bildung und Einbürgerung verbessern die Chancen“. IAB-Kurzbericht 17/2008.
- Seipel, C. und Rieker, P. (2003): *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Senior Experten Service (SES) (2011): coach@school - Häufige Fragen (FAQ), Stand: August 2011, http://www.bildungsketten.de/media/coach_at_school_FAQ.pdf [Zugriff am 05.11.2014]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001-2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 195*. Berlin, Dezember 2011.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002-2011. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 198*. Berlin, Dezember 2012.
- Statistisches Bundesamt (2011, 2012, 2013, 2014): *Schnellmeldung Ausbildungsberichterstattung. Verschiedene Jahrgänge*.
- Statistisches Bundesamt (2012a): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stauber, B., Walther, A. (2013): *Junge Erwachsene, eine Lebenslage des Übergangs?* In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. und Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, 270-291.
- Strübing, J. (2008): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Smith, J. and Todd, P. (2005): Does Matching Overcome LaLonde's Critique of Non-Experimental Estimators? *Journal of Econometrics* 125(1-2), 305-353.
- Ulrich, J., Matthes, S., Flemming, S., Granath, R. und Krekel, E. (2014): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2013. Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge fällt auf historischen Tiefstand. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September, Berlin
- Walter, S. und Walther, A. (2007): "Context matters". Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B., Pohl, A. und Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 65-96.
- Walther, A. (2014): Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: Karl, U. (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 118-136.
- Walther, A., Walter, S. und Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt“. Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, B., Pohl, A. und Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 97-129.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff am 05.11.2014].
- Wolff, S. (2005): Dokumenten- und Aktenanalyse. Flick, U. et al. (Hrsg.) (2005), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 502-513.
- ZEW, infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH und Rambøll Management Consulting GmbH (2010): Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III. Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS]: Forschungsbericht Nr. 405. [http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte-Arbeitsmarkt/fb-fb405-evaluation-foerdermassnahmen-sgbiil-sgbiil.html](http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte-Arbeitsmarkt/fb-fb405-evaluation-foerdermassnahmen-sgbi-sgbiil.html) [Zugriff am 05.11.2014]
- ZEW, Rambøll Management Consulting GmbH und TNS Emnid (2013): Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte. Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS]: Forschungsbericht Nr. 438. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte-Aus-Weiterbildung/fb-438-Ausbildungsbonus.html> [Zugriff am 05.11.2014]
- Zimmermann, K. und Eichhorst, W. (2007). Dann waren's nur noch vier... Wie viele (und welche) Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik brauchen wir noch? Eine Bilanz nach der Evaluation der Hartz-Reformen. IZA Discussion Paper No. 2605.

