

Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III

Zwischenbericht 2012

durch das Forschungskonsortium

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

Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt, im Juli 2012

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

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

SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, Berlin

SOKO Institut GmbH, Bielefeld

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

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

Koordination:

Prof. Dr. Bernhard Boockmann, IAW

Tel.: 07071 9896-20

Fax: 07071 9896-99

bernhard.boockmann@iaw.edu

Projektteam:

Prof. Dr. Bernhard Boockmann (IAW)

Marek Frei (SÖSTRA)

Heidi Hirschfeld (Universität Tübingen)

Rita Kleinemeier (SOKO-Institut)

Simone Prick (SÖSTRA)

Dr. Henry Puhe (SOKO-Institut)

Dr. Frank Schiemann (SÖSTRA)

Hans Verbeek (IAW)

Sibylle Walter (Universität Tübingen)

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

unter Mitarbeit von:

Marisa Gold, Janina Hundenborn, Nicole Meythaler, Christin Schafstädt

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	XI
Zusammenfassung	XIII
1 Einleitung	1
2 Entwicklung des Kontextes	4
2.1 <i>Institutionelle Rahmenbedingungen</i>	4
2.1.1 Institutionelle Entwicklung der Berufseinstiegsbegleitung	4
2.1.2 Entwicklung des Förderkontextes	6
2.2 <i>Veröffentlichungen über die Berufseinstiegsbegleitung</i>	7
2.2.1 Bisherige Ergebnisse der Evaluation	7
2.2.2 Weitere quantitative Studien	9
2.2.3 Qualitative Ergebnisse	10
2.3 <i>Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation</i>	12
2.3.1 Schulabgängerzahlen	12
2.3.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen	14
2.3.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber	15
2.3.4 Wahrnehmung der Ausbildungsplatzsituation durch die Beteiligten	20
3 Datenbasis	24
3.1 <i>Überblick über die Befragungen</i>	24
3.2 <i>Standardisierte Befragungen</i>	28
3.2.1 Befragung der teilnehmenden jungen Erwachsenen	28
3.2.2 Befragung der nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen	33
3.3 <i>Fallstudien-Design</i>	37
3.3.1 Gesamtüberblick	37
3.3.2 Qualitative Befragungen	37
3.3.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen	39
3.3.4 Feldbericht zu den eingesammelten Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen	40
4 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung	41
4.1 <i>Entwicklung der Eintritte</i>	41

4.1.1	Zeitlicher Verlauf der Eintritte	41
4.1.2	Entwicklung der Bestandszahlen	44
4.1.3	Eintritte nach regionaler Zuständigkeit	45
4.1.4	Eintritte nach Klassenstufe.....	46
4.2	<i>Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung</i>	<i>49</i>
4.2.1	Austritte nach Kalenderzeitpunkten	49
4.2.2	Austritte nach bisheriger Teilnahmedauer	51
4.2.3	Gründe für Austritte aus Sicht der Begleiterinnen und Begleiter.....	55
4.2.4	Gründe für Austritte aus Sicht der jungen Erwachsenen	56
4.3	<i>Zielerreichung: Schulabschluss und Schulerfolg</i>	<i>59</i>
4.3.1	Abschluss einer allgemeinbildenden Schule	59
4.3.2	Schulnoten – ein weiteres Maß für den schulischen Erfolg.....	62
4.4	<i>Verbleib nach dem Schulabschluss</i>	<i>63</i>
4.5	<i>Perspektiven der jungen Erwachsenen in Abhängigkeit des gewählten Status.....</i>	<i>66</i>
4.5.1	Schülerinnen und Schüler	66
4.5.2	Jugendliche in Maßnahmen des Übergangsbereichs	70
4.5.3	Auszubildende	71
4.5.4	Weitere Verbleibsperspektiven der jungen Erwachsenen	73
4.6	<i>Übergänge im weiteren Ausbildungsverlauf.....</i>	<i>74</i>
4.6.1	Übergänge von Welle 2 zu Welle 3	74
4.6.2	Stabilität der Ausbildung.....	76
4.7	<i>Finanzieller Verlauf.....</i>	<i>79</i>
5	Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung.....	82
5.1	<i>Grundlagen der Umsetzung: Rahmenbedingungen, interne Zusammenarbeit und externe Bezugspunkte.....</i>	<i>82</i>
5.1.1	Organisatorische Rahmenbedingungen.....	83
5.1.2	Konzeption und Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung.....	85
5.1.3	Personalführung und interne Zusammenarbeit	90
5.1.4	Zusammenarbeit mit Dritten aus Perspektive der Fachkräfte und Träger	101
5.2	<i>Die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase</i>	<i>115</i>
5.2.1	Schwerpunkte und Themen der Betreuung.....	116
5.2.2	Umsetzungsbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung	121
5.2.3	Probleme am Übergang aus Sicht der Betreuerinnen und Betreuer	127

5.2.4	Bewertung durch die Teilnehmenden	134
6	Verlaufsperspektiven der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule	139
6.1	<i>Übergangsverläufe in schulische Höherqualifizierung</i>	<i>140</i>
6.2	<i>Übergangsverläufe in den Übergangsbereich</i>	<i>146</i>
6.3	<i>Übergangsverläufe in Ausbildung</i>	<i>152</i>
6.4	<i>Übergangsverläufe in prekäre Erwerbspositionen</i>	<i>159</i>
7	Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den berufsbiografischen Werdegang	166
7.1	<i>Vorgehen bei der Vergleichsgruppenanalyse</i>	<i>166</i>
7.1.1	Ansatz potenzieller Ergebnisse und Matching-Verfahren	166
7.1.2	Auswahl der Kontrollgruppe für das Matching-Verfahren	169
7.1.3	Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppe	170
7.1.4	Ergebnisse der Schätzung der Teilnahmewahrscheinlichkeit	172
7.2	<i>Wirkungen auf schulische Ergebnisse</i>	<i>175</i>
7.2.1	Hypothesen	175
7.2.2	Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich	176
7.2.3	Schätzergebnisse	181
7.3	<i>Wirkungen auf den Verbleibstatus</i>	<i>184</i>
7.3.1	Hypothesen	184
7.3.2	Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich	185
7.3.3	Schätzergebnisse	190
7.4	<i>Qualitative Evidenz zu den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung</i>	<i>193</i>
7.5	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	<i>202</i>
	Literatur	204

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verbleib der Teilnehmenden sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss.....	XVIII
Abbildung 2.1:	Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger	13
Abbildung 2.2:	Gemeldete Berufsausbildungsstellen sowie Bewerberinnen und Bewerber nach Ost- und Westdeutschland	15
Abbildung 2.3:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber.....	16
Abbildung 2.4:	Anfängerinnen und Anfänger in den einzelnen Ausbildungssektoren im Zeitverlauf	18
Abbildung 2.5:	Anfänger in Berufsausbildung oder Übergangsbereich	18
Abbildung 2.6:	Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe unter 25 Jahre	19
Abbildung 3.1:	Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung.....	25
Abbildung 4.1:	Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht	42
Abbildung 4.2:	Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert	43
Abbildung 4.3:	Bestände nach Berichtsmonat	44
Abbildung 4.4:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht.....	50
Abbildung 4.5:	Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht, kumuliert ...	50
Abbildung 4.6:	Austritte nach Dauer der Teilnahme und Geschlecht.....	52
Abbildung 4.7:	Austritte nach Dauer der Teilnahme und Eintrittskohorte.....	53
Abbildung 4.8:	Austritte nach Dauer der Teilnahme und Schulart	54
Abbildung 4.9:	Austrittsgründe nach Angaben der Begleiterinnen und Begleiter.....	55
Abbildung 4.10:	Austrittsgründe in der Statistik nach Teilnahmedauer	56
Abbildung 4.11:	Veränderung der Noten im Verlauf der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung.....	63
Abbildung 4.12:	Verbleibstatus der Teilnehmenden sechs Monate nach regulärem Abgang von der allgemeinbildenden Schule.....	64
Abbildung 4.13:	Gewählte Berufstypen der Teilnehmenden in Ausbildung.....	66
Abbildung 4.14:	Angestrebte Berufstypen der Teilnehmenden mit Verbleib in der allgemeinbildenden Schule	69
Abbildung 4.15:	Angestrebte Berufstypen von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich	70
Abbildung 4.16:	Entwicklung der monatlichen Ausgaben, 2009- 2011	79
Abbildung 4.17:	Verausgabte Mittel und Teilnahmejahre nach Bundesland, 2011 in Prozent	80

Abbildung 4.18: Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2011.....81
Abbildung 5.1: Tätigkeitsfelder der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ..117

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Überblick über die standardisierten Befragungen.....	27
Tabelle 3.2:	Entwicklung des Panels	28
Tabelle 3.3:	Feldverlauf bei der ersten und zweiten Kohorte (2. Welle)	29
Tabelle 3.4:	Feldverlauf der Teilnahmebefragung (2. Kohorte, 2. Welle)	29
Tabelle 3.5:	Feldverlauf der Teilnahmebefragung (1. Kohorte, 3. Welle)	33
Tabelle 3.6:	Feldverlauf bei der ersten und zweiten Kohorte (2. Welle)	34
Tabelle 3.7:	Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung (1. Kohorte, 2. Welle)	35
Tabelle 3.8:	Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung (2. Kohorte, 2. Welle)	35
Tabelle 3.9:	Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung.....	36
Tabelle 3.10:	Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien	39
Tabelle 3.11:	Stand der Erhebung.....	40
Tabelle 4.1:	Teilnahmefälle nach Bundesland und Geschlecht	45
Tabelle 4.2:	Eintritte nach Kohorte und Bundesland.....	46
Tabelle 4.3:	Eintritte nach Klassenstufe.....	46
Tabelle 4.4:	Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht.....	47
Tabelle 4.5:	Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland	48
Tabelle 4.6:	Eintritte nach Kohorte und Klassenstufe	48
Tabelle 4.7:	Struktur der Teilnehmer nach Kohorte und Förderungsstatus	51
Tabelle 4.8:	Gründe für jene vorzeitigen Förderungsaustritte aus Sicht der jungen Erwachsenen	58
Tabelle 4.9:	Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss	60
Tabelle 4.10:	Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss nach Regionaldirektionen	61
Tabelle 4.11:	Angestrebter Schulabschluss	67
Tabelle 4.12:	Berufliche Vorstellungen der Teilnehmenden mit Verbleib in der allgemeinbildenden Schule	68
Tabelle 4.13:	Angaben zur Ausbildungsplatzwahl der Teilnehmenden mit Verbleib Ausbildung	72
Tabelle 4.14:	Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses.....	73
Tabelle 4.15:	Perspektive für den Verbleib neun Monate nach der Befragung.....	74
Tabelle 4.16:	Veränderung der Verbleibszustände zwischen 2. und 3. Welle	75
Tabelle 4.17:	Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses in Befragungswelle 3	76

Tabelle 4.18:	Ausbildungssituation der Jugendlichen in Befragungswelle 3.....	77
Tabelle 4.19:	Geschätzte Wahrscheinlichkeit, vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden.....	78
Tabelle 5.1:	Themen im Rahmen der Betreuung der Teilnehmenden sechs Monate nach dem regulären Verlassen der Schule.....	120
Tabelle 5.2:	Kontakt sechs Monate nach regulärem Verlassen der Schule.....	122
Tabelle 5.3:	Kontaktdichte sechs Monate nach planmäßigem Verlassen der Schule	123
Tabelle 5.4:	Art des Kontaktes eineinhalb Jahre nach regulärem Verlassen der Schule	124
Tabelle 5.5:	Kontaktdichte: Perspektive eineinhalb Jahre nach regulärem Verlassen der Schule	125
Tabelle 5.6:	Treffpunkte sechs Monate nach regulärem Verlassen Schule	126
Tabelle 5.7:	Probleme der Jugendlichen beim Übergang aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	128
Tabelle 5.8:	Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten des Kontaktes zu den jungen Erwachsenen aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter	131
Tabelle 5.9:	Kontinuität des Betreuungsverhältnisses bis sechs Monate nach planmäßigem Schulaustritt	133
Tabelle 5.10:	Meinung der Teilnehmenden über die Betreuungsperson sechs Monate nach planmäßigem Verlassen der Schule.....	135
Tabelle 5.11:	Rückblickende Einschätzung der Teilnehmenden über den Nutzen der Berufseinstiegsbegleitung sechs Monate nach dem regulären Verlassen der Schule.....	136
Tabelle 7.1:	Verteilung der Schulleistungen	171
Tabelle 7.2:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbesserung der Schulnoten	178
Tabelle 7.3:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Hauptschulabschluss	180
Tabelle 7.4:	Schätzergebnisse zum Schulerfolg mit einseitigen Einschränkungen der Teilnehmenden- oder der Kontrollgruppe.....	182
Tabelle 7.5:	Schätzergebnisse zum Schulerfolg für soziodemographische Untergruppen.....	183
Tabelle 7.6:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Beginn einer Ausbildung.....	186
Tabelle 7.7:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Anstreben eines höheren Schulabschlusses	188

Tabelle 7.8:	Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbleib im Übergangsbereich	189
Tabelle 7.9:	Schätzergebnisse zum beruflichen Werdegang mit einseitigen Einschränkungen der Teilnehmenden- oder der Kontrollgruppe.....	190
Tabelle 7.10:	Schätzergebnisse zum Schulerfolg für soziodemographische Untergruppen.....	192

Abkürzungsverzeichnis

ABH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
a.F.	Alte Fassung
AT	Aktuelle Tätigkeit (Unterscheidung des Verbleibstatus der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler)
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BEJ	Berufseinstiegsjahr
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BO	Berufsorientierung
BOP	Berufsorientierungsprogramm in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten
BUS	Betrieb und Schule
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
CIA	Conditional Independence Assumption
CoSachNT	Computerunterstützte Sachbearbeitung
DAZUBI	Datensystem Auszubildende
EQ	Einstiegsqualifizierung
ESF	Europäischer Sozialfonds
FS	Förderschule
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GPC	Good Practice Center
HEGA	Handlungsempfehlungen/Geschäftsanweisungen der BA
HS	Hauptschule
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
iABE	Integrierte Ausbildungsberichterstattung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V.
IfE	Institut für Erziehungswissenschaft
IHK	Industrie- und Handelskammer
Infas	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
ITM	IT und Informationsmanagement
k.A.	Keine Angabe
KMU	Kleine und Mittelständische Unternehmen
RD	Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit

REZ	Regionales Einkaufszentrum der Bundesagentur für Arbeit
RÜM	Regionales Übergangsmanagement
SGB	Sozialgesetzbuch
SOKO-Institut	Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH
SÖSTRA	Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH
TR	Träger
ÜBS	Überbetriebliche Berufsbildungsstätten

Zusammenfassung

Mit der Berufseinstiegsbegleitung sollen leistungsschwächere Jugendliche, die in Gefahr sind, den Hauptschulabschluss nicht zu erreichen, über den Abschluss der allgemeinbildenden Schule hinaus individuell begleitet werden.

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des SGB III vom 26. August 2008 eingeführt. Sie startete unter den Bedingungen des früheren § 421s SGB III mit einer Erprobungsphase. In diesem Rahmen traten erstmalig im Februar 2009 Schülerinnen und Schüler an 1.000 ausgewählten allgemeinbildenden Schulen in die Berufseinstiegsbegleitung ein. Letztmalig war der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung auf dieser Grundlage zum 31. Dezember 2011 möglich. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt wird die Berufseinstiegsbegleitung ab dem Schuljahreswechsel 2012/13 unter den Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt. Gegenstand der Evaluation ist ausschließlich die Erprobungsphase der Berufseinstiegsbegleitung, also die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III.

Stand der Evaluation

Dieser Bericht ist der dritte Zwischenbericht im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung. Die beiden vorhergehenden Berichte beschäftigten sich schwerpunktmäßig mit der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in der Startphase, der schulischen Situation der Teilnehmenden, den Ressourcen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie mit der Art und Intensität der Betreuung. Dabei wurden bestimmte Problemlagen identifiziert, beispielsweise teilweise mangelnde Konzepte für die nachschulische Phase der Betreuung und ein häufiger Wechsel der Betreuungsperson.

Ziel dieses Berichts ist es zunächst, die in den beiden vorhergehenden Evaluationsberichten dokumentierten Erkenntnisse fortzuschreiben. In den repräsentativen Befragungen unter den teilnehmenden Personen liegen mittlerweile für alle Befragten Informationen aus dem Zeitraum nach dem planmäßigen Abschluss der Haupt- oder Förderschule vor. Damit können für alle Angehörigen der Untersuchungspopulation der Verbleib nach dem Ende der allgemein bildenden Schule und die ersten Schritte auf dem weiteren Ausbildungsweg abgebildet werden.

Auch in der qualitativen Analyse hat sich die Längsschnittdimension deutlich erweitert. Wurden im Vorjahresbericht hauptsächlich die schulischen Bildungsbiographien und die Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleitung während der Schulzeit untersucht, so ist es nun erstmals möglich, Typen von Übergangsverläufen nach dem Abschluss der allgemein bildenden Schule zu unterscheiden. Allerdings können noch keine längerfristigen Verläufe abgebildet werden. Beispielsweise ist es noch nicht möglich, die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen zu untersuchen.

Neue qualitative und quantitative Ergebnisse liegen im Vergleich zum Vorjahresbericht zur Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase vor. Die bisherigen Evaluationsberichte thematisierten die Gefahr, dass die Berufseinstiegsbe-

gleitung in der Umsetzung eine zu sehr auf die Schulen zentrierte Förderung werden könnte. Diese Frage kann nun auf einer breiten empirischen Basis behandelt werden.

Erstmals kann in diesem Bericht schließlich die Frage der Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung untersucht werden, wobei sich die untersuchten Wirkungen auf den schulischen Erfolg und den Verbleib unmittelbar nach dem planmäßigen Abschluss der allgemein bildenden Schule beschränken. Die besonders wichtige Frage nach den längerfristigen Wirkungen auf den Ausbildungsverlauf bleibt künftigen Evaluationsberichten vorbehalten.

Verlaufsanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

Wie zu Beginn der beiden vorhergehenden Schuljahre war auch nach den Schulferien im Sommer 2011 eine größere Zahl von Förderungseintritten zu verzeichnen; im August und September 2011 traten ungefähr 3.400 Jugendliche in die Förderung ein. Allerdings war die Anzahl der Eintritte geringer als in den Vorjahren. Über den gesamten Zeitraum seit Beginn im Februar 2009 wurden bislang 48.513 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung gefördert, davon 27.615 (56,9 %) männliche und 20.898 (43,1 %) weibliche Personen. In 31.276 Fällen wurde die Förderung bereits wieder beendet; dies entspricht einem Anteil von 64,2 %. Die höchste Zahl an Austritten war im Januar des Jahres 2012 zu verzeichnen: Mit 9.466 Austritten wurden in keinem anderen Monat mehr Austritte verzeichnet. Allerdings könnte diese Zahl infolge der Art der Dateneingabe überschätzt werden. Im Vergleich der mittlerweile vier Eintrittskohorten (Frühjahr und Sommer 2009, Sommer 2010, Sommer 2011) erfolgen Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung, die als vorzeitig zu werten sind, in den späteren Kohorten mit etwas größerer Häufigkeit.

Im Jahr 2011 wurden nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit für die Berufseinstiegsbegleitung 60,4 Mio. Euro verausgabt; die Gesamtausgaben für die in den Jahren 2009 bis 2011 betragen rund 151 Mio. Euro. Bezieht man diese Ausgaben auf die Anzahl der Jahre, während der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefördert wurden, so kostete ein Förderjahr pro geförderte Person 2.464 Euro. Deutlich kostenintensiver als im Durchschnitt ist die Berufseinstiegsbegleitung in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg, wo im Jahr 2011 4.051 Euro beziehungsweise 3.872 Euro pro Förderjahr ausgegeben wurden. Am unteren Ende stehen die neuen Bundesländer; mit 1.883 Euro kostete ein Förderjahr in Sachsen-Anhalt am wenigsten. Zugleich ist festzustellen, dass die Unterschiede zwischen den meisten Bundesländern relativ gering sind; im Mittelbereich von 2.400 bis 2.750 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase

Insbesondere dadurch, dass viele begleitete Jugendliche die allgemeinbildende Schule abschlossen, wurde im Zeitablauf auf der Trägerebene eine Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung notwendig. Lokale Handlungsspielräume für die Umsetzung bestanden darin, wie die Begleitung nach der Schule ausgestaltet sein könnte, welchen zeitlichen Aufwand sie benötigt, aber auch, ob und wie Teilnehmende in bestimmten Konstellationen nach dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule weiterbetreut werden. Nach den Ergebnissen der Fallstudien haben die Träger unterschiedliche

Wege der Umsetzung eingeschlagen. In einigen Fällen wurde in Absprache mit der Arbeitsagentur entschieden, welche der Teilnehmenden weiter begleitet werden können; in anderen Fällen wurde die Berufseinstiegsbegleitung für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht in eine berufliche Ausbildung übergangen, beendet. Einige der in den Fallstudien befragten Träger erwarten in der nachschulischen Phase eine umfangreiche und zeitintensive Begleitung mit einer umfassenden Betreuung, die einen regelmäßigen persönlichen Kontakt zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (auch in den Firmen und Werkstätten) und den Einbezug eines großen Netzwerks von Unterstützerinnen und Unterstützern vorsieht. Andere Trägervertreterinnen und -vertreter sehen einen eher sporadischen und telefonischen Kontakt in der Phase der Weiterbetreuung als ausreichend an.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter erachten die Begleitung nach der allgemeinbildenden Schule als wichtig, betonen aber gleichzeitig die hierdurch entstehenden Belastungen wie aufwendige Terminfindung, eingeschränkte Erreichbarkeit der jungen Erwachsenen und die unterschiedlichen räumlichen Treffpunkte.

Kontakt zwischen Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleitung

Auch nach der Schule ist das Aufrechterhalten der entstandenen Beziehung durch persönliche Gespräche mit den Jugendlichen der in der quantitativen Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter am häufigsten genannte Aufgabenbereich. Dabei wirkt sich eine gute Beziehung nicht nur motivierend auf beide Seiten aus, sie hat nach Aussagen der qualitativ Befragten auch einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten, Angebote der Unterstützung umzusetzen.

In der nachschulischen Phase ändert sich die Art des Kontakts zwischen Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleitung. Nach Angaben von fast zwei Fünfteln (39,6 %) der jungen Erwachsenen aus der zweiten Welle der standardisierten Befragung nehmen regelmäßige persönliche Kontakte auch ein halbes Jahr nach dem regulären Ende der allgemeinbildenden Schule den größten Stellenwert ein. Jedoch hängt dies stark vom Verbleib ab. Für Jugendliche, die weiterhin die Schule besuchen, ist der regelmäßige persönliche Kontakt mit 54,4 % am wichtigsten. Bei den Teilnehmenden in berufsvorbereitenden Maßnahmen sind dies nur 38,6 % und bei Auszubildenden nur ein Fünftel (20,6 %).

Auch für die Kontakthäufigkeit lassen sich ähnliche Unterschiede feststellen. Bei den Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch die Schule besuchen, hat mehr als ein Drittel (33,5 %) einmal wöchentlich Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung, während dies von Teilnehmenden, die eine Ausbildung absolvieren, nur in 15,0 % der Fälle angegeben wurde. Der Ort der Treffen in der nachschulischen Phase war für fast die Hälfte der Teilnehmenden (48,2 %) das Büro der Berufseinstiegsbegleitung beim Träger. Die größten Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten des Kontaktes sind nach Auffassung der standardisiert befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die mangelnde Unterstützung durch die Eltern, die fehlende Bereitschaft der Jugendlichen, sich in der Freizeit mit ihnen zu treffen, und die Schwierigkeit, die Jugendlichen zu kontaktieren; mehr als die Hälfte der Befragten nannte jeweils diese Hindernisse.

Die Fallstudien zeigen, dass Personalwechsel den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleitung erschweren und damit die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung gefährden können. Vor diesem Hintergrund ist es bedenklich, dass sich die hohe Fluktuation unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als dauerhaftes Problem erwiesen hat. Mit gut 32 % hat ein Drittel der befragten Jugendlichen zwischen der ersten und der zweiten Befragungswelle und damit ungefähr innerhalb eines Jahres einen Wechsel der Berufseinstiegsbegleiterin oder des Berufseinstiegsbegleiters erfahren. Besonders häufig war dies mit über 40 % in der zweiten Eintrittskohorte, also den Teilnehmenden, die nach den Sommerferien 2009 in die Förderung aufgenommen wurden. Auch im weiteren Verlauf – zwischen sechs und 18 Monaten nach dem planmäßigen Ende der allgemeinbildenden Schule – waren Betreuerwechsel sehr häufig. Hier betrafen sie sogar 47 % der jungen Erwachsenen; diese Angaben sind derzeit nur für die erste Eintrittskohorte erhältlich. Dem Anspruch einer kontinuierlichen Begleitung durch dieselbe Bezugsperson über den gesamten Zeitraum der Berufseinstiegsbegleitung wird somit nur sehr bedingt entsprochen.

Probleme beim Übergang in eine Berufsausbildung

In der zweiten Welle der standardisierten Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wurden auch die Probleme angesprochen, die den Übergang der Jugendlichen in eine Berufsausbildung erschweren. Am häufigsten bereiten den Jugendlichen danach ihre unklaren Vorstellungen über ihre beruflichen Möglichkeiten Schwierigkeiten; 55 % der Fachkräfte nannten dieses Problem. Fast ebenso häufig wurden Belastungen durch den familiären Hintergrund der Jugendlichen und zu hohe und damit unrealistische Ansprüche der Jugendlichen an ihren zukünftigen Beruf genannt.

Die Fallstudien zeigen, dass eine besondere Herausforderung für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Aufbau von Netzwerken an den nachfolgenden Bildungsorten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besteht. Vielen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern gelingt es jedoch, einen regelmäßigen Kontakt zu den Betrieben herzustellen. Günstig ist es, wenn schon im Vorfeld durch Praktika Kontakte zu Betrieben entstanden sind und Rollen und Zuständigkeiten transparent gemacht wurden.

Deskriptive Ergebnisse zum Abschluss der allgemeinbildenden Schule

Eines der gesetzlichen Ziele der Berufseinstiegsbegleitung ist das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule. Ein halbes Jahr nach dem Zeitpunkt, zu dem die Befragten planmäßig den Hauptschulabschluss erworben haben sollten, hat mit 54 % über die Hälfte der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen nach eigenen Angaben den Hauptschulabschluss erreicht. Einen qualifizierten Hauptschulabschluss hatten 18 % erworben, einen noch höheren Schulabschluss 6 %, den Abschluss einer Förderschule 7 %. Ungefähr 15 % hatten noch keinen Schulabschluss. In der letztgenannten Gruppe befanden sich zwei Drittel der Teilnehmenden noch auf der allgemeinbildenden Schule, während weniger als 5 % ohne einen Schulabschluss aus der Schule abgegangen waren. Diese auf die Gesamtheit der

Teilnehmenden hochgerechneten Ergebnisse können wie alle Ergebnisse durch Stichprobenselektion beeinflusst sein. Jedoch betrug die Feldausschöpfung in der zweiten Welle der Wiederholungsbefragung über 80 %, so dass die Selektionseffekte nicht allzu hoch zu veranschlagen sind.

Neben dem Schulabschluss wurden auch schulische Leistungen erhoben. Um diese im Zeitablauf abbilden zu können, wurden Fragen nach den Schulnoten sowohl in der ersten als auch in der zweiten Welle gestellt. In der Erstbefragung beziehen sich die Schulnoten auf einen Zeitpunkt zwei Jahre vor der Befragung, um schulische Leistungen zu erfassen, die noch nicht durch die Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst sein können. In der zweiten Welle wurde nach den Noten zum Ende des vorhergehenden Schuljahres gefragt. Insgesamt zeigt sich in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch keine Tendenz zur Verbesserung der Schulnoten.

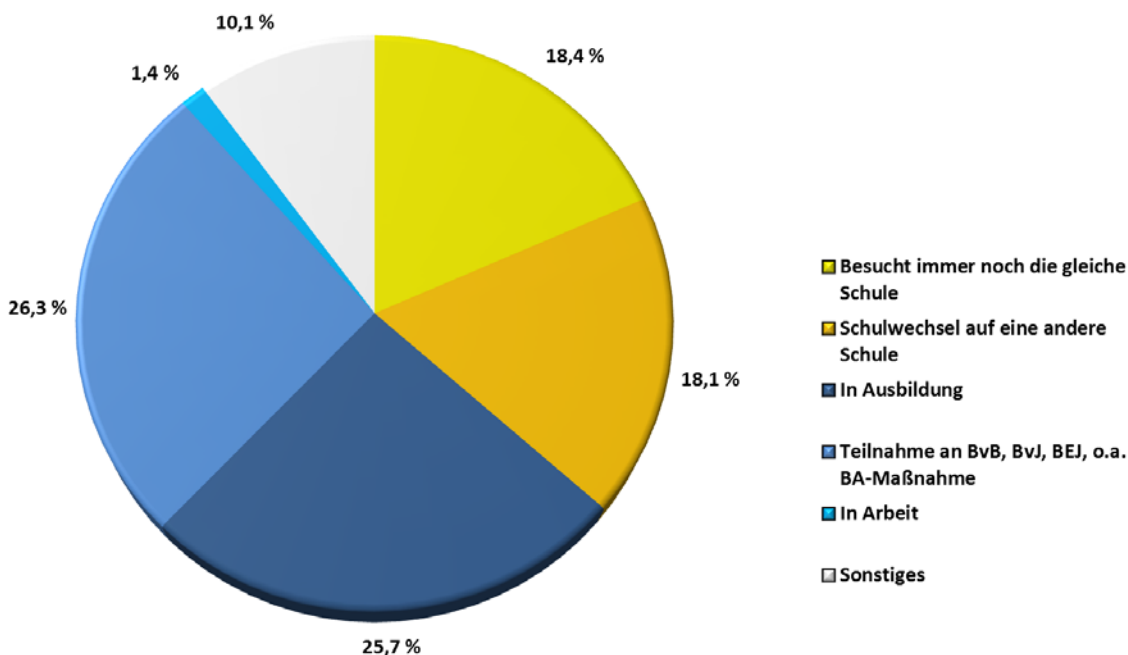
Deskriptive Ergebnisse zum Verbleib der Teilnehmenden

In der zweiten Befragungswelle sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss befindet sich jeweils ein gutes Viertel der Teilnehmenden entweder in einer beruflich-betrieblichen Ausbildung (25,7 %) oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme (26,3 %). Jeweils ein knappes Fünftel von ihnen besucht noch immer dieselbe Schule wie zum letzten Befragungszeitpunkt (18,4 %) oder hat auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt (18,1 %). Einer Arbeit gehen 1,4 % nach, und 10,1 % geben an, sonstige Verbleibswege eingeschlagen zu haben. Unter diese Kategorie wurde auch die schulische Berufsausbildung gefasst, die 41 % der Antworten in dieser Kategorie ausmachen.

Festzustellen ist, dass mit 28,5 % ein wesentlich größerer Anteil junger Männer zum Befragungszeitpunkt eine Ausbildung absolviert als junge Frauen (22,0 %). Die Fortsetzung des Schulbesuchs – entweder auf der alten oder einer anderen allgemeinbildenden Schule – wird mit 41,1 % weit häufiger von jungen Frauen als von jungen Männern genannt, unter denen sich nur ein Drittel (33,1 %) für diesen Verbleibsweg entschieden hat.

Diese Ergebnisse müssen auch vor dem Hintergrund von strukturellen Änderungen im Ausbildungssystem interpretiert werden. Der Übergangsbereich berufsvorbereitender Maßnahmen verliert quantitativ an Bedeutung. Durch den Trend zu weiterführenden Schulabschlüssen wird der Zeitpunkt des Eintritts in die duale Berufsausbildung hinausgeschoben. Teilweise werden auch von Berufsschulen Ausbildungswege jenseits der betrieblichen Ausbildung angeboten, in denen die jungen Erwachsenen die mittlere Reife erwerben können. Der Trend bedeutet einerseits, dass sich die berufliche Bildung für Bewerber attraktiver und flexibler gestaltet, andererseits bekommen Abgänger mit niedrigen Bildungsabschlüssen immer mehr Konkurrenz von höher Qualifizierten.

Abbildung 1: Verbleib der Teilnehmenden sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss



Quelle: TN-Befragung Welle 2, 2011 - Kohorten 1 und 2, eigene Darstellung

Bei den Auszubildenden unter den männlichen Teilnehmern erlernen fast drei Viertel (72,7 %) einen Handwerksberuf, während dies nur auf weniger als ein Drittel der weiblichen Teilnehmer zutrifft (28,6 %). Mehr als ein Drittel der jungen Frauen (35,6 %) erlernt dagegen einen Dienstleistungsberuf, was jedoch lediglich für ein Zehntel der jungen Männer gilt. Kaufmännische Berufe werden von fast dreimal so vielen jungen Frauen (16,1 %) erlernt wie von jungen Männern (5,7 %).

Mit Hilfe der dritten Befragungswelle der ersten Kohorte der Teilnehmenden kann auch bereits ein Blick auf die weitere Ausbildungs- beziehungsweise Erwerbsbiografie geworfen werden. Über die Hälfte der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle in einer berufsvorbereitenden Maßnahme waren, sind zum Zeitpunkt der dritten Befragung in Ausbildung (52,5 %). Im Vergleich zu denjenigen, die auf eine weiterführende Schule gehen, sind dies deutlich mehr, denn von diesen münden fast ebenso viele im Übergangsbereich (17,7 %) wie in einer Ausbildung (23,9 %). Von den jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle in Ausbildung waren, geben 84,2 % an, nach wie vor dieselbe Ausbildung zu absolvieren, während 7,7 % zum Zeitpunkt der dritten Befragung eine neue Ausbildung begonnen haben. Auch von der zweiten zur dritten Welle bleibt der Ausbildungsabbruch mit 7,0 % relativ selten. In 81 % der Fälle sind die jungen Erwachsenen noch im selben Ausbildungsbetrieb tätig, in den anderen Fällen wurde der Ausbildungsbetrieb gewechselt. Diese Befragungsergebnisse deuten auf eine hohe Stabilität der Ausbildungsverhältnisse hin.

Verlaufsperspektiven der jungen Erwachsenen

Auf der Basis der Fallstudienbefragungen, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurden, lassen sich qualitative Verlaufsmuster unterscheiden. Ziel einer solchen Typologie ist es insbesondere, die Vielfalt an Übergangsverläufen differenziert darzustellen und die in den quantitativen Untersuchungsteilen verwendeten primär verbleibs- beziehungsweise statusbezogenen Erfolgskriterien durch die Sicht der betroffenen Personen zu ergänzen. Mittels der qualitativen Fallstudien kann zudem der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf individuelle Verläufe im biografischen Kontext sichtbar gemacht werden.

- *Schulische Höherqualifizierung*: Für einen Teil der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, stellt der weitere Schulbesuch einen zentralen Bestandteil der eigenen Berufswegeplanung dar und ist damit in hohem Maße zielgerichtet. Andere Jugendliche wiederum wählten den weiteren Schulbesuch, um generell ihre Chancen zu erhöhen – unabhängig von einer zuvor definierten Anschlussperspektive – oder um auf diese Weise Zeit für den Entwurf beruflicher und zukunftsbezogener Perspektiven zu gewinnen. Ein weiterer Teil der Befragten entschied sich jedoch für eine weitere schulische Qualifizierung, da sich ihre ursprünglichen Pläne im Übergang nicht realisieren ließen und sie zum Beispiel erfolglos versuchten, ins Berufsbildungssystem überzutreten.
- *Berufsvorbereitende Maßnahmen*: Im Übergangsbereich lassen sich mannigfaltige berufsvorbereitende oder schulische Bildungsgänge unterscheiden. Es zeigen sich unterschiedliche Gründe, weshalb Bildungsverläufe in diesen Übergangsbereich einmündeten: Einige besuchen die Maßnahme mit dem Ziel, einen Schulabschluss nachzuholen, andere wiederum, um sich beruflich zu orientieren oder um ihre Noten zu verbessern und somit ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Darüber hinaus gab es Jugendliche, die äußerten, die Maßnahme aufgrund einer fehlenden Ausbildung, der Berufsschulpflicht oder aufgrund mangelnder anderer Optionen zu besuchen und diese somit eher als Notlösung gewählt zu haben, da sich andere berufliche Pläne nicht realisieren ließen. Für einige Jugendliche ist dieser Weg mit dem Gefühl des individuellen Scheiterns im Übergang verbunden.
- *Ausbildung*: Ein Teil der jungen Erwachsenen beschreibt den Weg zu dem nun ausgeübten Ausbildungsberuf als einen stringenten Verlauf vom Wunsch- hin zum Ausbildungsberuf und damit als Ausdruck einer hohen subjektiven Passung zwischen Plan und Realisierung ihrer Überlegungen und Berufspläne. Daneben finden sich jedoch auch Jugendliche, die nach ihrer eigenen Beschreibung ihren Ausbildungsberuf nicht aufgrund einer dezidierten Entscheidung gewählt haben, sondern sich an den sich eröffnenden Optionen orientiert haben, ohne dass eine starke intrinsische Motivation für den Ausbildungsberuf bestand. Dies verweist auf die Spannung zwischen Passung und Anpassung, innerhalb derer berufliche Orientierungsprozesse verlaufen und deren Bewältigung für die Betroffenen zur Herausforderung werden kann.
- *Prekäre Erwerbspositionen*: Jugendliche mit einem Verlauf in prekäre Erwerbspositionen sind entweder als Ungelernte beschäftigt oder hatten zum Zeitpunkt der

Befragung keine Arbeit. Einige Jugendliche trafen diese Entscheidung aufgrund einer persönlichen Lebensplanung, andere weil eine zuvor entwickelte berufliche Perspektive sich nicht realisieren ließ beziehungsweise diese abgebrochen werden musste. Dabei orientieren sich einige Jugendliche perspektivisch am Berufs- und Bildungssystem und betrachten den momentanen Status eher als einen Übergang, den sie möglichst schnell hinter sich lassen möchten. Andere wollen diesen Status zwar auch beenden, sehen dies aber eher als Aufgabe, die noch weiter in der Zukunft liegt und momentan anderen, subjektiv dringlicheren Optionen und Anforderungen nachgeordnet wird.

Durch die Typologie kann verdeutlicht werden, dass sich aus einer subjektorientierten Perspektive eine Zuordnung von statusbezogenen Übergangsverläufen in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Verläufe nicht ohne weiteres vornehmen lässt. Vermeintlich „gescheiterte“ Übergangsverläufe können, weil sie anderen Priorisierungen unterworfen sind, subjektiv in hohem Maße sinnstiftende Projekte eines Lebensentwurfes sein. Gleichzeitig lassen „gelungene“ Übergangsverläufe ins Berufsbildungssystem keine Aussage bezüglich deren sozialen Integrationsgehalts zu, wenn diese beispielsweise aus subjektiver Sicht keine tragfähige Anschlussperspektive eröffnen.

Quantitative Wirkungsanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

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

Ein wichtiges Zwischenresultat ist die statistische Abbildung des Zugangsprozesses in die Berufseinstiegsbegleitung. Hierbei lässt sich eine starke Fokussierung auf die Zielgruppe der leistungsschwächeren Schüler feststellen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse beispielsweise, dass Merkmale wie ein Migrationshintergrund, eher gering qualifizierte, arbeitslose oder nichterwerbstätige Elternteile oder das Vorhandensein kleinerer Geschwister unter sechs Jahren unter den Teilnehmenden signifikant häufiger sind als unter den Nichtteilnehmenden. Auch nehmen Jugendliche in Schulen mit wenigen Unterstützungsangeboten und hohen Anteilen an Migranten sowie an Schulverweigerern häufiger an der Berufseinstiegsbegleitung teil als andere Jugendliche.

Die Ergebnisse der folgenden Wirkungsanalyse sind in mehrerer Hinsicht als vorläufig zu betrachten. Zum einen können derzeit nur kurzfristige Ergebnisse untersucht werden. Beispielsweise zeigt sich, dass die meisten Teilnehmenden, die derzeit noch keinen allgemeinbildenden Schulabschluss haben, diesen durch den fortgesetzten

Schulbesuch weiter zu erwerben versuchen. Interessant sind zudem gerade auch die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den längerfristigen berufsbiografischen Weg. Auch über die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen kann derzeit keine Aussage getroffen werden. Diese Aussagen werden Gegenstände der folgenden Evaluationsberichte sein.

Zum anderen zeigen die im Anschluss an das Verfahren durchgeführten Tests, dass die für die Schätzung verwendeten Daten möglicherweise noch nicht um alle systematischen Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden bereinigt werden konnten. Insofern geben die Ergebnisse die Unterschiede zwischen Geförderten und Nichtgeförderten bei weitgehender Berücksichtigung der systematischen Selektivität in die Förderung an und können als Hinweise auf die Richtung kausaler Wirkungen interpretiert werden, sind aber möglicherweise noch nicht mit den kausalen Effekten identisch. Auch hierzu werden in den Folgeberichten vertiefte Analysen durchgeführt.

Als Ergebnisvariable für die schulische Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung werden die Schulnoten verwendet. Die Ergebnisse weisen nicht auf eine Verbesserung der schulischen Leistungen als Folge der Berufseinstiegsbegleitung hin, da die Koeffizienten in den meisten Spezifikationen nicht statistisch signifikant sind. Dies könnte die Tatsache widerspiegeln, dass die berufsbezogenen Zielsetzungen der Berufseinstiegsbegleitung in der Umsetzung tendenziell höher gewichtet werden als die schulbezogenen, wie bereits die vergangenen Zwischenberichte zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung gezeigt haben.

Einige Unterschiede bestehen zwischen unterschiedlichen Gruppen. Teilt man die Untersuchungsgruppen in leistungsschwächere (mit einem Notendurchschnitt schlechter als „Befriedigend“ in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch) und weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ein, ergeben sich für die leistungsschwächeren tendenziell eher positive Effekte, die jedoch ebenfalls nicht signifikant sind. Überraschend ist, dass der Wirkungskoeffizient in einigen Untergruppen sogar signifikant negativ ist; dies gilt insbesondere für die männlichen Jugendlichen.

Als Ergebnisvariablen zum Verbleib werden der Übergang in eine schulische Höherqualifizierung, die Aufnahme einer (betrieblichen) Ausbildung sowie die Einmündung in eine berufsvorbereitende Maßnahme verwendet. Bei den Übergängen stellt sich tendenziell – wenngleich nicht für alle berücksichtigten Gruppen – eine Verminderung des Verbleibs in der Schule fest. Dagegen nehmen die Übergänge in Maßnahmen der Berufsvorbereitung tendenziell zu. Die Übergänge in Ausbildungsverhältnisse erhöhen sich infolge der Berufseinstiegsbegleitung nach den bisher vorliegenden Schätzergebnissen nicht.

Deutliche Unterschiede sind auch hier zwischen verschiedenen Untergruppen festzustellen. Die Verminderung der Übergänge in weiterführende schulische Bildungsgänge findet sich nur für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler – hier könnte es sein, dass die Berufseinstiegsbegleitung die Teilnehmenden von einer anschließenden, möglicherweise nicht erfolgreichen schulischen Bildungslaufbahn abzubringen

versucht. Besonders stark ist der negative Effekt zudem bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

Die negativen Effekte auf die schulische Weiterqualifizierung sind angesichts der qualitativen Evidenz als plausibel zu bewerten. Die dort befragten Trägervertreterinnen und -vertreter haben Verständnis dafür, dass Jugendliche durch einen weiteren Schulbesuch ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern wollen, sind jedoch nicht immer vom Erfolg dieser Idee überzeugt, insbesondere bei Jugendliche mit schlechten schulischen Leistungen.

Qualitative Analyse der Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung

Im Einklang mit der gesetzlichen Zielbeschreibung antworten die in den Fallstudien befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie Trägervertreterinnen und -vertreter, nach sich bisher abzeichnenden Wirkungen des Modellvorhabens gefragt, mit überwiegend quantifizierbaren Größen: Verbesserungen von Schulnoten, Sicherung von Schulabschlüssen, Abnahme schulabstinenten Verhaltens und erhöhte Übertritte in Ausbildung. Dabei wird jedoch immer wieder darauf verwiesen, dass die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung nicht unabhängig von ihren Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bewertet werden könne.

Grundsätzlich sind sich die Befragten einig, dass das Projekt konzeptionell fruchtet, und sie ziehen demnach eine positive Bilanz. Sie stellen die Fokussierung auf sozial- und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler und deren individuelle Begleitung als Gewinn und insgesamt zielführend heraus. Parallel zu diesen positiven Einschätzungen hat sich bei einigen befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern teilweise eine Ernüchterung bezüglich der generellen Wirksamkeit für die Zielgruppe der besonders Benachteiligten eingestellt. Sie verweisen darauf, dass mit einem rein an den Individuen ansetzenden Unterstützungsinstrument grundsätzliche strukturelle Problemlagen im Übergang, wie zum Beispiel die Nicht-Passung zwischen Anspruch und Voraussetzungen der Zielgruppe und dem, was das Berufsbildungssystem anbietet und fordert, nicht gelöst werden könnten.

Vor allem für die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist ein Hinweis auf den Erfolg der Förderung die Tatsache, dass die Angebote zur Unterstützung genutzt werden, die Teilnehmenden motiviert sind, Hilfestellungen anzunehmen, und sich im Verlauf des Modellvorhabens eine Bindung und Beziehung zwischen den Fachkräften und den jungen Erwachsenen entwickelte, die auch nach dem Verlassen der Schule tragfähig ist. Gefragt nach den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf ihre Zielgruppe verweisen die Befragten auf generelle Reflexions- und Orientierungsprozesse, die sich durch diese Hilfestellung im Übergang fördern ließen.

Sie betonen dabei eine allgemeine Fokussierung auf berufliche und zukunftsbezogene Themen. Als weitere Effekte der Berufseinstiegsbegleitung beschreiben die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Forcierung der Berufswahlentscheidungen und die Bewältigung der oft herausfordernden Erfahrungen im Rahmen von Praktika und Ausbildung. Weniger greifbar, aber dennoch nicht von geringerer Bedeutung sind Wirkungen, die sich nicht messen lassen: Erfolge hinsichtlich des weiteren Ausbaus sozialer Kompetenzen, die dann wiederum für positive Erfahrungen

im Übergang sorgen, Hilfen im Hinblick auf persönliche Problemlagen sowie ein generelles Empowerment, das die jungen Erwachsenen bestärken konnte, Herausforderungen in Angriff zu nehmen und damit ihr Handlungsspektrum zu erweitern.

Das Wirkungsspektrum der Berufseinstiegsbegleitung wird zusätzlich dadurch erweitert, dass diese nach der Erfahrung einiger der Interviewten auch über die Teilnehmenden hinaus wirkt, indem sie einerseits ihre Hilfestellungen auch nichtteilnehmenden Jugendlichen nicht verwehrt, andererseits Ressourcen anderer Akteure, insbesondere der Lehrer und Lehrerinnen, entlastet und sich so positiv auf schulische Berufsorientierungsprozesse auswirkt.

Jenseits der beschriebenen teilnehmerbezogenen Wirkungen zeichneten sich Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf der Ebene der Kooperationsbeziehungen ab. Gleichzeitig wirkte das Modellvorhaben auch innerhalb der Träger selbst, etwa indem neue Impulse für die konzeptionelle Umsetzung von Hilfestellungen im Übergang gewonnen werden konnten oder sich Schwerpunktverlagerungen für künftige Projektausrichtungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung herauskristallisierten.

1 Einleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. wird seit Februar 2009 an rund 1.000 allgemeinbildenden Schulen erprobt. Ziel dieser Förderung ist es, leistungsschwächere Jugendliche der allgemeinbildenden Schulen über längere Zeit individuell beim Übergang von Schule in Berufsausbildung, in den Übergangsbereich oder andere Bildungsverläufe zu begleiten. Letztmalig war der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung auf der Grundlage des früheren § 421s SGB III zum 31. Dezember 2011 möglich. Die Erprobungsphase dauert jedoch insofern an, als die derzeit Teilnehmenden auch weiterhin begleitet werden. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt wird die Berufseinstiegsbegleitung ab dem Schuljahreswechseln 2012/13 unter den geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) wird die Berufseinstiegsbegleitung durch das Forschungskonsortium bestehend aus dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH, dem SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH, dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen sowie dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main evaluiert. Das Forschungsvorhaben soll die Auswirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule und deren Erfolg, insbesondere beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung oder andere Alternativen, untersuchen. Dieser Zwischenbericht gibt den Stand der Erkenntnisse zum 31. Juli 2012 wieder.

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

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

Kapitel 4 enthält eine Prozessanalyse mit den wichtigsten Rahmendaten wie Teilnehmerzahlen sowie Zug- und Abgängen in die und aus der Berufseinstiegsbegleitung. Im zweiten Teil des Kapitels wird die Situation der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule thematisiert. Dabei geht es um den Abschluss der allgemein bildenden Schule, Schulleistungen, den Übergang in unterschiedliche Folgezustände sowie die Erwartungen und Perspektiven der begleiteten jungen Erwachsenen. Der Schwerpunkt liegt auf der Situation der Teilnehmenden ein halbes Jahr nachdem sie planmäßig die allgemein bildende Schule verlassen haben. Für einen Teil der Befragten, nämlich die im Frühjahr 2009 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetretenen Personen, kann auch bereits der weitere Verlauf bis 18 Monate nach dem planmäßigen Abschluss deskriptiv analysiert werden.

Die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung ist Thema von Kapitel 5. Ziele, Organisation und Inhalte der Förderung werden hier sowohl auf der Grundlage standardisierter Befragungen als auch auf der Basis der qualitativen Fallstudien untersucht, wobei qualitative und quantitative Evidenz eng aufeinander bezogen werden. Dieses Kapitel ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil hier erstmals die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase analysiert wird. Es zeigt sich, dass sich Organisation und Intensität der Begleitung durch den Abgang der Betreuten aus der allgemeinbildenden Schule grundlegend verändern.

Kapitel 6 erlaubt einen vertieften Einblick in die ausbildungs- und berufsbiografischen Verläufe der begleiteten Jugendlichen. Vor dem Hintergrund, dass die Verläufe in der quantitativen Analyse meist nur in Form eines bestimmten erreichten Status gemessen werden können, ist es hier das Anliegen, die Spannweite der Verläufe innerhalb bestimmter Verlaufstypen deutlich zu machen und dadurch eine Hilfestellung für die Interpretation und Bewertung der quantitativen Ergebnisse bereitzustellen.

Erstmals wird in diesem Bericht die Frage nach den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung behandelt. Kapitel 7 enthält eine Vergleichsgruppenanalyse, mit der die Ergebnisse der teilnehmenden Personen denjenigen aus einer Kontrollgruppe vergleichbarer nicht teilnehmender Personen gegenübergestellt werden. Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse sind allerdings in mehrerer Hinsicht als vorläufig zu betrachten. Insbesondere können derzeit nur kurzfristige Ergebnisse untersucht werden; interessant sind jedoch gerade die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den längerfristigen berufsbiografischen Weg. Qualitative Befunde zu den wahrgenommenen Wirkungen zeigen, dass von den Beteiligten auch Effekte jenseits quantitativ messbarer Ergebnisse wahrgenommen werden.

Die aktuelle Diskussion um die Berufseinstiegsbegleitung befasst sich insbesondere mit der Aufnahme in die Regelförderung des § 49 SGB III und die Notwendigkeit einer Kofinanzierung durch Dritte in Höhe von mindestens 50 % gemäß § 49 Abs. 1 SGB III. Dies ist nicht der eigentliche Gegenstand der Evaluation, die sich auf die Erprobung der Berufseinstiegsbegleitung gemäß dem früheren § 421s SGB III bezieht. Nachdem viele Bundesländer kurzfristig keine Kofinanzierung bereitstellen konnten, haben sich Bund

und Bundesländer darauf verständigt, dass der Bund für die Schuljahre 2012/13 und 2013/14 den Kofinanzierungsanteil übernimmt.¹ Diese Zusage gilt für die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung an den bisherigen ca. 1.000 Modellschulen und gilt für die gesamte Laufzeit, während der die ab Schuljahr 2012/13 neu eingetretenen Teilnehmenden begleitet werden. Das BMAS rechnet mit bis zu 10.000 neuen Teilnehmenden je Schuljahrgang.

¹ Siehe dazu die Pressemitteilung des BMAS vom 9. Juli 2012: <http://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/berufseinstiegsbegleitung-finanzierung-2012-07-09.htm>.

2 Entwicklung des Kontextes

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

2.1.1 Institutionelle Entwicklung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen vom 26. August 2008 – eingeführt. Sie startete unter den Bedingungen des früheren § 421s SGB III mit einer Erprobungsphase. In diesem Rahmen traten erstmalig im Februar 2009 Schülerinnen und Schüler an 1.000 ausgewählten allgemeinbildenden Schulen in die Berufseinstiegsbegleitung ein. Letztendlich war der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung auf dieser Grundlage zum 31. Dezember 2011 möglich. Danach endete – was die Eintritte in die Förderung betrifft – die Erprobungsphase. Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt, wird die Berufseinstiegsbegleitung ab dem Schuljahreswechsel 2012/13 unter den geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt.

Gegenstand der Evaluation ist ausschließlich die Erprobungsphase der Berufseinstiegsbegleitung, also die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III. Daher sind die institutionellen Bedingungen, die durch die Evaluation berücksichtigt werden müssen, seit dem letzten Zwischenbericht vom Juli 2011 unverändert.

Die bestehenden Regelungen 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. Auch wenn mögliche Auswirkungen des Fachkonzepts sich aufgrund der relativ langen Zeiträume für die Datenerhebung noch nicht in den hier berichteten Ergebnissen niedergeschlagen haben dürften, soll das Fachkonzept an dieser Stelle kurz diskutiert werden.

Ziel des Fachkonzepts ist es insbesondere, ein gemeinsames Verständnis der Beteiligten für die Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung herzustellen. Das Fachkonzept ist gegliedert in einen allgemeinen Teil und einen Teil zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung. Im ersten Teil erfolgt eine Bestimmung der Ziele, die Definition des förderfähigen Personenkreises und der Teilnehmerauswahl. Ferner werden die Förderdauer in Abhängigkeit des Verbleibs und die Rollen der verantwortlichen Akteure erläutert.

Im Teil zur Umsetzung werden Orientierungen hinsichtlich der Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung gegeben. Die Aufgaben sind dabei entsprechend den gesetzlichen Zielen (Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, Berufsorientierung und Berufswahl, Suche nach einer Ausbildungsstelle und Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses) gegliedert, wobei zusätzlich die Begleitung in Übergangszeiten zwischen Schule und Berufsausbildung als Aufgabe herausgestellt

wird. Zudem werden Förderplanung, sozialpädagogische Begleitung, Förderung von IT- und Medienkompetenz, Elternarbeit, Kooperation mit Netzwerkpartnern und die Berücksichtigung von Zielgruppen als Querschnittsaufgaben der Berufseinstiegsbegleitung definiert.

Das Fachkonzept stellt die Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung wesentlich konkreter und einheitlicher dar als die bisher vorhandenen Handreichungen und Verordnungen, beispielsweise die Geschäftsanweisung zur Berufseinstiegsbegleitung vom Dezember 2008. Vor dem Hintergrund, dass bisher Unterschiede zwischen den Trägern in der Entwicklung von Konzepten bestanden (IAW et al. 2010, S. 60f), erscheint die Zusammenfassung der Ziele und Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung in einem Dokument unterhalb der Ebene verbindlicher Handlungsanweisungen als sinnvoll. Die Veröffentlichung des Fachkonzepts wurde durch die Beteiligten grundsätzlich positiv bewertet, beispielsweise durch den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011b), wenngleich angemerkt wurde, dass einzelne Fragen der Umsetzung weiterhin offen blieben.

Aus Sicht der Evaluation setzt das Fachkonzept insofern die richtigen Akzente, als besondere Aufmerksamkeit auf den Zeitraum des Übergangs zwischen Schule und Berufsausbildung gelenkt wird. Dies könnte der Gefahr entgegen wirken, dass die Berufseinstiegsbegleitung vor allem als eine schulbezogene Maßnahme verstanden wird und nicht als eine Förderung, die sich auf die Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt richtet. Diesem Ziel dienen auch die Klarstellungen in Bezug auf die Förderdauer.

Noch stärker hervorzuheben wären aus Sicht der Evaluation der Aufbau einer Vertrauensbeziehung und die personelle Kontinuität der Betreuung, die insbesondere in den qualitativen Teilen der bisher vorliegenden Evaluationsberichte als erfolgskritisch hervorgehoben wurden. Im Fachkonzept wird gefordert, dass dem Grundsatz der Kontinuität des Personals durch fest angestellte Beschäftigte für die jeweilige Maßnahmendauer Rechnung zu tragen ist. Dies allein gewährleistet jedoch nicht, dass die Geförderten über längere Zeit durch denselben Berufseinstiegsbegleiter oder dieselbe Berufseinstiegsbegleiterin betreut werden, da die Beschäftigten auch intern umgesetzt werden könnten.

Nicht angesprochen werden im Fachkonzept die Auswahl der Träger und die Vergabemodalitäten. Hier hatte die Evaluation festgestellt, dass das bisher angewendete Verfahren Unterschiede der beauftragten Träger hervorgerufen hatte. Diese Unterschiede bestanden hinsichtlich der 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.

2.1.2 Entwicklung des Förderkontextes

Im Vorjahresbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. wurde festgestellt, dass die Förderlandschaft am Übergang von der Schule in die Ausbildung, insbesondere für förderungsbedürftige Schülerinnen und Schüler, sich zunehmend auf individuelle Unterstützungsansätze konzentriert. Doch auch wenn eine Vielzahl von Projekten, Programmen und Förderungen des Bundes, der Länder, der Kommunen und anderer Träger sich zu diesem Zeitpunkt verstärkt der Förderung der Zielgruppe leistungsschwächerer Jugendlicher widmete, blieb der individuelle Ansatz auf die jeweils lokal in die Programme einbezogenen Jugendlichen beschränkt, die den jeweiligen Auswahlkriterien entsprachen (IAW et al. 2011, S. 10ff).

Individuelle Unterstützungsansätze bilden auch weiterhin einen Schwerpunkt in der Förderlandschaft am Übergang von der Schule in die Ausbildung. Den Ausführungen im aktuellen Berufsbildungsbericht (BIBB 2012) ist jedoch auch eine stärkere Konzentration auf präventive Orientierungsmaßnahmen zu entnehmen. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen der Evaluation aus dem Vorjahresbericht, wonach eine Berufsorientierung erst kurz vor dem Abschluss der Schulzeit für viele Jugendliche zu spät kommt und kaum noch Wirkung zeigt (IAW et al. 2011, S. 10ff).

Das BMAS hat zum Beispiel neben der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III, die bereits in der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule einsetzt, im Jahr 2011 das Förderprogramm Initiative Inklusion gestartet, welches sich insbesondere der Förderung von behinderten Jugendlichen widmet. Auch hier wird bereits ab der Vorabgangsklasse mit der beruflichen Orientierung begonnen, um sowohl die Potenziale als auch den Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen. Im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in überbetrieblichen (ÜBS) und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (BOP), welches Teil der Bildungsketten-Initiative ist, wird mit Schülerinnen und Schülern in der 7. Klasse eine 2 bis 3-tägige Potenzialanalyse durchgeführt. In der 8. Klasse leisten die Jugendlichen dann zwei Wochen praktische Arbeit in der Werkstatt einer Berufsbildungsstätte (BIBB 2012). Mit Stand 12. März 2012 werden nach Angaben des BMBF durch das Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten an rund 1.000 Schulen Potenzialanalysen ab den Klassen 7 beziehungsweise 8 etabliert. „Dabei stehen die methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen im Vordergrund. Rund 1.000 Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unterstützen Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf ab der Vorabgangsklasse bis zum ersten Ausbildungsjahr“ (BMBF 2012).

Unter dem Förderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ fördert das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln des BMBF seit dem Frühjahr 2011 innovative Wege in die Ausbildung insbesondere unter dem Aspekt zunehmender Heterogenität der Jugendlichen im ausbildungsfähigen Alter zur Unterstützung ausbildender kleiner und mittlerer Betriebe. Mit diesem Förderschwerpunkt sollen laut Berufsbildungsbericht vornehmlich bestehende Instrumente der Regelförderung sowie vorhandene Konzepte für den Übergang von Schule/Übergangsbereich in die duale Ausbildung zur Unterstützung der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) genutzt und Bildungsketten insbesondere

für die Gruppe der Jugendlichen mit schlechteren Startchancen geknüpft werden. Hier rücken also zum einen kleine und mittlere Unternehmen, die bekanntlich größere Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen haben als größere Unternehmen, und zum anderen Jugendliche mit Migrationshintergrund, die mit vielfältigen Integrationshemmnissen zu kämpfen haben, in den Fokus der Bemühungen.

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und einem möglichen Fachkräftemangel zunehmend Fördermaßnahmen entwickelt werden, die auf eine frühzeitige Berufsorientierung insbesondere auch solcher Gruppen von Jugendlichen abzielen, die bisher zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend gefördert wurden, wie zum Beispiel leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche mit Behinderungen. Die genannten Instrumente werden von den Beteiligten, etwa dem Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, positiv bewertet. Jedoch können diese nach Ansicht des Kooperationsverbundes aufgrund einer unübersichtlichen Vielfalt an Instrumenten bisher nicht sinnvoll in ein stimmiges Berufsorientierungskonzept für Schulen eingebunden werden. In einem Positionspapier des Kooperationsverbundes vom März des vergangenen Jahres 2011 wurde daher empfohlen, „eine fachliche Beratung im Berufsorientierungsprogramm vorzusehen, die sicherstellt, dass das notwendige Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und Aktivitäten funktioniert“ (Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2011a).

2.2 Veröffentlichungen über die Berufseinstiegsbegleitung

2.2.1 Bisherige Ergebnisse der Evaluation

In den beiden bisher erschienenen Zwischenberichten (IAW et al., 2010a, 2011) wurden vorläufige Ergebnisse der Evaluation dargestellt. Sie betrafen die Umsetzung auf der Basis von quantitativen und qualitativen Befragungen der Beteiligten sowie auf der Basis von Prozessdaten. Aussagen über quantitative Wirkungen konnten bisher noch nicht getroffen werden.

Die Evaluation ergab bislang eine Reihe wichtiger Befunde:

- Die Auswahl der Schulen wurde innerhalb eines kurzen Zeitraums vorgenommen und dadurch von Seiten der Partner als weitgehend hierarchisch bestimmt wahrgenommen. Die Berufseinstiegsbegleitung gliederte sich in unterschiedlicher Weise in die bestehenden Strukturen ein, so wurde von partnerschaftlichen Kooperationen ebenso wie von Konkurrenz unterschiedlicher Angebote berichtet (IAW et al. 2010a).
- Die Auswahl der Träger erfolgte durch ein wettbewerbliches Vergabeverfahren, was zu einer Pluralität der Träger hinsichtlich ihrer lokalen Verankerung, ihrer Struktur und ihrer konkreten Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung führte. Dabei ist die Fluktuation unter den eingesetzten Fachkräften vergleichsweise hoch.
- Im Einklang mit der Intention der Berufseinstiegsbegleitung wurden hauptsächlich leistungsschwächere Jugendliche für die Teilnahme ausgewählt. Jedoch wurden hierbei grundsätzlich Schülerinnen und Schüler gewählt, die die Schule regelmäßig besuchen und ein gewisses Maß an Motivation mitbringen. Etwa 21 % der geför-

derten Jugendlichen besuchen eine Förderschule, 54 % eine Haupt- oder Werkrealschule. Weitere 14 % kommen von einer Gesamt- oder Gemeinschaftsschule und 8 % von Regionalschulen.

- Die erste Resonanz der Jugendlichen zu ihren Betreuern und zur Förderung war überwiegend positiv. Eine anfängliche Unzufriedenheit angesichts des Mehraufwandes wurde von ersten Erfolgserlebnissen zerstreut. Insgesamt haben die Fachkräfte hohe Sympathiewerte bei den Schülern und Schülerinnen. Nach dem zweiten Jahr des Beginns der Berufseinstiegsbegleitung meint die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schülern, sich durch die Berufseinstiegsbegleitung hinsichtlich der schulischen, beruflichen und persönlichen Situation verbessert zu haben (IAW et al. 2011).
- Die Verbesserung der schulischen Leistungen stellt für die Jugendlichen eine wichtige Anforderung im Übergang dar, da sie davon ausgehen, dass die Noten des Abschlusszeugnisses und auch der Schulabschluss einen Einfluss auf die Übergangschancen haben. Laut der Ergebnisse aus den Fallstudien erwarten die Jugendlichen von der Berufseinstiegsbegleitung vor allem Unterstützung bei der Suche nach einem individuell passenden Ausbildungsberuf. Dabei erhoffen sie sich Zugang zum Expertenwissen der Begleiter, um ihre Handlungssicherheit zu erhöhen.
- Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und Begleiter sahen es als ihre zentrale Aufgabe, eine persönliche Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen, dabei wird oft auch das Elternhaus einbezogen. Die Berufseinstiegsbegleiter unterstützen die Jugendlichen vorwiegend beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen, beim Finden von Praktikumsstellen oder bei der Berufsorientierung. Sie führen Bewerbungstrainings und Eignungstests durch. Gemeinsame Besuche von Institutionen, Betrieben, weiterführenden Schulen und Veranstaltungen wie Berufsmessen sind für die Jugendlichen ebenfalls eine wichtige Hilfestellung.
- Die Berufseinstiegsbegleiter nutzen als Basis ihrer Arbeit oft die jeweilige Schule und werden mit der Herausforderung konfrontiert, die Berufseinstiegsbegleitung in die bestehende Schulstruktur zu integrieren. Arbeitsbedingungen, sowohl im Sinne der Ausstattung der einzelnen Berufseinstiegsbegleiter wie auch in der Kooperation mit anderen Akteuren an der Schule, stellen sich sehr heterogen dar.
- Vielfach besteht die Gefahr, dass die Berufseinstiegsbegleitung als eine schulbezogene Förderung verstanden wird und nicht als eine Förderung, die sich auf die Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt richtet. Es zeigt sich, dass der Abgang von der Schule als kritische Phase für die angestrebte Kontinuität der Begleitung betrachtet werden muss, was zum Beispiel an einer abfallenden Kontakthäufigkeit gemessen werden kann. Zusätzlich kann anhand der Prozessdaten ein starker Rückgang der Teilnehmerzahlen zum Zeitpunkt des Schulaustritts identifiziert werden (IAW et al. 2011, Kap. 4.2, S. 45ff).

2.2.2 Weitere quantitative Studien

Quantitative Ergebnisse zur Berufseinstiegsbegleitung bietet auch der Datenanhang zum Berufsbildungsbericht 2012 (BIBB 2012). Die Darstellung des BIBB beruht auf der BA/BIBB Bewerberbefragung 2010. Die Grundgesamtheit bilden Jugendliche, die im Vermittlungsjahr 2009/2010 (bis zum 15. Oktober 2010) als Bewerber oder Bewerberinnen um einen Ausbildungsplatz gemeldet waren.

Die Untersuchung des BIBB kommt aufgrund bivariater und multivariater Auswertungen zu folgenden Ergebnissen: Bei der Einmündung von geförderten Jugendlichen in betriebliche Ausbildungsverhältnisse zeigen sich keine Unterschiede zu nicht geförderten Jugendlichen. Dagegen liegt die Wahrscheinlichkeit, eine außerbetriebliche Ausbildung aufzunehmen, höher als bei den nicht geförderten Jugendlichen. Dies gilt sowohl mit und ohne Kontrolle für die erfassten Eigenschaften der Jugendlichen. In der Teilgruppe der Migrantinnen und Migranten hatten dagegen die unterstützten Jugendlichen im Vergleich zu den Nichtteilnehmern und Nichtteilnehmerinnen auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, in eine betriebliche Ausbildung zu gelangen.

Die Analyse weist zugleich auf Unschärfen bei der Erfassung hin. Laut Angaben des BIBB wurden 8 % der Bewerberinnen und Bewerber von einem Berufseinstiegsbegleiter oder von einer -begleiterin unterstützt (BIBB 2012, S. 83). Dies sind in absoluten Zahlen 44.160 Jugendliche. Nach den Prozessdaten der BA können im Vermittlungsjahr 2009/2010 jedoch maximal 15.329 durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützte Jugendliche als Bewerberinnen und Bewerber gemeldet gewesen sein (Jugendliche der ersten Zugangskohorte im Schuljahr 2008/09, die frühestens im Sommer 2010 den Schulabschluss erreicht haben können; siehe IAW et al. 2011, S. 40). Die von der Evaluation benutzten BA-Prozessdaten stimmen grundsätzlich mit den Zahlen der Teilnehmenden laut BA-Statistik überein, wobei es aufgrund der unterschiedlichen Logik zu gewissen Abweichungen zwischen BA-Statistik und den von der Evaluation verwendeten Daten kommt (siehe IAW et al. 2011, S. 37).

Von den 15.329 Jugendlichen der ersten Kohorte waren Ende 2010 noch 37,7 % entweder auf derselben oder auf einer anderen allgemeinbildenden Schule, so dass nur knapp 10.000 betreute Jugendliche im Vermittlungsjahr 2009/2010 als Bewerberinnen oder Bewerber gemeldet gewesen sein dürften.

Die mehrfache Überschätzung der Zahl der durch die Berufseinstiegsbegleitung betreuten Jugendlichen in der Ausarbeitung des BIBB kann nicht allein auf den üblichen Stichprobenfehler zurückgeführt werden. Vermutlich wurde nicht trennscharf nach der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. gefragt, so dass auch Jugendliche, die andere Unterstützungen erhielten, erfasst wurden.

Ein Hinweis darauf sind auch die Angaben zum Schulabschluss, die sich zwischen der Evaluation und der Ausarbeitung des BIBB unterscheiden. Nach Angaben des BIBB (BIBB 2012, S. 83) haben 10 % der unterstützten Jugendlichen die Fachhochschul- oder Hochschulreife und 39 % einen mittleren Abschluss. Dies würde bedeuten, dass die Berufseinstiegsbegleitung auch viele Jugendliche außerhalb ihrer Zielgruppe erreicht. Nach den Ergebnissen der Evaluation haben dagegen nur 7,1 % der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule verlassen haben, einen höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss (IAW et al.

2011, S. 56). Die Ergebnisse des BIBB ergeben insofern interessante Ergebnisse über den Übergang geförderter und nicht geförderter Jugendlicher, diese können jedoch nicht ohne weiteres auf die hier zu evaluierende Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. bezogen werden.

2.2.3 Qualitative Ergebnisse

In ihrer Expertise zur Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wird anhand dreier Umsetzungsregionen exemplarisch nachvollzogen, welche Formen der Umsetzung beispielhaft funktionieren und welche Probleme sich jedoch auch im Rahmen des Modellprojektes aufgetan haben (Straif 2011). Ein besonderer Schwerpunkt der Darstellung sind die Kooperationsbeziehungen, die sich im Zuge der Umsetzung von Berufseinstiegsbegleitung gebildet haben. Insgesamt kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die Berufseinstiegsbegleitung sich weitgehend an den Schulen etabliert hat und eine konstruktive Zusammenarbeit aufgebaut wurde.

Im Zuge ihrer Recherchen zeigte sich, dass im Rahmen der Ausschreibung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) zum Teil Träger den Zuschlag für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung erhalten haben, die weder in der betreffenden Region ansässig noch dort vernetzt beziehungsweise bereit zu einer Zusammenarbeit mit dem Regionalen Übergangsmanagement (RÜM) waren. Es gab nur wenige Beispiele, in denen Berufseinstiegsbegleitung sinnvoll in ein regionales Übergangsmanagement eingebunden war.

Günstige strukturelle Voraussetzungen für die Implementierung der Berufseinstiegsbegleitung sind nach den Ergebnissen von Straif (2011) gegeben, wenn

- alle Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Trägern und teilnehmenden Schulen in einem Kooperationsvertrag festgehalten werden,
- die Kooperationsabsprachen zwischen den umsetzenden Trägern und der Agentur für Arbeit in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten werden
- und wenn die Maßnahme sinnvoll in ein regionales Übergangsmanagement eingebunden ist.

Zu den Hemmnissen im Implementierungsprozess der Berufseinstiegsbegleitung zählten unter anderem die kurzfristige Einführung der Berufseinstiegsbegleitung, die vom Regionalen Einkaufszentrum vorgegebenen Quoten bei der Personalbesetzung sowie die bundesweite Ausschreibung, welche in vielen Fällen dazu geführt hat, dass Träger angesichts der vielfältigen Konkurrenz zu gering kalkulierte Angebote einreichten.

Der erfolgreichen Vermittlung in eine betriebliche Berufsausbildung steht nach Angaben der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hauptsächlich entgegen, dass

- viele Jugendliche dies nicht als ihr unmittelbares Ziel nach dem Abschluss der Hauptschule sehen,

- sie häufig das Erreichen der mittleren Reife oder sonstiger weiterführender Schulabschlüsse anstreben, oft ohne ein bestimmtes Berufsziel vor Augen zu haben und teilweise sogar trotz konkret angebotener Ausbildungsplätze,
- die Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse oftmals noch keinerlei Vorstellung von Berufsbildern oder der Arbeitswelt haben und diese für sie eher negativ besetzt ist und
- Schülerinnen und Schüler oft nicht einmal genau sagen können, welche Berufe ihre Eltern ausüben.

Sowohl die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als auch die umsetzenden Träger bemängeln, dass für weiterführende Förderangebote – insbesondere Nachhilfe – keinerlei Mittel zur Verfügung stehen. In Anbetracht der benachteiligten Klientel sehen sie dies als ein großes Manko.

Die weiterführende Betreuung der Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ist mancherorts an einige Bedingungen geknüpft. So müssen die Jugendlichen zum Teil entweder sofort in eine betriebliche Ausbildung einmünden oder dies in absehbarer Zeit tun. Bei Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme oder sonstige Verbleibswege dürfen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einigen Standorten nicht in der Berufseinstiegsbegleitung verbleiben. Derlei Regelungen werden in der Expertise kritisch bewertet, da nach Ansicht der Autorin hiermit nicht der gesamte von der Bundesagentur für Arbeit gewährte Handlungsrahmen ausgeschöpft wird.

Die Expertise empfiehlt für eine Weiterentwicklung und effizientere Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung die Erstellung eines Konzeptes und die Festlegung von Qualitätskriterien. Weiterhin sind vertraglich vereinbarte Arbeitsstrukturen, Transparenz und der intensive Informationsaustausch, so das Fazit, unabdingbar, um gute Kooperationsbeziehungen zu gewährleisten. Schulen sollten ein Konzept zur Einbindung der Berufseinstiegsbegleitung vorlegen, in dem Informationswege, Kooperationsformen und gegebenenfalls Weisungsbefugnisse geregelt sind. Es wird des Weiteren eine feste Instanz (zum Beispiel das RÜM) für die Koordination der regionalen Angebote und die Beförderung der Akzeptanz und Mitwirkung aller beteiligten Akteure empfohlen. Entwicklungsbedarf wird der Kooperation zwischen Berufseinstiegsbegleitung und Patenprojekten attestiert. Hingewiesen wird des Weiteren auf die Bedeutung von Weiterbildung und personeller Kontinuität sowie der Finanzierung insbesondere von Lernförderung und einer Verstetigung von Tagungen, Fortbildungen etc. für den überregionalen Austausch im Rahmen der Maßnahme. Es wird zudem kritisch bemerkt, dass der von der Bundesregierung angestrebte Aufbau von Förderketten durch Barrieren innerhalb der Förderbestimmungen zum Teil konterkariert wird.

Straifs Expertise bietet eine gute und gründliche Analyse der Standortbedingungen in den drei von ihr untersuchten Umsetzungsregionen. Anders als die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. im Auftrag des Bundesministeriums

für Arbeit und Soziales (BMAS) zielt sie hauptsächlich auf die Entwicklung guter Praxis unter Einbindung in ein regionales Übergangsmanagement ab. Sie fußt zudem auf einer weitaus weniger reichhaltigen empirischen Basis.² Die Expertise bildet eine wertvolle ergänzende Komponente der komplexen Untersuchung der Umsetzung und Wirkung der Modellmaßnahme im gesamten Bundesgebiet.

2.3 Rahmendaten zur Schul- und Ausbildungssituation

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

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

2.3.1 Schulabgängerzahlen

Seit 2006 profitierten Bewerber, die eine Berufsausbildung anstrebten, von der im Bundesdurchschnitt aus demographischen Gründen rückläufigen Jahrgangsstärke. So sank die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger von 2005 bis 2010 um 7,8 %. Im vergangenen Jahr (von 2010 auf 2011) stieg die Zahl der Schulabgänger jedoch aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in Bayern und Niedersachsen an. Für das noch laufende Schuljahr prognostiziert der Berufsbildungsbericht 2012, dass die Zahl der Schulabgänger und Abgängerinnen aus allgemeinbildenden Schulen um 1,0 % sinken wird. Dabei zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern.

In Westdeutschland sinkt die Zahl der Schulabgänger und Schulabgängerinnen 2012 um rund 3,1 %, wobei die Rückgänge hier sowohl Nichtstudienberechtigte (-2,5 %) wie Studienberechtigte (-4,0 %) betreffen.

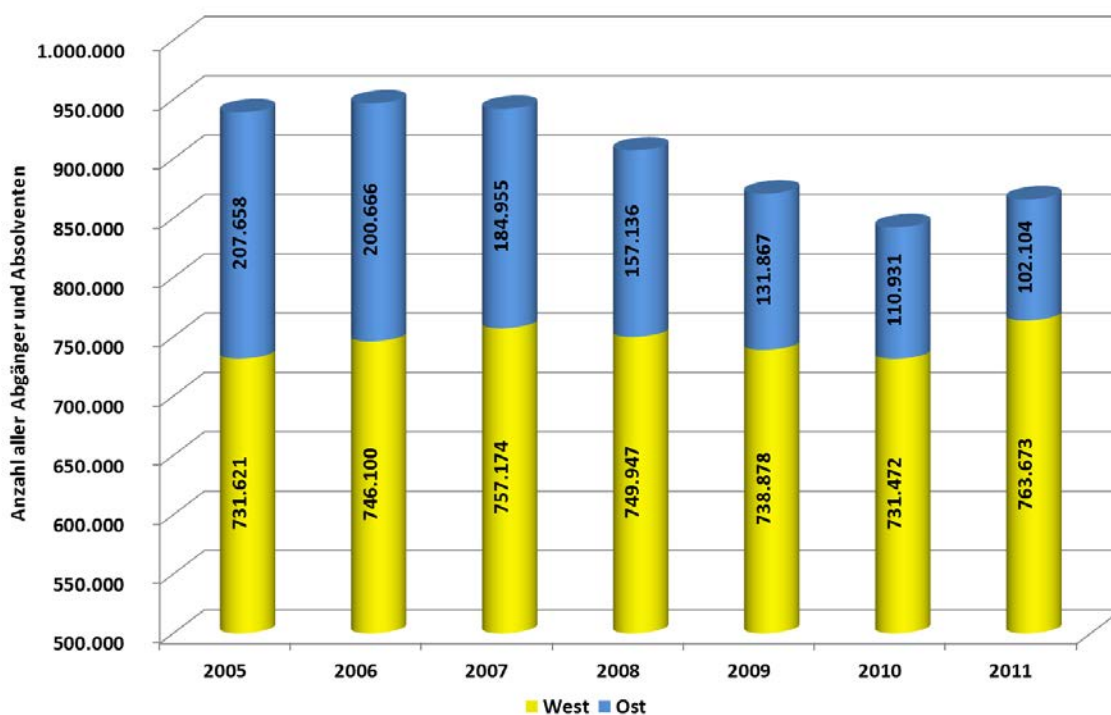
In den neuen Ländern kommt es 2012 zu einem deutlichen Anstieg der Schulabgängerzahlen um 14,5 %. Dieser Anstieg betrifft auch nichtstudienberechtigte Schulabgänger und Schulabgängerinnen (+5 %), ist aber insbesondere auf den Anstieg der studienberechtigten Schulabgänger und Schulabgängerinnen (+32,6 %) in Folge der doppelten Abiturientenjahrgänge in Berlin und Brandenburg zurückzuführen. Diese Entwicklung

² Die Studie beruht auf Internetrecherchen, auf Interviews mit Expertinnen der Bundesagentur für Arbeit und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), auf Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern der dargestellten Projekte und anderen Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen sowie auf den Ergebnissen der ersten und der zweiten bundesweiten Fachtagung der Berufseinstiegsbegleitung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit 2009 in Frankfurt und in Berlin (Straif, 2011).

ist jedoch als vorübergehendes Ereignis einzuordnen und kann den starken Rückgang der Schulabgängerzahlen der vergangenen Jahre nicht ausgleichen. Deutlich wird dies im direkten Vergleich mit der Zahl der nichtstudienberechtigten Schulabgänger, die im Jahr 2006 mit rund 140.400 Personen noch doppelt so hoch war wie im Jahr 2012 (70.400).

Im Jahr 2010 waren 6,5 % aller Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss (55.058), ein Viertel davon besuchte zuvor die Hauptschule, 57 % stammen hingegen von Förderschulen. Dies stellt eine deutliche Verringerung zum Jahr 2005 dar (8,3 % beziehungsweise 78.152). In Ostdeutschland ist der Rückgang in absoluten Größen allerdings dem demographischen Wandel geschuldet: Relativ gesehen stieg der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss in den neuen Bundesländern 2010 auf mehr als 10 %. In Mecklenburg-Vorpommern verließen sogar 14 % die Schule ohne Abschluss. Insofern ist eine gegenläufige Entwicklung der Problematik in West- und Ostdeutschland festzustellen: Während sich im Westen die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss verringert, verschärft sich die Problematik im Osten durch eine zunehmende Zahl an Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss.

Abbildung 2.1: Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger



Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 Tabelle A1-4 und 2012 Tabelle A1.1-1

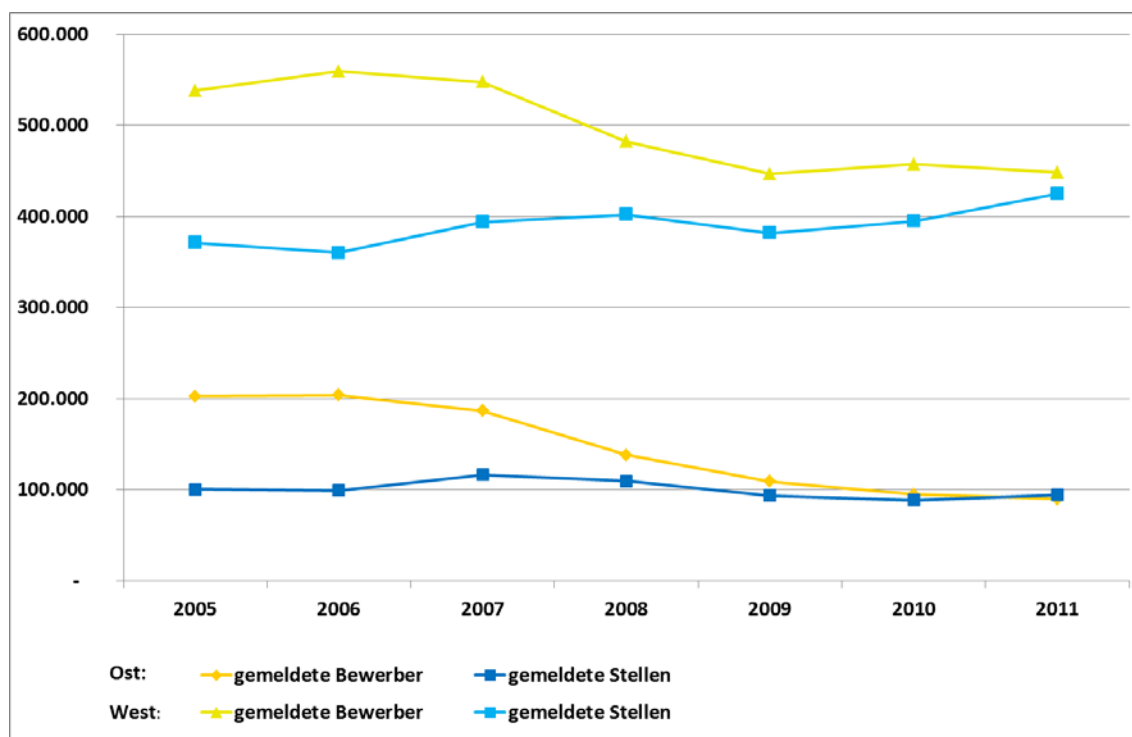
2.3.2 Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen

Die Relation zwischen Angebot und Nachfrage an Berufsausbildungsplätzen hat sich seit 2005 deutlich zugunsten der Bewerberinnen und Bewerber verschoben. Abbildung 2.2 stellt diese Entwicklung anhand der gemeldeten Berufsausbildungsstellen sowie gemeldeten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber dar, wobei wiederum aufgrund der unterschiedlichen Rahmendaten zwischen neuen und alten Bundesländern differenziert wird.

Im Zeitraum von 2005 bis 2011 sank die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber auf Ausbildungsplätze in den neuen Bundesländern von 202.470 auf 89.971 Jugendliche (Abbildung 2.2). Dies entspricht einem Rückgang von 55,5 %. Dagegen stieg das Angebot an gemeldeten Ausbildungsplätzen in Ostdeutschland gegenüber 2005 im Jahr 2007 (116.382, +16 %). Im Laufe der Finanz- und Wirtschaftskrise ab 2007 sank die Anzahl gemeldeter Stellen unter den unter den Ursprungswert von 2005 und erreichte 2010 einen Tiefstwert (88.606, -11,7 %). Im vergangenen Jahr erholte sich das Stellenangebot und stieg auf 94.349. Insgesamt kehrte sich die Angebots-Nachfrage-Relation um, so dass im Jahr 2011 erstmals mehr Ausbildungsstellen zur Verfügung standen als Ausbildungsinteressierte bei den Bundesagenturen für Arbeit gemeldet waren (104,8 Angebote auf 100 Bewerberinnen und Bewerber). Ausgehend von einem starken Nachfrageüberhang hat sich der Ausbildungsmarkt in Ostdeutschland also in den letzten sechs Jahren deutlich entspannt.

Für Westdeutschland ist ebenfalls ein Trend zu einer höheren Angebots-Nachfrage-Relation zu erkennen (Abbildung 2.2). Während sich diese Relation zwischen 2008 und 2010 kaum verändert hat, stieg sie 2010 wieder leicht an. Im Vergleich zum Jahr 2010 sank die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen um 2 %, gleichzeitig wurden 7,7 % mehr Lehrstellen angeboten. Es stehen demnach 94,8 Ausbildungsstellen für 100 Bewerber zur Verfügung.

Folglich scheint die in diesem Jahr erhöhte Anzahl von potentiellen Bewerbern durch die doppelten Abiturjahrgänge in Bayern und Niedersachsen und durch die zeitgleiche Aussetzung der Wehrpflicht kaum Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt in Deutschland gehabt zu haben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Bewerber möglicherweise eher ein Hochschulstudium als eine duale Ausbildung anstreben.

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

Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Tabelle A1.1-2, eigene Darstellung.

2.3.3 Abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

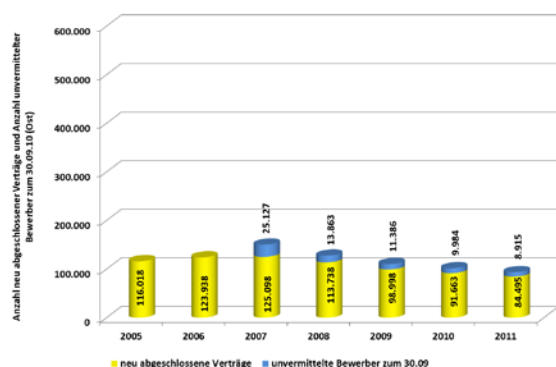
Die Zahl der gemeldeten Ausbildungsplätze sowie Bewerberinnen und Bewerber gibt nur einen Teil des Angebots und der Nachfrage wieder, weil sich weder alle Betriebe mit Ausbildungsplätzen noch alle Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz bei den Agenturen für Arbeit und Jobcentern registrieren.³ In Abbildungen 2.3a und 2.3b wird daher zusätzlich die Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge sowie ab 2007 auch die Anzahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber differenziert nach Ost- und Westdeutschland dargestellt.

Im gesamten Bundesgebiet wurden zwischen dem 01. Oktober 2010 und dem 30. September 2011 570.140 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen. Im Vergleich zum Vorjahr entspricht dies einer Steigerung von 1,8 % (BIBB 2012).

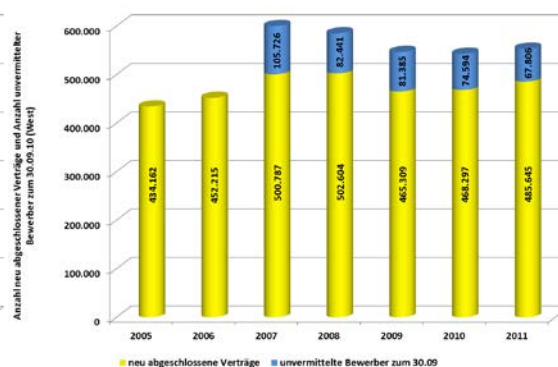
³ Ferner ist davon auszugehen, dass infolge der Nutzung des Internets und anderer Kanäle Bewerber verstärkt Ausbildungsplätze ohne die Einschaltung der Agenturen finden, was in einem Vergleich zwischen Zeitpunkten berücksichtigt werden muss.

Abbildung 2.3: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und unversorgte Bewerberinnen und Bewerber

a) Ostdeutschland



b) Westdeutschland



Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Tabelle A1.1-2, Eigene Darstellung.

Insgesamt ist gemäß dem Datenreport zum Berufsbildungsberichts 2012 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Zahl der unversorgten Bewerber seit 2007 in Deutschland beständig zurückgegangen. Nach einem Rückgang der Anzahl der abgeschlossenen Verträge zwischen 2007 und 2010 stiegen diese in den alten Bundesländern im vergangenen Jahr wieder um 3,7 % an (BIBB 2012). In Ostdeutschland sank die Anzahl der geschlossenen Verträge auch 2012 um 7,8 %. Dennoch hat sich die Berufsausbildungssituation weiter entspannt, da auch die Zahl der unvermittelten Bewerber um 10,7 % zurückging. Damit waren zum 30. September 2011 9,9 % der Bewerberinnen und Bewerber in den neuen Bundesländern und Berlin noch ohne Ausbildungsvertrag. In Westdeutschland waren dagegen Ende September 2011 im Verhältnis zu den gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern noch 15,1 % der Jugendlichen ohne Berufsausbildungsstelle. Deutschlandweit verdoppelte sich die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen zum Ende des Ausbildungsjahres von 2010 bis 2011 (+51,4 %) auf 29.689 Stellen und überstieg somit die Zahl der unversorgten Bewerber (11.550).

Von den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen des Jahres 2011 wurde ein überwiegender Teil (59,3 %) mit jungen Männern geschlossen. Dies entspricht den Beobachtungen der vergangenen Jahre und beruht möglicherweise auf einer Präferenz junger Frauen für schulische Ausbildungsverläufe (BIBB 2012).

Die Integrierte Ausbildungsberichterstattung des BIBB macht es möglich, Bildungswege genauer und differenzierter darzustellen. Abbildung 2.4 macht den aktuellen Trend zu höheren Schulabschlüssen deutlich. Während der Anteil der Schulabgänger, die in den Übergangsbereich einmünden, stetig zurückging, stieg der Anteil derer, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben. Der deutliche Zuwachs von Studienanfängern im vergangenen Jahr ist auf den doppelten Abiturjahrgang in Bayern und Niedersachsen zurückzuführen. Der zahlenmäßige Rückgang derjenigen Jugendlichen, die eine Hochschulzugangsberechtigung anstreben, ist laut BIBB 2012 ebenfalls der Umstellung auf 8-jährige Gymnasien geschuldet. Demnach ist 2010 in Nordrhein-Westfalen noch ein Doppeljahrgang in die Sekundarstufe II eingetreten, 2011 gab es hingegen keine doppelten Eintrittsjahrgänge mehr.

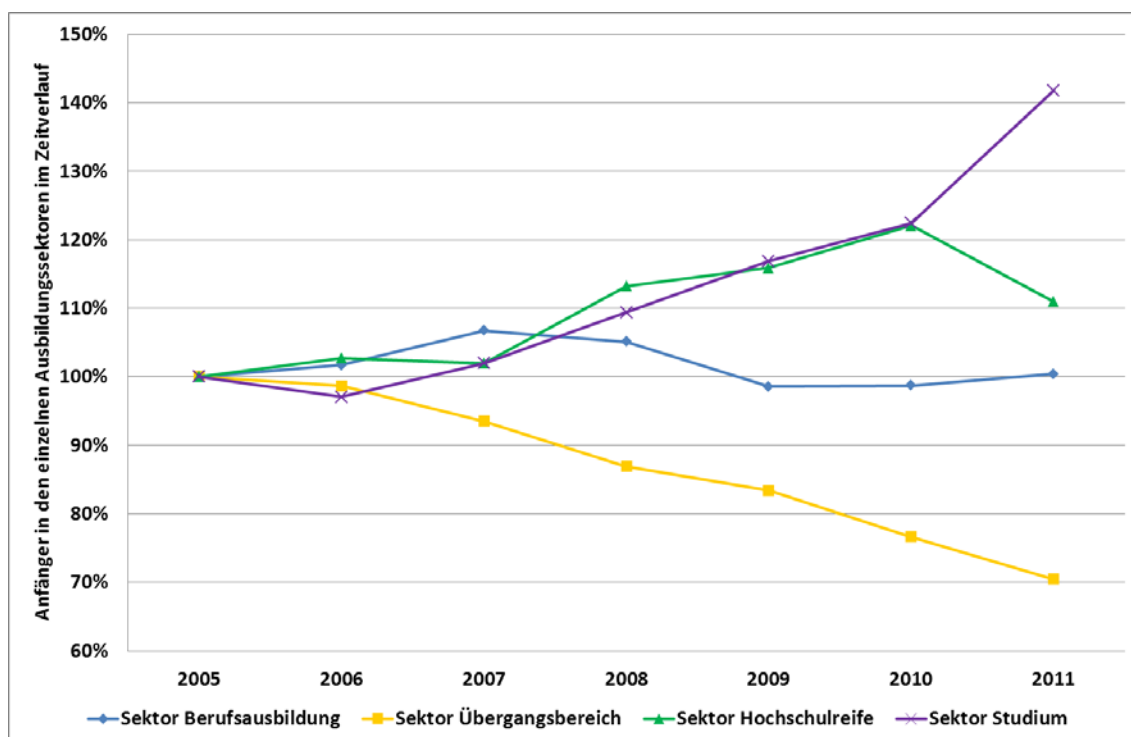
Der Trend zu weiterführenden Schulabschlüssen verändert die Struktur der Bildungslandschaft in Deutschland. Der Zeitpunkt des Eintritts in die duale Berufsausbildung wird hinausgeschoben. Teilweise wird darauf reagiert, indem die Berufsschulen Ausbildungswege jenseits der betrieblichen Ausbildung anbieten, in denen die jungen Erwachsenen die mittlere Reife erwerben können. Dies bedeutet einerseits, dass sich die berufliche Bildung für Bewerber attraktiver und flexibler gestaltet, andererseits bekommen Abgänger mit niedrigen Bildungsabschlüssen immer mehr Konkurrenz von höher Qualifizierten.⁴

Abbildung 2.5 zeigt den Anteil derer, die eine Berufsausbildung beziehungsweise eine Weiterbildung im Übergangsbereich beginnen im Verhältnis zu allen Anfängern der vier betrachteten Bildungssektoren Berufsausbildung, Übergangsbereich, Hochschulreife und Studium. Im vergangenen Jahr sind 36,0 % der Anfänger in eine Berufsausbildung übergegangen. In absoluten Größen hat der Sektor Berufsausbildung 2011 742.148 Anfänger. Nach einem Rückgang in den Jahren von 2007 bis 2010 ist die Zahl der Ausbildungsanfänger im Jahr 2011 wieder um 1,7 % gestiegen. Der vorhergehende Rückgang der Anfänger von Berufsausbildungen ist der demografischen Entwicklung sowie vermutlich auch der wirtschaftlichen Krise geschuldet. Nur der Übergangsbereich verzeichnet im betrachteten Zeitraum einen stetigen Rückgang. Es zeigt sich, dass die Zahl derer, die zum Beispiel durch berufsvorbereitende Maßnahmen, Einstiegsqualifizierung (EQ), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in den Übergangsbereich einmündeten, von 2005 bis 2011 um deutliche 29,5 % zurückgegangen ist. Allein im letzten Jahr ging die Zahl derer, die eine Integrationsmaßnahme zur Berufsausbildung wahrnahmen, um 8 % zurück, somit sind 2011 nur 14,3 % aller Anfänger in den Übergangsbereich eingemündet. Dabei haben 21 % der Anfänger im Übergangsbereich keinen Schulabschluss und 52 % kommen mit einem Hauptschulabschluss in diesen Sektor.

Der beobachtete Rückgang ist auf den deutlich zunehmenden Wettbewerb um die Schulabgänger und Schulabgängerinnen zurückzuführen, die den Bewerberinnen und Bewerbern eine stärkere Marktposition und größere Auswahlmöglichkeiten zugesteht. Auch die steigende Tendenz der Jugendlichen zu höheren Schulabschlüssen wirkt sich hier aus (BIBB 2012).

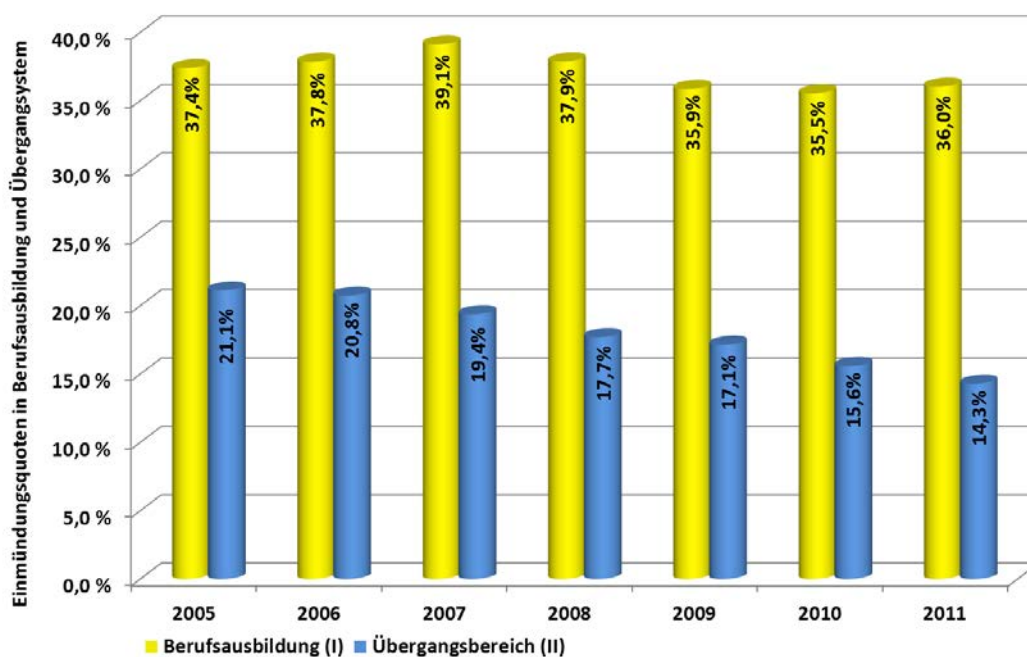
⁴ Im Jahr 2010 wurden 21 % der Ausbildungsverträge mit Bewerben geschlossen, die eine Studienberechtigung vorweisen konnten, 42,9 % mit Absolventen der Realschule und 32,9 % mit Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss erreicht hatten (BIBB 2012, S. 153). Die übrigen 3,1 % der Vertragsabschlüsse wurden mit Abgängern ohne Schulabschluss geschlossen.

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



Quelle: Berufsbildungsbericht 2012, Schaubild 12.

Abbildung 2.5: Anfänger in Berufsausbildung oder Übergangsbereich



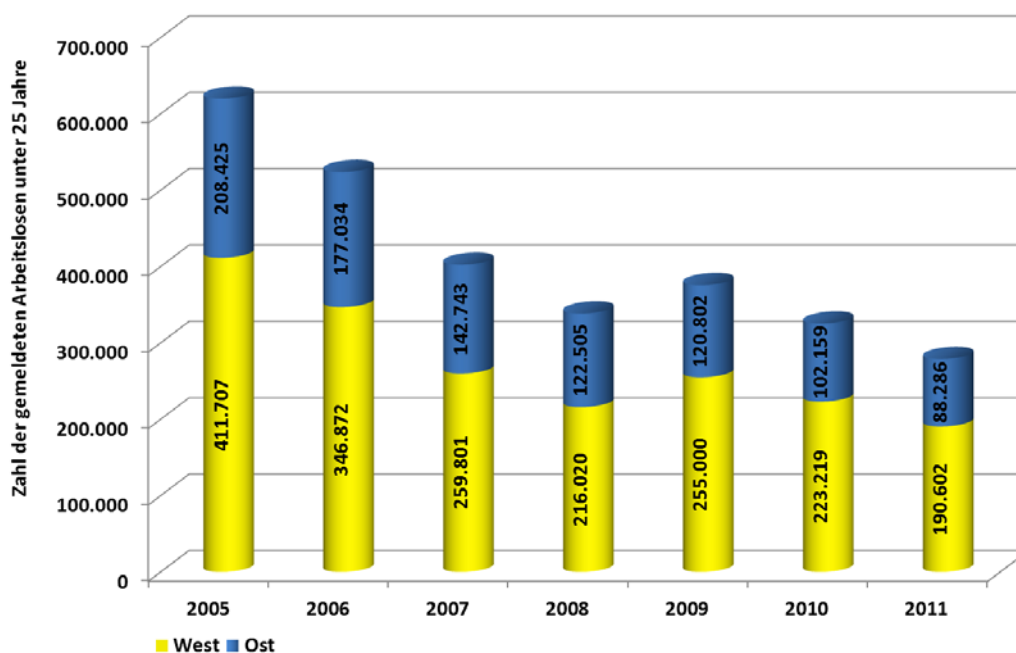
Anmerkung: Die Differenz in den Anteilen zu 100 % ergibt sich aus den fehlenden Sektoren Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studium.

Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Tabelle A6.2-1; eigene Darstellung.

Zum Schluss soll ein Blick auf die Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geworfen werden (Abbildung 2.6). Die Arbeitslosenzahlen der unter 25-Jährigen sanken bis auf einen leichten Anstieg in 2009 kontinuierlich. Somit waren 2011 in Deutschland nur 5,9 % aller gemeldeten Erwerbspersonen unter 25 Jahren ohne Arbeit (Statistisches Bundesamt, Stand: 11.07.2012). Obwohl sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern kontinuierlich entspannt, ist die Arbeitslosenquote der Jugendlichen in Ostdeutschland (10,1 %) 2010 noch immer doppelt so hoch wie in Westdeutschland (5,0 %). Dies könnte auf schlechtere Übernahmechancen nach absolvierter Berufsausbildung hindeuten.

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

Abbildung 2.6: Arbeitslosenzahlen in der Altersgruppe unter 25 Jahre



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit; eigene Darstellung.

2.3.4 Wahrnehmung der Ausbildungsplatzsituation durch die Beteiligten

Die Angebots- und Nachfrageverhältnissen auf dem Ausbildungsmarkt und die Arbeitsmarktsituation werden von den Beteiligten an der Berufseinstiegsbegleitung intensiv beobachtet. Daher sollen an dieser Stelle einige Befunde aus den qualitativen Fallstudien aufgeführt werden. Nach der Wahrnehmung der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist zwar prinzipiell ein Anstieg an Ausbildungsplätzen zu verzeichnen, dieser wirke sich jedoch nicht generell positiv auf die Chancen von Haupt- und Förderschulabsolventinnen und -absolventen aus und entschärfe nicht generell die Situation im Übergang. Einerseits sind nach wie vor, so betonen sie, Zeugnisnoten entscheidende Kriterien für die Auswahl der Betriebe, andererseits seien die offenen Ausbildungsplätze häufig unattraktiv oder lokal zu spezifisch, als dass diesbezüglich von einem höheren Angebot zu sprechen sei:

„Also auch wenn da durch die Medien immer geistert wie viele Ausbildungsplätze da frei sind, ich seh da im Moment zumindest noch keine besseren Chancen für schlechte Hauptschüler, die wir haben.“ (BerEb, 265-266).⁵*

„Wir waren ja unlängst bei der Handwerkskammer, die dann da auch ganz groß plakatiert haben: Bei uns gibt es hundert, hundertdreißig oder hundertfünfzig Berufe! Wenn ich mir die Berufe dann angucke, den Bootsbauer, den Diamantschleifer, ja also zum einen Exoten. Wo hier in der Umgebung gibt's denn sowas? Okay dann hat es sich schon einmal ein bisschen runtergebrochen, dann waren es dann nur noch dreißig oder vierzig oder fünfzig, ich weiß es nicht. Und dann die nächste Frage: wie viel sind denn da für Hauptschüler? Dann wurden es wieder ein paar weniger und dann sag ich: ‚Ja und welche Chancen haben denn schlechte Hauptschüler?‘ Weil wir haben nicht die Crème hier sitzen. Es sind die schlechten. Und dann wird es nochmal weniger. Und was kommt dann nachher raus im Handwerk? Eine Handvoll Berufe. Und wir haben nicht die einzigen schlechten Hauptschüler. Da stürzen sich dann alle drauf. Das mag sein, dass der Diamantschleifer, dass es da noch drei freie Ausbildungsplätze in Holland gibt oder ich weiß nicht wo.“ (BerEb, 267).*

„Also ich glaub auch, also für unsere Hauptschüler, die wir haben, hat es sich nicht entspannt. Und die, die jetzt bei mir in Ausbildung gekommen

⁵ Die hier verwendeten Zahlenkürzel stehen stellvertretend für einzelne Fallstudienstandorte (1-12) in unterschiedlichen Bundesländern (vgl. Anhang Teil 1 des 1. Zwischenberichtes), ergänzt werden sie durch eine Ausweisung der entsprechenden Stelle im transkribierten Interviewtext. Aus Gründen der Sicherstellung und Gewährleistung ihrer Anonymität wurden die Aussagen der interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in diesem Bericht ohne Möglichkeit eines Rückbezugs zu einem Fallstudienstandort veröffentlicht. Im Zusammenhang mit einzelnen Auswertungsaspekten wurde diese Anonymisierung auch für die befragten Trägervertreterinnen und -vertreter vorgenommen.

sind das ist dann auch Bau, das geht gut mit schlechten Noten und Bäckerfachverkäuferin, was halt sonst auch keiner oder wenig werden wollen, wenn man bessere Noten oder einen besseren Abschluss hat.“ (BerEb, 271)*

Auffällig ist, dass die Einschätzungen zur Verbesserung auf dem Ausbildungsmarkt regional sehr unterschiedlich sind. Während in Ballungsräumen und großen Städten keine Verbesserung festgestellt werden kann, so wird in ländlichen Regionen der alten Bundesländer durchaus davon ausgegangen, dass Betriebe jungen Erwachsenen durchaus Chancen einräumen, gleichzeitig aber auch eine hohe Flexibilität gefordert wird:

„Also ich hab das Gefühl, (...) dass sich da schon einiges gemacht hat, dass vermehrt auch noch Schüler einen Platz kriegen, die auch mit schlechten Noten abgehen, ja, und auch immer wieder eine Chance kriegen, wobei es sehr unterschiedlich ist, hier in [Stadt2], ländlicher Raum, so Einzugsbereich ist halt recht groß, also [Stadt 6],[Stadt 7], [Stadt 8], [Stadt 5][Stadt 9], gell das ist schon ein großer Bereich, man muss ja immer dazu denken, die wohnen hier im ländlichen Bereich, die müssten quasi immer auch umziehen, wenn sie woanders hingehen können. Es ist natürlich eine finanzielle Problematik dahinter. Nicht jeder Jugendliche kann wegen seinem Arbeitsbereich einfach wegziehen, das ist eine finanzielle Sache, da wohnt man lieber dann daheim, ja. Aber da hat sich schon was verändert, denke ich, dass die Handwerksbetriebe, beziehungsweise die kleineren und mittleren Betriebe offener sind und auch eher Hauptschüler wieder annehmen. Also das hat mich verwundert, dass da noch Möglichkeiten sind, wo man gedacht, gerade so Metallbereich zum Beispiel, dass da keiner mehr rein kommt ... Ich weiß nicht, wie es hier im städtischen Bereich ist, da wird der Konkurrenzkampf wahrscheinlich größer sein, ja. Also da hat es mich gewundert, dass es immer noch Chancen gibt, wenn einer auch dahinter her ist.“ (BerEb, 61)*

In ländlichen Regionen der neuen Bundesländer hingegen, wird keine Verbesserung der Chancen gesehen:

„Also, es hat sich nicht verbessert. Also nicht für das Klientel, das wir zu betreuen haben, überhaupt nicht. Weil ja die Ausbildungsbetriebe nach wie vor der Meinung sind, ‚Gut, wenn ich den Realschüler nicht bekomme, dann bilde ich halt nicht aus‘. Es gibt zwar dann eine offene Lehrstelle, oder es gibt immer mehr offene Lehrstellen, aber ich sage mal, für das Klientel Hauptschüler sieht es nach wie vor ganz schlecht aus mit Ausbildungsplätzen. Und selbst da gucken sie sich ja aus, ihre, die nehmen ja nicht jeden, der einen Hauptschulabschluss hat. Da müssen ja dann auch die Leistungen stimmen. Weil ein Hauptschulabschluss mit vier, fünf, was wir ja auch teilweise haben, legen sie ja auch bloß beiseite. Obwohl ich mir sage, der hat ihn ja wenigstens geschafft. (...) Also leistungsmäßig keine Chance. Wenn sie generell nur von den Leistungen ausgehen. Mitunter mach das die Agentur dann so, dass die in ein EQJ gehen, wo sie ein Jahr dann Praktikum machen in dem Betrieb. Und da lassen sie sich dann meistens erweichen, weil

sie ja dann auch keine Leistungsnachweise mehr haben in dem Sinne, außer das, was sie praktisch tun. Und dann findet dann eher mal noch eine Ausbildung statt. Aber so aus der Schule heraus, keine Chance.“(Bereb, 95-97)*

Die Betriebe und die Angst, dass Jugendliche die Ausbildung nicht schaffen könnten, spielt eine große Rolle dahingehend, dass junge Erwachsene mit schlechten schulischen Leistungen keine Lehrstelle erhalten:

„Gute, nette, lernbeeinträchtigte Schüler, denen du nur sagen musstest, was sie machen sollen, die haben das wunderbar gemacht. Aber das wollen sie nicht, das wollen sie nicht die Betriebe. Die wollen Leute haben, die mitdenken, die Verantwortungsgefühl entwickeln können, auf die man sich verlassen kann, ohne dass man denen sagen muss, was sie zu tun haben. Und das sind hohe Ansprüche, die sie wirklich stellen. Auch wiederum verständlich aufgrund diesem hohen Technikeitsgrad, den es ja gibt. Eine Maschine kann man heutzutage nicht alleine lassen und man kann sie auch nicht einfach laufen lassen und dann nach der Schicht gucken, ob die Werkzeuge richtig raus gekommen sind oder nicht. Geht nicht mehr. Die Verluste sind da zu hoch, also die Kosten für die Firma sind da zu hoch, was da passieren kann. Und da müssen die sich schon auf diese Auszubildenden verlassen. Wobei man ja immer sagt, sie sollen es ja eigentlich erst lernen. Aber die müssen meiner Meinung schon fast fertig sein, wenn sie kommen. Und das Lernen, das ist wirklich nur das Theoretische. Das Praktische müssen sie mitbringen, so ein bisschen zumindest. Auch diesen Trieb, diese Motivation, wo man früher in den Lehrausbildungen, wo das noch staatlich geleitet war, ich sage mal, die Schüler noch dahin gebracht hat, setzen sie es jetzt voraus. Also diesen Prozess, ich kann mir doch meinen Lehrling ziehen wie ich ihn brauche, gehen sie nicht mehr ein.“ (BerEb, 99)*

Insbesondere Angebote für Absolventinnen und Absolventen der Förderschule fehlen weiterhin, was aus Sicht einer Berufseinstiegsbegleiterin einerseits an den steigenden beruflichen Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen und andererseits am Unwissen der Firmen über die Möglichkeiten theoriereduzierter Ausbildung liegt, und daran, dass gerade große Firmen den jungen Erwachsenen gar keine Möglichkeiten einräumen wollen:

„im Garten zum Beispiel spielen ganz viele lateinische Begriffe eine Rolle, die dann ganz einfach in der Ausbildung immer wichtig sind und wo man wissen muss, normalerweise reflektiert jeder Garten: Da musst du pflanzen, da muss du ernten und gießen und säen und Unkraut zupfen, aber dass da auch vom theoretischen Anspruch her eine ganze Menge dahinter steht. Selbst Lagerberufe sind in den letzten Jahren neu geordnet worden und haben einen sehr viel höheren Leistungsanspruch, als das in der Vergangenheit der Fall war. Manchmal kann man sich drüber streiten, ob das wirklich erforderlich ist, weil Berufe, die gerade für diese Zielgruppe aus Förderschulen dann in Frage kommen, das werden im Grunde immer weniger. Also die Anforderungen an Ausbildungsberufe sind gestiegen in den letzten 10 Jahren, ganz gewaltig und gerade in Richtung Lager, Logistik da ist derartig viel

Mathematik reingepackt worden, die eben Lernbehinderte kaum bewältigen können.“ (TR 6, 55)

„Was ich ganz schade finde, also wo es fehlt ist die Theorie verminderte Ausbildung, wobei man eben doch sagt: ‚Ja, man möchte das gerne‘, aber eben dort tatsächlich gar nicht so viel gemacht wird, wo ich denke, dass es bestimmt einige Firmen gibt, die so einen jungen Menschen nehmen würden, wenn die besser aufgeklärt wären. Weil wenn die, ist doch egal, ob die in eine normale Berufsschule gehen oder in eine Berufsfördernde, die Praxis haben sie überall gleich, nur die Theorie ist vermindert. Gerade erst im Handel ist auffallend, dass das dort überhaupt nicht bekannt ist, erst wenn man die anspricht, und offen für solche Schüler sind eigentlich nur die Handwerksunternehmen, die kleineren Unternehmen, die Großkonzerne, größeren Unternehmen haben das wahrscheinlich noch nicht nötig, wo also unsere Förderschüler auch richtig bewusst wirklich ausgegrenzt werden.“ (BerEb, 105)*

Um als Hauptschulabsolvent oder -absolventin überhaupt eine Ausbildung zu erhalten, müssten junge Erwachsene einen guten Schulabschluss vorweisen und darüber hinaus erheblich mehr Bewerbungen schreiben als junge Erwachsene mit einem höheren Schulabschluss:

„Wenn wir da noch auf den Ausbildungsmarkt gucken, ... wenn sich die auf betriebliche Stellen bewerben oder eben direkt von der Hauptschule, also es gibt eigentlich schon ... viele Firmen, die auch wieder ... Bewerber mit einem Hauptschulabschluss zumindest vorsehen würden. Also dass da schon Einstellungstests sich ergeben oder auch Vorstellungsgespräche und es ist nicht von vornherein total schwarz jetzt für die Jugendlichen aussieht. So würde ich es nicht einschätzen. Und gut, die müssen natürlich eine erhebliche Anzahl mehr an Bewerbungen schreiben, bis was passiert, aber mit einem guten Hauptschulabschluss, ja ich sage mal stehen die Zukunftschancen besser.“ (BerEb, 177)*

3 Datenbasis

3.1 Überblick über die Befragungen

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

Ein großer Teil der zu diesem Zweck durchgeführten Befragungen wurde bereits im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) im Anhang des Berichts IAW et al. (2010b) sowie im zweiten Zwischenbericht (IAW et al. 2011) dargestellt. Die Erweiterung dieser Datenbasis ist bis Juli 2012 planmäßig fortgeschritten. Im Einzelnen werden folgende standardisierte Befragungen durchgeführt:

- Befragung von insgesamt 2.224 an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern.⁶
 - Die dritte Welle der ersten Kohorte fand größtenteils im Frühjahr 2012 statt. 683 der 1.050 Befragten der zweiten Welle wurden bereits zum dritten Mal befragt. Mit weiteren 154 Befragten wurde ein Interviewtermin im Herbst 2012 vereinbart. Folglich wird die bisherige Ausschöpfungsquote von 65,0 % noch deutlich erhöht.
 - Von den 954 in der ersten Welle befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern der zweiten Kohorte konnten in der zweiten Welle 754 erneut befragt werden. Dies entspricht einer Panelmortalität von 21,0 %.⁷
- Befragung von insgesamt 3.159 Schülerinnen und Schülern von nicht teilnehmenden Schulen.⁸
- Bei der Befragung der nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern konnten in der zweiten Welle 993 Schülerinnen und Schüler der ersten und 908 Schülerinnen und Schüler der zweiten Kohorte erneut befragt werden. Insgesamt wurden 1.901 nicht teilnehmende Schülerinnen und Schüler erneut befragt, was einer Ausschöpfungsquote von 83,8 % entspricht.
 - Für die erste Kohorte hat die dritte Befragungswelle bereits begonnen. In dieser sind bereits 576 junge Erwachsene erneut befragt worden. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 58,0 %.

⁶ Davon 1.269 aus der ersten Kohorte und 955 aus der zweiten Kohorte.

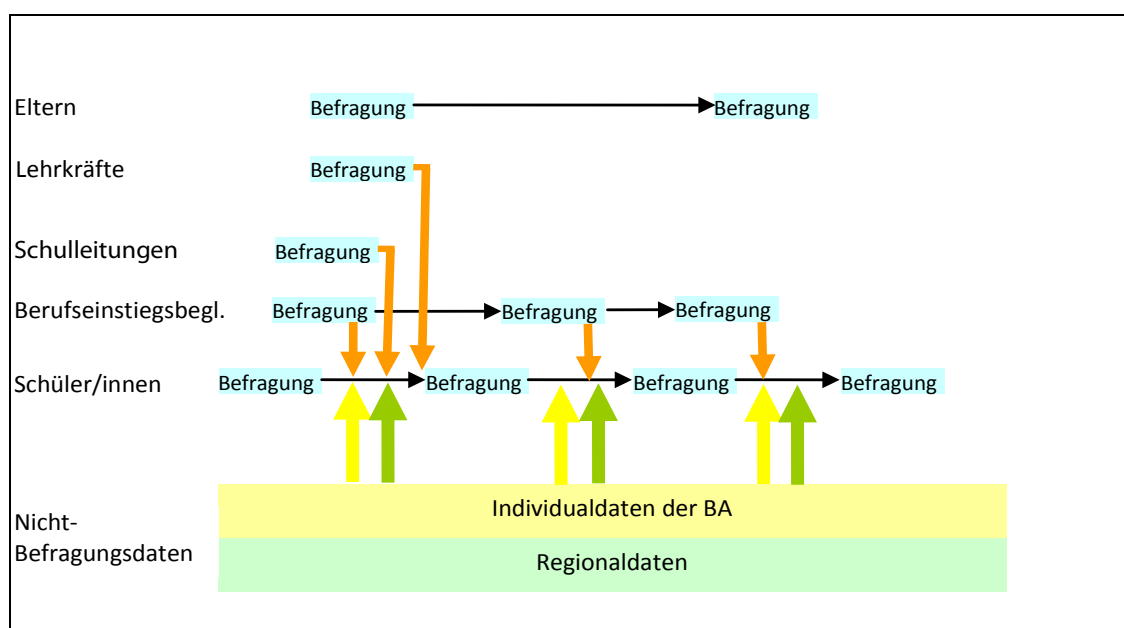
⁷ Zum Vergleich: Die erste Kohorte hatte eine etwas geringere Panelmortalität von 17,3 % (IAW et al. 2011), was unter anderem auf den geringeren zeitlichen Abstand zur ersten Befragung zurückzuführen ist.

⁸ Von den befragten Schülerinnen und Schülern können 891 nicht erneut befragt werden. Dies bedeutet, dass für die Panelbefragung 2.268 Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen.

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

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

Abbildung 3.1: Datenbasis zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung



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

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

Mit Ausnahme der Elternbefragung werden die Befragungsdaten auf der Ebene der Schule miteinander verknüpft. Lehrkräfte, Schulleitungen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden nicht zu einzelnen betreuten Jugendlichen befragt. Es

findet keine Verknüpfung dieser Daten auf der Individualebene der Jugendlichen statt. Abbildung 3.1 veranschaulicht die Zusammensetzung der Datenbasis.

Die Auswertungen in diesem Zwischenbericht bauen insbesondere auf den neu erhobenen Daten auf. Dies beinhaltet die vollständige zweite Welle der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die zweite Welle der Befragung der nicht teilnehmenden Befragten und die dritte Welle der Teilnehmerbefragung.

Tabelle 3.1 gibt einen Überblick, welche standardisierten Befragungen im Rahmen der Evaluation durchgeführt werden. Die telefonischen Befragungen nimmt das SOKO-Institut vor, die schriftlichen Befragungen wurden mit Ausnahme der Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen⁹ durch das IAW durchgeführt. Die in der Tabelle dargestellten Stichprobengrößen und Rückläufe beziehen sich auf den jeweiligen Stichtag der Befragungen, der gewählt wurde, um für diesen Zwischenbericht erste Ergebnisse vorlegen zu können. Einzelne Befragungen sind jedoch noch nicht abgeschlossen und werden weiter fortgesetzt. Das Stichprobendesign wird im ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010a) ausführlich beschrieben.

Die qualitativen Befragungen werden in Form von Fallstudien durchgeführt, die als Längsschnitt angelegt sind. Die Fallstudienstichprobe wurde entsprechend dem Kriterium der Kontrastierung gebildet. Sie besteht aus zwölf Schulstandorten in fünf Bundesländern, die sich in Bezug auf Arbeitsmarktdaten und Schulstrukturen unterscheiden. Quer zu den Bundesländern wurden außerdem groß-, mittel- und kleinstädtische Kontexte ausgewählt. Des Weiteren wurden sowohl Schulen mit einem differenzierten Programm an Aktivitäten der Berufsorientierung ausgewählt als auch solche, die nur die curricular vorgeschriebenen Maßnahmen durchführen. Insgesamt werden acht Haupt- und vier Förderschulen untersucht. Was die Träger der Berufseinstiegsbegleitung angeht, wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe sowohl klassische Träger der Jugendsozialarbeit als auch private Bildungsanbieter enthält, sowie eher lokale als auch überregional operierende Träger.¹⁰

Pro einbezogene Schule werden vier teilnehmende Jugendliche und ein oder zwei Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter jeweils dreimal befragt. Ferner werden die Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater jeweils zweimal und Eltern (zwei pro Schule) sowie weitere Expertinnen und Experten (vier pro Schule) einmal befragt. Abschnitt 3.3 enthält die Feldberichte zu den seit dem letzten Zwischenbericht durchgeführten Interviews.

⁹ Die Befragung der nicht in die Berufseinstiegsbegleitung einbezogenen Schulen wurde im Verlauf der Feldphase aus forschungspraktischen Gründen durch das SOKO-Institut übernommen.

¹⁰ Die Fallstudien werden im Anhang zum Bericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III ausführlich dargestellt (IAW et al. 2010b).

Tabelle 3.1: Überblick über die standardisierten Befragungen

Befragte Akteure	Befragungsinstitut	Methode	Stichprobe	Feldzeit	Rückläufe (abs. & in %)
Befragungen zwischen August 2011 und Juli 2012					
Teilnehmende der Kohorte 1, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	1.050	06.01.2012-28.03.2012	683 65,0 %
Teilnehmende der Kohorte 2, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	954	01.12.2011-15.02.2012	754 79,0 %
Nichtteilnehmende, Kohorte 1, Welle 3	SOKO-Institut	Telefonisch	993	17.01.2012-28.03.2012	576 58,0 %
Nichtteilnehmende, Kohorte 1, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.189	13.05.2011-19.10.2011	993 83,5 %
Nichtteilnehmende, Kohorte 2, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.080	02.12.2011-15.02.2012	908 84,1 %
Befragungen zwischen August 2010 und Juli 2011 (vgl. Tabelle 3.1 in IAW et al. 2011, S. 21)					
Teilnehmende der Kohorte 1, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	1.269	03.02.2011-06.05.2011	1.050 82,7 %
Nichtteilnehmende, Welle 1, Verfahren A	SOKO-Institut	Telefonisch	1.518	22.07.2010-22.06.2011	627 41,3 % *
Nichtteilnehmende, Welle 1, Verfahren B	SOKO-Institut	Telefonisch	3.937	12.05.2011-29.06.2011	1.641 41,7 % *
Berufseinstiegsbegleiter/innen, Welle 2	SOKO-Institut	Telefonisch	349	21.01.2011-02.02.2011	243 69,6 %
Eltern, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	773	12.11.2009-28.03.2011	250 32,3 %
Teilnehmende, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	2.896	19.02.2010-01.07.2010	2.224 76,8 %
Berufseinstiegsbegleiter/innen, Welle 1	SOKO-Institut	Telefonisch	434	01.02.2010-11.06.2010	290 66,8 %
Schulleitungen teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	253	12.05.2010-20.05.2011	204 80,6 % **
Schulleitungen nicht teilnehmender Schulen	IAW	E-Mail	529	02.02.2010-28.05.2010	97 18,3 % **
Träger der Berufseinstiegsbegleitung	SOKO-Institut	Telefonisch	198	08.02.2010-11.06.2010	176 88,9 % **
Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen	IAW	Postalisch	1.010		499 49,4 % **

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

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

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2 Standardisierte Befragungen

3.2.1 Befragung der teilnehmenden jungen Erwachsenen

Die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Jugendlichen werden zu vier Zeitpunkten befragt. Diese Zeitpunkte richten sich nach dem Zustand der Befragten innerhalb der Förderung. Die erste Befragung fand noch während der Schulzeit in der Vorabgangs- beziehungsweise Abgangsklasse statt. Die zweite Befragung wurde ein halbes Jahr nach Abschluss der Abgangsklasse durchgeführt. Dies ist bei der ersten Kohorte im Frühjahr 2011 und bei der zweiten Kohorte im Frühjahr 2012 der Fall gewesen. Die weiteren beiden Befragungen finden jeweils ein Jahr später statt. Tabelle 3.2 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Fallzahlen in den einzelnen Wellen, aufgeteilt auf die beiden Kohorten.

Tabelle 3.2: Entwicklung des Panels

	1. Kohorte		2. Kohorte		Insgesamt	
	Stichprobe	Ausschöpfung	Stichprobe	Ausschöpfung	Stichprobe	Ausschöpfung
Bruttostichprobe	1.796		1.100		2.896	
1. Welle	1.270	70,7 %	954	86,7 %	2.224	76,8 %
2. Welle	1.050	82,7 %	754	79,0 %	1.804	81,1 %
3. Welle	683	65,0 %				
4. Welle						

Quelle: Eigene Darstellung.

Zweite Welle: Endgültiger Stand beider Kohorten

Da die Befragungsinhalte der zweiten Welle bereits im vorangegangenen Zwischenbericht ausführlich dargestellt wurden (IAW et al. 2011), wird hier auf eine erneute Darstellung verzichtet. Die Beschreibung des Feldverlaufs beinhaltet sowohl eine Aktualisierung des Feldverlaufs der ersten Kohorte aus dem letzten Zwischenbericht (IAW et al. 2011) als auch den Feldverlauf der zweiten Kohorte.

Feldverlauf

Im Zeitraum vom 3. Februar bis zum 6. Mai 2011 wurde die zweite Befragungswelle der ersten Kohorte durchgeführt. Von den 1.269 befragten jungen Erwachsenen, die seit dem Frühjahr 2009 an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, haben in der zweiten Welle 1.050 erneut an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 82,7 %, was für Panelbefragungen einen sehr hohen Rücklauf darstellt.

Die Panelmortalität war in der zweiten Kohorte zwar etwas höher, ist aber mit 21,2 % immer noch vergleichsweise niedrig. Die höhere Panelmortalität ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass der Zeitraum zwischen dem ersten Interview im Frühjahr 2010 und dem Folgeinterview im Winter 2012 deutlich länger ist als bei der ersten Kohorte, die ein Jahr früher zum zweiten Mal befragt wurde. Durch eine intensive Panelpflege konnte aber die Panelmortalität trotz des langen Zeitraums von zwei Jahren zwischen den beiden Wellen vergleichsweise niedrig gehalten werden.

Insgesamt konnten zwischen dem 1. Dezember 2011 und dem 15. Februar 2012 von den 974 jungen Erwachsenen, die in der ersten Welle befragt wurden, 754 junge Erwachsene erneut befragt werden. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 18 Minuten und lag damit eine Minute unterhalb der durchschnittlichen Interviewdauer der ersten Welle. Tabelle 3.3 gibt einen Überblick über den Verlauf der Feldphasen der zweiten Befragung bei der ersten und der zweiten Kohorte.

Tabelle 3.3: Feldverlauf bei der ersten und zweiten Kohorte (2. Welle)

2. Welle	1. Kohorte	2. Kohorte
Feldphase	03.02.2011-06.05.2011	01.12.2011-15.02.2012
Befragte	1.050	754
Panelmortalität	17,6 %	21,0 %
Durchschnittliche Interviewdauer	19 Minuten	18 Minuten

Quelle: Eigene Darstellung.

Wie bei der ersten Kohorte ist der hauptsächliche Ausfallgrund, dass die Zielperson nicht erreicht werden konnte. Dies trifft auf 105 befragte Teilnehmerinnen und Teilnehmer der zweiten Kohorte zu. Lediglich in 2,2 % der Fälle wurde eine erneute Teilnahme explizit verweigert. Dies ist deutlich niedriger als in der ersten Kohorte, bei der 4,5 % eine erneute Teilnahme explizit verweigert haben. Tabelle 3.4 zeigt, dass die Panelmortalität sowie die Gründe für diese, sich zwischen den Bundesländern deutlich unterscheiden. Ähnlich wie bei der ersten Kohorte ist die Panelmortalität in Rheinland-Pfalz (17,1 %), Bayern (13,4 %) und in Nordrhein-Westfalen (16,0 %) vergleichsweise niedrig. Allerdings ist auffällig, dass die Panelmortalität in Hessen für die erste Kohorte mit 13,8 % vergleichsweise niedrig war, während sie in der zweiten Kohorte 33,3 % um knapp 20 Prozentpunkte höher liegt.

Tabelle 3.4: Feldverlauf der Teilnahmebefragung (2. Kohorte, 2. Welle)

	Summe	Interviews		Nicht erreicht		Falsche Nr.		Verweigerung	
Baden-Württemberg	151	125	82,8 %	14	9,3 %	8	5,3 %	4	2,6 %
Bayern	155	134	86,5 %	9	5,8 %	11	7,1 %	1	0,6 %
Berlin	25	20	80,0 %	4	16,0 %	1	4,0 %	0	0,0 %
Brandenburg	69	49	71,0 %	12	17,4 %	5	7,2 %	3	4,3 %
Bremen	12	5	41,7 %	3	25,0 %	4	33,3 %	0	0,0 %
Hamburg	17	12	70,6 %	3	17,6 %	2	11,8 %	0	0,0 %
Hessen	54	36	66,7 %	6	11,1 %	10	18,5 %	2	3,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	18	11	61,1 %	5	27,8 %	2	11,1 %	0	0,0 %
Niedersachsen	86	63	73,3 %	12	14,0 %	7	8,1 %	4	4,7 %
Nordrhein-Westfalen	238	200	84,0 %	16	6,7 %	16	6,7 %	6	2,5 %
Rheinland-Pfalz	41	34	82,9 %	5	12,2 %	1	2,4 %	1	2,4 %
Saarland	17	12	70,6 %	4	23,5 %	1	5,9 %	0	0,0 %
Sachsen	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Sachsen-Anhalt	44	32	72,7 %	9	20,5 %	3	6,8 %	0	0,0 %
Schleswig-Holstein	6	5	83,3 %	1	16,7 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Thüringen	21	16	76,2 %	2	9,5 %	3	14,3 %	0	0,0 %
Bundesweit	954	754	79,0 %	105	11,0 %	74	7,8 %	21	2,2 %

Quelle: Eigene Darstellung.

Dritte Welle: Vorläufiger Stand für die erste Kohorte

Befragungsinhalte

Die dritte Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte etwa eineinhalb Jahre nach der planmäßigen Beendigung der allgemeinbildenden Schule. Demnach ist der Inhalt des Fragebogens danach ausgerichtet, den Werdegang der jungen Erwachsenen seit ihrer Verbleibssituation zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (sechs Monate nach planmäßigem Austritt aus der Schule) zu erfassen und ihre Zukunftspläne zu thematisieren.

Der Fragebogen besteht aus einem kurzen einleitenden Modul sowie vier inhaltlichen Komponenten, die abhängig vom ermittelten Verbleibstatus abgefragt werden. Das einleitende Modul dient dazu, die jungen Erwachsenen aufgrund ihrer aktuellen Tätigkeit (AT) einem Verbleibstatus zuzuordnen.

Dieser setzt sich zusammen aus dem Status der 2. Welle:

- AT1: Befragte Person besuchte immer noch die gleiche Schule
- AT2: Befragte Person besuchte eine andere Schule als in der ersten Welle
- AT3: Befragte Person nahm an BvB, BVJ, BEJ oder einer anderen BA-Maßnahme teil
- AT4: Befragte Person war in Ausbildung
- AT5: Befragte Person hat gearbeitet
- AT6: Befragte Person gab an, etwas anderes oder nichts zu machen

und dem Status der 3. Welle, wobei die * Platzhalter für den Status in der 2. Welle sind:

- AT*1: Befragte Person besucht derzeit eine Schule (keine Berufsschule)
- AT*3: Befragte Person nimmt an BvB, BVJ, BEJ oder einer anderen BA-Maßnahme teil
- AT*4: Befragte Person ist in Ausbildung
- AT*5: Befragte Person arbeitet
- AT*6: Befragte Person macht etwas anderes oder nichts

Für diejenigen jungen Erwachsenen, deren Status sich im Vergleich zur letzten Befragung nicht verändert hat, die sich also noch immer in der Schule (AT11) beziehungsweise noch immer in einer Maßnahme befanden (AT33), wurde das Interview auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Alle anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zu ihrem aktuellen Teilnahmestatus in der Berufseinstiegsbegleitung und gegebenenfalls zur Betreuungssituation beziehungsweise Austrittsgründen befragt.

Abhängig vom Verbleibzustand werden die befragten Personen dann durch unterschiedliche Komponenten des Fragebogens geleitet. Im ersten Fragenblock wird die Entwicklung der jungen Erwachsenen seit der letzten Befragung thematisiert. Diejenigen, die in der vorhergehenden Befragung angegeben hatten, in der Schule oder in

einer Übergangsmaßnahme zu sein, wurden nach ihren Abschlüssen und gegebenenfalls –entsprechend den vorhergehenden Interviews– nach ihren Noten in Mathematik, Deutsch, Englisch und Sport gefragt. Fragen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich im Vorjahr noch in einer Ausbildung befanden, zielten hingegen auf Verlauf und Abschluss der Ausbildung.

Der zweite Fragenblock behandelt die aktuelle Situation der jungen Erwachsenen und ihre unmittelbare Zukunftsplanung. Je nach aktueller Verbleibssituation werden die Befragten wiederum durch unterschiedliche Komponenten des Fragebogens geleitet.

Zentral sind hier vor allem Fragestellungen zu den Berufswünschen beziehungsweise den gewünschten Ausbildungsplätzen der jungen Erwachsenen. Dabei werden alle Befragten um ihre Einschätzung gebeten, für wie wahrscheinlich sie die Realisierung ihrer Wünsche halten. Diese Themen wurden bereits in den vorhergehenden beiden Befragungswellen zentral behandelt.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Ausbildung befanden (AT*4), und damit das originäre Ziel der Berufseinstiegsbegleitung erreicht haben, werden ausführlich zur ihrem Ausbildungsplatz und ihrem Wohlbefinden in der Ausbildung befragt. Die Fragen erfassen, ob die Ausbildung dem Berufswunsch entspricht und wie die jungen Erwachsenen ihre Chancen einschätzen, übernommen zu werden beziehungsweise einen Arbeitsplatz in ihrem Beruf zu finden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Ausbildung neu begonnen haben, werden nach dem Grund ihrer Wahl gefragt. Zusätzlich werden sie gebeten einzuschätzen, ob sie die Berufsausbildung beenden werden.

Teilnehmerinnen oder Teilnehmer, die erneut eine Schule besuchen (AT*1, außer AT11), wurden gebeten, ihren angestrebten Abschluss und ihre Pläne für die Zeit nach der Schule anzugeben. Hier liegt der Fokus auf den Anstrengungen der jungen Erwachsenen bei der Ausbildungsplatzsuche.

Weiterhin werden Personen, die sich neu in einer Maßnahme befinden (AT*3 außer AT33), gefragt, auf welche Berufe ihre Maßnahme sie vorbereitet und ob dies ihrem Wunschberuf entspricht. Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten, ohne zuvor in Ausbildung gewesen zu sein (AT15, AT35, AT55, AT65), oder die als Status „nichts“ oder „sonstiges“ angegeben haben (AT*6), werden gefragt, ob sie noch eine Ausbildung anstreben.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zum Zeitpunkt der Befragung auf Ausbildungssuche sind oder bereits eine Ausbildung gefunden haben, werden gefragt, welche Anstrengungen sie bei der Suche unternommen haben und ob sie dabei Unterstützung erhielten. Außerdem werden sie gebeten, die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, mit der ihre Suche erfolgreich verlaufen würde. Diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich nach einer Ausbildung in Arbeit befinden (AT45a, AT45b), wurden zu ihren Arbeitsumständen und eventuellen weitergehenden beruflichen Plänen befragt.

Ein dritter Frageblock richtet sich an junge Erwachsene, die weiterhin von der Berufseinstiegsbegleitung betreut werden. Wie in den vorhergehenden Befragungen zielen die Fragen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Förderung, das Verhältnis zu der

Berufseinstiegsbegleiterin oder dem -begleiter sowie auf Häufigkeit und Art des Kontaktes ab. Abschließend sollen die jungen Erwachsenen den Mehrwert abschätzen, den sie aus der Berufseinstiegsbegleitung gezogen haben.

Im letzten Abschnitt werden Fragen zur Selbsteinschätzung und den persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen gestellt. Da diese in den vergangenen beiden Wellen bereits gestellt wurden, wird hier ein intertemporärer Vergleich der Eigenschaften der jungen Erwachsenen ermöglicht.

Feldverlauf

Im Frühjahr 2012 wurde mit der dritten Welle der Befragung der ersten Kohorte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begonnen. Zwischen dem 6. Januar und dem 28. März 2012 wurden 683 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der ersten Kohorte zum dritten Mal befragt. Dies entspricht 65,0 % der in der zweiten Welle befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte. Im Durchschnitt dauerten die 683 geführten Interviews 20 Minuten und liegen damit ungefähr auf dem Niveau der zweiten Befragung.

Bei 154 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die in der zweiten Welle entweder noch zur Schule gingen oder eine berufsvorbereitende Maßnahme besucht haben, hat sich der Status ein Jahr später nicht geändert. Um mögliche Veränderungen später im Jahr zu erfassen, wurden diese Interviews auf einen späteren Zeitpunkt terminiert. Diese Befragten werden bis spätestens Oktober 2012 erneut kontaktiert, um ein Interview mit ihnen zu führen. Zu diesem Zeitpunkt wird ein Interview durchgeführt, unabhängig davon, ob sich der Status bis dahin geändert hat oder nicht. Da dies 14,7 % der in der zweiten Welle Befragten der ersten Kohorte betrifft, die sich grundsätzlich zu einer erneuten Befragung bereit erklärt haben, ist im Oktober 2012 mit einer Ausschöpfungsquote deutlich über den derzeitigen 65,0 % zu rechnen.

Tabelle 3.5 zeigt den Feldverlauf aufgeteilt auf die Bundesländer. Auffällig ist, dass die Teilnahmebereitschaft insbesondere in Bayern vergleichsweise hoch ist. 78,2 % der Befragten der ersten Kohorte in der zweiten Welle haben auch beim dritten Mal geantwortet.

Der hauptsächliche Ausfallgrund ist die Nichterreichbarkeit, obwohl die angegebene Telefonnummer meistens richtig ist. Auch in der dritten Welle wurden mindestens 20 Kontaktversuche unternommen. Dabei wurde mit anderen Haushaltsmitgliedern gesprochen oder der Anrufbeantworter wurde besprochen. Lediglich 2,2 % der Zielpersonen verweigerten selbst das Interview und in 0,2 % der Fälle haben die Eltern die weitere Teilnahme ihres Kindes verweigert. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Panelpflege gelungen ist und weiterhin eine sehr hohe Teilnahmebereitschaft unter den jungen Erwachsenen herrscht.

Tabelle 3.5: Feldverlauf der Teilnahmebefragung (1. Kohorte, 3. Welle)

1. Kohorte; 3. Welle	Summe	Interview	Nicht erreicht	Falsche Nr	Verweigerung	Neuterminierung (Sep/Okt)
Baden-Württemberg	170	114 67,1 %	19 11,2 %	7 4,1 %	3 1,8 %	27 15,9 %
Bayern	165	129 78,2 %	16 9,7 %	3 1,8 %	5 3,0 %	12 7,3 %
Berlin	17	13 76,5 %	2 11,8 %	1 5,9 %	0 0,0 %	1 5,9 %
Brandenburg	34	21 61,8 %	8 23,5 %	0 0,0 %	1 2,9 %	4 11,8 %
Bremen	5	5 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Hamburg	18	10 55,6 %	5 27,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %	3 16,7 %
Hessen	50	30 60,0 %	6 12,0 %	2 4,0 %	1 2,0 %	11 22,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	19	12 63,2 %	5 26,3 %	0 0,0 %	1 5,3 %	1 5,3 %
Niedersachsen	146	88 60,3 %	16 11,0 %	6 4,1 %	3 2,1 %	33 22,6 %
Nordrhein-Westfalen	258	162 62,8 %	47 18,2 %	7 2,7 %	4 1,6 %	38 14,7 %
Rheinland-Pfalz	62	37 59,7 %	11 17,7 %	3 4,8 %	3 4,8 %	8 12,9 %
Saarland	23	12 52,2 %	4 17,4 %	1 4,3 %	0 0,0 %	6 26,1 %
Sachsen	0	0 -	0 -	0 -	0 -	0 -
Sachsen-Anhalt	34	19 55,9 %	8 23,5 %	3 8,8 %	1 2,9 %	3 8,8 %
Schleswig-Holstein	18	11 61,1 %	3 16,7 %	1 5,6 %	0 0,0 %	3 16,7 %
Thüringen	31	20 64,5 %	4 12,9 %	0 0,0 %	3 9,7 %	4 12,9 %
Bundesweit	1050	683 65,0 %	154 14,7 %	34 3,2 %	25 2,4 %	154 14,7 %

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2.2 Befragung der nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen

Zweite Welle: Endgültiger Stand beider Kohorten

Inhalte der Befragung

Die Inhalte der Befragung der nicht an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen stimmen so weit wie möglich mit denen aus der Teilnahmebefragung überein. Dadurch wird eine Anforderung an die Bildung valider Kontrollgruppen für die Wirkungsanalyse erfüllt. Die Fragen zur Berufseinstiegsbegleitung werden in der Nichtteilnahmegruppe zwar nicht gestellt, allerdings existieren Fragen, die unter den Nichtteilnehmenden die jungen Erwachsenen identifizieren, die an einer vergleichbaren Förderung teilnehmen.

Feldverlauf

Die zweite Befragungswelle der ersten Kohorte wurde in der Feldphase vom 13. Mai 2011 bis zum 19. Oktober 2011 durchgeführt. Im Zeitraum vom 2. Dezember 2011 bis zum 15. Februar 2012 wurde die zweite Befragungswelle der

zweiten Kohorte durchgeführt. Für die erste Kohorte wurden von 1.188 der in der ersten Welle Befragten 993 erneut befragt. Dies entspricht einer relativ geringen Panelmortalität von 16,4 %. Bei der zweiten Kohorte konnten von 1.080 in der ersten Welle befragten Kontrollschülerinnen und -schülern, die sich aus 278 nach Ansatz A und 802 nach Ansatz B befragten Schülerinnen und Schülern zusammensetzen, 908 erneut befragt werden. Dies entspricht einer sehr guten Ausschöpfung von 84,1 %.

Tabelle 3.6: Feldverlauf bei der ersten und zweiten Kohorte (2. Welle)

2. Welle	1. Kohorte	2. Kohorte
Feldphase	13.5.2011-19.10.2011	02.12.2011-15.02.2012
Befragte	993	908
Panelmortalität	16,4 %	15,9 %
Durchschnittliche Interviewdauer	13 Minuten	14 Minuten

Quelle: Eigene Darstellung.

Die durchschnittliche Befragungsdauer der ersten beziehungsweise zweiten Kohorte betrug 13 beziehungsweise 14 Minuten.

Der hauptsächliche Ausfallgrund in beiden Kohorten lag in der fehlenden Erreichbarkeit der nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen. In der ersten Kohorte trifft dies auf 9,43 % zu, in der zweiten Kohorte auf 9,1 %. Immerhin 55 der nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen der ersten Kohorte und 39 der zweiten Kohorte haben das Interview verweigert.

Die Panelpflege kann bei beiden Kohorten generell als gut bezeichnet werden. In der zweiten Kohorte der zweiten Welle konnten wegen falscher Telefonnummern 3,2 % nicht wieder befragt werden. In der ersten Kohorte fielen deswegen 2,36 % aus.

Unter den nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen wurden, wie bei der Akquisition versprochen, sechs Wii-Anlagen verlost, wenn sie das zweite Interview gegeben hatten.

Tabelle 3.7: Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung (1. Kohorte, 2. Welle)

Kontrollschüler/innen 1. Kohorte, 2. Welle	Summe	Interviews	Nicht erreicht	Falsche Nummer	Verweigerung
Baden-Württemberg	113	95 84,1 %	7 6,2 %	4 3,5 %	7 6,2 %
Bayern	83	63 75,9 %	14 16,9 %	1 1,2 %	5 6,0 %
Berlin	0	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Brandenburg	78	66 84,6 %	8 10,3 %	1 1,3 %	3 3,8 %
Bremen	22	18 81,8 %	1 4,5 %	0 0,0 %	3 13,6 %
Hamburg	3	3 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Hessen	172	150 87,2 %	12 7,0 %	3 1,7 %	7 4,1 %
Mecklenburg- Vorpommern	57	42 73,7 %	8 14,0 %	3 5,3 %	4 7,0 %
Niedersachsen	62	57 91,9 %	3 4,8 %	1 1,6 %	1 1,6 %
Nordrhein-Westfalen	246	201 81,7 %	24 9,8 %	11 4,5 %	10 4,1 %
Rheinland-Pfalz	69	64 92,8 %	3 4,3 %	1 1,4 %	1 1,4 %
Saarland	7	7 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Sachsen	0	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Sachsen-Anhalt	59	45 76,3 %	10 16,9 %	0 0,0 %	4 6,8 %
Schleswig-Holstein	132	114 86,4 %	10 7,6 %	2 1,5 %	6 4,5 %
Thüringen	85	68 80,0 %	12 14,1 %	1 1,2 %	4 4,7 %
Bundesweit	1188	993 83,59 %	112 9,43 %	28 2,36 %	55 4,63 %

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 3.8: Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung (2. Kohorte, 2. Welle)

Kontrollschüler/innen 2. Kohorte, 2. Welle	Summe	Interviews	Nicht erreicht	Falsche Nummer	Verweigerung
Baden-Württemberg	109	92 84,4 %	10 9,2 %	3 2,8 %	4 3,7 %
Bayern	87	80 92,0 %	3 3,4 %	2 2,3 %	2 2,3 %
Berlin	1	0 0,0 %	1 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Brandenburg	74	54 73,0 %	12 16,2 %	4 5,4 %	4 5,4 %
Bremen	22	21 95,5 %	1 4,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Hamburg	3	3 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Hessen	144	128 88,9 %	8 5,6 %	4 2,8 %	4 2,8 %
Mecklenburg- Vorpommern	59	44 74,6 %	7 11,9 %	5 8,5 %	3 5,1 %
Niedersachsen	67	60 89,6 %	2 3,0 %	2 3,0 %	3 4,5 %
Nordrhein-Westfalen	199	166 83,4 %	19 9,5 %	11 5,5 %	3 1,5 %
Rheinland-Pfalz	54	45 83,3 %	7 13,0 %	1 1,9 %	1 1,9 %
Saarland	0	0 -	0 -	0 -	0 -
Sachsen	0	0 -	0 -	0 -	0 -
Sachsen-Anhalt	86	71 82,6 %	10 11,6 %	2 2,3 %	3 3,5 %
Schleswig-Holstein	99	83 83,8 %	8 8,1 %	1 1,0 %	7 7,1 %
Thüringen	76	61 80,3 %	10 13,2 %	0 0,0 %	5 6,6 %
Bundesweit	1.080	908 84,1 %	98 9,1 %	35 3,2 %	39 3,6 %

Quelle: Eigene Darstellung.

Dritte Welle: Vorläufiger Stand für die erste Kohorte

In der dritten Befragungswelle wurden bisher 576 Interviews realisiert, was einer Ausschöpfung von 58,0 % entspricht. Darin sind die nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen noch nicht enthalten, deren Status als „noch zur Schule gehend oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befindlich“ sich von der zweiten zur dritten Welle nicht verändert hatte. Dies traf auf 240 Personen zu. Ihre Befragung wurde auf einen späteren Termin, spätestens aber Oktober 2012, verschoben. Falls sie dann immer noch die Schule besuchen oder eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen, werden sie dennoch befragt, so dass die Ausschöpfungsquote noch deutlich steigen dürfte. Die Verweigerungsrate war auch bei den Kontrollschülerinnen und -schülern mit 2,7 % recht niedrig, hinzu kommt noch 1,0 % Verweigerung durch die Eltern. Die Panelpflege war auch bei den nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen der ersten Kohorte der dritten Welle erfolgreich, denn nur 2,5 % der Telefonnummern waren nicht gültig. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 17 Minuten und die Feldzeit fand in dem Zeitraum 17. April bis 28. März 2012 statt.

Tabelle 3.9: Feldverlauf der Nichtteilnahmebefragung

Kontrollschüler 1. Kohorte, 3. Welle	Summe	Interview		Nicht erreicht		Neutermminierung (Sep/Okt)		Falsche Nummer		Verweigerung	
Baden-Württemberg	95	51	53,7 %	14	14,7 %	25	26,3 %	2	2,1 %	3	3,2 %
Bayern	63	44	69,8 %	11	17,5 %	4	6,3 %	0	0,0 %	4	6,4 %
Berlin	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Brandenburg	66	43	65,2 %	10	15,2 %	9	13,6 %	0	0,0 %	4	6,1 %
Bremen	18	13	72,2 %	4	22,2 %	1	5,6 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Hamburg	3	1	33,3 %	1	33,3 %	1	33,3 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Hessen	150	74	49,3 %	12	8,0 %	52	34,7 %	3	2,0 %	9	6,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	42	26	61,9 %	8	19,0 %	3	7,1 %	3	7,1 %	2	4,8 %
Niedersachsen	57	34	59,6 %	3	5,3 %	14	24,6 %	3	5,3 %	3	5,3 %
Nordrhein-Westfalen	201	115	57,2 %	21	10,4 %	58	28,9 %	5	2,5 %	2	1,0 %
Rheinland-Pfalz	64	34	53,1 %	5	7,8 %	21	32,8 %	2	3,1 %	2	3,2 %
Saarland	7	4	57,1 %	0	0,0 %	2	28,6 %	1	14,3 %	0	0,0 %
Sachsen	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Sachsen-Anhalt	45	30	66,7 %	10	22,2 %	3	6,7 %	2	4,4 %	0	0,0 %
Schleswig-Holstein	114	66	57,9 %	7	6,1 %	33	28,9 %	2	1,8 %	6	5,3 %
Thüringen	68	41	60,3 %	9	13,2 %	14	20,6 %	2	2,9 %	2	2,9 %
Bundesweit	993	576	58,0 %	115	11,6 %	240	24,2 %	25	2,5 %	37	3,7 %

Anmerkung: Unter die Kategorie „Verweigerung“ fallen Verweigerungen durch den Befragten oder die Befragte oder durch die Eltern

Quelle: Eigene Darstellung.

3.3 Fallstudien-Design

Die Erhebung und Auswertung der Fallstudien folgt einem anderen Zeitplan als die der standardisierten Erhebungen, was unter anderem am aufwändigen Prozess der Auswertung der erhobenen Interviews liegt. So konnten die von 2010 bis 2011 durchgeführten Befragungen der Trägervertreterinnen und -vertreter sowie die zweite Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (2011) bisher noch nicht für einen Zwischenbericht ausgewertet werden. Gleiches gilt für die 2011 erhobene Folgebefragung der teilnehmenden Jugendlichen. Diese Ergebnisse werden nun zu einem Teil im Zwischenbericht 2012 berücksichtigt.

Weitere qualitative Erhebungen, die im Jahr 2011 und zuvor durchgeführt wurden, werden in den Berichten in den Folgejahren dargestellt werden (siehe Abschnitt 3.3.3).

3.3.1 Gesamtüberblick

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

Wie die Gesamtstudie sind auch die Fallstudien als Längsschnitt strukturiert, innerhalb dessen teilnehmende Jugendliche (vier pro Schule) und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (ein bis zwei pro Schule) jeweils dreimal, Schulleiterinnen und -leiter sowie Berufsberaterinnen und -berater jeweils zweimal und Eltern (zwei pro Schule) sowie weitere Expertinnen und Experten (vier pro Schule) einmal befragt werden (vgl. Tabelle 3.10).

3.3.2 Qualitative Befragungen

Zum Zeitpunkt des Berichts ist die zweite Welle der Interviews mit Jugendlichen und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern abgeschlossen, gleiches gilt für die Befragung der Eltern und Kooperationspartnerinnen und -partner (insgesamt 247 Interviews, vgl. Tabelle 3.11). Für den vorliegenden Bericht sind sowohl die Interviews mit den befragten Jugendlichen als auch die mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern sowie die der Trägervertreterinnen und -vertreter berücksichtigt worden. Die Entscheidung zu einer Teilnahme an den Interviews stand den Befragten offen, im Falle der Interviews mit den Jugendlichen wurden keine Vorselektionen vorgenommen.

Bei den Interviews mit Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und Trägervertreterinnen und -vertretern handelt es sich um leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews, die zentrale Themen und Fragestellungen vorgeben, den Befragten gleichzeitig aber genug Raum lassen, eigene Schwerpunkte zu setzen und für sie

bedeutsame Themen einzubringen (Witzel 2000; Helfferich 2005). Ausgewertet werden die Interviews mittels thematischen Kodierens nach Flick (2007). Dies erlaubt eine Verbindung von sich aus dem Material ergebenden und vorgegebenen Auswertungskategorien und damit einen Mittelweg zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen.

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

Die Befragungen der zweiten Welle 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.

Die Interviews wurden als Audiodigitaldateien aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um Erfahrungen und Perspektiven vergleichen zu können, wurden alle Interviews codiert. Zuerst wurden einige Interviews im Team offen kodiert, um neben den Kriterien der Fragestellung auch eigene Relevanzen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Die daraus entstehenden Codes 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 erfordert allerdings Abkürzungsstrategien, so dass das Verfahren eher dem von Flick (2007) skizzierten thematischen Kodieren entspricht.

Die in der Auswertung der zweiten Runde von Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen generierten zentralen Kategorien waren: die Übergangsverläufe der Jugendlichen, Unterstützungen im Übergang, Lebenssituation, Bilanzierungen der Schulzeit, subjektive Bewertung der Förderung durch die Berufseinstiegsbegleitung und ihrer Umsetzung, ihre eigene Beziehung zu den Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen sowie Zukunftspläne. Im Längsschnitt ermöglichen diese Kategorien, Wirkungen der Förderung nicht nur im individuellen Kontext zu analysieren, sondern auch in Bezug darauf zu konkretisieren, warum beziehungsweise wie die Berufseinstiegsbegleitung im Einzelfall zu einer Verbesserung der Übergangschancen beiträgt. Die in diesem Bericht gewählte Darstellung der qualitativen Befunde der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterscheidet sich von vorherigen Berichten. Im Fokus steht in diesem Bericht eine lebenszeitliche Perspektive am Beispiel ausgewählter befragter Jugendlicher und damit eine Herausarbeitung von Verläufen der Nutzung

der Berufseinstiegsbegleitung durch Jugendliche und ihrem anschließenden Verbleib nach Verlassen der Schule (vgl. Kapitel 6).

Die Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter fokussierte die allgemeine Weiterentwicklung und Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung sowie ihre Umsetzung. Darüber hinaus waren Schwerpunkte die Entwicklungen der Teilnehmerinnen und -teilnehmer, Elternarbeit sowie Erfahrungen und Einbindungen in Kooperationen auf lokaler Ebene. Zusätzlich wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu ihren methodischen Arbeitsansätzen sowie zu Qualifizierungen und Weiterbildungen, die sie genutzt haben, befragt.

Die im Zuge der Befragung der Trägervertreterinnen und -vertreter generierten Dimensionen waren: allgemeine Anforderungen im Übergang Schule-Beruf, lokale Herausforderungen für die Zielgruppe, Erfahrungen in der Kooperation mit Schule, Implementation, Umsetzung und Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung. Darüber hinaus fokussierte die Befragung die Aufgabenfelder der Trägervertreterinnen und -vertreter, ihre Einblicke in die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie Wirkungen und Bewertungen der Förderung.

3.3.3 Im Berichtszeitraum durchgeführte Erhebungen

Tabelle 3.10 gibt Aufschluss über die bislang durchgeführten Interviews sowie den Stand ihrer Auswertung. Tabelle 3.11 gibt die Fallzahlen der bisher realisierten Interviews an.

Tabelle 3.10: Erhebungs- und Auswertungsplan der Fallstudien

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

Anmerkung: * Erhebung beziehungsweise Auswertung abgeschlossen

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 3.11: Stand der Erhebung

Zielgruppe	Welle	Fallzahlen (aktueller Stand)
Berufseinstiegsbegleiter/innen	1	16
Schulleitung	1	12
Berufsberatung	1	12
Jugendliche	1	83
davon: männlich		48
weiblich		35
Vorabgangsklasse		43
Abgangsklasse		40
Kooperationspartner/ Experten		53
davon: Trägervertreter		12
Lehrkräfte		19
Schulsozialarbeit		3
Schulpsychologe		1
Betriebe		3
Berufsschullehrer		5
Externe Träger		1
Nachhilfe		1
Lokale Akteure		8
Jugendliche	2	45
davon: männlich		22
weiblich		23
Berufseinstiegsbegleiter/innen	2	11
Eltern		15
Insgesamt		247

Quelle: Eigene Darstellung.

3.3.4 Feldbericht zu den eingesammelten Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen

Neben dem Erkenntnisgewinn zu den Erfahrungen, Einschätzungen und Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung, der im Zuge der qualitativen Interviews erhoben wird, sieht die Fallstudienuntersuchung auch eine Analyse der Förderpläne beziehungsweise Dokumentationen des Modellvorhaben vor. Um diese vorzubereiten, wurden alle im Zuge der Fallstudienenerhebung befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und Begleiter 2011 angefragt, diese für die Auswertung zur Verfügung zu stellen.

Diese Anfrage stieß bei einigen Trägern auf erhebliche Widerstände, so dass nicht für alle Fallstudienstandorte eine entsprechende Datengrundlage zur Verfügung gestellt werden konnte. Gleichsam zeichnet sich eine starke Heterogenität in Bezug auf deren mögliche inhaltliche Verwertbarkeit ab. Die Analyse dieser Förderpläne wird Teil des nächsten Zwischenberichtes sein.

4 Prozessanalyse der Berufseinstiegsbegleitung

4.1 Entwicklung der Eintritte

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

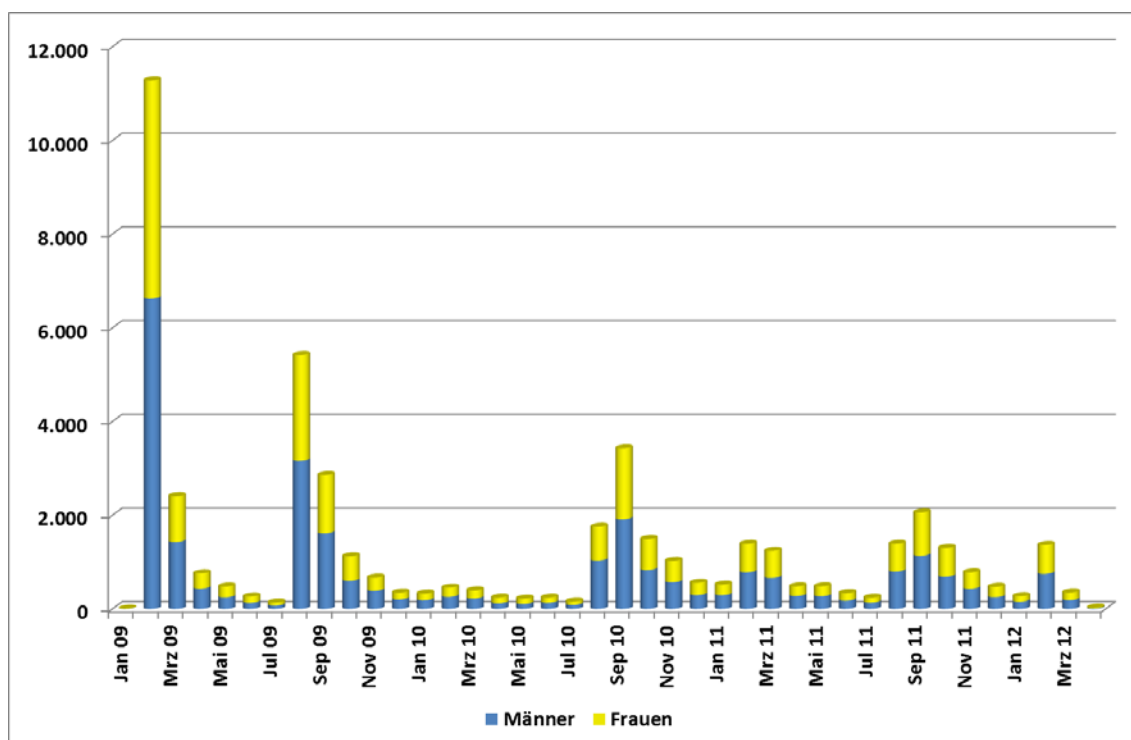
Vom 1. Februar 2009 bis zum 30. April 2012 wurden nach diesen Daten bundesweit 48.513 Personen durch die Berufseinstiegsbegleitung gefördert, davon 27.615 (56,9 %) männliche und 20.898 (43,1 %) weibliche Personen. Für 48.279 Personen ist genau eine Teilnahme verzeichnet. Für 232 Personen sind zwei Teilnahmen und für zwei Personen drei Teilnahmen ausgewiesen. Aufgrund dieser Mehrfachteilnahmen ist die Zahl der Teilnahmefälle größer als die Zahl der registrierten Personen. Insgesamt ergeben sich 48.747 Teilnahmefälle, davon 27.731 (56,9 %) männlich und 21.016 (43,1 %) weiblich.¹¹

4.1.1 Zeitlicher Verlauf der Eintritte

Wie zu Beginn der beiden vorhergehenden Schuljahre war auch nach den Schulferien im Sommer 2011 eine größere Zahl von Förderungseintritten zu verzeichnen; im August und September 2012 traten ungefähr 3.400 Jugendliche in die Förderung ein. Allerdings war die Anzahl der Eintritte geringer als in den Vorjahren. Die höchste Anzahl an Eintritten war im Februar 2009, August und September 2009 und sowie August und September 2010 festzustellen (siehe Abbildung 4.1).

Die Häufung der Eintritte zu Schuljahresbeginn 2011/12 lässt darauf schließen, dass zu diesem Zeitpunkt eine größere Zahl an Jugendlichen als vorgesehen mit Beginn der Vorabgangsklasse in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen wurde. Allerdings lässt sich der regelgerechte Eintritt in der Vorabgangsklasse in den Daten nicht eindeutig von Fällen abgrenzen, in denen durch Austritte frei gewordene Plätze mit Jugendlichen aus höheren Klassenstufen nachbesetzt wurden. In Abschnitt 4.1.3 werden die Zugänge getrennt nach Klassenstufen dargestellt. Dabei zeigt sich eine leichte Zunahme der Eintritte in Klassenstufe 9 oder höher, was dafür spricht, dass diese Nachbesetzungen in gewissem Umfang vorkommen (siehe Tabelle 4.6).

¹¹ Die in den bereinigten ITM Daten ausgewiesenen Teilnehmerzahlen unterscheiden sich von den Zahlen, die in der Förderstatistik der BA ausgewiesen werden. Der Vergleich wird dadurch zusätzlich erschwert, dass Teilnahmen an der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a.F. nicht mehr getrennt von Teilnahmen an der Berufseinstiegsbegleitung des Sonderprogramms im Rahmen der BMBF Initiative „Bildungsketten“ ausgewiesen werden. Die Gründe für Abweichungen zwischen BA-Statistik und den Datengrundlagen der Evaluation wurden bereits in IAW et al. (2010a, 2011) thematisiert.

Abbildung 4.1: Eintritte nach Berichtsmonat und Geschlecht

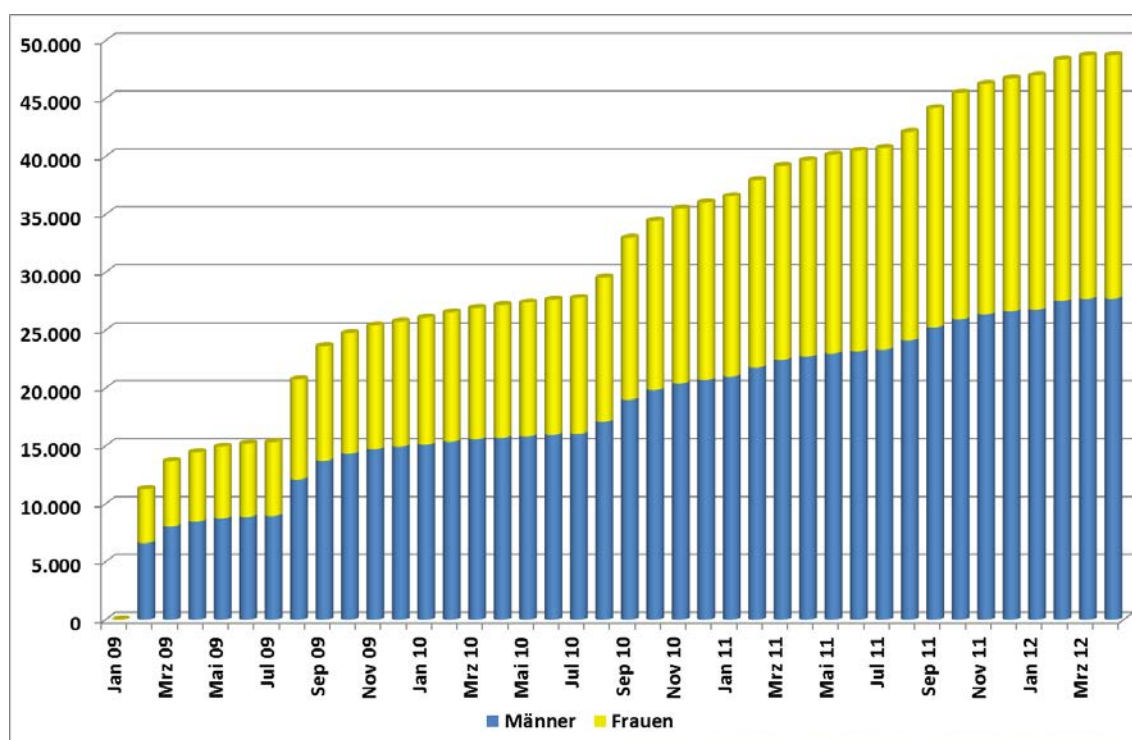
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011).

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 und die vierte aus Eintritten im Schuljahr 2011/12. Dabei wird jeweils der 1. August als Abschneidegrenze definiert. Dementsprechend lassen sich die Teilnehmer vier Kohorten zuordnen:

- Kohorte 1: Eintritte bis zum 31. Juli 2009. Dies sind 15.336 beziehungsweise 31,5 % der insgesamt 48.747 bis April 2012 registrierten Eintritte.
- Kohorte 2: Diese besteht aus den vom 1. August 2009 bis zum 31. Juli 2010 eingetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und umfasst 12.450 Eintritte beziehungsweise 25,5 % aller Eintritte.
- Kohorte 3: Im Zeitraum vom 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 erfolgten 12.940 Eintritte beziehungsweise 26,5 % aller Eintritte.
- Kohorte 4: Im Zeitraum vom 1. August 2010 bis 30. April 2012 erfolgten 8.021 Eintritte beziehungsweise 16,5 % aller Eintritte.

Mit dem Start der zweiten Kohorte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im August 2009 wurde erstmals die Gesamtzahl von 20.000 Förderungseintritten überschritten. Ein Jahr später – im August 2010 – betrug die kumulierte Zahl der Eintritte fast 30.000. Im August 2011 wurde die Marke von 40.000 Eintritten überschritten (siehe Abbildung 4.2). Insgesamt entfielen 52,8 % aller Eintritte – bezogen auf die 48.747 Teilnahmefälle – auf das Jahr 2009. Im Jahr 2010 war die Anzahl der Eintritte mit insgesamt 21,1 % deutlich kleiner als die Zahl der Eintritte im Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung. Im Jahr 2011 war die Zahl der Eintritte ähnlich hoch wie im Jahr 2010. Die übrigen 4 % der Eintritte erfolgten von Januar bis April 2012.¹²

Abbildung 4.2: Eintritte nach Berichtsmonat, kumuliert



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012).

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

¹² Dies scheint insofern im Widerspruch zu den gesetzlichen Vorgaben zu stehen, als nach dem früherem § 421s SGB III nur Maßnahmen gefördert werden konnten, die bis zum 31. Dezember 2011 begonnen haben. Offensichtlich werden Teilnahmefälle erst mit einem zeitlichen Nachlauf in den Daten erfasst, was daran liegen kann, dass eine Teilnahme erst als Eintritt gezählt wird, wenn der Teilnahmestatus als „bestätigt“ verzeichnet ist.

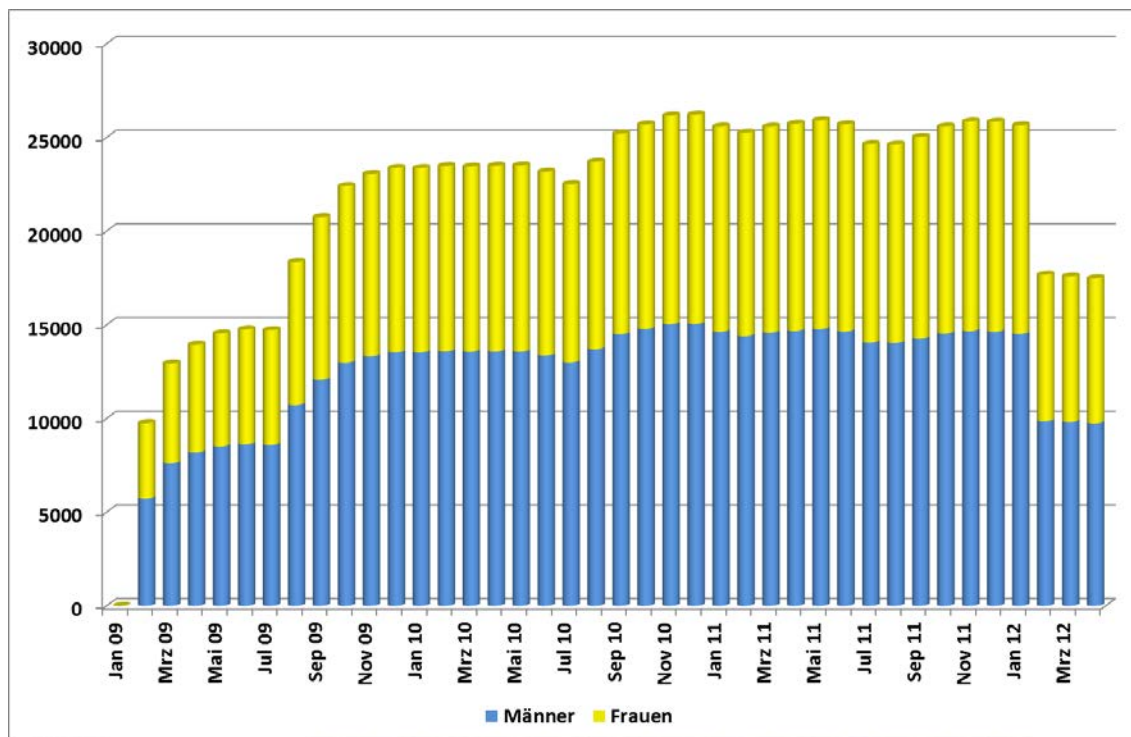
der Prozessanalyse vorgenommen, gilt aber nicht für die spätere Wirkungsanalyse, in der nicht Eintritts-, sondern Abschlusskohorten verwendet werden.

4.1.2 Entwicklung der Bestandszahlen

Neben der Entwicklung der Eintritte zeigen insbesondere die Teilnehmerzahlen zu Kalenderzeitpunkten das Ausmaß, in dem das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung wahrgenommen wird. Zur Ermittlung dieser Teilnehmerbestände werden die Informationen über Eintritte mit der Zahl und dem Zeitpunkt der Austritte kombiniert. Letztere werden in Abschnitt 4.2 noch vertieft dargestellt.

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

Abbildung 4.3: Bestände nach Berichtsmonat



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012).

4.1.3 Eintritte nach regionaler Zuständigkeit

Die Anteile der Bundesländer entsprechen annähernd den jeweiligen Bevölkerungsanteilen (siehe Tabelle 4.1). Dementsprechend entfällt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit 21,5 % die höchste Zahl, auf die beiden Bundesländer Bremen und Hamburg mit jeweils 0,7 % die niedrigste Zahl von Eintritten in die Berufseinstiegsbegleitung.

Tabelle 4.1: Teilnahmefälle nach Bundesland und Geschlecht

Bundesland	Teilnahmefälle	Anteil des	
		Bundeslandes an allen Teilnahmefällen in %	Männeranteil Frauenanteil
Baden-Württemberg	5.897	12,1	58,2 % 41,8 %
Bayern	7.472	15,3	55,7 % 44,3 %
Berlin	1.645	3,4	53,8 % 46,2 %
Brandenburg	1.589	3,3	57,5 % 42,5 %
Bremen	345	0,7	52,2 % 47,8 %
Hamburg	344	0,7	63,1 % 36,9 %
Hessen	2.744	5,6	58,8 % 41,2 %
Mecklenburg-Vorpommern	948	1,9	58,5 % 41,5 %
Niedersachsen	4.559	9,4	57,0 % 43,0 %
Nordrhein-Westfalen	10.500	21,5	55,6 % 44,4 %
Rheinland-Pfalz	2.587	5,3	59,5 % 40,5 %
Saarland	611	1,3	57,8 % 42,2 %
Sachsen	3.510	7,2	57,7 % 42,3 %
Sachsen-Anhalt	1.500	3,1	60,0 % 40,0 %
Schleswig-Holstein	1.414	2,9	60,3 % 39,7 %
Thüringen	1.249	2,6	55,8 % 44,2 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland und Geschlecht.

In allen 16 Bundesländern sind weniger junge Frauen als junge Männer in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten. Das Bundesland Berlin weist mit 46,2 % den höchsten, die drei Bundesländer Hamburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein mit jeweils maximal 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 Förderschüler), Bremen und das Saarland einen überdurchschnittlich hohen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt dagegen einen überdurchschnittlich geringen Anteil auf.

Tabelle 4.2: Eintritte nach Kohorte und Bundesland

Bundesland	Kohorte 1: Bis 07/2009	Kohorte 2: 08/2009-07/2010	Kohorte 3: 08/2010-07/2011	Kohorte 4: Ab 08/2011
Baden-Württemberg	30,4 %	25,5 %	28,5 %	15,5 %
Bayern	32,4 %	24,9 %	28,2 %	14,4 %
Berlin	27,4 %	35,3 %	20,1 %	17,2 %
Brandenburg	29,5 %	31,7 %	22,6 %	16,2 %
Bremen	27,8 %	35,1 %	16,8 %	20,3 %
Hamburg	39,5 %	20,1 %	27,3 %	13,1 %
Hessen	29,2 %	28,1 %	23,1 %	19,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	33,6 %	28,7 %	22,3 %	15,4 %
Niedersachsen	32,7 %	22,7 %	28,5 %	16,1 %
Nordrhein-Westfalen	32,5 %	25,0 %	26,7 %	15,9 %
Rheinland-Pfalz	32,2 %	24,4 %	26,5 %	17,0 %
Saarland	27,8 %	25,9 %	25,5 %	20,8 %
Sachsen	27,0 %	22,8 %	26,3 %	23,9 %
Sachsen-Anhalt	31,4 %	28,7 %	26,3 %	13,6 %
Schleswig-Holstein	36,0 %	23,3 %	27,3 %	13,4 %
Thüringen	32,2 %	26,7 %	25,1 %	15,9 %
Durchschnitt	31,4 %	25,6 %	26,5 %	16,5 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

4.1.4 Eintritte nach Klassenstufe

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt grundsätzlich in der Vorabgangsklasse – in den meisten Fällen ist dies die achte Klasse, in Abhängigkeit von der konkreten Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems im jeweiligen Bundesland aber oft auch die neunte Klasse. Die bereinigten ITM-Daten geben für 94,8 % aller realisierten Eintritte Auskunft über die Klassenstufe. Die größte Gruppe dieser insgesamt 46.124 Teilnahmefälle bilden Jugendliche der achten Klassenstufe. Auf diese Gruppe entfallen 53,9 % aller Eintritte mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt (siehe Tabelle 4.3). Weitere 39,0 % entfallen auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe. Damit entfallen auf diese beiden Klassenstufen insgesamt 92,9 % aller Eintritte.

Tabelle 4.3: Eintritte nach Klassenstufe

Klassenstufe bei Eintritt	Teilnahmefälle	Anteil in %
7. Klasse und darunter	815	1,7 %
8. Klasse	24.840	53,9 %
9. Klasse	17.986	39,0 %
10. Klasse und darüber	2.483	5,3 %
Gesamt	46124	100 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Von den in der achten Klassenstufe erfolgten Eintritten entfallen 58,0 % auf junge Männer, 42,0 % auf junge Frauen. Im Vergleich hierzu ist der Anteil der männlichen Teilnehmenden bei den in der neunten Klasse erfolgten Eintritten etwas kleiner (55,8 %), der Anteil der weiblichen Teilnehmenden entsprechend etwas größer (44,2 %).

Tabelle 4.4: Eintritte nach Klassenstufe und Geschlecht

Klassenstufe bei Eintritt	Männlich	Weiblich
7. Klasse und darunter	57,7 %	42,3 %
8. Klasse	58,0 %	42,0 %
9. Klasse	55,8 %	44,2 %
10. Klasse und darüber	53,9 %	46,1 %
Durchschnitt	56,9 %	43,1 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

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. In den vier genannten Bundesländern erfolgten die Eintritte mehrheitlich in der neunten Klassenstufe (jeweils mindestens rund 75 %). Eintritte von Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen sieben oder zehn waren insgesamt selten. Mit rund 5 % weist Sachsen den höchsten Anteil von Eintritten in der siebten Klassenstufe auf. Höhere Anteile von Eintritten bei Klassenstufe zehn waren nur in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg 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.

Im Zeitablauf stieg der Anteil von Eintritten in höheren Klassenstufen leicht an. In der ersten Eintrittskohorte betrug der Anteil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bei Eintritt in der siebten oder achten Klassenstufe waren, noch 58,3 %. In der vierten Kohorte war dieser Anteil auf 48,7 % gesunken. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bei Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung bereits in Klasse neun oder zehn waren, stieg dagegen von 41,8 % in der ersten Kohorte auf 51,3 % in der vierten (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 wurden, die der gleichen Klassenstufe entstammten 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 4.5: Eintritte nach Klassenstufe und Bundesland

Bundesland	7. Klasse und darunter	8. Klasse	9. Klasse	10. Klasse und darüber
Baden-Württemberg	2,3 %	83,3 %	14,1 %	0,3 %
Bayern	3,3 %	76,5 %	20,0 %	0,0 %
Berlin	0,0 %	3,1 %	78,7 %	18,2 %
Brandenburg	0,1 %	5,2 %	74,9 %	19,9 %
Bremen	0,0 %	0,0 %	74,7 %	25,3 %
Hamburg	0,0 %	83,5 %	16,5 %	0,0 %
Hessen	3,0 %	67,3 %	26,9 %	2,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,7 %	75,8 %	21,1 %	2,5 %
Niedersachsen	1,1 %	72,3 %	23,8 %	2,8 %
Nordrhein-Westfalen	0,2 %	6,5 %	81,7 %	11,4 %
Rheinland-Pfalz	0,6 %	76,4 %	18,8 %	4,3 %
Saarland	0,8 %	80,9 %	17,8 %	0,5 %
Sachsen	5,9 %	72,4 %	20,8 %	0,8 %
Sachsen-Anhalt	2,4 %	54,8 %	35,3 %	7,4 %
Schleswig-Holstein	2,4 %	81,8 %	15,2 %	0,7 %
Thüringen	1,0 %	63,3 %	30,7 %	5,0 %
Durchschnitt	1,8 %	54,2 %	38,6 %	5,3 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zum Bundesland und zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Tabelle 4.6: Eintritte nach Kohorte und Klassenstufe

Klassenstufe bei Eintritt	Kohorte				Durchschnitt
	Bis 07/2009	08/2009-07/2010	08/2010-07/2011	Ab 08/2011	
7. Klasse und darunter	1,2 %	2,8 %	1,7 %	1,2 %	1,8 %
8. Klasse	57,1 %	53,3 %	55,0 %	47,5 %	53,9 %
9. Klasse	39,1 %	38,8 %	36,7 %	42,7 %	39,0 %
10. Klasse und darüber	2,7 %	5,0 %	6,6 %	8,6 %	5,4 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2011); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Angaben zur Klassenstufe bei Eintritt. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

4.2 Austritte aus der Berufseinstiegsbegleitung

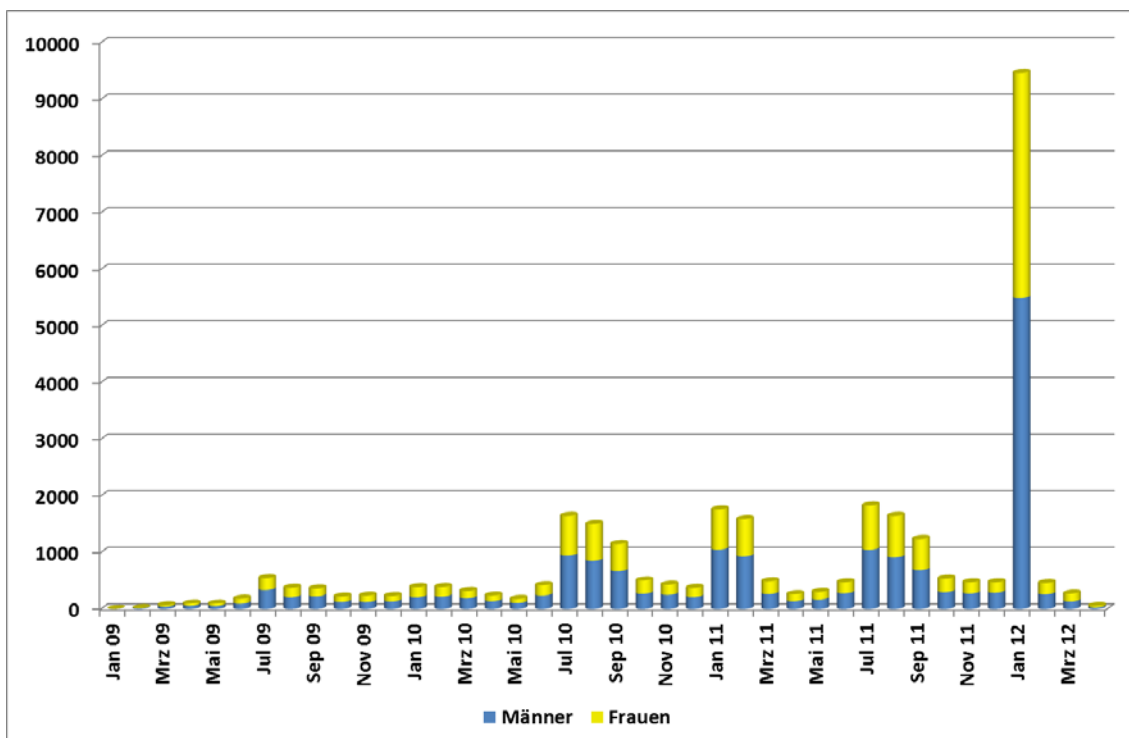
Von den insgesamt 48.747 Teilnahmefällen werden in den ITM-Daten 31.276 Fälle ausgewiesen, die zum 30. April 2011 aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Dies entspricht einem Anteil von 64,2 %. Unter den aus der Förderung ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern befinden sich 17.992 männliche und 13.284 weibliche Jugendliche. Bis einschließlich April 2011 sind damit 64,9 % aller männlichen und 63,2 % aller weiblichen Teilnahmefälle wieder ausgeschieden. Der Anteil der jungen Männer an allen bislang erfolgten Austritten beträgt 57,5 % und entspricht damit annähernd dem Anteil von Männern an der Gesamtheit der bis Ende April 2012 eingetretenen männlichen Teilnahmefälle (56,9 %).

4.2.1 Austritte nach Kalenderzeitpunkten

Von den bis zum 30. April 2012 verzeichneten Austritten erfolgten 2.429 (7,8 % aller Austritte) bereits im Jahr 2009, 7.532 Austritte (24,1 %) im Jahr 2010. Bereits in den ersten beiden Jahren der Berufseinstiegsbegleitung, 2009 und 2010, waren damit insgesamt knapp 10.000 Austritte zu verzeichnen. Weitere 11.063 Austritte fanden im Jahr 2011 statt (35,4 %). In den ersten vier Monaten des Jahres 2012 schieden weitere 10.252 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus (32,8 %).

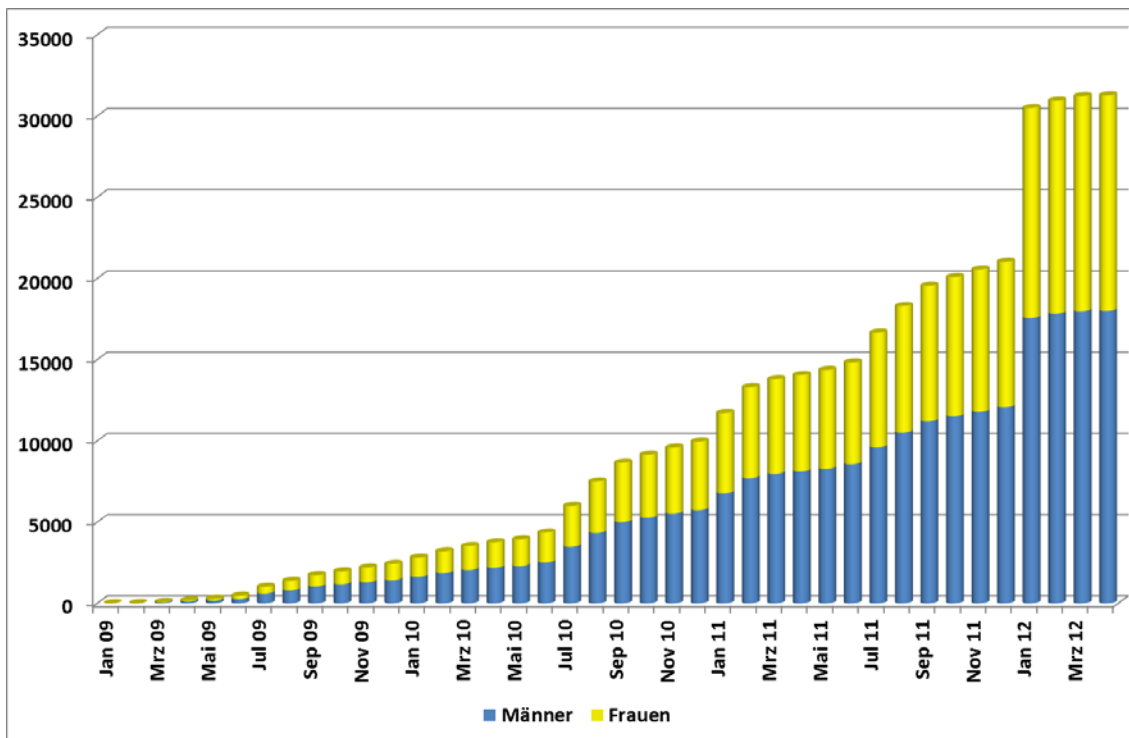
Abbildung 4.4 zeigt die Austritte nach Kalendermonaten. Besonders auffällig ist, dass sich die Austritte nicht gleichmäßig über den Zeitraum seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung verteilen. Zu den Monaten mit überdurchschnittlich hohen Austrittszahlen gehören Juli, August und September – also die Monate am Schuljahresende – sowie Januar und Februar. Die höchste Zahl an Austritten war im Januar des Jahres 2012 zu verzeichnen: Mit 9.466 Austritten fanden in keinem anderen Monat mehr Austritte statt. Allerdings dürfte dieses Ergebnis teilweise die Folge mangelnder Datenpflege sein. Viele Fälle verzeichnen den 31. Januar 2012 als planmäßiges Ende der Berufseinstiegsbegleitung. Im Regelfall wird diese Angabe zunächst auch als tatsächliches Ende verzeichnet. Diese Angabe wird nach dem Austritt mit dem tatsächlichen Austrittsdatum überschrieben. Die Häufung im Januar 2012 kann daher darauf zurückzuführen sein, dass diese Korrektur häufig unterblieben ist. Diese Unschärfe ist bei den folgenden Auswertungen zu berücksichtigen.

Abbildung 4.4: Zahl der Austritte nach Berichtsmonat und Geschlecht



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2012).

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



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); Basis: Alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2012.

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 30. April 2012 95,5 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet.
- Von allen Jugendlichen in der zweiten Kohorte – Eintritt 1. August 2009 bis 31. Juli 2010 – hatten bis zum 30. April 2011 82,2 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.
- Von allen Teilnehmerfällen der dritten Kohorte – Eintritt 1. August 2010 bis 31. Juli 2011 – waren bis zum 30. April 2011 42,4 % nicht mehr als Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in der Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet.
- Von allen Jugendlichen in der vierten Kohorte – Eintritt ab 1. August 2011 – hatten bis zum 30. April 2012 11,1 % die Berufseinstiegsbegleitung verlassen.

Tabelle 4.7: Struktur der Teilnehmer nach Kohorte und Förderungsstatus

	Noch in BerEb		Nicht mehr in BerEb	
	Abs.	In %	Abs.	In %
Kohorte 1	679	4,4 %	14.657	95,5 %
Kohorte 2	2.209	17,7 %	10.241	82,2 %
Kohorte 3	7.449	57,6 %	5.491	42,4 %
Kohorte 4	7.134	88,9 %	887	11,1 %
Total	17.471	35,8 %	31.276	64,2 %

Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); Anteile gerechnet als Anteile an allen Teilnahmefällen mit Austritt bis April 2012. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

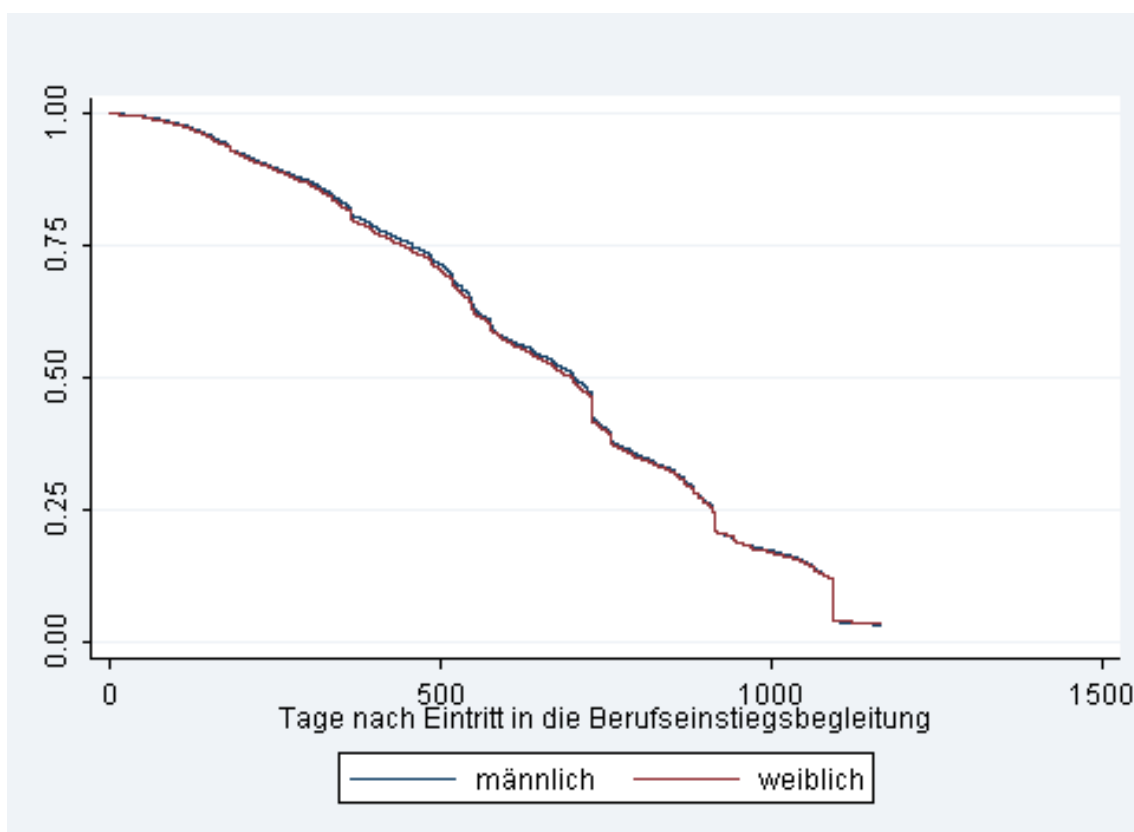
Die Abgänge aus der Förderung lassen sich noch genauer in Abhängigkeit der bisherigen Teilnahmedauer darstellen. Die hier gestellt Frage lautet: Mit welcher Wahrscheinlichkeit ist eine Person t Tage nach ihrem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung immer noch in der Förderung und mit welcher Wahrscheinlichkeit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

Ein üblicher Schätzer für die genannte Wahrscheinlichkeit ist die Kaplan-Meier-Überlebensfunktion, die in Abbildung 4.6 dargestellt ist.¹³ Sie zeigt auf der

¹³ 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:

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 41,9 %. Umgekehrt bedeutet dies, dass zu diesem Zeitpunkt 58 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 um zwei Drittel von 11,1 % auf 3,8 % zurück. Dabei gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Abbildung 4.6: Austritte nach Dauer der Teilnahme und Geschlecht



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012).

Erhebliche Unterschiede in den Teilnahmedauern lassen sich zwischen den Eintrittskohorten feststellen (Abbildung 4.7).¹⁴ Dies entspricht teilweise dem unterschiedlichen

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

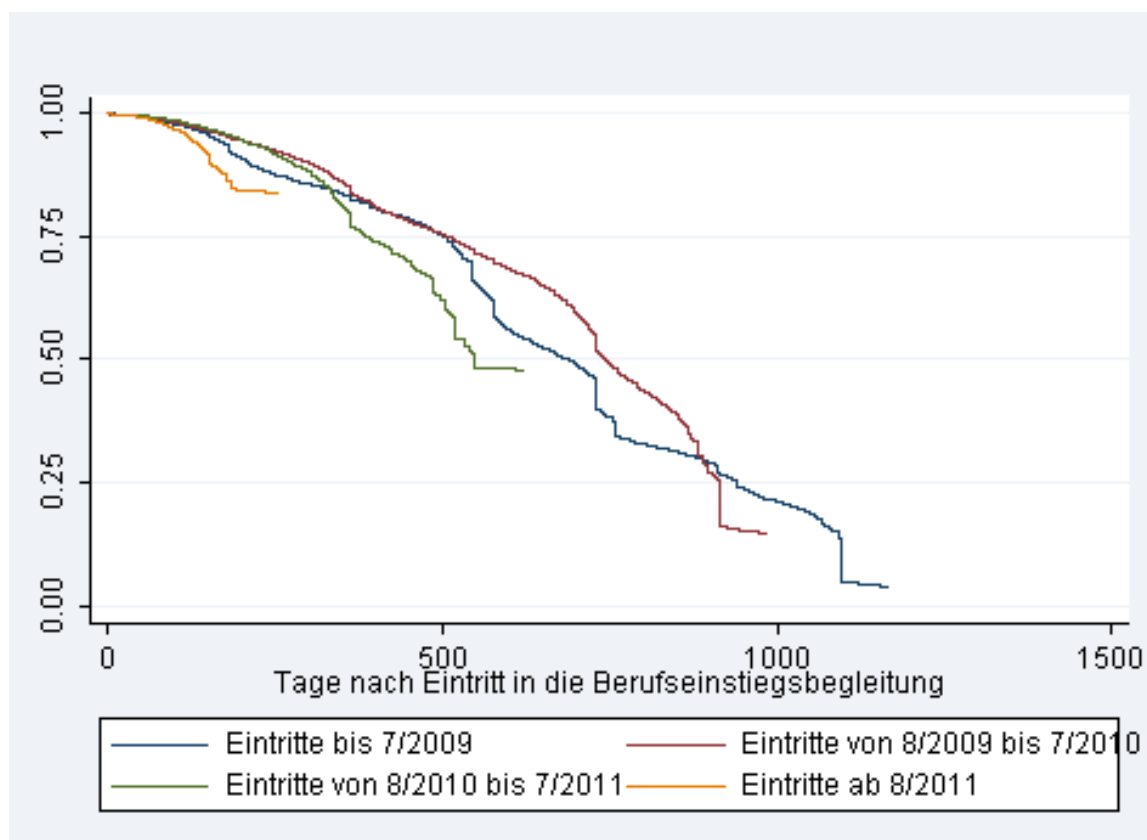
wobei n_j die Zahl der zum Zeitpunkt t_j noch in der Förderung befindlichen Personen ist und r_j die Zahl der Abgänge zum Zeitpunkt t_j .

¹⁴ Ein logrank-Test ergibt eine χ^2 -Statistik von 1065,5, wodurch die Nullhypothese der Gleichheit der Überlebensfunktionen auf beliebig hohem Signifikanzniveau zurückgewiesen werden kann.

Eintrittszeitpunkt.¹⁵ Teilnehmende der ersten Kohorte traten zumeist im Februar 2009 in der Vorabgangsklasse in die Förderung ein. Das bedeutet, dass bis zum Zeitpunkt des planmäßigen Abschlusses der Berufseinstiegsbegleitung ein halbes Jahr nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule ca. zwei Jahre vergangen sind. 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 in diesem Zeitraum ein Rückgang von ca. 33 % auf ca. 16 % festzustellen. Auch hier gilt, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden die Berufseinstiegsbegleitung bereits vor dem rechnerischen Zeitpunkt des planmäßigen Endes verlassen hat.

Abbildung 4.7: Austritte nach Dauer der Teilnahme und Eintrittskohorte



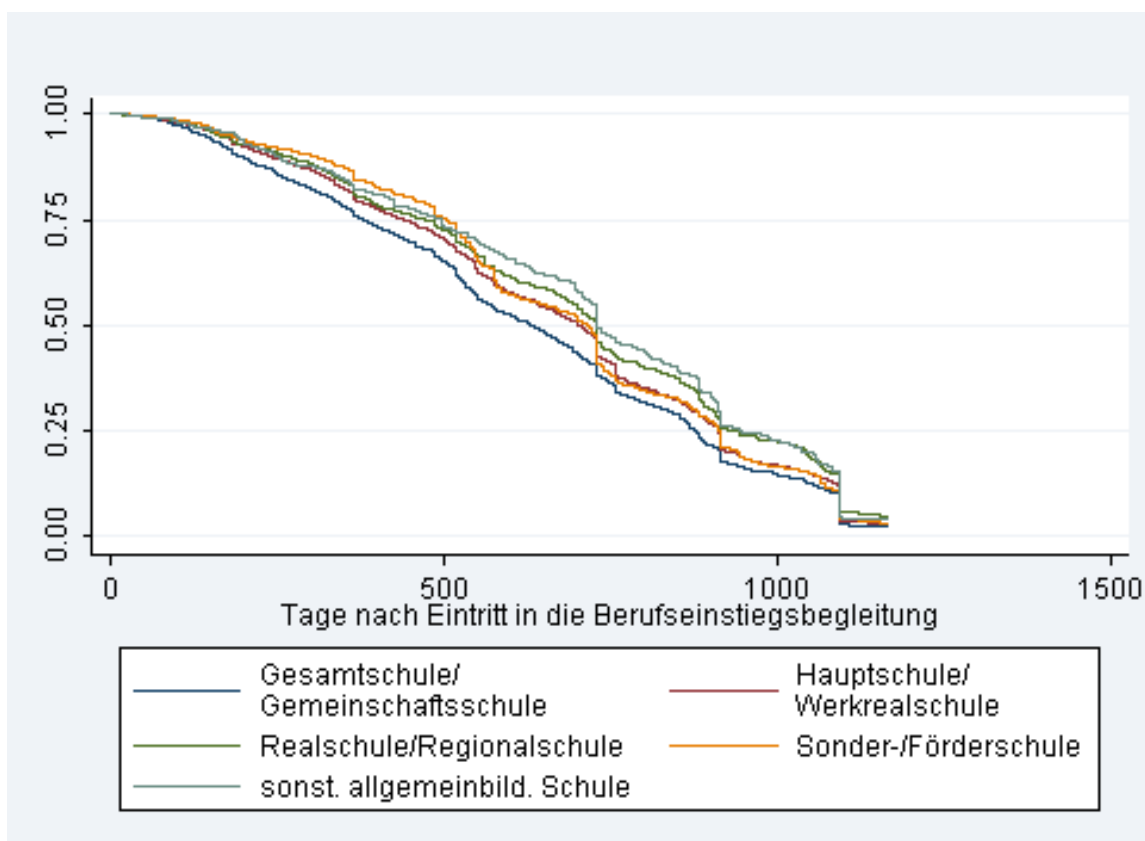
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012).

¹⁵ Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt in der Regel in der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet ein halbes Jahr nach Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung, aber spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. Vgl. Förderbestimmungen der Berufseinstiegsbegleitung.

Im Vergleich der dritten und vierten mit der zweiten Kohorte fällt auf, dass die Abgänge aus der Berufseinstiegsbegleitung tendenziell früher erfolgen, so dass bei Fortschreibung dieses Trends zu erwarten ist, dass verglichen mit den beiden früheren Kohorten ein noch geringerer Anteil der Teilnehmenden bis zum Zeitpunkt des planmäßigen Endes in der Berufseinstiegsbegleitung verbleiben wird.

Betrachtet man die Austritte nach Schulart, findet man ab ungefähr 600 Tagen nach Beginn der Teilnahme keine klaren Unterschiede mehr zwischen den beiden häufigsten Schultypen, nämlich der Hauptschule und der Förderschule (siehe Abbildung 4.8). Vor diesem Zeitpunkt haben Schülerinnen und Schüler von Förderschulen eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, aus der Förderung auszusteigen. Schülerinnen und Schüler aus Gesamtschulen beziehungsweise Gemeinschaftsschulen haben über den gesamten Zeitverlauf die höchste Austrittswahrscheinlichkeit, Schülerinnen und Schüler von Regional- beziehungsweise Realschulen die geringste.¹⁶

Abbildung 4.8: Austritte nach Dauer der Teilnahme und Schulart



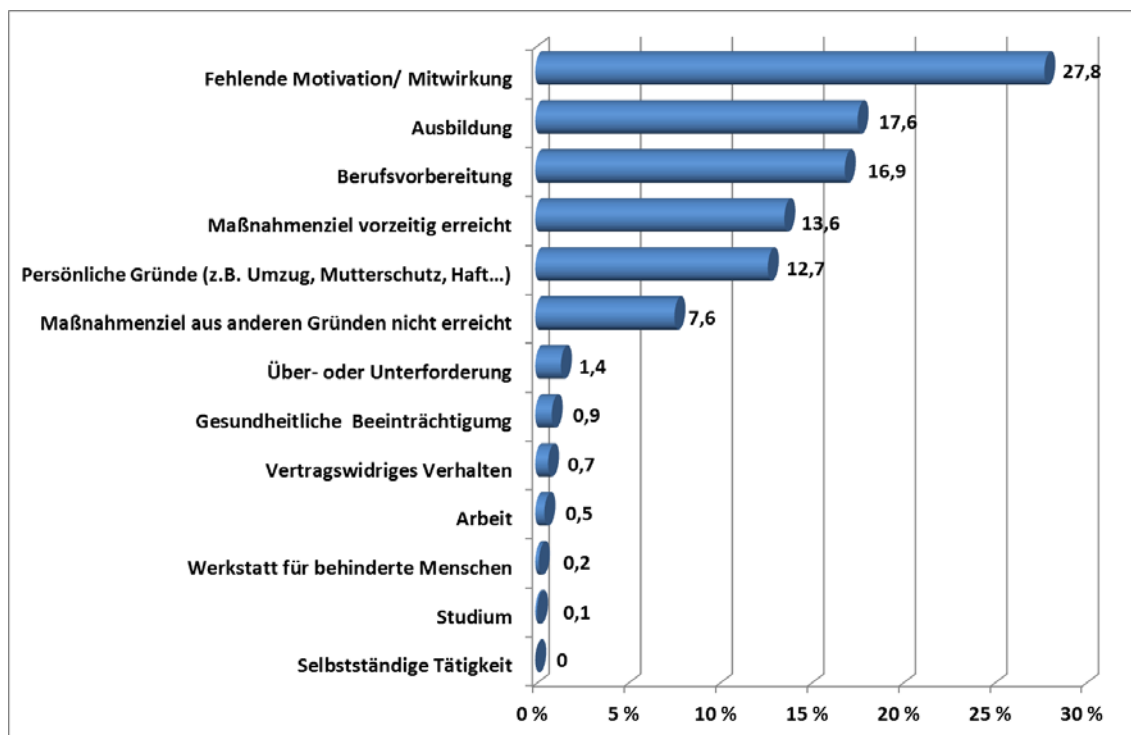
Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012).

¹⁶ Der Logrank-Test von 141,4 lehnt die Gleichheit der Überlebensfunktion deutlich ab.

4.2.3 Gründe für Austritte aus Sicht der Begleiterinnen und Begleiter

In den bereinigten administrativen Daten von IAB-ITM kann zwischen 13 unterschiedlichen Austrittsgründen differenziert werden, die vom jeweiligen Sachbearbeiter eingegeben werden. Für rund 18.662 Fälle beziehungsweise 59,7 % der insgesamt 31.276 Austrittsfälle bis zum 30. April 2011 liegt diese Information vor (Abbildung 4.9).¹⁷

Abbildung 4.9: Austrittsgründe nach Angaben der Begleiterinnen und Begleiter



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2012 und gültigen Angaben zum Austrittsgrund.

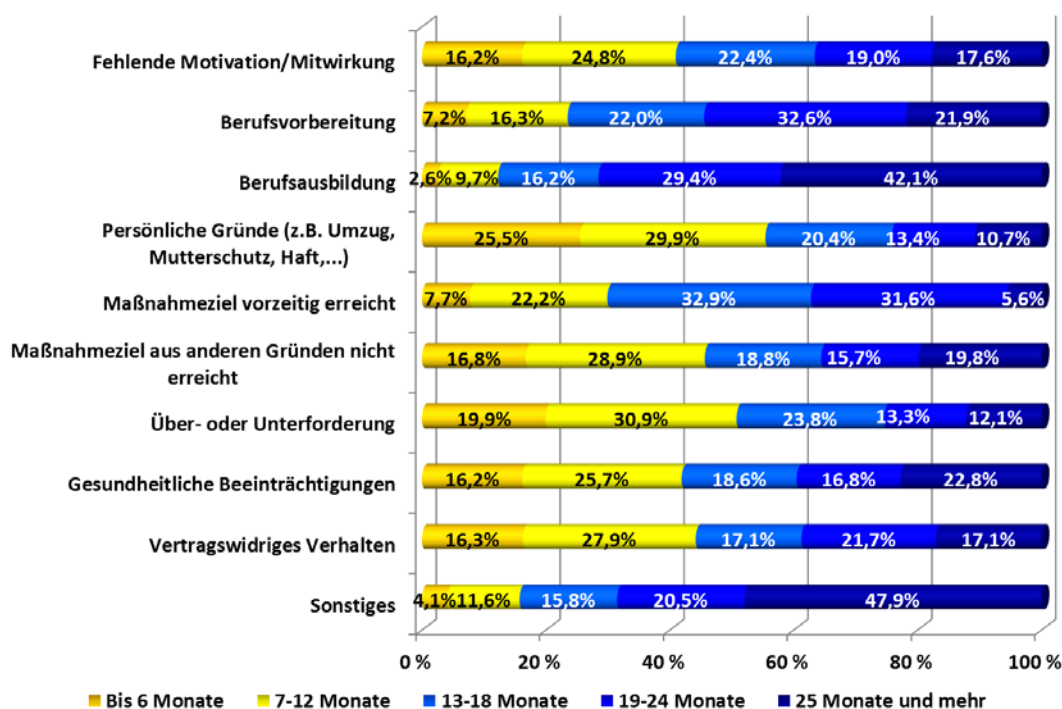
Gemäß den Eingaben gehen zahlreiche Austritte auf Ursachen zurück, die im Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begründet liegen. Hierzu gehören zum Beispiel fehlende Motivation beziehungsweise fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung, was für 27,8 % der Austrittsfälle mit Angaben zutrifft. Weitere 12,7 % der Austritte ereigneten sich aufgrund persönlicher Umstände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie zum Beispiel ein Wohnortwechsel.

¹⁷ Bei weiteren 12.546 Austrittsfällen wurde „keine Angabe“ eingetragen, bei 68 Fällen existiert überhaupt keine Eintragung (fehlender Wert). Bei der Interpretation der Austrittsgründe ist zu berücksichtigen, dass die Antwortkategorien vorgegeben sind und daher die tatsächlichen Austrittsgründe nur näherungsweise erfassen.

Eine zweite Gruppe von Austritten erfolgte im Zusammenhang mit der Aufnahme einer Maßnahme zur Berufsvorbereitung (16,9 %) oder wegen einer Berufsausbildung (17,6 %). Rund 13,6 % aller Austritte wurde mit dem vorzeitigen Erreichen der Förderungsziele begründet. Alle anderen Austrittsgründe waren gegenüber den genannten Gründen von geringerer Bedeutung.

Die Daten lassen, wie in Abbildung 4.10 zu sehen, einen deutlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Austrittsgründen und der Teilnahmedauer erkennen. Wie zu erwarten, tritt der Austrittsgrund „Berufsausbildung“ vor allem bei den längeren bisherigen Teilnahmedauern auf. Ähnliches gilt, wenn auch in etwas geringerem Maß, für die Berufsvorbereitung. Persönliche Gründe, fehlende Motivation und Mitwirkung sowie Über- und Unterforderung treten dagegen häufiger in früh endenden Teilnahmeepisoden auf. Vorzeitige Förderungsabbrüche infolge mangelnder Motivation finden somit in der Regel in den ersten Monaten nach Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung und seltener vor geplantem Abschluss der Berufseinstiegsbegleitung statt.

Abbildung 4.10: Austrittsgründe in der Statistik nach Teilnahmedauer



Quelle: IAB-ITM (Stand: April 2012); alle Teilnahmefälle mit Austritt bis 30.4.2012 und gültigen Angaben zum Austrittsgrund. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

4.2.4 Gründe für Austritte aus Sicht der jungen Erwachsenen

Die jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, wurden ebenfalls nach den Gründen gefragt, die sie zum vorzeitigen Austritt aus der Förderung bewegten. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf jene Personen aus den ersten beiden Eintrittskohorten, die bis zum Befragungszeitpunkt – also etwa ein halbes Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule – aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Dabei wird zwischen den ersten beiden Eintrittskohor-

ten unterschieden, die dritte und vierte Eintrittskohorte wurden nicht durch die Befragung erfasst. Dem Kohortenvergleich liegt die Idee zugrunde, dass die beiden Schulentlassungsjahre die Übergangschancen der Jugendlichen beeinflussen. Dies könnte sich in den Übergangsverläufen der Jugendlichen widerspiegeln und damit für die Einschätzungen der teilnehmenden Jugendlichen maßgeblich sein.

Betrachtet man zunächst die beiden Eintrittskohorten zusammen, so nahmen ein halbes Jahr nach dem Verlassen der Schule noch knapp 59 % der jungen Erwachsenen an der Berufseinstiegsbegleitung teil. Dieser Wert ist deutlich höher, als die Angaben in den IAB-ITM-Daten vermuten lassen (vgl. Abbildung 4.6). Die Diskrepanz könnte dadurch zu erklären sein, dass viele Schüler zum Befragungszeitpunkt nicht wussten, dass sie bereits nicht mehr betreut werden. Diese Vermutung wird durch die Fallstudien gestützt. Auch dort wurde von Fällen berichtet, in denen Jugendliche sich an ihre ehemaligen Berufseinstiegsbegleiter wandten, von diesen jedoch keine Hilfe erhielten, weil sie bereits aus der Förderung abgemeldet waren.

Von den jungen Erwachsenen aus der ersten Kohorte nahmen mit 60,8 % noch fast zwei Drittel etwa ein halbes Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule an der Berufseinstiegsbegleitung teil. In der zweiten Kohorte liegt dieser Wert mit 55,7 % niedriger. Dieser Unterschied entspricht den Ergebnissen aus den administrativen Daten.

Um mehr über die Ursachen eines vorzeitigen Förderungsendes zu erfahren, wurden diejenigen, die sich ein halbes Jahr nach dem Verlassen der Schule nicht mehr in der Berufseinstiegsbegleitung befunden haben, nach den Gründen ihres Ausscheidens gefragt. Ergebnisse finden sich in Tabelle 4.8. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass im Fragebogen nur die Optionen „keine Lust mehr gehabt“ und „mit BerEb nicht verstanden“ als Items vorgegeben waren; die anderen Gründe sind offenen Nennungen, die durch Feldvercodungen kategorisiert wurden. Betrachtet man die von den Teilnehmenden¹⁸ genannten Gründe für das vorzeitige Ende der Berufseinstiegsbegleitung an, so erscheint „keine Lust mehr gehabt“ als der Hauptgrund. Im Kohortenvergleich fällt auf, dass sich die Werte zwischen der ersten und der zweiten Kohorte wesentlich voneinander unterscheiden. Wurde dieser Grund von einem Viertel der Teilnehmenden aus der ersten Kohorte angegeben, so betraf dies die Hälfte der jungen Erwachsenen aus der zweiten Kohorte.

¹⁸ Hier und an anderen Stellen im Bericht wird der Begriff „teilnehmende Personen“ in dem Sinne verwendet, dass diese Personen an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben und daher in die Befragung einbezogen wurden, unabhängig davon, ob sie möglicherweise bis zum Befragungszeitpunkt wieder aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind.

Tabelle 4.8: Gründe für jene vorzeitigen Förderungsaustritte aus Sicht der jungen Erwachsenen

	Jugendliche insgesamt	Jugendliche aus der 1. Kohorte	Jugendliche aus der 2. Kohorte
Keine Lust mehr gehabt	36,30 %	25,50 %	50,00 %
Hilfe nicht mehr gebraucht	14,30 %	6,70 %	24,00 %
Schulwechsel	8,30 %	2,90 %	15,10 %
Keine Ahnung	7,00 %	10,40 %	2,70 %
Beginn der Ausbildung	6,20 %	4,40 %	8,50 %
Mit BerEb nicht verstanden	6,00 %	4,90 %	7,40 %
Keine Zeit gehabt	5,10 %	0,90 %	10,60 %
Sonstiges	4,10 %	2,70 %	6,00 %
BerEb ist ausgelaufen	3,00 %	2,90 %	3,00 %
Schulende	2,60 %	0,70 %	4,90 %
Jugendliche/r kümmert sich allein	2,60 %	0,00 %	6,00 %
Andere Maßnahme begonnen	2,30 %	1,20 %	3,60 %
BerEb hat nichts gebracht	1,90 %	1,40 %	2,60 %
Kein Kontakt mehr zum BerEb	1,60 %	1,20 %	2,10 %
Ziele stimmen nicht mehr	1,60 %	1,90 %	1,20 %
Konflikte mit dem BerEb	0,40 %	0,40 %	0,30 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschiedene Teilnehmende, bei denen die Initiative für Förderungsaustritt von ihnen selbst ausging; hochgerechnete Anteile.

An zweiter Stelle der aufgeführten Gründe steht die Antwort, dass die Teilnehmenden die Hilfe der Berufseinstiegsbegleitung nicht mehr benötigt haben. Dabei unterscheiden sich auch in diesem Punkt die Werte zwischen den beiden Kohorten deutlich. Auf diese beiden Gründe folgen zwei weitere Ursachen, die im Lebensweg der Befragten begründet sind. Dies betrifft einen Schulwechsel (8,3 %) und den Beginn der Berufsausbildung (6,2 %).

Verhältnismäßig gering ist die Zahl der Nennungen, die auf Schwierigkeiten in der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung hindeutet. Sich mit dem Berufseinstiegsbegleiter oder der -begleiterin nicht verstanden zu haben, trifft für 6 % der ausgeschiedenen Teilnehmenden als Abbruchsgrund zu. Seltener noch sind Gründe wie „die Berufseinstiegsbegleitung hat nichts gebracht“, „kein Kontakt mehr“ oder „Ziele stimmen nicht mehr“. Die Auswertung nach dem Geschlecht der Teilnehmenden fördert keine maßgeblichen Unterschiede zutage und wird daher hier nicht aufgeführt.

Für die erste Kohorte kann zudem die Situation eineinhalb Jahre nach dem Verlassen der Schule ausgewertet werden. Sie reflektiert die Situation und Sichtweisen jener jungen Erwachsenen, die bereits im Februar 2009 mit der Berufseinstiegsbegleitung begonnen haben. Zu Beginn des Jahres 2012 – also eineinhalb Jahre nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule – nahmen nach eigenen Angaben knapp zwei Drittel (64,6 %) der Teilnehmenden aus der ersten Eintrittskohorte nicht mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teil. Auch für diesen Zeitpunkt zeigen die Prozessdaten eine deutlich geringere Zahl an fortgesetzten Teilnahmen an.

Im Folgenden werden die subjektiv wahrgenommenen Austrittsgründe derjenigen Teilnehmenden berichtet, die zwischen der zweiten und dritten Befragungswelle nach

eigenen Angaben aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Mehrfachnennungen waren zugelassen. Zwei Fünftel der Personen gaben den Beginn einer Ausbildung (40,4 %) als Grund für ihren Ausstieg an. Dies sind zum einen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die regulär ein halbes Jahr nach Aufnahme einer Ausbildung aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Zum anderen kann es sich dabei aber auch um Teilnehmerinnen und Teilnehmer handeln, die bereits zur Aufnahme der Ausbildung beziehungsweise in den ersten Monaten nach dem Ausbildungsbeginn die Berufseinstiegsbegleitung verlassen haben. Am zweithäufigsten wurde das Ende der allgemeinbildenden Schule angegeben (mit 31,7 %). Bei diesen Personen könnte es sich um Teilnehmende handeln, die ein Jahr länger als mindestens erforderlich die allgemeinbildende Schule besucht haben und somit regulär aus der Berufseinstiegsbegleitung ausgeschieden sind. Der Ansicht, dass sie die Berufseinstiegsbegleitung nicht mehr brauchen, waren 30,2 % der Aussteigerinnen und Aussteiger. Fast ebenso viele gaben an, nicht mehr durch die Berufseinstiegsbegleitung betreut werden zu wollen (27,9 %).

4.3 Zielerreichung: Schulabschluss und Schulerfolg

Gemäß § 421s Satz 2 SGB III a.F. „sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses“ durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden. Mit Bezug auf diese Zielstellung wird in diesem Abschnitt zunächst dargestellt, wie häufig die Teilnehmenden das Ziel des Schulabschlusses erreicht haben beziehungsweise welchen Schulabschluss sie erworben haben.

4.3.1 Abschluss einer allgemeinbildenden Schule

Die zweite Befragungswelle findet im Regelfall ein halbes Jahr nach dem Zeitpunkt statt, zu dem die Befragten planmäßig den Hauptschulabschluss erworben haben sollten. Tabelle 4.9 zeigt, welchen Schulabschluss die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt bereits erzielt hatten.

Mit 53,8 % haben über die Hälfte der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen nach eigenen Angaben den Hauptschulabschluss erreicht. Einen qualifizierten Hauptschulabschluss hatten 17,8 % erworben, einen noch höheren Schulabschluss 6,1 %. Einen Förderschulabschluss hatten 7 %. Ungefähr 15 % hatten noch keinen Schulabschluss. Dabei gibt es nur relativ geringe Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen. Den Abschluss der Förderschule erwarben mehr männliche als weibliche Teilnehmende (8,2 zu 5,2 %). Beim Realschulabschluss liegt der Anteil bei den männlichen Absolventen (6,5 %) ebenfalls etwas höher als bei den jungen Frauen (5,0 %).

Tabelle 4.9: Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	junge Männer	junge Frauen	Haupt-schule	Förder-schule	Kohorte 1	Kohorte 2	Gesamt
Hauptschulabschluss	53,8 %	53,7 %	57 %	37,6 %	54,3 %	52,8 %	53,7 %
Qualifizierter Hauptschulabschluss	17,2 %	18,5 %	20,7 %	3,3 %	16,6 %	19,7 %	17,8 %
Noch keinen Abschluss	14,2 %	16,5 %	14,6 %	17,8 %	16,1 %	13,3 %	15,1 %
<i>Darunter: nicht mehr auf der Schule</i>	<i>4,58 %</i>	<i>4,85 %</i>	<i>4,26 %</i>	<i>6,83 %</i>	<i>4,70 %</i>	<i>4,68 %</i>	<i>4,69 %</i>
Förderschulabschluss	8,2 %	5,2 %	0,3 %	40,3 %	7,4 %	6,3 %	7,0 %
Realschulabschluss	6,5 %	5,0 %	7,0 %	0,2 %	4,9 %	7,6 %	5,9 %
Fachabitur oder Abitur	0,0 %	0,5 %	0,2 %	0,0 %	0,3 %	0,1 %	0,2 %
Sonstiges	0,0 %	0,5 %	0,1 %	0,5 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Keine Angabe	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,3 %	0,2 %	0,0 %	0,1 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Ohne einen Schulabschluss waren zum Zeitpunkt der zweiten Befragung 16,5 % der jungen Frauen, jedoch nur 14,2 % der jungen Männer. Nicht alle dieser Personen haben jedoch die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, da die Mehrzahl von ihnen zum Befragungszeitpunkt noch auf derselben oder einer anderen Schule war. Um festzustellen, welcher Anteil der Teilnehmenden die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen hat, wurde die Angabe zum Schulabschluss mit Informationen über den aktuellen Verbleib kombiniert. Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss an allen Teilnehmenden beträgt 4,7 %. Er ist bei jungen Frauen etwas höher als bei jungen Männern.

Betrachtet man die Verteilung getrennt für Teilnehmende, die auf Haupt- oder auf Förderschulen gehen, so zeigt sich zunächst, dass gut 40 % der Teilnehmenden an Förderschulen lediglich einen Förderschulabschluss erreicht hatten. Auch der Anteil derjenigen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch keinen Schulabschluss hatten, war bei den Förderschülerinnen und -schülern (17,8 %) um drei Prozentpunkte höher ist als bei den Hauptschülerinnen und -schülern (14,6 %); ähnliches gilt für den Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss. Knapp zwei Fünftel (37,6 %) der Förderschülerinnen und -schüler hatten zum Befragungszeitpunkt einen Hauptschulabschluss. Der qualifizierte Hauptschulabschluss wurde hingegen nur selten von Teilnehmenden aus Förderschulen erworben. Der Realschulabschluss wurde von 7,0 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler erreicht, von Förderschülerinnen und -schülern so gut wie gar nicht (0,2 %). Noch höhere Abschlüsse wie z. B. das Fachabitur oder Abitur spielten für keine der beiden Vergleichsgruppen eine relevante Rolle.

In der ersten Teilnehmerkohorte liegt der Anteil derjenigen, die einen Hauptschulabschluss erreicht haben, mit 54,3 % etwas über dem der zweiten Kohorte, bei welcher er 52,8 % beträgt. Beim qualifizierten Hauptschulabschluss zeigt sich im Kohortenvergleich eine umgekehrte Relation: Mit 19,7 % hat fast ein Fünftel der Teilnehmenden der zweiten Kohorte diesen Abschluss erreicht. In der ersten Kohorte lag der Vergleichswert demgegenüber bei 16,6 %. Hinsichtlich der jungen Erwachsenen, die noch

keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erreicht haben, liegt der Anteil in der ersten Kohorte mit 16,2 % deutlich höher als in der zweiten Kohorte (13,3 %). Dabei unterscheiden sich die Anteile der Schulabgängerinnen und -abgänger zwischen den Kohorten nicht.

Wie sich die Verteilung innerhalb der einzelnen Regionaldirektionen darstellt, zeigt Tabelle 4.10. Deutlich unterscheiden sich die Regionen hinsichtlich des Anteils der teilnehmenden Personen, die noch keinen Abschluss der allgemeinbildenden Schule haben. Dieser Anteil ist mit gut 9 % bis über 12 % in Baden-Württemberg, Berlin/Brandenburg und Bayern am geringsten, im Bereich der Regionaldirektionen Nord, Niedersachsen/Bremen sowie Sachsen-Anhalt/Thüringen am höchsten.

Tabelle 4.10: Erreichter allgemeinbildender Schulabschluss nach Regionaldirektionen

Erreichter Schulabschluss	Hauptschulabschluss	Qualifizierter Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Fachabitur/Abitur	Sonstiges/k.A.	Noch keinen Abschluss	Förderschulabschluss	Gesamt
RD Nord	58,7 %	3,8 %	8,6 %	0,0 %	0,0 %	25,7 %	3,2 %	100 %
Niedersachsen/Bremen	55,3 %	8,2 %	2,7 %	0,0 %	0,0 %	23,8 %	10,0 %	100 %
Hessen	22,7 %	52,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	18,6 %	5,7 %	100 %
Rheinland-Pfalz/Saarland	64,3 %	6,9 %	0,9 %	0,0 %	1,6 %	19,9 %	6,4 %	100 %
Baden-Württemberg	74,0 %	5,8 %	1,2 %	0,0 %	0,4 %	9,2 %	9,4 %	100 %
Bayern	39,6 %	40,1 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	12,3 %	7,8 %	100 %
Berlin/Brandenburg	31,4 %	33,4 %	11,2 %	2,2 %	1,9 %	12,0 %	7,3 %	100 %
Sachsen-Anhalt/Thüringen	55,4 %	18,8 %	1,0 %	0,0 %	0,0 %	22,4 %	2,4 %	100 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Der größte Anteil von Teilnehmenden, die mindestens den normalen Hauptschulabschluss erworben haben, findet sich wiederum für die Regionaldirektion Baden-Württemberg, wo 81 % der jungen Erwachsenen dieses Teilziel der Berufseinstiegsbegleitung erreicht haben. Fast gleichauf liegen die Regionaldirektionen Bayern (80 %) sowie Berlin/Brandenburg (78 %), gefolgt von Hessen und Sachsen-Anhalt/Thüringen (76 % beziehungsweise 75 %). Am anderen Ende des Spektrums befinden sich Niedersachsen/Bremen sowie die Regionaldirektion Nord (66 % beziehungsweise 71 %). Bei der Interpretation muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler in den einzelnen Regionaldirektionen unterschiedlich hoch ist.

Das Erreichen eines qualifizierten anstelle des einfachen Hauptschulabschlusses hängt stark von den länderspezifischen Angeboten des Schulsystems ab und soll hier nicht weiter interpretiert werden. Auffällig ist der relativ hohe Anteil an teilnehmenden

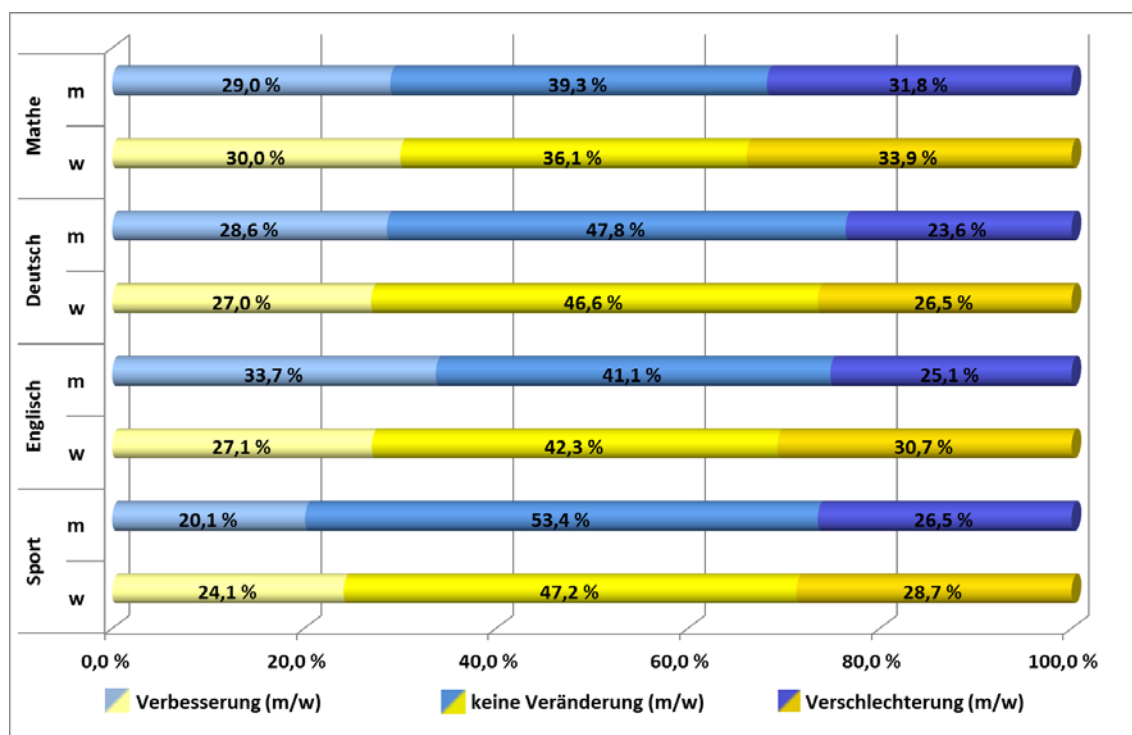
Personen, die bereits einen Realschulabschluss erworben haben, im Bereich der Regionaldirektionen Nord sowie Berlin/Brandenburg. Hier allerdings sind die Fallzahlen in der Stichprobe gering.

4.3.2 Schulnoten – ein weiteres Maß für den schulischen Erfolg

Die Unterstützung bei der Verbesserung der schulischen Leistungen ist eine der Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung, um das Ziel des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule zu befördern. Daher wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung in allen der Befragungswellen nach ihren schulischen Noten in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch und Sport gefragt. Die Befragungsergebnisse der zweiten Befragungswelle zeigen, dass die Probleme der jungen Erwachsenen im Fach Mathematik und in den beiden Sprachfächern Deutsch und Englisch größer sind als im Fach Sport, in dem mehr als die Hälfte der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein „sehr gut“ oder „gut“ erhielt. An diese Leistungen reichen die Jugendlichen in den anderen erfragten Fächern bei Weitem nicht heran, vielmehr konzentrieren sie sich auf die Noten „befriedigend“ und „ausreichend“.

Um die schulische Entwicklung im Zeitablauf abbilden zu können, wurde die Frage nach den Schulnoten sowohl in der ersten als auch in der zweiten Welle gestellt. In der Erstbefragung beziehen sich die Schulnoten auf einen Zeitpunkt zwei Jahre vor der Befragung, um schulische Leistungen zu erfassen, die noch nicht durch die Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst sein können. In der zweiten Welle wurde nach den Noten zum Ende des vorhergehenden Schuljahres gefragt. Der Vergleich erstreckt sich damit auf einen Zeitraum von ungefähr zwei bis drei Jahren.

Abbildung 4.11 bildet die Veränderung der Schulnoten ab. Im Fach Mathematik mussten mehr an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmende Schülerinnen und Schüler eine Verschlechterung ihrer Noten hinnehmen, als sich notenmäßig verbessern konnten. Erreichten unter den jungen Männern vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitung beispielsweise noch 24,4 % die Noten „sehr gut“ und „gut“, so traf das im Schuljahr vor der Zweitbefragung nur noch für 21,4 % von ihnen zu. Günstiger stellt es sich in den Fächern Deutsch und - für die männlichen Schüler – im Fach Englisch dar, wo Verbesserungen häufiger waren als Verschlechterungen. Im Schulfach Englisch fielen die weiblichen Teilnehmenden dagegen zurück. Auch im Fach Deutsch konnten sich relativ mehr männliche Schüler verbessern als weibliche.

Abbildung 4.11: Veränderung der Noten im Verlauf der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung

Quelle: Teilnehmerbefragung, Wellen 1 und 2; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

4.4 Verbleib nach dem Schulabschluss

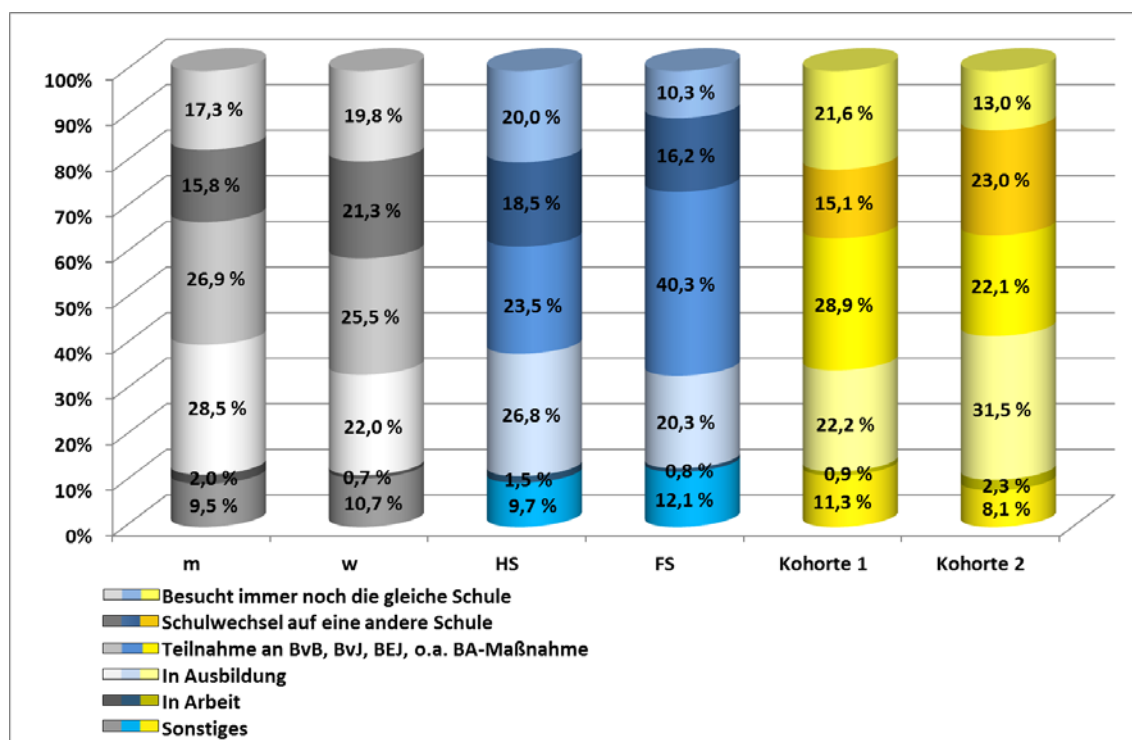
Der Übergang von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berufseinstiegsbegleitung an der ersten Schwelle, d. h. von der allgemeinbildenden Schule in die betriebliche Ausbildung oder sonstige weiterführende (Aus-) Bildungsmaßnahmen, stellt einen besonderen Fokus der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung dar. Deshalb wurden die jungen Frauen und Männer in der zweiten Befragungswelle detailliert dazu befragt, was sie nach dem Zeitpunkt gemacht haben, nachdem die allgemeinbildende Schule regulär hätte beendet sein sollen. Grundlage für die Auswertungen in diesem und dem folgenden Abschnitt sind die Ergebnisse der zweiten Befragungswelle. Ergebnisse aus der dritten Welle für die erste der beiden berücksichtigten Eintrittskohorten sind im Abschnitt 4.6 enthalten.

In der Befragung werden die Tätigkeiten in einem Kalendarium abgefragt. Der letzte erhobene Zeitpunkt ist je nach Eintrittskohorte der Februar 2011 oder Februar 2012, also ein Zeitpunkt gut sechs Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Zu diesem Zeitpunkt befindet sich in der Gesamtbetrachtung je ein gutes Viertel der Teilnehmenden entweder in einer beruflich-betrieblichen Ausbildung (25,7 %) oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme (26,3 %). Jeweils ein knappes Fünftel von ihnen besucht noch immer dieselbe Schule (18,4 %) wie zum letzten Befragungszeitpunkt oder ist auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt (18,1 %).

Mit insgesamt 36,5 % besucht also mehr als ein Drittel der jungen Erwachsenen zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach wie vor eine allgemeinbildende Schule. Einer Arbeit gehen 1,4 % nach, und 10,1 % geben an, sonstige Verbleibswegen eingeschlagen zu haben. Unter diese wurde die schulische Berufsausbildung gefasst, die 41 % der Antworten in dieser Kategorie ausmachen. Weitere in dieser Kategorie zusammengefasste Möglichkeiten sind ein Praktikum, ein freiwilliges soziales Jahr, Arbeits- oder Ausbildungsplatzsuche sowie „gar nichts tun“. In diese Kategorie fallen auch junge Erwachsene, die eine Ausbildung oder eine Maßnahmen begonnen, diese aber abgebrochen haben und nicht erneut in einen dieser Zustände übergegangen sind.

Abbildung 4.12 veranschaulicht die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden hinsichtlich der verschiedenen Verbleibstatus. Festzustellen ist, dass mit 28,5 % ein wesentlich größerer Anteil junger Männer zum Befragungszeitpunkt eine Ausbildung absolviert als junge Frauen (22,0 %). Eine berufsvorbereitende oder andere Maßnahme der BA besuchen fast ebenso viele Teilnehmerinnen wie Teilnehmer, der Unterschied beläuft sich in dieser Hinsicht auf lediglich 1,4 Prozentpunkte. Die Fortsetzung des Schulbesuchs – entweder auf der alten oder einer anderen allgemeinbildenden Schule – wird mit 41,1 % weit häufiger von jungen Frauen als von jungen Männern genannt, unter denen sich nur ein Drittel (33,1 %) für diesen Verbleibsweg entschieden hat. In Arbeit befinden sich weniger als 1 % der Teilnehmerinnen, bei den männlichen Teilnehmern sind es hingegen 2,0 %. Auf sonstige Verbleibswegen entfällt je ungefähr ein Zehntel der jungen Frauen und Männer.

Abbildung 4.12: Verbleibstatus der Teilnehmenden sechs Monate nach regulärem Abgang von der allgemeinbildenden Schule



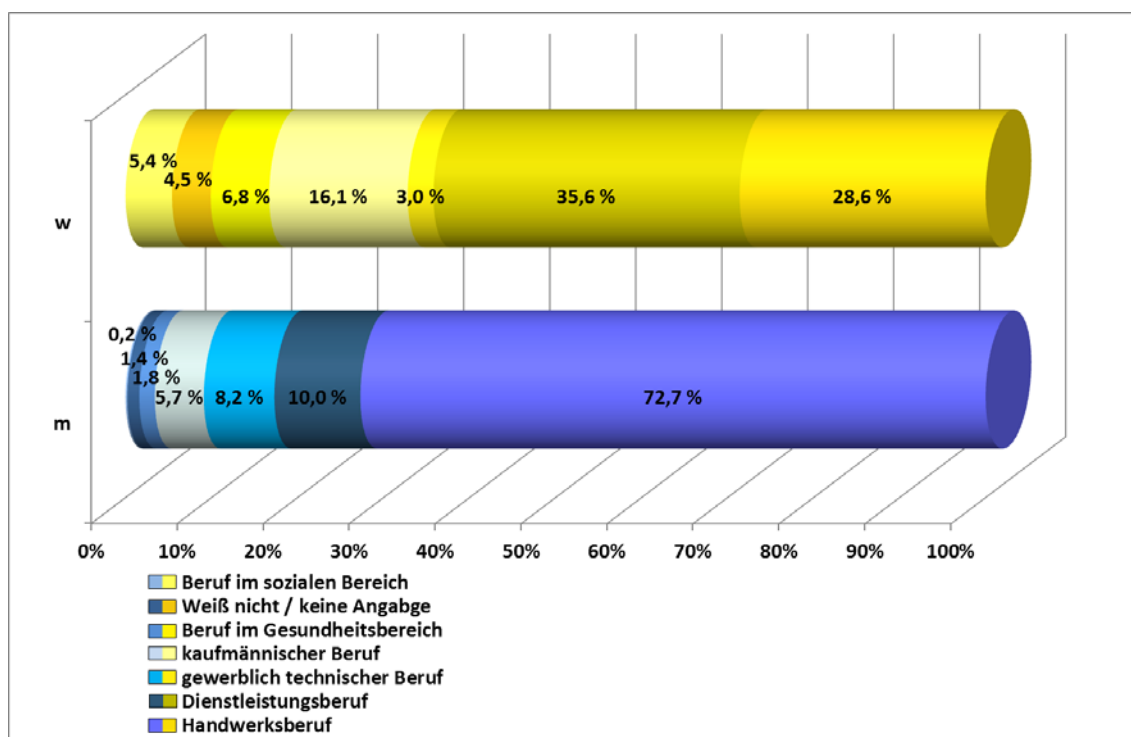
Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Differenziert nach den Kohorten zeigt sich ebenfalls ein wenig homogenes Bild bezüglich des aktuellen Status der Teilnehmenden (siehe Tabelle 4.11). So befinden sich 22,2 % der ersten, jedoch 31,5 % der zweiten Kohorte befragter Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Ausbildung. Im Vergleich dazu absolviert ein größerer Teil aus der ersten Kohorte eine berufsvorbereitende Maßnahme (28,9 %), während dieser Anteil in der zweiten Kohorte wesentlich geringer ist (22,1 %). Jeweils über ein Drittel der ersten und der zweiten Kohorte besucht nach wie vor eine allgemeinbildende Schule. Die Anteile der jungen Erwachsenen, die sonstige Verbleibswege eingeschlagen haben beziehungsweise einer Arbeit nachgehen, bewegen sich in beiden Kohorten um ein Zehntel.

Für die Unterschiede zwischen den Kohorten gibt es unterschiedliche Erklärungen. Eine Möglichkeit ist, dass die Situation auf dem Ausbildungsmarkt für die zweite Kohorte zum Zeitpunkt des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule wesentlich günstiger war als für die erste. Allerdings weist die Darstellung in Abschnitt 2.3 nicht auf dramatische Änderungen in diesem Bereich hin. Eine zweite Möglichkeit ist, dass der höhere Anteil der jungen Erwachsenen, die in eine beruflich-betriebliche Ausbildung übergegangen sind, auf die Berufseinstiegsbegleitung zurückzuführen ist. So könnte die längere Zeit in der Berufseinstiegsbegleitung und die gewachsene Erfahrung von Fachkräften und Trägern mehr Jugendlichen geholfen haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Drittens könnten in der ersten und zweiten Kohorte andere Jugendliche in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sein. Die Unterscheidung zwischen diesen Möglichkeiten kann nur in der Wirkungsanalyse getroffen werden.

Differenziert man nach Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, und Förderschulen, so ist festzustellen, dass ein deutlich höherer Anteil der Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen in Maßnahmen der BA übergeht. Vergleichsweise selten ist der Schulwechsel und die Einmündung in Ausbildung; dennoch gelingt es immerhin einem Fünftel der Personen in dieser Gruppe, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine Betrachtung der Verteilung von aktuell in Ausbildung befindlichen jungen Erwachsenen auf die verschiedenen Berufstypen. Dabei wird wieder zwischen jungen Männern und Frauen unterschieden. Wie Abbildung 4.13 zeigt, gestaltet sich die Verteilung der Teilnehmenden auf die verschiedenen Berufstypen je nach dem Geschlecht sehr unterschiedlich. Von den männlichen Teilnehmern erlernen fast drei Viertel (72,7 %) einen Handwerksberuf, während dies nur auf weniger als ein Drittel der weiblichen Teilnehmer zutrifft (28,6 %). Mehr als ein Drittel der jungen Frauen (35,6 %) erlernt dagegen einen Dienstleistungsberuf, was jedoch lediglich für ein Zehntel der jungen Männer gilt. Kaufmännische Berufe werden von fast dreimal so vielen jungen Frauen (16,1 %) erlernt wie von jungen Männern (5,7 %). Andersherum verhält es sich bezogen auf die gewerblich-technischen Berufe. Hier lernen fast dreimal so viele junge Männer (8,2 %) wie Frauen (3,0 %). In den Gesundheitsberufen lassen sich lediglich 1,8 % der männlichen Teilnehmenden ausbilden, aber 6,8 % der weiblichen. Eine Ausbildung im sozialen Bereich absolviert mit 0,2 % so gut wie kein männlicher Teilnehmer, dagegen aber 5,4 % der jungen Frauen.

Abbildung 4.13: Gewählte Berufstypen der Teilnehmenden in Ausbildung

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile.

4.5 Perspektiven der jungen Erwachsenen in Abhängigkeit des gewählten Status

In diesem Abschnitt soll ein genauerer Blick auf den Ausbildungs- und Berufsweg der an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden jungen Erwachsenen geworfen werden. Dazu ist es erforderlich, nach den im letzten Abschnitt definierten Verbleibstatus zu differenzieren, da die weitere Entwicklung von dem an der ersten Schwelle nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule eingeschlagenen Weg abhängt.

4.5.1 Schülerinnen und Schüler

Für die Planung der zukünftigen beruflichen Entwicklung junger Erwachsener, die noch die Schule besuchen, ist der zu erwerbende Schulabschluss von essentieller Bedeutung. Von diesem wird abhängig sein, welche beruflichen Perspektiven sich den jungen Frauen und Männern eröffnen werden. Welchen Schulabschluss die Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung noch die allgemeinbildende Schule besuchen, erreichen möchten, zeigt Tabelle 4.11.

Tabelle 4.11: Angestrebter Schulabschluss

Angestrebter Schulabschluss	Jugendliche insgesamt	Hauptschüler/-innen	Förderschüler /-innen	junge Männer	junge Frauen
Realschulabschluss	51,2 %	55,5 %	20,0 %	51,3 %	51,1 %
Hauptschulabschluss	19,9 %	14,8 %	56,6 %	20,1 %	19,7 %
Qualifizierter Hauptschulabschluss	13,2 %	12,9 %	15,2 %	15,7 %	10,3 %
Fachabitur oder Abitur	11,8 %	13,1 %	2,8 %	10,7 %	13,2 %
Sonstiges	1,4 %	1,5 %	0,6 %	0,3 %	2,5 %
Förderschulabschluss	0,7 %	0,5 %	2,5 %	0,3 %	1,2 %
Erweiterte Berufsbildungsreife	0,6 %	0,4 %	2,3 %	0,7 %	0,6 %
Werkrealschulabschluss	0,5 %	0,6 %	0,0 %	0,9 %	0,0 %
Keine Angabe	0,7 %	0,7 %	0,0 %	0,0%	1,4 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 (Welle 2 - Kohorten 1 und 2 – Status AT1 und AT2), N=654, hochgerechnete Angaben. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (51,2 %), die entweder immer noch die gleiche Schule besuchen oder auf eine andere Schule gewechselt sind, streben einen Realschulabschluss an. Das Ziel eines normalen Hauptschulabschlusses wurde von fast einem Fünftel der Teilnehmenden (19,9 %) genannt. 13,2 % der jungen Erwachsenen erhoffen sich einen qualifizierten Hauptschulabschluss und fast ebenso viele möchten das Abitur beziehungsweise ein Fachabitur machen (11,8 %). Der Förderschulabschluss sowie die erweiterte Berufsbildungsreife und der Werkrealschulabschluss spielen mit Anteilen von unter einem Prozent keine nennenswerte Rolle in der schulischen Karriereplanung der Teilnehmenden.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach dem Geschlecht der Teilnehmenden zeigen sich keine grundsätzlichen Unterschiede. Das Fachabitur beziehungsweise Abitur strebt ein gutes Zehntel der männlichen Teilnehmer an (10,7 %), während es bei den weiblichen Teilnehmern sogar 13,2 % sind. Bei den männlichen Teilnehmern wird dagegen der qualifizierte Hauptschulabschluss häufiger als bei den weiblichen als schulisches Ziel genannt.

Größere Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäß zwischen teilnehmenden Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern. Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden überwiegend den für sie nächsthöheren Schulabschluss anstreben. Während über die Hälfte der Hauptschülerinnen und -schüler einen Realschulabschluss erwerben wollen, trifft dies nur für ein Fünftel der Förderschülerinnen und -schüler zu. Diese streben schwerpunktmäßig einen Hauptschulabschluss an (56,6 %). Der qualifizierte Hauptschulabschluss spielt hingegen für beide Gruppen eine vergleichbar große Rolle (HS: 12,9 % - FS: 15,2 %).

Im Folgenden wird dargestellt, was die jungen Erwachsenen im Anschluss an die Schule machen wollen und welche Wunschberufe in dieser Gruppe eine Rolle spielen. Was die Teilnehmenden, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch die Schule besuchten, nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule machen möchten, wurde anhand der Frage „Was möchtest Du nach Deinem Schulabschluss machen?“ erhoben (vgl. Tabelle 4.12).

Tabelle 4.12: Berufliche Vorstellungen der Teilnehmenden mit Verbleib in der allgemeinbildenden Schule

Berufliche Vorstellungen nach der Schule	Jugendliche insgesamt	Hauptschüler/-innen	Förderschüler/-innen	junge Männer	junge Frauen
Berufsausbildung	74,2 %	73,6 %	78,3 %	77,5 %	70,5 %
Keine Angabe	12,3 %	12,6 %	9,8 %	10,0 %	14,7 %
Direkt arbeiten	4,8 %	4,3 %	8,5 %	5,0 %	4,7 %
Sonstiges	8,7 %	9,5 %	3,4 %	7,5 %	10,1 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus allgemeinbildende Schule; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

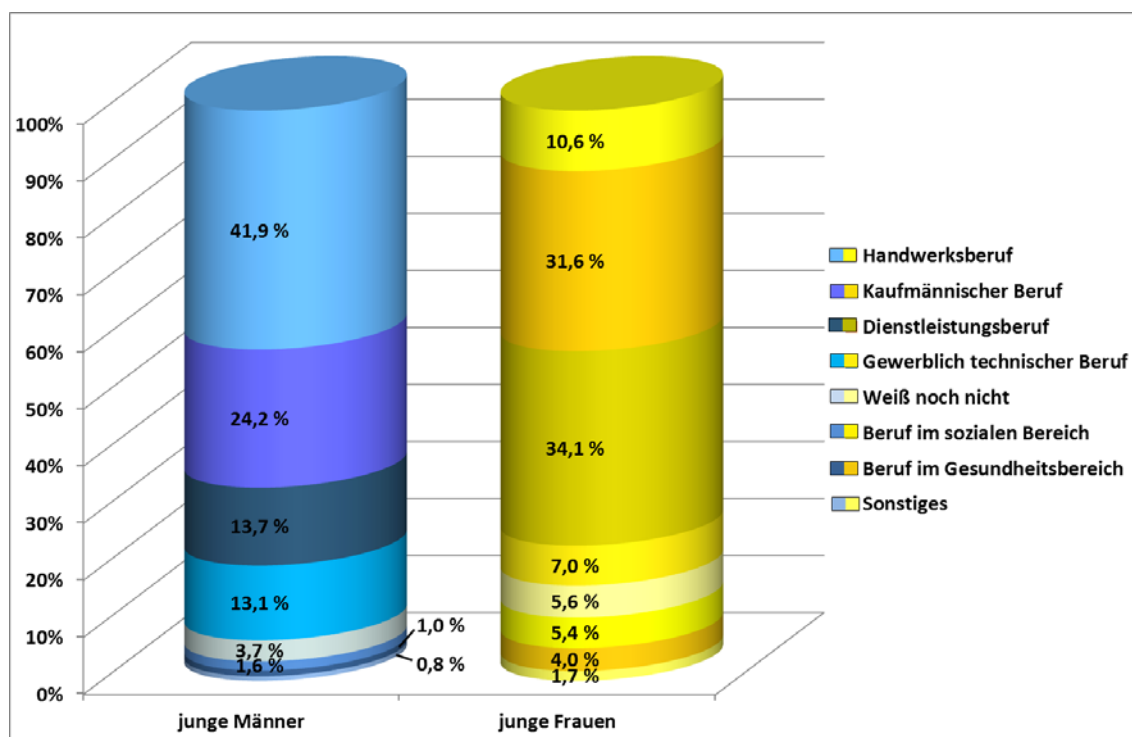
Ungefähr drei Viertel aller Teilnehmenden und damit die Mehrheit strebt eine Berufsausbildung an. Nur ein geringer Anteil (4,8 %) zieht in Erwägung, im Anschluss an die Schule sofort eine Arbeit aufzunehmen. Es fällt auf, dass ein größerer Anteil der Förderschülerinnen und -schüler anstrebt, eine Berufsausbildung zu beginnen, als dies für Hauptschülerinnen und -schüler der Fall ist (Hauptschule: 73,6 % - Förderschule: 78,3 %). Ebenso verhält es sich in Bezug auf die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit (Hauptschule: 4,3 % - Förderschule: 8,5 %). Sonstige Verbleibwege – wie zum Beispiel berufsqualifizierende Maßnahmen, ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ), Praktika oder ähnliches – werden von 9,5 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler genannt, während dies nur auf 3,4 % der Förderschülerinnen und -schüler zutrifft. Neben der Ausrichtung auf das Erlangen eines beruflichen Abschlusses oder auf Arbeitstätigkeit scheinen zumindest gemessen an den Angaben der Teilnehmenden, die eine Förderschule besuchen, alternative Pläne keine nennenswerte Bedeutung zu haben. Ein knappes Zehntel der Hauptschülerinnen und Hauptschüler scheint jedoch für weitere Optionen offen zu sein.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es vor allem junge Frauen sind, die sich für alternative Verbleibmöglichkeiten im Anschluss an die Schule interessieren. Der entsprechende Anteil liegt bei ihnen fast 3 Prozentpunkte über dem der jungen Männer. Hinsichtlich der Aufnahme einer Arbeitstätigkeit unterscheiden sich die beiden Geschlechter hingegen kaum, aus beiden Gruppen geben nur circa 5 % an, dies nach dem Schulabschluss zu erwägen. Eine Berufsausbildung strebt ein etwas größerer Anteil der jungen Männer an. Mehr als drei Viertel von ihnen geben dies an, während es bei den jungen Frauen „nur“ 70,5 % sind.

Diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach wie vor zur Schule gingen und angaben, dass sie eine Berufsausbildung aufnehmen wollen, wurden in der Befragung gebeten, genauer zu spezifizieren, welchen Beruf sie erlernen möchten. Am häufigsten wurden von den Teilnehmenden die Berufe „Bürokaufmann / Industriekaufmann“, und „Einzelhandelskaufmann“ genannt. Mit etwas Abstand folgten darauf die Berufe „Erzieherin / Erzieher“ sowie „KFZ-Mechaniker / KFZ-Mechatroniker“. Am seltensten nannten die Teilnehmenden unter anderem Berufe wie Sozialarbeiter oder Gastronomieberufe. Insgesamt zeigt sich eine größere Konzentration auf Handwerks- und kaufmännische Berufe als auf Berufe im

Sozialen oder Gesundheitsbereich. Wie sich zeigt, zieht es insgesamt betrachtet jeweils ein gutes Viertel der Teilnehmenden zu den Handwerks- und kaufmännischen Berufen hin (27,1 % und 27,7 %). Ein weiteres Viertel der jungen Erwachsenen möchte später einmal einen Dienstleistungsberuf ausüben (23,3 %), und auch technische Berufe interessieren immerhin ein Zehntel von ihnen. Zur Gesundheitsbranche zieht es hingegen nur 2,4 % der Teilnehmenden und auch die Berufe im sozialen Bereich scheinen insgesamt betrachtet nicht besonders attraktiv für die jungen Leute zu sein. Hier geben nur 3,4 % von ihnen an, später arbeiten zu wollen.

Abbildung 4.14: Angestrebte Berufstypen der Teilnehmenden mit Verbleib in der allgemeinbildenden Schule



Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus allgemeinbildende Schule; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

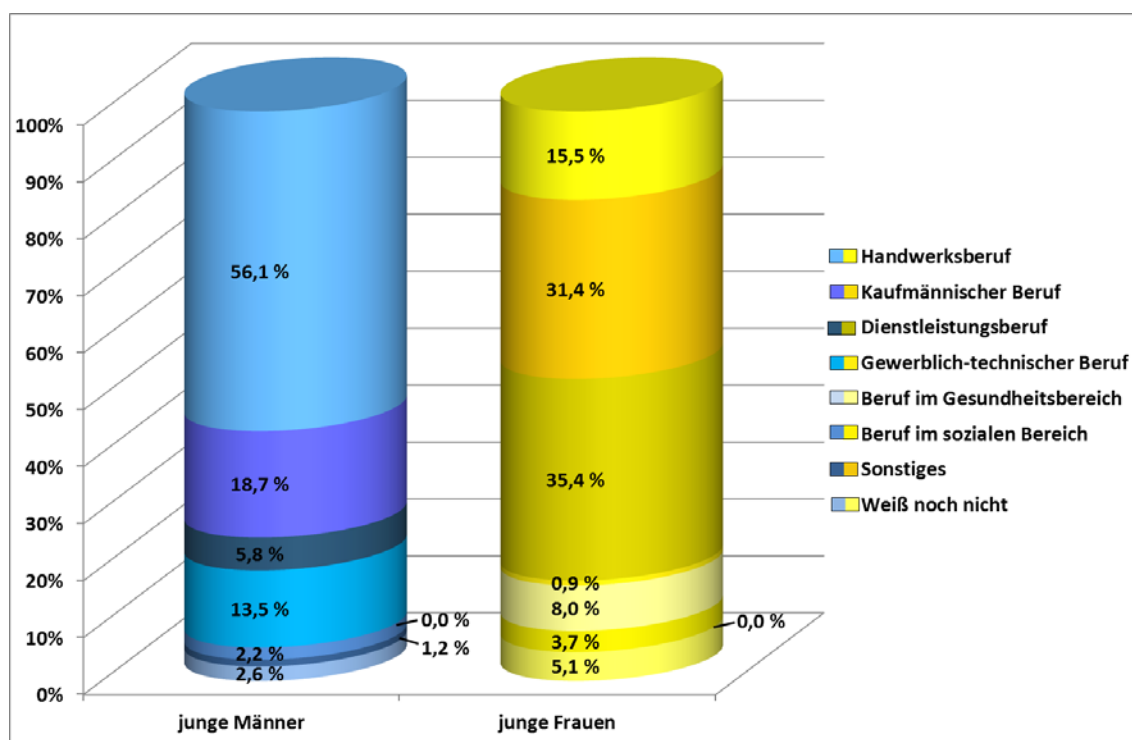
Beträchtliche Unterschiede kommen bei einer geschlechterspezifischen Betrachtung der Wunschberufe zum Vorschein. Von den jungen Männern werden Handwerksberufe weit öfter genannt als von den jungen Frauen. Mehr als zwei Fünftel der jungen Männer (41,9 %) geben an, später einen Handwerksberuf ausüben zu wollen, während dies gerade mal ein Zehntel der jungen Frauen sagt. Andersherum verhält es sich im Hinblick auf Berufe im Dienstleistungssektor. Diese werden von gut einem Drittel der jungen Frauen (34,1 %) genannt, doch nur von 13,7 % der jungen Männer. Auch kaufmännische Berufe scheinen für junge Frauen (31,6 %) attraktiver zu sein als für junge Männer (24,2 %). Gewerblich technische Berufe hingegen streben fast doppelt so viele männliche (13,1 %) wie weibliche Teilnehmende (7,0 %) an. Berufe im Gesundheits- beziehungsweise sozialen Bereich stellen eher für die jungen Frauen eine Wunschoption dar als für junge Männer. Zusammengefasst streben 9,4 % der

Teilnehmerinnen in diese Richtung, während es lediglich 2,6 % der Teilnehmer in diese Bereiche zieht.

4.5.2 Jugendliche in Maßnahmen des Übergangsbereichs

Auch die jungen Frauen und Männer, die sich zum Zeitpunkt der 2. Befragungswelle, also ein halbes Jahr nach ihrem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule, in einer berufsvorbereitenden oder anderen Maßnahme der BA befanden, wurden nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt. Auch hierbei ergaben sich deutliche Unterschiede, wie Abbildung 4.15 zeigt.

Abbildung 4.15: Angestrebte Berufstypen von jungen Erwachsenen im Übergangsbereich



Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus Übergangsbereich; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Die jungen Männer, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen oder teilgenommen haben und sich zum Zeitpunkt der zweiten Welle in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befanden, geben in 56,1 % der Fälle einen Handwerksberuf als Ziel an. An zweiter Stelle folgen kaufmännische (18,7 %) und gewerblich-technische Berufe (13,5 %). Dienstleistungsberufe werden vergleichsweise selten genannt. Bei den jungen Frauen stehen diese jedoch mit über einem Drittel der Nennungen an erster Stelle (35,4 %), danach folgen kaufmännische Berufe. In den Gesundheits- und Sozialbereich zieht es nur vergleichsweise wenige junge Erwachsene.

Die Unterschiede sind teilweise noch stärker akzentuiert als bei den noch auf der Schule verbliebenen Personen (vgl. Abbildung 4.14), beispielsweise hinsichtlich der deutlichen Bevorzugung handwerklicher Berufe bei den jungen Männern. Möglicher-

weise kommt hier auch insofern ein gewisser Realismus in den Vorstellungen zum Ausdruck, als kaufmännische und Dienstleistungsberufe oft einen höheren Schulabschluss voraussetzen. Bei den jungen Frauen unterscheiden sich die Zielberufe dagegen zwischen den Verbleibstatus weniger. Auch hier strebt jedoch ein größerer Anteil einen Handwerksberuf an; ähnliches gilt für Berufe im Gesundheitsbereich.

Gerade für junge Erwachsene in Maßnahmen des Übergangsbereichs stellt sich die Frage nach den weiteren Übergängen. Hierzu wurden die jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, nach ihren Suchstrategien während der vorangegangenen sechs Monate befragt. Die meisten Jugendlichen waren danach in der Ausbildungsplatzsuche aktiv. Zu den am häufigsten verfolgten Strategien insgesamt gehören die Internetrecherche (65,1%), das Schreiben von Bewerbungen (61,7%), das Nachfragen bei Ausbildungsbetrieben (49,4%) und die Konsultation der Berufseinstiegsbegleitung (48,8%).¹⁹ Auch die Berufsberatung der Agentur für Arbeit (47,7%) sowie Bekannte der Teilnehmenden (45,7%) sind wichtige Ansprechpartner im Rahmen der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Nach wie vor sind auch Stellenanzeigen ein Informationsmedium (42,2%). Die Vielzahl von Mehrfachnennungen zeigt, dass die jungen Erwachsenen offenbar aktiv und zielgerichtet an die Suche eines Ausbildungsplatzes herangehen. Nichts unternommen haben danach nur 15,2%.

4.5.3 Auszubildende

Nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule ist für die Mehrheit der Teilnehmenden das Ziel eine Berufsausbildung. Zwei der vier Hauptanliegen der Berufseinstiegsbegleitung sind die Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz und ihre Stabilisierung im Ausbildungsverhältnis.

Im Rahmen der zweiten Befragungswelle wurde zunächst rückblickend erhoben, auf wessen Initiative die Wahl für einen bestimmten Ausbildungsplatz zurückzuführen ist. Dem Antwortverhalten der Teilnehmenden ist eine deutliche Tendenz hin zur eigenständig gefällten Entscheidung zu entnehmen. So geben insgesamt 71,0% von ihnen an, dass es „ihre eigene Idee“ war, ihre jeweilige Ausbildung aufzunehmen. Bei den jungen Frauen waren es mit 80,3% sogar mehr als bei den jungen Männern (75,5%). Mit großem Abstand folgte an zweiter Position die Angabe, dass es der Vorschlag der Berufseinstiegsbegleiterin oder des -begleiters war, die Ausbildung zu beginnen. Insgesamt 22,0% der Teilnehmenden gaben dies an, wobei hier der Anteil bei den jungen Männern (25,5%) den der jungen Frauen (21,4%) etwas überwog (vgl. Tabelle 4.13).

¹⁹ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die jungen Erwachsenen in berufsvorbereitenden Maßnahmen häufig nicht mehr durch die Berufseinstiegsbegleitung betreut werden.

Tabelle 4.13: Angaben zur Ausbildungsplatzwahl der Teilnehmenden mit Verbleib Ausbildung

Initiatoren für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Eigene Idee	71,0 %	75,5 %	80,3 %
Vorschlag der BerEb	22,0 %	25,5 %	21,4 %
Vorschlag der Eltern	15,6 %	17,6 %	15,8 %
Vorschlag einer anderen Person	11,7 %	12,6 %	13,0 %
Vorschlag der Berufsberatung	7,4 %	6,9 %	9,9 %
Vorschlag der Geschwister	3,9 %	4,6 %	3,6 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile. Mehrfachnennungen waren zulässig.

Wie die Tabelle zeigt, spielten die Berufsberaterinnen und Berufsberater der Agentur für Arbeit nur für relativ wenige der befragten Teilnehmerinnen (9,9 %) und Teilnehmer (6,9 %) eine Rolle in der Auswahl ihres Ausbildungsplatzes. Nur insgesamt 7,4 % von ihnen ließen sich von dieser Stelle leiten. Vorschläge der Eltern wurden von fast doppelt so vielen Teilnehmenden berücksichtigt (15,6 %). Es zeigt sich also, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden nach dem Abgang von der allgemeinbildenden Schule in der Lage war, sich selbstständig für einen Ausbildungsberuf zu entscheiden. Vorschläge Dritter wurden zwar ebenfalls berücksichtigt, jedoch spielten diese - zumindest in ihrer eigenen Wahrnehmung - für die Teilnehmenden eine weniger maßgebliche Rolle als die eigenen Vorstellungen.

Für die jungen Erwachsenen, die sich in einem Ausbildungsverhältnis befinden, ist der nächste Schritt der erfolgreiche Abschluss ihrer Ausbildung. Die Einschätzungen der jungen Erwachsenen zur Wahrscheinlichkeit des Abschlusses können auch Hinweise auf deren Zufriedenheit mit ihrer Ausbildungsplatzwahl beziehungsweise ihrem Ausbildungsverhältnis geben. In den Befragungsergebnissen (siehe Tabelle 4.14) zeigt sich insgesamt ein relativ einheitliches Antwortverhalten. Die Teilnehmenden sind überwiegend optimistisch, dass sie ihre derzeitige Ausbildung erfolgreich abschließen werden. Insgesamt 85,4 % von ihnen halten dies für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“. Bei den jungen Frauen geben dies mit 87,1 % etwas mehr an als bei den jungen Männern (83,9 %). Insgesamt 11,6 % der Teilnehmenden „vermuten“ immerhin, dass sie ihre Ausbildung erfolgreich zu Ende bringen werden. Das trifft für 13,1 % der männlichen Teilnehmer und für 8,9 % der weiblichen Teilnehmer zu. Nur insgesamt 1,5 % der Teilnehmenden insgesamt antwortet, dass sie ihre Ausbildung „vermutlich nicht“ zu Ende bringen werden, und für „unwahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“ halten dies lediglich 1,6 % aller Teilnehmenden.

Tabelle 4.14: Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses

Geschätzte Wahrscheinlichkeit die derzeitige Ausbildung erfolgreich abzuschließen	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Sehr wahrscheinlich	59,9 %	61,3 %	57,3 %
Wahrscheinlich	25,2 %	22,6 %	29,8 %
Vermutlich	11,6 %	13,1 %	8,9 %
Vermutlich nicht	1,5 %	1,0 %	2,3 %
Unwahrscheinlich	0,3 %	0,0 %	1,0 %
Sehr unwahrscheinlich	1,3 %	1,7 %	0,7 %
Keine Nennung	0,2 %	0,3 %	0,0 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

4.5.4 Weitere Verbleibsperspektiven der jungen Erwachsenen

Abschließend wird nun für alle Verbleibsgruppen von Teilnehmenden dargestellt, wo sich die jungen Erwachsenen in neun Monaten vom Zeitpunkt der zweiten Befragung an sehen. Der zeitliche Abstand wurde so gewählt, dass dieser Zeitpunkt im Herbst 2012 liegt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Maßnahmen der Berufsorientierung geendet, schulische Abschlüsse könnten erreicht und neue Ausbildungsabschlüsse eingegangen worden sein.

Wie Tabelle 4.15 zeigt, erwartet der größte Anteil der Teilnehmenden (51,5 %), auf Sicht von neun Monaten einen Ausbildungsplatz zu haben. Am höchsten ist dieser Anteil mit 78,5 % in der Gruppe der sich in Ausbildung befindlichen Teilnehmenden. Der zweitgrößte Anteil von 50,2 % findet sich unter den jungen Erwachsenen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden. Von den Jugendlichen mit fortgesetztem Schulbesuch geht dagegen lediglich ein gutes Drittel davon aus, in neun Monaten einen Ausbildungsplatz zu haben.

Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen geben zu gut einem Viertel an, in neun Monaten noch dieselbe Schule zu besuchen. Insgesamt geht ein Anteil von 16,3 % von dieser Annahme aus. Bei den Auszubildenden ist der Anteil ebenfalls recht hoch; möglicherweise ist hier die Berufsschule gemeint. Den Besuch einer weiterführenden Schule sieht perspektivisch insgesamt ein knappes Zehntel (9,4 %) der Teilnehmenden für sich selbst. Diese Einschätzung kommt hauptsächlich in der Gruppe der Personen mit fortgesetztem Schulbesuch zum Tragen. In dieser Verbleibsgruppe äußern 16,6 % der jungen Erwachsenen diese Erwartung, während es unter den jungen Erwachsenen, die eine Maßnahme der BA absolvieren, nur 8,3 % sind.

Mit 12,3 % vermutet der drittgrößte Anteil der Teilnehmenden, in neun Monaten auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu sein. Hier liegen die Einschätzungen der Verbleibsgruppen – mit Ausnahme derer, die in Ausbildung sind – ungefähr gleichauf und um die Marke von 15,0 %.

Tabelle 4.15: Perspektive für den Verbleib neun Monate nach der Befragung

Perspektive für den Verbleib in neun Monaten	Insgesamt	Junge Männer	Junge Frauen	Mit fortgesetztem Schulbesuch	In berufsvorbereitender Maßnahme	In Ausbildung
Ich werde einen Ausbildungsplatz haben	51,5 %	53,1 %	49,2 %	35,2 %	50,2 %	78,5 %
Ich werde auf meiner jetzigen Schule sein	16,3 %	14,3 %	19,2 %	24,0 %	13,5 %	10,1 %
Ich werde auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sein	12,3 %	13,4 %	10,7 %	15,0 %	16,8 %	1,5 %
Ich werde auf einer weiterführenden Schule sein	9,4 %	9,0 %	10,0 %	16,6 %	8,3 %	1,4 %
Ich werde einen Job haben	3,6 %	4,6 %	2,3 %	2,3 %	2,9 %	5,2 %
Ich werde an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilnehmen	2,9 %	2,3 %	3,7 %	3,2 %	4,9 %	0,4 %
Weiß nicht / k.A.	2,5 %	1,6 %	3,7 %	2,9 %	1,7 %	0,7 %
Sonstiges	1,3 %	1,5 %	1,1 %	0,7 %	1,3 %	2,2 %
Ich werde auf einer berufsbildenden Schule sein	0,1 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %	0,4 %	0,0 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 2; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Als wichtigste Botschaft bleibt hier festzuhalten, dass sich die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden, unabhängig von ihrem Verbleibstatus, auf Sicht von neun Monaten in einer Ausbildung sieht. Der Ausstieg aus dem Bildungssystem ist unabhängig von der gegenwärtigen Situation offenbar nur für wenige der jungen Erwachsenen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, eine Option.

4.6 Übergänge im weiteren Ausbildungsverlauf

Mit Hilfe von Befragungsergebnissen der dritten Befragungswelle bei den Teilnehmenden kann nachvollzogen werden, in welchen erwerbsbiografischen Zuständen sich die jungen Erwachsenen ungefähr 18 Monate nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule befinden. Dabei können nur die Angehörigen der ersten Eintrittskohorte in die Berufseinstiegsbegleitung betrachtet werden, die im Frühjahr 2009 in die Förderung zugegangen sind und im Regelfall im Sommer 2010 einen Schulabschluss erworben haben.

4.6.1 Übergänge von Welle 2 zu Welle 3

Zunächst bietet Tabelle 4.16 einen Überblick über die Übergänge aller Teilnehmenden zwischen den Verbleibzuständen in der zweiten und dritten Befragungswelle. Vertikal ist jeweils der Ausgangszustand in der zweiten Befragungswelle abgetragen, horizontal der Zielzustand in der dritten Welle.

Tabelle 4.16: Veränderung der Verbleibszustände zwischen 2. und 3. Welle

Ausgangszustand	AT*1:	AT*3:	AT*4:	AT*5:	AT*6:	Summe
	Schule	Maßnahme	Ausbildung	in Arbeit	Sonstiges	
AT 1: Befragte Person besucht noch die gleiche Schule	22,9 %	27,6 %	41,1 %	0,5 %	7,9 %	100,0 %
AT 2: Wechsel auf eine andere Schule	40,2 %	17,7 %	23,9 %	2,7 %	15,5 %	100,0 %
AT 3: Teilnahme an BVB, BVJ, BEJ oder anderer BA-Maßnahme	9,0 %	21,0 %	52,5 %	3,6 %	13,9 %	100,0 %
AT 4: In Ausbildung	1,1 %	2,2 %	91,9 %	2,9 %	1,9 %	100,0 %
AT 5: In Arbeit	0,0 %	0,0 %	40,0 %	0,0 %	60,0 %	100,0 %
AT 6: Sonstiges/ Nichts	10,1 %	34,3 %	35,8 %	3,2 %	16,5 %	100,0 %

Quelle Teilnehmerbefragung, Welle 3; hochgerechnete Anteile; AT*1, AT*2 usw. bedeutet Verbleibstatus in Welle 3 unabhängig vom Verbleibstatus in Welle 2. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Die Darstellung zeigt, dass 22,9 % der jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle noch dieselbe Schule besuchten wie in der ersten Welle, auch zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle noch eine Schule besuchten. 27,6 % von ihnen durchlaufen eine Maßnahme, doch der Großteil befindet sich mit 41,1 % in einer Ausbildung. Von den Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle angaben, auf eine andere allgemeinbildende Schule gewechselt zu sein, besucht ein Großteil auch weiterhin eine Schule. Mit 23,9 % befindet sich der zweitgrößte Anteil in einer Ausbildung, während 17,1 % dieser Gruppe eine Maßnahme absolviert. 15,5 % dieser jungen Erwachsenen geben zum Zeitpunkt der dritten Befragung an, derzeit nichts zu tun beziehungsweise sonstige Verbleibswege eingeschlagen zu haben.

Über die Hälfte der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle in einer Maßnahme waren, sind zum Zeitpunkt der dritten Befragung in Ausbildung (52,5 %). Im Vergleich zu denjenigen, die auf eine weiterführende Schule gehen, sind dies deutlich mehr. Der zweitgrößte Anteil dieser Gruppe absolviert mit genau 21 % noch immer eine Maßnahme, während 13,9 % sonstige Verbleibswege eingeschlagen haben. Von den Schulen münden fast ebenso viele im Übergangsbereich wie in einer Ausbildung.

Von den jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle in Ausbildung waren, geben 84,2 % an, nach wie vor die gleiche Ausbildung zu absolvieren. 7,7 % haben zum Zeitpunkt der dritten Befragung eine neue Ausbildung begonnen und 2,2 Prozent nehmen an einer Maßnahme teil. Diejenigen Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragungswelle gearbeitet haben, absolvieren zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle zu 40 % eine Ausbildung und geben zu 60 % an, sonstige Verbleibswege eingeschlagen zu haben. In Anbetracht der äußerst geringen Fallzahl in dieser Gruppe fallen diese 60 % jedoch für die Gesamtheit der Teilnehmenden jedoch kaum ins Gewicht.

Von den Teilnehmenden mit sonstigem Verbleib befindet sich mit 35,8 % ein großer Teil in Ausbildung. Der zweitgrößte Anteil absolviert mit 34,3 % eine Maßnahme,

während 16,5 % noch immer denselben Verbleibstatus haben und 10,1 % zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle die Schule besuchen.

4.6.2 Stabilität der Ausbildung

Eine der Zielsetzungen der Berufseinstiegsbegleitung ist es, begonnene Ausbildungsgänge zu stabilisieren. Bereits im Vorjahresbericht (IAW et al. 2011) wurde die These aufgestellt, dass der Erfolg einer Berufsausbildung unter anderem von der Übereinstimmung von gewünschtem und ausgeübtem Ausbildungsberuf abhängig ist. Die Zufriedenheit der teilnehmenden Auszubildenden mit ihrem Ausbildungsplatz wurde anhand konkret vorgegebener Aussagen, die diese bewerten sollten, noch tiefergehend untersucht. Im Großen und Ganzen lässt sich eine Zufriedenheit der befragten Auszubildenden mit ihrem Ausbildungsplatz feststellen, was die Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss steigern dürfte. Der Aussage „Die Arbeit macht mir Spaß“ stimmen mit 95,6 % fast alle Teilnehmenden zu, indem sie angeben, diese treffe zu, und zwar „voll und ganz“ beziehungsweise „überwiegend“. Fast dieselbe Einschätzung erhält mit 95,1 % die Aussage „Meine Kollegen sind nett“. 90,7 % der Teilnehmenden stimmen der Aussage zu, dass sie sich mit ihrem Chef gut verstehen. Dass sie sich in der Berufsschule langweilen, äußern 24,8 % der Teilnehmenden, während fast ebenso viele dem mit „trifft überhaupt nicht zu“ widersprechen (25,4 %). Die Aussage „Die Arbeit im Betrieb langweilt mich“ wurde von 77,7 % und damit der großen Mehrheit der Antwortenden abgelehnt. Der Großteil der Teilnehmenden schätzt ein, mit der Arbeit "keine Probleme" zu haben (Antwortoptionen „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“: 93,3 %). Dasselbe gilt zu 89,6 % für die Aussage „Meine Aufgaben in der Berufsschule kann ich ohne Probleme erfüllen“.

Um die persönliche Einschätzung der Auszubildenden, die sich zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle noch in Ausbildung befinden, zur Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses zu erfahren, wurden diese wie auch schon sechs Monate nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule gefragt „Was meinst Du, wie wahrscheinlich ist es, dass Du Deine Ausbildung beenden wirst?“. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4.17 abgetragen.

Tabelle 4.17: Subjektive Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabschlusses in Befragungswelle 3

Geschätzte Wahrscheinlichkeit die derzeitige Ausbildung erfolgreich abzuschließen	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Sehr wahrscheinlich	28,5 %	29,3 %	27,1 %
Wahrscheinlich	44,2 %	44,9 %	42,9 %
Vermutlich	23,2 %	23,4 %	22,7 %
Vermutlich nicht	2,2 %	0,6 %	4,8 %
Unwahrscheinlich	0,4 %	0,5 %	0,3 %
Sehr unwahrscheinlich	0,7 %	0,6 %	0,9 %
Keine Nennung	0,9 %	0,7 %	1,1 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 3; nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Für „sehr wahrscheinlich“ bis „wahrscheinlich“ halten es immer noch 72,7 % der Teilnehmenden, dass sie ihre Ausbildung erfolgreich zu Ende bringen werden. 23,2 % schätzen ein, dass sie dies „vermutlich“ tun werden. Kritisch sieht es bei 2 % der Teilnehmenden aus. Diese geben an, ihre Ausbildung „vermutlich nicht“ abzuschließen beziehungsweise halten dies für „unwahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“. Die Verteilung, differenziert nach dem Geschlecht der Teilnehmenden, entspricht im Großen und Ganzen der Gesamtverteilung, weist also keine besonderen Unterschiede auf. Im Vergleich zur Vorjahresbefragung sinkt damit der Anteil der Auszubildenden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, ihre Ausbildung erfolgreich zu beenden, allerdings um mehr als 10 Prozentpunkte.

Die jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung bereits eineinhalb Jahre die allgemeinbildende Schule verlassen haben, wurden daraufhin zu Veränderungen in ihrer Ausbildungssituation seit ihrer letzten Befragung ein halbes Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (Welle 2) befragt. Mehr als 90 % sind nach wie vor in Ausbildung, darunter 80,8 % im selben Betrieb. In 3,4 % der Fälle wurde zwischenzeitlich der Ausbildungsbetrieb gewechselt, jedoch die gleiche Ausbildung beibehalten, während 7,6 % der Teilnehmenden eine andere Ausbildung begonnen haben. Erfreulich ist der Befund, dass nur 7,0 % ihre Ausbildung abgebrochen haben. Diese Befragungsergebnisse weisen auf eine große Stabilität der Ausbildungsverhältnisse und Beständigkeit der Auszubildenden hin (vgl. Tabelle 4.18).

Tabelle 4.18: Ausbildungssituation der Jugendlichen in Befragungswelle 3

Aktuelle Ausbildungssituation	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Ja, beim gleichen Betrieb	80,8 %	83,4 %	74,8 %
Nein, macht eine andere Ausbildung	7,6 %	6,9 %	9,4 %
Nein, macht keine Ausbildung mehr	7,0 %	6,8 %	7,5 %
Ja, bei einem anderen Betrieb	3,4 %	1,2 %	8,3 %
k.A.	1,1 %	1,6 %	0,0 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2012 (1. Kohorte, 3. Welle - nur Teilnehmer mit Status AT4: Ausbildung in Welle 2). Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Etwas differenziertere Ergebnisse liefert die Betrachtung der Verteilung nach dem Geschlecht der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung angaben, eine Ausbildung zu absolvieren. Mit 74,8 % liegt der Anteil der jungen Frauen, die ihre Ausbildung beim gleichen Betrieb fortgesetzt haben, deutlich unter demjenigen der jungen Männer (80,8 %). Die jungen Frauen haben mit 9,4 % häufiger ihre Ausbildung gewechselt, als das bei den jungen Männern der Fall ist; von ihnen gaben dies nur 6,9 % an. Auch der Anteil derjenigen jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung keine Ausbildung mehr absolvieren, ist unter den jungen Frauen mit 7,5 % höher als unter den jungen Männern (6,8 %). Dass sie ihre Ausbildung bei einem anderen Betrieb fortsetzen, gaben 8,3 % der jungen Frauen an und damit ein wesentlich größerer Anteil als bei den jungen Männern (1,2 %).

Abbruchgründe

Das Ausbildungsverhältnis beendet haben eineinhalb Jahre nach dem planmäßigen Abgang von der allgemeinbildenden Schule nur wenige der befragten jungen Erwachsenen. Trotzdem ist es für die Evaluation wichtig zu wissen, welche Ursachen für eine Kündigung des Ausbildungsvertrages es seitens der Auszubildenden gibt. Für die Frage "Warum hast Du die Ausbildung abgebrochen und gekündigt?" waren mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, unter denen die Teilnehmenden auswählen konnten.

Am häufigsten wurde als Abbruchgrund genannt, die Ausbildung habe keinen Spaß gemacht; 80,4 % der Abbrecher geben dies an. Am zweithäufigsten äußern die Teilnehmenden mit 40,2 %, dass sie sich unter dem Berufsbild ihres Ausbildungsberufes etwas Anderes vorgestellt hätten. In diesen Fällen ist es offenbar nicht gelungen, vor Aufnahme der Tätigkeit ein realistisches Bild der Tätigkeit im betreffenden Beruf zu vermitteln. Persönliche Probleme führten bei einem knappen Drittel (30,4 %) der Teilnehmenden zur Kündigung ihres Ausbildungsvertrages. Einem knappen Viertel der Auszubildenden war der Anfahrtsweg zu ihrem Arbeitsplatz zu lang.

Abschließend sollen nun noch die Einschätzungen der jungen Erwachsenen, die sich eineinhalb Jahre nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung befinden, zu ihren beruflichen Zukunftsaussichten betrachtet werden. Unter anderem wurden die jungen Frauen und Männer gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, im Anschluss an ihre Ausbildung von ihrem Ausbildungsbetrieb in ein Arbeitsverhältnis übernommen zu werden (vgl. Tabelle 4.19).

Tabelle 4.19: Geschätzte Wahrscheinlichkeit, vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden

Wahrscheinlichkeit der Übernahme durch Ausbildungsbetrieb	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Sehr wahrscheinlich	23,5 %	26 %	19,3 %
Wahrscheinlich	22,5 %	25 %	18,3 %
Vermutlich	21,8 %	20,3 %	24,3 %
Vermutlich nicht	4,3 %	3,0 %	6,5 %
Unwahrscheinlich	1,8 %	2,5 %	0,6 %
Sehr unwahrscheinlich	10,9 %	12,4 %	8,3 %
Keine Nennung	15,3 %	10,8 %	22,8 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung, Welle 3; nur Personen mit Verbleibstatus Ausbildung; hochgerechnete Anteile. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

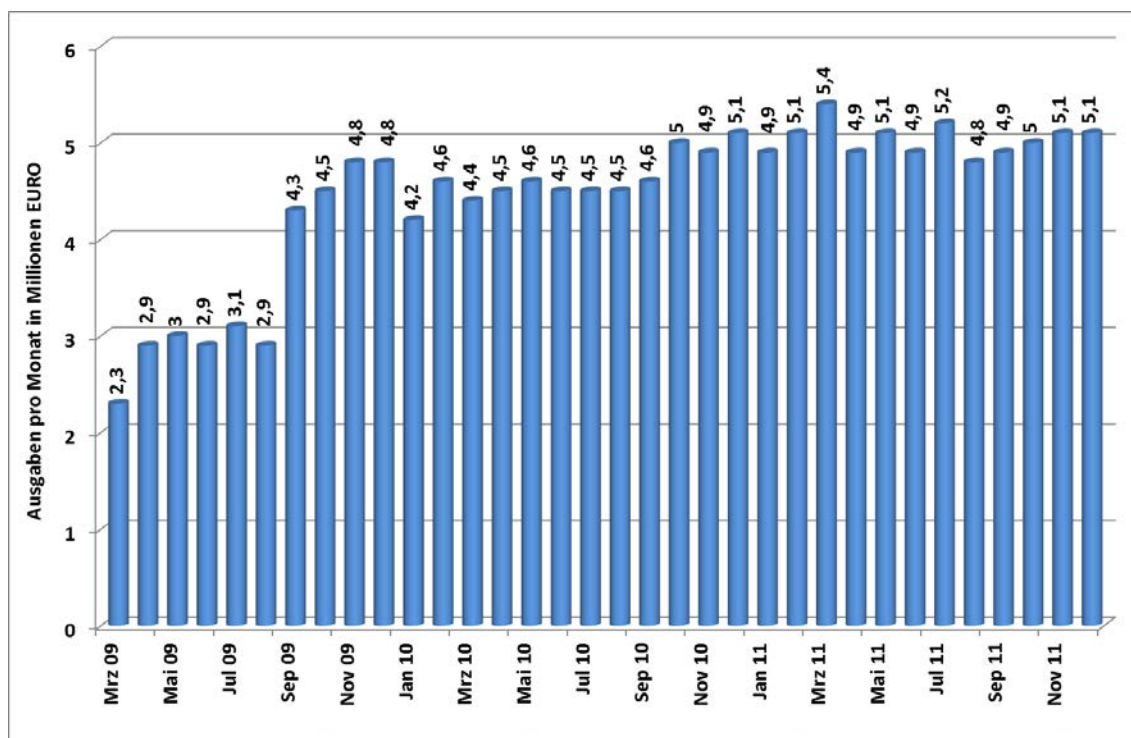
Die Auszubildenden sind optimistisch, was die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb angeht. 23,5 % von ihnen halten dies für sehr wahrscheinlich, wobei die jungen Männer zu einem wesentlich größeren Teil (26,0 %) von dieser Annahme ausgehen, als dies bei den jungen Frauen der Fall ist (19,3 %). Die Annahme „vermutlich nicht“ vom Betrieb übernommen zu werden beziehungsweise die Einschätzung, dass dies „unwahrscheinlich“ oder gar „sehr unwahrscheinlich“ sei, äußern mit 17,9 % etwas mehr junge Männer als junge Frauen (15,4 %). Insgesamt

scheinen die jungen Frauen in ihren Einschätzungen zu einer möglichen Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb etwas vorsichtiger zu sein als die jungen Männer.

4.7 Finanzieller Verlauf

Für das Jahr 2011 wurden nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit für die Berufseinstiegsbegleitung 60,4 Mio. Euro verausgabt.²⁰ Von diesen Mitteln entfielen auf die westdeutschen Bundesländer 81,5 % (2010: 83,1 %), auf die ostdeutschen 18,5 % (16,9 %). Vom Beginn der Berufseinstiegsbegleitung im ersten Quartal 2009 bis Dezember 2011 wurden bundesweit durchschnittlich 4,4 Mio. Euro pro Monat verausgabt (siehe Abbildung 4.16).²¹

Abbildung 4.16: Entwicklung der monatlichen Ausgaben, 2009- 2011



Quelle: Bundesagentur für Arbeit.

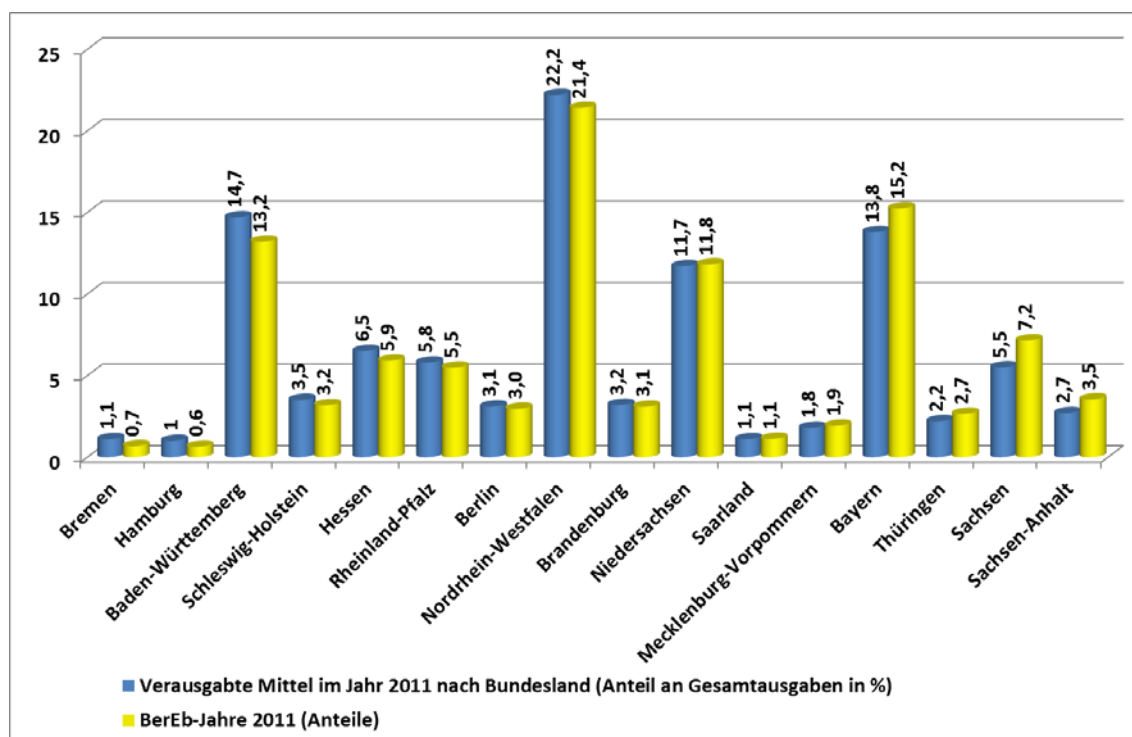
Die Gesamtausgaben lagen in diesem Zeitraum bei insgesamt rund 151 Mio. Euro. Im ersten Jahr der Berufseinstiegsbegleitung 2009 betragen die durchschnittlich verausgabten Mittel 3,5 Mio. Euro pro Monat. Mit der deutlichen Zunahme der Teilnehmerzahlen im Folgejahr stiegen die Ausgaben auf durchschnittlich 4,6 Mio. Euro pro Monat. Im Jahr 2011 betragen die durchschnittlichen Ausgaben 5,0 Mio. Euro pro Monat.

²⁰ Bundesagentur für Arbeit, Stand: 5. Juni 2012.

²¹ An dieser Stelle sei noch einmal erwähnt, dass in den genannten Ausgaben für das Modellvorhaben „Berufseinstiegsbegleitung“ nach § 421s SGB III a.F. nicht die für das vom BMBF initiierte Programm Bildungsketten enthalten sind.

Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der im Jahr 2011 verausgabten Mittel wurde in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (Anteil an allen Mitteln im Jahr 2011: 22,2 %, 2010: 22,3 %, 2009: 23,1 %), Baden-Württemberg (14,7 %, 14,3 %; 14,3 %), Bayern (13,8 %, 13,9 %; 14,1 %) und Niedersachsen (11,7 %, 10,6 %; 10,3 %) verausgabt. Die geringsten Mittel entfielen wie bereits in den ersten beiden Jahren der Berufseinstiegsbegleitung auf die Bundesländer Saarland (1,1 %, 1,2 %; 1,2 %), Bremen (1,1 %, 1,2 %; 1,2 %), Hamburg (1,0 %, 1,1 %; 1,2 %) und Mecklenburg-Vorpommern (1,8 %, 1,9 %, 2,0 %) (siehe Abbildung 4.17).

Abbildung 4.17: Verausgabte Mittel und Teilnahmejahre nach Bundesland, 2011 in Prozent



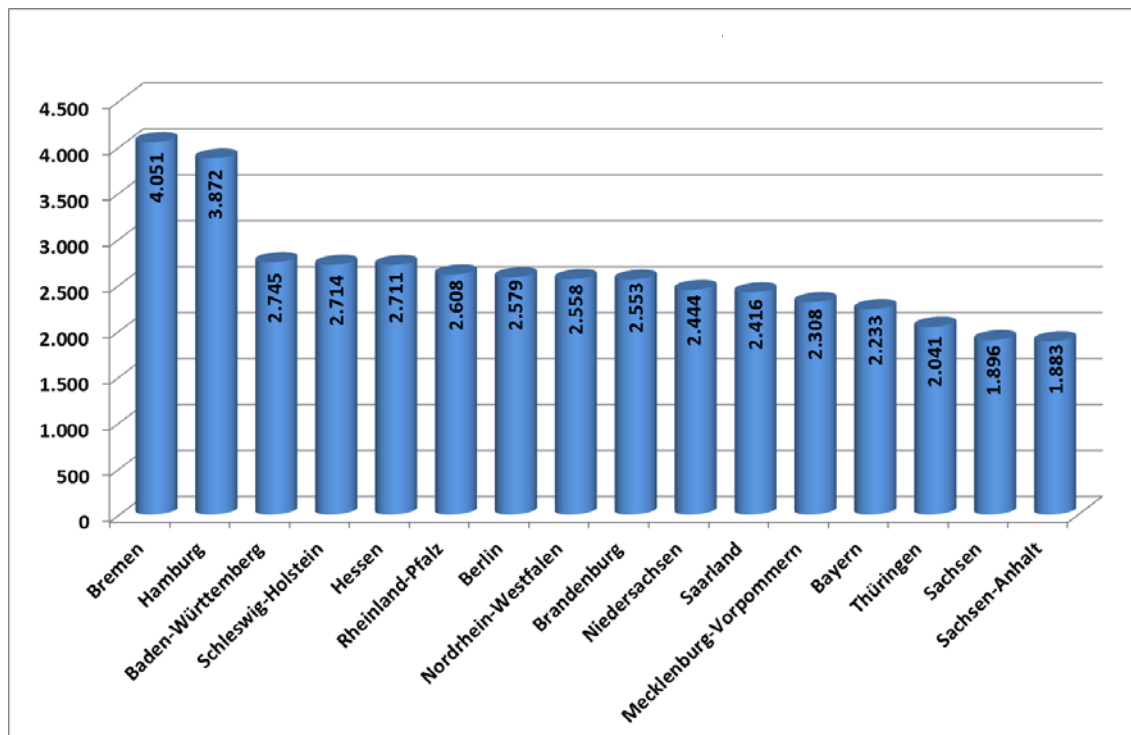
Quelle: Bundesagentur für Arbeit, IAB-ITM.

Vergleicht man die bereitgestellten Mittel mit den dadurch finanzierten Teilnahmejahren (aggregiert über alle Teilnehmenden) an der Berufseinstiegsbegleitung, ergibt sich ein hoher Grad der Übereinstimmung (siehe Abbildung 4.16). Dennoch bestehen Unterschiede in der Relation zwischen Teilnahmen und aufgewendeten Mitteln. Relativ viele Mittel pro Teilnahmejahr werden in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen aufgewendet. Aber auch in Baden-Württemberg, Hessen und Schleswig-Holstein ist ein Teilnahmemonat vergleichsweise teuer. Am anderen Ende stehen die ostdeutschen Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, in denen die Relation zwischen Kosten und Teilnahmen besonders günstig ist, gefolgt von Bayern und Mecklenburg-Vorpommern.

Sichtbar werden diese Unterschiede, wenn man die Kosten pro Teilnahmejahr an der Berufseinstiegsbegleitung berechnet. Bundesweit kostete ein Teilnahmejahr im Jahr 2011 durchschnittlich 2.464 Euro. Abbildung 4.18 zeigt die durchschnittlichen Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern. Spitzenreiter waren danach die Stadtstaaten

Bremen und Hamburg mit Kosten von 4.051 beziehungsweise 3.872 Euro. Die niedrigsten Kosten pro Teilnahmejahr ergeben sich in Sachsen-Anhalt (1.883 Euro). Zugleich ist festzustellen, dass die Schwankungen zwischen den meisten Bundesländern relativ gering sind; im Mittelbereich von 2.400 bis 2.750 Euro befinden sich neun von 16 Bundesländern.

Abbildung 4.18: Kosten pro Teilnahmejahr nach Bundesländern, 2011



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, IAB-ITM.

5 Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung, als eine langfristig angelegte, individuelle Förderung zur Unterstützung benachteiligter junger Menschen im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die betriebliche Berufsausbildung, steht mit dem Abgang der Teilnehmenden von der Schule vor einigen neuen Herausforderungen. Nicht nur veränderten sich die äußeren Rahmenbedingungen zum Teil erheblich, es wurden auch konzeptionelle Nachjustierungen und Schwerpunktlegungen in der praktischen Arbeit der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung erforderlich. Die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen auf verschiedene Verbleibswege im Übergangsbereich stellt eine neue Herausforderung für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung dar. Diese stellen die Betreuerinnen und Betreuer vor koordinatorische aber auch praktische Probleme, beispielsweise in Bezug auf die Planung persönlicher Betreuungstermine und -orte. Gleichsam sind auch die Träger gefordert, diese Veränderungen in den Blick zu nehmen und einen unterstützenden und handlungsweisenden Rahmen für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung zu gestalten. Jedoch auch die Teilnehmenden stehen vor neuen Herausforderungen, müssen sie doch neben all den Veränderungen und Anforderungen, die mit dem Verlassen der Schule auf sie zukommen, zusätzlich die Zeit und Motivation aufbringen, weiterhin regelmäßig mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zusammen zu arbeiten.

In diesem Kapitel soll nun mit zwei unterschiedlichen Schwerpunkten der Fortgang und die Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung in den Blick genommen werden. Im ersten Abschnitt wird zunächst der strukturelle Kontext, unter dessen Bedingungen sich die Berufseinstiegsbegleitung entwickelt, aus Sicht der Fallstudienresultate diskutiert. Hier sind insbesondere die Perspektiven der Träger von Relevanz, prägen sie doch in hohem Maße die Rahmenbedingungen für die Umsetzung. Ergänzt werden diese Sichtweisen durch die der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung in der Kooperation mit relevanten anderen Akteuren.

Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird auf die Zusammenarbeit zwischen den jungen Erwachsenen und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in der nachschulischen Betreuung eingegangen. Der Abgang aus der allgemeinbildenden Schule wurde bereits im vorherigen Zwischenbericht (IAW et al. 2011) als kritischer Moment hervorgehoben, an dem sich die Modalitäten der Betreuung für die Berufseinstiegsbegleitung grundlegend ändern. Um die Verbreitung bestimmter Problemlagen darzustellen und zugleich die Zusammenhänge im Detail betrachten zu können, werden die Ergebnisse der standardisierten Erhebungen mit denen der qualitativen Fallstudien verschränkt. Sowohl die Perspektive der jungen Erwachsenen als auch die der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter werden dabei berücksichtigt.

5.1 Grundlagen der Umsetzung: Rahmenbedingungen, interne Zusammenarbeit und externe Bezugspunkte

Durch die Befragung der Trägervertreterinnen und -vertreter und Fachkräfte sollen Kenntnisse zum strukturellen Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung und deren Umsetzungen gewonnen werden. Die Fragen nach Rahmenbedingungen, konzeptionel-

len Anlagen und Weiterentwicklungen sowie die nach der internen Zusammenarbeit sollen es ermöglichen, das Wechselspiel gegenseitiger Einflussnahme des konzeptionellen Kontextes auf der einen Seite und den Spielräumen für die praktische Ausgestaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite offen zu legen. Auf diese Weise zeigt sich, unter welchen Bedingungen und Einflussfaktoren sich die Entwicklung der Berufseinstiegsbegleitung fassen lässt und inwieweit diese ihre Wirkung im weiteren Verlauf entfalten. Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse sind Teilergebnisse der Fallstudienuntersuchung. Die Aussagen der Befragten beziehen sich sowohl auf generelle Aspekte der Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung als auch auf die Phase der nachschulischen Betreuung. Erhoben wurden diese Aussagen im letzten Quartal des Jahres 2011 (Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter) sowie zwischen März 2010 und August 2011 (Trägervertreterinnen und -vertreter).

5.1.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Seit Beginn der Berufseinstiegsbegleitung bilden die seitens des Trägers offerierten Handlungsspielräume und die zur Verfügung stehenden und gestellten Mittel die Grundlage für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung. Bereits im Zwischenbericht 2010 (IAW et al. 2010a, Kapitel 5.5.2) wurde im Rahmen der quantitativen Trägerbefragung darauf verwiesen, dass ein Großteil der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter den zur Verfügung stehenden finanziellen Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung als kaum kostendeckend wertet. Die Ergebnisse der Fallstudienuntersuchung unterstreichen diese Äußerungen der Trägervertreterinnen und -vertreter und verweisen in diesem Zusammenhang auf den Kostendruck durch das wettbewerbliche Vergabeverfahren:

„Wir waren preiswert. Das sage ich mal als allererstes. Unsere Konzeption hat die Kriterien erfüllt.“ (TR3, 145)

„Die Mittel sind ja auch nicht kalkuliert und wenn wir sie kalkuliert hätten, hätten wir die Maßnahme nie gewonnen, das muss man schon sagen, denn der Druck ist ja an solchen Stellen dann immer sehr gewaltig.“ (TR6, 91)

Die Bereitschaft der Träger, mit knapp berechneter Finanzierungsgrundlage die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung anzubieten, muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass einige der Trägervertreterinnen und -vertreter hierin ihre Chance sahen, sich ein neues Handlungsfeld zu erschließen (siehe dazu IAW et al. 2010a, S. 50ff., 92ff.). Die nicht vollständige Kostendeckung der Berufseinstiegsbegleitung wirkte sich in den betreffenden Fällen während der gesamten Dauer der Förderung in unterschiedlichen Dimensionen aus. In der Konsequenz konnten so einige Träger bislang Module, die sie als wichtig und zielführend interpretierten – wie beispielsweise eine umfangreiche Koordination, Schulungen und Weiterqualifizierungsmaßnahmen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder auch Nachhilfeangebote und Sprachkurse für Jugendliche – nicht oder nur in der Weise anbieten, dass diese die Unterdeckung noch zusätzlich verschärften oder letztlich durch die geringen Arbeitsentgelte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kompensiert werden mussten:

„Ich denke mal die Kalkulation ist sehr knapp ausgelegt, sehr, sehr knapp. Ja und kostendeckend arbeiten wir deswegen, weil die Mitarbeiter hier nicht viel Geld verdienen.“ (TR3, 149).

Darüber hinaus geben die interviewten Trägervertreterinnen und -vertreter an, dass sie, um einen Teil der Kosten der Berufseinstiegsbegleitung abdecken zu können, auf zusätzliche vorhandene oder zu akquirierende Mittel zurückgreifen müssen: durch andere Maßnahmen des Trägers, durch Spenden, durch Zuschüsse der Schulen oder dadurch, dass Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Angebote teilweise freiwillig und über ihren Arbeitsvertrag hinaus anbieten:

„Da zahlt der Träger drauf ... Es gibt Kollegen, die dann selbst gesagt haben, das ist es mir wert, es gibt teilweise Möglichkeiten, wo die Schule etwas zu finanzieren kann und den Rest zahlt der Träger dann drauf.“ (TR6, 91)

„Berufsvorbereitung die wird 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, die Nachbetreuung im BVJ.“ (BerEb, 6)*

Teilweise haben diese engen Spielräume auch dazu geführt, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in mehreren Projekten des Trägers angestellt sind und ihre Ressourcen – je nach aktuellem Bedarf – einsetzen müssen:

„Ich bin ja nicht hauptberuflich oder nur für BerEb tätig sondern eigentlich nur mit einer halben Stelle. Die andere ist in einer BaE, und weil die jetzt gerade gestartet ist, ist da ein riesiges Arbeitspensum. Und deswegen waren die Treffen mit den Teilnehmern auch einfach sehr spärlich in der letzten Zeit.“ (BerEb, 51)*

Während einige der Trägervertreterinnen und -vertreter diesen Widerspruch als Dilemma der engen Handlungsspielräume beschreiben, so wird an anderen Standorten versucht, die Kosteneinsparung nicht auf dem Rücken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auszutragen, sondern stattdessen auf Module und Angebote zu verzichten und das Personal anzuhalten, im Rahmen seiner Ressourcen zu agieren.

Neben diesen Aspekten, die sich auf die direkte Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beziehen, belasten die Fachkräfte mit zunehmendem Verlauf des Modellvorhabens auch perspektivische Unklarheiten und Verunsicherungen. Wie lange die Berufseinstiegsbegleitung in ihrer derzeitigen Ausrichtung noch weitergeführt werden wird und kann, führt in einzelnen Fällen zu Spannungen und Planungsunsicherheiten bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern (vgl. Kapitel 5.1.3).

Die bereitgestellten Handlungsspielräume seitens des Trägers werden von den befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern jedoch insgesamt positiv eingeschätzt. Kritisiert werden eher unklare Vorgaben bezüglich der konzeptionellen Ausgestaltung des Modellvorhabens, vor allem auch in Hinblick auf Fragen der nachschulischen Betreuung (vgl. Kapitel 5.1.2), oder generell ein hoher Erfolgsdruck seitens des Trägers hinsichtlich erwarteter Vermittlungszahlen.

Durch die Herauslösung aus dem vertrauten schulischen Kontext als dem ersten Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung haben sich die neuen Bedingungen für die Umsetzung eher erschwerend auf die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ausgewirkt. Die Vervielfältigung der Betreuungsorte sowie die sich damit neu ergebenden Kooperationen und darin verwobenen Anforderungen (vgl. Kapitel 5.1.4) tragen zu einer höheren Arbeitsbelastung bei.

5.1.2 Konzeption und Weiterentwicklung der Berufseinstiegsbegleitung

Die Frage nach der konzeptionellen Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Träger und der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Mit fortschreitendem Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung und insbesondere im Zuge der einsetzenden nachschulischen Betreuung der jungen Erwachsenen ist es von Interesse, danach zu fragen, wie sich dieses Konzept weiterentwickelte, welche Schwerpunkte seitens der unterschiedlichen Träger gelegt werden und welche Hürden im Zuge der Umsetzung dieser Vorgaben zutage getreten sind.

Allgemein nach ihrer Schwerpunktlegung für das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung gefragt, verweist ein großer Teil der befragten Träger auf die richtungsweisenden Vorgaben durch die Verdingungsunterlagen. Ein anderer Teil nennt anhaltende Prozesse einer trägerinternen Modifizierung und Ausdifferenzierung der konzeptionellen Rahmung der Berufseinstiegsbegleitung – eine Herausforderung, die mit ihrem Modellcharakter begründet wird.

Während einige der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter diese Notwendigkeit der konzeptionellen Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung als Möglichkeit der Partizipation und Gestaltung schätzen, betonen andere Befragte eher die Herausforderung oder gar Überforderung angesichts dieser Unspezifik. Insbesondere Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die nicht von Beginn an im Rahmen des Modellvorhabens tätig waren, berichten, dass das Konzept des Trägers wenig Grundlage für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung biete und dessen Offenheit eher zu Verunsicherungen führte:

„Es gab ein Konzept auf das ich zurückgreifen konnte, aber das war auch sehr offen gehalten, also der Interpretationsbereich, der liegt da in einem riesigen Bereich. So Sätze wie: ‚Übergangsbegleitung im Bereich Schule Beruf‘, das ist schon sehr weit gehalten.“ (BerEb, 31)*

Differenzlinien

Innerhalb der Rahmung durch die Vorgaben entwickelten die Träger unterschiedliche Schwerpunktlegungen, Herangehensweisen und Methoden, um die Zielvorgaben der Berufseinstiegsbegleitung zu erfüllen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen spiegeln die Heterogenität der Träger wider und deren unterschiedlichen Vorerfahrungen im Bereich Übergang Schule Beruf (IAW et al. 2010a, S.32ff), sowie deren jeweilige Schwerpunktlegung der Förderung: So wird die Berufseinstiegsbegleitung von einem Teil der Träger vor allem als Vermittler zwischen verschiedenen Positionen, Institutio-

nen und Perspektiven verstanden, andere wiederum sehen sie eher als Begleitinstrument junger Erwachsener im Übergang und demnach hauptsächlich als subjektorientierte Hilfestellung.

Eine der stärksten Unterscheidungslinien zwischen den Trägern bezieht sich auf die Frage, inwieweit die Bearbeitung lebensweltlicher Problemlagen Teil der Hilfestellung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sein soll und kann.

Ein Teil der Träger legt die Fokussierung stark auf die Berufsorientierung und -wahl, während andere Träger stärker auch die Bearbeitung lebensweltlicher Problemlagen als Teil der Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung verstehen und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anhalten, die jungen Erwachsenen mit ihrer ganzen Person in den Blick zu nehmen, sie in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern und positive Verhaltensweisen zu stabilisieren. Dabei betonen sie, dass zunächst persönliche Probleme bearbeitet werden müssen, um überhaupt eine Unterstützung in schulischen und beruflichen Fragen bieten zu können:

„Wo dann gar nicht die Berufsorientierung im Vordergrund steht, sondern die sonstigen Schwierigkeiten, die eine Berufsorientierung oder überhaupt das verunmöglichen, weil alles andere erst mal wichtiger ist (...) Ich denke man kann das Berufliche nicht klären, wenn das andere so dominant ist. Also wenn jemand mit einer massiven Essstörung da ist, wenn jemand da ist mit Suiziddrohung und ähnlichem. Dann hat das natürlich Vorrang.“ (TR8, 113-117)

Die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verweisen auf ihre Erfahrung, dass eine berufliche Orientierung massiv erschwert wird, wenn lebensweltliche Problemlagen nicht bearbeitet werden:

„Ich hab so ein Mädchen, bei der geht grad gar nix, also überhaupt gar nix, weder Suche nach einem Praktikum, weder Infos einholen noch Bewerbungen schreiben noch sonst irgendwas. Aber da sind halt so viele andere Geschichten ringsrum, dass ich das durchaus nachvollziehen kann, dass die im Moment für Bewerbungen keinen Kopf hat. Dass der das völlig Wurst ist.“ (BerEb, 97)*

Während ein Teil der Befragten es als selbstverständlich sieht, Unterstützungsangebote auch jenseits berufsbezogener Hilfestellungen zu offerieren, so verweist ein Teil der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf die Vorgaben seitens des Trägers mit einer entsprechenden Handlungsanweisung, sich stärker auf berufsbezogene Aspekte zu fokussieren.

Eine zweite starke Differenzlinie zwischen den Trägern bezieht sich auf die Frage nach der Handhabung schulischer Hilfestellungen für die Förderungsteilnehmerinnen und -teilnehmer durch die Fachkräfte. Grundsätzlich sehen die Trägervertreterinnen und -vertreter und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die schulische Unterstützung als eine Hauptaufgabe zur Sicherung der Schulabschlüsse und als Grundlage für einen erfolgreichen Übergang an, gleichsam als wichtige Hilfestellung während der Ausbildung und schulischen Höherqualifizierung. Für einige der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter gehört es durchaus zu den Aufgaben der Berufseinstiegsbe-

gleiterinnen und -begleiter, Nachhilfe zu offerieren, andere sehen diese eher in Verantwortung, sie zu organisieren und hierfür Andere zu gewinnen (Freiwillige, Studierende oder ähnliche). Dritte wiederum bieten weder Angebote noch weiterführende Unterstützungen, da sie dies aus finanziellen Gründen nicht bewältigen können und/oder es nicht als Aufgabe der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verstehen, diese selbst zu übernehmen.

Weiterentwicklungen

Im Zusammenhang mit den bisherigen Erfahrungen in der Umsetzung des Modellvorhabens haben sich für die Trägervertreterinnen und -vertreter konzeptionelle Nachsteuerung beziehungsweise Weiterentwicklungen als notwendig erwiesen. Dabei beziehen sich diese Nachsteuerungen teilweise auf Arbeitsansätze des Trägers insgesamt, andere eher auf einzelne konzeptionelle Ausgestaltungsaspekte:

„Also erstmal mussten die Inhalte des Konzepts erprobt werden in der Wirklichkeit, das war eine Herausforderung und dann haben wir eigentlich fortlaufend Methoden neu erarbeitet.“ (TR1, 187)

Insbesondere verstärkt durch den Eintritt in die nachschulische Betreuung wurde eine Weiterentwicklung notwendig. Hier war zunächst unklar, wie eine Weiterbetreuung im Fall eines nicht eingetretenen Übertrittes in Ausbildung generell ausgestaltet sein soll und welchen zeitlichen Aufwand diese benötigt:

„Dann muss natürlich erst mal begründet werden, wie können diese Teilnehmer oder wie sollen diese Teilnehmer nachbetreut werden? Wo sollen sie nachbetreut werden? ... da ... muss so jeder seine Strategie entwickeln, wie er die Nachbetreuung hinkriegt.“ (TR3, 183)

Bei auftretenden Unklarheiten bezüglich der konzeptionellen Umsetzung verstehen die Trägervertreterinnen und -vertreter die jeweiligen Berufsberaterinnen und -berater der Arbeitsagenturen als erste Ansprechpartnerinnen und -partner, erlebten jedoch auch dort teilweise Unsicherheiten und Unklarheiten, sodass letztendlich die Lösung des Problems als individuell abhängig von der Interpretation der Verdingungsunterlagen durch die zuständige Arbeitsagentur erlebt wurde:

„Ja, das ist genau der Punkt, im Moment, der auch gesetzlich nicht eindeutig geregelt ist. Also in der Vergabeordnung steht im Grunde nach drin, dass die nachbetreut werden, über einen sehr langen Zeitraum, eigentlich bis zum Ende der Ausbildung. Das würde bedeuten auch während der gesamten Berufsvorbereitung, und da haben wir natürlich A) die Problematik der Doppelfinanzierung in der BVB und B) ist es natürlich auch für den Jugendlichen und auch für die Mitarbeiter eine schwierige Situation, wenn es dann einen neuen Ausbilder gibt, einen Bildungsbegleiter, eine Lehrkraft, die ihn betreut und parallel dazu noch den Berufseinstiegsbegleiter. Und deshalb haben wir uns mit der Agentur für Arbeit hier in [Stadt] so verständigt, dass es einen vorgegebenen Zeitraum, der also die Eignungsanalyse noch mit einschließt und die ersten Wochen der BVB dann auch noch, und dann gibt es eine Übergabe. Aber das ist eine Festlegung, die wir hier in [Stadt] ge-

*troffen haben, in Abstimmung mit der Agentur, die in der Vergabeordnung so nicht geregelt ist, muss ich dazu sagen.“ (TR*²², 71)*

„Was seit geraumer Zeit ein Dauerbrenner ist, ist das Thema Nachbetreuung und die Organisation der Nachbetreuung. Da kommt es immer wieder zu Fragen und auch zu Ungewissheiten, also diese Unsicherheit ist da sehr hoch, gerade auch dann im Verhältnis mit der Arbeitsagentur.“ (TR, 183)*

Letztendlich haben die Träger unterschiedliche Wege eingeschlagen, um die Frage der weiteren Betreuung derjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im Anschluss an die Schule keine berufliche Ausbildung begonnen haben, zu lösen. In einigen Fällen wurde in Absprache mit der Arbeitsagentur besprochen, welche der Teilnehmenden nachbetreut werden können, in anderen Fällen wurde für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht in eine berufliche Ausbildung übergangen, die Berufseinstiegsbegleitung beendet. Andere Träger betreuen ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch zu Beginn der berufsvorbereitenden Maßnahmen oder in Übergangsmaßnahmen und bieten damit weiterhin eine kontinuierliche Unterstützung.

Was die konkrete Umsetzung der Nachbetreuung anbelangt, wurden letztlich unterschiedliche Ansätze entwickelt und an die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter herangetragen: Einige Träger erwarten eine umfangreiche und zeitintensive Nachbetreuung mit einer umfassenden Begleitung, die einen regelmäßigen persönlichen Kontakt zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (auch in den Firmen und Werkstätten) und den Einbezug eines großen Netzwerks an anderen Unterstützerinnen und Unterstützern vorsieht. Andere Trägervertreterinnen und -vertreter sehen einen sporadischen und telefonischen Kontakt in der Phase der Nachbetreuung als ausreichend an. Während ein großer Teil der Träger an der Aufrechterhaltung der Betreuung der Teilnehmenden durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die die jungen Erwachsenen schon aus der schulischen Begleitung kennen, festhält, wurden in einzelnen Fällen die Fachkräfte, um Ressourcen zu sparen, standortbezogen eingesetzt. Auf diese Weise betreute dann ein Berufseinstiegsbegleiter beziehungsweise eine Berufseinstiegsbegleiterin alle jungen Erwachsenen – zum Beispiel an einer weiterführenden Schule – und zwar unabhängig davon, ob diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon im Vorfeld von der jeweiligen Fachkraft betreut wurden oder nicht.

In der Nachbetreuungsphase wurden die Gespräche zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den jungen Erwachsenen oftmals auf Räumlichkeiten des Trägers verlagert und damit als neuer Ort eingeführt. Andere Trägervertreterinnen und -vertreter vertreten gerade den Ansatz, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter den jungen Erwachsenen folgen und damit auch andere Institutionen aufsuchen müssen.

²² Aus Datenschutzgründen werden die Aussagen der Träger an dieser Stelle anonymisiert dargestellt.

Trägervorteilerinnen und -verteiler, die konzeptionell einen sehr hohen Wert auf niedrigschwelligen Zugang legen, verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung einer hohen Verfügbarkeit und Kontaktdichte zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den Teilnehmenden. Dies vereinfacht und erhöht nicht nur die Unterstützung, sondern wirkt sich wiederum positiv auf die Beziehung zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und den jungen Erwachsenen aus:

„Aber ich habe schon immer gesagt: ‚Ihr müsst ein Blick drauf haben, wenn die rausgehen. Dann muss einfach die Beziehung so gefestigt sein, dass die Kids ein Nutzen haben von dem, dass die mit euch Kontakt haben.‘ Und das funktioniert, je mehr ihr außerhalb von der Schule seid, dass denen klar ist, das ist kein Zwangsprogramm, sondern es liegt auch an ihnen, dass sie was bringen.“ (TR7, 158)

Andere Träger verweisen darauf, dass sich die Kontakte zu den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern in der Nachbetreuungsphase oft lockerer gestalten lassen. Dabei gebe es durchaus junge Erwachsene, die selbst den Kontakt suchen:

„Ja, ist ganz wichtig, da den Kontakt zu halten. Weil eben ... viele Schüler das wahrnehmen als eine Schulveranstaltung, und sich dann auch die Kontakte verflüssigen. Die sind ja nicht mehr an dem Ort und viele denken eben, dass der Berufseinstiegsbegleiter wirklich ein Teil der Schule ist, weil die kennen ihn daher.“ (TR1, 207)

„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.“ (BerEb, 6)*

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern erachten die Begleitung nach der allgemeinbildenden Schule als wichtig, betonen aber gleichzeitig die hierdurch entstehende Belastungen: Es wird auf den hohen zeitlichen Aspekt der Nachbetreuung verwiesen, der durch die aufwendige Terminfindung mit den jungen Erwachsenen entsteht. Die oftmals schwierige Kontaktaufnahme beziehungsweise Erreichbarkeit der jungen Erwachsenen geht einher mit der Einbeziehung anderer Personen im Übergang, sowie der Notwendigkeit, hierfür verschiedene Treffpunkte anzufahren.

Grundsätzlich wird die individuelle Anpassung von Angeboten an die Bedarfe der jungen Erwachsenen sowohl von den Trägervorteilerinnen und -verteiler als auch von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als wichtiger konzeptioneller Aspekt der Begleitung gewertet. Unabhängig davon, ob die Begleitung in oder nach der Schule stattfindet, betonen die Trägervorteilerinnen und -verteiler, dass nur durch ein individuelles Angebot die Übergänge passgenau unterstützt werden können und sehen es als oberstes Ziel, die jungen Erwachsenen mit ihren Stärken, Schwächen und Ressourcen in den Mittelpunkt der Unterstützung zu rücken:

„Also im Mittelpunkt steht da der Jugendliche, der Einzelne. Und mit der Förderplanung ist es die Idee, wirklich individuell bezogen auf den Jugendlichen zu gucken: ‚Was bringt der mit? Welche Ressourcen hat er? Aber wo

sind auch Defizite bei ihm?’ Und der Job vom BerEb ist dann wirklich, egal welches Themenfeld das ist, ob das schulische Förderung ist, ob das soziale Kompetenz ist, den Jugendlichen an die Hand zu nehmen, den roten Faden in der Hand zu haben.“ (TR7, 120)

Mit der Ausdifferenzierung der Ausgangslagen der jungen Erwachsenen im Zuge der nachschulischen Betreuung hat dieser individuelle Ansatz zur Folge, dass standardisierte Module oder auch Gruppenangebote einer noch stärkeren Fokussierung auf die jeweiligen individuellen Bedarfe weichen mussten. Die sich abbildende Art der Umsetzung und Weiterentwicklung der methodischen Ansätze und der Schwerpunktlegungen des Modellvorhabens sind einerseits als Teil des dynamischen Verlaufs mit sich verändernden Rahmenbedingungen zu verstehen. Andererseits sind die Handlungsspielräume in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung auch als Ausdruck ihres Modellcharakters zu verbuchen. In der Unterschiedlichkeit der Lösungsansätze, die seitens der Träger in Absprache und Rückkopplung mit den lokalen Agenturen für Arbeit hierfür getroffen wurden, zeigt sich insbesondere, dass nicht eindeutige Vorgaben in Bezug auf die Nachbetreuung derjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht in eine berufliche Ausbildung übergegangen sind, zu höchst unterschiedlichen Betreuungsverläufen führen können.

5.1.3 Personalführung und interne Zusammenarbeit

Nicht erst seit dem erfolgten Übergang der ersten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung in die nachschulische Phase zeigt sich als Besonderheit, dass dieses Modellvorhaben an den unterschiedlichsten Orten umgesetzt und wirksam wird und damit für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vielfältige Orte der Zusammenarbeit entstehen. Für die Träger ergibt sich die Herausforderung, einerseits eine eigene trägerinterne Kultur der Zusammenarbeit und Unterstützung zu etablieren und andererseits die anderen Kooperationsbezüge und Teams, in denen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter agieren, in den Blick und zum Anlass für deren Unterstützung zu nehmen:

„Ich leite das Projekt im Sinne von Kommunikation mit dem Auftraggeber, Kommunikation auch mit den Schulen, also eigentlich mit allen handelnden Personen, Unterstützung der Kollegen, fachlich, reflektiv und organisatorisch, Prozesse anregen, auch Prozesse kontrollieren ist meine Aufgabe.“ (TR1, 195)

Entsprechend berichten die Trägervertreterinnen und -vertreter von einer Vielzahl an Unterstützungsstrukturen und regelmäßigen Zusammenkünften, die sie etabliert haben und in die die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eingebunden sind. Lediglich ein Trägervertreter verweist darauf, dass seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher in die schulischen Strukturen involviert sind als in die des Trägers. Zu den trägerinternen Unterstützungsstrukturen, die offeriert werden, zählen Supervisionen, kollegiale Fallberatungen, Fallbesprechungen, Teamsitzungen und Teamberatungen. Diese Unterstützungen finden jedoch in unterschiedlicher Terminierung (wöchentlich, 14tägig oder monatlich) und unter unterschiedlicher Beteiligung durch die Trägervertreterinnen und -vertreter statt. Sie basieren nur bei einigen Trägern auf Freiwilligkeit, ein großer Teil der Träger legt sie als verpflichtend fest.

Die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter schätzen die etablierten Strukturen und profitieren von diesem Austausch, es wird jedoch auch betont, dass Teamsitzungen eine gründliche und gute Einarbeitung nicht ersetzen können. In einigen wenigen Fällen existiert keine routinierte oder standardisierte Form der Teamzusammenarbeit. Entsprechend des hohen Bedarfs, den die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hierfür formulieren, erscheint es ihnen unverständlich, wenn hierfür kein Rahmen geschaffen wird:

„Sicherlich ist das am Anfang auch angedacht gewesen, aber es hat sich halt nicht verwirklicht. Obwohl wir ja hier beim Träger viele Berufseinstiegsbegleiter haben. Also in der Firma wäre das sicherlich machbar.“ (BerEb, 137)*

Die große Mehrheit der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betont, dass im Rahmen der Teamsitzungen oder Fallberatungen vor allem Einzelfälle von Teilnehmenden der Berufseinstiegsbegleitung, sowie Probleme, Erfahrungen und Herausforderungen ihrer täglichen Arbeit besprochen werden können. Diese Austauschrunden finden in einigen Fällen lediglich zwischen den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern statt, teilweise sind jedoch auch die Trägervertreterinnen und -vertreter Teil dieser Austauschrunden. Auch wenn die regelmäßigen Zusammentreffen als wichtig und gewinnbringend verbucht werden, unterliegen sie jedoch mitunter der Beobachtung durch die Träger und damit einem kontrollierenden Blick:

„Also es gibt Leute, die erzählen dann mehr und es gibt Leute, die erzählen dann weniger, es gibt Leute, die sagen: ‚Ist alles gut‘ und es gibt Leute, die haben spezielle Fragen, die können dann da auch gut geklärt werden. Wir versuchen das auch immer möglichst gut zu machen aber ich glaube nicht, dass alle richtig offen sind. Ich bin es ja auch nicht.“ (BerEb, 249)*

Grundsätzlich, so betonen die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, werde im Zuge der trägerinternen Zusammenarbeit nicht nur Know-How Einzelner für andere sichtbar und nutzbar, es bestehe auch eine hohe Erwartungshaltung untereinander, dass Konzepte, Methoden und Ansätze den anderen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt werden oder in diesem Rahmen (weiter)entwickelt werden.

Insbesondere die gemeinsame Arbeit an einzelnen Fällen wird von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als hilfreich und unterstützend herausgestellt und ein hoher Anteil der Diskussionen dreht sich um pädagogische Fragestellungen, wie beispielsweise Themen der Ausgestaltung der Begleitung, Elternarbeit, sowie Aspekte, die die Nachbetreuung und deren Organisation betreffen, oder generell die Frage, inwieweit Hilfestellungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch weiter optimiert werden können:

„Wir haben das jetzt eingeführt, dass man immer wieder Fälle einbringt: ‚Was kann ich noch mit dem Schüler machen? Habe ich irgendwas übersehen in der Beratung? Wie kriege ich einen Zugang zum Schüler?‘ Das war so ganz oft Thema ... Wie kann ich da mehr in Beziehung treten, jetzt gerade auch teilweise in der Nachbetreuung zum Beispiel wie komme ich da ran? Oder auch wenn's um Abmeldungen ging, das war nochmal ein Thema. Also diese Fälle, die immer wieder auftreten ... Was ist meine Rolle als BerEb an

der Schule, wie kann ich mich da platzieren mit meinem Angebot? ... Wie gehe ich mit Eltern um? Oder was kann ich noch für zusätzliche Angebote leisten? Also Lernunterstützung ist ja ein Angebot, was kann ich vielleicht noch anbieten? Kann man vielleicht auch teilweise die Kollegen unterstützend austauschen?“ (BerEb, 227-229)*

„Hauptdiskussionspunkt ist eben auch der Austausch über die Jugendlichen. Wie viel, wie oft, in welcher Weise? Ein Kollege ist mit einem Teilnehmer fast bis nach Bayern gefahren zu einem Ausbildungsplatz. Das war schon eine sehr enge Beziehung. Andere Kollegen sagen, irgendwo hört die Betreuung auch auf oder dass man immer für Gespräche bereit steht. Wenn abends oder Samstagabend um sieben oder um acht das Telefon klingelt, dass man da nicht ran geht. Aber umso mehr Leute da sich miteinander besprechen, umso mehr Meinungen gibt's natürlich auch ... Und da jetzt auch alle von unterschiedlichen Ausbildungspunkten von der Qualifikation her in diesem ganzen System arbeiten, sieht das natürlich jeder ein bisschen anders.“ (BerEb, 205)*

Ein Teil der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter nutzt die Teamsitzungen um formal-inhaltliche Aspekte der Berufseinstiegsbegleitung, Förderpläne, Berufsbilder und mögliche Anschlussperspektiven der Jugendlichen gemeinsam zu diskutieren. In diesem Kontext werden auch Materialien erstellt oder vorab entwickelte Arbeitshilfen und Handbücher publik gemacht, in denen Ziele und Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung aufgeführt werden, aber auch exemplarisch Vordrucke für Elternbriefe, Bewerbungen und Lebensläufe sowie Informationen zu verschiedenen Fristen enthalten sind, die der Unterstützung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter dienen sollen.

Für die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist es in diesem Zusammenhang von hoher Relevanz, nicht nur über aktuelle Entwicklungen der Förderung informiert zu bleiben, sondern sich auch dahingehend auszutauschen, wie trägerintern mit dem Auftraggeber kommuniziert und im Falle auftretender Schwierigkeiten umgegangen werden kann und soll. Die Trägervertreterinnen und -vertreter geben an, dass sie jederzeit auch zusätzlich bezüglich einzelner Fragestellungen zur Verfügung stehen und insgesamt an einer konzeptionellen Weiterentwicklung – auch im Rahmen des Austauschs mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern – interessiert seien. Ein Träger entwickelte so einen sogenannten Qualitätszirkel, in dem ausgewählte Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter offene Fragen klären, sich gegenseitig unterstützen und Strukturen für die Berufseinstiegsbegleitung weiterentwickeln.

Eine der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wies jedoch kritisch darauf hin, dass von Seiten des Trägers weniger Unterstützung als vielmehr ständig zusätzliche Arbeitsaufträge in das Team getragen würden, die sich in der Praxis jedoch aufgrund der hohen Arbeitsbelastung kaum als umsetzbar erwiesen. Eine andere kritische Stimme bezieht sich auf die Aufforderungen des Trägers an seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, im Zuge der Umsetzung der Förderung vor allem auch die Angebote des Trägers mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu besetzen:

„Es gibt verschiedene Programme, die noch von unserem Weiterbildungsträger angeboten werden, in denen zum Beispiel verschiedene Potentialanalysen durchgeführt werden. Und dann soll man halt an der Schule in verschiedenen Klassen immer nachfragen und das bewerben. Also so das Positive für den Bildungsträger raus ziehen.“ (BerEb, 29)*

Während sich ein großer Teil der Tätigkeit der Trägervertreterinnen und -vertreter um die interne Zusammenarbeit dreht, beziehen sich weitere Aufgabenschwerpunkte auf externe Strukturen und dienen dem Austausch, zum Beispiel in Form trägerübergreifender Kooperationen. Schwachstellen, Entwicklungschancen und Verbesserungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit werden hierbei ebenso besprochen wie formale Aspekte der Kooperation geklärt. In einigen Fällen besuchen Trägervertreterinnen und -vertreter auch Fachtagungen und Konferenzen, um sich über aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen zu informieren und auszutauschen. Es gibt jedoch auch einzelne Fälle, in denen Trägervertreterinnen und -vertreter direkt auch mit der Zielgruppe der Jugendlichen arbeiten, beispielsweise im Rahmen von Bewerbungsworkshops. Darüber hinaus übernehmen einige vor allem koordinierende Aufgaben auf übergeordneter Ebene und versuchen damit, positive Rahmenbedingungen für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu schaffen. Dies kann sich auf den Kontakt mit der Agentur für Arbeit oder des Regionalen Einkaufszentrums beziehen, wo sie als Ansprechpartner fungieren, oder auf Kontakte mit den jeweiligen Schulen. Hier werden nicht nur formale Aspekte für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung geklärt (Orten, Zeiten und materieller Ausstattung), sondern auch Entwicklungen mit der Schulleitung besprochen. Letztlich dienen diese Kontakte auch dazu, sich ein konkretes Bild der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor Ort machen zu können.

Während eine Vielzahl der Trägervertreterinnen und -vertreter ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern einen großen Spielraum für deren eigene Arbeit einräumt und ihnen keine über das Konzept hinausgehende Anweisungen erteilt, kontrollieren einige wenige Trägervertreterinnen und -vertreter die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sehr stark, beispielsweise indem sie sich Feedbacks über deren Arbeit bei den jeweiligen Schulen einholen oder die Dokumentation der Unterstützung als Möglichkeit zur Überprüfung ihrer Arbeit nutzen. Insgesamt bewerten die Trägervertreterinnen und -vertreter die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter jedoch positiv und sehen deren Bemühungen und Engagement für die Jugendlichen der Förderung. Einige äußern jedoch auch ihre Erwartungen hinsichtlich eines positiveren Kontakts mit der Agentur für Arbeit oder auch eines höheren Engagements der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hinsichtlich der Unterstützung der Jugendlichen, sowie der Kontaktbemühungen zu den Jugendlichen in der Nachbetreuung:

„Durch die Frau [Name Berufseinstiegsbegleiterin, H.H.] sieht man ja schon, dass sie zwar immer wieder appelliert, Leistungen zu verbessern, dass man halt auch mal was machen muss, aber zwischen appellieren und das dann annehmen, da ist ein Unterschied.“ (TR, 5).*

„In einigen Fällen war es dann auch tatsächlich so, wo die Kollegen extreme Schwierigkeiten hatten die Jugendlichen wieder zu kontaktieren (...) muss ich ganz ehrlich zugeben, war ich da mit dem Engagement von dem einen oder anderen Kollegen auch nicht ganz zufrieden.“ (TR, 47)*

Kritisch hingegen werden einige Personalentscheidungen resümiert: Einerseits, da nicht alle Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in gleichem Maße einen Zugang zu den jungen Erwachsenen aufbauen konnten und ihnen Erfahrungen in der Arbeit mit jungen Erwachsenen fehlte. Andererseits entzogen sie sich internen Unterstützungsstrukturen des Trägers und setzten die konzeptionellen Erwartungen der Träger in die Förderung nicht entsprechend um, indem sie beispielsweise Handlungsempfehlungen ablehnten.

Qualitätssicherung, Fortbildung und Fachlichkeit

Die Trägervertreterinnen und -vertreter bieten unterschiedliche Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung an und diese Fortbildungsangebote sind teilweise freiwillig, teilweise jedoch verpflichtend für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Bei einigen Trägern zählen Fortbildungen zum Standard und werden als eine Art Ausgleich zu niedrigen Löhnen gesehen. Sie sichern in der Wahrnehmung der Träger die Qualität der Arbeit, bieten jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, sich mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anderer Träger auszutauschen.

Als eine Auswirkung der unzureichenden Kostendeckung der Berufseinstiegsbegleitung verweisen einige der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter darauf, dass generell an Weiterbildungsangeboten gespart werden müsse:

„Wir sind ja weit weg davon zu überlegen, gibt's wünschenswerte pädagogische Maßnahmen ... oder Schulungen für Mitarbeiter. Das haben wir nicht. Also ich kann ja gerade mal die Personalkosten nicht einmal vollständig decken. Dann denke ich nicht drüber nach, ob noch irgendwie ne Akquise-Schulung oder was weiß ich was drin wäre.“ (TR7, 278)

Die befragten Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen bewerten die Angebote und Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung unterschiedlich. Während der große Teil der Befragten angibt, dass sie entsprechende Angebote in unterschiedlicher Thematik unterbreitet bekommen und selbst auch ihren Bedarfen entsprechend Qualifizierungsangebote externer Anbieter nutzen können und hierfür finanziell unterstützt werden, so gibt es dennoch auch Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die betonen, dass Weiterqualifizierungen nicht standardisiert und selbstverständlich für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind:

„In diesem Jahr hab ich keine wirkliche Weiterbildung gemacht, die einzige Möglichkeit ist halt der Austausch im Team. Ich weiß nicht, zählt ein Erste-Hilfe-Kurs auch zu Weiterbildung? Ach doch ich hab eine Schulung mitgemacht, die kann ich hier an der Schule aber eigentlich nicht unbedingt anwenden oder gebrauchen. Ja, so was hab ich mal gemacht, aber ansonsten sind die Möglichkeiten da recht gering.“ (BerEb, 239)*

„Es wird immer wieder mal was angeboten aber die Team-Mitglieder werden dann auch oft vorher bestimmt, die da teilnehmen sollen. Also da hat man selber nicht so richtig viel Einfluss drauf. Man kann natürlich sagen: ‚Ich würde da gerne hingehen, das würde mich interessieren.‘ ... Aber da hat man im Moment halt selbst wenig Möglichkeiten.“ (BerEb, 243)*

Die Themen der internen und externen Fortbildungen und Schulungen sind breit gefächert und beziehen sich auf methodisch-didaktische Grundkenntnisse in der Arbeit mit jungen Menschen (ressourcenorientierte Gesprächsführung, Empowerment, Umgang mit schwierigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern), auf Softwarekenntnisse (Office, Excel etc.), auf Themen zum Bewerbungsverfahren und der Ausbildungsplatzsuche, auf Dokumentationswerkzeuge (Förderplanerstellung) sowie auf speziell für die Berufseinstiegsbegleitung angebotene Tagungen (Prävention von Förderungsabbrüchen, Potentialanalysen, Konzept der Berufseinstiegsbegleitung).

Für die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind dabei insbesondere jene Qualifizierungen von hoher Relevanz, die einen unmittelbaren Anwendungsbezug aufweisen und die praktische Umsetzung methodisch bereichern und erweitern oder aber eigene Arbeitsansätze bestätigen und positiv verstärken:

„Und dann hatte ich noch eine Fortbildung: Gesprächsführung mit schwierigen Teilnehmern. Die hat mich selber ein bisschen motiviert. Das war für mich selber schön. Ich habe mitbekommen, dass ich auf dem richtigen Wege bin und dass ich doch eigentlich spitze bin. Das braucht man ab und zu mal!“ (BerEb, 131)*

„Also ich habe auch durch Fortbildungen festgestellt, dass es in der Beratung doch wichtiger ist, mehr zu fragen als zu sagen. Also am Anfang war das schon anders, da habe ich auch mehr gesagt, mehr beraten und jetzt sind das für mich mehr Fragen, die ich stelle und den Schüler selber auf die Lösung kommen lasse. Also hat sich schon gewandelt aus Erfahrung heraus, wo ich gemerkt habe, da stößt man dann auf weniger Widerstände als vorher.“ (BerEb, 193)*

In Hinblick auf die Sicherung der Qualität der Arbeit durch die Träger führen diese, neben den Qualifizierungen und Beratungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, in einigen Fällen auch trägerinterne Teilnehmerbefragungen durch, um auf diesem Wege positive und negative Entwicklungen der Berufseinstiegsbegleitung sowie die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Blick behalten zu können. Andere setzen auf die Analyse der Dokumentationen (Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen sowie eigene Förderpläne) und den Austausch mit der Agentur für Arbeit, um zu prüfen, welche erwünschten oder unerwünschten Entwicklungen der Berufseinstiegsbegleitung sich abzeichnen.

Personalauswahl, Personalprofile und Personalentwicklungen

Die getroffenen Personalentscheidungen zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung standen unter den besonderen Bedingungen einer zeitlich eng bemessenen Implementationsphase. Einige der im Rahmen der Fallstudienuntersuchung befragten Träger besetzten alle Stellen der Berufseinstiegsbegleitung mit neuen Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern, andere griffen auf ihr bestehendes Personal zurück, die in einigen Fällen auch noch mit Tätigkeiten in anderen Projekten betraut waren. Wichtig und entscheidend für die Personalauswahl waren in erster Linie die Vorgaben durch die Verdingungsunterlagen, die neben pädagogischem Personal in gleicher Verteilung auch Meister und Fachwirte in der Berufseinstiegsbegleitung fordern. Dies ging so weit, dass Personal nicht eingestellt werden durfte, wenn nicht alle Professionen abgedeckt wurden:

„Also das Projekt hat ja dann im Februar angefangen und wir haben dann im April eine Rückmeldung vom REZ gekriegt ... dass 80% von unserem Personal nicht anerkannt wird.“ (TR, 86)*

Ein Trägervertreter berichtet davon, dass zunächst Personal – Pädagoginnen und Pädagogen mit Kontakten zur Wirtschaft und Erfahrungen in der Vermittlung von Jugendlichen – anerkannt wurde, allerdings im Nachhinein ein neues Reglement des Einkaufszentrums sozialpädagogische Fachkräfte forderte und daher der Träger umbesetzen musste:

„Wir hatten ja begonnen mit zwei Pädagogen ... die schon Jahre bei uns arbeiten, die Kontakte mit der Wirtschaft haben, auch in der Vermittlung Kontakterfahrung haben, die mit Jugendlichen Erfahrung haben ... Es kam mit den neuen Ausschreibungen ... ein ganz neues Reglement von dem REZ was da hieß, es dürfen nicht mehr Sozialarbeiter eingesetzt werden für die Erstausbildung sondern rein Sozialpädagogen.“ (TR, 280).*

Die Trägervertreterinnen und -vertreter verweisen in Hinblick auf die Akquise ihres Personals auf eine insgesamt problematische Umsetzung der Vorgaben durch die Verdingungsunterlagen: Einerseits, da nicht die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über deren Fähigkeit mit Jugendlichen in Kontakt zu treten aussagekräftig sei, sondern vielmehr die Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen; andererseits seien Meister und Fachwirte nicht oder nur selten bereit, für das Gehalt eines Berufseinstiegsbegleiters zu arbeiten.

Die Meinungen über die Notwendigkeit eines dezidiert pädagogischen Profils gehen zudem auseinander: Einige Trägervertreterinnen und -vertreter merken an, dass eine pädagogische Ausbildung nicht zwingend bedeute, dass auch die pädagogische Arbeit positiv zu werten sei, andere betonen, dass nicht-pädagogische Fachkräfte andere Themen in den Blick nehmen und bearbeiten und demnach unterschiedliche Schwerpunkte abdecken würden. Ähnlich sehen dies die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Sie betrachten die heterogene Zusammensetzung innerhalb der Teams als grundsätzliche Bereicherung. Auf diese Weise sei es möglich, unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungshintergründe für die praktische Umsetzung einerseits und die Reflexionen innerhalb der Teamsitzungen andererseits zu nutzen. Auch wenn sich keiner der Befragten dezidiert dafür ausspricht, dass nicht-pädagogische Fachkräfte weniger gut geeignet für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung seien, so verweisen sie jedoch allesamt darauf, dass eine pädagogische Grundhaltung von zwingender Relevanz für die Zusammenarbeit mit der Zielgruppe sei. Andernfalls könne weder die anspruchsvolle Beziehungsarbeit geleistet werden, noch könne

angemessen innerhalb der vielfältigen herausfordernden Kooperationsbeziehungen agiert werden:

„Wenn jetzt einer mit seinem abgeschlossenen BWL-Studium kommt oder er hat schon Einblicke vielleicht in die Wirtschaft bekommen, da könnte es vielleicht ein bisschen schwieriger sein, sich an die Jugendlichen ran zu trauen und da Beziehung oder Empathie herzustellen, oder das überhaupt zuzulassen, dass man sich miteinander befasst.“ (BerEb, 207)*

„Ich find den pädagogischen Hintergrund schon hilfreich. Also besonders vielleicht auch weil man das Handeln von Leuten einfach auch eher verstehen kann. Also ich denk mal ein BWL-er kann mit Sicherheit genauso gut Bewerbungen schreiben. Und ein Lebenslauf. Und der kann auch Socken raussuchen und, und, und, das kriegt der genauso gut hin. Aber ob der genauso gut Elternarbeit machen kann, da bin ich mir nicht ganz so sicher. Weil man kann nicht irgendwie klingeln und sagen: ‚Hier bin ich und da ist dein Kind Käse und da ist dein Kind Käse und da ist dein Kind Käse.‘ Dann sagen die Eltern: ‚Schön dass du da warst, melde dich bitte nie wieder weil das weiß ich selber oder will ich gar nicht hören.‘ Es geht eher darum zu gucken - auch wenn dieses Kind jetzt nicht so der Knaller in der Schule ist, es gibt ja immer was, was ein Kind kann und den Eltern dann das auch zu zeigen: ‚Moment einmal, dein Kind ist ja nicht nur schlecht. Da gibt es ja auch noch andere Sachen.‘ So und da glaub ich, das kriegen die Sozialpädagogen schon besser hin. Als ein BWL-er oder der Lehrer oder wer auch immer.“ (BerEb, 186)*

Von hoher Bereicherung seien, so betonen die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, aber die wertvollen Einblicke in nicht-pädagogische Arbeitskontexte, die sie wiederum für ihre Arbeit mit der Zielgruppe nutzen könnten.

Grundsätzlich bemängeln die Träger die Vorgaben bezüglich der Personalauswahl insgesamt als zu streng. Diese erlaubten es nicht, einen Mitarbeiter mit den „falschen“ Qualifikationen in der Berufseinstiegsbegleitung einzusetzen, wobei dies mit Blick auf die Jugendlichen an bestimmten Stellen erforderlich sei:

„Man hat auch häufig Schwierigkeiten das Personal mit Migrationshintergrund und einer abgeschlossenen Ausbildung, die die Agentur voraussetzt, zu finden. Das ist ein Punkt wo ich denke, da kann man auch großzügiger sein mit dem, was man für Personal einstellen kann. Weil es gibt viele Menschen, die schon auch eine gewisse Kompetenz haben mit Jugendlichen zu arbeiten.“ (TR, 111).*

Die Vorstellungen darüber, über welche Eigenschaften Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter verfügen sollen, sind vielfältig und beziehen sich auf persönliche Aspekte ebenso wie berufliche Erfahrungshintergründe: Alter, Motivation, Engagement, Taktgefühl, Einfühlungsvermögen, persönliches Auftreten, Selbstständigkeit, Kreativität, eine gute Gesprächsführung sowie die Fähigkeit, sich auf Menschen einlassen zu können, werden als relevante Kategorien benannt:

„Die Basis ist ein guter Kontakt und ist Beziehungsarbeit. Gerade bei Jugendlichen mit solchen Schwierigkeiten muss man sich auf die Leute einlassen und kann nicht meinen, man macht jetzt irgendeine formale Geschichte. Sondern man muss wirklich bereit sein, in Beziehung zu gehen ... Sie können da nicht irgendjemand rein nehmen, sondern jemand der in der Lage ist, sich auf diese Beziehung mit diesen Jugendlichen einzulassen.“ (TR8, 43)

Die Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit sowie die Vorstellungen der Träger dahingehend, welche Eigenschaften die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mitbringen sollten, finden in der Praxis unterschiedliche Umsetzungsvarianten: Ein Träger schickt grundsätzlich Sozialpädagogen und Ausbilder als Team an die Schulen, mit der Idee, dass sich die unterschiedlichen Sicht- und Arbeitsweisen sinnvoll ergänzen. Zudem achtet er darauf, dass in diesem Team sowohl Männer als auch Frauen vertreten sind. Ein anderer Träger versuchte, den Meistern eine Sonderrolle zukommen zu lassen, indem diese lediglich im Bereich von Workshops eingesetzt werden.

Ein anderer Träger resümiert rückblickend seine Personalauswahl als wenig zielführend und forciert einen zunehmenden an Vermittlungszahlen orientierten Ansatz der auch beinhaltet, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stärker hinsichtlich eines Firmen- und vermittlungsorientierten Ansatzes zu qualifizieren und auszuwählen:

„Und im Nachhinein würde ich sagen, sehe ich das kritisch, weil wir in dieser ersten Phase nur Leute dabei haben, die aus diesem Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit kamen. Und die haben eine bestimmte Art zu denken und zu Handeln, die sind sehr beziehungsorientiert. Aber das Projekt hat ja nur zum einen Teil diesen Beziehungsaspekt, der zweite ist ja ganz stark dieser Vermittlungsaspekt ... Beziehung nur so weit, damit es funktioniert, aber das Ziel ist hier Ausbildung ... Aber es muss auch, und das ist ja der Vorgabe der Agentur geschuldet, die Quote muss stimmen. D.h. ich kann nicht jeden, der Mords die Lebensprobleme hat, in das Projekt nehmen. Denn das Ziel ist immer, den in Ausbildung zu kriegen. Letztendlich interessiert was anderes überhaupt nicht.“ (TR7, 142)

Einige Trägervertreterinnen und -vertreter berichten davon, dass sie dazu übergegangen sind bei der Auswahl des Personals die Wünsche der jeweiligen Schulen zu berücksichtigen, um möglichst passgenaue Entscheidungen zu treffen:

„Und dann ... hatten wir die komplette Mannschaft an Bord und haben uns überlegt, wer passt am besten an welche Schule. Ich hab die Schulen halt auch gefragt: ‚Hätten Sie lieber einen männlichen Berufseinstiegsbegleiter oder lieber einen weiblichen oder möchten Sie lieber einen Sozialpädagogen, wir haben ja auch diese Meistertechniker, Fachwirte‘. Ich hab dann geguckt, ob die Schule eine gut ausgerüstete Werkstatt hat und da haben wir dann zum Beispiel eher ein Holzmeister hingeschickt oder an die Förderschule jemand der schon mit lernbehinderten Jugendlichen gearbeitet hat.“ (TR2, 65).

Jedoch, so resümieren einige Trägervertreterinnen und -vertreter, seien gerade zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung auch unglückliche Personalentscheidungen

getroffen worden. In der Folge haben diese auch Beziehungen zu Kooperationspartnern nachhaltig irritiert und erschwert, beispielsweise bezüglich der Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Schulkorpus oder den Berufsberaterinnen und -beratern. Teilweise haben sich im Verlauf solche Entwicklungen verschärft, die eine gute Begleitung und Betreuung der Jugendlichen nicht sicherstellen konnten, sodass aus diesem Grunde Personalwechsel in Kauf genommen wurden:

„Sich lustig zu machen über die Situation der Schule, der Schüler, das ist eben dann auch nicht förderlich, also dieser Zynismus im Grunde, wie schlimm das da ist und wir schlimm der Stadtteil ist, also so gewinnt man keinen Blumentopf.“ (TR1, 89)

An den unterschiedlichen Fallstudienstandorten kam es im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung zu teilweise vermehrten Personalwechseln. Diese waren durch Forderungen der Vorgaben durch die BA bedingt (siehe oben) oder durch ein Ausscheiden in Elternzeit. Eine Vielzahl ergab sich jedoch durch Kündigungen, zum Beispiel begründet durch die Arbeitsbedingungen, Entlohnungen, durch Meinungsverschiedenheiten mit dem Träger oder der Schule oder unklarer Perspektiven durch befristete Verträge. Die finanzielle Ausrichtung der Berufseinstiegsbegleitung spiegelt sich teilweise auch in den Arbeitsbedingungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wider: Einige Trägervertreterinnen und -vertreter geben an, dass den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern geringe Löhne – die nicht der eigentlichen Qualifikation entsprechen – kein Urlaubsgeld und nur bedingt Sozialleistungen ausbezahlt werden können und sie oftmals nur im Rahmen befristeter Arbeitsverträge eingestellt werden, was durchaus zu Schwierigkeiten in der Personalrekrutierung führt:

„Ich meine, wir alle sind in der Lage, dass wir befristet beschäftigt sind und wir werden alle nicht nach unserer Qualifikation bezahlt (...) Ich weiß nicht, sie werden hier nach Gutdünken bezahlt, nach Verhandlungsbasis, Haustarife mehr oder weniger. Es gibt keine großartigen Sozialleistungen, Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld, mal ganz davon zu schweigen. Und das ist eine Auswirkung dieses Preiskampfes, der dann wiederum dafür sorgt, dass es schwierig ist, motivierte Mitarbeiter zu finden.“ (TR3, 58).

Letztlich führen diese eng gesteckten finanziellen Spielräume in der Sichtweise der Betroffenen auch dazu, dass der Innovationsgehalt der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt in Mitleidenschaft gezogen wird:

„Und das führt dann wiederum, gerade in so einer Maßnahme zu einer Personalfuktuation an der ein oder anderen Stelle, die überhaupt nicht im Sinne der Sache ist.“ (TR3, 58)

In den Aussagen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern wird deutlich, dass die finanzielle Ausrichtung der Berufseinstiegsbegleitung die Arbeitsbedingungen erheblich beeinflusst. Einerseits wird erwähnt, dass bestimmte Projekte und Maßnahmen wichtig, aber nicht finanzierbar seien, andererseits wird von unsicheren Arbeitsverhältnissen, befristeten Verträgen und nicht greifbaren Aussagen des Arbeitgebers hierzu, sowie von schlechten Bezahlungen berichtet:

„Ich geh für ein Gabelstaplergehalt arbeiten.“ (BerEb, 572)*

Personalwechsel begründen sich einerseits durch die Unzufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit diesen prekären Arbeitssituationen, andererseits durch finanzielle Umstrukturierungen bei den Trägern:

„Ich sage immer: wenn es der Wirtschaft gut geht, dann geht's dem Bildungsträger schlecht. Und das ist jetzt die Phase, und da müssen wir halt auch junge Leute gehen lassen.“ (BerEb, 5).*

Im weiteren Verlauf der Förderung haben sich diese Problemlagen als weiterhin hartnäckig erwiesen und sie gefährden tendenziell die intendierte Langfristigkeit der Begleitung, indem zum Beispiel unklare Arbeitsverträge Bedürfnisse nach Planbarkeit und Sicherheit der Beschäftigten unterlaufen:

„Es ist schon schwer, das nagt ganz schön an einem. Ich spreche auch viel mit den Lehrern drüber. Also ich sag den Lehrern auch, ich hab zwar ein ganz gutes Gefühl, einfach weil ich weiß, dass der Schulleiter mich gerne behalten möchte und sich da auch einsetzt soweit er kann ... Aber trotzdem, man hat trotzdem keine Sicherheit. Mich hat neulich ein Lehrer gefragt: ‚Woher nimmst du überhaupt noch die Motivation, ich hätte irgendwann einfach keine Lust mehr‘. Ich nehme die mir nur daraus, dass ich einfach davon ausgehe, dass das weiter geht.“ (BerEb, 255)*

In Hinblick auf die erfolgten Personalwechsel gibt es eine unterschiedliche Einschätzung aus der Perspektive der Träger und der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Einige der Trägervertreterinnen und -vertreter sehen in diesen Wechseln keine grundsätzliche Problematik angesichts der intendierten Langfristigkeit der Beziehung zwischen Teilnehmenden und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und gehen davon aus, dass Personalwechsel nicht nur für sie, sondern auch für die teilnehmenden Jugendlichen unproblematisch sind. Andere wiederum merken dies kritisch an, sehen diesbezüglich jedoch kaum Handlungsspielräume sowohl angesichts der sich entwickelnden Dynamiken wie auch hinsichtlich der strukturellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen. Die Arbeit können auch die Träger selbst nur punktuell attraktiver gestalten.

Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betonen, dass Beziehungsabbrüche nicht nur konzeptionell und damit in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung besonders schwerwiegend seien – sie weisen darüber hinaus auch darauf hin, dass Unterstützungen unwiederbringlich verloren gehen könnten und Beziehungen einmalig seien:

*„Also ich denke, egal in welcher Maßnahme man hier arbeitet, ob im Erwachsenenbereich, im Migrant*innenbereich, im Erstausbildungsbereich oder eben hier im Berufsorientierungsbereich, eine Teilnehmerbindung an den jeweiligen Betreuer oder Begleiter, sag ich mal ist definitiv gegeben und tut sich immer wieder sehr schwierig an, wenn da ein Wechsel ist. Muss ich wirklich so sagen. Das ist also meine Erfahrung in den letzten 15 Jahren, die ich hier bei dem Bildungsträger bin. Man baut immer mit dem Teilnehmer eine Beziehung auf und im sozialpädagogischen Bereich dann eine Übergabe zu machen, wie das vielleicht buchhalterisch ganz gut machbar wäre, ist immer sehr schwierig, weil es ja auch heikle Situationen sind. Der Teilneh-*

mer hat sich anvertraut und man ist natürlich auch im Widerspruch dann, alle Sachen da dem nächsten dann darzulegen oder so. Deswegen beginnt dann für jeden der so eine Maßnahme, die schon gewachsen ist, übernimmt, immer wieder so eine Erstarbeit. Die natürlich für den Teilnehmer vielleicht auch nicht so angenehm ist, weil er das Gefühl hat: ‚Mensch, das habe ich doch schon mal jemandem erzählt.‘“ (BerEb, 130)*

Anhand der Äußerungen der Befragten wird deutlich, dass für die Umsetzung der Förderung die internen Strukturen der Zusammenarbeit von hoher Relevanz sind. Dabei spielen insbesondere Möglichkeiten der Reflexion, des Austausches und der Weiterqualifizierung – auch in heterogen zusammen gesetzten Teams – eine zentrale Rolle. Vor allem der Bedarf an anwendungsbezogenen Hilfestellungen zeugt von Herausforderungen der alltäglichen Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter: Einerseits bieten offene und unspezifisch gehaltene konzeptionelle Vorgaben vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, andererseits bedürfen diese einer ständigen Vergewisserung und Kommunikation durch und mit Anderen. Die Teams sind damit zu einer entscheidenden Ressource der inhaltlichen Weiterentwicklung geworden. Die große Anzahl der im Rahmen der qualitativen Fallstudienuntersuchung interviewten Trägervertreterinnen und -vertreter hat dies erkannt und legt dementsprechend einen hohen Wert auf die Aufrechterhaltung und Standardisierung dieser kollegialen Zusammenarbeit. Gleichzeitig jedoch zeugen die strukturellen Begrenzungen – beispielsweise durch die offerierten Angebote zur Weiterqualifizierung – davon, dass die Träger hierfür in eng gesteckten Rahmenvorgaben agieren müssen. Besonders drastisch bildet sich, als ein Effekt der engen finanziellen Spielräume und personalbezogenen Vorgaben durch die BA, im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung eine diskontinuierliche Personalentwicklung ab. Ungeachtet der Perspektive für die beschäftigten Fachkräfte kann das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung als langfristig angelegte, kontinuierliche Begleitung durch ein und dieselbe Person in mehreren der betrachteten Fallstudien nicht konsistent umgesetzt werden.

5.1.4 Zusammenarbeit mit Dritten aus Perspektive der Fachkräfte und Träger

Zentrale Bezugspunkte für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung bilden die Kooperationen mit anderen Trägern im lokalen Kontext, mit den Berufsberaterinnen und -beratern der jeweiligen Agenturen für Arbeit, mit den teilnehmenden Schulen, Betrieben und Eltern. Die Grundlage für die folgenden Analysen bilden Teilergebnisse der qualitativen Fallstudienuntersuchungen. Die Interviewten wurden zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen zwischen März und August des Jahres 2011 (Trägervertreterinnen und -vertreter) und im letzten Quartal des Jahres 2011 (Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter) befragt.

Die Kooperationsbeziehungen, die in den Blick genommen werden – lokaler Kontext, Agentur für Arbeit, Schule, Betriebe und Eltern – sind angelehnt an die Vorgaben hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Dritten aus der Geschäftsanweisung (HEGA) zur Berufseinstiegsbegleitung der BA (BA 2008). Die Ergebnisse aus den Fallstudien vertiefen die im ersten Zwischenbericht aufgeführten Befunde aus der standardisierten Erhebung (IAW et al. 2010a, Kapitel 6.3), gleichsam zeichnen sich nun jedoch auch

Entwicklungen hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung und des Fortgangs dieser Kooperationen ab. Rückblickend berichten alle befragten Trägervertreterinnen und -vertreter und Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung grundsätzlich von dynamischen Verläufen dieser Kooperationen während des Modellvorhabens. Einerseits etablierten und veränderten sich diese Beziehungen, andererseits kam es immer wieder zu Klärungen gegenseitiger Erwartungen und Standpunkte innerhalb dieser Gefüge. Im Verlauf kristallisierten sich demnach zunehmend auch Zuständigkeiten und Positionen heraus, zum Teil wurden diese auch gänzlich neu definiert und verändert, um die Umsetzung des Modellvorhabens entsprechend der Vorstellungen der jeweiligen Akteure zu sichern.

Kooperationen im lokalen Kontext und Übergangssystem

Die Berufseinstiegsbegleitung stand von Beginn an vor der Herausforderung, lokale und regionale Angebote der Unterstützung im Übergang in den Blick zu nehmen, Kooperationen hierin zu etablieren und diese für ihre Zielgruppe zum Teil neu zu erschließen (IAW et al. 2010a). Die Auswertung der qualitativen Interviews zeigt, dass etablierte Netzwerke vor Ort von den Befragten unterschiedlich stark als solche wahrgenommen werden, was sich auch dahingehend auswirkt, dass diesen damit ungleich hohe Relevanz für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung beigemessen wird. Inwieweit die jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aktiv in Netzwerke eingebunden sind, hängt insbesondere damit zusammen, welche Erwartungen und Beziehungen die jeweiligen Träger formuliert und etabliert haben. Im Hinblick auf die generelle Wahrnehmung des lokalen Übergangssystems und der vielfältigen Akteure vor Ort berichten sowohl die befragten Trägervertreterinnen und -vertreter als auch die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von hoher Konkurrenz angesichts begrenzter Fördergelder sowie von trägerübergreifender Zusammenarbeit und Vernetzungsaktivitäten.

Aus Sicht einiger Träger hat sich ein Prozess zunehmender Nutzung und Einbindung in diese Kooperationen und damit einhergehend eine verstärkte Wahrnehmung und Fokussierung auf die lokale Situation entwickelt. Die Trägervertreterinnen und -vertreter weisen jedoch zurück, dass die Förderung der Berufseinstiegsbegleitung eine koordinierende Rolle in Hinblick auf die Entwicklung beziehungsweise den Ausbau einer lokalen Vernetzungsstruktur einnehmen konnte, zumal dies auch nicht als Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung verstanden wurde. Während die Trägervertreterinnen und -vertreter teilweise eher einen Blick auf die generelle Entwicklung des lokalen Übergangssystems nehmen, sind die Berührungspunkte für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eher punktuell und aufgrund spezieller Anlässe, wie beispielsweise der Nutzung von Angeboten anderer Träger durch ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer, geprägt.

Unterstützungen im Übergang sehen die Trägervertreterinnen und -vertreter und Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung insbesondere an den Schulen verortet, hier verweisen sie auf einerseits positive Effekte durch niedrigschwellige Angebote, andererseits jedoch auf eine unüberschaubare Angebotsvielfalt mit damit einhergehender Konkurrenz um Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder schwer zu durchschauende inhaltliche Differenzlinien:

„Es gibt einige Schulen, die haben vier bis sechs Angebote inklusive Berufseinstiegsbegleitung. Und der Effekt geht halt dann dadurch ein bisschen verloren, dass ja auch von Seiten der Lehrer aus nicht passgenauer in diese Programme dann zugewiesen werden kann, weil die sagen dann: ‚Ja ich blick da selber kaum durch was ist jetzt für wen und wer kommt wofür in Frage?‘“ (TR2, 23)

Lokale Trägerkooperationen werden als unterschiedlich notwendig erachtet, ein Teil der Träger sieht Schule hier als verbindende und koordinierende Institution in Verantwortung, andere wiederum pflegen seit Jahren eine trägerübergreifende Zusammenarbeit unter koordinierender und strukturierender Leitung speziell hierfür eingerichteter, vorwiegend städtischer Managementstellen für die Angebote im Übergang. Für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind diese Kooperationen insbesondere im Zuge der Umsetzung an den Schulen relevant (IAW et al. 2010a). Nach erfolgtem Schulabschluss der Förderungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zeigte sich jedoch die Herausforderung, an den nachfolgenden Bildungsorten mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Träger wieder neu in Kontakt und Zusammenarbeit zu treten. Zur Herausforderung wird dabei die deutlich geringere Präsenz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter vor Ort und damit zur Verfügung stehenden Zeit, um die Kooperationen zu etablieren und zu pflegen:

„Die Begleitung an den Berufsschulen ist schwierig ... weil man hat sie nicht mehr vor Ort, man kann sie nicht greifen und man kennt auch die Probleme nicht.“ (BerEb, 13)*

Nach erfolgtem Übergang in weiterführende Schulen oder Maßnahmen ergeben sich für einige der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Kooperationsbeziehungen zu anderen pädagogischen Fachkräften. Um Doppelungen zu vermeiden und eine reibungslose Hilfestellung weiter zu garantieren, müssen zentrale Informationen ausgetauscht, Verantwortlichkeiten geklärt und Aufgabenbereiche abgesteckt werden:

„Wo kommt man sich in die Quere? Wo ergänzt man sich?“ (TR9, 16)

„Wir haben uns die Aufgaben geteilt. ‚Bewerbungen werden wir schreiben‘, haben die gesagt. Ich sag: ‚Ok, toll, ich habe da auch Unterlagen, ich geb's weiter‘. Und ich habe gesagt, den Elternteil nehme ich, weil ich die Elternkontakte habe, weil ich lege viel Wert auf Elternarbeit. Jetzt hab ich den Elternteil, die haben den Bewerbungsteil. Zu Beratungsterminen haben sie mich eingeladen, wenn die Agentur mal angerufen hat. Und die Praktikumssuche habe ich auch gemacht, das haben die nicht gemacht. So haben wir uns die Aufgaben geteilt.“ (BerEb, 45)*

Während ein Teil der Befragten die Zusammenarbeit mit neuen Akteurinnen und Akteuren des Übergangssystems positiv wertet, gibt es jedoch auch kritische Stimmen, die auf eine potentielle Gefahr einer Überbetreuung hinweisen:

„Sie müssen ja davon ausgehen, dass, wenn die in eine BVJ oder auch BVB münden oder in eine Ausbildung, da sind dort ja auch Leute vor Ort, gerade bei den BVBs, BVJs sind Sozialpädagogen, Ausbilder, Lehrer, die sich ja auch alle um diesen Schüler kümmern. Wobei man muss dort auch sehr

*vorsichtig sein, dass eben auch nicht jeder dort an dem Schüler rum zerrt.“
(BerEb*, 10)*

Kooperationen mit der Agentur für Arbeit und den Berufsberaterinnen und -beratern

Die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und insbesondere mit den Berufsberaterinnen und -beratern ist für alle Befragten von hoher Relevanz. Zum einen spiegelt sie wider, dass die Förderung ein enges Zusammenwirken von Berufseinstiegsbegleitung und Agentur für Arbeit vorsieht. Zum anderen ist die Zusammenarbeit auch Ausdruck davon, dass in der alltäglichen Arbeit und Unterstützung der Jugendlichen immer wieder notwendige Anlässe der Zusammenarbeit oder Verständigung entstehen oder konzeptionelle Entwicklungen Anlässe für Austausch und Kooperation bilden.

Grundsätzlich machen alle interviewten Trägervertreterinnen und -vertreter und die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung die Erfahrung, dass diese Kooperation die praktische Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung entscheidend prägt:

„Wir sind von denen abhängig.“ (BerEb, 138)*

„Der wichtigste Kooperationspartner ist eigentlich die Agentur. Und alles was da drüber läuft hat eigentlich Priorität.“ (BerEb, 83)*

Eine zentrale Auswirkung auf die Kooperation mit der jeweiligen Agentur für Arbeit hat die Frage, wie diese Zusammenarbeit gelebt und angelegt wird. Die Ausprägungen reichen hierbei von einem wahrgenommenen partnerschaftlichen Kooperationsverhältnis auf der einen Seite, bis hin zu einem Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis mit starken Anteilen hierarchischer Dynamik auf der anderen Seite. Alle Interviewten weisen darauf hin, dass es vor allem die jeweiligen Berufsberaterinnen und -berater sind, die diese Zusammenarbeit definieren, vorgeben und maßgeblich gestalten. In seinen Extremen finden sich Kooperationen, die Entscheidungsspielräume für die Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter offerieren, die geprägt sind von Verständnis und Wohlwollen und auf Augenhöhe erlebt werden:

„Also das ist kein Projekt, wo man sagen könnte, da steht uns die Berufsberatung permanent auf die Füße und sagt: ‚Wieso macht ihr das nicht? Wieso macht ihr das nicht?‘ Sondern sie sind eher positiv angetan von dem, was wir machen. Und es ist nicht so, dass wir am Ende vom Schuljahr den schwarzen Peter gezeigt kriegen, weil man jetzt nicht 50% in Ausbildung vermittelt haben. Die Erfahrung machen wir gerade nicht.“ (TR, 183)*

Es finden sich jedoch auch Kooperationen, in deren Kontext sich die Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eher als Dienstleister für die Agenturen und Berufsberatung verstehen, gegenseitige Konkurrenz die Beziehung prägt oder diese als starkes Abhängigkeitsverhältnis erlebt wird:

„Das ganze Arbeitsverhältnis mit der Agentur für Arbeit das funktioniert auch nicht auf Augenhöhe. Also es ist ein starkes Abhängigkeitsverhältnis und wir sagen, im Prinzip hat die Agentur immer Recht.“ (TR, 191)*

„Wir arbeiten wunderbar zusammen, aber dieses Konkurrenzdenken ist doch bei einigen Berufsberatern noch da.“ (BerEb, 103)*

In allen Fällen ergab sich von Beginn der Zusammenarbeit an die Herausforderung, Positionen, Erwartungen und Rollenverständnis in gegenseitigen Klärungsprozessen zu finden:

„Also das ist unser Auftraggeber und wir hängen von denen ab. Und wir müssen auch deren Situation verstehen in dem System, in dem die stecken. Und die teilweise fehlenden Freiheiten, die ein Berufsberater hat und die Verpflichtungen. Also wenn man das alles berücksichtigt, dann relativiert sich auch schon wieder eine Kritik an der Berufsberatung.“ (TR, 185)*

„Am Anfang war es mehr ein Abtasten. Wie weit kann man gehen, was kann man von sich preisgeben, was kann man nicht von sich preisgeben? Die Agentur: wie ticken wir? Wie machen wir unsere Berichte, ist es ausreichend und machen die überhaupt ihr Zeug richtig? So, dieses Abtasten. Aber die Phase, ich denke mal, die hat sich nach einem halben Jahr erledigt. Da weiß man, was man von dem anderen hält und auch, wie man miteinander umgehen kann.“ (BerEb, 93)*

Während einige dieser Kooperationsbeziehungen im Verlauf von einem zunehmenden Verständnis für die jeweiligen Positionen, Herausforderungen und auch Erwartungen geprägt waren, finden sich auch Kooperationsbeziehungen, in denen die je eigene institutionelle Handlungslogik als unauflösbar widersprüchlich zu der des Kooperationspartners erlebt wird. Andere wiederum erleben im Zuge der Förderungsentwicklung frustrierende Dynamiken, die den Umgang miteinander eher negativ beeinflussen.

Zu einer hohen Zufriedenheit trägt grundsätzlich eine Offenheit für die jeweiligen Argumentationen, Positionen und Entscheidungen bei und ein wenig restriktives, sondern vielmehr vertrauensvolles Klima gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz. Befördert wird dieses durch Personalkontinuität auf allen Seiten und eine generelles Verständnis der Zusammenarbeit als Kooperation und nicht gegenseitige Konkurrenz, sowie durch eine kontinuierliche Kommunikationsstruktur zwischen den unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern. Insbesondere im Zuge der Zusammenarbeit mit den Schulen erleben die Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Unterstützung als hilfreich, beispielsweise indem Berufsberaterinnen und -berater entscheidende Türöffner für die dortige Implementation der Berufseinstiegsbegleitung waren oder Hilfestellungen bei Schwierigkeiten im Zuge der Umsetzung an den Schulen leisteten. Gemeinsame Gespräche mit schulischen Akteuren und Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Fallbesprechungen und Elternabende, aber auch in Kooperation durchgeführte Veranstaltungen werden als unterstützend wahrgenommen. Die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter profitierten hierbei nicht nur von zur Verfügung gestellten Ressourcen, sondern auch von der grundsätzlichen Möglichkeit eines gemeinsamen Austauschs über die Weiterentwicklungen der Berufseinstiegsbegleitung. So sind die Berufsberaterinnen und -berater in vielen Fällen wichtige Ansprechpersonen für Veränderungen und Problemlagen, die in Fallbesprechungen erörtert werden. Dies betrifft letztlich Ab- und Anmeldungen der Teilnehmenden, deren Verbleib in der Berufseinstiegsbegleitung und Entscheidungen hinsichtlich der Länge von Weiterbetreuungen. Teilweise wird im Rahmen von regelmäßigen Besprechungen die Arbeit der Träger evaluiert und neue Zielsetzungen vereinbart. Entspre-

chend dieser vielfältigen Bezugspunkte und Kooperationen wird die Zusammenarbeit zum größten Teil sehr positiv bewertet:

„Ach, das ist immer ganz nett. Also ich fahre immer zur Agentur, dann trinken wir gemeinsam einen Tee oder einen Kaffee und dann wird halt erzählt was momentan an der Schule so läuft, wie die einzelnen Teilnehmer sich da machen, wie das mit dem Praktikum läuft, wo die ihr Praktikum machen. Und dann wird halt immer nachgefragt, ob der Teilnehmerschlüssel stimmt, also so formale Sachen kurz abgestimmt und dann gucken wir, ob wir das beide so auch im Computer haben. Die Gespräche dauern dann vielleicht eine bis eineinhalb Stunden, und dann verabschieden wir uns und dann fahre ich zur Schule. Das ist recht entspannt.“ (BerEb, 185)*

Dabei schaffen regelmäßige Kontakte eine Ebene der Zusammenarbeit, die die jeweiligen Herausforderungen und Positionen deutlich machen und somit vertrauensbildend fungieren können. Auf diese Weise, so resümiert auch ein Teil der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter, habe sich eine gewisse Nähe und Vertrauen etablieren können:

„Man kooperiert und kommuniziert viel enger und abgestimmter miteinander ... also sehr kollegial ... das ist so ein Verhältnis auf Augenhöhe. Das ist sehr wertschätzend und wohlwollend. Also ich find's super.“ (TR, 104)*

Auch die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter beschreiben Entwicklungsprozesse in dieser Kooperation, die von zunehmendem gegenseitigen Verständnis und Vertrauen geprägt sind und resümieren, dass sich die Dauer der Zusammenarbeit auch positiv auf die Lösung konflikträchtiger und widersprüchlicher Vorstellungen bezüglich der Förderungsumsetzung auswirkte. Positiv gewertet wird dabei grundsätzlich die Erfahrung, zunehmend bei Entscheidungen Gehör zu finden und ernst genommen zu werden:

„Weil sie verlassen sich schon auf das Urteil von uns. Genauso wie wir uns auf das Urteil von ihnen verlassen.“ (BerEb, 247)*

Grundsätzlich formulieren die Interviewten einen hohen Bedarf an Handlungssicherheit und klarer Vorgaben für ihre Arbeit, ohne eine gleichzeitig zu starke inhaltliche Bevormundung durch die Agentur für Arbeit.

In hohem Maße unzufrieden zeigen sich die Befragten mit einer generell wahrgenommen hohen Diskrepanz zwischen konzeptioneller Anlage der Berufseinstiegsbegleitung und ihrer Umsetzung und Auslegung durch die lokalen Agenturen:

„Und bis heute ist das festzustellen, dass von [der Leitung in Nürnberg, S. W.] nichts ankommt bei den Berufsberatern vor Ort, aber wirklich gar nichts. Die haben alle keinen blassen Schimmer von der Berufseinstiegsbegleitung. Und die können einem auch nicht weiterhelfen wenn ich jetzt Fragen habe, wie organisiere ich die Nachbetreuung. Das müssen wir organisieren, wir Träger regeln das.“ (TR, 128)*

Diese Widersprüchlichkeit führt nicht nur zu einer hohen Unsicherheit hinsichtlich konkreter Fragen der Umsetzung, sondern auch zu dem Eindruck, dass gerade der

Innovationsgehalt durch fehlende Informationen und ungenaue Umsetzungsvorgaben vor Ort verpufft. Wahrgenommene Differenzen beziehen sich dabei letztlich auf die konkrete Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung, wie beispielsweise die Auswahl der Teilnehmenden. Insbesondere dann, wenn Träger mit unterschiedlichen Berufsberaterinnen und -beratern zusammen arbeiten, erleben sie deren Handlungsrichtlinien als teilweise widersprüchlich:

„Also es gibt auch Berufsberater, die gucken da gar nicht so sehr auf die Noten, sondern die sagen: ‚Ich kenne den Jugendlichen aus dem Gespräch, ich weiß, dass der kranke Eltern zu Hause hat, wo er auch selber noch Pflegeaufgaben übernimmt. Also wenn er das nicht verdient hat, wer dann?‘ Obwohl die Noten jetzt eigentlich nicht dafür sprechen. Ein anderer Berufsberater sagt dann: ‚Wieso? Wir machen doch keine Begabtenförderung.‘ Also es war wortwörtlich. Da war einer, der war versetzungsgefährdet in der 9, hat dann durch die Kollegin, die mit ihm gearbeitet hat, sich verbessert. Und dann sagte der Berufsberater: ‚Ja nee, den können wir jetzt nicht mehr weiter behalten, weil wir machen doch keine Begabtenförderung‘ Und das war natürlich absurd.“ (TR, 213)*

Darüber hinaus werden teilweise Vorstellungen der Agenturen hinsichtlich der Betreuungsdauer, dem Verbleib in der Berufseinstiegsbegleitung und der Organisation der Nachbetreuung von den Befragten als widersprüchlich zur intendierten Langfristigkeit dieser Unterstützung erlebt:

„Weil gerade wenn sich was im Prozess ergeben hat, etwas sich angebahnt und vertraut geworden ist und dann die Agentur sagt: ‚Der ist jetzt aber bei mir nicht gewesen zum Termin, der kann nicht weiter.‘ Da denke ich das ist nicht der richtige Weg. Also ein freiwilliges Angebot über 'nen längeren Zeitraum braucht auch das Vertrauen in externe Arbeit, und das Verbleiben im Projekt, und das betrachte ich als wichtig. Aber da hat die Agentur glaub ich 'n anderes Verständnis als öffentliche Einrichtungen, und da gehen sie schon auch nach ihrem Verständnis mit um.“ (TR, 85)*

„Die erkennen diesen Sinn überhaupt nicht, den Eindruck habe ich ... die muss man tatsächlich auch darauf stoßen und auch auf das Innovative dieser Maßnahme, dass es eben eine Betreuung ist, die ja über gewisse Zeiträume hinweg geht und die nicht am Ende der Schulzeit endet, die eben gerade diesen Bruch vermeiden soll. Und in der Übergangszeit dafür sorgt, dass die Jugendlichen einen Ansprechpartner haben. Das kommt nicht an. Die denken dann auch, die sind dann raus aus der Schule, was sollen die in der Nachbetreuung?“ (TR, 189)*

Es wird teilweise versucht, Unklarheiten zu lösen, die im Zuge widersprüchlicher Informationen aufgekommen sind, einerseits aus den Vorgaben der Berufsberaterinnen und -berater vor Ort und andererseits aus Informationen, die die Trägervertreterinnen und -vertreter auf Informationsveranstaltungen zur Berufseinstiegsbegleitung und in dort stattfindenden Gesprächen mit Expertinnen und Experten erhalten haben. Mit diesem Unterfangen können die Kooperationsbeziehungen jedoch auch nachhaltig

negativ beeinflusst werden. Deshalb muss abgewogen werden, wieweit diese Widersprüchlichkeiten überhaupt thematisiert werden können:

*„Und die Berufsberatung mag das auch nicht gerne, wenn wir etwas wissen, was sie nicht weiß und ich wollte mich ja auch nicht als Besserwisser darstellen, sondern ich wollte einfach das Problem gelöst haben.“
(TR*, 221)*

Insbesondere von Seiten der Trägervertreterinnen und -vertreter wird teilweise auch eine starke Effizienzlogik der Agenturen kritisiert, die sich in vielen Fällen nicht mit den dynamischen Prozessen der Förderungsumsetzung in Einklang bringen lässt und Erfolgskriterien jenseits quantifizierbarer Kriterien zu niedrig gewichtet. Während sich im Verlauf der Kooperation mit den Berufsberaterinnen und -beratern zunehmend auch argumentative Aushandlungsprozesse etablieren ließen und einzelnen individuellen Entwicklungen Zeit zugestanden wurde, wird die Geschäftsleitungsebene als eher restriktiv wahrgenommen:

„Ganz anders läuft's mit der Geschäftsleitungsebene. Mein Eindruck ist die Geschäftsleitung hat ganz andere Vorstellungen und Ziele bezogen auf's Projekt wie die Berufsberater selber. Also das ist mir da einfach deutlich geworden, als wir da in die Agentur zitiert worden sind wo klar war, die Quote stimmt nicht. Die Rückmeldungen, wo ich sagte: ‚Sorry, wenn man mit der Zielgruppe arbeitet wie ein Berufseinstiegsbegleiter, dann kann man doch keine Wunder erwarten, wir wissen ja, wie die Kids sind‘, das interessiert die Geschäftsleitungsebene nicht. Und die haben auch ihre Berufsberater unter Druck gesetzt, enorm.“ (TR, 104)*

Kooperationen mit der Schule

Die Schule ist auch im weiteren Verlauf der Förderungsentwicklung ein zentraler Bezugspunkt der Kooperation sowohl der Träger als auch der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Die vielfältigen Herausforderungen, die sich von Beginn an in diesem Zusammenhang eröffneten, sind im 1. Zwischenbericht ausführlich beschrieben worden (IAW et al. 2010a, Kapitel 6.3.2). Im weiteren Verlauf haben sich einerseits Prozesse einer generellen Öffnung und Akzeptanz verstärkt, beispielsweise indem sich der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung durch die Übergänge der ersten Kohorte als erfolgreich erweisen konnte oder Unterstützungsleistungen der Berufseinstiegsbegleitung durch etablierte Abläufe und Vertrauensbeziehungen nun als Entlastung erlebt werden. Andererseits haben sich auch schon von Beginn an bestehende Dilemma verstärkt, beispielsweise in Bezug auf die Frage nach den Einblicken und Ressourcen, die die Schule gewährt und damit zusammenhängend die grundsätzliche Akzeptanz der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an den Schulen. Im Verlauf haben sich jedoch durch Personalwechsel neue Herausforderungen ergeben und diese Kooperationsbeziehungen wiederum geprägt. Im Hinblick auf den Erfolg und die Entwicklung der Kooperation spielt in einigen Fällen die hohe Anzahl an unterschiedlichen Trägern an den Schulen eine große Rolle. Damit zusammenhängend besteht die Frage, inwieweit diese Kooperationen mit hohem Organisationsaufwand verbunden sind und als Belastung wahrgenommen werden.

Während die Kooperation zwischen Schule und den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern vor allem im alltäglichen Kontakt gelebt und gestaltet wird, ist es von Seiten der Träger von hoher Bedeutung, hierfür eine gute Grundlage zu schaffen und damit eine reibungslose Umsetzung zu ermöglichen:

„Also uns war klar, dass wenn wir kritisch auf die Schulen gucken und auch mit Kritik begegnen, dass wir dann eben auch Kritik ernten und da nicht weiter kommen“ (TR1, 185)

Wenn auch die alltägliche Zusammenarbeit in der Hand der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter liegt, so sehen sich doch die Träger in der Verantwortung, die Kooperation auf Leitungsebene zu pflegen und zu initiieren:

„Also ich reise zu an die Schulen zu den runden Tischen, ich bin Ansprechpartnerin wenn irgendwas ist, wo die Schulleiter oder wo jemand jetzt einfach was übergeordnetes rückmelden oder anfragen will. Ich melde mich dann auch von mir aus von Zeit zu Zeit, wobei das eigentlich nicht so ist, dass ich da kontinuierlich jetzt dauernd bei den Schulleitern anrufe und frage: ‚Ist irgendwas?‘ Sondern ich denke, die Arbeit läuft vor Ort und das ist ganz gut mit diesen runden Tischen, die wir jetzt sehr pflegen, dass immer zum Schuljahresende das stattfindet, dass man dann guckt: Wie ist das Jahr gelaufen? Was wollen wir optimieren aufs nächste Schuljahr? Das ist richtig gut.“ (TR9, 2)

Entsprechend der Bedeutung einer kooperierenden Beziehung auf Leitungsebene wird es im Alltag der Förderungsumsetzung zur Belastung, wenn es keinen Austausch seitens des Trägers gibt. Im Verlauf der Förderungsentwicklung versuchten die Interviewten in unterschiedlichem Maße diese Kooperationen zunehmend zu gestalten und stärker für ihre Belange und Bedarfe einzufordern und sich deutlicher zu positionieren. Dies ging seitens der Träger mit Prozessen einer stärkeren Bedürfnisäußerung einher:

„Wir müssen uns eigentlich anpassen an das System Schule und gleichzeitig auch Kontrapunkte erstellen ... Und ja man muss eben mitschwingen mit der Schule, aber man darf sich auch nicht davon beeindrucken lassen.“ (TR1, 135)

Dabei wurde es als Schwierigkeit erlebt, wenn Bedarfe nur einseitig signalisiert werden:

„Ich habe das eingebracht und eingefordert, dass ich möchte, dass es einen regelmäßigen Austauschtermin zwischen den beteiligten Partnern und Klassenlehrern gibt. Alle sitzen am Tisch und sagen: ‚Ja.‘ Die laufen los und sagen ‚Ist mir egal‘. Und es wird nicht gemacht. Und dann hast du ein Problem. Dann kannst' es beim zweiten Mal wieder anmahnen: ‚Ja, ja, machen wir doch‘ und es wird nicht gemacht.“ (TR7, 130)

Eine sich positiv entwickelnde Kooperation zur Schule schreiben die Träger jedoch vor allem den vor Ort agierenden Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern zu. Auch wenn der große Teil der Träger durch regelmäßige Austauschrunden und Rückmeldungen über Entwicklungen und Verläufe die Kooperation auf Leitungsebene pflegt, so ist

in ihren Augen die alltägliche Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie deren Fähigkeit, unterschiedliche Bedarfe auszubalancieren, entscheidend für die positive Entwicklung:

„Also ich merke, die Berufseinstiegsbegleiter, das sind Diplomaten in Vollendung. Und das müssen sie drauf haben, um da diese ganzen Besonderheiten überall auch mit zu berücksichtigen und trotzdem die Dinge in ihrer Art zu machen.“ (TR9, 14)

In einigen Fällen entwickelte sich die Kooperation aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen bezüglich der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung sehr problematisch. In der Folge kam es zu Personalveränderungen oder aber auch zu einseitigen Aufkündigungen der Kooperation durch die Schule, die in einem Falle nur durch Intervention der Berufsberatung abgewendet werden konnte, in einem anderen Falle mit der Ablehnung einer weiteren Aufstockung der Förderplätze einher ging. In anderen Fällen kam es an den Schulen zu Verdrängungseffekten anderer Angebote oder Maßnahmen, beispielsweise der Schulsozialarbeit. Aufgrund dieser Entwicklungen gingen einige der befragten Träger dazu über, Entscheidungen, die starke Relevanz für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung an den jeweiligen Schulen haben, in gemeinsamer Absprache zu treffen. Dies betraf beispielsweise Personalentscheidungen oder konzeptionelle Ausrichtungen der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule (vgl. Kapitel 5.1.3).

Aus Sicht der Befragten ist die Schule damit der Rahmen, auf den sie für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung angewiesen sind, gleichzeitig bildet sie nach wie vor einen Ort, der eigene Herausforderungen und Probleme für die Umsetzung schafft. Trotz der erfolgten Übertritte der ersten Förderungsteilnehmerinnen und -teilnehmer identifizieren sowohl Träger als auch Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter das Modellvorhaben nach wie vor stark mit dem schulischen Kontext.

Kooperation mit Betrieben

Während zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung die Zusammenarbeit mit Betrieben überwiegend im Rahmen der Vorbereitung, Begleitung und Nachbetreuung der Praktika erfolgte, haben sich im weiteren Verlauf die Betriebe zunehmend zu zentralen Bezugspunkten für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter herauskristallisiert. Zum Teil konnten hierfür Kooperationsbeziehungen seitens des Trägers genutzt werden, in vielen Fällen ergaben sich diese Berührungspunkte jedoch in der Begleitung der Förderungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und deren Schritte in Praktika und Ausbildung. Demnach sind es die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, die diese Kontakte pflegen, wohingegen die befragten Träger diesbezüglich kaum direkte Erfahrungen mit Betrieben zu ihren Tätigkeitsbeschreibungen zählen. Die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter berichten, nach ihren Kooperationserfahrungen mit Betrieben gefragt, von unterschiedlichen Anlässen: Während ein Teil der Befragten regelmäßigen Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben „ihrer“ Teilnehmerinnen und Teilnehmer sucht und dabei Rückmeldungen über Verläufe und Entwicklungen einholt, beschreiben andere der Befragten eher anlassbezogene Kontaktaufnahmen. Oftmals sind es problematische Entwicklungen während der Ausbildung, die zum Anlass für eine stärkere Kooperation mit den Betrieben

führen. Unabhängig von den jeweiligen Kooperationsanlässen profitiert die Berufseinstiegsbegleitung davon, wenn schon im Vorfeld durch Praktika Kontakte zueinander entstanden sind und Rollen und Zuständigkeiten transparent gemacht worden sind:

„Ich hab denen auch schon gesagt, dass ich noch ein halbes Jahr für den Schüler zuständig bin, mich da drum kümmern würde. Und für die ist das überhaupt kein Problem. Also die freuen sich wenn sich jemand dafür interessiert, wie es läuft. Die wissen, falls es Probleme gibt, können die sich auch bei mir melden.“ (BerEb, 49)*

Während ein Teil der Befragten über positive Resonanzen berichtet, wirkt die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in anderen Fällen eher stigmatisierend. In diesen Fällen werden die Bewerberinnen und Bewerber in den Augen der Betriebe als potenziell „verdächtig“ angesehen und sie wittern Defizite:

„Also da gibt es dann halt dem Schüler gegenüber eine gewisse Skepsis. Man merkt halt schon, dass sich manche wundern.“ (BerEb, 85)*

Der große Teil der Befragten hat regen Kontakt zu den Betrieben und in einigen Fällen ergänzt dieser die Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden. Auf diese Weise werden die zentralen Informationen über die Verläufe direkt bei den Ausbildern eingeholt:

„Also ich stehe zum Beispiel mit einem Metallausbildungsbetrieb in Kontakt, da ist ein Teilnehmer von mir, der macht da seine Ausbildung. Und die geben mir regelmäßige Rückmeldungen, erzählen dann auch, wie es auf dem Berufskolleg läuft und wie sich der Teilnehmer macht. Da werde ich jetzt in den nächsten Wochen auch mal vorbei fahren, um den Jugendlichen dann auch selber noch zu befragen.“ (BerEb, 47)*

In anderen Fällen bieten die Gespräche mit Betrieben während der Probezeit wichtige Impulse für mögliche Ansatzpunkte für Hilfestellungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Einige der Befragten erleben auch eine direkte Zurückweisung ihrer Hilfestellung durch die Betriebe, die wiederum selbst stark in Verantwortung gehen und gehen wollen:

„Die Betriebe sind sehr stark drauf geprägt, dass sie selbst Verantwortung für ihre Lehrlinge tragen und nicht irgendjemand anderes. Und sie müssen dann gegenüber der IHK oder den Handelskammern Rechenschaft ablegen, wenn das nicht läuft. Also das hat mir schon ein Ausbildungsbetrieb gesagt: ‚Da brauchen wir Sie nicht doch drin.‘ Nicht, dass ich abgewiesen worden bin, das gilt nicht, aber man hat mir das schon so gesagt, normal gibt's das nicht. Und dann haben sie ja ihr ABH und alle Sachen, die sie dann auch nutzen, wo ich mir auch sage, na gut, die wissen es schon die Ausbildungsbetriebe, ich meine, die haben ja auch ihre Erfahrung, ihre jahrelange Erfahrung und wenn sie damit auch immer gut gefahren sind, mit ihrer eigenen Aussprache, dann braucht man auch keinen Dritten mehr drin.“ (BerEb, 13)*

Kooperation mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist Teil der konzeptionellen Anlage der Berufseinstiegsbegleitung. In ihrer praktischen Umsetzung wird sie von einer großen Anzahl der befragten Trägervertreterinnen und -vertreter und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter potentiell problematisch und mühsam in ihrer Umsetzung beschrieben, wenngleich jedoch nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Da die Trägervertreterinnen und -vertreter kaum direkte Kontakte mit Eltern haben, ist ihre Perspektive auf Elternarbeit auf die ihnen übermittelten Erfahrungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter gestützt. Dabei empfindet ein großer Anteil der Befragten die Zusammenarbeit mit Eltern als eher problembehaftet und als Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen und Beratungsprozesse der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter: Einige der Trägervertreterinnen und -vertreter verweisen auf die Notwendigkeit des permanenten Einbezugs der Eltern in alle Unterstützungsmaßnahmen, andere sehen Elternkontakte im Rahmen von Elternabenden und zum Informationsaustausch als ausreichend und wiederum andere erwarten, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter intensive aufsuchende Elternarbeit betreiben:

„Also es gibt eine aufsuchende Elternarbeit und eine empfangende Elternarbeit. Und ich bin eher für die Aufsuchende. Weil auch die Eltern ganz klar wichtige Ressourcen darstellen, bei der Ausbildungsplatzsuche und als Unterstützungssystem für die Schüler. Weil auch die Eltern haben irgendwelche berufliche Erfahrungen gemacht oder haben Nachbarn oder Freunde, die in Unternehmen arbeiten ... Ich finde, die Eltern geht das auch was an, was mit der Laufbahn der Kinder passiert.“ (TR1, 235ff)

Die Notwendigkeit der Elternarbeit wird seitens der Träger unterschiedlich begründet: Einige sehen es als notwendigen Aspekt an, Eltern zu informieren, andere erhoffen sich dadurch eine Unterstützung für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und damit auch eine Unterstützung der Jugendlichen durch das Elternhaus. Ein grundsätzlicher Diskussionspunkt bezieht sich auf die Frage, inwieweit Elternarbeit auch gegen die ausdrückliche Zustimmung seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer praktiziert werden kann und soll, beispielsweise im Falle verhärteter Konflikte innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung:

„Ja, also ich sage, mein Kredo, (...), wenn ein Jugendlicher definitiv sagt: Ich möchte nicht, dass du mit meinen Eltern Kontakt aufnimmst, dann muss man natürlich Abwägungen treffen und es geht ja letztlich drum, den Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen und nicht die Eltern. Also in dem Fall würde ich auch sagen: ‚Okay, dann ist das zu respektieren.‘ Muss man aber auch mit der Agentur kommunizieren und sagen: ‚Hört her‘, also der Jugendliche sagt klar, dass das nicht mit den Eltern laufen soll, wir halten es in dem Fall auch für sinnvoll, wegen den und den Gründen““ (TR7, 208)

Für einen Großteil der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter stellt Elternarbeit, wenn sich diese realisieren lässt, einen wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit dar und sie erleben die Familien als dankbar für ihre Hilfestellungen im Übergang:

„Die Eltern nehmen das dankbar an. Ich hatte letztens erst so ein Erlebnis, dass die mich umarmt haben auf der Arbeitsagentur, also wirklich, die so: ‚Endlich ist mal jemand für uns da, das find ich gut.‘“ (BerEb, 4)*

Eltern werden zum großen Teil als grundsätzlich interessiert wahrgenommen, wenngleich sie selbst viele Fragen an die Berufseinstiegsbegleitung richten und Bedarf an Unterstützungsangeboten haben:

„Ja, was ist das Beste für mein Kind? Also sie wollen immer wissen, was ist am sinnvollsten, was ist überhaupt möglich, was ist erreichbar, mit welcher Richtung kann es am meisten anfangen, auf welche Berufe läuft das raus, so diese Sachen. So ein bisschen Unsicherheit und Klärungsbedarf.“ (BerEb, 141)*

Auch wenn die Zusammenarbeit mit Eltern in vielen Fällen als mühsam erlebt wird, so unterstreichen die Befragten, dass Eltern zentrale Hilfestellungen im Übergang leisten und leisten wollen und auch die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in vielen Fällen positiv beeinflussen. So stellen sie teilweise die weitere Teilnahme am Modellvorhaben sicher und unterstützen und motivieren projektmüde Jugendliche:

„Ohne die Elternunterstützung hätte ich jetzt einige Schüler nicht richtig im Griff gehabt ... Ja, zum Beispiel ein Schüler, der hat keinen Abschluss bekommen, hatte Theater mit der Schule und mit bei der Berufsschule hat es auch nicht geklappt, im Jugendwerkstattjahr. Die Eltern haben immer Kontakt mit mir gehabt, haben mich immer angerufen und ich habe gesagt: ‚Jetzt müssen wir aber mal Tacheles sprechen. Kürzen Sie, machen Sie ein bisschen Druck. Aber nicht, dass Sie ihn jetzt irgendwie schlagen. Sagen Sie einfach, Junge du kriegst weniger Taschengeld, kein Fernseher mehr, kein Computer mehr, um 10 Uhr musst du zu Hause sein, das Leben ist kein Wunschkonzert, wir gehen dafür arbeiten‘. Das alles haben wir ihm verdeutlicht und den Eltern auch, und das hat sich dann ruckzuck alles verändert.“ (BerEb, 130-132)*

Daneben finden sich jedoch auch Einschätzungen, die Eltern eher als wenig hilfreich und desinteressiert an den Entwicklungen beschreiben oder derart mit eigenen Problemlagen beschäftigt, dass sie im Übergang keine Orientierung bieten können:

„Das sind alles Leute, deren Eltern auch nicht in der Lage sind irgendwelche Ziele vorzugeben, geschweige denn vorzuleben. Also selber immer in schwierigen Lebenssituationen sind.“ (BerEb, 423)*

Die Zusammenarbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter mit Eltern wird von den Befragten unterschiedlich stark gewichtet und forciert. Auf der einen Seite finden sich Ansätze einer Elternarbeit, die auf aufsuchende Arbeit und regelmäßige Kontakte setzt und eine hohe Sensibilität für soziale und kulturelle Dimensionen zeigt. Letztere wird auch als Schlüssel für eine gelingende Zusammenarbeit verstanden:

„Man muss die Menschen auch mit ihren kulturellen Unterschieden akzeptieren. Wenn man in eine Wohnung reingeht, zieht man die Hausschuhe aus bei den Türken. Das muss man können, das muss man wissen. Und wenn

die das wollen, dann muss man das. Und wenn die das ein bisschen anbieten, Kuchen, Gebäck und so weiter, alles auf dem Tisch steht, und die sagen: ‚Ach, wir haben keinen Hunger‘, das kommt nicht so gut an. Also so was muss laufen, da muss man ein Stück mitnehmen, auch wenn man das nicht will. Muss man einfach mitessen ... Ich interessiere mich für Kulturen, ich interessiere mich für die ganzen Traditionen, und wenn die Kollegen das machen würden, würde das besser klappen.“ (BerEb, 184)*

Auf der anderen Seite wird Elternarbeit weniger offensiv gestaltet und reflektiert, sondern eher darauf gesetzt, dass über zur Verfügung gestellte Kontaktmöglichkeiten, wie beispielsweise Einladungen zu Elternabenden, gemeinsame Besuche bei der Berufsberatung oder ähnlichem, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entstehen wird. Auch wenn unterschiedlich intensiv versucht wird, Eltern für die Unterstützung im Übergang zu gewinnen, erleben die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu einem großen Teil Interesse der Eltern. Im Mittelpunkt stehen dabei deren Fragen bezüglich der nachschulischen Lebensphase, Erwartungen von Betrieben und weiterführenden Schulen und Themen der Berufs- und Praktikawahl. Teilweise unterstützen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter Eltern durch die Begleitung zu Terminen bei der Agentur für Arbeit oder geben auf Anfrage der Eltern Tipps, wie diese ihre Kinder im Übergang unterstützen können.

Mit Abschluss der Schule zeigt sich in Bezug auf die Intensität der weiteren Elternarbeit eine unterschiedliche Entwicklung. Für einen Teil der Befragten sind die Kontakte weiterhin stabil und die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bilden in manchen Fällen sogar entscheidende Brücken zu neuen Institutionen und dortigen Fachkräften:

„Einige wollen sich jetzt nicht in der Maßnahme oder mit den anderen Kollegen auseinandersetzen. Zum Beispiel heute, die eine Mutter: ‚Mein Junge hat ein Praktikum abgebrochen‘. Statt die Sozialpädagogen in der Maßnahme anzurufen ruft sie mich an, weil sie die deutsche Sprache nicht beherrscht und der Papa keine Zeit hat, bin ich die Ansprechpartnerin, sagt sie. Und die Eltern sind daran gewöhnt, mich anzurufen, wenn es finanzielle Probleme gibt in der Maßnahme, wenn das Geld nicht ankommt und ich bin Ansprechpartner der Agentur. Also die Eltern rufen nie die Maßnahmen an, die Eltern rufen nie die Ausbildungsbetriebe an, die haben keinen Kontakt, keinen Bezug zu denen. Und wenn so schwierige Fälle sind, rufen sie mich an.“ (BerEb, 122)*

In anderen Fällen berichten die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, dass die Kontakte mit Ende der Schulzeit stark eingebrochen sind. Diese Entwicklung steht in hohem Zusammenhang mit der Frage, inwieweit es im Vorfeld gelingen konnte, eine eigenständige und tragfähige Beziehung zu den Familien aufzubauen, die sich unabhängig von schulischen Strukturen etablieren ließ.

5.2 Die Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase

Die aktuellen Befunde der Prozessanalyse bekräftigen den bereits im Zwischenbericht 2010 angedeuteten Eindruck der Evaluierung, dass sich die Zeit nach dem Ende der Schulzeit als eine kritische Zeitphase im Verlauf einer idealtypisch kontinuierlichen Berufseinstiegsbegleitung erweisen könnte (vgl. auch IAW et al. 2011, S. 43f).

Im Bericht 2010 wurde unter anderem der Sachverhalt diskutiert, dass die Berufseinstiegsbegleitung von zahlreichen Akteuren im Kontext dieser Modellförderung als eine schulzentrierte Förderung empfunden wurde (IAW et al. 2010a, Kapitel 6.1.1 und 7.1). Ein Indiz, welches dafür sprach, war zum Beispiel der von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern benannte Sachverhalt, dass die an der Förderung teilnehmenden Jugendlichen außerhalb der Schule nur schwer zu erreichen seien.

Weiterhin basiert die Teilnahme der zu unterstützenden Jugendlichen auf Freiwilligkeit. Dies gibt den Jugendlichen jederzeit die Möglichkeit, die Berufseinstiegsbegleitung zu verlassen, wenn für sie ihr Sinn nicht mehr erkennbar ist oder wenn andere Umstände sie von einer weiteren Teilnahme abhalten. Ein solcher Umstand könnte beispielsweise auch das Verlassen der Schule und ein damit verbundener höherer Aufwand für das weitere Aufrechterhalten des Kontaktes zur Berufseinstiegsbegleitung sein.

Nicht zuletzt zeichnete sich aber auch schon damals ab, dass sich die Arbeitsbedingungen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach der Schulzeit grundlegend ändern werden. Mit der Schule hatten sie einen Ort, an dem sie die zu betreuenden Jugendlichen in einer Gruppe vorfanden. Ebenso hatten sie an der Schule größtenteils Arbeitsmöglichkeiten unter anderem in Form von Räumlichkeiten oder anderer nutzbarer Infrastruktur. Schule war also der Ort, an dem die Berufseinstiegsbegleitung – im Wesentlichen außerhalb der Unterrichtszeit – stattgefunden hat. Mit dem Ende der schulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung haben sich diese Bedingungen grundlegend verändert: Die zu betreuenden Jugendlichen, die sich bis dahin im Wesentlichen an einem Ort und in einer Gruppe befunden haben, verteilen sich nunmehr auf ganz unterschiedliche Orte – je nachdem, welchen weiteren Bildungsweg die einzelnen Jugendlichen eingeschlagen haben.

Insgesamt hat sich jedoch gezeigt, dass die Berufseinstiegsbegleitung auch nach dem Abgang von der allgemeinbildenden Schule weiterhin genutzt wird. So hat die Auswertung der Befragungsdaten unter anderem ergeben, dass knapp die Hälfte der jungen Erwachsene in berufsvorbereitenden Maßnahmen auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz noch Unterstützung bei den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern suchen. Als Initiatoren für die Aufnahme einer bestimmten Ausbildung sieht fast ein Viertel (22,0 %) der Teilnehmenden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (vgl. Kapitel 4.5.2 und 4.5.3).

In diesem Abschnitt wird auf ausgewählte Fragestellungen eingegangen, die sich aus der praktischen Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung ergeben, wenn die jungen Erwachsenen die allgemeinbildende Schule verlassen haben. Zu diesen Fragen wurden sowohl die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung als auch die jungen Erwachsenen im Zeitraum, in dem die Berufseinstiegsbegleitung nicht mehr unter den Bedingungen

des Schulbesuchs der Jugendlichen stattfindet, standardisiert befragt. Im Folgenden werden vier Themenkomplexe behandelt.

Erstens (5.2.1) werden Schwerpunkte und Themen der Betreuung der jungen Erwachsenen aufgeführt, wie sie sich in der nachschulischen Phase der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Teilnehmenden und der Fachkräfte darstellen. Zweitens (5.2.2) werden die Umsetzungsbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung nach der schulischen Phase des Modellvorhabens diskutiert. Hierzu wurden die Jugendlichen sowohl sechs Monate nach dem Verlassen der Schule als auch eineinhalb Jahre danach befragt. Ihre Einschätzungen stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. Drittens (5.2.3) werden jene Probleme beschrieben, die sich aus Sicht der Betreuungsfachkräfte für die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf ergeben. In diesem Zusammenhang wird auch auf Schwierigkeiten eingegangen, die sich in der nachschulischen Phase für die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung ergeben. Ergänzt werden diese mit den Einschätzungen der jungen Erwachsenen hinsichtlich der Kontinuität der Betreuung. Abschließend werden viertens (5.2.4) die übergreifenden Einschätzungen der jungen Erwachsenen sowohl zu den Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung als auch zu dem Modellvorhaben insgesamt vorgestellt.

Den folgenden Auswertungen liegen daher schwerpunktmäßig die Befunde der zweiten Befragungswelle der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sowie der jungen Erwachsenen zu Grunde. Ergänzt werden sie zusätzlich durch die Befunde der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus den Fallstudien, um neben der Verbreitung von Problemen und Lösungsansätzen auch zu thematisieren, wie diese im Einzelnen gestaltet sind.

5.2.1 Schwerpunkte und Themen der Betreuung

Im Folgenden wird die Situation betrachtet, dass die jungen Erwachsenen regulär ihre Schulzeit beendet haben und weiterhin von der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt werden. In dieser Situation befanden sich im April 2011 vor allem jene Jugendlichen, die im Frühjahr 2009 in die Förderung eingetreten sind. Von den rund 15.000 Jugendlichen der ersten Eintrittskohorte befanden sich im April 2011 noch über 5.000 in der Berufseinstiegsbegleitung.

Um aussagekräftige Befunde über die Situation der Jugendlichen aus der ersten Eintrittskohorte zu bekommen, werden lediglich die Aussagen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus den quantitativen Daten ausgewertet, die im Jahr 2011 Jugendliche aus dieser Eintrittskohorte betreut haben. 46 % der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unterstützten Jugendliche aus der ersten und zweiten Kohorte, 28,6 % betreuten 2011 ausschließlich Jugendliche aus der ersten Eintrittskohorte. Mit den Angaben dieses Personenkreises lassen sich insgesamt fundierte Aussagen über die Situation der Berufseinstiegsbegleitung nach der Schule treffen.

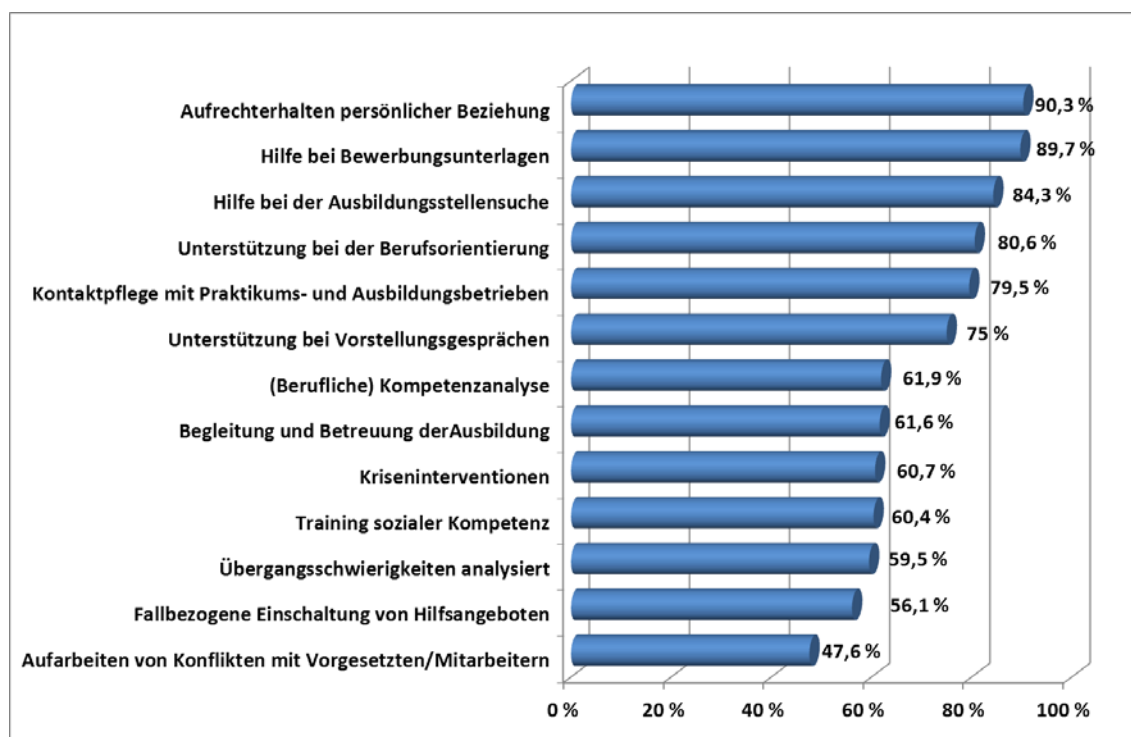
Erweitert und ausdifferenziert werden diese Befunde durch die Einschätzungen der im Rahmen der Fallstudienuntersuchung befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. Diese wurden im letzten Quartal des Jahres 2011 befragt, die von ihnen begleiteten jungen Erwachsenen sind Teil beider Eintrittskohorten (vgl. Kapitel 3.3.3).

Seitens der jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden schwerpunktmäßig die quantitativen Befragungsergebnisse der zweiten Befragungswelle ausgewertet und, wo dies sinnvoll ist, mit den Befragungsergebnissen der dritten Befragungswelle ergänzt. Im Rahmen der dritten Befragungswelle im Jahr 2012, eineinhalb Jahre nach dem regulären Abgang der Teilnehmenden von der allgemeinbildenden Schule, wurde bisher nur die erste Eintrittskohorte erhoben.

Schwerpunkte der Betreuung aus der Sicht der Betreuerinnen und Betreuer

Zunächst wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter danach gefragt, welchen verschiedenen Betreuungsaufgaben sie sich im Spektrum ihrer Arbeitsaufgaben in welchem Maße in den letzten sechs Monaten vor dem Befragungszeitpunkt gewidmet haben (siehe Abbildung 5.1).

Abbildung 5.1: Tätigkeitsfelder der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter



Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter – 2. Welle, Stand: 24. Juni 2011.

Die verschiedenen Aufgabenfelder der Berufseinstiegsbegleitung haben nach den Angaben der Fachkräfte insgesamt einen hohen Stellenwert – auch nachdem die Jugendlichen ihre Schule verlassen haben. Dabei zeichnen sich jedoch gewisse Schwerpunkte ab, wenn man die beiden höchsten Zustimmungen „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ wieder zusammenfasst. Danach sind es vor allem die beiden Aufgabenbereiche „Aufrechterhalten der entstandenen Beziehung durch persönliche Gespräche mit den Jugendlichen“ (90,3 %) und „Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen“ (89,7 %), die in hohem und sehr hohem Maße die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter nach der Schule bestimmen.

Die hohe Bedeutung, die hier der Aufrechterhaltung der Beziehungsarbeit zugeschrieben wird, dokumentiert sich auch in den Aussagen der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus der Fallstudienuntersuchung. Auch wenn sich die Befragten einig sind, dass eine tragfähige Beziehung nicht künstlich herstellbar ist, sondern vielmehr besonderer Anstrengungen seitens der Professionellen und auch der Teilnehmenden bedarf, so müsse sie gleichsam wachsen und benötigte Zeit. So wird letztere als entscheidende Grundlage für die Unterstützungsleistungen im Übergang postuliert, entsprechend bedeutsam ist also ihre Aufrechterhaltung:

„Zuallererst steht ja die Beziehung. Also dass ich einfach Kontakt und einen guten Draht zu den Schülern bekomme, dass ich überhaupt mit ihnen auch arbeiten kann.“ (BerEb, 93)*

Letztlich wirke sich, so die Einschätzung der Fachkräfte, eine gute Beziehung nicht nur motivierend auf beide Seiten aus, sie habe auch einen entscheidenden Einfluss sowohl auf die Möglichkeiten, Angebote der Unterstützung umzusetzen, als auch in Hinblick auf die Aufrechterhaltung der Kontakte nach erfolgtem Übergang:

„Ja ich hab schon das Gefühl, diese Beziehung, die man aufgebaut hat, dass das schon funktioniert ... Und dass die in bestimmten Fragen auch kommen oder wissen, dass sie da auch hinkommen können, wenn sie irgendwie Schwierigkeiten haben oder jetzt ein Praktikum brauchen oder so.“ (BerEb, 47)*

Auch die Unterstützung der Jugendlichen bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz (84,3 %), bei ihrer weiteren beruflichen Orientierung (80,6 %) und bei Vorstellungsgesprächen (75,0 %) haben im Aufgabenspektrum der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter einen hohen Stellenwert. Dazu gehört auch die weitere Kontaktpflege zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben (79,5 %).

Der Stellenwert einer weiteren Gruppe von Arbeitsaufgaben schwankt in dem besagten Sinne sehr nahe um einen Wert von 60 %. Dazu gehören Kompetenzanalysen, Hilfestellungen bei besonderen Problemlagen, was auch Kriseninterventionen beinhalten kann, das Training sozialer Kompetenzen oder auch die Bestimmung von Ursachen für auftretende Schwierigkeiten in dieser Übergangsphase. In diese Gruppe von Tätigkeiten fällt auch die Begleitung und Betreuung derjenigen Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben und in dieser Zeit – wie es die Förderungsinhalte vorsehen – weiterhin von der Berufseinstiegsbegleitung betreut werden.

Im Zuge der Auswertung der Ergebnisse der Fallstudienuntersuchung wurde deutlich, dass seit Verlassen der Schule weniger ein klar umrissenes Tätigkeitsfeld die Arbeit und Angebote der Berufseinstiegsbegleitung prägt, sondern vielmehr die individuellen Bedarfe der jungen Erwachsenen. Demnach orientiert sich das Unterstützungskonzept in seiner Ausrichtung in der nachschulischen Betreuung noch stärker an den Einzelfällen und deren Bedarfen, auf die sie sich einstellen muss:

„Zum Beispiel meine Bäckereifachverkäuferin, die will vielleicht abbrechen oder hat schon abgebrochen ich weiß es nicht, das letzte Mal noch nicht als ich mit ihr telefoniert hab. Und die schafft es offensichtlich ja trotzdem nicht, mich anzurufen. Da durfte ich auch keinen Kontakt zum Betrieb ha-

ben, das wollt sie auch nicht, dass man da mit denen redet. Und andere, meine Bauarbeiter, die brauchen grad eigentlich groß nix, weil da läuft's. Da hab ich auch mit dem Betrieb Kontakt, alles super. Aber die wollen zu mir kommen und erzählen, also die erzählen dann auch einfach gern, wie es in ihrer Berufsfachschule ist ... Also ich glaub für die ist das schon mal nett wenn noch jemand da ist, der ihnen auch zuhört. Weil die Kumpels interessiert es ja vielleicht nicht so ... Also von daher ist echt unterschiedlich. Ist alles unterschiedlich. Aber ich glaub das ist wirklich so dieses Individuelle. Man kann es echt nicht verallgemeinern. Sowas Pauschales gibt's da einfach nicht ... Die sind ja auch alle anders. Da kann ich ja auch nicht mit jedem so Schema F abfahren, das funktioniert ja nicht. Da weiß ich der- oder diejenige ist eher sensibel, derjenige braucht klare Ansagen oder dann weiß ich: ‚Okay, den musst du in Ruhe lassen, weil der braucht jetzt ein bisschen Zeit zum Denken.‘ Und von anderen kann man dann schon mehr verlangen.“ (BerEb, 122-127)*

Für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter hat dieser am Einzelfall orientierte Unterstützungsansatz zur Folge, dass gruppenbezogene Angebote kaum mehr Relevanz besitzen, beziehungsweise umsetzbar sind. Gleichzeitig stehen die Fachkräfte vor der Herausforderung, sich nicht zu stark in individuelle Problembewältigungen, die jenseits der originären, berufsbezogenen Zielausrichtung der Berufseinstiegsbegleitung liegen, hineinzuarbeiten. Am deutlichsten wird dies im Falle der Unterstützung in Bezug auf lebensweltliche Problemlagen, für die die Fachkräfte auch in der nachschulischen Betreuung angefragt werden. Dies kann einerseits vor dem Hintergrund einer gewachsenen Beziehung positiv gewertet werden als Effekt und Indiz für die Inanspruchnahme der Fachkräfte und als einen entscheidenden, unterstützenden Akteur im Übergang. Andererseits berichten einige der interviewten Fachkräfte davon, dass sie angesichts dieser Anfragen unsicher sind, inwieweit diese Hilfestellungen Raum unter den sonstigen, eher berufsbezogenen Unterstützungsleistungen nehmen können und sollen, gerade auch in Hinblick auf enger gewordene Spielräume und Zeitfenster für die Umsetzung in der nachschulischen Betreuung. Während einige der Befragten dazu übergehen, ihre Teilnehmerinnen und -teilnehmer an andere Instanzen zu vermitteln, betonen andere wiederum stark, dass auch diese Elemente notwendiger Bestandteil der Begleitung im Übergang seien und sein sollten, und zielen in ihrer Argumentation auch auf die dadurch entstehenden positiven Effekte für die gesamte Unterstützungsleistung der Berufseinstiegsbegleitung:

„Also ich denk auch dadurch, dass man die ja doch relativ lang kennt oder ich meine [Teilnehmerinnen und -Teilnehmer, S.W.] jetzt über zwei Jahre schon begleite, dann kommt das ja zwangsläufig irgendwann mal, dass man ganz ins Private oder halt weg von diesem Schulthema kommt ... und dann kann ich es halt nicht mehr von den Zielen der Berufseinstiegsbegleitung rechtfertigen, ich werd dann letztendlich trotzdem am Erfolg gemessen ... und dann haben wir jetzt auch gesagt okay, dann ist auch irgendwann mal gut. Und dann sind wir aber wieder bei diesen Kooperationen und ... dass man dann sagt okay ... dass sie auf jeden Fall da jemand auch

haben. Also so, dass man sie ja dann auch nicht ins Nirvana entlässt, sondern jemand da ist oder es weiter geht, wenn sie wollen.“ (BerEb, 105)*

„Und mitunter begleitet man manche eigentlich auch nur auf dem sozialen Wege so dass sicherlich die Berufsorientierung und das alles nebenher läuft, aber was ganz anderes im Vordergrund läuft. Wo eben auch der Mutter mal geholfen werden muss oder dem Vater mal mit unter die Arme gegriffen werden kann, wo man die Gespräche macht für die Eltern eigentlich, weil sie es selber nicht auf die Reihe kriegen. Oder irgendwelche Krankenhausbesuche, weil sie eben nicht hinkommen. Da sacke ich eben das Kind ein, um die Mutter zu besuchen oder andersrum, die Mutter, damit sie das Kind sieht. Das ist eine ganz andere Ebene. Das hat mit Berufsorientierung nichts zu tun. Aber gehört irgendwo mit dazu. Und ich denke mal, wenn man ein bisschen was erreichen will, dann muss man sie auch auf so einer Schiene packen beziehungsweise muss man auch so was mal mit erledigen. Und ich bin der Meinung, dass man damit auch viel mehr erreichen kann, als wenn man das nur auf dieser, ich sage, geraden Ebene macht. Also das ist jetzt mein Programm und das ziehen wir jetzt durch und da gibt's keine Ecken. Sondern es ist auch ein Geben und ein Nehmen. Wobei es Grenzen gibt. Durchaus. Wo ich mir dann auch sage, also hier bürstest jetzt nicht weiter rum, hier wird's für mich selber gefährlich.“ (BerEb, 26)*

Inwieweit die Bearbeitung von persönlichen Problemlagen letztlich Raum einnimmt und nehmen kann, ist auch davon abhängig, inwieweit die jeweiligen Träger dies als zielführend für die Förderungsziele erachten und entsprechend unterstützen (vgl. Kapitel 5.1.2).

Themen der Betreuung aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sechs Monate nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule

Das Hauptthema, welches nach Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sechs Monate nach Verlassen der Schule im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung besprochen wurde, war mit 94 % die berufliche Zukunft der jungen Erwachsenen (vgl. Tabelle 5.1). Diesbezüglich unterscheiden sich die Aussagen der jungen Frauen und Männer nur marginal.

Tabelle 5.1: Themen im Rahmen der Betreuung der Teilnehmenden sechs Monate nach dem regulären Verlassen der Schule

Themen, die mit BerEb bearbeitet worden sind u. a.:	Jugendliche Insgesamt	junge Männer	junge Frauen
Wie die berufliche Zukunft aussieht	94,0 %	93,7 %	94,4 %
Wie es zu Hause läuft	40,6 %	37,1 %	45,0 %
Wie Stress mit der Familie vermieden wird	18,5 %	18,6 %	18,4 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte, 2. Welle.

Mit deutlichem Abstand folgen Themen aus dem privaten Bereich. Aber immerhin haben insgesamt 40,6 % der Teilnehmenden mit ihrer Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise ihrem Berufseinstiegsbegleiter ihre private Situation besprochen.

Dies trifft auf weibliche Teilnehmende stärker zu (45,0 %) als auf männliche Teilnehmende (37,1 %).

Wiederum mit einem weiteren deutlichen Abstand hat etwa ein Fünftel aller jungen Erwachsenen (18,5 %) mit der Berufseinstiegsbegleitung besprochen, wie man Stress mit der Familie vermeiden kann. Bei diesem Thema unterscheidet sich das Antwortverhalten der beiden Geschlechter nur geringfügig.

Themen der Betreuung aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eineinhalb Jahre nach dem regulären Verlassen der Schule

Auch eineinhalb Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zählten zu den Hauptthemen, die nach Angaben der Teilnehmenden der ersten Kohorte im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung besprochen wurden, unter anderem die berufliche Zukunft (98,2 % gaben dies an), die Ausbildung im Betrieb (95,8 %) sowie das Thema Berufsschule (91,1 %). Die private Situation bespricht immerhin knapp die Hälfte der Teilnehmenden mit der Berufseinstiegsbegleitung. Ein gutes Viertel von ihnen klärt mit der Fachkraft Wege zur Konfliktvermeidung innerhalb der Familie (26,4 %). Bereits 2010, als den Teilnehmenden eine vergleichbare Frage im Rahmen der ersten Befragungswelle gestellt worden ist, stand ihre berufliche Zukunft und wie man diese Zukunft vorbereiten könne an erster Stelle. Private Angelegenheiten wurden damals von einem vergleichbar hohen Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Berufseinstiegsbegleiterin/dem Begleiter besprochen, was auf eine anhaltend tragfähige Vertrauensbasis zwischen Begleiter und Teilnehmenden schließen lässt. (IAW et al. 2010a, S. 103)

5.2.2 Umsetzungsbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung

Betreuungssituation aus der Perspektive der Teilnehmenden sechs Monate nach Verlassen der Schule

Die Übergangsphase zwischen dem Abgang von der allgemeinbildenden Schule und der Einmündung entweder in Ausbildung oder berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen stellt sowohl die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als auch die Teilnehmenden vor organisatorische Herausforderungen. Wo bisher die Schule als Betreuungsrahmen mit festen Zeiten diente, müssen jetzt flexible Absprachen getroffen werden, um die Kontinuität der Zusammenarbeit weiterhin zu gewährleisten. Für die jungen Erwachsenen, die sechs Monate nach ihrem regulären Abgang aus der allgemeinbildenden Schule noch an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen, stellt sich somit die Frage nach der Art und Häufigkeit der Kontakte zwischen ihnen und ihren Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern. Die Teilnehmenden wurden danach gefragt, wie sich ihre Betreuung in den letzten sechs Monaten gestaltet hat. Konkret konnten sie angeben, ob sie sich mit der Berufseinstiegsbegleitung regelmäßig persönlich getroffen, mit ihr regelmäßig telefoniert oder sich sowohl getroffen als auch telefoniert haben (vgl. Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Kontakt sechs Monate nach regulärem Verlassen der Schule

Persönlicher und/oder telefonischer Kontakt zum BerEb	Insgesamt	Jugendliche mit fortgesetztem Schulbesuch	Jugendliche in Maßnahme	Jugendliche in Ausbildung	Jugendliche in Arbeit und mit sonstigem Verbleib
Regelmäßig getroffen	39,6 %	54,4 %	38,6 %	20,6 %	19,2 %
Sowohl getroffen als auch telefoniert	32,0 %	27,4 %	26,3 %	43,8 %	43,1 %
Weder getroffen noch telefoniert	14,8 %	11,4 %	18,3 %	12,1 %	25,1 %
Regelmäßig telefoniert	13,3 %	6,6 %	16,5 %	22,5 %	12,6 %
Keine Angabe	0,3 %	0,1 %	0,4 %	0,9 %	0,0 %

Alle, die noch in der Berufseinstiegsbegleitung sind und in den letzten 6 Monaten mit ihrem Berufseinstiegsbegleiter/in telefoniert beziehungsweise sich getroffen haben. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte, 2. Welle.

Nach den Angaben der Teilnehmenden spielen die persönlichen Kontakte und eine Kombination aus persönlichen und telefonischen Kontakten bei der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung die größte Rolle. So nehmen regelmäßige persönliche Kontakte für fast zwei Fünftel der Teilnehmenden (39,6 %) insgesamt den größten Stellenwert ein. Für Jugendliche, die weiterhin die Schule besuchen, trifft dies mit 54,4 % am häufigsten zu. Am zweithäufigsten geben dies mit 38,6 % die Teilnehmenden an, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Maßnahme befinden. Aber auch die Kombination aus regelmäßigen persönlichen und telefonischen Kontakten wird von fast einem Drittel aller Teilnehmenden (32 %) bestätigt. Dies haben mit 43,8 % die Teilnehmenden, die sich in Ausbildung befinden, am häufigsten angegeben. Selbiges gilt mit 43,1 % für einen fast ebenso großen Anteil der jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten beziehungsweise einen sonstigen Verbleibsweg eingeschlagen haben. Die Beschränkung der Kontakte zur Berufseinstiegsbegleitung auf regelmäßige Telefonate hat demgegenüber für die Teilnehmenden einen deutlich geringeren Stellenwert: So haben im Vergleich zu den beiden oben genannten Kontaktarten nur insgesamt 13,3 % der jungen Erwachsenen diese Art des Kontaktes angegeben; überdurchschnittlich häufig diejenigen, die in Ausbildung sind (22,5 %) und diejenigen, die eine Maßnahme absolvieren (16,5 %). Knapp 15 % aller Teilnehmenden haben aber auch angegeben, dass beide Arten des Kontaktes nicht regelmäßig gepflegt werden, am häufigsten die jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten beziehungsweise einen sonstigen Verbleibsweg eingeschlagen haben (25,1 %) und diejenigen, die eine Maßnahme absolvieren (18,3 %). Möglicherweise ist dies auch als Hinweis zu werten, dass in den letzten sechs Monaten kein Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung bestand.

Gerade in diesem Zusammenhang ist natürlich auch die Häufigkeit der persönlichen Treffen mit der Berufseinstiegsbegleitung von Interesse und wurde daher im Rahmen der quantitativen Befragung mit erhoben (vgl. Tabelle 5.3).

Tabelle 5.3: Kontaktdichte sechs Monate nach planmäßigem Verlassen der Schule

Kontaktdichte	Insgesamt	Jugendliche mit fortgesetztem Schulbesuch	Jugendliche in Maßnahme	Jugendliche in Ausbildung	Jugendliche in Arbeit und mit sonstigem Verbleib
Mehrmals in der Woche	17,6 %	24,9 %	16,9 %	6,1 %	4,3 %
Einmal pro Woche	27,1 %	33,5 %	24,7 %	15,0 %	24,5 %
Mehrmals im Monat	23,6 %	19,6 %	21,8 %	31,3 %	34,5 %
Einmal im Monat	15,0 %	9,9 %	12,4 %	29,3 %	19,1 %
Weniger als einmal im Monat	16,4 %	11,7 %	24,0 %	17,6 %	17,7 %
Weiß nicht / keine Angabe	0,3 %	0,3 %	0,2 %	0,5 %	0,0 %

Alle Teilnehmenden, die noch in Berufseinstiegsbegleitung sind und sich in den letzten 6 Monaten mit ihrer Begleiterin oder ihrem Begleiter getroffen haben. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte, 2. Welle.

Für die Gesamtheit der Teilnehmenden überwiegt eine hohe Kontaktdichte. So gibt fast ein Drittel der jungen Erwachsenen an, sich einmal pro Woche mit der Betreuerin beziehungsweise dem Betreuer getroffen zu haben, was am häufigsten auf die Jugendlichen zutrifft, die zum Zeitpunkt der Befragung noch die Schule besuchen (33,5 %). Am seltensten wurde diese Kontakthäufigkeit von Teilnehmenden angegeben, die eine Ausbildung absolvieren (15,0 %).

Mit 23,6 % hat insgesamt fast ein Viertel der Teilnehmenden sich mehrmals im Monat mit der Berufseinstiegsbegleitung getroffen. Das gilt mit 34,5 % am häufigsten für junge Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Befragung in Arbeit beziehungsweise mit sonstigem Verbleib sind. Am zweithäufigsten geben Teilnehmende, die in Ausbildung sind an, sich mehrmals im Monat mit der Betreuungsperson zu treffen (31,3 %). Jugendliche, die weiterhin zur Schule gehen, sagen dies weniger häufig (19,6 %). Aus dieser Gruppe hat jedoch mit 24,9 % der größte Anteil von allen Verbleibsgruppen sogar mehrmals in der Woche persönlichen Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung. Am seltensten gilt dies für junge Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten beziehungsweise einen sonstigen Verbleibsweg eingeschlagen haben.

Insgesamt 16,4 % der Teilnehmenden geben allerdings auch an, sich weniger als einmal im Monat mit ihren Betreuerinnen beziehungsweise Betreuern zu treffen, was am häufigsten für diejenigen zutrifft, die eine Maßnahme absolvieren (24 %). Nur einmal im Monat haben insgesamt 15 % aller Teilnehmenden persönlichen Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung. Für die jungen Erwachsenen in Ausbildung gilt dies jedoch überdurchschnittlich häufig (29,3 %).

Betreuungssituation aus der Perspektive der Teilnehmenden eineinhalb Jahre nach Verlassen der Schule

Auch die weitere Entwicklung der Betreuung in der Situation einer verlängerten Übergangsphase beziehungsweise während der Ausbildungsphase sollte mit den quantitativen Erhebungen untersucht werden. In der dritten Befragungswelle wurden

deshalb die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte erneut dazu befragt, wie sich die Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleitung innerhalb der letzten sechs Monate vor der Befragung bei ihnen gestaltet hat. Anhand der erhobenen Daten soll nachvollzogen werden, inwieweit sich die Ausgestaltung der Förderung mit dem länger zurückliegenden Wegfall des festen Bezugsrahmens Schule möglicherweise verändert hat. Erhoben wurden wiederum zum einen die Art des Kontakts, den die Teilnehmenden innerhalb der vergangenen sechs Monate überwiegend zu ihren Betreuerinnen beziehungsweise Betreuern hatten, und zum anderen die Kontakthäufigkeit. In puncto Kontaktart ergab sich folgende Antwortverteilung (vgl. Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Art des Kontaktes eineinhalb Jahre nach regulärem Verlassen der Schule

Persönlicher und/oder telefonischer Kontakt zum BerEb	Jugendliche aus der 1. Kohorte
Getroffen und telefoniert	43,2 %
Regelmäßig getroffen	23,0 %
Weder getroffen noch telefoniert	20,1 %
Regelmäßig telefoniert	13,7 %
Gesamt	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2012 – 1. Kohorte, 3. Welle. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Die Kombination aus persönlichen Treffen und Telefonaten bildet die häufigste Form des Kontakts, den die Teilnehmenden zu ihren jeweiligen Betreuern haben. 43,2 % der Teilnehmenden geben diese Kontaktart an. 23,0 % der jungen Erwachsenen treffen sich regelmäßig mit den Fachkräften und 13,7 % telefonieren regelmäßig mit ihnen. Ein Fünftel der nach wie vor in der Berufseinstiegsbegleitung befindlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt an, innerhalb der letzten 6 Monate die Betreuerin beziehungsweise den Betreuer weder getroffen noch telefonisch gesprochen zu haben (20,1 %). Der hohe Anteil dieser Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist trotz der bereits im Vorjahresbericht (IAW et al. 2011) erlangten Erkenntnisse bezüglich langer Fahrwege und schwer koordinierbarer Termine seitens der Fachkräfte auffällig. Es stellt sich die Frage, ob dieser Teilnehmendenanteil tatsächlich noch bei der Agentur für Arbeit als teilnehmend geführt wird oder ob zum Beispiel noch eine persönliche Verbindung zwischen den Teilnehmenden und ihren ehemaligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern besteht, so dass sie sich weiterhin als teilnehmend betrachten (vgl. Kapitel 6 - Verlaufsperspektiven der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule).

Dass regelmäßige Treffen als Hauptkontaktart weit hinter der Kombination aus persönlichen Treffen und Telefonaten zurückbleiben, erstaunt in Anbetracht der verschiedenen Verbleibswege der einzelnen Teilnehmenden nicht.

Zur Kontakthäufigkeit per Telefon und E-Mail mit dem Berufseinstiegsbegleiter beziehungsweise der Berufseinstiegsbegleiterin befragt, ergab sich bei den Teilnehmenden, die innerhalb der letzten sechs Monate Kontakt zu ihren Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen hatten, folgende Verteilung (vgl. Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5: Kontaktdichte: Perspektive eineinhalb Jahre nach regulärem Verlassen der Schule

Kontaktdichte mit BerEb	Jugendliche aus der 1. Kohorte (Per E-Mail oder Telefon)	Kontaktdichte mit BerEb persönlich
Mehrmals in der Woche	7,9 %	7,3 %
Einmal pro Woche	12,4 %	15,5 %
Mehrmals im Monat	42,1 %	30,0 %
Einmal im Monat	24,8 %	25,0 %
Weniger als einmal im Monat	12,8 %	21,2 %
Keine Angabe	0,0 %	1,0 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2012 – 1. Kohorte. 3. Welle. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Das Gros der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer (42,1 %) hat mehrmals im Monat telefonischen beziehungsweise schriftlichen Kontakt zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum Berufseinstiegsbegleiter. Ein Viertel der Teilnehmenden gibt an, einmal im Monat mit ihrem Berufseinstiegsbegleiter beziehungsweise ihrem Berufseinstiegsbegleiter zu sprechen oder zu mailen. Je 12,4 % haben einmal pro Woche beziehungsweise weniger als einmal im Monat auf diese Art Kontakt, und nur ein sehr kleiner Teil (7,9 %) kommuniziert mehrmals in der Woche per Telefon oder E-Mail mit der Betreuerin beziehungsweise dem Betreuer. Wenn auch der Anteil Befragter, die weniger als einmal im Monat mit ihrer Berufseinstiegsbegleiterin oder ihrem Berufseinstiegsbegleiter telefonieren oder mailen (12,8 %) nicht zu vernachlässigen ist, sieht es doch so aus, als bildeten diese Kommunikationswege eine praktikable Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Teilnehmenden und Berufseinstiegsbegleitern und -begleiterinnen, welche relativ häufig genutzt wird. Eine endgültige Bewertung ist in diesem Zusammenhang nicht möglich, da die Befragungsdaten der Evaluation nichts über die Qualität der Telefonate und Korrespondenzen aussagen.

Die persönliche Betreuung der jungen Erwachsenen durch die Berufseinstiegsbegleiterin oder den Berufseinstiegsbegleiter ist während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule die am häufigsten praktizierte Form der Berufseinstiegsbegleitung. Ob und wie sich diese Form der Betreuung auch in der nachschulischen Phase weiter umsetzen lässt, sollte anhand der Frage nach der persönlichen Kontakthäufigkeit zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle eineinhalb Jahre nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule untersucht werden.

Den Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zufolge hat ein knappes Drittel von ihnen mehrmals im Monat persönlichen Kontakt zur Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Tabelle 5.5). Ein Viertel der Teilnehmenden gibt an, sich einmal im Monat mit der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem Berufseinstiegsbegleiter zu treffen, während 15,5 % von ihnen dies sogar einmal wöchentlich tun. Mehrmals pro Woche haben 7,3 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlichen Kontakt zu ihren Berufseinstiegsbegleitern, wohingegen 21,2 % von ihnen weniger als einmal im Monat mit der Berufseinstiegs-Fachkraft zusammentreffen.

Wie in der nachschulischen Phase zu erwarten war, liegt die Häufigkeit persönlicher Treffen etwas hinter der Häufigkeit des telefonischen oder E-Mail-Kontakts zwischen jungen Erwachsenen und Berufseinstiegsbegleiterin oder Berufseinstiegsbegleiter zurück. Bereits im Zwischenbericht des Vorjahres (IAW et al. 2011) hatte sich abgezeichnet, dass für Teilnehmende, die die allgemeinbildende Schule verlassen haben, der Kontakt zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum Berufseinstiegsbegleiter über das Telefon gegenüber den persönlichen Treffen an Bedeutung gewinnt.

Treffpunkte sechs Monate nach dem regulären Ende der allgemeinbildenden Schule

Die Orte, an denen sich die Teilnehmenden mit ihrer Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise ihrem Berufseinstiegsbegleiter getroffen haben, nachdem sie vor einem halben Jahr die allgemeinbildende Schule verlassen haben, wurden ebenfalls erhoben (vgl. Tabelle 5.6). Diese Angaben dienen dazu, sich ein Bild darüber zu machen, wie sich die Betreuung nach dem Wegfall des festen Bezugsrahmens der allgemeinbildenden Schule räumlich gestaltet.

Tabelle 5.6: Treffpunkte sechs Monate nach regulärem Verlassen Schule

Mit dem/r Berufseinstiegsbegleiter/in	Jugendliche insgesamt	Jugendliche aus der 1. Kohorte	Jugendliche aus der 2. Kohorte
In der alten Schule	38,9 %	39,1 %	38,6 %
In der neuen Schule	9,0 %	7,3 %	12,0 %
In der Berufsschule	7,8 %	6,3 %	10,6 %
Im Büro des BerEb	48,2 %	49,2 %	46,3 %
In einem Jugendzentrum	1,1 %	0,4 %	2,6 %
Beim Jugendlichen zu Hause	6,6 %	7,9 %	4,2 %
In der Arbeitsagentur	1,0 %	1,1 %	0,8 %
Am Arbeitsplatz	3,1 %	2,7 %	3,9 %
Beim BerEb zu Hause	0,5 %	0,7 %	0,2 %
In einer Gaststätte	1,4 %	1,5 %	1,2 %
In der berufsbildenden Schule	0,0 %	0,0 %	0,1 %
An einem sonstigen Ort	3,2 %	4,2 %	1,1 %
Weiß nicht / keine Angabe	0,6 %	0,7 %	0,3 %

Noch-Teilnehmende, die sich mit den Berufseinstiegsbegleitern zu Einzelgesprächen getroffen haben.

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte, 2. Welle. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Im Wesentlichen sind es zwei Orte, an denen sich die jungen Erwachsenen mit ihrer Betreuungsperson getroffen haben: Das Büro der Berufseinstiegsbegleitung beim Träger und die ehemalige Schule der Teilnehmenden. Das Büro der Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise des Berufseinstiegsbegleiters war für fast die Hälfte der Teilnehmenden aus beiden Kohorten (48,2 %) der Ort, an dem sie sich mit ihrer Betreuungsperson getroffen haben. Dies gilt für die Teilnehmenden der ersten Kohorte etwas mehr (49,2 %) als für die der zweiten Kohorte (46,3 %).

Schon mit fast zehn Prozentpunkten Abstand folgt die ehemalige Schule der Teilnehmenden als Ort der Treffen mit ihrer Berufseinstiegsbegleitung. 38,9 % der Teilneh-

menden beider Kohorten haben sich dort getroffen. Auch hier gibt es zwischen der ersten und der zweiten Kohorte kaum einen Unterschied.

Alle anderen Orte, die für ein Treffen infrage kommen könnten, liegen hinter den beiden genannten Orten deutlich zurück. Unter ihnen lassen sich noch die neue Schule (9 %), die Berufsschule (7,8 %) und das Zuhause der Teilnehmenden (6,6 %) hervorheben.

Treffpunkte eineinhalb Jahre nach dem regulären Ende der allgemeinbildenden Schule

Auch für den weiteren Verlauf der Betreuung, eineinhalb Jahre nach dem regulären Abgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der allgemeinbildenden Schule, ist es von Interesse zu erfahren, wo Treffen mit den Fachkräften in der Regel stattfinden. Die Angaben der zum dritten Mal befragten jungen Erwachsenen der ersten Kohorte zeigen anstelle einer breit gefächerten Auswahl von Treffpunkten, wie man sie aufgrund ihrer Verteilung auf die verschiedensten Ausbildungsinstanzen hätte erwarten können, nur einige wenige Treffpunkte, die für größere Anteile der Teilnehmenden zutreffen. An erster Stelle steht hierbei mit 51,4 % das Büro der Fachkraft beim Träger. An zweiter Stelle folgt mit 23,8 % die ehemalige Schule und den dritten Rang belegt mit 15,3 % der Nennungen die Berufsschule als Ort für die Treffen. Weitere mögliche Treffpunkte wie zum Beispiel das Zuhause der Teilnehmenden, das Arbeitsamt oder öffentliche Räume wie Cafés wurden von keiner beziehungsweise keinem der Teilnehmenden genannt. Somit hat das Büro der Fachkraft beim Träger mancherorts die ehemalige Schule als festen Bezugsrahmen ersetzt, wobei diese in immerhin einem knappen Viertel der Fälle nach wie vor als Treffpunkt genutzt wird.

5.2.3 Probleme am Übergang aus Sicht der Betreuerinnen und Betreuer

Zunächst ist die Frage zu beantworten, welche Probleme in welchem Maße den Übergang der Jugendlichen aus der ersten Eintrittskohorte in eine Berufsausbildung erschwert haben. Daraufhin wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in ihrer 2. Befragungswelle angesprochen. Hinsichtlich der Nennung der zehn vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (siehe Tabelle 5.7) zeigen sich eindeutige Schwerpunktsetzungen durch die Berufseinstiegsbegleitung.

Die größten Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bereiten den Jugendlichen aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unklare Vorstellungen über ihre beruflichen Möglichkeiten, was in Anbetracht der Tatsache, dass die Vermittlung von Kenntnissen über berufliche Möglichkeiten eine der Hauptaufgaben der Berufseinstiegsbegleitung darstellt, zumindest auffällig ist. Fasst man die beiden stärksten Zustimmungswerte „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ zusammen, so erreichen diese beiden Werte zusammen 55,2 %. Den zweithöchsten Wert bei den beiden stärksten Zustimmungswerten erreicht die Problematik der Belastungen durch den familiären Hintergrund der Jugendlichen. Hier erreichen die beiden höchsten Zustimmungswerte zusammen 54,9 %. An dritter Stelle – aber im Wesentlichen auf gleichem Niveau – liegt aus der Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter das Problem der zu hohen und damit unrealistischen Ansprüche der

Jugendlichen an ihren zukünftigen Beruf. Hier erreichen die beiden stärksten Zustimmungswerte 50,3 %.

Tabelle 5.7: Probleme der Jugendlichen beim Übergang aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Problembereich	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße
Unklare Vorstellungen der Jugendlichen über berufliche Möglichkeiten	16,7 %	38,5 %	25,7 %
Belastungen durch den familiären Hintergrund der Jugendlichen	6,0 %	48,9 %	31,2 %
Zu hohen Ansprüche der Jugendlichen bei ihrer Berufswahl	17,6 %	32,6 %	21,8 %
Zu geringe Motivation wegen mangelnder Berufsperspektiven	13,8 %	31,1 %	16,7 %
Kognitive Defizite der Jugendlichen	6,9 %	29,4 %	41,6 %
Allgemein fehlende angemessene Ausbildungsstellen	14,9 %	13,2 %	30,9 %
Probleme der Jugendlichen mit der deutschen Sprache	4,7 %	16,0 %	15,0 %
Diskriminierung der Jugendlichen wegen ihres Migrationshintergrundes	0,0 %	4,8 %	19,1 %
Diskriminierung der Jugendlichen wegen ihres Geschlechts	0,0 %	3,3 %	4,9 %
Unterforderung der Jugendlichen in der Schule	0,0 %	3,1 %	10,8 %

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. 2. Welle.

Die nächsten vier Problembereiche liegen zwischen knapp 45 und 20 % bei den beiden höchsten Zustimmungswerten. Das ist zunächst die unzureichende Motivation der Jugendlichen aufgrund fehlender beruflicher Perspektiven (44,8 %); gefolgt von der Schwierigkeit fehlender kognitiver Fähigkeiten (36,2 %). Es folgen weiterhin das Fehlen angemessener Ausbildungsplätze (28,0 %) und die Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache (20,7 %).

Auf den letzten drei Plätzen liegen die Problemlagen mit potenzieller Diskriminierung wegen eines Migrationshintergrundes (4,8 %) oder wegen des Geschlechts (3,3 %) mit einstelligen Prozentwerten; ebenso wie die Annahme einer Unterforderung in der Schule (3,1 %).

Durch die Ergebnisse der Fallstudienuntersuchung können diese Einschätzungen noch weiter ergänzt werden. Die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter unterstreichen einerseits die sich im Rahmen der quantitativen Erhebung abbildenden, vor allem individualisierenden Problemzuschreibungen:

„Es hat natürlich auch damit zu tun, dass Schüler Angst vor dem Übergang in Ausbildung haben, hab ich festgestellt ... da steckte so ´n bisschen Angst drin. Einmal vor dieser zusätzlichen Belastung, und dann sich hinsetzen, alle anderen haben Ferien und ich müsste was tun ... Und das kann doch nur n Stückchenweit Angst sein, diesen behüteten Raum zu verlassen. Den man

kennt. Wo man alles weiß, man immer in 'ner Klasse is, ja?" (BerEb, 172-176)*

Andererseits weisen sie jedoch auch darauf hin, dass Einflussnahmen anderer relevanter Akteure oder bewusste Entscheidungen der jungen Erwachsenen selbst Einfluss darauf genommen haben, dass sich diese Übergänge in Berufsausbildung nicht realisierten. Durch ihre Eingebundenheit in vielfältige soziale Netzwerke und Bezüge sind die jungen Erwachsenen auch in zahlreiche andere beratungs- und berufsbezogene Unterstützungsprozesse involviert, die sich parallel zu denen der Berufseinstiegsbegleitung abspielen, wie beispielsweise im Freundes- oder Familienkreis. Im Falle einer nicht erfolgten Zusammenarbeit beziehungsweise Bezugnahme kann es daher passieren, dass Beratungsprozesse anderer Akteure fruchten.

Außerdem verweisen die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf einen generellen Trend zur weiteren schulischen Höherqualifizierung, die nicht eine Perspektive zweiter Wahl ist, sondern vielmehr als generelles Mittel zur Chancenerhöhung genutzt wird:

„Ich hatte einen Schüler in der einen Schule, der wollte, oder will immer noch, Fahrzeuglackierer werden. Der hätte sich nach der zehnten Klasse mit einem sehr ordentlichen erweiterten Hauptschulabschluss bewerben können. Haben auch alles vorbereitet. Mehrere Firmen, alles vorbereitet. Er hat die aber nie abgeschickt weil er der Meinung war, er hat mit 'nem mittleren Schulabschluss größere Chancen.“ (BerEb, 172)*

Schwierigkeiten hinsichtlich der Fortsetzung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Betreuenden

Wie eingangs bereits erwähnt, haben die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter eine Reihe von Herausforderungen zu bewältigen, um die Begleitung der Jugendlichen nach der Schulphase fortsetzen zu können.

Als bedeutsam erweist sich dabei die Frage, inwieweit die Kontakte zu den jungen Erwachsenen nach dem Wegfall der Schule als verbindlicher Rahmen für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung aufrechterhalten werden können. Einer der im Kontext der Fallstudienuntersuchung interviewten Berufseinstiegsbegleiter stellt dies als zentrale Frage und gleichzeitig Problemanzeige für die nachschulische Betreuung heraus:

„Also ganz aktuell, wenn ich jetzt auf alle BerEb-Teilnehmer gucke, ist die größte Herausforderung eigentlich die ... mit denen den Kontakt zu halten und mit denen irgendwelche Aktionen oder irgendwelche Arbeitstermine zu vereinbaren. Wo macht man das, wann macht man das? Das ist einfach nicht so kontinuierlich wie an der Schule. Und das stellt eigentlich so die größte Herausforderung dar, den Kontakt da zu halten.“ (BerEb, 47)*

Die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betonen in diesem Zusammenhang, dass der Verlust des ursprünglichen Kontextes derart gravierend sei, dass dieser institutionelle Wechsel ein die langfristige Begleitung potenziell gefährdender Moment für die Hilfestellung sein könne. Darüber hinaus bestehe die Notwen-

digkeit, sowohl in Hinblick auf die Organisation der Treffen als auch in Hinblick auf deren Ausgestaltung neue und an den sich veränderten Rahmenbedingungen angepasste Formen zu etablieren. Hierzu zählt auch die weitere Vertiefung der Beziehungsarbeit:

„Was ich aufgegeben habe ist, mich auf jeden Fall auf die erste Aussage zu verlassen. Auch wenn man einen super Kontakt zu den Schülern hat, wenn die auch nett sind und man kommt gut aus und man konnte vorher konstruktiv arbeiten, ja, innerhalb von ein, zwei Wochen kann sich das ändern. Das meinen die gar nicht böse, das ist nicht persönlich gemeint, das ist halt einfach so.“ (BerEb, 53)*

Im Zuge der quantitativen Befragung wurden die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in der zweiten Befragungswelle dazu befragt, wie sie den Kontakt zu den Jugendlichen optimal aufrecht erhalten können und welche Probleme dem entgegenstehen können.

Dabei richten sich die Wünsche der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auf mehr Engagement und Interesse seitens der beiden unmittelbar beteiligten Personengruppen – nämlich der Eltern der Jugendlichen und der zu betreuenden Jugendlichen selbst. Fasst man die beiden stärksten Zustimmungen „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ zusammen“, so sind es mit 36,3 % die mangelnde Unterstützung durch die Eltern und mit 35,0 % die fehlende Bereitschaft der Jugendlichen, sich in ihrer Freizeit zu treffen, die von den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern als die größten Schwierigkeiten bei der Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung angesehen werden (siehe Tabelle 5.8).

Ebenfalls hohe Werte erreichen die Probleme, dass die Jugendlichen, die sich ja nun nicht mehr an einem Ort – sprich: der Schule – befinden, schwer zu kontaktieren sind (28,4 %) und sie darüber hinaus Abmachungen und Termine nicht einhalten (26,6 %). Schon deutlich geringere Werte erhalten die Schwierigkeiten, die sich aus einer zu geringen Unterstützung anderer Partner im Unterstützungsprozess der Jugendlichen insgesamt ergeben können. So haben die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in Bezug auf das Verständnis der Berufsschulen (15,1 %) und die Unterstützung der zuständigen Berufsberaterinnen und -berater (11,3 %) schon in geringerem Maße gesagt, dass darin in hohem und sehr hohem Maße Probleme liegen. Die geringsten diesbezüglichen Werte erhalten die Ausbildungsbetriebe (4,7 %) und die Träger von berufsvorbereitenden Maßnahmen (3,0 %).

Im Rahmen der Fallstudienuntersuchung wurden die interviewten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter danach gefragt, welche Erklärungen sie für die sich abzeichnenden Schwierigkeiten für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung nach erfolgtem Übergang sehen. Die hohe Bedeutung der Unterstützung von Eltern für die Aufrechterhaltung der Förderung wird dahingehend erklärt, dass diese mit entsprechender Einwirkung auf ihre Kinder letztlich deren Motivation entscheidend erhöhen könnten (siehe dazu auch Abschnitt 5.1.4).

Tabelle 5.8: Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten des Kontaktes zu den jungen Erwachsenen aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter

Problembereich	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	in gewissem Maße	in geringem Maße	in sehr geringem Maße	überhaupt nicht	k.A.
Mangelnde Unterstützung durch die Eltern	14,4 %	22,0 %	26,4 %	14,5 %	14,8 %	7,9 %	0,0 %
Fehlende Bereitschaft der Jugendlichen, sich in der Freizeit mit ihnen zu treffen	11,7 %	23,3 %	26,5 %	6,3 %	10,1 %	22,2 %	0,0 %
Die Jugendlichen sind schwer zu kontaktieren	7,7 %	20,7 %	24,3 %	12,9 %	12,2 %	22,3 %	0,0 %
Die Jugendlichen halten Abmachungen und Termine nicht ein	4,9 %	21,7 %	21,1 %	20,7 %	12,6 %	19,0 %	0,0 %
Wenig Verständnis bei den Berufsschulen	11,1 %	4,0 %	15,0 %	6,3 %	14,2 %	40,4 %	9,0 %
Keine geeigneten Räumlichkeiten für Treffen mit den Jugendlichen vorhanden	6,0 %	8,3 %	5,8 %	6,1 %	6,3 %	67,6 %	0,0 %
Zu wenig Unterstützung vom zuständigen Berufsberater	5,3 %	6,1 %	9,4 %	3,1 %	21,7 %	52,8 %	1,6 %
Die Räumlichkeiten für Treffen sind für die Jugendlichen schwer zu erreichen	2,9 %	6,3 %	7,6 %	3,2 %	11,4 %	68,6 %	0,0 %
Wenig Verständnis bei den Ausbildungsbetrieben der Jugendlichen	1,6 %	3,1 %	19,5 %	7,9 %	20,2 %	39,2 %	8,5 %
Wenig Kooperationsbereitschaft bei den Trägern von BvB-Maßnahmen	1,5 %	1,4 %	6,2 %	10,3 %	10,7 %	46,6 %	23,3 %

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter. 2. Welle.

Ein genereller Aspekt betrifft jedoch die Frage nach den Gründen für eine sich abschwächende Motivation, die Fachkräfte zu treffen. Die mangelnde Bereitschaft, sich zu treffen oder das Absagen von Terminen wird in vielen Fällen vor dem Hintergrund der neuen, für die jungen Erwachsenen als herausfordernd wahrgenommenen Lebensphase und mit damit einhergehend weniger Zeit interpretiert:

„Ich hab eine Bäckereifachverkäuferin, das ist grad sehr schwierig, weil sie immer sehr lang arbeitet und weil sie auch immer behauptet, sie wüsste nicht, wann sie Mittagspause hat, immer ihre Dienstpläne relativ kurzfristig kriegt und da ist es dann wirklich schwierig.“ (BerEb, 10)*

Entsprechend sei es von hoher Bedeutung, dass die Treffen einem konkreten Anlass dienen. Nur für ein Gespräch oder kurze Beratung, so die Erfahrung einiger der

Befragten, lassen sich die jungen Erwachsenen kaum motivieren, die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu treffen:

„Eigentlich geht’s immer – ich will die gar nicht schlecht darstellen, aber es geht um den direkten Nutzen.“ (BerEb, 113)*

Gleichzeitig erweist es sich auch für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter als Schwierigkeit, Termine angesichts der sich vervielfältigten Bezugspunkte ihrer Arbeit anzubieten, und es ist hohe Flexibilität gefordert sowohl in Bezug auf die Termine als auch bezüglich der Kommunikationsformen:

„Also die, die jetzt außerhalb der Schule sind versucht man eben über Telefonate zu kriegen. Aber meistens mach ich Termine gleich aus wenn ich sie dann auch treffe ... Ich hab einen Jugendlichen, der ist in der Ausbildung, den seh ich glaub grad alle drei, vier Wochen oder so und schreib vielleicht eine SMS zwischendurch. Was ich schwierig find ist, es kann natürlich auch sein, dass der Abstand um einiges größer wird ... wenn sie einmal krank sind oder so ... bis man dann wieder einen Termin hat, bis es bei mir wieder passt, bis es bei denen passt, dann können auch durchaus mal sechs, acht Wochen ins Land ziehen, dass man sich überhaupt wieder sieht.“ (BerEb, 10)*

Einige der Befragten verweisen auf die Notwendigkeit, den erfolgten Statuswechsel der jungen Erwachsenen anzuerkennen. Dies bedeute einerseits, die Verantwortung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärker in den Mittelpunkt der Beratungen zu stellen, andererseits jedoch auch, sie in ihrer neuen Rolle zu unterstützen und anzusprechen:

„In der Schule war das alles noch so ein bisschen gegängelt. So: ‚Hausschuhe anziehen‘, sag ich jetzt mal, und: ‚Jetzt guckt ihr alle nach vorne‘. Und hier ist das so eine andere Stufe, sag ich mal ... dass wir also mit denen lockerer reden als in der Schule, wie die das aus der Schule vielleicht gewöhnt sind, dass wir auch mal ihre Probleme alleine besprechen können, dass wir hier kein Stundenklingeln haben, das ist schon was anderes. Jetzt sind sie also die Großen, sag ich immer: ‚Ihr seid jetzt meine Großen und nicht mehr die Kleinen.‘ Also dass sie sich auch so anerkannt fühlen: ‚Jetzt sind wir die Großen und wir sind ja schon wer und wir haben schon was erreicht.‘ Also ich denke, das ist ziemlich gut, dass sie das vielleicht doch anders ernst nehmen.“ (BerEb, 93)*

Angesichts ihrer Erfahrungen unterstreichen einige der Befragten die Notwendigkeit, auch weiterhin in Beziehungsarbeit zu investieren und sie betonen, dass die Tragfähigkeit der Beziehung angesichts der neuen Rahmenbedingungen erst wieder aufs Neue hergestellt und gefestigt werden müsse. Grundsätzlich sei es wichtig, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Erfahrung machen, dass ihre Unterstützungsangebote hilfreich und nach ihren Bedürfnissen ausgerichtet sind. Hierfür, so resümieren zahlreiche der Befragten, sei es von hoher Relevanz, nicht darauf zu vertrauen, dass die Teilnehmenden selbst die Unterstützung von sich aus in Anspruch nehmen, sondern vielmehr die Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen gefragt sind, Kontakte aufrecht zu erhalten, zu motivieren und einen langen Atem zu zeigen:

„Also man muss wirklich selbst die Initiative ergreifen als BerEb und immer wieder die Leute aktivieren und motivieren, um das Projekt weiter am Tragen zu halten.“ (BerEb, 50)*

Andere wiederum sehen in der zum Teil geringen Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und deren zögerlichen Annahme der Angebote eher ein Argument für die Beendigung der Teilnahme und deuten die fehlende Mitwirkungsbereitschaft als Zeichen dafür, dass die jungen Erwachsenen die Hilfestellungen nicht mehr benötigen würden.

Schwierigkeiten hinsichtlich der Fortsetzung der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Teilnehmenden

Problematisch kann sich auch ein Betreuerwechsel auf die fortgesetzte Begleitung der jungen Erwachsenen in der nachschulischen Phase auswirken. Um zu erfassen, in welchem Maße die Teilnehmenden sowohl bis zum zweiten als auch bis zum dritten Befragungszeitpunkt hiervon betroffen gewesen sind, wurden sie zu beiden Zeitpunkten gefragt, ob sie nach wie vor von derselben Person betreut werden.

Tabelle 5.9: Kontinuität des Betreuungsverhältnisses bis sechs Monate nach planmäßigem Schulaustritt

Gleiche/r BerEb wie zuvor?	Kohorten 1 und 2	Kohorte 1	Kohorte 2
Ja	67,7 %	72,5 %	59,1 %
Nein	32,3 %	27,5 %	40,9 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte, 2. Welle.

Mit 72,5 % haben fast drei Viertel der Teilnehmenden aus der ersten Kohorte angegeben, dass sie nach wie vor von der gleichen Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise dem gleichen Berufseinstiegsbegleiter betreut werden (vgl. Tabelle 5.9). Bei der zweiten Kohorte liegt der Vergleichswert mit 59,1 % deutlich niedriger.

Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass mehr als ein Viertel der jungen Erwachsenen aus der ersten Kohorte und zwei Fünftel der Teilnehmenden aus der zweiten Kohorte mit einem Betreuerwechsel konfrontiert waren. Erstaunlich ist der Befund, dass der Umstand eines Betreuerwechsels von den Teilnehmenden in der zweiten Kohorte – also jenen jungen Erwachsenen, die zu einem späteren Eintrittspunkt in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind – häufiger angegeben wurde als von den Teilnehmenden aus der ersten Kohorte.

Bereits im ersten Zwischenbericht wurde aufgrund der Befragung der Träger festgestellt, dass die Fluktuation unter den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hoch ist. Danach war allein im Jahr 2009 eine Abgangsrate von 33 % aus der Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiterin oder -begleiter zu verzeichnen. Nach den nun vorliegenden Befragungsergebnissen hat sich die Kontinuität der Betreuung mit der Dauer der Berufseinstiegsbegleitung nicht erhöht, da die Fluktuation mit 32,3 % wiederum bei ungefähr einem Drittel liegt. Zudem kam es in den Fallstudien vor, dass sich die Betreuten nicht an einen Wechsel der Betreuungsperson erinnerten. Sofern dies nicht nur Einzelfälle betrifft, dürfte der Anteil von 32,3 % der Teilnehmenden mit Betreuer-

wechsel sechs Monate nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule eher eine Untergrenze für die wahre Fluktuation sein.

Kontinuität des Betreuungsverhältnisses bis eineinhalb Jahre nach Schulaustritt

Um die Kontinuität der Begleitung in der Situation einer verlängerten Übergangsphase beziehungsweise während der Ausbildungsphase weiter zu verfolgen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kohorte eineinhalb Jahre nach ihrem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule erneut gefragt, ob sie aktuell noch von derselben / demselben Berufseinstiegsbegleiterin / -begleiter betreut werden wie sechs Monate nach Verlassen der Schule (Welle 2, 2011). Es zeigte sich, dass etwas mehr als die Hälfte (53 %) von ihnen nach wie vor von derselben Person betreut wird, während 47 % die Betreuungsfachkraft gewechselt haben. Dieser hohe Anteil von 47 % ist insofern interessant, als es sich bei den Teilnehmenden mit Betreuerwechsel im Betrachtungszeitraum zwischen der zweiten und dritten Befragungswelle um junge Erwachsene handelt, die bereits länger als planmäßig von der Berufseinstiegsbegleitung betreut werden. Fraglich sind in diesem Zusammenhang sowohl der Grund als auch der mögliche Nutzen für die begleitete Person, den ein Wechsel der begleitenden Fachkraft in dieser letzten möglichen Teilnahmephase hat.²³ Dem Anspruch einer kontinuierlichen Begleitung durch dieselbe Bezugsperson über den gesamten Zeitraum der Berufseinstiegsbegleitung wird somit nur bedingt entsprochen.

5.2.4 Bewertung durch die Teilnehmenden

Einschätzung der Betreuungsfachkräfte durch die Jugendlichen

In einer Gesamtbewertung bekommen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter von den Teilnehmenden gute Bewertungen. Diese Einschätzung lässt sich anhand verschiedener Aussagen der Teilnehmenden treffen, die sie über ihr Verhältnis zu ihren Betreuungspersonen abgeben konnten.

Betrachtet man die Antworten der Teilnehmenden auf die einzelnen Antwortvorgaben, so kommt der Aussage, die Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise der Berufseinstiegsbegleiter ist nett, die mit Abstand höchste Zustimmung zu (vgl. Tabelle 5.10). Fasst man die ersten beiden Zustimmungswerte zusammen, so stimmen 92,8 % der jungen Erwachsenen aus beiden Kohorten dieser Aussage zu. Wenn man diese Aussage so interpretiert, dass die Chemie zwischen Betreuten und Betreuungsperson stimmt, dann scheint damit zumindest eine Voraussetzung für eine gute

²³ Ein möglicher Grund für diese späten Betreuerwechsel könnten evtl. Neuordnungen der Teilnehmenden von Seiten des Trägers sein, der damit eine praktikablere Arbeitssituation für die BerEbs schaffen will, die in der nachschulischen Phase an mehreren Wirkungsorten tätig sind, was zu organisatorischen Schwierigkeiten führen kann. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang z. B. eine Bündelung verschiedener Teilnehmender, die dieselbe Ausbildungsstätte besuchen, bei einer Fachkraft, die dann für diesen Verbleibsort zuständig ist.

Zusammenarbeit zwischen den zu Begleitenden und ihren Betreuungspersonen gegeben zu sein.

Tabelle 5.10: Meinung der Teilnehmenden über die Betreuungsperson sechs Monate nach planmäßigem Verlassen der Schule

Die Betreuungsperson ...	Trifft voll zu 1	2	3	4	5	6	Trifft nicht zu	k.A.
ist nett	78,8 %	14,0 %	4,3 %	1,0 %	0,1 %		0,8 %	0,9 %
setzt sich für mich ein	64,2 %	22,9 %	8,0 %	1,6 %	1,1 %		0,9 %	1,4 %
nervt mich	2,2 %	5,7 %	9,7 %	6,0 %	10,8 %		64,5 %	1,2 %
hat wenig Zeit für mich	4,4 %	7,6 %	10,8 %	5,7 %	13,1 %		56,7 %	1,7 %
fordert viel von mir	8,1 %	10,6 %	23,9 %	8,1 %	14,0 %		33,7 %	1,6 %
vertraue ich	58,1 %	20,7 %	11,7 %	4,6 %	1,5 %		2,1 %	1,4 %
habe ich viel zu verdanken	50,9 %	20,2 %	13,1 %	6,9 %	2,2 %		5,0 %	1,7 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte. 2. Welle. Aufgrund von Rundungen entspricht die Summe der Anteilswerte nicht zwangsläufig 100 %.

Einen hohen Zustimmungswert erfährt aber auch die Aussage, dass sich der Berufseinstiegsbegleiter/die Berufseinstiegsbegleiterin für die Teilnehmenden einsetzt. Immerhin 87,1 % der Teilnehmenden aus beiden Kohorten haben angegeben, dass dies auf ihre Berufseinstiegsbegleitung zutrifft. Interessant ist, dass sich diese Einschätzungen zwischen den beiden Kohorten kaum unterscheiden.

Dass das Verhältnis zwischen den Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleitung von der überwiegenden Mehrheit der Betreuten positiv bewertet wird, kommt auch darin zum Ausdruck, dass fast vier Fünftel aller Teilnehmenden (78,8 %) gesagt haben, dass sie ihrer Betreuungsperson vertrauen. Auch diese Werte unterscheiden sich in den beiden Kohorten kaum voneinander. So kommt mit 71,1 % auch die überwiegende Mehrheit der Betreuten beider Kohorten zu der Gesamteinschätzung, dass sie ihrer Betreuungsperson viel zu verdanken haben.

Auf die Antwortvorgabe „Sie oder Er erfordert viel von mir“ hat fast ein Fünftel aller Teilnehmenden (18,7 %) zustimmend geantwortet. Eine Interpretation dieses Antwortverhaltens ist ambivalent. So kann dies aus der Sicht der Teilnehmenden bedeuten, dass dieses Anforderungsniveau genau richtig bemessen ist oder in ihren Augen zu hoch.

Die insgesamt positive Bewertung der Teilnehmenden wird auch an den Antwortvorgaben „Sie oder er hat keine Zeit für mich“ beziehungsweise „Sie oder er nervt mich“ deutlich. Mit 12 % hat nur etwas mehr als jede beziehungsweise jeder zehnte Befragte beider Kohorten eingeschätzt, dass die Berufseinstiegsbegleitung zu wenig Zeit für sie beziehungsweise ihn hatte. Und dass sie sogar nervte, wurde nur von 7,9 % der jungen Erwachsenen angegeben.

Einschätzung der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt durch die Jugendlichen

Sechs Monate nach ihrem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule danach gefragt, was ihnen die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung gebracht hat, antworteten die meisten Teilnehmenden (85,8 %), bessere Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche gehabt zu haben. 82,3 % schrieben ihrer Teilnahme an der

Berufseinstiegsbegleitung ihre positive persönliche Weiterentwicklung zu. Mit 54,8 % sah fast die Hälfte der Teilnehmenden in der Konsequenz ihrer Teilnahme die Erlangung eines besseren Schulabschlusses und 58,0 % bescheinigten der Berufseinstiegsbegleitung generelle positive Auswirkungen auf ihr Leben im Allgemeinen. Die Aussagen beider Kohorten decken sich im Großen und Ganzen hinsichtlich jeder vorgegebenen Antwortmöglichkeit. (vgl. Tabelle 5.11)

Tabelle 5.11: Rückblickende Einschätzung der Teilnehmenden über den Nutzen der Berufseinstiegsbegleitung sechs Monate nach dem regulären Verlassen der Schule

Was hat die Teilnahme an BerEb gebracht?	Insgesamt	junge Männer	junge Frauen	HS	FS	Kohorte 1	Kohorte 2
Bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz	85,8 %	88,3 %	82,4 %	86,8 %	81,4 %	85,3 %	86,7 %
Positive persönliche Weiterentwicklung	82,3 %	84,0 %	80,1 %	83,6 %	76,7 %	81,7 %	83,3 %
Besser mit dem Leben zurechtkommen	58,0 %	61,4 %	53,5 %	57,0 %	62,3 %	58,6 %	56,8 %
Besserer Schulabschluss	54,8 %	54,8 %	54,7 %	55,3 %	52,7 %	54,1 %	56,1 %

Quelle: Teilnehmerbefragung 2011 – 1. und 2. Kohorte. 2. Welle.

Bei einer nach dem Geschlecht differenzierten Auswertung zeigt sich, dass die Einschätzungen der männlichen Teilnehmenden in fast jedem Punkt positiver sind als die der weiblichen Teilnehmenden. So rechnen sich 88,3 % von ihnen durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz aus, während dies 82,4 % der jungen Frauen einschätzen. Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich für die Einschätzung, sich positiv weiterentwickelt zu haben: 84 % der jungen Männer geben dies an, während es bei den jungen Frauen nur 80,1 % sind. Nur bezogen auf die Erlangung eines besseren Schulabschlusses liegen die Einschätzungen beider Geschlechter in etwa gleichauf.

Differenziert nach dem Schultyp, den die Teilnehmenden besuchen beziehungsweise besucht haben, fällt auf, dass ein größerer Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler glaubt, durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu haben (86,8 %) als bei den Förderschülerinnen und -schülern (81,4 %). Auch bezogen auf die Einschätzung, sich persönlich positiv weiterentwickelt zu haben, überwiegt der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler den der Förderschülerinnen und -schüler um sieben Prozentpunkte. Lediglich mit der Einschätzung, durch die Teilnahme besser mit dem Leben zurechtkommen, liegt der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler um mehr als fünf Prozentpunkte über dem der Hauptschülerinnen und -schüler.

Dass die besseren Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche ein halbes Jahr nach Abgang von der allgemeinbildenden Schule an erster Stelle genannt wurden, deckt sich mit der anfänglichen Erwartungshaltung der jungen Erwachsenen. Bereits zu Beginn ihrer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung hatten diese am häufigsten angegeben, von den Betreuerinnen beziehungsweise Betreuern Hilfe bei der Suche nach einem Praktikums- beziehungsweise Ausbildungsplatz zu erwarten (IAW et al. 2010a, S. 103).

In diesem Abschnitt wurde auf verschiedene Aspekte der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in ihrer nachschulischen Phase eingegangen. Dabei hat sich gezeigt, dass auf Seiten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter schwerpunktmäßig daran gearbeitet wird, dass die in monatelanger Zusammenarbeit entwickelte persönliche Beziehung zu den Teilnehmenden auch nach deren Abgang von der allgemeinbildenden Schule aufrecht erhalten wird. Auch in der nachschulischen Phase wird von den Fachkräften weiterhin Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen für diejenigen Teilnehmenden geleistet, denen ein direkter Übergang in Ausbildung eventuell nicht gelungen ist. Daran anknüpfend sind Hilfestellungen im Rahmen der Suche nach einem Ausbildungsplatz weitere Arbeitsschwerpunkte der Fachkräfte in ihrer Begleitung der jungen Erwachsenen nach dem regulären Abgang von der allgemeinbildenden Schule.

Themen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der nachschulischen Phase offensichtlich wichtig sind, sind u. a. ihre berufliche Zukunft aber auch ihre private Situation. Je weiter das Ende ihrer Schulzeit zurückliegt, desto mehr rücken auch Belange der Ausbildung und Berufsschule in den Fokus ihrer Beratungsgespräche mit den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern.

Hinsichtlich der Gestaltung des Kontaktes zwischen den Teilnehmenden und ihren Betreuerinnen und Betreuern nach dem Wegfall des festen Bezugsrahmens Schule zeigt sich, dass sowohl ein halbes als auch eineinhalb Jahre nachdem die jungen Erwachsenen die allgemeinbildende Schule verlassen haben, regelmäßige Treffen und Telefongespräche dominieren. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Kontaktdichte im Verlauf der Zeit abnimmt, was zum einen möglicherweise den zusätzlichen Anforderungen an die Jugendlichen im Übergangsbereich beziehungsweise in der Ausbildung geschuldet ist zum anderen jedoch auch ein Zeichen dafür sein kann, dass die jungen Erwachsenen im Verlauf ihrer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung selbstständiger und gefestigter werden.

Die beiden Treffpunkte, die sich in der nachschulischen Phase der Betreuung etabliert haben, sind das Büro des Berufseinstiegsbegleiters oder der -begleiterin beim Träger und die ehemalige Schule der Teilnehmenden. Auch die Berufsschule dient als ein Ort der Zusammenkunft, jedoch weit weniger häufig als die beiden Erstgenannten. Während sich der Stellenwert der ehemaligen Schule möglicherweise aus der Tatsache heraus erklären lassen könnte, dass die Betreuungsfachkräfte dort weiterhin tätig sind und die Teilnehmenden die vertraute Umgebung schätzen, ist der Befund, dass das Büro beim Träger eine so große Rolle für die Treffen spielt, zumindest dahingehend auffällig als er während der schulischen Phase der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung keine nennenswerte Rolle spielte.

Die zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfene Frage nach der Bewertung des Modellvorhabens und ihrer umsetzenden Fachkräfte aus der Sicht der jungen Erwachsenen lässt sich anhand der Befragungsergebnisse positiv beantworten. Zwischen den Teilnehmenden und ihren Betreuerinnen beziehungsweise Betreuern scheinen sich tragfähige Beziehungen entwickelt zu haben, was unter anderem aus dem Gefühl der Teilnehmenden heraus resultiert, dass sich ihre Fachkraft für sie einsetzt. Ein großer Anteil der jungen Erwachsenen kommt denn auch zu der abschließenden Einschätzung, dass sie

ihrer jeweiligen Begleitperson viel zu verdanken haben. Konkret bedeutet dies, dass sie ihrer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung bessere Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche zuschreiben sowie eine positive persönliche Weiterentwicklung und nicht zuletzt das Erreichen eines besseren Schulabschlusses.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die eingangs aufgestellte Hypothese, wonach die Berufseinstiegsbegleitung als eine rein schulzentrierte Förderung wahrgenommen wird, durch die Befunde nicht untermauert wird. Nur in 15 % der fortgesetzten Teilnahmefälle ist der Kontakt zwischen Berufseinstiegsbegleitung und der begleiteten Person abgebrochen; und in zwei Drittel der Fälle, in denen ein Kontakt noch besteht, gelingt es den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern, sich mehrmals im Monat mit den jungen Erwachsenen zu treffen.

Was sich hingegen bestätigt, ist die Annahme, dass sich die Arbeitsbedingungen der Betreuerinnen und Betreuer mit dem Wegfall des festen Bezugsrahmens, den die allgemeinbildende Schule vorher geboten hatte, grundlegend geändert hat. Wie die Befunde jedoch zeigen, wurden vor diesem Hintergrund praktikable Lösungen gesucht und auch gefunden, die eine fortgesetzte Betreuung der Teilnehmenden auch nach Beendigung der Schulzeit möglich machen.

6 Verlaufsperspektiven der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule

Die in diesem Bericht gewählte Darstellung der qualitativen Ergebnisse unterscheidet sich dahingehend von vorherigen Berichten und Berichtsteilen, dass diese nur partiell einer thematischen Struktur folgend präsentiert werden, zum Teil jedoch der lebenszeitlichen Perspektive am Beispiel ausgewählter befragter Jugendlicher folgen.

Ein grundlegendes Erfolgskriterium der Berufseinstiegsbegleitung ist die Einmündung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger in eine reguläre Ausbildung beziehungsweise in den weiterführenden Schulbesuch. Wie bereits in früheren Berichten erwähnt, sind die meisten Akteure skeptisch, ob dieses Erfolgskriterium allein den Möglichkeiten der Berufseinstiegsbegleitung angemessen ist (IAW et al. 2010a). Umso mehr erscheint es sinnvoll, Verläufe der Nutzung der Förderung durch Jugendliche und ihres anschließenden Verbleibs herauszuarbeiten. Dazu wurden die ersten zwei Wellen der Interviews mit den Jugendlichen herangezogen und alle schulischen und nachschulischen Übergangsschritte, sonstige Lebensereignisse und Dimensionen der Inanspruchnahme der Berufseinstiegsbegleitung, die auch schon in früheren Berichten analysiert wurden (IAW et al. 2011), sowie die subjektive Bewertung dieser Verläufe durch die Jugendlichen selbst in einer Matrix zusammengefasst. Dies ermöglicht – ausgehend vom Status der Jugendlichen zum zweiten Befragungszeitpunkt, aber unter Berücksichtigung weiterer „weicher“ Kriterien – qualitative Verlaufsmuster zu unterscheiden. Dieses Verfahren ist angelehnt an die Typologie von Übergangsverläufen, die etwa im Rahmen der europäischen vergleichenden Studie „Youth Policy and Participation“ (Walther et al. 2006) in Bezug auf Übergangsverläufe Jugendlicher erstellt wurde, die die Schule schon länger verlassen hatten. Ziel einer solchen Typologie ist erstens, die Vielfalt an Übergangsverläufen jenseits der Dichotomie Erfolg versus Scheitern differenziert darzustellen. Zweitens dient sie dazu, ein primär statusbezogenes, institutionelles Erfolgskriterium durch die Sicht der betroffenen Individuen zu ergänzen und zu validieren. Drittens bedeutet dies, die für Übergänge relevante lebenszeitliche Perspektive einzuführen, da sich die Wirkung von Übergangshilfen nicht per se, sondern nur im biografischen Zusammenhang erweist, das heißt sowohl im Sinne aufeinander folgender Übergangsschritte als auch im Sinne der Integration unterschiedlicher Lebens- und Identitätsbereiche (Stauber et al. 2007).

Natürlich ist eine solche Unterscheidung von Verlaufsmustern zwangsläufig vorläufig. Zum einen, weil Übergänge dynamische Prozesse darstellen und Veränderungen unterworfen sind, zum anderen wird sie mit Hilfe der noch anstehenden Erhebungen und Auswertungen ergänzt, überprüft und gegebenenfalls erweitert. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Verläufe und Statuspassagen zunächst aus dem gesamten Material heraus in ihrer Bandbreite definiert und anschließend anhand eines Fallbeispiels exemplarisch vorgestellt und jeweils mit einem kontrastierenden Verlauf differenziert, um das Spektrum innerhalb der einzelnen Verläufe sichtbar zu machen. Dabei wird auch auf die jeweilige Unterstützung und Nutzung der Förderung durch die Jugendlichen eingegangen und gleichsam deren Beziehung zueinander anhand des Verlaufs skizziert.

Auf diese Weise ist das empirische Material aus der Befragung der Jugendlichen ausgewertet worden. Dabei wurden sowohl die erste Erhebungswelle zum Zeitpunkt des Besuchs der Abgangs- beziehungsweise Vorabgangsklasse, sowie die im Anschluss geführten Interviews nach (theoretisch) erfolgtem Übergang herangezogen. Voraussetzung für die Auswahl zur Aufbereitung der Verlaufsmuster war die Tatsache, dass Folgeinterviews mit den Teilnehmenden geführt werden konnten und demnach unterschiedliche Zeitpunkte der Befragung Aufschluss über Entwicklungen geben konnten. Daraus ergibt sich eine Gesamtfallzahl von 24.

In den qualitativen Fallstudien zeigt sich, dass die befragten Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule unterschiedliche Wege einschlugen. Dies belegen auch die quantitativen Ergebnisse des Zwischenberichtes 2011 (IAW et al. 2011). Diese bilden die Bezugspunkte für die Unterstützungsleistungen der Berufseinstiegsbegleitung, da diese Differenzlinien gleichzeitig den Rahmen und die Anforderung der Begleitung darstellen, die nach der Beendigung der allgemeinbildenden Schule zentral für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung werden (vgl. Kap. 5.2). Der größte Unterschied, der sich in den Fallstudien abbildet, liegt zwischen den Jugendlichen, die im (Berufs-)Bildungssystem verblieben sind und denjenigen, deren Übergangsverlauf sie in prekäre Erwerbspositionen oder Arbeitslosigkeit führte. Darüber hinaus zeigen sich schulbezogene Verläufe und solche, die in den Übergangsbereich münden.

6.1 Übergangsverläufe in schulische Höherqualifizierung

Diese schulbezogenen Verläufe lassen sich in einem ersten Schritt differenzieren in solche, die Erhöhungen beziehungsweise Verbesserungen bereits erreichter Abschlüsse fokussieren, und solche, die einen generellen Erwerb eines qualifizierten Schulabschlusses zum Ziel haben (vgl. zu den Anteilen Kapitel 4.5). Letztere finden sich insbesondere bei Abgängerinnen und Abgängern von Förderschulen ohne Hauptschulabschluss. Im Zusammenhang hiermit steht die jeweilige Intention der Jugendlichen, sich für eine schulische Höherqualifizierung zu entscheiden: Für einen Teil stellt der weitere Schulbesuch einen zentralen Bestandteil der eigenen Berufswegeplanung dar und ist damit – aufgrund einer sich dadurch eröffnenden Option (wie zum Beispiel eines konkreten Ausbildungsberufs) – in hohem Maße zielgerichtet. Andere Jugendliche wiederum wählten den weiteren Schulbesuch, um generell ihre Chancen zu erhöhen – unabhängig von einer zuvor definierten Anschlussperspektive – oder um auf diese Weise Zeit für den Entwurf beruflicher und zukunftsbezogener Perspektiven zu gewinnen und damit einem Anpassungsdruck auszuweichen. Ein Teil der Befragten entschied sich jedoch für eine weitere schulische Qualifizierung, da sich ihre ursprünglichen Pläne im Übergang nicht realisieren ließen und sie zum Beispiel erfolglos versuchten, ins Berufsbildungssystem überzutreten. Im Zusammenhang mit diesen unterschiedlichen Ausgangslagen, Motivationen und dem subjektiv wahrgenommenen Nutzen der Höherqualifizierung steht die jeweilige Zufriedenheit der Jugendlichen mit diesem Übergangsverlauf und der sich darin eröffnenden weiteren Optionen. Übergangsverläufe in schulische Höherqualifizierung werden dabei grundsätzlich als Zwischenschritt verbucht, der im Anschluss formale Kriterien zu erfüllen hilft oder aber einer subjektiven Orientierung dient. Die Berufseinstiegsbegleitung steht als Förderin-

strument vor der Herausforderung, mit ihren Unterstützungsleistungen Bezug auf die sich in diesen Verläufen herausbildenden Anforderungen zu nehmen und gleichzeitig die unterschiedlichen Zielperspektiven nicht aus dem Blick zu verlieren. Entsprechend der Orientierungen der Jugendlichen bestehen Unterschiede dahingehend, wie stark diese die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung nutzen und ihr dabei Relevanz zuschreiben²⁴. Exemplarisch wird im Folgenden ein solcher Übergangsverlauf in schulische Weiterqualifizierung anhand von Spatzel²⁵ beschrieben und verdeutlicht, wie sich deren Zielperspektiven im Übergang und die Unterstützungsleistungen durch die Berufseinstiegsbegleitung miteinander verkoppeln.

Fallbeispiel Spatzel

Zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung besucht Spatzel die Vorabgangsklasse einer ländlichen Hauptschule. Seit dem Selbstmord des Vaters lebt sie mit zwei ihrer insgesamt drei jüngeren Geschwister bei ihrer alleinerziehenden Mutter, zieht jedoch nach Ende der Hauptschule zu ihrem Großvater. Wechselnde Lebenspartner der Mutter, zahlreiche Umzüge und die damit verbundenen Neubeginne prägen ihr bisheriges Leben wodurch sie das Gefühl hat, ihr Leben werde sehr stark von Anderen bestimmt. „*Familiäre Probleme gibt’s eigentlich schon*“ (161), sagt sie selbst, über ihre Familie befragt. Sie berichtet von einer emotionalen Labilität der Mutter, diffusen Schuldzuweisungen der Verwandtschaft nach dem Selbstmord des Vaters und unklarer Vaterschaftsverhältnisse, die sie selbst belasten. Sie leidet unter den Familienereignissen, die sich in der Summe negativ auf ihre Schulleistungen auswirken. Korrespondierend zu den zahlreichen Umzügen beschreibt Spatzel Abbrüche zu Unterstützungen und Bezugspersonen. Vorhandene und subjektiv bedeutsame Beziehungen hingegen erlebt sie als nur bedingt verfügbar und verlässlich. So fallen Familienmitglieder immer wieder als Unterstützungsquelle aus. Zu Lehrkräften hat sie ein ambivalentes Verhältnis: Einigen, so resümiert sie, könne sie nichts Persönliches anvertrauen, andere wiederum seien wichtig, „*mit denen kann man über alles reden*“ (19). Ihre Schulzeit beschreibt sie rückblickend als eng verwoben mit schwierigen Sozialbeziehungen innerhalb des Klassenverbandes, die sie teilweise als Mobbing erlebt. Letztlich führt ein Umzug dazu, „*dass die Mobbereien aufhören und dass ich wieder mich einfach nur auf die Schule konzentrieren kann*“ (2). Schon in der Schule hat sie fest im Blick, dass sie entsprechende Qualifikationen und Noten benötigt, um ihre Pläne für die Zeit nach der Schule realisieren zu können:

²⁴ Hinzu kommt, dass im Zusammenhang mit Übergangsverläufen in schulische Weiterqualifizierung die Förderung in zahlreichen Fällen von Seiten der Agentur für Arbeit beendet wurde und damit als Unterstützungsangebot nicht mehr zur Verfügung stand.

²⁵ Die hier verwendeten Namen der Jugendlichen sind Aliasnamen, um die Anonymität der Jugendlichen zu gewährleisten. Die Namen wurden im Anschluss an die Interviews von den Jugendlichen mehrheitlich selbst gewählt. Die hinter den Zitaten stehende Zahl verweist auf die Absatznummer im Transkript.

„Ich hab was vor, was aber nur geht, wenn ich gute Noten hab. Ich hab mein Ziel und dafür würd ich alles geben. Weil wenn das nicht klappt, dann wüsste ich nicht, was ich machen sollte danach.“ (Spatzel, 45)

Spatzel hat sich vorgenommen, nach Ende ihres Hauptschulabschlusses weiter zur Schule zu gehen. Ihre Pläne zur Höherqualifizierung hängen teilweise mit ihrem Berufswunsch zusammen, gleichzeitig glaubt sie, auf diese Weise ihre Chancen im Übergang generell verbessern zu können. Im Familien- und Verwandtschaftsnetzwerk erlebt Spatzel hilfreiche Gespräche über ihre Pläne nach Ende der Schule und auch dezidierte Hilfestellungen, um sich ihres Berufswunsches zu vergewissern etwa durch die Vermittlung von Praktika, den Zugang zum Internet oder auch durch Nachhilfe, um schulische Leistungen zu verbessern. Dennoch erlebt sie diese Hilfestellungen als teilweise fragil und irritierend, etwa indem grundsätzliche Überlegungen in Frage gestellt werden oder diese nicht thematisiert werden können. So traut sich Spatzel nicht, mit den Lehrkräften über ihre beruflichen Pläne zu sprechen und ihre Mutter drängt sie eher zu einem sofortigen Ausbildungsbeginn anstelle eines weiteren Schulbesuchs.

Spatzel besucht nach Beendigung der Hauptschule eine Berufsfachschule um dort die Mittlere Reife zu erlangen. Rückblickend ist sie mit dieser Entscheidung sehr zufrieden, insbesondere weil sie hiermit ihre Chancen erhöht sieht, im Anschluss ihre Ausbildung in ihrem Wunschberuf absolvieren zu können:

„Das mit der Pflege, darauf bin ich total fixiert irgendwie.“ (Spatzel, 31)

Den Wechsel auf die Berufsfachschule erlebt sie jedoch krisenhaft und überlegt sich kurzzeitig, den eingeschlagenen Weg aufzugeben und die Schule abzubrechen. Das Gefühl der Überforderung angesichts der neuen Ansprüche und Erwartungen legt sich im Verlauf, so dass Spatzel nun resümiert *„jetzt geht's eigentlich relativ gut.“ (17)* Dennoch bereitet ihr der anhaltende Leistungsdruck Schwierigkeiten und ihre Zensuren brechen ein. Diese Entwicklung schreibt Spatzel insbesondere der schlechten Vorbereitung durch die Hauptschule zu:

„Wären die in der Hauptschule schon etwas strenger gewesen, das hätte schon einiges geholfen ... und jetzt merken wir das einfach alles, wir dürfen das jetzt alles büßen.“ (Spatzel, 65)

Spatzel möchte die Berufsfachschule unbedingt mit einem guten Abschluss verlassen und verspricht sich hiervon Vorteile im Wettbewerb um Ausbildungsplätze. Während des Schulbesuches setzt sie sich intensiv mit ihrem Wunschberuf auseinander und sammelt Informationen über berufsschulische wie auch betriebliche Anforderungen. Sie kann sowohl über die Vor- und Nachteile dieses Ausbildungsberufes Auskunft geben als auch die genaue Gehaltsspanne nennen, die sie erwarten kann.

Mit Beginn der achten Klasse wird die Berufseinstiegsbegleitung als Förderung an Spatzels Schule eingeführt und sie für die Teilnahme ausgewählt. Ihre Auswahl zur Teilnahme lastet sie ihrem Lehrer an: *„Und ich war dann auch dabei [...] (lachend), was mich sehr deprimiert hat, wie mein Lehrer zu mir hält“ (106)* und wertet dies damit eher als Vertrauensbruch, denn als Hilfestellung. Ihre Auswahl für die Förderungsteilnahme sieht sie in einer unzureichenden beruflichen Orientierung begründet: *„Weil ich*

mich nicht entscheiden konnte“ (111) und ihrer Prioritätensetzung „Weil mir eigentlich eher Freunde im Kopf rumgegangen sind“ (111). Auch ihre Mutter setzt sie unter Druck, am Modellvorhaben teilzunehmen und Spatzels Versuche, die Mutter davon zu überzeugen, dass sie nicht teilnehmen möchte, scheitern, sodass sie sich der Entscheidung von Lehrkräften und Mutter fügt. Die Beziehung zur Berufseinstiegsbegleiterin entwickelt sich von einer zunächst empfundenen starken Distanz und Fremdheit hin zu einer vertrauensvollen Beziehung. Der erste Eindruck der Berufseinstiegsbegleiterin ist durchweg negativ. Zu dieser Ablehnung über den ersten Eindruck – „Was ist das für ne Schrulle?“ (107) – kommt hinzu, dass sie der neuen Fachkraft eine starke Bevormundung und einen Defizitblick auf die Jugendlichen attestiert. Letztlich möchte sie selbst eigentlich auch nicht zur Zielgruppe dazugehören und grenzt sich stark von den Teilnehmenden ab: „Das ist doch irgendwas für dumme Leute“ (113). Im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung kann sie die Hilfestellung für sich umdeuten und die Berufseinstiegsbegleiterin positiver besetzen. Dies gelingt zum einen, indem die Hilfestellung durch die Teilnahme einer Freundin und die damit verbundene Aufwertung unter den Peers ihren stigmatisierenden Charakter verliert. Gleichzeitig deutet sie die Hilfestellung zu einem Erfahrungsvorsprung um: Sie attestiert sich selbst mehr Handlungssicherheit und Erfahrungen in Hinblick auf anstehende Herausforderungen im Übergang. Aus den anfänglich eher unpassend erlebten Angeboten kristallisieren sich zudem vermehrt Hilfeleistungen heraus, die sie als für sich nützlich und wichtig erachtet, und sie macht die Erfahrung, ihren Zielen so näher zu kommen. Die Berufseinstiegsbegleitung bietet ihr formale Hilfestellungen wie zum Beispiel das Verfassen von Bewerbungen und unterstützt sie beim Verbessern ihrer schulischen Leistungen, um damit die Chancen auf einen weiteren Schulbesuch zu erhöhen. Mit der veränderten Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung ist auch eine zunehmend positive Einschätzung der Berufseinstiegsbegleiterin und der Beziehung zu dieser verbunden: Die Berufseinstiegsbegleiterin füllt viele der brüchigen Hilfestellungen, die Spatzel aus ihren sonstigen Bezügen beschreibt und wird zu einer zentralen Figur vor allem durch ihre formalen Angebote im Prozess der beruflichen Orientierung. Für Spatzel ist diese Begleitung hilfreich und sie findet Verständnis sowie Unterstützung sowohl angesichts lebensweltlicher Problemlagen als auch in Hinblick auf konkrete Anforderungen:

„Ich nutz die Chance und versuch auch mit [Name der BerufseinstiegsbegleiterIn] zu lernen und dass ich eben auf bessere Noten komme.“ (Spatzel, 99)

Bei ihr erfährt sie auch die Bestärkung für ihren Plan für die Zeit nach der Schule, den sie mithilfe dieser Unterstützung gegenüber der Mutter durchsetzen kann und den sie sich bei den Lehrkräften nicht zu formulieren traut. Als wichtigste Unterstützung im Übergang verweist sie jedoch – trotz aller Unzuverlässigkeit – auf ihre Familie und insbesondere auf ihren Großvater mit dem Argument, dass diese Hilfe nicht auf eine bestimmte Struktur – zum Beispiel den Schulkontext und feste Zeitfenster – beschränkt, sondern bedingungslos und jederzeit verfügbar sei. Für sie steht damit nicht im Vordergrund, welche Unterstützungsleistung angeboten wird. Subjektiv bedeutsam sind die Aspekte des Kümmerns, Zeithabens und des bedingungslosen Zugangs. Gegen Schulende bricht die Berufseinstiegsbegleitung als Hilfestellung in Folge eines Personalwechsels ab. Da für Spatzel diese Unterstützung insbesondere auf Grundlage einer

gewachsenen, vertrauensvollen Beziehung fußt und sie diese mit der neuen Fachkraft nicht aufbauen kann, endet diese Hilfestellung für sie:

„Ich weiß nicht, mit der Person oder mit dem Mann hab ich keinen Bezug gefunden ... Also kurz vor dem Abschluss kam er dann, er möchte kurz mit mir reden. Dann bin ich hin, was es denn geben würde? Ja, er würde gerne meinen weiteren Ablauf wissen, was ich weiterhin vor hab, dann hab ich es ihm kurz erzählt und bin wieder gegangen, also mit dem fand ich echt gar keinen Bezug und in der Sache hat mir dann [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] total gefehlt ja ... An der Person selber lag es. Ich mein, das alles, was ich [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] erzählt hab und was wir alles so zu tun hatten miteinander plötzlich einem Wildfremden zu erzählen, da hab ich mich auch ein bisschen unwohl gefühlt. Ich mein, manche Sachen sind einfach Dinge, die ich nur mit der [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S. W.] besprechen wollte und nicht noch mit irgendeiner anderen, fremden Person. Und deswegen, ich fand einfach keinen Bezug zu der Person, die Art war ziemlich komisch von ihm, das Verhalten war auch total komisch. Das war richtig scheiße war das, als [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] es nicht mehr gegeben hat.“ (Spatzel, 87-99)

Sowohl im Zuge des Abschlusses der Hauptschule als auch im Rahmen des Besuches der Berufsfachschule vermisst sie die Berufseinstiegsbegleiterin als zentrale Unterstützung:

„Ich bin ziemlich froh, dass es die [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] gegeben hat. Und es fehlt mir auch jetzt auf der Berufsschule ... es fehlt mir. Sehr sogar. Weil wenn irgendein Problem war: [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] war immer da. Und sie hat immer unterstützt. Immer. Und das hat mir eben in der neunten Klasse total gefehlt und es fehlt mir heute ... sehr sogar ... auch [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] selber. Weil mit der konnt ich auch private Dinge reden oder wenn es zuhause Stress gab. Sie war immer da.“ (Spatzel, 91-93)

Die Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleitung endet formal mit Spatzels Austritt aus der Schule und Übergang in die schulische Höherqualifizierung, da in diesem Fall von Seiten des Trägers keine weitere Begleitung vorgesehen ist. Für Spatzel selbst markiert der Wegfall ihrer vertrauten Berufseinstiegsbegleiterin das Ende dieser Hilfestellung im Übergang. Im Nachklang profitiert sie nach wie vor von den Ratschlägen, Hinweisen und auch Materialien, die sie in Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleiterin erstellt hat. Zur zentralen Unterstützung wurde nun der Großvater, der ihr einerseits in Hinblick auf schulische Anforderungen zur Seite stehen kann und ihr andererseits auch einen verlässlichen Rahmen bietet, um die lebensweltlichen Herausforderungen zu bewältigen.

Spatzels Übergangsverlauf zeichnet sich durch eine stringente Perspektive aus; ihre Entscheidung für einen weiteren Schulbesuch steht zielgerichtet und in Zusammenhang mit konkreten Berufs- und Lebensplänen und bildet hierfür einen ersten wichtigen Grundbaustein. Sie geht davon aus, mit einem Hauptschulabschluss nur unzureichende Möglichkeiten zu haben, Berufspläne entsprechend ihrer Vorstellungen

realisieren zu können. Gleichzeitig deutet sie die Höherqualifizierung als generellen Zuwachs an Auswahlmöglichkeiten, was mögliche weitere berufsbiografische Entscheidungen nach dieser ersten Höherqualifizierung anbelangt. Diese Möglichkeiten und Zielperspektiven lassen die Anforderungen und Belastungen zu Herausforderungen werden, die sie zu meistern versucht und aus denen sie die notwendige Motivation zieht, nicht aufzugeben. Die Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleiterin erweist sich im Verlauf als biografisch bedeutsame Unterstützung, die unter großem Bedauern aufgrund der Personalveränderung verloren geht. Für Spatzel ist diese Begleitung nicht ersetzbar und erstreckte sich nicht nur über formale Unterstützungsangebote, sondern wird als Ausdruck einer persönlichen Beziehung und als lebensweltliche Begleitung, die nicht austauschbar ist, verbucht.

Ein *Gegenbeispiel* zu Spatzels schulbezogenem Übergangsverlauf bildet das Fallbeispiel von Aileen. Ihr Übergang in schulische Weiterqualifizierung ist, anders als bei Spatzel, nicht Ausdruck einer zielgerichteten Berufswegeplanung. Nach Ende der Hauptschule und erfolglosen Bewerbungen für eine Ausbildung besucht Aileen zunächst ein Jahr eine weiterführende Schule und schließt mit der Mittleren Reife ab. Auch im Anschluss hieran plant Aileen, eine Ausbildung zu beginnen oder alternativ ein FSJ. Keiner dieser Pläne lässt sich jedoch realisieren, so dass sie sich anschließend für einen weiteren Schulbesuch entscheidet, um einen noch höheren Abschluss zu erwerben:

„Ich hab mich auch wieder beworben, hab wieder Absagen gekriegt und deswegen hab ich es auch gemacht. Man hat auch höhere Chancen mit einem höheren Schulabschluss.“ (Aileen, 19)

Ähnlich wie auch Spatzel glaubt sie ihre Chancen im Wettbewerb damit zu erhöhen; ihre genauen Vorstellungen bezüglich der weiteren Berufswegeplanung differenzieren sich dann jedoch mit jedem weiteren erworbenen Abschluss und anderen Erfahrungen aus:

„Eine Ausbildung als Krankenschwester wäre schon cool ... dann mal ein paar Jahre arbeiten und dann als Rettungsassistent eine weitere Ausbildung machen ... oder die Berufsoberschule noch dranhängen und Abi machen ... vielleicht studieren.“ (Aileen, 107-113)

Während Spatzel ihre Motivation und Zufriedenheit – trotz der hohen schulischen Anforderungen – aus einer konkreten Perspektive für einen bestimmten Ausbildungsberuf schöpft, drückt Aileen eine generelle Unzufriedenheit aus. Sie kann ihren eigenen Ansprüchen an die schulischen Leistungen nicht entsprechen und prognostiziert sich eine wiederholte Niederlage im Übergang:

„Wenn ich jetzt schon nicht nachkomme, dann hab ich halt am Ende schon wirklich verloren.“ (Aileen, 125)

Angesichts der bisherigen Misserfolge, im Berufsbildungssystem Fuß zu fassen, und ihrer Schwierigkeiten, die Anforderungen der weiterführenden Schule zu bewältigen, verbucht sie diese Herausforderung als individuelles Scheitern und glaubt, dass sie nur durch noch mehr Anstrengungen ihre Ziele realisieren kann:

„Also wenn ich so weitermache ... hab ich ein Problem.“ (Aileen, 361)

Die Berufseinstiegsbegleitung bietet Aileen wichtige Hilfestellungen in der Schule, im Hinblick auf berufliche Orientierungsprozesse und bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, beispielsweise durch formale Angebote wie Bewerbungen schreiben oder die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche. Darüber hinaus findet Aileen in ihr eine vertraute Ansprechpartnerin für persönliche Angelegenheiten. Auch für Aileen endet jedoch die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung formal mit Ende der Hauptschule, was sie sehr bedauert. Nur im Falle eines erfolgten Übergangs in Ausbildung hätte sie nach dem Konzept des Trägers weiterhin an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen können. Obwohl Aileen offiziell keine Förderungsteilnehmerin mehr ist, sucht sie gemeinsam mit ihrer Freundin die Berufseinstiegsbegleiterin nach wie vor auf, wird aber damit konfrontiert, dass diese Unterstützung für sie nicht mehr verfügbar ist:

„Wir haben sie besucht, haben mit ihr geredet wie es aussieht und wie es in der Schule so ist. Aber sie konnte, durfte uns eigentlich nicht helfen weil das ging eigentlich bloß, wenn man in die Ausbildung geht ... aber wenn man weiter Schule macht nicht ... ich find's doof... es hätte bestimmt geholfen, wenn sie noch weiter helfen dürfte.“ (Aileen, 225)

Ihr Bedauern, dass die Förderung für sie nicht weiter fortgeführt wurde, bezieht sich sowohl auf fehlende formale Unterstützungsleistungen, die sie nun angesichts ihrer Schwierigkeiten auf der weiterführenden Schule dringend benötigen würde, als auch auf den Verlust einer zentralen Hilfestellung für lebensweltliche Problemlagen. Im Hinblick auf die Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung zeigt sich, dass sowohl Aileen als auch Spatzel diese pragmatisch nutzen: die Angebote entsprechen ihren jeweiligen Bedarfen an Unterstützung im Übergang und gehen einher mit einer hohen Motivation, die Hilfestellung in Anspruch zu nehmen. Im Verlauf der Berufseinstiegsbegleitung verändert sich diese Nutzung in Richtung einer offensiv gestaltenden, indem beispielsweise Spatzel die Hilfestellung des neuen Berufseinstiegsbegleiters ablehnt und Aileen weiter versucht, die Unterstützung für sich aufrecht zu erhalten, obwohl sie formal bereits aus der Förderung ausgeschieden ist. In beiden Fällen wird deutlich, welcher entscheidender Einfluss eine gewachsene Beziehung als Grundlage für die Unterstützung im Übergang bildet.

6.2 Übergangsverläufe in den Übergangsbereich

Verläufe der Jugendlichen in den Übergangsbereich lassen sich in mannigfaltige berufsvorbereitende Maßnahmen unterscheiden, die in Form von berufsvorbereitenden oder schulischen Bildungsgängen angeboten werden. Differenzen zeigen sich insbesondere hinsichtlich der unterschiedlich hohen Praxisanteile, der Kooperation mit Betrieben, den Möglichkeiten Abschlüsse nachzuholen, den erwarteten Zugangsvoraussetzung sowie bezüglich eines finanziellen Aufwandsausgleiches für die Teilnehmenden. Ziel der Maßnahmen ist neben der Erfüllung der Berufsschulpflicht die Berufsvorbereitung und Förderung der Ausbildungsreife (vgl. zu den Anteilen Kapitel 4.5).

Neben diesen strukturellen Differenzen zeigen sich unterschiedliche Gründe, weshalb Jugendliche in den Übergangsbereich mündeten: Einige besuchen die Maßnahme mit

dem Ziel, einen Schulabschluss nachzuholen; andere wiederum um sich beruflich zu orientieren oder um Noten zu verbessern, und somit die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Darüber hinaus gab es auch Jugendliche, die äußerten, die Maßnahme aufgrund einer fehlenden Ausbildung, der Berufsschulpflicht oder aufgrund mangelnder anderer Optionen zu besuchen und diese somit eher als Notlösung gewählt zu haben, da sich andere berufliche Pläne nicht realisieren ließen. Einige der Jugendlichen deuten die Maßnahme als Zwischenstation auf dem Weg ins Berufsleben und sehen in ihrem Besuch eine Möglichkeit, dem eigenen Wunschberuf näher zu kommen. Für andere erfolgte die Entscheidung unabhängig vom eigenen Berufswunsch. Im Hinblick auf die Zufriedenheit zeigte sich, dass keiner der Jugendlichen, die ihren Anschluss in den Übergangsbereich fanden, hiermit zufrieden war. Die Unzufriedenheit in den besuchten Maßnahmen ergibt sich aus unterschiedlichen Aspekten: So gab es Jugendliche die sich insgesamt frustriert über die Maßnahme äußerten, andere bemängelten insbesondere Rahmenbedingungen wie Anforderungen, finanzielle Entlohnung oder die Klassengemeinschaft. Während dies eher strukturelle Aspekte sind, basiert für andere Jugendliche die Frustration über die Maßnahme auf dem Gefühl des individuellen Scheiterns im Übergang. Sie werten damit diesen Verlauf als persönlichen Misserfolg. Die Berufseinstiegsbegleitung steht im Rahmen dieses Übergangsverlaufs vor der Herausforderung, die Bedürfnisse der Jugendlichen in den Blick zu nehmen, ihr Betreuung- und Unterstützungsangebot passend zu den jeweiligen Bedarfen der Jugendlichen auszurichten und dabei teilweise die Motivation für die Teilnahme am Modellvorhaben und an der Maßnahme aufrecht zu erhalten. Dabei werden nicht alle Jugendlichen, die eine Maßnahme besuchten, weiterhin durch die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt (vgl. Kapitel 5).

Fallbeispiel Medine

Zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung ist Medine Schülerin einer Vorabgangsklasse einer ganztägigen Hauptschule. Medine lebt in einer Großstadt zusammen mit ihren Eltern, drei älteren Brüdern und zwei jüngeren Schwestern. Sie selbst übernimmt viele häusliche Aufgaben, um die Mutter zu unterstützen, aber auch um ihre älteren teilweise arbeitenden Brüder zu entlasten. Die Mutter stellt neben einer Freundin die zentrale Bezugsperson dar, gleichzeitig ist sie Ansprechpartnerin für alle schulischen Belange.

Medines Schulzeit ist von Höhen und Tiefen geprägt, die ihre Ursache in persönlichen, aber auch in schulischen Anforderungen findet. Sie wiederholt die dritte Grundschulklasse und wünscht sich, nach Klasse vier auf eine Realschule überzugehen. Die hierfür geforderte Prüfung besteht sie nicht, was sie nicht sich und den eigenen Leistungen zuschreibt, sondern als Schikane des Systems verbucht:

„Ich hab auch eine Realprüfung gemacht, aber da besteht glaub ich kein Mensch, keiner besteht das. Ja und ich hab dann nicht bestanden.“ (Medine, 11)

Somit besucht sie ab Klasse fünf eine Hauptschulklasse an einer Ganztageschule, in der die Möglichkeit besteht, sowohl den Haupt- als auch den Realschulabschluss zu absolvieren. Sie selbst räumt ein, dass sie aufgrund fehlender Motivation die zunächst guten schulischen Leistungen nicht halten kann. Hinzu kommen massive familiäre

Probleme, die sich negativ auf ihre Konzentration und ihr Lernverhalten auswirken, was weitere schulische Anforderungen und Druck seitens der Lehrer nach sich zieht:

*„Also in der siebten Klasse hatte ich nur Stress zuhause. OK und ... für unsere Arbeiten hatte ich gar keine Zeit weil von morgens bis abends nur Streit zuhause war, hatte ich nie Zeit ... Das war halt scheiße, ich konnt mich ja gar nicht konzentrieren, ich dachte jetzt ist alles aus. Ich wollt einfach nicht mehr weiter, aber mein Lehrer hat gesagt ich muss jetzt Gas geben.“
(Medine, 39-41)*

Das Angebot des Lehrers, mit der Mutter zu sprechen und somit zur Bewältigung der Probleme beizutragen, schlägt Medine aus. Retroperspektivisch beschreibt Medine sich in dieser Zeit als verzweifelt und nicht fähig, Beratungsangebote wahrzunehmen. Letztendlich bleibt sie aufgrund der Probleme auch der Schule fern:

*„Ich dacht das ist zu Ende mit meinem Leben. Ich dacht wirklich das geht nicht mehr weiter. Weil für was mach ich Schule? Das ist sowieso das Ende, hab ich gedacht. Deswegen hab ich überhaupt nix getan dafür, weder gelernt, nix. Ich war auch nicht in der Schule, wenn ich an die Zeit denke, das war ne Katastrophe, weil ich bin gar nicht in die Schule gegangen, ich konnt gar nicht mehr, ich hab obwohl es Beratungshilfe gab, bin ich dahin nicht gegangen, weil ich dachte, es gibt sowieso keinen Lösungsweg mehr.“
(Medine 408)*

Im Endeffekt nimmt Medine doch Unterstützung an, wodurch sich Möglichkeiten aufzeigen, durch die sie letztendlich ihre Probleme bearbeiten kann.

Medine beschreibt sich insgesamt als gute, motivierte Schülerin mit hoher Leistungsbereitschaft, die jedoch zeitweise aufgrund ihres Verhaltens in Konfliktsituationen mit Lehrkräften gerät. Insgesamt empfindet Medine insbesondere die Vorabgangsklasse aufgrund der beruflichen und schulischen Anforderungen als anstrengend und belastend, sie absolviert unterschiedliche Praktika und versucht, sich dadurch über ihre berufliche Perspektive Klarheit zu verschaffen.

Zu diesen konkreten Anforderungen gegen Ende der Schulzeit kommt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zukunftsoptionen, die sie teilweise selbst entwirft und die teilweise von außen an sie herangetragen werden. Hierbei beschreibt sie zunächst eine Phase während der Schulzeit, in der sie ihre Zukunft als Hausfrau und Mutter sah. In der Reflektion verweist sie auch auf die mahnende Haltung und zentrale Bedeutung der Eltern in dieser Zeit, die letztendlich dazu beitragen, dass ihr die Bedeutung einer Ausbildung bewusst wurde:

„Ich war so behindert, ich hab nur gesagt: ‚Scheiß auf Schule, scheiß auf Ausbildung‘, ich hab nie daran gedacht, ich hab gesagt: ‚Was ist schon Schule, später Ausbildung? Ich will heiraten, Hausfrau, fertig!‘ Meine Eltern haben gesagt: ‚Das geht nicht, du musst selber verdienen!‘ Und so hab ich gesagt: ‚Ja OK des stimmt eigentlich schon.‘ Die haben gesagt: ‚Ja Ausbildung ist sehr wichtig!‘ Ja dann hab ich mich halt auf die Schule konzentriert.“ (Medine, 127)

Im Verlauf verfolgt sie das Ziel, die Hauptschule mit einem „*richtig guten Abschluss*“ (67) zu verlassen, um im Anschluss eine Ausbildung als medizinische Fachangestellte oder alternativ im Einzelhandel zu beginnen. Diese Ausbildung stellt für sie ein wichtiges Ziel dar und bildet gleichzeitig die Möglichkeit der (finanziellen) Unabhängigkeit:

„Ich hoffe aber nur Ausbildung, das ist das Wichtigste, ich hoffe des bekomm ich. Weil wenn ich keine bekomm, ich weiß nicht was ich dann machen soll. Zuhause sitzen, so Hausfrau eigentlich nicht, ich will selber Geld verdienen.“ (Medine, 217)

Nach dem erfolgreichen Absolvieren der Hauptschule bemüht sie sich um eine Ausbildungsstelle als medizinische Fachangestellte, was allerdings misslingt. Die Zeit des Übergangs erlebt Medine als geprägt von Unsicherheit und Angst, da ihre angestrebten beruflichen Pläne sich nicht umsetzen lassen, sie auf Bewerbungen nur Absagen erhält und zeitweise keine Zukunftsperspektive sieht:

„Ich war mir schon unsicher ... meine Freundinnen hatten einen Ausbildungsplatz, ich hatte noch gar nichts ... ich hab mir da echt Sorgen gemacht: ‚Was mach ich, wie geht es weiter jetzt?‘ Ich wusst gar nicht was ich machen soll.“ (Medine, 372)

Auf der Suche nach einer alternativen Anschlussperspektive versucht sie zunächst, auf eine 2-jährige Berufsfachschule überzugehen, um dort den Realschulabschluss zu absolvieren, was jedoch aufgrund von verpassten Anmeldefristen nicht gelingt. In der Abwägung zwischen einer Berufsfachschule und dem Besuch einer verpflichtenden schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahme entscheidet sie sich nach Beratungsprozessen durch Lehrkräfte, Klassenkameradinnen und -kameraden und durch den Bruder für letzteres. Damit kommt sie nun ihrer Schulpflicht nach und strebt an, ihre Noten und damit ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Im weiteren Verlauf distanziert sie sich vom ursprünglichen Ausbildungswunsch und strebt nach schulischer Höherqualifizierung, indem sie im Anschluss an die Maßnahme eine 2-jährige Berufsfachschule besuchen will, um ihren Realschulabschluss zu absolvieren. Daran anschließend gibt es für sie zwei mögliche Optionen: Entweder sie besucht – mit entsprechend guten schulischen Leistungen – eine weitere Schule, um dann das Abitur abzulegen, oder sie heiratet.

Immer wieder zeigt sich, dass sich Medine mit unterschiedlichen Lebensentwürfen auseinandersetzt, wobei ihre persönliche Lebensplanung – sowohl in als auch nach der Schulzeit – eine bedeutende Rolle spielt: Für sie ist bereits in der Vorabgangsklasse klar, dass sie zu Verwandten nach England ziehen wird, was auch ihre immer wiederkehrenden Abwägungen zwischen verschiedenen Anschlussperspektiven beeinflusst. Nach der Schule formuliert sie diesen Aspekt eindringlicher und verweist auf eine geplante Hochzeit mit Anfang 20. Diesen Lebensweg begründet sie mit familiären Traditionen und bringt diese als Gegenmodell einer erwerbsarbeitszentrierten Biografie ins Spiel:

„Ja und dann tu ich nicht arbeiten oder so, dann kümmer ich mich nur um den Haushalt. Also das ist bei uns so Tradition, die Frau bleibt zu Hause und kümmert sich um Kinder.“ (Medine 390)

Medine äußert sich sehr unzufrieden über ihren Weg in den Übergangsbereich und mit unterschiedlichen Aspekten der Maßnahme. Dabei erwähnt sie Konflikte mit einer Kollegin im Rahmen des praktischen Anteils in einer Bäckerei sowie ihre anfängliche Unzufriedenheit in der Schule aufgrund des langen Anfahrtswegs, was letztendlich zu dem Wunsch führte, die Maßnahme zu wechseln, wovon sie nach Gesprächen mit Lehrkräften und der Familie dann doch absieht. Zu dieser empfundenen Belastung kommen weitere zu bewältigende Anforderungen, wie beispielsweise zeitintensive Führerscheinstunden. Insgesamt resümiert sie, dass sie den Weg in den Übergangsbereich aufgrund schlechter schulischer Leistungen einschlagen musste und bereut ihr Desinteresse an schulischen Inhalten:

*„Ich hab gedacht, würd ich wohl in der 8., 9. meine Probleme vergessen und dann doch besser zuhören, besser mitmachen, Noten verbessern würd ich, würd ich jetzt nicht auf die BJ-Schule sondern auf 2-Jährige gehen.“
(Medine, 372)*

Sie fühlt sich selbst nicht als handelnde Akteurin, da sie die Maßnahme als Pflichterfüllung deutet und diese für sie eher eine Notlösung aufgrund nicht realisierbarer Alternativen darstellt. Den Übergang wertet sie als individuelles Scheitern und persönlichen Misserfolg:

„Ich bin nicht zufrieden, weil ich weiß, das ist meine Schuld.“ (Medine, 408)

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt als Medine die Vorabgangsklasse besucht. Schon während der siebten Klasse verweist ein Lehrer aufgrund ihrer persönlichen Probleme auf die Möglichkeit, ab der achten Klasse eine zusätzliche Unterstützung zu erhalten, woraufhin Medine gern annimmt. Im Nachhinein ist Medine froh, für die Berufseinstiegsbegleitung ausgewählt worden zu sein, da sie im Vergleich mit Nicht-Teilnehmenden Mitschülerinnen und Mitschülern einen deutlichen Mehrwert für sich erkennt, indem sie durch die Förderung Informationen zum Bewerbungsverfahren und konkrete Hilfestellungen beim Bewerbungen schreiben, Unterstützung bei der Suche nach Praktika erhält und eine Nachhilfe für sie organisiert wird. Dabei erlebt sie zunächst beide an der Schule tätigen Berufseinstiegsbegleiter als unterstützend und „voll nett“ (67), sie fasst Vertrauen und wendet sich auch – trotz ihrer sonst sehr verschlossenen Art – nach einer Zeit der Annäherung mit ihren Problemen an die Berufseinstiegsbegleiterin, die ihr mit Lösungsstrategien und Tipps zur Seite steht und ihr darüber hinaus Mut in den unterschiedlichsten Situationen zuspricht. Durch die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleiter entwickelt Medine das Gefühl, dass Probleme gelöst werden können und es für schwierige Situationen immer Auswege gibt:

„Ich dachte, Probleme die werden nie gelöst, aber die hat mir gesagt: ‚Es gibt Wege, egal welche Probleme, da gibt’s immer eine Lösung‘“ (Medine, 510)

Darüber hinaus versuchen die Berufseinstiegsbegleiter, Medine hinsichtlich ihrer beruflichen Unsicherheiten zu beraten und insbesondere durch den Verweis auf zusätzliche mögliche Praktika die Berufsorientierung zu fördern. Neben dieser praktischen Unterstützung finden auch Beratungsgespräche statt, die Medine letztendlich während der Schulzeit dazu bringen, dass sie eine Ausbildung beginnen möchte. Im

zeitlichen Verlauf zeigt sich eine wechselhafte Beziehung zwischen Medine und den beiden Berufseinstiegsbegleitern geprägt von Phasen hohen Vertrauens, dem Verlust und der Erschütterung desselben und einem Wiederaufbau der unterstützenden Begleitung. Gerade im Zusammenhang mit einem von ihr erlebten Vertrauensbruch ist es für Medine entscheidend, dass sie die Hilfestellung durch die Berufseinstiegsbegleitung nicht verliert, sondern sich Unterstützung beim zweiten Berufseinstiegsbegleiter holen kann. Trotz des angekratzten Vertrauensverhältnisses bleibt die Berufseinstiegsbegleitung damit eine wichtige und vor allem konstante Unterstützung. Im Übergangsverlauf trägt die Berufseinstiegsbegleiterin dazu bei, dass Medine die Maßnahme nicht abbricht. Gleichzeitig bleiben Versuche, Medine in Richtung Ausbildung zu beraten und zu unterstützen ergebnislos. In den wöchentlichen Treffen zwischen der Berufseinstiegsbegleiterin und Medine werden Pläne, Wünsche und Anforderungen verschiedener beruflicher Optionen besprochen. Dabei entsteht für Medine zunehmend das Gefühl, keine konkreten Unterstützungsleistungen mehr zu erhalten, wodurch sie keinen Mehrwert der Begleitung sieht. Dies und der zeitliche Aufwand bringen sie letztendlich dazu, die Berufseinstiegsbegleitung beenden zu wollen, was sie gleichzeitig aber aufgrund der gewachsenen Beziehung bedauert. Diese scheint letztlich nicht ausreichend für die Aufrechterhaltung dieser unterstützenden Beziehung, in der Medine keinen formalen Nutzen mehr sieht.

Medines Übergangsverlauf in den Übergangsbereich bildet den vorübergehenden Abschluss ihrer ergebnislosen Versuche, im Berufsbildungssystem oder in der schulischen Höherqualifizierung Fuß zu fassen. Damit wird der Verbleib in der Maßnahme als Notlösung gewertet, der für Medine keinen positiven Aspekt bietet. Ihre Unzufriedenheit mit ihrem Weg schreibt sie sich dabei selbst als Ausdruck persönlichen Scheiterns und Versagens zu. Sie kann sich nicht mehr motivieren, weiterhin nach einer Ausbildung zu suchen, und sieht ihre Zukunft möglicherweise in einer schulischen Höherqualifizierung oder auch als Hausfrau und Mutter. Die Berufseinstiegsbegleitung ist für sie eine wichtige Unterstützung und kann insbesondere während der Schulzeit eine umfassende und für Medine hilfreiche Unterstützung bieten. Dabei nutzt Medine die Hilfe pragmatisch. Nach zunächst gefasstem Vertrauen wird dieses aufgrund des Verhaltens der Berufseinstiegsbegleiterin erschüttert, was zu einer Veränderung aber nicht zu einem Abbruch der Beziehung führt.

Kontrastierend zu Medines Übergangsverlauf stellt sich der Verlauf bei Taifun dar: Er besucht nach der Förderschule eine Maßnahme im Übergangsbereich, die allerdings für ihn im Gegensatz zu Medine keine Notlösung, sondern eine bewusste Wahl darstellt, um seinen Hauptschulabschluss absolvieren zu können und somit seinem Ziel einer Ausbildung schrittweise näher zu kommen. Damit stellt für ihn die Maßnahme im Vergleich zu Medine keine Warteschleife dar. Allerdings verweist auch Taifun auf seine Unzufriedenheit in der Maßnahme, die sich jedoch aufgrund des strukturellen Rahmens, insbesondere der Klassengemeinschaft, ergibt. Für seine beruflichen Ziele erhält Taifun bereits während der Schulzeit Unterstützung durch Lehrkräfte, Familie und die Berufseinstiegsbegleiterin. Die Berufseinstiegsbegleiterin muss sich dabei in der Klasse zunächst beweisen, kann aber im Rahmen eines Unterrichtsfaches verschiedene Unterstützungsmodi bieten, die sich insbesondere auf eine berufliche Orientierung und Information beziehen. Darüber hinaus kann die Berufseinstiegsbegleiterin auch

bei persönlichen Problemen angesprochen werden, was Taifun durchaus als hilfreich wertet. Insgesamt zeigt sich, dass Taifun die Berufseinstiegsbegleiterin pragmatisch nutzt. Aufgrund des eher schulischen Rahmens der Treffen gelingt es zwar, eine gute, aber keineswegs eine sehr vertraute Beziehung aufzubauen, in der auch Themen über die berufliche Orientierung hinaus besprochen werden. Positiv wertet Taifun, dass die Berufseinstiegsbegleiterin ihn versteht, „*die versteht wenigstens die Jugend.*“ (298). Die Berufseinstiegsbegleiterin stellt eine konstante Bezugsperson in Taifuns Leben dar, der es gelingt, eine wichtige Unterstützung auch nach Verlassen der Förderschule zu bleiben.

Sowohl Medine als auch Taifun haben einen unmittelbaren und barrierefreien Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung, wobei diese bei Medine mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergeht. Auch wenn die Organisation und Struktur des Angebotes sehr unterschiedlich sind – bei Medine ein offener Zugang, bei Taifun eher im Rahmen verpflichtenden Unterrichts – so werden diese Rahmenstrukturen dennoch als subjektiv passend wahrgenommen. Sowohl Medine als auch Taifun erfahren einen unmittelbaren Gebrauchswert und für beide stellt die Berufseinstiegsbegleitung eine wichtige Unterstützung im Übergang dar. Die Unterstützungsleistungen führen letztendlich dazu, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter wichtige Bezugspersonen im Übergang werden, wobei sich zwischen Medine und der Berufseinstiegsbegleiterin eine vertraute Beziehung, wenn auch mit Einbrüchen, herauskristallisiert.

6.3 Übergangsverläufe in Ausbildung

Die ausbildungsbezogenen Übergangsverläufe lassen sich in einem ersten Schritt differenzieren in Übertritte in das reguläre Berufsbildungssystem (duales System und schulische Ausbildungsgänge) und in geförderte Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)(vgl. zu den Anteilen Kapitel 4.5).

Quer zu dieser strukturellen Abgrenzung verweisen die Bewertungen und Einschätzungen der von uns befragten Jugendlichen auf eine weitere Unterscheidungslinie: Ein Teil beschreibt den Weg zu dem nun ausgeübten Ausbildungsberuf als einen stringenten Verlauf vom Wunsch- hin zum Ausbildungsberuf und damit als Ausdruck einer hohen subjektiven Passung zwischen Plan und Realisierung ihrer Überlegungen und Berufspläne. Daneben finden sich jedoch auch Jugendliche, die den Ausbildungsberuf, den sie nun ausüben, nicht aufgrund einer dezidierten Entscheidung für diesen speziellen Beruf beschreiben, sondern vielmehr als Entscheidung für eine Ausbildung und damit als Ausdruck einer Orientierung an sich eröffnenden Optionen, ohne dass dieser Zugriff zugleich Ausdruck einer starken intrinsischen Motivation hierfür war. Dies verweist auf die Spannung zwischen Passung und Anpassung, innerhalb der berufliche Orientierungsprozesse verlaufen, welche für die Subjekte zur Herausforderung werden kann. Als relevanter Subtext liegt all diesen Unterscheidungen und eingeschlagenen Wegen die jeweilige Zufriedenheit der Jugendlichen zugrunde. Neben Beschreibungen einer in hohem Maße positiv erlebten Ausbildung finden sich auch Jugendliche, die mit ihrem Ausbildungsberuf hadern und unzufrieden sind, sei es aufgrund des Berufes an sich oder aufgrund der damit in Zusammenhang stehenden Anforderungen, die sich im Verlauf herauskristallisierten. Diese können sowohl externalisiert werden, indem die

Herausforderungen des Ausbildungsberufes als strukturelle Probleme verbucht werden oder sich individualisierend niederschlagen, indem Belastungen durch die Ausbildung als Ausdruck persönlichen Versagens und eigener Inkompetenz gewertet werden.

Den Bezugsrahmen für die Berufseinstiegsbegleitung bildet demnach ein komplexes Zusammenspiel von strukturellen Verläufen und daraus resultierenden immanenten Bewertungen, Motivationen und Zielperspektiven der Jugendlichen. Exemplarisch wird im Folgenden anhand eines Verlaufes in Ausbildung deutlich, wie sich diese zwei Ebenen miteinander verschränken und aufeinander Bezug nehmen.

Fallbeispiel Ella

Ella ist zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung Schülerin der Vorabgangsklasse einer Förderschule, die sie seit ihrer Einschulung besucht. Parallel dazu wird sie insgesamt fünf Jahre an einer ausländischen Ergänzungsschule unterrichtet. Diese zusätzliche Beschulung empfindet sie zunehmend als zeitliche Belastung; Auseinandersetzungen mit Lehrkräften führen schließlich dazu, dass Ella diese Schule verlassen muss. Gemeinsam mit ihren Eltern und einer jüngeren Schwester lebt sie in einer Mittelstadt in einem Wohnviertel, das überwiegend von Familien mit Migrationshintergrund bewohnt wird. Von diesem Wohnviertel distanziert sie sich einerseits stark, indem sie es als potentiell gefährdend beschreibt, andererseits bildet es einen identitätsstiftenden und lebensweltlichen Bezugspunkt: hier ist sie aufgewachsen, hier leben ihre Freunde, hier verbringt sie ihre Freizeit. Die Beziehung zu ihren Eltern schildert sie als konfliktbeladen sowohl in Hinblick auf übergangsbezogene Fragestellungen als auch in Hinblick auf unterschiedliche Vorstellungen zu Ellas Lebensplanung und -gestaltung. Unterstützung erhält die Familie vom Jugendamt in Form einer Erziehungsbeistandschaft.

Ihre ersten Jahre in der Schule erlebt Ella als sehr positiv und verweist dabei insbesondere auf den guten Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Im weiteren Verlauf beschreibt sie zunehmend Probleme: Ihre Noten verschlechtern sich, Konflikte mit den Lehrkräften häufen sich und eine zunehmende Distanzierung und Demotivati-on tritt auf:

„Was der erzählt, allgemein der Unterricht interessiert mich nicht. Und da bocke ich schon halt ein bisschen rum.“ (Ella, 25)

Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Mobbing Erfahrungen lassen Schule zu einem Ort werden, an dem sie nur wenig positive Erfahrungen sammeln kann und deren Sinn sich für sie zunehmend als zweifelhaft erweist:

„Das war mir halt nicht so wichtig. Ich hab halt immer gedacht, ich komm ohne Schule weiter ... und mit meinen Schulkameraden war es jetzt auch nicht so einfach, also es gab manche, mit denen hab ich mich verstanden, mit manchen nicht. Und wenn ich mal da war, gab es öfters Ärger und dann hab ich halt einmal gesagt, also von heut auf morgen: Ich gehe nicht mehr in die Schule ... Also wahrscheinlich bin ich dreimal in der Woche gekommen oder weniger, das war ganz unterschiedlich.“ (Ella, 11)

Gegen Schulende besucht Ella nur noch unregelmäßig die Schule, sie lernt kaum mehr und bekommt einen Schulverweis. Sie fühlt sich angesichts des anstehenden Übergangs überfordert, ist jedoch gleichzeitig mit dem Druck seitens der Lehrkräfte und Eltern konfrontiert, sich anzustrengen und nicht aufzugeben. Zu einzelnen Lehrerinnen und Lehrern hat sie ein gutes Verhältnis, dennoch erlebt sie die Lehrenden desinteressiert an den Hintergründen für ihre innerliche Kündigung und ihren Rückzug in schulmüdes Verhalten:

„Aber die verstehen einen nicht. Also ich hab mich da auch nicht verstanden gefühlt, ganz ehrlich. Klar die reden mit dir, aber dann, wenn du ein weiteres Problem hast, das interessiert die gar nicht. Aber warum du dann nicht gut in der Schule bist, nur das sehen sie.“ (Ella, 35)

Für sich selbst hat sie resümiert, dass sie für ihre eigenen Lebenspläne die Schule nicht benötigt:

„Warum eigentlich Schule? Ich kann aus meinem Leben viel machen. Dafür brauch ich keine Schule.“ (Ella, 15)

Als positiv erlebte Kontrastfolie beschreibt Ella die Zeit, die sie mit ihren Freunden verbringt. Der Wunsch, mit diesen noch mehr Zeit zu verbringen, kommt gegen Ende der Schulzeit kaum mehr gegen die Erwartungen der Eltern und der Schule an, sodass Ella der Schule zunehmend fernbleibt. Die Schule beendet sie mit dem Förderschulabschluss, anschließend besucht sie auf Anraten des Berufsberaters, der Lehrkräfte und ihrer Eltern ein Berufsvorbereitungsjahr und holt dort ihren Hauptschulabschluss nach. Ellas eigene berufliche Pläne, nach der Schule eine Ausbildung als Türsteherin zu beginnen, hat sie schon dahingehend relativiert, dass sie eine Ausbildung als Verkäuferin ins Auge fasst, um sich im Anschluss, so ihr Plan, wieder ihrem Wunschberuf zu widmen:

„Erstmal einen gescheiterten Beruf aussuchen, eine gute Ausbildung machen. Einen Traum kannst du dein Leben lang verfolgen.“ (Ella, 122)

Nach negativen Erfahrungen im Rahmen eines Praktikums, das sie im Berufsvorbereitungsjahr absolviert, gibt sie den Berufswunsch Verkäuferin schließlich auf und strebt eine weitere schulische Qualifizierung an, die der Berufsberater jedoch nicht unterstützt und ihr davon abrät mit der Begründung, ihre schulischen Leistungen seien zu gut dafür. Damit ist Ellas beruflicher Orientierungsprozess nicht nur ein deutliches Beispiel für einen „Cooling-Out-Prozess“, sondern er beinhaltet auch das Paradoxon, dass sie für manche Angebote zu gute Leistungen zeigt, um hierfür Unterstützung erhalten zu können. Die weiteren übergangsbezogenen Entscheidungen beschreibt Ella als einen Prozess starker institutioneller und elterlicher Einflussnahme. Dies manifestiert sich insbesondere in der Person des Berufsberaters, den sie als zentrale Schlüsselperson im Übergang wahrnimmt und der für sie die beruflichen Entscheidungen in Absprache mit den Eltern trifft. Im Zuge der Beratungsprozesse durch den Berufsberater gibt sie ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen auf und fügt sich den Ratschlägen und Optionen, die ihr der Berufsberater eröffnen kann. Ella beginnt schließlich eine Ausbildung als Alltagsbetreuerin an einer Förderberufsschule und resümiert für sich:

„Dann hab ich gesagt: ok, lieber das als gar nichts.“ (Ella, 65)

Rückblickend beschreibt sie dies als einen Prozess, in welchem sie sich den Entscheidungen anderer beugt:

„Und dann hat der Berufsberater gesagt: ‚Ausbildung‘ ... Also der hätte mich gerne in der Pflege gesehen. Ich weiß auch nicht warum, vielleicht passt das zu mir ... und dann kam ja die Zeit, wo ich den Ausbildungsvertrag unterschreiben musste, da hab ich halt gedacht: ‚Ja vielleicht findest du was besseres, Pflege, muss das unbedingt sein?‘ Und ja, da mussten ja meine Eltern mit unterschreiben und der Berufsberater, weil der zahlt ja die Ausbildung. Und dann haben die halt unterschrieben und dann haben die gesagt: ‚Ja, jetzt komm, unterschreib!‘ Und ja, gezwungenermaßen hab ich dann unterschrieben ... Mir ging es halt, Hauptsache eine Ausbildung. Aber wenn alle unterschreiben und auf dich ein reden, das ist das Richtige, dann sagt dein Herz nein aber der Kopf sagt: Unterschreib!“ (Ella, 55-57)

Ella hat nun eine außerbetriebliche Ausbildung begonnen und den Übertritt ins Berufsbildungssystem nach einem Zwischenschritt zur schulischen Höherqualifizierung vollzogen. Der konkrete Ausbildungsberuf, den sie nun ausübt, ist jedoch weder ein Wunschberuf Ellas, noch glaubt sie selbst, dass sie hierfür geeignet sei. Zentral für den Beginn war für sie vielmehr die Tatsache, dass sie eine sich für sie eröffnende Option ergriff und damit „Hauptsache eine Ausbildung“ (57) beginnen konnte, zumal ihre Pläne – noch weiter die Schule zu besuchen – keine Unterstützung erfuhren. In ihrem sozialen Umfeld ist sie mit widersprüchlichen Botschaften konfrontiert: Auf der einen Seite sind es Ellas Freunde, die ihr diesen Ausbildungsberuf nicht zutrauen und sie mit Widersprüchlichkeiten in Hinblick auf geforderte Kompetenzen und ihr Naturell in Frage stellen. Auf der anderen Seite glauben ihre Eltern, dass gerade dieser Ausbildungsberuf dazu beitragen könnte, dass Ella ihr früheres Verhalten ablege und sich durch einen sozialen Beruf positiv verändern würde. Hinzu kommt die Aussage eines Nachbarn, dass die Zeit der Ausbildung die schlimmste Zeit im Leben sei, eine Äußerung, die Ella stark ins Zweifeln bringt und verunsichert.

Nach einem halben Jahr Erfahrung in dieser Ausbildung fällt Ellas Resümee ernüchternd aus:

„Ich mach jetzt eine Ausbildung als Alltagsbetreuerin, war jetzt nicht mein Traumberuf. Und ja, man kann sagen andere haben das so entschieden ... meine Vorstellung war was anderes ... Ja, das ist schon eine schlimme Zeit.“ (Ella, 3)

Positiv erlebt sie das kollegiale Miteinander, den Ausbildungsberuf an sich empfindet sie jedoch als sehr belastend. Sie glaubt, ihre Kompetenzen dort nicht einbringen zu können und erlebt den Beruf als in hohem Maße unpassend für sich selbst:

„Für mich war das immer ein Beruf, wo ich Vorurteile hatte. Und auch immer noch hab. Bei der Pflege, da muss ich mich öfters überwinden ... aber Augen zu und durch.“ (Ella, 115-117)

Ella hat sich nun vorgenommen, trotz ihrer Bedenken, ihrer Unlust und ihrer Zweifel am Ausbildungsberuf nicht aufzugeben und sich hiervon nicht zu sehr demotivieren zu lassen. Die Schwierigkeiten, die sich im Verlauf der Ausbildung auftun, verbucht sie

eher als Ausdruck dieses speziellen Berufsbildes, als dass sie sich diese selbst zuschreibt. Die Herausforderungen, die die Arbeit an sie stellt, erlebt sie jedoch als umso belastender, als sie diese Arbeit eigentlich auch nicht verrichten möchte und sich in ihrer Rolle sehr unwohl fühlt. Einen wichtigen Beitrag dafür, dass sie die Ausbildung nicht abbricht, ist ihre Vermutung, dass sie möglicherweise angesichts zahlreicher Anzeigen kaum noch einmal eine Chance auf eine Ausbildung bekäme und sie diese nun als Chance interpretiert, die ihr möglicherweise nicht noch ein weiteres Mal offeriert werden würde. Motivierend, diese Ausbildung durchzuziehen, ist auch ihr Plan für die Zeit danach: Mit der abgeschlossenen Ausbildung möchte sie entweder versuchen, doch noch im Einzelhandel Arbeit zu finden oder aber ihren Traum einer Ausbildung als Türsteherin wieder aufzugreifen. Damit lässt sie sich letztlich ihren Traum nicht ausreden, distanziert sich jedoch gleichsam von einem ihr auferlegten Ausbildungsberuf. Vor dem Hintergrund der Ausbildung, die nur in geringem Maße als sinnerfüllend, zielführend und zufriedenstellend erlebt wird, werden die Veränderungen, die sich durch den Übergang in Ausbildung für die multiplen lebensweltlichen Zusammenhänge ergeben, zu einer Herausforderung. Ella erlebt ihr Leben nun als wenig selbstbestimmt, sie hat das Gefühl, wenig Zeit für sich zu haben.

Seit ihrem Besuch der Vorabgangsklasse der Förderschule nimmt Ella an der Berufseinstiegsbegleitung teil. Zu Beginn ist sie von dieser Hilfestellung wenig begeistert, was auch in Zusammenhang mit den defizitorientierten Auswahlkriterien steht:

„Jugendliche die halt am meisten Unterstützung brauchen ... ich bin ja auch nicht reif, geb ich ganz ehrlich zu.“ (Ella, 188)

Auf Druck des Vaters lässt sie sich jedoch auf diese Unterstützung ein und erlebt diese im Verlauf als zunehmend hilfreich, sie hat zahlreiche Möglichkeiten, die Inhalte der Treffen mit zu gestalten und ihre Unterstützungswünsche zu formulieren. Ella erlebt die Berufseinstiegsbegleiterin als motiviert, jung und interessiert an ihrer Lebenswelt und ihren Bedarfen:

„Ich find die schon cool. Also cooler als die Lehrerin, sie ist ja auch relativ jung. Und man sieht ihr an dass sie uns helfen will ... also ich geh gerne zu ihr hin ... weil ich weiß ... die erklärt das gut ... die redet in der Jugendsprache.“ (Ella, 178)

Die Berufseinstiegsbegleitung nimmt sie damit einerseits als bedarfsorientierte und vertrauliche Begleitung angesichts anstehender Herausforderungen im Übergang wahr, andererseits erlebt sie die Berufseinstiegsbegleitung zeitweise als lästig und hat wenig Lust, sich mit ihr zu treffen und ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen:

„Und da rennt sie und schreit mir halt hinterher, was wir auch nervig finden.“ (Ella, 230)

Für Ella sind insbesondere die Begleitungen zu den Praktika und die Unterstützung ihrer beruflichen Umorientierungsprozesse zentral. Ihren Berufswunsch Türsteherin unterstützt die Berufseinstiegsbegleiterin nicht, was sich Ella damit erklärt, dass dies eben kein realistischer Berufswunsch sei und aus diesem Grund auch nicht weiter verfolgt und unterstützt werden könne:

„Sie ist ja nicht dafür da unsere Wünsche zu erfüllen, sondern dass wir in der Realität einen Ausbildungsplatz bekommen.“ (Ella, 218)

Ihr alternativer Berufswunsch Verkäuferin entwickelt sich durch die Berufsorientierungsangebote der Berufseinstiegsbegleiterin und verstärkt sich durch die vermittelten Praktika und die darin gemachten Erfahrungen. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, *„wir besprechen auch Plan B, das heißt wenn man jetzt nach der Schule nicht in eine Ausbildung rein kommt. Da gibt es für jede Sache einen Plan B.“* (246) Die Berufseinstiegsbegleitung ist für Ella die wichtigste Unterstützung im Übergang und bildet damit auch einen starken Kontrast zu der von ihr nur wenig unterstützend erlebten familiären Begleitung im Übergang:

„Wenn die Eltern, denen man eigentlich vertraut, sagen: ‚Ja, der Beruf wäre gut für dich. Guck dir doch deine Anzeigen an und guck mal den ganzen Scheiß den du in den letzten Jahren gemacht hast.‘ Und sich jede Menge Vorwürfe anhören muss, dann will man eher flüchten und nicht drüber reden.“ (Ella, 271)

Die Berufseinstiegsbegleitung fungiert demzufolge als formale Unterstützung, in deren Kontext die einzelnen Anforderungen und Schritte begleitet und unterstützt werden und Ella Wege aufgezeigt bekommt, wie sie ihren Übergang bewältigen kann.

Insgesamt wird Ella von drei Berufseinstiegsbegleiterinnen betreut, zu denen sie eine unterschiedlich starke Vertrauensbeziehung aufbauen konnte. Diese Personalwechsel bewertet sie rückblickend negativ:

„Wo ich erfahren hab, da gibt es noch einen Wechsel, das hat mich dann schon ein bisschen geärgert ... ok, die können nichts dafür aber man möchte schon eine feste Person haben. Und wenn man einer Person vertraut und dann kommt irgendwie jemand Neues, und der ist dann irgendwie doch nicht so, das ist halt schwierig.“ (Ella, 343)

Der erste Personalwechsel fällt in die Zeit, in der Ella die berufsvorbereitende Maßnahme besucht. Mit der neuen Berufseinstiegsbegleiterin versteht sie sich sofort sehr gut, was dazu führt, dass sie nicht nur deren Angebote zur Nachhilfe gern in Anspruch nimmt, sondern die Berufseinstiegsbegleiterin gleichsam zu einer zentralen Vertrauensperson wird, die Ella in einer biografisch schwierigen Zeit den Rücken stärkt und ihr Mut macht. Ein erneuter Personalwechsel fällt in die Zeit, als Ella ihre Ausbildung beginnt. Für Ella bedeutet dieser zweite Wechsel den Verlust einer vertrauten Beziehung und hat zur Folge, dass sie die Unterstützung in persönlichen Angelegenheiten nun nicht mehr anfragt und die neue Berufseinstiegsbegleitung eher formal und auf ausbildungsbezogene Kontexte nutzt. Sie begründet dies damit, dass sie diese Berufseinstiegsbegleiterin noch nicht lange genug kenne und sich daraufhin noch keine vertrauensvolle Beziehung etabliert habe. Gleichsam sinkt ihre Motivation, die Berufseinstiegsbegleiterin zu treffen und deren Hilfestellungen in Anspruch zu nehmen, da sie das Gefühl hat, mit den an sie gestellten Anforderungen in der Ausbildung zu Recht zu kommen und aus diesem Grunde auch keine Unterstützung mehr zu benötigen. Hinzu kommt die anstehende Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Erfüllung der 6-monatigen Probezeit in der Ausbildung. Da sie weder formale Unterstützungsangebote der Berufseinstiegsbegleiterin benötigt noch sich

soweit dieser öffnen möchte, um von den persönlichen Problemlagen und Herausforderungen im Rahmen der Ausbildung zu erzählen, hadert sie auch nicht mit dem Ende der Hilfe durch die Berufseinstiegsbegleitung:

„Wir sehen uns noch einmal, machen einen guten Abschied und dann geht jeder seinen Weg ... Also für mich ist das schon okay, dass es aufhört. Ich sag jetzt nicht: ‚Ach, das brauche ich unbedingt‘ und ich sag auch nicht: ‚Ja, schade.‘ Ist einfach okay.“ (Ella, 271)

Zudem wurde im Verlauf der Zeit die Beziehung zu einem Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit, der Ella und ihre Familie begleitet, zu einem wichtigen emotionalen Rückhalt und dieser zu einer konstanten Bezugsperson, die sowohl ausbildungsbezogene als auch lebensweltliche Problemlagen gleichermaßen in den Blick nimmt und der sich Ella zunehmend öffnet und anvertraut.

Ellas Übergangsverlauf zeigt sich als glatter Übergang von der Schule über das Nachholen ihres Schulabschlusses bis hin zum erfolgreichen Bestehen der Probezeit ihrer Ausbildung. Ihr Hadern mit diesem eingeschlagenen Weg und die von ihr erlebte Bevormundung durch zentrale Akteure des Übergangsbereichs erlebt sie als Ausdruck nicht zugestandener Selbstbestimmung. Nur im Rahmen einer vertrauensvollen und langfristigen Beziehung kann sie sich jedoch mit ihren Problemen und Fragestellungen an beratende Akteure wenden. Im Falle der Berufseinstiegsbegleitung wird diese als wichtige Ressource durch den Personalwechsel gekappt. Diese Hilfestellung und ihre jeweilige Nutzung durch Ella ist untrennbar mit der erlebten Beziehung, die diese zu den jeweiligen Fachkräften der Berufseinstiegsbegleitung aufbauen konnte, verbunden: So nutze Ella die Unterstützung der ersten und die der letzten Berufseinstiegsbegleiterin formal und offensiv, indem sie einzelne Aspekte dieser Hilfestellung annahm, andere wiederum jedoch nicht in Anspruch nehmen wollte oder bemängelte. Die Unterstützung der zweiten Berufseinstiegsbegleiterin wurde dagegen pragmatisch genutzt, indem Ella vielfältige Unterstützungsangebote sowohl in Bezug auf formale Aspekte wie die berufliche Orientierung und Wegeplanung als auch in Bezug auf persönliche Hilfestellungen anfragte. Dabei stand die hohe Motivation und Nutzung in Verbindung mit einer hohen Sympathie für diese Berufseinstiegsbegleiterin.

Ein *Gegenmodell* zu Ella stellt Thomas dar. Er setzt sich nach erfolgreichem Abschluss der Hauptschule gegen die Wünsche seines Vaters mit seinen beruflichen Plänen durch und beginnt eine Ausbildung als Beton- und Stahlbetonbauer, ein Beruf, den er nach den beiden zuvor formulierten beruflichen Wünschen nun als „dritte Wahl“ realisieren kann. Durch die Berufseinstiegsbegleitung, die ihn seit der Vorabgangsklasse unterstützt, erhält er die Hilfestellungen, die er benötigt: in Hinblick auf schulische Angelegenheiten, bei Bewerbungen und vor allem eine konsequente Begleitung und Flankierung seiner berufsorientierenden Schritte. Während er im Rahmen der Schule die Berufseinstiegsbegleiterin als eine Art „Managerin“ beschreibt, die zentrale Dinge im Blick behält und ihn durch neue Situationen und Herausforderungen begleitet, vertieft sich die Beziehung im Laufe der Zeit: Die Berufseinstiegsbegleiterin wird zur „großen Schwester“. Durch ihre Hilfe bewältigt er die Absagen auf Ausbildungsplätze, und sie unterstützt ihn bei der Entwicklung eines alternativen „Wunschberufes“:

„Einen Menschen wie [Name der Berufseinstiegsbegleiterin, S.W.] braucht man im Leben ... eigentlich hat sie mir bei allem geholfen. Ich bin ihr für Vieles dankbar.“ (Thomas, 173)

Thomas durchläuft in seinem beruflichen Orientierungsprozess ein „erfolgreiches“ „Cooling-Out“, indem er akzeptiert, dass er seine ersten beruflichen Ziele nicht realisieren kann. Gleichzeitig sind dieser Verlauf und die damit in Zusammenhang stehenden frustrierenden Erfahrungen in die vertraute Beziehung, die er zur Berufseinstiegsbegleiterin entwickelte, eingebunden und damit letztlich erst erfolgreich umsetzbar. Mit ihrer Unterstützung bildet die Berufseinstiegsbegleitung einen wichtigen Gegenpol zu Thomas Freunden und Familie, die ihn wegen dieser Berufswahl belächeln:

„Die haben dann gesagt: ‚Ja, Bauarbeiter, kann der nichts Besseres werden als Bauarbeiter?‘“ (Thomas, 205)

Vor allem in der Anfangszeit bietet ihm die Berufseinstiegsbegleiterin wichtige Hilfestellungen für die neuen Aufgaben und Herausforderungen in der Ausbildung. Thomas macht im Verlauf des Übergangs in die Ausbildung die Erfahrung, dass er mit Hilfe einer langfristigen und vertrauensvollen Unterstützung seine Pläne realisieren kann und ihm darin ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit zugestanden wird. Die Ausbildung erlebt er durchweg positiv und entwirft schon in den ersten Monaten Pläne zu einer weiteren beruflichen Qualifizierung und Karriere. Für den weiteren Verlauf ist für ihn jedoch die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterin sehr wichtig und er möchte nicht, dass diese Unterstützung endet. Wie wertvoll sie nicht nur für den Übergang, sondern auch für die Bewältigung der damit in Zusammenhang stehenden Herausforderungen und lebensweltlichen Themen ist, findet sich in den Worten wieder, die er benutzt, um sie zu beschreiben:

„Sie ist mir sehr vertraut. Ich erzähl ihr eigentlich alles ... Charakter: Gold. Oder Diamant. Perfekter Charakter, ich sag mal so wie eine große Schwester, so sehr mag ich die.“ (Thomas, 367-369)

Durch die hohe subjektive Passung der Unterstützungsangebote und der formalen Struktur der Berufseinstiegsbegleitung kann Thomas einem pragmatischen Nutzungstyp zugeordnet werden. Seine hohe Motivation, auch nach dem Übergang in Ausbildung weiterhin an der Berufseinstiegsbegleitung teilzunehmen, findet darin ebenso seinen Ausdruck wie sein Wunsch, noch weiter begleitet zu werden. Wie auch bei Ella überformt die Beziehung zwischen der Berufseinstiegsbegleiterin und Thomas die Nutzung der Maßnahme und hat einen entscheidenden Beitrag dahingehend, wie diese letztlich in Anspruch genommen wird. Trotz des „glatten“ Verlaufs bleibt jedoch offen, inwieweit sich dieser letztlich als Erfolg verbuchen lassen wird, solange unklar ist, ob Thomas auch auf längere Sicht hin seine „dritte Wahl“ zu seinem biografischen Projekt machen kann.

6.4 Übergangsverläufe in prekäre Erwerbspositionen

Jugendliche mit einem Verlauf in prekäre Erwerbspositionen sind entweder als Ungelernte beschäftigt oder hatten zum Zeitpunkt der Befragung keine Arbeit (vgl. zu den Anteilen Kapitel 4.5). Unterschiedliche Überlegungen führten zu dieser Entwick-

lung: Einige Jugendlichen trafen diese Entscheidung aufgrund einer persönlichen Lebensplanung, andere vielmehr weil eine zuvor entwickelte berufliche Perspektive sich nicht realisieren ließ beziehungsweise diese abgebrochen werden musste. Dabei finden sich Jugendliche, die sich perspektivisch am Berufs- und Bildungssystem orientierten und für die der momentane Status eher einen Übergang darstellt, den sie möglichst schnell hinter sich lassen wollen, und die auf eine sich anbietende Alternative beziehungsweise den Beginn des neuen Ausbildungsjahres warten. Andere wollen zwar diesen Status auch beenden, sehen dies aber eher als Aufgabe, die noch weiter in der Zukunft liegt und derzeit anderen, subjektiv dringlicheren Optionen und Anforderungen nachgeordnet wird. Quer zu diesen Entscheidungen und Verläufen liegt die subjektive Zufriedenheit mit der momentanen Lebenssituation, die aus strukturellen Gegebenheiten wie Arbeitslosigkeit, Arbeitsbedingungen, finanzieller Entlohnung und ungewissen Arbeitsverhältnissen resultiert. Vor diesem Hintergrund wird die Gesamtsituation nur als Station verbucht, die momentan ausgehalten werden muss, bevor sie überwunden werden kann. Die Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleitung lässt sich innerhalb dieses strukturellen Übergangsverlaufes sowie in Bezug auf die beruflichen Orientierungen und Zielperspektiven der Jugendlichen während der Schulzeit verschieden intensiv verorten. Zudem schreiben die Jugendlichen der Berufseinstiegsbegleitung unterschiedliche Relevanz während des Übergangsverlaufes zu und nutzen sie auf vielfältige Art und Weise.

Exemplarisch wird am Fallbeispiel von Kevin ein solcher Übergangsverlauf in prekäre Erwerbspositionen nachgezeichnet und darin sowohl auf seinen Übergang als auch auf die Bedeutung des Berufseinstiegsbegleiters in diesem Verlauf eingegangen.

Fallbeispiel Kevin

Kevin besucht zu Beginn der Berufseinstiegsbegleitung die Abschlussklasse einer Hauptschule und ist 18 Jahre alt. Er lebt mit seinen Eltern und seinen beiden älteren Schwestern zusammen, wobei letztere immer wieder auch Ansprechpartnerinnen für schulische und ausbildungsbezogene Themen sind. Kevins unregelmäßige Schulbesuche führen dabei häufig zu Konflikten unter den Geschwistern.

Nach der Grundschule gibt es für Kevin die Möglichkeit, eine Gesamtschule zu besuchen, was er jedoch ablehnt und den Besuch der Hauptschule, die bereits seine Schwestern besuchten, vorzieht. Nach dem Übergang in die Hauptschule kann er gute schulische Leistungen erzielen, was sich aber aufgrund von Mobbing Erfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler ändert. Dies führt soweit, dass er bereits mit den Gedanken eines Schulabbruchs spielt. Diese Konflikte lassen sich mit Hilfe der Sozialpädagogin der Schule beheben, indem sie einerseits das Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern sucht und andererseits Kevin bestärkt, sich gegen das Mobbing zur Wehr zu setzen. Neben diesen negativen Erfahrungen mit Gleichaltrigen belasten Kevin seine schulischen Leistungen. Vermehrt erwähnt er, dass er nach Beendigung der Schule zu seiner Freundin ziehen wolle. Als berufliche Perspektive benennt er den Wunsch, nach der Schule Geld verdienen zu wollen, wobei es ihm zu diesem Zeitpunkt egal ist, ob durch gelegentliche Jobs oder durch eine Ausbildung:

„Ich möchte arbeiten gehen, arbeiten gehen, also Ausbildung oder irgendwas wo man Geld verdienen kann. Und das möchte ich halt nicht in [Heimatstadt] machen sondern bei meiner Freundin.“ (Kevin, 67)

Es wird deutlich, dass es ihm dabei vor allem um den finanziellen Aspekt des Geldverdienens sowie um die Möglichkeit, selbstständig zu sein und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen, geht. Hinzu kommt sein großer Wunsch, die Heimatstadt zu verlassen:

„Ich will aus [Heimatstadt] weg, wenn ich das könnte. Dann nach [Region] ziehen, eine Wohnung haben, vielleicht dann auf jeden Fall einen Job haben, also so arbeiten gehen also auf jeden Fall was wo ich dann auch Geld verdienen kann.“ (Kevin, 91)

Gleichzeitig kann er einen Ausbildungsberuf klar benennen, den er erlernen würde, falls sich die Möglichkeit hierfür ergibt: er möchte Maler und Lackierer werden. Kevin absolviert die Abschlussklasse erfolgreich mit einem Hauptschulabschluss. Da er zum Zeitpunkt des Hauptschulabschlusses bereits volljährig ist und er demnach keiner Berufsschulpflicht unterliegt, stehen ihm mehrere Optionen offen. Er schlägt die Möglichkeit eines weiteren Schulbesuchs bewusst aus und verfolgt seine persönliche Lebensplanung: Er verlässt die Heimatstadt, um mit der Freundin zusammen zu ziehen. In der neuen Stadt überlegt sich Kevin, zunächst eine Ausbildung zu beginnen, und er bewirbt sich bei unterschiedlichen Betrieben, erhält jedoch nur Absagen. Daraufhin und auf Vorschlag der Familie seiner Freundin stellt er sich bei einer Zeitarbeitsfirma vor und beginnt dort zu arbeiten. Kevins Übergangsverlauf mündet damit nicht im Bildungssystem, sondern auf dem Arbeitsmarkt. Er berichtet von unterschiedlichen Erfahrungen mit Zeitarbeitsfirmen, die er sowohl positiv als auch negativ wertet. Mittlerweile ist zwar die Ausbildungssuche aufgrund des hohen zeitlichen Aufwandes aufgeschoben, dennoch kann er sich nach wie vor vorstellen, eine solche als Maler und Lackierer zu beginnen. Auch die Übernahme durch die Firmen, an die ihn die Zeitarbeitsfirma derzeit vermittelt hat, stellt für Kevin eine Anschlussperspektive dar.

Einerseits ist Kevin nun zufrieden, Arbeit zu haben, da er hierdurch Geld verdienen und somit auch das Leben mit seiner Freundin finanzieren kann. Andererseits äußert sich Kevin ambivalent, weil er davon ausgeht, mit einer Ausbildung dauerhaft mehr Geld verdienen zu können und er dabei gleichzeitig die Gewissheit einer sicheren Arbeitsstelle hätte, die ihm momentan bei der Zeitarbeitsfirma fehlt. Hieraus ergibt sich für ihn ein Motivationsdilemma in Bezug auf eine Ausbildung, weshalb er diesen Plan erst einmal hinten an stellt, gleichzeitig sieht er die Nachteile, die die Arbeit bei der Zeitarbeitsfirma mit sich bringt:

„Also jetzt momentan, ich sag mal so, ich bin jetzt bei einer guten Firma, momentan geht es mir sehr gut.“ (Kevin, 349)

„Das von der Zeitarbeitsfirma leben ist total scheiße ... Weil man so wenig Geld verdient, das ist das Problem, und weil man immer als Dreck behandelt wird.“ (Kevin, 401-403)

Kevins früher Auszug führt zu vermehrten Auseinandersetzungen mit seinen Eltern, die seine Lebensplanung kritisch sehen, ihn jedoch letztendlich ziehen lassen. Rückbli-

ckend erwähnt Kevin, sich durchaus damit auseinander gesetzt zu haben, wieder zu seinen Eltern zurückzukehren, sich aber dennoch dagegen entschieden zu haben:

„Ich hab mir schon Gedanken gemacht, ob ich nicht lieber hier bleibe und so, aber nee, meine Freundin ist mir wichtiger, also hab ich mich eben für meine Freundin entschieden.“ (Kevin, 435)

Insgesamt ist für Kevin der Umzug in die neue Stadt positiv konnotiert: Durch den Umzug gelingt es ihm, neu anzufangen und dabei viele für ihn wichtige Dinge zu erreichen, die zu Schulzeiten absolut unerreichbar erschienen:

„Also ich hab schon vieles hier erreicht, was ich vielleicht in [Ortsname] nicht geschafft hätte.“ (Kevin, 305)

„Also früher, wo ich noch in der Schule war, hätte ich niemals gedacht, dass ich so viel mal erreichen würde.“ (Kevin, 395)

Seine Freundin besucht noch die Schule, sodass Kevin allein für die Finanzierung der Wohnung aufkommen muss. In schwierigen finanziellen Lagen werden sie jedoch von den Eltern der Freundin unterstützt. Dabei spielt die Familie der Freundin für Kevin eine bedeutende Rolle: nicht nur, dass sie ihn unterstützen und ihm Ratschläge erteilen, als er keinen Ausbildungsplatz erhält, sondern auch, dass er im Vater der Freundin einen wichtigen und vertrauensvollen Ansprechpartner findet.

Die Berufseinstiegsbegleitung spielt in Kevins Übergangsverlauf in Arbeit nur in Hinblick auf berufliche Orientierung und Informationen eine Rolle und bildet damit eine wichtige Ressource im Rahmen des letzten Jahres in der Schule und im Zuge der Vorbereitung auf die nachschulische Lebensphase. Nach einer anfänglichen Ablehnung der Berufseinstiegsbegleitung durch Kevin wird diese Unterstützung für ihn nach einer Zeit der gegenseitigen Annäherung in Bezug auf Fragen zum Bewerbungsverfahren (Bewerbungen schreiben, Vorstellungsgespräche etc.) und hinsichtlich der Praktikums-suche bedeutsam. Die zunächst skeptische und ablehnende Haltung verdeutlicht sich in Aussagen wie *„ich wollte persönlich nicht teilnehmen“ (Kevin, 135)*, oder *„was ist das denn für ein Vogel“ (Kevin, 125)*. Diese Äußerungen beziehen sich insbesondere auf den ersten Eindruck und den Stil des Berufseinstiegsbegleiters: *„Was ist denn das für einer, guck mal wie der aussieht und so“ (Kevin, 131)*. Kevin lässt sich nur aufgrund des Drängens der Lehrerin auf eine Zusammenarbeit mit dem Berufseinstiegsbegleiter ein. Diesem gelingt es durch Einzel- und Gruppengespräche sowie durch eine permanente – zumindest telefonische – Verfügbarkeit und schuluntypische Vereinbarungen, die anfängliche Distanzierung Kevins aufzubrechen und dessen Vertrauen zu gewinnen:

„Das ist wichtig, ich find das für mich wichtig. Weil wenn man dann immer noch manchmal Probleme hat oder so, dann könnte man den ja noch anrufen, das find ich gut.“ (Kevin, 129)

Der Berufseinstiegsbegleiter stellt neben einer Lehrerin, den Eltern, den Schwestern und der Freundin eine für Kevin wichtige Bezugsperson dar. Im Unterschied zu diesen Unterstützern, die insbesondere ihre eigenen Erwartungen an Kevin herantragen und ihm verdeutlichen wollen, wie wichtig gute schulische Leistungen und eine Ausbildung sind, bietet der Berufseinstiegsbegleiter ihm konkrete Hilfestellungen im Bereich Berufsorientierung, Bewerbungsverfahren und Praktikumssuche. Diese konkrete Art

der Unterstützung bewertet Kevin positiv. Des Weiteren prägen Mitbestimmung und Mitgestaltung die Zusammenarbeit zwischen dem Berufseinstiegsbegleiter und Kevin:

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

Kevins Wunsch, nach der Schule zu arbeiten, wird vom Berufseinstiegsbegleiter unterstützt, indem er diese Idee akzeptiert und gleichzeitig darauf hinweist, dass er mit dem Berufsberater über diese Pläne sprechen muss. Auch die Idee einer möglichen Ausbildung unterstützt der Berufseinstiegsbegleiter, indem er Kevin bei der Suche einer Praktikumsstelle und beim Bewerbungen schreiben hilfreich zur Seite steht. Die Zusammenarbeit zwischen beiden endet mit Beendigung der Schule. Dabei ist der Abbruch dieser Unterstützung durch einen Personalwechsel innerhalb der Berufseinstiegsbegleitung bedingt, den Kevin jedoch nicht als solchen vernimmt. Für ihn ist das Ende der Unterstützung am Ende der Schulzeit vielmehr selbstverständlich und erfährt keinerlei emotionale Wertung. Er verbucht den Berufseinstiegsbegleiter als Hilfestellung, die der Schule zugehörig ist und die somit auch für ihn vor allem dort ihre Hilfe entfaltet. Dennoch bleibt für Kevin der Berufseinstiegsbegleiter ein möglicher Ansprechpartner für den Fall, dass Probleme auftreten.

„Also der hat gesagt, wir könnten den jederzeit anrufen, wenn wir auch nicht mehr in der Schule sind, aber momentan sag ich mal so, hab ich ja seine Hilfe gar nicht mehr gebraucht.“ (Kevin, 445)

Kevins Übergangsverlauf auf den Arbeitsmarkt ist eine Konsequenz seiner ergebnislosen Suche nach einem Ausbildungsplatz und des Priorisierens des Umzugs zur Freundin gegen eine weitere schulische Qualifizierung. Damit ist dieser Verlauf auch Ausdruck dessen, dass er seine berufliche Lebensplanung zeitlich einer persönlichen nachordnet und zeigt, dass instrumentelle Arbeitsorientierungen wichtiger werden, wenn sich selbstbezogene berufliche Ansprüche nicht umsetzen lassen. Seine Freundin bildet neben seinen beruflichen Wünschen einen anderen, aber gleichwohl wichtigen Teil seines Lebens, aus dem sich die Notwendigkeit des Geld Verdienens ergibt, was er letztendlich mit dem eigentlichen Ausbildungswunsch vereinbaren muss. Kevin äußert sich dahingehend, dass er aufgrund des finanziellen Aspektes und der immer drohenden Option eines Firmenwechsels eine Ausbildung beginnen oder jedoch als Leiharbeiter von der derzeitigen Firma übernommen werden möchte.

Der Berufseinstiegsbegleiter spielt in dieser Lebensphase beziehungsweise auch schon während des Übergangs keine Rolle für Kevin. Er verortet die Unterstützung an der Schule, sodass für ihn die Beendigung der Schule eindeutig mit der Beendigung der Berufseinstiegsbegleitung einhergeht. Mit seinem Umzug wird er als Teilnehmer aus der Berufseinstiegsbegleitung herausgenommen. Dennoch war der Berufseinstiegsbegleiter in der Schule für Kevin eine subjektiv bedeutsame und punktuelle Hilfestellung, deren Mehrwert im Vergleich zu andern Unterstützerinnen und Unterstützern eindeutig im tatsächlichen, praktischen Erproben und Ausprobieren lag, wodurch Kevin die Berufseinstiegsbegleitung insbesondere bei Fragen und Informationen zu formalen Aspekten des Bewerbungsverfahrens anfragte und pragmatisch nutzte. Subjektiv stellte sich die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung für Kevin demnach trotz nicht erfolgter Eingliederung in Ausbildung oder eine Maßnahme nicht als Misserfolg dar.

Ein *Gegenbeispiel* zu Kevin stellt Mandy dar: auch ihr Übergangsverlauf verläuft weder im Berufs- noch im Bildungssystem: Mandy verlässt die Schule mit dem Hauptschulabschluss und beginnt nach dem Abwägen unterschiedlicher Optionen ein FSJ im Krankenhaus. Dabei treten im FSJ vermehrt psychische Schwierigkeiten auf, sodass sie letztendlich diese Tätigkeit aufgrund der für sie hohen Belastung nach circa einem halben Jahr abbricht. Aufgrund ihres Abbruches mitten im Ausbildungsjahr gelingt es ihr nicht, gleich im Anschluss daran eine neue Tätigkeit zu finden, so dass sie notgedrungen in die Arbeitslosigkeit rutscht, wodurch sich ihr Übergangsverlauf entscheidend von Kevins abhebt. Ihre derzeitige Situation empfindet sie als belastend und sie möchte möglichst schnell eine Ausbildung zur Kinderpflegerin beginnen.

Ihre Zusammenarbeit mit der Berufseinstiegsbegleiterin beginnt in der achten Klasse und ist durch unterschiedliche Tätigkeiten im Bereich Berufsorientierung und Bewerbungsverfahren gekennzeichnet. Neben der pragmatischen Nutzung des Unterstützungsangebotes beschreibt Mandy eine sich entwickelnde, vertrauensvolle Beziehung zur Berufseinstiegsbegleiterin, sodass sie die Berufseinstiegsbegleiterin letztendlich als „zweite Mutti“ (Mandy, 408) wahrnimmt. Diese mütterliche Beschreibung führt sie insbesondere auf die nette, hilfsbereite Art der Berufseinstiegsbegleiterin zurück. Die Beziehung bricht ab, als Mandy die Schule verlässt und die Berufseinstiegsbegleiterin gleichzeitig aufgrund eines Personalwechsels ersetzt wird. Zur neuen Berufseinstiegsbegleiterin hat Mandy keinerlei Kontakt. Die plötzlich abbrechende Beziehung zur ersten Berufseinstiegsbegleiterin bedauert Mandy und verweist darauf, dass sie gern weiterhin eine Unterstützung gehabt hätte – ganz gleich durch welche Berufseinstiegsbegleiterin. Gerade nach dem Abbruch des FSJs hätte sie sich eine solche Unterstützung gewünscht, um mit der Hilfe der Berufseinstiegsbegleiterin kurzfristig einen Praktikumsplatz zu erhalten. Damit unterscheidet sich Mandys Übergangsverlauf in Hinblick auf die Zielgerichtetheit des Verlaufs, der bei ihr eher als Option nach einem zunächst gescheiterten FSJ zu sehen ist und bei Kevin vielmehr als Resultat einer persönlichen Lebensentscheidung. Darüber hinaus arbeitet Kevin im Gegensatz zu Mandy. Während Mandy diesen Verlauf eher als momentane Zwischenstation sieht, die sie möglichst schnell überwinden möchte, um eine Ausbildung zu beginnen, ist Kevin mit dem prekären Erwerbsstatus zufriedener und sieht vielmehr die ungewisse Dauer des Arbeitsverhältnisses und die finanzielle Entlohnung problematisch. Er kann sich beides vorstellen, den Status in einem dauerhaften Arbeitsverhältnis aufrechtzuerhalten oder eine Ausbildung zu beginnen. Dennoch empfindet er diesen Weg nicht als so drängend wie Mandy. Hinsichtlich der Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung zeigt sich, dass beide Jugendlichen diese pragmatisch nutzen, da sowohl die Organisation und die formale Struktur als subjektiv passend erlebt wird und die angebotenen Unterstützungsleistungen einen unmittelbaren Gebrauchswert für die Jugendlichen haben. Unterschiede lassen sich jedoch dahingehend erkennen, dass Kevin ausschließlich formale Angebote der Berufseinstiegsbegleitung nutzt, während die Berufseinstiegsbegleiterin für Mandy durchaus eine wichtige Bezugsperson darstellt, die jedoch aufgrund des Personalwechsels abbricht und sich damit aus ihrer subjektiven Sicht ein Scheitern der Förderung abzeichnet, da die Berufseinstiegsbegleitung in einem für sie relevanten Übergangsverlauf als Hilfestellung nicht mehr verfügbar ist.

Zusammenfassung

Mittels der qualitativen Fallstudienuntersuchung kann sowohl Wirkung und Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf individuelle Verläufe im Übergang sichtbar gemacht werden als auch deren Nutzung durch ihre Adressatinnen und Adressaten. Die Darstellung der Verläufe ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der notwendigen Ansatzpunkte für die Berufseinstiegsbegleitung im Übergang. Diese steht vor der Herausforderung, sich auf die vielfältigen Wege und Bedürfnisse beziehen zu müssen und ihre Hilfestellungen fortlaufend auf diese Ausgangspunkte neu auszurichten. Die detaillierten Einblicke in unterschiedliche Verläufe sind anhand von Übergangsverläufen in schulische Höherqualifizierung, in den Übergangsbereich, in Ausbildung sowie in prekäre Erwerbspositionen nachgezeichnet worden. Sie geben Auskunft über deren Einbettung in biografische Zusammenhänge und Perspektiven. Somit wurden sowohl detaillierte Informationen aus einer lebenszeitlichen Perspektive heraus fokussiert als auch eine subjektive Bewertung der erfolgten Schritte und Unterstützungsmaßnahmen durch die Jugendlichen selbst berücksichtigt.

Durch diese Typologie konnte verdeutlicht werden, 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.

Ebenso zeigt die Bewertung der Unterstützungsleistungen durch die Berufseinstiegsbegleitung, dass sich deren Nutzung durch die jungen Erwachsenen als ein in hohem Maße dynamischer Prozess fassen lässt. Diese sich verändernden Relevanzen finden wiederum einen Wiederhall darin, inwieweit diese Hilfestellungen Bedeutung für übergangsbezogene und lebensweltliche Herausforderungen erhalten und als solche genutzt werden. Die Verlaufsperspektive zeigt dabei, dass die Berufseinstiegsbegleitung vor der Herausforderung steht, sich den sich wandelnden Bedarfen anzunehmen und ihre Dynamik in den Blick zu nehmen.

Die Frage nach dem Erfolg beziehungsweise Misserfolg sowohl der Verläufe als auch der erfahrenen Unterstützungen durch die Berufseinstiegsbegleitung lässt sich demnach vor allem aus einer Perspektive heraus beantworten und validieren, die sich stark an den subjektiven Deutungen und Bedarfen der jungen Erwachsenen selbst orientiert. An institutionellen Verläufen orientierte Erfolgskriterien können auf diese Weise um eine entscheidende Kategorie erweitert werden: durch die Stimme ihrer Adressatinnen und Adressaten.

7 Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den berufsbiografischen Werdegang

7.1 Vorgehen bei der Vergleichsgruppenanalyse

7.1.1 Ansatz potenzieller Ergebnisse und Matching-Verfahren

Ziel der Analyse ist es, den kausalen Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung zu ermitteln. Der Ansatz potenzieller Ergebnisse (Rubin 1974) bildet den methodischen Rahmen. Danach wird der kausale Effekt einer Maßnahme auf eine Ergebnisgröße (wie zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, den Schulabschluss zu erreichen) als Unterschied in der durchschnittlichen Ausprägung dieser Ergebnisgröße in einer Personengruppe²⁶ zwischen zwei Situationen gesehen: zum einen der Situation, in der die betrachteten Personen an der Maßnahme teilgenommen haben, zum anderen die Situation, in der dieselben Personen nicht teilgenommen haben.

Um den kausalen Effekt messen zu können, müsste man dieselben Personen sowohl als Teilnehmende als auch als Nichtteilnehmende beobachten, was logisch nicht möglich ist. Die Analyse stützt sich deshalb auf einen Vergleich der Situation von Personen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, mit der Situation von Nichtteilnehmenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende 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 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.

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 vorgenom-

²⁶ Der interessierende kausale Effekt ist hierbei im Folgenden der durchschnittliche Effekt auf diejenigen Personen, die tatsächlich an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, also der sogenannte „Average Effect of Treatment on the Treated“ (ATT).

men worden.²⁷ 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.

Im Fall der Berufseinstiegsbegleitung sind zwei Arten von Selektivität zu berücksichtigen:

- 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 in hinreichendem Ausmaß für die anvisierte Zielgruppe gab (siehe IAW et al. 2010a, S. 44ff.).
- Die Auswahl der Schüler innerhalb der Schulen erfolgt ebenfalls auf nicht-zufällige Weise. Maßgebliches Kriterium ist nach einer Anweisung der BA (2008) der konkrete individuelle Förderbedarf. Als maßgeblich hierfür werden Defizite in den Grundfächern sowie Sprach- und Integrationshemmnisse explizit genannt. 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. 2010a, S. 65). In einem ersten Vergleich zeigten sich hinsichtlich dieser Sachverhalte entsprechend deutliche Unterschiede zwischen den befragten teilnehmenden und den zu Kontrollzwecken befragten nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen (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.

Die Selektivität in die Förderung kann mit Hilfe nicht-experimenteller Schätzverfahren korrigiert werden. Dabei werden Kontrollpersonen in den Vergleich einbezogen, die hinsichtlich ihrer relevanten Eigenschaften den Teilnehmenden möglichst ähnlich sind. Eine der am häufigsten verwendeten nicht-experimentellen Methoden ist der Matching-Ansatz. Er besteht darin, den Teilnehmenden nichtteilnehmende Kontrollpersonen so zuzuordnen, dass zwischen ihnen und den Teilnehmenden keine nennenswerten Unterschiede in den beobachteten Merkmalen bestehen.

Damit der Matching-Ansatz unverzerrte Ergebnisse liefert, muss angenommen werden, dass die Selektion in die Maßnahme nur von beobachteten Faktoren abhängt, was zur Annahme der konditionalen Unabhängigkeit („Conditional Independence Assumption“, CIA) führt. Das 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

²⁷ 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. (2010a: 12ff.) verwiesen.

2006, Hujer 2011). Dies setzt voraus, dass alle relevanten Sachverhalte in den Daten erfasst sind. Deshalb wird das Matching-Verfahren auch als „datenhungrig“ beschrieben.²⁸

Prinzipiell kann das Matching-Verfahren implementiert werden, indem 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 Teilnahme-wahrscheinlichkeit durchgeführt. Wie Rosenbaum und Rubin (1983) zeigen, ist es ausreichend, Teilnehmer und Nichtteilnehmer auf Basis ihrer geschätzten Teilnahme-wahrscheinlichkeit zuzuordnen. Diese Teilnahmewahrscheinlichkeit wird als „Propensity Score“ (Index der Teilnahmeneigung) bezeichnet.²⁹

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 vergleichbare Nichtteilnehmenden gesucht, wobei das Maß für die Ähnlichkeit der Unterschied in den 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.³⁰

²⁸ Eine weitere notwendige Annahme bei der Anwendung von Matching ist die gleiche Stützmeng (,Common Support“). Diese Bedingung stellt sicher, dass nicht unvergleichbare Personen verglichen werden. Technisch bedeutet dies, dass der Teilnahme-status nicht perfekt durch die erklärenden Variablen vorausgesagt wird. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Hochschulabsolventen als Vergleichsgruppe für eine Maßnahme herangezogen würden, die ausschließlich für Personen ohne höheren Bildungsabschluss bestimmt ist. Da für Personen mit Hochschulabschluss die Teilnahme-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).

²⁹ 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 Teilnehmern und Nichtteilnehmern auf Basis des geschätzten Propensity Score gleicht diese Unterschiede im Prinzip aus, so dass eine experimentelle Situation simuliert wird.

³⁰ Für die Schätzungen wird das sogenannte Radius-Matching verwendet. Hierbei wird zunächst der jeweils nächste Nachbar (hinsichtlich des Wertes des Propensity Scores) gezogen. Zusätzlich werden alle Vergleichspersonen berücksichtigt, bei denen der Abstand zwischen den Propensity Scores maximal 90 % des maximalen Abstands in der Stichprobe beträgt (siehe Lechner und Wunsch 2009).

7.1.2 Auswahl der Kontrollgruppe für das Matching-Verfahren

Für die Gewinnung einer Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten. Zum einen können Schülerinnen und Schüler aus der gleichen Schule, in welche auch die Teilnehmenden der Stichprobe gehen, als Kontrollpersonen verwendet werden. Zum anderen können die Nichtteilnehmenden von anderen Schulen stammen, an denen die Berufseinstiegsbegleitung nicht durchgeführt wird.

Die Wahl hängt davon ab, wo stärkere Selektionseffekte zu erwarten sind. Werden einzelne nicht teilnehmende Jugendliche aus den teilnehmenden Schulen ausgewählt, besteht die Gefahr, dass diese nicht mit den Teilnehmenden ähnlich sind, weil die Auswahl der Teilnehmenden durch die Berufsberater und Lehrer aufgrund ihrer persönlichen 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 nichtteilnehmenden Jugendlichen gewährt oder andere Akteure entlastet, die Unterstützungen anbieten (siehe Abschnitt 7.4). Die Beeinflussung der Kontrollgruppe durch die zu evaluierende Förderung verursacht jedoch eine Verzerrung der geschätzten kausalen Wirkungen.³¹ 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 nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen liegen Informationen über ihre Schulen aus der Schulleiterbefragung vor. Regionale Merkmale lassen sich über den Kreis des Wohnortes zuspüren. 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.³²

³¹ 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.

³² Das Verfahren wird in IAW et al. (2010: 22ff.) ausführlich beschrieben.

7.1.3 Verwendete Daten und Definition der Untersuchungsgruppe

Der Analyse liegen Daten der ersten und zweiten Welle der Befragung der teilnehmenden und nicht teil teilnehmenden Jugendlichen zugrunde. Ein Überblick über die Anlage der Befragungen wird in Abschnitt 3 gegeben. Die Erhebung der Daten wurde bereits in den vorherigen Zwischenberichten (IAW et al. 2010a, 2011) beschrieben; diese Berichte enthalten zudem deskriptive Auswertungen der Befragung. Zugespielt werden die Daten der teilweise schriftlichen, teilweise telefonischen Schulleiter-Befragung, die im Jahr 2010, in einzelnen Fällen jedoch auch später durchgeführt wurde.

Das Stichprobendesign der Erhebung schließt Personen ein, die zum jetzigen Zeitpunkt in der Analyse noch nicht berücksichtigt werden. So werden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen aus der vorliegenden Analyse ausgeschlossen. Ferner hat ein Teil der Befragten zum Beobachtungszeitpunkt im Frühjahr 2012 noch nicht den Zeitpunkt des Abschlusses der allgemein bildenden Schule erreicht und wird deshalb ebenfalls nicht berücksichtigt. Um die unterschiedlichen biografischen Zeitpunkte der Stichprobenangehörigen zu berücksichtigen, werden diese in Abgangskohorten eingeteilt. Die Einstufung richtet sich nach dem zu erwartenden Zeitpunkt des ersten Abschlusses einer allgemein bildenden Schule. Maßgeblich hierfür sind die Schulklasse zum Zeitpunkt der Befragung sowie die Dauer der allgemein bildenden Schule. Beträgt diese zehn Jahre, muss die Ergebnismessung ein Jahr später erfolgen als in Bundesländern, in denen die allgemein bildende Schule neun Jahre dauert. Entsprechend werden vier Abgangskohorten gebildet. Dieses Verfahren gewährleistet, dass nur Jugendliche miteinander hinsichtlich ihrer Ergebnisvariablen verglichen werden, die zum selben biografischen Zeitpunkt beobachtet werden.

Aufgrund des Verfahrens der Stichprobengewinnung bei den nichtteilnehmenden Schülern (siehe IAW et al. 2011, S. 25ff.) ist diese Gruppe zunächst nicht auf die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung beschränkt. Sie umfasst auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auf Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen. Vor der eigentlichen Wirkungsanalyse wird die Kontrollgruppe deshalb so begrenzt, dass die Verteilung der schulischen Leistungen in der Kontrollgruppe derjenigen in der Maßnahmengruppe entspricht. Hierzu wird ein Matching-Verfahren eingesetzt, in das die Variablen eingehen, die Information zu den schulischen Leistungen enthalten. Um die Stichprobe nicht zu sehr einzuschränken, werden für jede Teilnahmebeobachtung die zwölf nächsten Nachbarn ausgewählt; das Matching wird mit Zurücklegen durchgeführt. Tabelle 7.1 enthält die Mittelwerte der entsprechenden Variablen in der unangepassten Stichprobe vor dem Matching und in der angepassten Stichprobe nach dem Matching. Auf der rechten Seite sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden schulischen Leistungen in den beiden Gruppen vor dem Matching abgetragen. Auf der rechten Seite finden sich die Anteile in der Stichprobe, die für die weiteren Analysen verwendet wird. Die Variablen beziehen sich auf die Schulleistungen zwei Jahre vor dem Befragungszeitpunkt, auf Probleme im Hinblick auf die schulischen Leistungen sowie auf die mindestens einmalige Wiederholung einer Klasse im bisherigen Schulverlauf.

Tabelle 7.1: Verteilung der Schulleistungen

Merkmal	Vor Matching		Nach Matching	
	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Teilnehmende	Nichtteilnehmende
Mathematik: gut	15,1 %	31,7 %	15,1 %	13,3 %
Mathematik: schlecht	12,6 %	7,4 %	12,6 %	12,1 %
Englisch: gut	13,8 %	30,1 %	13,9 %	14,7 %
Englisch: schlecht	11,4 %	4,3 %	11,3 %	9,9 %
Deutsch: gut	12,8 %	33,4 %	12,8 %	12,0 %
Deutsch: schlecht	5,2 %	1,8 %	5,2 %	4,0 %
Probleme, dem Unterricht zu folgen	19,5 %	10,8 %	19,4 %	17,7 %
Probleme mit möglichem Sitzenbleiben	24,5 %	15,6 %	24,5 %	21,5 %
Probleme aufgrund schlechter Leistungen	22,6 %	13,7 %	22,6 %	20,6 %
Bereits einmal eine Klasse wiederholt	46,3 %	32,3 %	46,2 %	46,6 %
Anzahl der Beobachtungen	1.494	1.799	1.494	970

Quelle: Teilnehmer- und Nichtteilnehmerbefragung, Welle 1.

Die Tabelle zeigt, dass vor dem Matching der Anteil der leistungsschwächeren Schüler in der Kontrollgruppe wesentlich geringer ist als unter den Teilnehmenden. Beispielsweise haben nur 15,1 % der Angehörigen der Teilnehmergruppe gute Leistungen in Mathematik (Schulnote 1 oder 2), während dies für 31,7 % der Kontrollbeobachtungen gilt. Schlechte Schulnoten (5 oder 6) haben 12,7 % der Teilnehmenden, doch nur 7,4 % der Nichtteilnehmenden. Nach der Anwendung des Matching-Verfahrens sind diese Unterschiede in den meisten Fällen verschwunden, und die Verteilung der Variablen in den beiden Gruppen entspricht sich weitgehend. Die Beschränkung bedeutet einen Verlust von Beobachtungen, dennoch verbleibt eine ausreichende Zahl an Kontrollbeobachtungen für die Durchführung der weiteren Analysen.

Die folgenden Analysen werden für die Gesamtstichprobe und für bestimmte Untergruppen durchgeführt. So werden die Analysen auch getrennt nach Geschlecht durchgeführt. Zur Analyse bestimmter Fragestellungen werden die Teilnehmer- und Kontrollgruppe ferner in einem Teil der Analysen noch weiter eingeschränkt. Bei den Teilnehmern werden die folgenden Gruppen separat berücksichtigt:

- Jugendliche, deren Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleitung nach eigenen Angaben nicht bereits während der Schulzeit endete
- Jugendliche, die bis zum Schulabschluss kontinuierlich von demselben Berufseinstiegsbegleiter oder derselben Berufseinstiegsbegleiterin betreut wurden

- Jugendliche, die ein gutes Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter oder zur Berufseinstiegsbegleiterin haben (positive Antwort zur Aussage: „Herrn/Frau [BerEB-Name] ... vertraue ich.“). Ein positives Verhältnis wird angenommen wenn mindestens zwei der folgenden drei Aussagen positiv bewertet wurden:³³
 - Die Berufseinstiegsbegleiterin oder der –begleiter setzt sich für mich ein.
 - Der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem –begleiter vertraue ich.
 - Der Berufseinstiegsbegleiterin oder dem –begleiter habe ich viel zu verdanken.

Darüber hinaus werden besonders leistungsschwache den weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gegenüber gestellt. Als leistungsschwach werden Schülerinnen und Schüler definiert, die in mindestens zwei der drei Schulfächer Deutsch, Englisch und Mathematik vor Beginn der Berufseinstiegsbegleitungsbeziehung (bei den Kontrollpersonen) zu einem ähnlichen Zeitpunkt ein „ausreichend“ oder schlechter als Schulnote hatten. Neben den definierte Gruppen werden auch Unterscheidungen nach Abschlusskohorte, Geschlecht und Migrationshintergrund gemacht.

Indem man prüft, ob die geschätzten Treatmenteffekte für diese Untergruppen von denen für die Gesamtstichprobe unterschiedlich sind, können Erfolgsfaktoren der Berufseinstiegsbegleitung wie einer kontinuierliche Begleitung durch dieselbe Person oder der Aufbau einer Vertrauensbeziehung analysiert werden.

Bei den Kontrollschülern werden in einigen Schätzungen solche Jugendliche nicht verwendet, die eine ähnliche Unterstützung wie die Berufseinstiegsbegleitung erhalten.³⁴ Mit dieser Einschränkung wird der Effekt der Berufseinstiegsbegleitung im Vergleich zur Nichtteilnahme an jeglicher vergleichbaren Förderung geschätzt. Ohne diese Einschränkung lassen sich die Ergebnisse im Sinne eines Effekts der Berufseinstiegsbegleitung interpretieren, der zusätzlich zu allen bereits verfügbaren Förderungen besteht.

7.1.4 Ergebnisse der Schätzung der Teilnahmewahrscheinlichkeit

Das verwendete Matching-Verfahren verlangt in einem ersten Schritt nach einer Analyse, welche die Determinanten der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ermittelt. Dazu wird mit dem Probit-Modell ein Schätzmodell für eine diskrete abhängige Variable verwendet. Die statistisch vorhergesagten Teilnahmewahrscheinlichkeiten werden im Matching-Verfahren als Propensity Score als Grundlage der Zuordnung von Teilnehmenden und Kontrollpersonen verwendet.

³³ Die Fragebogen der ersten Welle können im Anhangband zum ersten Zwischenbericht (IAW et al. 2010b, S. 181-210) eingesehen werden.

³⁴ Die entsprechende Frage an die Jugendlichen lautete: „Hast Du im letzten halben Jahr jemanden außerhalb der Familie gehabt, mit dem Du über Probleme mit dem Schulabschluss oder der Suche nach einem Ausbildungsplatz reden konntest? Damit meinen wir einen Coach, Mentor oder sonstigen Berater, der dafür bezahlt wird, dass er Dir hilft.“

Aus den Befragungen wird eine Vielzahl von Informationen als Kovariate in die Schätzung aufgenommen. Dies ist für die Validität der Ergebnisse des Matching-Verfahrens entscheidend, denn hierbei müssen alle Informationen, die sowohl die Teilnahmewahrscheinlichkeit als auch die Ergebnisvariable beeinflussen, berücksichtigt werden. Andernfalls ist die Annahme der konditionalen Unabhängigkeit (CIA) nicht erfüllt und die geschätzten Effekte sind verzerrt. Neben den bereits angesprochenen schulischen Leistungen werden der familiäre Hintergrund und entsprechende Unterstützungen, ein Migrationshintergrund, persönliche Eigenschaften, die gesundheitliche Situation einbezogen. Auf der Ebene der Schule werden die vorhandenen Unterstützungen, die an der Schule vorherrschenden Problemlagen, der Schultyp (Hauptschule, Sekundarschule, Gesamtschule und so weiter) sowie das Bundesland einbezogen. Definitionen und Mittelwerte aller verwendeten Variablen sind im Anhangband, Abschnitt 2.1, enthalten.

Die Erstbefragung fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die teilnehmenden Jugendlichen bereits in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten waren; sie stellt somit keine echte Nullmessung dar. Damit die Variablen nicht ihrerseits durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung mitbestimmt werden, beziehen sie sich auf den Zeitraum vor dem Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung, wenn zu erwarten ist, dass ein möglicher Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung besteht. So wird nach den Schulnoten vor zwei Jahren und nicht nach den aktuellen Schulnoten gefragt.

Die Ergebnisse der Schätzung sind im Anhang wiedergegeben. Sie sind auch inhaltlich interessant, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Jugendlichen in die Förderung zugehen und so eine Bewertung über die Genauigkeit ermöglichen, mit welcher die Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung erreicht wird. Die Koeffizienten des Modells sind in Abschnitt 2.1 des Anhangbandes enthalten. Im Folgenden werden einige der statistisch signifikanten Zusammenhänge aufgeführt.

- Männliche junge Erwachsene haben gegenüber weiblichen eine erhöhte Teilnahmewahrscheinlichkeit.
- Ein Migrationshintergrund erhöht die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme ebenfalls.
- Junge Erwachsene mit eher gering qualifizierten, arbeitslosen oder nichterwerbstätigen Elternteilen sind in der Teilnehmergruppe überrepräsentiert.
- Junge Erwachsene mit kleineren Geschwistern unter sechs Jahren sind unter den Teilnehmenden häufiger als unter den Nichtteilnehmenden.
- Interessant ist der Grad der Zustimmung und Ablehnung der Aussage „Vor zwei Jahren war mir die Schule egal“. Extreme Nennungen zu beiden Seiten verringern die Teilnahmewahrscheinlichkeit. Das deutet darauf hin, dass nicht nur leistungsbereite junge Erwachsene unterrepräsentiert sind, sondern auch der „harte Kern“ derjenigen, die sich den Anforderungen der Schule verweigern.

Daneben ergibt sich eine Reihe von Befunden für die Schulen:

- Junge Erwachsene in Schulen mit wenigen Angeboten für junge Erwachsene nehmen häufiger an der Berufseinstiegsbegleitung teil als andere junge Erwachse-

ne. Dies spiegelt eines der Auswahlkriterien hinsichtlich der teilnehmenden Schulen wider und zeigt, dass dieses Kriterium in der Praxis beachtet wurde.

- Junge Erwachsene in Schulen mit hohen Anteilen an Migranten sowie hohen Anteilen an Schulverweigerern haben eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit. Es sind insofern nicht allein individuelle, sondern auch kollektive Problemlagen, denen sich die Berufseinstiegsbegleitung gegenüber sieht.

Insgesamt ist der Erklärungsgrad der Schätzung hoch: das hierfür verwendete Pseudo- R^2 liegt bei 0,37. Dies bedeutet, dass die Selektion nicht zufällig ist, sondern beobachtbare Merkmale die Teilnahme erklären können. Für die folgenden Schätzungen hat das die Implikation, dass sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende deutlich unterscheiden. Dies wird unter anderem an der Verteilung der Propensity Scores vor Matching deutlich (siehe Abschnitt 2.2 im Anhangband). Hierbei zeigt sich, dass die teilnehmenden und nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer vorhergesagten Teilnahmewahrscheinlichkeit deutlich voneinander getrennt sind. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Berufseinstiegsbegleitung eine sehr selektive Förderung ist, die sich an bestimmte und nicht alle jungen Erwachsenen wendet.

Die Matching-Schätzungen beschränken die Vergleichsgruppen auf den Bereich der Überlappung der Verteilungen der Propensity Scores. Dadurch werden 127 Beobachtungen aus der Stichprobe der teilnehmenden jungen Erwachsenen ausgeschlossen. Für das Matching wird ein Radius-Matching durchgeführt. Dieses ist effizienter als das nächste-Nachbarn-Verfahren, weil die Zahl der Vergleichsbeobachtungen nicht von vornherein beschränkt ist. Stattdessen werden alle Kontrollbeobachtungen berücksichtigt, die in einem Umkreis von 90 % des Maximums der Abweichung der Teilnehmerbeobachtung von ihrem nächsten Nachbarn unter den Nichtteilnehmern liegt.

Die Qualität des Matching kann anhand von Tests beurteilt werden, mit denen geprüft wird, ob die Verteilung der berücksichtigten Merkmale in der Teilnehmer- und Kontrollstichprobe ausgeglichen ist, wie es für die Validität des Matching erforderlich ist. Abschnitt 2.3 im Anhangband (IAW et al. 2012) enthält die standardisierten Differenzen und t-Tests für verbliebene Unterschiede der einzelnen Variablen. Bei einer Reihe von Variablen finden sich signifikante Differenzen. Dies betrifft beispielsweise den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache an den Schulen. Zwar reduziert sich die Verzerrung von 57,6 % vor dem Matching, aber es bleibt immer noch eine signifikante Verzerrung von 15,1 %.³⁵ Ein Test auf die gemeinsame Signifikanz aller im Matching verwendeten Variablen auf die Teilnahmeentscheidung in der Stichprobe nach Matching sollte, wenn keine systematische Selektion in die Teilnahme- und Kontrollgruppe vorliegt, insignifikant sein. Der Test im Anhang 2.4 (IAW et al. 2012) zeigt jedoch, dass in mehreren Spezifikationen ein signifikanter Erklärungsgehalt verbleibt, auch wenn dieser Erklärungsgehalt erheblich

³⁵ Weitere Variablen, bei denen die Reduktion der Verzerrung nur unzureichend ist, sind zum Beispiel der Indikator für Mobbing als Problem an der Schule, die Dummy-Variable für Ganztagschulen und einige der Bundesländer-Dummies.

reduziert wird. So reduziert sich der Erklärungsgehalt der Basisspezifikation von 35,5 % auf 5,3 %.³⁶ Diese Testergebnisse weisen darauf hin, dass es möglicherweise noch nicht gelungen ist, die Teilnahme- und die Nichtteilnahmestichprobe hinsichtlich tatsächlich aller relevanten Eigenschaften anzugleichen. Entsprechend sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

7.2 Wirkungen auf schulische Ergebnisse

7.2.1 Hypothesen

Da die Berufseinstiegsbegleitung bereits während der Schulzeit einsetzt, sind die ersten messbaren Erfolgsfaktoren die schulischen Leistungen und Erfolge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung liegt der Fokus zwar tendenziell stärker auf einer intensiveren Berufsorientierung sowie auf einer Unterstützung der jungen Erwachsenen bei der Ausbildungsplatzsuche (IAW et al. 2010, S. 100ff). Auch die Teilnehmenden nennen die Verbesserung der schulischen Leistungen in wesentlich geringem Maße als Ergebnis der Berufseinstiegsbegleitung als die Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz (siehe Tabelle 5.11). Im Gesetzestext wird der schulische Erfolg jedoch als Erfolgsindikator benannt (§ 421s SGB III a.F.). Zudem ist ein erfolgreicher Abschluss einer allgemeinbildenden Schule für die meisten Ausbildungsberufe eine Grundvoraussetzung.

Ein Indikator für den schulischen Erfolg ist eine Verbesserung der schulischen Leistungen. Da die Berufseinstiegsbegleitung in der Vorabgangsklasse einsetzt, kann die Teilnahme an der Maßnahme einen Einfluss auf die schulischen Leistungen haben.

Hypothese 1: Durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung verbessern sich die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist zu beachten, dass die Berufseinstiegsbegleitung ihre primäre Aufgabe nicht in einer direkten Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe hat. Allerdings ist es ein Teil der Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung eine Unterstützung zu organisieren. Durch diese Unterstützung ist möglicherweise der Zugang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Angeboten der Hausaufgabenbetreuung oder der Nachhilfe leichter. Zudem ist eine indirekte Einflussnahme der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter durch die intensivere Berufsorientierung denkbar, wenn für den angestrebten Wunschberuf ein besserer Abschluss benötigt wird und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dadurch eine zusätzliche Motivation erhalten.

Neben den schulischen Leistungen leitet sich aus dem Gesetzestext ein weiterer Erfolgsindikator für die schulischen Leistungen ab, da dieser einen erfolgreichen Abschluss der allgemeinbildenden Schule als Erfolgskriterium definiert. Der erste Abschluss einer allgemeinbildenden Schule ist der Hauptschulabschluss. Da die Berufseinstiegsbegleitung hauptsächlich an Schulen durchgeführt wird, die zum

³⁶ Der Wert der Chi²-Verteilung reduziert sich von 842,32 auf 143,99.

Hauptschulabschluss führen, ist das Erreichen eines Hauptschulabschlusses der geeignete Indikator um die Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf den schulischen Abschluss zu bewerten. Dies führt zur nächsten Hypothese:

Hypothese 2: Die Berufseinstiegsbegleitung erhöht die Wahrscheinlichkeit, mindestens einen Hauptschulabschluss zu erzielen.

Auch hierbei gilt wie bei den schulischen Leistungen, dass der leichtere Zugang zu Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen positiven Effekt auf das Ergebnis haben kann. Allerdings ist bei dieser Ergebnisvariablen nur die Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler relevant, bei denen der Hauptschulabschluss tatsächlich gefährdet ist. Dies ist möglicherweise eine Gruppe, die besonders schwer zu motivieren ist. Aufgrund dieser Überlegungen könnte die Berufseinstiegsbegleitung nur einen relativ geringen Effekt auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses haben.

Gegenüber dem Erreichen des Schulabschlusses wird eine Verbesserung der schulischen Leistungen als Ergebnisindikator präferiert, da die schulischen Leistungen in der gesamten Stichprobe eine relevante Größe sind, während das Erreichen des Schulabschlusses für einen großen Teil der Stichprobe ohnehin gesichert ist, so dass keine Variation vorliegt. Ein zweiter Vorteil ist, dass das Maß eine Veränderung beschreibt, da nicht die schulischen Leistungen am Ende der Schulzeit direkt als Ergebnisgrößen verwendet werden, sondern die Verbesserung oder Verschlechterung gegenüber einem zwei bis drei Jahre vorgelagerten Zeitpunkt. Es ist plausibel, dass Veränderungen weniger von Selektivität betroffen sind, weil die möglicherweise auch nach dem Matching verbliebenen Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden in den schulischen Leistungen durch die Differenzenbildung herausfallen, sofern diese Unterschiede zeitlich konstant sind.

7.2.2 Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich

Aus den im Abschnitt 7.2.1 formulierten Hypothesen lassen sich zwei Ergebnisvariablen für den Einsatz im Rahmen der Wirkungsanalysen definieren. Die Verbesserung in den schulischen Leistungen lässt sich über die Schulnoten in den Hauptfächern erfassen. Inwieweit ein erfolgreicher Hauptschulabschluss vorliegt, ist direkt in den Befragungsdaten erfasst.

In der ersten Befragungswelle wurden sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer gefragt, welche Schulnoten sie in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch vor zwei Jahren hatten.³⁷ Diese retrospektive Befragungsart war notwendig, da die erste Befragung nach Beginn der Berufseinstiegsbegleitung stattgefunden hat. Für eine Betrachtung der Veränderung der

³⁷ Frage 45a im Fragebogen der ersten Welle. Die Schulnote im Unterrichtsfach Sport wurde bei den Auswertungen nicht berücksichtigt, da weder von einem Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die Sportnote ausgegangen wird, noch davon ausgegangen wird, dass die Sportnote den gleichen Stellenwert für den beruflichen Werdegang hat wie die anderen drei Fächer.

schulischen Leistungen ist ein Basiswert notwendig, der noch nicht durch die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beeinflusst sein kann.

Die Schulnoten in den drei Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch liegen in der üblichen Notenskala vor. Eine Verbesserung der schulischen Leistungen liegt dann vor, wenn in mindestens zwei der drei Fächer im Abschlusszeugnis³⁸ bessere Schulnoten vorliegen als im Schuljahr 2007/08.³⁹

Tabelle 7.2 stellt die Verbesserung der Schulnoten für die Teilnehmenden und die Kontrollgruppe sowie für die Gesamtstichprobe vor dem Matching dar. Dabei wird die in Abschnitt 7.1 definierte auf die Zielgruppe eingeeengte Stichprobe der Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmer verwendet. Wichtig für die Interpretation ist, dass die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden in dieser Darstellung keinesfalls kausal interpretiert werden dürfen.

Neben einer Betrachtung des Mittelwerts für die gesamte Stichprobe werden die Mittelwerte differenziert nach Migrationshintergrund, Geschlecht, Schulabgangskohorte sowie nach der schulischen Leistungsstärke der Befragten ausgewiesen. Die schulische Leistungsstärke ist unterteilt in leistungsschwache und weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler. Als leistungsschwach werden Schülerinnen und Schüler definiert, die im Schuljahr 2007/08 in mindestens zwei der drei Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch die Schulnote ausreichend oder schlechter hatten.

Bei 41,0 % der Befragten in der Stichprobe haben sich die Schulnoten bis Schulabschluss verbessert. Dabei ist der Anteil unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (40,0 %) etwas niedriger als unter den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern (42,3 %). Auffällig ist, dass der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund, die sich schulisch verbessert haben, um 3,5 Prozentpunkte niedriger ist als bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne Migrationshintergrund. Im Gegensatz dazu liegen die Anteile in der Kontrollgruppe etwa gleich auf (ohne Migrationshintergrund: 42,6 %; mit Migrationshintergrund: 42,4 %). Ein ähnlicher Unterschied ist zwischen den Geschlechtern zu identifizieren. Während sich 41,2 % der Teilnehmer schulisch verbessert haben, sind die Schulnoten nur bei 38,3 % der Teilnehmerinnen besser geworden. Die Anteile der Nichtteilnehmerinnen (42,1 %) und -teilnehmern (42,2 %) mit Verbesserungen in den Schulnoten sind fast identisch und liegen etwa 1 Prozentpunkt über dem Anteil der Teilnehmer (41,2 %).

³⁸ Für die erste Schulabgangskohorte ist dies das Schuljahr 2009/2010, für die zweite Abgangskohorte ist dies das Schuljahr 2010/11.

³⁹ Es wurden weitere Alternativen zur Messung der Veränderungen der schulischen Leistungen getestet (Eine Verbesserung in mindestens einem Fach bei gleichzeitig keiner Verschlechterung in den anderen beiden Fächern; positive Differenz der aufsummierten Notenunterschiede in den drei Fächern). Zwischen den unterschiedlichen Spezifikationen waren kaum Unterschiede festzustellen, weshalb die oben beschriebene präferierte Spezifikation gewählt wurde.

Tabelle 7.2: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbesserung der Schulnoten

Verbesserung der Schulnoten	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0,400 (0,490) <i>1.339</i>	0,423 (0,494) <i>919</i>	0,410 (0,492) <i>2.258</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0,416 (0,493) <i>730</i>	0,426 (0,495) <i>657</i>	0,421 (0,494) <i>1.387</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0,381 (0,486) <i>609</i>	0,424 (0,494) <i>264</i>	0,394 (0,489) <i>873</i>
Männliche junge Erwachsene	0,412 (0,492) <i>772</i>	0,422 (0,494) <i>453</i>	0,416 (0,493) <i>1.225</i>
Weibliche junge Erwachsene	0,383 (0,486) <i>566</i>	0,421 (0,494) <i>466</i>	0,400 (0,490) <i>1.032</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0,395 (0,489) <i>795</i>	0,402 (0,490) <i>701</i>	0,398 (0,490) <i>1.496</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0,408 (0,491) <i>544</i>	0,480 (0,500) <i>221</i>	0,429 (0,495) <i>765</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,259 (0,438) <i>823</i>	0,344 (0,475) <i>695</i>	0,298 (0,457) <i>1.518</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,626 (0,484) <i>516</i>	0,707 (0,455) <i>225</i>	0,650 (0,477) <i>741</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Zwischen den beiden Schulabgangsjahrgängen 2010 und 2011 sind in der Teilnahmegruppe keine großen Unterschiede erkennbar. Die Anteile der verbesserten Schülerinnen und Schüler liegen bei etwa 40,0 %. Einzige Ausnahme sind die Schülerinnen und Schüler des Abgangsjahrgangs 2011. Unter diesen haben sich 48,0 % in ihren schulischen Leistungen verbessert. Dieser hohe Anteil ist der Grund dafür, dass der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit Verbesserung ihrer Leistungen bei den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern über dem Anteil bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern liegt.

Wenig überraschend sind die Unterschiede zwischen den leistungsschwachen und weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Lediglich 25,9 % (33,4 %) der Schülerinnen und Schüler in der Teilnehmendengruppe (Kontrollgruppe) konnten ihre schulischen Leistungen verbessern. Die Anteile unter den leistungsschwachen Schüle-

rinnen und Schülern beträgt 62,6 % in der Teilnehmenden- beziehungsweise 70,7 % in der Kontrollgruppe. Zum einen bietet sich guten Schülerinnen und Schülern weniger Verbesserungspotenzial, zum anderen ist möglicherweise die Motivation einiger leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler insbesondere gegen Ende der Schulzeit höher, wenn sie befürchten, keinen Abschluss zu bekommen.

Im Unterschied zur ersten Ergebnisvariable, der Verbesserung der Schulnoten, werden bei der zweiten Ergebnisvariable, dem Erreichen des Hauptschulabschlusses, ausschließlich Informationen aus der zweiten Befragungswelle verwendet. In dieser wurde, wie im Anhangband zu sehen ist, der höchste bisher erreichte Schulabschluss mit folgenden Ausprägungen abgefragt: noch keinen Abschluss, Abschlusszeugnis einer Förderschule, normaler Hauptschulabschluss, qualifizierter Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachabitur oder Abitur sowie anderer Abschluss.⁴⁰

Die Ergebnisvariable fasst alle Abschlüsse zusammen, die mindestens dem normalen Hauptschulabschluss entsprechen. Dadurch wird als Erfolg gewertet, wenn die Befragten nach der Abgangsklasse der Hauptschule mindestens einen normalen Hauptschulabschluss nachweisen können.

Anders als bei der Verbesserung der schulischen Leistungen sind die Anteile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Hauptschulabschluss kleiner als die Anteile bei den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern (Tabelle 7.3). Mit Ausnahme der Schulabgangskohorte 2010 (91,4 %) befindet sich der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer unter 90,0 %. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer in keiner Untergruppe kleiner als 92,1 % (Schulabgangskohorte 2011).

Mit insgesamt 90,5 % ist der Anteil der jungen Erwachsenen in der Stichprobe, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht haben, sehr hoch. Bei einer Stichprobengröße von 2.334 Beobachtungen bedeutet dies, dass insgesamt lediglich 221 junge Erwachsene in der Stichprobe noch keinen Hauptschulabschluss haben. Insbesondere der Anteil in der Kontrollgruppe ist sehr gering. Lediglich 45 Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer haben noch keinen Hauptschulabschluss erreicht. Daher ist diese Variable als Ergebnisvariable für eine Wirkungsanalyse ungeeignet, da für fast die gesamte Stichprobe das Ergebnis positiv ist und somit auch die Varianz sehr klein ist.

⁴⁰ Für den genauen Wortlaut der Fragestellung siehe jeweils die Frage S4a im Fragebogen an die Teilnahmegruppe (IAW et al. 2012, Kap. 1.1) sowie an die Kontrollgruppe (IAW et al. 2012, Kap. 1.2).

Tabelle 7.3: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Hauptschulabschluss

Verbesserung der Schulnoten	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0,874 (0,332) <i>1.398</i>	0,952 (0,214) <i>936</i>	0,905 (0,293) <i>2.334</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0,867 (0,339) <i>760</i>	0,943 (0,232) <i>667</i>	0,903 (0,297) <i>1.427</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0,882 (0,322) <i>638</i>	0,970 (0,170) <i>269</i>	0,908 (0,288) <i>907</i>
Männliche junge Erwachsene	0,882 (0,322) <i>808</i>	0,959 (0,199) <i>462</i>	0,910 (0,286) <i>1.270</i>
Weibliche junge Erwachsene	0,864 (0,343) <i>589</i>	0,951 (0,215) <i>474</i>	0,903 (0,296) <i>1.063</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0,914 (0,281) <i>824</i>	0,965 (0,184) <i>709</i>	0,937 (0,242) <i>1.533</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0,817 (0,387) <i>574</i>	0,921 (0,270) <i>227</i>	0,846 (0,361) <i>801</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,899 (0,301) <i>835</i>	0,963 (0,189) <i>704</i>	0,929 (0,258) <i>1.539</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,840 (0,367) <i>525</i>	0,930 (0,255) <i>228</i>	0,867 (0,339) <i>753</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Auch wenn der Hauptschulabschluss kein geeigneter Erfolgsindikator für die quantitative Wirkungsanalyse ist, lohnt sich eine deskriptive Analyse. Auffällig ist, dass der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund und mindestens einem Hauptschulabschluss sowohl in der Teilnehmenden- (88,2 %) als auch in der Kontrollgruppe (97,0 %) größer ist als der Anteil der jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund (Teilnehmende: 86,7 %; Nichtteilnehmende: 94,3 %). Ein möglicher Grund für diese Beobachtung könnte sein, dass die schulischen Leistungen bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund bei der Beurteilung der Benachteiligung ein geringeres Gewicht hatten. Allerdings spricht dagegen, dass der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund unter den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern etwas höher ist.

Ähnlich wie bei der Ergebnisvariable der Verbesserung der Schulnoten ist der Anteil der Teilnehmerinnen mit mindestens einem Hauptschulabschluss (86,4 %) 1,8 Prozentpunkte kleiner als der Anteil der männlichen Teilnehmer (88,2 %). Dieser geschlechter-spezifische Unterschied spiegelt sich aber nicht in der Kontrollgruppe wider, da die beiden Anteile lediglich 0,8 Prozentpunkte auseinander liegen.

Ein deutlicher Unterschied ist zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Abgangsjahrgangs 2010 und des Abgangsjahres 2011 zu beobachten. Während 91,4 % der teilnehmenden jungen Erwachsenen des Abgangsjahres 2010 mindestens einen Hauptschulabschluss haben, gilt dies lediglich für 81,7 % der jungen Erwachsenen des Abgangsjahres 2011. Teilweise kann dies auf den Zeitpunkt der Befragung und die Definition der Abgangsjahrgänge zurückgeführt werden, da einige Befragte erst anderthalb Jahre nach dem planmäßigen Schulabgang befragt wurden.

Wenig überraschend ist, dass der Anteil der jungen Erwachsenen mit mindestens einem Hauptschulabschluss in der Gruppe der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler deutlich größer ist (92,9 %) als in der Gruppe der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler (86,7 %). Dennoch ist auch der Anteil in der leistungsschwachen Gruppe vergleichsweise hoch.

Insgesamt implizieren die deskriptiven Ergebnisse, dass in der Stichprobe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler noch deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern in den Ergebnisvariablen vorliegen, die plausiblerweise nicht durch den Einsatz der Berufseinstiegsbegleitung erklärt werden können. Für diese Selektion wird in der nächsten Stufe durch ein Matching mit weiteren Kontrollvariablen bereinigt.

7.2.3 Schätzergebnisse

Im Folgenden werden die ersten Schätzergebnisse aus den Wirkungsanalysen beschrieben und eingeordnet. Obwohl die Gruppe der Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer durch die Einschränkung auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bereits auf vergleichbare Beobachtungen reduziert wurde, ist zu vermuten, dass noch weitere Eigenschaften vorhanden sind, die sowohl die Teilnahmewahrscheinlichkeit an der Berufseinstiegsbegleitung als auch die Ergebnisvariablen beeinflussen.

Wie bereits im Abschnitt 7.1 dargestellt wurde, ist es das Ziel des Matchings, für diese Selektivität zu kontrollieren, um die Wirkungsanalysen mit einer Kontrollgruppe durchführen zu können, die in allen zu berücksichtigenden Eigenschaften der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entspricht. Hierzu wird das in Abschnitt 7.1 beschriebene Verfahren verwendet.

Tabelle 7.4 zeigt die Schätzergebnisse der Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf eine Verbesserung der Schulnoten. In der Basisschätzung (Spezifikation I), das heißt mit der kompletten Stichprobe, ist ein negativer aber insignifikanter Effekt zu erkennen. In den weiteren Schätzungen in Tabelle 7.4 wurden die Teilnehmenden (Spezifikationen III bis V) beziehungsweise die Kontrollgruppe (Spezifikation VI) unterteilt.

Tabelle 7.4: Schätzergebnisse zum Schulerfolg mit einseitigen Einschränkungen der Teilnehmenden- oder der Kontrollgruppe

Spezifikationen	Ergebnisvariab-	TN-Beob.	Kontrollbe- ob.
	len Verb. der Schulnoten		
I: Basisschätzung: Keine Stichprobeneinschränkung	-0,053 (0,040)	965	658
III: TN mit schlechten Verhältnis zum/r BerEb	-0,090 (0,057)	165	653
IV: TN mit gutem Verhältnis zum/r BerEb	-0,081 * (0,043)	765	666
V: Kein Wechsel des/r BerEb während Schulzeit	-0,087 * (0,045)	863	641
VI: Keine Kontrollbeob. mit einer Teiln. an ähnlicher Maßnahme	-0,092 ** (0,041)	979	652

Die Signifikanz der Treatmenteffekte werden zum 1 %- (***) , 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) ausgewiesen. Standardfehler in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Die Spezifikationen III und IV differenzieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihrem Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum -begleiter. Spezifikation V isoliert sämtliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bis zum Ende der Abgangsklasse keinen Wechsel ihrer Berufseinstiegsbegleiterin oder ihres -begleiters hatten.

In Spezifikation VI werden sämtliche Kontrollbeobachtungen als Matchingpartner ausgeschlossen, die in der zweiten Welle auf folgende Frage mit Ja geantwortet haben:

*„Hast Du im letzten halben Jahr jemanden außerhalb der Familie gehabt, mit dem Du über Probleme mit dem Schulabschluss oder der Suche nach einem Ausbildungsplatz reden konntest? Damit meinen wir einen Coach, Mentor oder sonstigen Berater, der dafür bezahlt wird, dass er Dir hilft.“
(Fragebogen für die Kontrollgruppe, Frage B1; IAW et al. 2012, Kap. 1.2)*

Ähnlich wie der Basisspezifikation sind die Treatmenteffekte der anderen Spezifikationen ebenfalls negativ und in der Regel nicht signifikant. Die signifikant negativen Effekte in einigen Gruppen entsprechen nicht der Hypothese. Im Prinzip könnten negative Effekte der Berufseinstiegsbegleitung zustande kommen, wenn die Teilnehmenden während der Unterrichtszeit betreut werden, wie es nach den Aussagen der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter in 79% der Fälle gehandhabt wird (vgl. IAW et al. 2010a, S. 104). Alternativ könnte der negative Effekte auf noch vorhandene Selektivität zwischen Teilnahme- und Kontrollbeobachtungen zurückzuführen sein. Diese könnte entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler in die Berufseinstiegsbegleitung aufgenommen werden, von denen absehbar ist, dass sie nach dem Eintritt ihre schulischen Leistungen verschlechtern werden.

Um zwischen bestimmten soziodemographischen Merkmalen und schulbiografischen Zuständen unterscheiden zu können, wurden die Vergleichsanalysen ebenfalls nach Migrationshintergrund, Geschlecht, Schulabgangsjahr sowie der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2007/08 differenziert durchgeführt. Die Ergebnisse sind zusammen mit der Basisspezifikation I in Tabelle 7.5 dargestellt.

Tabelle 7.5: Schätzergebnisse zum Schulerfolg für soziodemographische Untergruppen

Spezifikationen	Ergebnisvariablen		
	Verb. der Schulnoten	TN-Beob.	Kontroll-beob.
I: Basisschätzung: Keine Stichprobeneinschränkung	-0,053 (0,040)	965	658
VII: Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	-0,055 (0,048)	481	467
VIII: Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	-0,105 (0,067)	342	193
IX: Männliche junge Erwachsene	-0,128 ** (0,063)	518	329
X: Weibliche junge Erwachsene	0,001 (0,059)	408	318
XI: Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	-0,139 ** (0,056)	587	450
XII: Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0,015 (0,071)	318	194
XIII: Weniger leistungsschwache Schüler/innen	-0,085 * (0,049)	560	490
XIV: Leistungsschwache Schüler/innen	0,055 (0,067)	301	161

Die Signifikanz der Treatmenteffekte werden zum 1 %- (***) , 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) ausgewiesen. Standardfehler in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Im Unterschied zu den Spezifikationen in Tabelle 7.4 sind die Ergebnisse der Schätzungen für die soziodemographischen und schulbiografischen Untergruppen uneinheitlich. Auffällig ist der signifikant negative Effekt von -0,128 bei den männlichen Teilnehmern (Spezifikation IX) sowie der signifikant negative Effekt von -0,139 beim Abgangsjahrgang 2010 (Spezifikation XI). Auch hier könnten Selektivitätseffekte eine Rolle spielen. Die Treatmenteffekte bei den Teilnehmerinnen (Spezifikation X), beim Abgangsjahrgang 2011 (Spezifikation XII) sowie bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind positiv, wenn auch nicht signifikant.

Insgesamt werden in den Schätzungen mit der Verbesserung der schulischen Leistungen als Ergebnisvariable kaum signifikante Effekte gefunden. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die schulische Entwicklung eher gering oder nicht vorhanden ist. Dies kann, wie im Abschnitt 7.2.1 zur ersten Hypothese bereits angedeutet, daran liegen, dass die berufsbezogenen Zielsetzungen

der Berufseinstiegsbegleitung in der Umsetzung tendenziell höher gewichtet werden als die schulbezogenen. Schulische Leistungen können in erster Linie indirekt über einen leichteren Zugang zu Unterstützungsleistungen wie Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe oder über eine höhere Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch gefestigtere Berufsaussichten beeinflusst werden.

7.3 Wirkungen auf den Verbleibstatus

7.3.1 Hypothesen

Neben einem erfolgreichen Abschluss der allgemeinbildenden Schule sind die weiteren Ziele der Berufseinstiegsbegleitung mit einer erfolgreichen Integration in das Berufsleben verbunden. Nach dem früheren § 421s SGB III ist dies zunächst durch eine Aufnahme einer Ausbildung zu erreichen. In der Folge soll die Berufseinstiegsbegleitung dazu beitragen, die aufgenommenen Ausbildungsverhältnisse zu stabilisieren. Letzteres kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht untersucht werden, da die für die Gesamtstichprobe vorliegenden Daten nur den Zeitraum bis zu sechs Monate nach Schulabgang erfassen. Anhand der berufsbiografischen Situation der jungen Erwachsenen können unterschiedliche Hypothesen überprüft werden, die im Folgenden detaillierter beschrieben und eingeordnet werden.

Hypothese 3: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung fällt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern leichter, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Die Aufgabe der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist, die Aussichten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Dementsprechend sollten im Vergleich zu der Kontrollgruppe mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Ausbildungsplatz gefunden haben. Insbesondere im Hinblick auf die Nachhaltigkeit einer Berufsausbildung ist es jedoch ebenfalls denkbar, dass direkt nach dem ersten Abschluss der allgemein bildenden Schule im Vergleich zur Kontrollgruppe sogar weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Berufseinstiegsbegleitung eine Ausbildung begonnen haben. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Berufseinstiegsbegleitung darauf hinwirkt, dass die jungen Erwachsenen ein Vorbereitungsjahr auf eine Ausbildung durchlaufen oder bei guten schulischen Leistungen einen höheren schulischer Abschluss anstreben.

Hypothese 4: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung sinkt direkt nach dem Schulabschluss die Wahrscheinlichkeit, in eine Ausbildung überzugehen.

Dementsprechend sollte neben der Ausbildung untersucht werden, wie die Berufseinstiegsbegleitung auf die Zustände „Erreichen eines höheren Schulabschlusses“ sowie „Einstieg in eine Maßnahme zur Berufsvorbereitung“ wirkt.

Hypothese 5: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung gelangen mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmern in berufsvorbereitende Maßnahmen.

Hypothese 5 geht davon aus, dass den Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern vielfach kaum etwas andere übrig bleibt, als Jugendlichen mit schlechten Startchancen den Übergang in Maßnahmen der Berufsvorbereitung nahezulegen – insbesondere bei einer schlechten regionalen Ausbildungsplatzsituation und bei einer Zielgruppe mit Ausbildungshindernissen. Dieser Übergang wäre durchaus als Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung zu werten, wenn die betreute Person andernfalls aus dem Ausbildungssystem gänzlich herausgefallen wäre.

Andererseits ist auch die gegenteilige Hypothese plausibel:

Hypothese 6: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung gelangen weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmern in berufsvorbereitende Maßnahmen.

Der Begründungszusammenhang ist hier der gleiche wie bei Hypothese 3.

Schließlich ist die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleib in der allgemein bildenden Schule festzustellen. In den Fallstudien gaben sich Vertreterinnen und Vertreter von Trägern nicht immer vom Erfolg eines weiteren Schulbesuchs für ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt überzeugt, insbesondere im Fall von Jugendlichen mit schlechten schulischen Leistungen. In diesen Fällen wird der weitere Schulbesuch eher als Risiko oder Warteschleife gesehen, wenngleich einzelne Berufseinstiegsbegleiter auch äußerten, dass infolge des Trends zu höheren Qualifikationen der Versuch, diese zu erwerben, immer unterstützt werden müsse.

Hypothese 7: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung verbleiben weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der allgemein bildenden Schule.

Auch hier ist der umgekehrte Zusammenhang denkbar:

Hypothese 8: Durch die individuelle Betreuung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung verbleiben mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der allgemein bildenden Schule.

Diese jeweils widersprüchlichen Hypothesen können durchaus für bestimmte Teilgruppen der Teilnehmerpopulation gleichzeitig erfüllt sein. So könnte die Berufseinstiegsbegleitung die Übergangswahrscheinlichkeit von unzureichend auf eine Ausbildung vorbereitenden Jugendlichen in Maßnahmen der Berufsvorbereitung erhöhen, zugleich aber die entsprechende Wahrscheinlichkeit für besser qualifizierte Jugendliche vermindern.

7.3.2 Definition der Ergebnisvariablen und deskriptiver Vergleich

Als Ergebnisvariablen zum Verbleib werden der Übergang in eine schulische Höherqualifizierung, die Aufnahme einer (betrieblichen) Ausbildung sowie die Einmündung in eine berufsvorbereitende Maßnahme verwendet.

Tabellen 7.6 bis 7.8 zeigen, dass auf der deskriptiven Ebene erhebliche Unterschiede zwischen der Wahrscheinlichkeit dieser Zielzustände in der Teilnahme- und Kontrollgruppe bestehen, obwohl beide Gruppen auf dasselbe Leistungsspektrum eingeeengt wurden. Diese Unterschiede lassen sich auch in den nach den Merkmalen Migrations-

hintergrund, Geschlecht, Abgangsjahrgang und schulische Leistungsstärke differenzier- ten Auswertungen identifizieren. Auch für diese Tabellen gilt wie in Abschnitt 7.2.2, dass die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden nicht kausal interpretiert werden dürfen.

Der Beginn einer Ausbildung ist in der Teilnehmergruppe um 9,3 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich (Tabelle 7.6). Diese Unterschiede in der Anteilshöhe zeigen sich auch in sämtlichen Untergruppen, allerdings sind die Abstände der Teilnahme- gruppe zur Kontrollgruppe unterschiedlich groß. Insbesondere der Anteil der Teilneh- merinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund sowie derjenige des Abgangs- jahrgangs 2011 sind lediglich drei bis vier Prozentpunkte niedriger als die jeweiligen Anteile in der Kontrollgruppe.

Tabelle 7.6: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Beginn einer Ausbildung

In Ausbildung	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0,292 (0,455) <i>1.398</i>	0,385 (0,487) <i>936</i>	0,329 (0,470) <i>2.334</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshin- tergrund	0,320 (0,466) <i>760</i>	0,433 (0,496) <i>667</i>	0,373 (0,484) <i>1.427</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshinter- grund	0,259 (0,438) <i>638</i>	0,290 (0,454) <i>269</i>	0,268 (0,443) <i>907</i>
Männliche junge Erwachsene	0,312 (0,463) <i>808</i>	0,420 (0,494) <i>462</i>	0,351 (0,477) <i>1.270</i>
Weibliche junge Erwachsene	0,265 (0,441) <i>589</i>	0,346 (0,476) <i>474</i>	0,301 (0,459) <i>1.063</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjah- res 2010	0,306 (0,461) <i>824</i>	0,430 (0,495) <i>709</i>	0,363 (0,481) <i>1.533</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjah- res 2011	0,272 (0,445) <i>574</i>	0,308 (0,462) <i>227</i>	0,282 (0,450) <i>801</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,279 (0,449) <i>835</i>	0,388 (0,487) <i>704</i>	0,329 (0,470) <i>1.539</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,314 (0,464) <i>525</i>	0,404 (0,491) <i>228</i>	0,341 (0,474) <i>753</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Obwohl der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Stichprobe mit mindestens einem Hauptschulabschluss größer ist als der Anteil derjenigen ohne Migrationshintergrund, wirkt sich dies nicht auf den Anteil der Auszubildenden aus. Insbesondere in der Kontrollgruppe ist der Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund (29,0 %) deutlich kleiner als derjenige der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund (43,3 %). In der Teilnahmegruppe ist der Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund (25,9 %) ebenfalls deutlich kleiner als der Anteil der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund (32,0 %), aber der Unterschied ist deutlich geringer.

Auch bei den männlichen Befragten ist der Unterschied in den Anteilen deutlich stärker ausgeprägt als bei den weiblichen Befragten. Der geringere Anteil an weiblichen Befragten (Teilnahmegruppe: 26,5 %; Kontrollgruppe: 34,6 %) ist vor allem dadurch zu erklären, dass ausschließlich betriebliche Ausbildungen in der Ergebnisvariablen erfasst werden. Dies schließt sämtliche schulischen Ausbildungsgänge, die häufig einen sehr hohen Anteil weiblicher Auszubildender aufweisen, aus.

Auffällig ist, dass der Anteil der Auszubildenden unter den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sowohl in der Teilnahme- (31,4 %) als auch in der Kontrollgruppe (40,4 %) höher ist als in der Gruppe der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler. Dies ist unter anderem damit zu erklären, dass ein größerer Anteil der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler einen höheren Schulabschluss anstreben (Tabelle 7.7). 33,0 % der weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler besuchen weiterhin eine allgemeinbildende Schule, um einen höheren Schulabschluss zu erlangen. Dies trifft lediglich auf 23,1 % der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zu. Insgesamt versuchen 29,9 % der Befragten einen höheren Schulabschluss zu erlangen. Ähnlich wie beim Anteil der Auszubildenden ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Gesamtstichprobe, die einen höheren Schulabschluss als Ziel haben, niedriger (27,2 %) als der Anteil bei den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern (34,0 %). Auch bei dieser Ergebnisvariable sind die Anteile der Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer in allen Untergruppen höher als die Anteile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Auffällig ist, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die einen höheren Schulabschluss anstreben, unter den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund deutlich höher sind als unter den jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund. Mit 32,1 % ist der Anteil bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund fast zehn Prozentpunkte höher als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (23,0 %). In der Kontrollgruppe sind die Unterschiede noch deutlicher: Zwischen den beiden Anteilen liegen 13,8 Prozentpunkte. Im Unterschied zum Migrationshintergrund sind kaum geschlechterspezifische Unterschiede in den Anteilen der Befragten mit einem höheren Schulabschluss als Ziel zu identifizieren. Die Anteile der weiblichen Befragten sind zwar leicht höher (31,1 % zu 28,4 %), die Unterschiede sind aber relativ klein.

Tabelle 7.7: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Anstreben eines höheren Schulabschlusses

Höherer Schulabschluss	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0,272 (0,445) <i>1.398</i>	0,340 (0,474) <i>936</i>	0,299 (0,458) <i>2.334</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0,230 (0,421) <i>760</i>	0,282 (0,450) <i>667</i>	0,254 (0,436) <i>1.427</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0,321 (0,467) <i>638</i>	0,420 (0,494) <i>269</i>	0,351 (0,477) <i>907</i>
Männliche junge Erwachsene	0,260 (0,439) <i>808</i>	0,327 (0,469) <i>462</i>	0,284 (0,451) <i>1.270</i>
Weibliche junge Erwachsene	0,289 (0,453) <i>589</i>	0,340 (0,474) <i>474</i>	0,311 (0,463) <i>1.063</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0,257 (0,437) <i>824</i>	0,303 (0,460) <i>709</i>	0,279 (0,448) <i>1.533</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0,293 (0,455) <i>574</i>	0,374 (0,484) <i>227</i>	0,316 (0,465) <i>801</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,310 (0,463) <i>835</i>	0,354 (0,478) <i>704</i>	0,330 (0,470) <i>1.539</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,210 (0,407) <i>525</i>	0,281 (0,449) <i>228</i>	0,231 (0,422) <i>753</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Da die Anteile der Nichtteilnehmerinnen und –teilnehmer, die entweder eine Ausbildung machen oder einen höheren Schulabschluss anstreben, im Vergleich zu den Anteilen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern höher sind, ist es wenig überraschend, dass wie Tabelle 7.8 zeigt, der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in berufsvorbereitenden Maßnahmen höher ist (23,1 %) als der entsprechende Anteil unter den Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern (13,1 %). Mit Ausnahme der Anteile im Schulabgangsjahrgang 2011, bei denen die Anteile der Teilnehmenden (20,2 %) und Nichtteilnehmenden (20,3 %) nahezu identisch sind, unterscheiden sich die Anteile der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden in den Differenzierungen jeweils um etwa zehn Prozentpunkte. Die Anteile unterscheiden sich kaum nach soziodemographischen Kriterien. Erwartungsgemäß sind leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aber deutlich häufiger in berufsvorbereitenden Maßnahmen anzutreffen. 21,8 % der

leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, während dieser Anteil bei weniger leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern 4,6 Prozentpunkte niedriger ist (17,5 %).

Tabelle 7.8: Deskriptive Auswertungen zur Ergebnisvariable Verbleib im Übergangsbereich

Im Vorbereitungsjahr	Teilnehmende	Nichtteilnehmende	Gesamt
Gesamtstichprobe	0,231 (0,422) <i>1.398</i>	0,130 (0,337) <i>936</i>	0,191 (0,393) <i>2.334</i>
Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	0,232 (0,422) <i>760</i>	0,121 (0,327) <i>667</i>	0,180 (0,384) <i>1.427</i>
Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0,230 (0,421) <i>638</i>	0,134 (0,340) <i>269</i>	0,202 (0,401) <i>907</i>
Männliche junge Erwachsene	0,233 (0,423) <i>808</i>	0,126 (0,331) <i>462</i>	0,194 (0,395) <i>1.270</i>
Weibliche junge Erwachsene	0,229 (0,420) <i>589</i>	0,146 (0,353) <i>474</i>	0,192 (0,394) <i>1.063</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	0,251 (0,434) <i>824</i>	0,106 (0,308) <i>709</i>	0,184 (0,387) <i>1.533</i>
Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	0,202 (0,402) <i>574</i>	0,203 (0,402) <i>227</i>	0,202 (0,402) <i>801</i>
Weniger leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,219 (0,414) <i>835</i>	0,116 (0,321) <i>704</i>	0,172 (0,378) <i>1.539</i>
Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	0,250 (0,433) <i>525</i>	0,145 (0,352) <i>228</i>	0,218 (0,413) <i>753</i>

Anmerkung: Angegeben sind der Mittelwert, die Standardabweichung (in Klammern) und die Anzahl der Beobachtungen (in Kursiv).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Interessant ist die gegenläufige Entwicklung bei den Schulabgangsjahrgängen. Während der Anteil der teilnehmenden jungen Erwachsenen in einer berufsvorbereitenden Maßnahme von 25,1 % im Schulabgangsjahrgang 2010 auf 20,2 % im Schulabgangsjahrgang 2011 gesunken ist, hat sich der Anteil der nicht teilnehmenden jungen Erwachsenen von 10,6 % im Schulabgangsjahrgang 2010 auf 20,3 % im Schulabgangsjahrgang fast verdoppelt.

Der deskriptive Mittelwertvergleich zeigt deutliche Unterschiede im Verbleibstatus zwischen der Teilnahme und der Kontrollgruppe. Während in der Kontrollgruppe mehr

junge Erwachsene eine Ausbildung machen oder einen höheren Schulabschluss anstreben als in der Teilnahmegruppe, ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in berufsvorbereitenden Maßnahmen deutlich höher als in der Kontrollgruppe. Auffällig ist, dass von den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ein größerer Anteil einen höheren Schulabschluss anstrebt als von den jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund. Im Folgenden wird der Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung auf die Ergebnisvariablen analysiert.

7.3.3 Schätzergebnisse

Analog zur Darstellung für die Verbesserung der schulischen Leistungen im Abschnitt 7.2.3 werden im Folgenden die geschätzten Wirkungen auf die in den Abschnitten 7.3.1 und 7.3.2 diskutierten Ergebnisvariablen präsentiert. Als zusätzliche Spezifikation zu den bereits in Abschnitt 7.2.3 verwendeten wird noch eine Einschränkung der Stichprobe auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die auch nach der Schule noch durch die Berufseinstiegsbegleitung betreut werden, vorgenommen (Spezifikation II).

Die Ergebnisse in Tabelle 7.9 zeigen für die Basisspezifikation einen allerdings nur schwach signifikant positiven Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus berufsvorbereitenden Maßnahme, während die Treatmenteffekte auf die Verbleibstatus Ausbildung und höherer Schulabschluss negativ aber insignifikant sind.

Tabelle 7.9: Schätzergebnisse zum beruflichen Werdegang mit einseitigen Einschränkungen der Teilnehmenden- oder der Kontrollgruppe

Spezifikationen	Ergebnisvariablen			TN-Beob.	Kontrollbeob.
	In Ausbildung	Höherer Schulabschl.	Im Vorbereitungs-jahr		
I: Basisschätzung: Keine Stichprobeneinschränkung	-0,053 (0,038)	-0,046 (0,038)	0,049 * (0,029)	1.013	664
II: TN mit Betreuung nach dem Schulabgang	-0,037 (0,040)	-0,086 ** (0,039)	0,079 *** (0,029)	889	668
III: TN mit schlechten Verhältnis zum/r BerEb	-0,100 * (0,053)	-0,035 (0,054)	0,070 (0,042)	169	665
IV: TN mit gutem Verhältnis zum/r BerEb	-0,005 (0,041)	-0,112 *** (0,040)	0,090 *** (0,030)	779	678
V: Kein Wechsel des/r BerEb während Schulzeit	-0,062 (0,043)	-0,026 (0,042)	0,070 ** (0,031)	881	655
VI: Keine Kontrollbeob. mit einer Teiln. an ähnlicher Maßnahme	-0,073 * (0,039)	-0,057 (0,038)	0,089 *** (0,028)	1.013	664

Die Signifikanz der Treatmenteffekte werden zum 1 %- (***) , 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) ausgewiesen. Standardfehler in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Der signifikant positive Effekt der Berufseinstiegsbegleitung ist im Vergleich zur Basisspezifikation für die Untergruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mindestens bis zum Ende der Schulzeit betreut werden, deutlich höher. Zusätzlich wird ein signifikant negativer Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den weiteren Besuch

einer allgemeinbildenden Schule gefunden. Die Fortdauer der Betreuung bis zu diesem Zeitpunkt gegenüber einem Abbruch verstärkt nach diesen Ergebnissen die Effekte der Berufseinstiegsbegleitung, was plausibel ist.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein schlechtes Verhältnis zu ihrer Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise ihrem –begleiter haben, haben eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu bekommen, als Angehörige der Kontrollgruppe; der Unterschied ist allerdings nur schwach signifikant. Im Unterschied dazu kann ein signifikant positiver Treatmenteffekt auf eine Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme sowie ein signifikant negativer Effekt auf die Ergebnisvariable höherer Schulabschluss nachgewiesen werden, wenn das Verhältnis zur Berufseinstiegsbegleiterin beziehungsweise zum –begleiter gut ist. Es ist durchaus plausibel, dass das Verhältnis der Betreuungsperson zur betreuten Person einen Einfluss auf das Erreichen der Zielgröße hat.

Die Treatmenteffekte bei der Untergruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die während ihrer Schulzeit keinen Wechsel ihrer Betreuungsperson hatten, unterscheiden sich nicht grundlegend von denen für die gesamte Stichprobe. Ähnlich wie in der Basisspezifikation sind die Treatmenteffekte insignifikant und negativ für die Verbleibstatus Ausbildung und höherer Schulabschluss, allerdings ist der Effekt auf die Ergebnisvariable höherer Schulabschluss für die Untergruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne einen Wechsel in der Betreuung deutlich kleiner. Zusätzlich ist der Effekt auf den Verbleibstatus berufsvorbereitende Maßnahmen auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne einen Betreuungswechsel zum 5 %-Niveau signifikant und mit 0,070 deutlich größer als in der Basisspezifikation (0,049).

Der Ausschluss von Kontrollbeobachtungen, die eine der Berufseinstiegsbegleitung ähnliche Förderung erhalten (Spezifikation VI) führt zu einem schwach signifikant negativen Treatmenteffekt auf die Ausbildung sowie zu einem deutlich größeren signifikanten positiven Treatmenteffekt auf die Ergebnisvariable berufsvorbereitende Maßnahme. Wenn die alternative Maßnahme einen ähnlichen Effekt haben wie die Berufseinstiegsbegleitung, ist nachvollziehbar, dass die Ergebnisse bei Ausschluss dieser Geförderten deutlicher werden.

In Tabelle 7.10 werden die Ergebnisse der Wirkungsanalysen mit den nach soziodemographischen und schulbiografischen Merkmalen differenzierten Untergruppen dargestellt. Dabei sind die Treatmenteffekte für junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund (Spezifikation VII) vergleichbar mit den Effekten der Basisspezifikation. Interessant ist, dass für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund (Spezifikation VIII) ein sehr hoher signifikant negativer Effekt auf den Verbleibstatus höherer Schulabschluss identifiziert wird, während der Treatmenteffekt für die Ergebnisvariable positiv aber insignifikant ist.

Tabelle 7.10: Schätzergebnisse zum Schulerfolg für soziodemographische Untergruppen

Spezifikationen	Ergebnisvariablen			TN- Beob.	Kontroll- beob.
	In Ausbildung	Höherer Schulabschl.	Im Vorberei- tungsjahr		
I: Basisschätzung: Keine Stichprobeneinschränkung	-0,053 (0,038)	-0,046 (0,038)	0,049 * (0,029)	1.013	664
VII: Junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund	-0,057 (0,047)	-0,032 (0,044)	0,066 * (0,035)	492	474
VIII: Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund	0,026 (0,060)	-0,157 ** (0,066)	0,052 (0,046)	346	196
IX: Männliche junge Erwachsene	-0,071 (0,060)	-0,128 ** (0,058)	0,076 * (0,040)	530	334
X: Weibliche junge Erwachsene	-0,046 (0,055)	0,036 (0,056)	0,066 (0,042)	414	322
XI: Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2010	-0,042 (0,053)	-0,117 ** (0,051)	0,130 *** (0,037)	596	455
XII: Junge Erwachsene des Schulabgangsjahres 2011	-0,101 (0,064)	0,034 (0,068)	-0,011 (0,050)	324	199
XIII: Weniger leistungsschwache Schüler/innen	-0,087 * (0,049)	-0,069 (0,050)	0,099 *** (0,036)	564	497
XIV: Leistungsschwache Schüler/innen	0,027 (0,071)	-0,194 *** (0,066)	0,101 ** (0,051)	302	161

Die Signifikanz der Treatmenteffekte werden zum 1 %- (***) , 5 %- (**) und 10 %-Niveau (***) ausgewiesen. Standardfehler in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der ersten beiden Wellen der Teilnehmenden- und der Kontrollgruppenbefragung.

Die geschlechterspezifischen Treatmenteffekte weisen einen hohen signifikant negativen Effekt der Berufseinstiegsbegleitung für männliche Teilnehmer auf den Verbleibstatus höherer Schulabschluss aus. Ähnlich wie in der Basisspezifikation ist der Treatmenteffekt auf berufsvorbereitende Maßnahmen für die männlichen Teilnehmer signifikant positiv. Für Teilnehmerinnen konnte kein signifikanter Treatmenteffekt identifiziert werden; allerdings ist der Effekt der Berufseinstiegsbegleitung auf den Verbleibstatus höherer Schulabschluss positiv. Diese Ergebnisse könnten als Hinweis interpretiert werden, dass die Geschlechterunterschiede im Ausbildungsverlauf möglicherweise durch die Berufseinstiegsbegleitung noch verstärkt werden.

Für den Schulabgangsjahrgang 2010 (Spezifikation XI) können sehr starke signifikante Effekte auf das Erreichen eines höheren Schulabschlusses (-0,117) sowie auf berufsvorbereitende Maßnahmen (0,130) identifiziert werden. Im Gegensatz dazu sind die Effekte für den Schulabgangsjahrgang 2011 (Spezifikation XII) insignifikant, zeigen aber einen positiven Effekt für die Ergebnisvariable höherer Schulabschluss sowie einen negativen Effekt für die Ergebnisvariable berufsvorbereitende Maßnahme. Die Ergebnisse können als Indiz gewertet werden, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im späteren Jahrgang den Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen weniger stark unterstützt haben.

Die Differenzierung nach der schulischen Leistungsstärke zeigt einen sehr hohen signifikanten negativen Effekt für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler auf die Ergebnisvariable höherer Schulabschluss. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter leistungsschwache Schülerinnen und Schüler davon abhalten, einen höheren Schulabschluss anzustreben. Als Alternativen werden vor allem die berufsvorbereitenden Maßnahmen herangezogen. Der Effekt auf Ausbildung ist positiv, aber insignifikant.

Insgesamt kann bei den Übergängen tendenziell – wenngleich nicht für alle berücksichtigten Gruppen – eine Verminderung des Verbleibs in der Schule festgestellt werden. Dagegen nehmen die Übergänge in Maßnahmen der Berufsvorbereitung tendenziell zu. Die Übergänge in Ausbildungsverhältnisse erhöhen sich infolge der Berufseinstiegsbegleitung nach den bisher vorliegenden Schätzergebnissen nicht.

Die negativen Effekte auf die schulische Weiterqualifizierung sind angesichts der qualitativen Evidenz als plausibel zu bewerten. Die dort befragten Trägervertreterinnen und -vertreter haben Verständnis dafür, dass Jugendliche durch einen weiteren Schulbesuch ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern wollen, sind jedoch nicht immer vom Erfolg dieser Idee überzeugt, insbesondere wenn dies auf Jugendliche mit schlechten schulischen Leistungen zutrifft.

Wie im Abschnitt 7.1.4. näher erläutert, sind die Effekte allerdings vorsichtig zu interpretieren, da die Matchingergebnisse darauf hindeuten, dass die Teilnahme Selektivität zwischen Teilnahme- und Kontrollgruppe bislang noch nicht vollständig beseitigt werden konnte.

7.4 Qualitative Evidenz zu den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung

Zum Zeitpunkt der Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Trägervertreterinnen und -vertreter für die Fallstudienuntersuchung liegt der Beginn der Maßnahme bei Einzelnen dieser Interviewpartnerinnen und -partner fast drei Jahre zurück (vgl. Kapitel 3.3.3). Damit konnten die Befragten ihre Einschätzungen und Erfahrungen bzgl. eingetretener Effekte, Wirkungen und der Frage nach der Bewertung der Maßnahme vor dem Hintergrund bereits erfolgter Übergänge formulieren. Dabei sind die im Rahmen der Interviews beschriebenen Wirkungen überwiegend subjektive Einschätzungen der Effekte, für einen großen Teil stützen sich diese nicht auf trägerinterne Evaluationen.

Analog zu den von den unterschiedlichen Kooperationspartnern formulierten Erfolgskriterien und der konzeptionellen Anlage der Maßnahme antworten die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter und Trägervertreterinnen und -vertreter, nach sich bisher abzeichnenden Wirkungen des Modellvorhabens gefragt, mit überwiegend quantifizierbaren Werten: Verbesserungen von Schulnoten, Sicherung von Schulabschlüssen, Abnahme schulabstinenten Verhaltens und erhöhten Übertritte in Ausbildung:

„Also wir haben jetzt etwas über 50 Ausbildungsverträge von der ersten Generation, die quasi abgegangen ist. Das hätten wir eigentlich selber vor-

her nicht gedacht, weil die hatten ja alle das Merkmal, dass die eigentlich 'ne pessimistische Laufbahnprognose hatten. Es war ja keiner sogenannte ausbildungsreif. Und von 120, hätten wir gedacht, wenn wir 30% schaffen, dann sind wir richtig gut und jetzt sind wir, ich weiß nicht, bei 40 % ungefähr.“ (TR1, 7)

Dabei wird jedoch immer wieder darauf verwiesen, dass die Wirkung der Berufseinstiegsbegleitung nicht unabhängig von ihren Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bewertet werden könne, gleichzeitig auch ihre „Misserfolge“ hinsichtlich sich abzeichnender statistischer Werte nicht im Zusammenhang mit eigentlich erreichten Erfolgen stehen müssen:

„Hier ist es eigentlich sehr gut gelaufen, muss ich sagen. Von zehn hatte ich letztes Jahr sieben, drei sind sitzen geblieben, und von sieben habe ich fünf Leute vermittelt, der Fünfte hat dann aber gesagt, nee, er will doch schulisch weiter machen. Also vier und der Fünfte leider nicht. Aber der hat ja auch einen Vertrag gekriegt. Ich denke mal, es war eine gute Zusammenarbeit, auch mit der Schule und allgemein. Das Ergebnis, von sieben kriegen fünf eine Ausbildungsstelle, das ist schon mal ziemlich gut. Aber nicht nur ich, sondern die Schüler haben was dazu beigetragen, die Schulleitung hat uns unterstützt, die Ehrenamtler, die hier tätig sind.“ (Bereb, 9)*

Als Wegbereiter und Zwischenschritte für die Erreichung dieser Ziele zeigen sich folgende Punkte:

Vor allem für die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ist ein Hinweis auf den Erfolg der Maßnahme die schlichte Tatsache, dass die Angebote zur Unterstützung von der Zielgruppe genutzt werden, diese zu einem großen Teil motiviert sind Hilfestellungen anzunehmen und sich im Verlauf des Modellvorhabens eine Bindung und Beziehung zwischen den Fachkräften und den jungen Erwachsenen entwickelte. In diesen Einschätzungen spiegelt sich wider, dass die Annahme und Akzeptanz des Modellvorhabens durch die Zielgruppe sich im Verlauf nicht reibungslos gestaltete, jedoch gleichzeitig von hoher Relevanz für die Umsetzung, die konzeptionelle Schwerpunktlegungen und Neujustierungen der Maßnahme war, etwa indem die Motivation zur Teilnahme im Verlauf des Modellvorhabens immer wieder Grund für Neubesetzungen der Teilnehmerplätze und Veränderungen in der Auswahl von Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmern wurde oder unterschiedliche Herangehensweisen und Methodenvielfalt erforderlich machte (vgl. IAW et al. 2010a, Kapitel 4.5, IAW et al. 2011, Kapitel 6.3, vgl. Kapitel 4.2.4). Entsprechend hoch wird es als Erfolg gewertet, wenn sich Beziehungen etablieren ließen, die sich nicht nur über einen langen Zeitraum tragfähig erwiesen, sondern auch derart von Vertrauen geprägt sind, dass die Teilnehmerinnen und -teilnehmer auch über rein die beruflichen Themen tangierende Aspekte hinaus um Rat und Unterstützung in persönlichen Angelegenheiten anfragten:

„So nach zweieinhalb Jahren hast du also zu denen eine ganz andere Bindung als am Anfang, die kommen zum Teil gerne her, die kommen auch her, wenn sie ein Problem haben, die reden auch über private Problemchen sozusagen.“ (Bereb, 4)*

Vor allem vor dem Hintergrund einer sich generell schwierigen Gestaltbarkeit der Kontakte nach Verlassen der Schule (vgl. Kapitel 5.2) wird es als großer Erfolg gewertet, wenn die Hilfestellungen weiterhin genutzt werden, attraktiv sind und sich als tragfähig auch in weiterführenden Institutionen erweisen:

„Wenn sie nicht weiter kommen, auch in der Ausbildung, Ausbildungsvergütung und diese ganzen Probezeiten, Urlaubszeiten. Da brauchten sie mich wirklich, war ich sehr wichtig, haben sie mich die ersten Monate immer angerufen. Also ich habe den Eindruck, die sind glücklich, dass jemand da ist.“ (Bereb, 101)*

Die Berufseinstiegsbegleitung wirkt zudem, so die Erfahrung einiger der Interviewten, auch über ihre eigentliche Zielgruppe hinaus, indem sie einerseits ihre Hilfestellungen auch nicht-teilnehmenden Jugendlichen nicht verwehrt, andererseits dadurch, dass sie Ressourcen anderer Akteure entlastet und sich das Modellvorhaben so positiv beispielsweise auf schulische Berufsorientierungsprozesse auswirkt:

„Das sind halt Synergieeffekte aus der Berufseinstiegsbegleitung. Die wirken sich auch auf die anderen Jugendlichen aus, die nicht in der Maßnahme sind. Nicht unbedingt weil die Berufseinstiegsbegleiter die auch mitversorgen, sondern ... die Lehrer sind ein Stückweit entlastet, die Schüler helfen sich untereinander oder geben Informationen weiter, die sie von ihren Berufseinstiegsbegleitern haben. Und leider waren teilweise an einigen Schulen dann anscheinend wohl die Gesamtübergänge dann besser als unsere eigenen. Also haben dann die anderen Schüler aus den Jahrgängen sogar mehr davon profitiert. Liegt ja eigentlich auf der Hand, weil die, die vielleicht so den letzten Anschubs brauchen, die sind nicht unbedingt im Programm drin und die profitieren dann indirekt davon, dass es an der Schule Berufseinstiegsbegleiter gibt, die sich dann um die kümmern.“ (TR2, 7)

Gefragt nach den Wirkungen der Berufseinstiegsbegleitung auf ihre Zielgruppe verweisen die Befragten auf generelle Reflexions- und Orientierungsprozesse, die sich durch diese Hilfestellung im Übergang forcieren ließen. Sie betonen dabei unter anderem eine allgemeine Fokussierung auf berufliche und zukunftsbezogene Themen, die sich mithilfe der Berufseinstiegsbegleitung vergegenwärtigen und zu einem im Alltag präsenten Thema machen ließen. Hierfür, und das wird als ein Erfolg der Maßnahme beschrieben, sei es möglich gewesen, Zeit, Hilfestellungen und Orientierungsangebote zur Verfügung zu stellen, in deren Rahmen sich Perspektiven für die Zukunft entwerfen oder verwerfen ließen. Dabei haben sich entscheidende Entwicklungen insbesondere durch die Vermittlung von praktischen Orientierungshilfen wie Praktika oder Betriebsbesichtigungen als hilfreich gezeigt. Als weitere Effekte der Maßnahme beschreiben die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter die Forcierung der Berufswahlentscheidungen und die Bewältigung der oft herausfordernden Erfahrungen im Rahmen von Praktika und Ausbildung. Weniger greifbar, aber dennoch nicht von geringerer Bedeutung sind Wirkungen, die sich nicht messen lassen: Erfolge hinsichtlich des weiteren Ausbaus sozialer Kompetenzen, die dann wiederum für positive Erfahrungen im Übergang sorgen, Hilfen im Hinblick auf persönliche Problemlagen sowie ein generelles Empowerment, dass die jungen Erwachsenen

bestärken konnte, Herausforderungen in Angriff zu nehmen und damit ihr Handlungsspektrum zu erweitern:

„Ein Schüler, der eigentlich gar nichts mit nem Praktikum am Hut gehabt hat, der dann trotzdem zu einem Praktikum - sogar außerhalb ging wo er dann sogar noch Zug fahren musste und er trotzdem bereit dazu war. Das war dann wirklich schon ein besonderes Erlebnis, dass der das auch gemacht hat und auch wirklich durchgezogen hat. Oder auch Tagespraktika, die dann teilweise auch drei Monate gingen, wo dann Einzelne auch im Tagespraktikum waren, auch teilweise ne ganz schüchterne Schülerin, wo sich eigentlich gar nicht getraut hat, irgendwas zu machen, wo dann wirklich im Tagespraktikum war zum Schluss. Also so Sachen, wo man an schon gemerkt hat, ok, es kommt was an.“ (Bereb,267)*

Die Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen sowie die Anfrage der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bezüglich übergangsbezogener oder privater Problemlagen durch die jungen Erwachsenen wird als ein weiterer Effekt der Maßnahme und ihrer Wirkung beschrieben. Auf einer eher strukturellen Ebene verweisen die befragten Trägervertreterinnen und -vertreter und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter darauf, dass durch die Begleitung der Übergänge sogenannten Maßnahmenkarrieren vorgebeugt werden konnte, indem intensive Beratungs- und Orientierungsprozesse, sowie Unterstützungsleistungen eher dazu geführt hätten, dass Maßnahmen nur in geringerem Maß als Anschlussperspektive gewählt und schließlich beschritten wurden. Gleichzeitig habe durch die kontinuierliche Begleitung durch *einen* Bildungsträger eine Vielzahl an Dopplungen und zusätzlichen Orientierungshilfen, Screenings und Testverfahren durch weitere Bildungsträger vermieden werden können. Auf diese Weise seien die Jugendliche stringent im Übergang unterstützt worden, ohne dass zentrale Informationen doppelt erhoben oder gar im Verlauf des Übergangs verloren gegangen seien.

Inwieweit eine kontinuierliche Begleitung im Übergang tatsächlich gesichert werden konnte, ist in hohem Maße davon abhängig, wie personelle Kontinuität und Abbruchquoten die Umsetzung der Maßnahme prägten. Während ein Teil der Befragten trotz Personalneubesetzungen die Kontakte zu einem großen Teil kontinuierlich halten konnte, verweist ein Trägervertreter auf die Unmöglichkeit dieser Vorgabe angesichts der Bedeutung, die einer persönlichen Beziehung zwischen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern und Teilnehmenden der Maßnahme zukomme:

„Ja, in der [Name der Schule, S. W.] ist es so gewesen, dass wir da keine Nachbetreuung haben im Moment. Weil durch einen, ja sag ich mal, Personalwechsel ... ist kein Übergang zustande gekommen. Weil eine Mitarbeiterin ist ausgeschieden im Unternehmen, die auch diese Schule betreut hat zum Sommer hin und da gab's keinen Bezug. Also es hat sich auch rausgestellt in der Nachbetreuung, dass der persönliche Bezug zu den Schülern natürlich ganz wichtig ist, diese Kontinuität auch des eingesetzten Personals, dass die eben die Ansprechpartner sind für die Schüler, da läuft viel auf der persönlichen Ebene. Und das konnte in der [Name der Schule, S. W.] so nicht umgesetzt werden.“ (TR3, 27)

Jenseits der beschriebenen teilnehmerbezogenen Wirkungen zeichneten sich zahlreiche Effekte der Berufseinstiegsbegleitung auf der Ebene der Kooperationsbeziehungen ab (vgl. Kapitel 5.1.4), gleichzeitig wirkte das Modellvorhaben auch innerhalb der Träger selbst, etwa indem neue Impulse für die konzeptionelle Umsetzung von Hilfestellungen im Übergang gewonnen werden konnten oder sich Schwerpunktverlagerungen für künftige Projektausrichtungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung heraus kristallisierten:

„Ja eben dieser grundsätzlich präventive Ansatz, dass man eben nicht kooperativ arbeitet, wenn schon irgendwelche Probleme identifiziert wurden und schon Maßnahmen ergriffen wurden oder greifen sollten, sondern schon praktisch bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist. Das ist immer so ein blödes Bild, aber, ja im Grunde schon mit 15-Jährigen an der beruflichen Laufbahn zu arbeiten, das ist für uns neu und auch total gut.“ (TR1, 253)

Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass sich durch den Modellcharakter der Berufseinstiegsbegleitung und die damit in Zusammenhang stehenden Befristungen und konzeptionellen Neuausrichtungen trägerinterne Prozesse ständiger Veränderung und Planungsunsicherheit etabliert und verfestigt haben. Unter diesen haben letztlich insbesondere die beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu leiden, die schließlich in der Situation sind, vor dem Hintergrund ihrer eigenen diskontinuierlichen Beschäftigungsperspektive für Kontinuität ihrer Zielgruppe im Übergang sorgen zu sollen.

Bewertung der Maßnahme aus Perspektive der Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter:

Die Erfahrungen und Einschätzungen der Befragten hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Verlauf der Maßnahme unterstreichen die quantitative Träger- und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiterbefragung zu dieser Fragestellung (vgl. IAW et al. 2010a). Gleichzeitig geben die Akteure darüber hinaus Auskunft bezüglich der Umsetzbarkeit und Bewertung des Modellvorhabens nach weiterem Verlauf und insbesondere ersten erfolgten Übergängen. Grundsätzlich sind sich die Befragten einig, dass das Projekt konzeptionell fruchtet und sie ziehen demnach eine positive Bilanz:

„Ich finde das Projekt wirklich, wirklich, wirklich sehr gut. (Bereb, 217)*

Sie stellen die Fokussierung auf sozial- und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler und deren individuelle Begleitung als Gewinn und insgesamt zielführend heraus und betonen, dass die erfolgten Übergänge zeigen konnten, dass sowohl individuelle Chancen, Schulabschlüsse zu erreichen, ebenso als Erfolg zu verbuchen seien wie auch Integrationen in das Bildungs- und Ausbildungssystem, die durch das Programm positiv bestärkt werden konnten:

„Bereb ist eine notwendige Unterstützung für Schüler mit multiplen individuellen Problemlagen um den Schulabschluss sicher zu stellen und entsprechende Noten zu erreichen. Das kann individueller als von anderen Akteuren unterstützt und geleistet werden.“ (TR8, 119)

Insbesondere die potentiell angelegte Langfristigkeit der Hilfestellung im Übergang wird hoch bewertet:

„Am Anfang hieß es: ‚Warum? Das macht doch schon die Berufsberatung.‘ Ist aber nicht so. Die Berufsberatung ist eine Behörde, die an einem Ort aufzusuchen ist, bzw. der ein oder andere Berufsberater geht auch in die Schulen. Aber das mit der Berufseinstiegsbegleitung ist nochmal etwas anderes. Weil die Hilfen hier auch tiefgreifender sind. Also der Bereb geht auf den Jugendlichen zu, bis dahin, dass er nach Hause geht. Also er bleibt ihm an den Fersen heften, das kann eine Behörde gar nicht leisten. Das ist gar nicht machbar.“ (TR4, 308)

„Ich bin davon überzeugt, dass es ein tolles Projekt ist, weil es einem Jugendlichen die Möglichkeit gibt, kontinuierlich über einen längeren Zeitraum ganz individuell über seine Schwierigkeiten, Hemmnisse, Perspektiven zu sprechen, die sie für sich haben, entwickeln, gestalten wollen, und wenn man das methodisch vielfältig handhabt diese Arbeit, dann kann man für die Jugendlichen auch einen großen Motivationsschub erreichen und große bewusste Entscheidungen für bestimmte Aktivitäten, die erfolgreich dann in Ausbildung oder schulische andere Angebote münden. Ich glaube es gibt kaum die Möglichkeit so individuell über seine Themen zu sprechen.“ (TR10, 35)

Entsprechend dieser Bewertungen wird, wie auch schon im ersten Zwischenbericht dargestellt, an vielen Standorten betont, dass eine punktuelle Ausweitung der Angebote der Berufsorientierung in den Schulen über die ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinaus oder gar eine Ausdehnung auf weitere Schulformen sinnvoll wäre, so dass noch mehr Schülerinnen und Schüler einen Vorteil aus dieser Maßnahme ziehen könnten:

„Gesamtschulen, Realschulen, die brauchen das auch, glauben Sie mir ... Da sind auch Schüler, die sind ... schwach. Das heißt ja nicht, dass die da alle gut sind.“ (Bereb, 217)*

Im Hinblick auf Angebote der Berufsorientierung und Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes werten die Befragten das Modellvorhaben als eine bedeutsame und wesentliche Ergänzung zu bisher bestehenden Hilfestellungen im Übergang insbesondere der Schulen. Ein früheres Ansetzen der Unterstützung an den Schulen wird als Möglichkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Programms aufgeworfen und die damit durch einen verlängerten Betreuungszeitraum offerierten Möglichkeiten einer noch fundierteren Berufsvorbereitung unterstrichen:

„Dem Grunde nach müssten diese Maßnahmen noch eher einsetzen, um die Jugendlichen eben noch langfristiger vorzubereiten und ihre Berufsorientierung zu betreuen. Also siebente Klasse ist eigentlich ... zu spät nicht, wir können da eine ganze Menge machen bis zur Neunten, aber es wäre wünschenswert, solche Maßnahmen auch noch eher beginnen zu lassen“ (TR6, 111).

Parallel zu diesen positiven Einschätzungen des Modellvorhabens hat sich bei einigen der befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Verlauf jedoch teilweise auch eine Ernüchterung bezüglich einer generellen Wirksamkeit für ihre Zielgruppe der besonders Benachteiligten eingestellt. Sie verweisen darauf, dass mit einem rein an

den Individuen ansetzenden Unterstützungsinstrument grundsätzliche strukturelle Problemlagen und Widersprüche im Übergang, wie bspw. die Nicht-Passung zwischen Anspruch und Voraussetzungen der Zielgruppe und dem, was das Berufsbildungssystem offeriert und fordert, nicht gelöst werden könnten (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2):

„Ja, also wenn ich jetzt die Stellenausschreibungen mir anschau für die Lehrstellen 2012, dann steht also definitiv: ‚Wir suchen jemanden mit Abschluss in den Hauptfächern Deutsch, Mathe nicht schlechter als 2‘. So, also nun ist die Frage, bewerbe ich mich trotzdem mit dem Schüler, der in Mathe eine Drei und in Deutsch eine Zwei hat oder nicht? ... Die Sachen sind für das Unternehmen eine wichtige Voraussetzungen. Und die müsste man also in der Regel auch vorfinden bei dem Schüler. Das ist natürlich nicht immer der Fall.“ (TR4, 170)

Im Verlauf der Maßnahme haben sich, als grundlegende Bedingung für eine erfolgreiche Umsetzung, Annahmen, die bereits zu Beginn des Modellvorhabens formuliert wurden, bestätigt. Einer dieser Aspekte betrifft die Bedeutung von Beziehungsarbeit als Voraussetzung für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung.

„Also ich denke das Ganze kann nur funktionieren, wenn man am Anfang Beziehungsarbeit leistet ... und dass man dafür eben auch Zeit und Raum lässt und auch erkennt, im Moment gibt es andere Sachen als Bewerbungen schreiben oder sich auf irgendwas da vorzubereiten ... Ja zum, beispielsweise, dass man dann nicht sofort anfängt: ‚Was willst du mal werden? Wann suchst du ein Praktikum? Und wenn das nix wird, was machst du dann? Und was ist mit weiterführender Schule? Und hast du schon eine Bewerbung? Und machen wir morgen einen Lebenslauf‘, sondern das Ganze erst mal so ruhig angehen zu lassen, die mal von zuhause, von der Freizeit erzählen lassen, denen auch so das Gefühl geben das interessiert jemanden.“ (Bereb, 73-76)*

Im Zuge des weiteren Maßnahmenverlaufs wurde jedoch deutlich, dass eine intensive Betreuung außerhalb des schulischen Rahmens sich zum Teil nur schwer und als mühsam erreichbar zeigte und sich damit die Aufrechterhaltung eines ihrer wichtigsten Erfolgskriteriums als nur bedingt umsetzbar erwies. Auch wenn die langfristig angelegte Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen als besonders wertvoll hervorgehoben wird, verweisen einige der befragten Bildungsträger auf Kontaktabbrüche und erschwerende Rahmenbedingungen für die langfristige Begleitung: strukturelle Hürden wie den Wegfall des stabilisierenden und rahmenden schulischen Kontext, aber auch aufwendige und lange Fahrten sowie einen hohen finanziellen Aufwand für die Betreuungsarbeit. Die befragten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betonen darüber hinaus eher Aspekte genereller Motivationslagen von Schülerinnen und Schülern als Begründung für diese Schwierigkeiten:

„Der erste Knackpunkt ist die Motivation und der Wille von dem Schüler oder von dem Teilnehmer. Das merke ich auch bei allen Kollegen, eigentlich auch in jedem Projekt, in dem ich sonst zu tun hatte, das kommt eigentlich als erste Aussage: Derjenige muss wollen. Und wenn man merkt, derjenige steht dahinter und möchte da was verändern oder möchte sich da entwi-

ckeln, dann tut man eigentlich auch alles dafür, dass das irgendwie funktionieren kann. Und was man im Einzelfall braucht, kann ja im Einzelfall unterschiedlich sein, aber das muss vorhanden sein, damit man da eine Arbeitsgrundlage hat und dass man den nicht immer wieder dran erinnern muss, was doch eigentlich das Ziel ist. Das muss derjenige schon vor Augen haben.“ (Bereb, 215)*

Diese Einschätzungen lassen eine ambivalente und unterschiedliche Beurteilung der langfristigen Begleitung über den Schulabschluss hinaus erkennen: Auf der einen Seite wird dafür plädiert, den Zeitraum von einem halben Jahr zu erweitern, da Jugendliche über diesen Zeitspanne hinaus Unterstützung benötigen, auf der anderen Seite wird insbesondere eine „doppelte“ Betreuung im Falle eines Maßnahmenbesuches nicht für unbedingt zwingend und nötig erachtet, vor allem dann nicht, wenn Jugendliche bereits anderweitige sozialpädagogische Betreuung erhalten, beispielsweise im Kontext eines Maßnahmenbesuchs. Einstimmig wird jedoch betont, dass es die Möglichkeit geben sollte, fallbezogen und gemessen an den Bedarfen der Zielgruppe entscheiden zu können und damit Spielräume für Träger und Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter zu erhöhen.

Unter den veränderten Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung seit Verlassen der Schule haben sich sowohl neue Schwierigkeiten abgezeichnet, gleichzeitig andere Herausforderungen als weiterhin herausfordernd etabliert. Nachhaltigen Einfluss auf die Umsetzung und den Verlauf hat aus Sicht der Träger das von der überwiegenden Anzahl der Trägervertreterinnen und -vertreter kritisch bewertete Ausschreibungsverfahren des Programms, indem es durch den teilweise fehlenden oder verspäteten Einbezug der Schulen diese Kooperationsbeziehungen erschwert habe. Die Abstimmungsprozesse aller Beteiligten müssten verbessert werden, davon ist der Großteil der Trägervertreterinnen und -vertreter überzeugt. Durch rechtzeitige Planungen und frühen Einbezug der Mitwirkenden in dieses Projekt könnten Reibungsverluste verhindert sowie dem Träger genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, Personal sorgfältig auszuwählen. Einig sind sich die befragten Trägervertreterinnen und -vertreter dahingehend, dass den Schulen mehr Entscheidungsspielräume bezüglich Fragen ihrer allgemeinen Projektteilnahme zugesprochen gehöre. Aber auch im Kontext der Personalauswahl wäre dies von hoher Relevanz für die weitere Zusammenarbeit. Wird die Schule bei Entscheidungen nicht involviert, führe dies letztlich zu erheblichen Schwierigkeiten für eine erfolgreiche Integration des Projektes in der Schule:

„Die Schulen waren jedes Mal überrascht, dass wir uns plötzlich melden. Wir waren diejenigen, die die Schulen informiert haben und auch über den Part, den sie eigentlich einbringen sollten in die verbindliche Kooperation. Das sollte seitens der Arbeitsagentur bzw. der Schulbehörden vorab geleistet werden, dass die Schulen nicht bloß sagen: ‚Ja, wir hätten gerne ‚ne neue weitere Maßnahme, das ist toll für uns‘. Sondern, dass sie auch wissen, zu welchen Konditionen sie es tun und was sie selber einbringen müssen. Das erleichtert uns Trägern die Kooperation, wenn die Schulen vorab wissen, was sie eigentlich selber zu tun haben. Das finde ich einen massiven Mangel in dem Verfahren.“ (TR, 139).*

„Die Schulen waren vollkommen vor den Kopf gestoßen und mein Wunsch wäre eigentlich, dass sich Schulen auf das Programm bewerben. Das fände ich super. Da kann man zumindest schon einmal davon ausgehen, dass die Lehrer und Rektorin in ihrem Kollegium das irgendwie vorab kommuniziert haben und du drauf Bezug nehmen und sagen kannst: ‚Ihr wolltet das, also machen wir jetzt auch gemeinsam.‘ In einer Schule war das Eröffnungsgespräch so: ‚Wir wollen Sie nicht.‘ Und ich sagte: ‚Sorry, die BA hat entschlossen, dass wir's aber kriegen und wir müssen jetzt‘. Hanebüchen! Also das fand ich hanebüchen. Das ist natürlich für uns dann super unangenehm“ (TR, 248).*

Neben diesem Aspekt, der auf die Kooperation mit den Schulen zielt, bezieht sich ein weiterer Kritikpunkt auf den finanziellen Rahmen. Besonders an einem Standort wurde betont, dass in den Vergaberichtlinien ausgebildete und qualifizierte Fachkräfte in der Position des Berufseinstiegsbegleiters bzw. der -begleiterin gefordert sind, diese jedoch nicht entsprechend ihrer Qualifikation bezahlt werden können (vgl. Kapitel 5.1.3).

Ebenso macht ein Trägervertreter deutlich, dass es im Verlauf der Maßnahmenumsetzung zu Reibungen hinsichtlich unterschiedlicher Zielformulierung des Programms durch den Träger sowie der lokalen Agentur für Arbeit gekommen sei. Hierzu zählt einerseits ein wahrgenommener Druck hinsichtlich der Vermittlungszahlen und andererseits die Nicht-Berücksichtigung zahlreicher anderer, zentraler Unterstützungsleistungen, die die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter leisten:

„Dabei gehen die Berebs in der Praxis weit über die in den Verdingungsunterlagen geforderten Elemente hinaus. Neben ihrem Tätigkeitsschwerpunkt der Berufsorientierung leisten die Berebs in einem Maße Sozialarbeit, welches niemand vorausgesehen hatte. Berebs gehen zum Teil mit Eltern und Kindern zum Jugendamt oder Ärzten, weil die Sprachbarriere seitens der Eltern oft zu groß ist. Im Ergebnis sind die Berebs inzwischen viel häufiger an den Schulen als im angebotenen Konzept ursprünglich geplant war.“ (TR11, 15).

Die starke Steuerung der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung durch sich verändernde Richtvorgaben durch die Agentur für Arbeit wird als in hohem Maße belastend und teilweise widersprüchlich zur konzeptionellen Ausrichtung der Maßnahme erlebt. So haben an einem Standort der Fallstudienuntersuchung durch die Agentur forcierte Losverkleinerungen zu einer Praxis der Abmeldungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern geführt, die langfristig begleitete und zielgerichtete Unterstützungsleistungen zunichtemachten und als negative Auswirkungen insbesondere des Modellcharakters der Maßnahme verbucht wurden:

„Leider ist das jetzt so, dass die Teilnehmerzahlen ja komplett runter gefahren werden, dass alle, die von der Schule runter sind, also von der Hauptschule, dass alle abgemeldet werden und nicht mehr weiter betreut werden sollen ... Die fallen komplett raus. Was natürlich für die Arbeit nicht besonders schön ist ... Wir sagen auch allen Betrieben oder den Teilnehmern: ‚Natürlich kann man uns noch anrufen.‘ Aber offiziell von Seiten der Ar-

beitsagentur endet die Zusammenarbeit ab dem 31.1., also ein ganz herber Einschnitt. Das heißt ja, wenn man das jetzt wirklich zu hundert Prozent so verfolgen würde, ab sofort hat man keinen Kontakt mehr, sollte nichts mehr für den Jugendlichen unternehmen und volle Konzentration auf diejenigen Teilnehmer, die wirklich auf der Hauptschule sind, sie quasi von heute auf morgen den Kontakt abbrechen sollten. Und das gestaltet sich wahrscheinlich in dem einen oder anderen Fall schwierig. Der ein oder andere Schüler ist schon weiter mit den Gedanken entfernt davon oder braucht nicht mehr so viel Hilfestellung, der andere aber vielleicht umso mehr und hat vielleicht gerade noch ein paar Ziele vor Augen oder ein paar Dinge, die man erarbeiten will oder gerade eine neue Bewerbung vielleicht erstellt oder sucht dann oder noch Praktikumsplatz oder andere Plätze. Ja, und da wird man dann mittendrin in der Arbeit eigentlich unterbrochen, ich kann das jetzt quasi noch so nebenher leisten, aber das wird sehr schwierig ... Zuerst wurde zugesichert, wenn da zwei, drei Leute sind, wo noch Arbeitsschritte anstehen oder so, dann kann man die auch vielleicht mit drin lassen, aber jetzt kam vorgestern die E-Mail von der Arbeitsagentur von den Berufsberatern, dass das eben nicht so ist. Dass wirklich alle raus genommen werden sollen und es nur mit denen weiterlaufen soll, die wirklich an der Hauptschule sind.“ (Bereb, 147-157)*

Auch nach einer grundsätzlich positiven Einschätzung der Maßnahme unterstreicht ein großer Teil der Befragten, dass die konzeptionelle Umsetzung einer Weiterentwicklung bedarf. Probleme zeigen sich im Kontext einer unterschiedlichen Auslegepraxis der Förderung und ihrer Umsetzung und Interpretation durch die lokalen Agenturen für Arbeit vor Ort, beispielsweise zum Umgang mit den sogenannten Doppelförderungen oder der Praxis der Losverkleinerungen und damit einhergehenden Teilnehmerabmeldungen. Nicht nur die teilweise von lokaler Agentur zu lokaler Agentur unterschiedlichen Erwartungen und Handlungsanweisungen führen dabei zu Verunsicherung und Verwirrung, sondern auch der wahrgenommene Widerspruch zur intendierten Langfristigkeit der Förderung, der sich darin ausdrückt, dass die kontinuierliche Begleitung als zentrales Ziel formuliert ist, Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann jedoch bei nicht erfolgten Übertritten ins Ausbildungssystem keine Begleitung mehr erfahren.

7.5 Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Bericht vorgelegten Ergebnisse zu den Wirkungen sind als vorläufig zu betrachten und müssen in künftigen Berichten ergänzt und aktualisiert werden. Die vorhandenen Analysen konnten nur die schulischen Ergebnisse und den Verbleib unmittelbar nach dem planmäßigen Abschluss der allgemeinbildenden Schule ins Blickfeld nehmen. Sie müssen durch Analysen der weiteren Ausbildungsverläufe ergänzt werden. Zudem müssen die Ergebnisse auch durch die Hinzunahme weiterer Daten, beispielsweise der bisher nicht genutzten Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit, validiert und erweitert werden.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass zwischen Jugendlichen, die an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmen und vergleichbaren Nichtteilnehmenden insgesamt keine

signifikanten Unterschiede in der Entwicklung der schulischen Leistungen bestehen. Dabei muss jedoch nach Untergruppen differenziert werden. Bei den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern finden sich in der Tendenz positivere Wirkungen. In einigen Untergruppen findet sich dagegen ein signifikant negativer Wirkungskoeffizient. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich Teilnehmende und Nichtteilnehmende hinsichtlich bisher nicht berücksichtigter Merkmale unterscheiden.

Zwischen teilnehmenden und vergleichbaren nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen gibt es wenig Unterschiede, was die Einmündung in die Zustände weiterführende Schule, Ausbildung und berufsvorbereitende Maßnahmen angeht. Für die Gesamtstichprobe sind die geschätzten Effekte nicht signifikant. Für einzelne Untergruppen, insbesondere die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund, zeigt sich infolge der Berufseinstiegsbegleitung eine verminderte Wahrscheinlichkeit, im Anschluss an den Hauptschulabschluss eine weiterführende Schule zu besuchen. Außerdem zeigt sich für einzelne Gruppen eine erhöhte Tendenz zum Eintritt in Maßnahmen der Berufsvorbereitung. Diese Ergebnisse sind besonders deutlich für die Angehörigen der Abschlusskohorte 2010, für junge Männer sowie für solche Teilnehmende, die nach eigenen Angaben ein gutes Verhältnis zum Berufseinstiegsbegleiter oder zur -begleiterin haben. Auch hierbei können verbliebene Selektionseffekte derzeit noch nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Die qualitativen Ergebnisse geben Hinweise zur Interpretation der quantitativen Befunde und helfen dabei, die Schätzergebnisse zu validieren und mit der Einschätzung der qualitativ Befragten abzugleichen. Dies betrifft beispielsweise die Frage, wie die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter den fortgesetzten Schulbesuch bewerten. Die Fallstudien sind insbesondere wichtig, um den Kontext zur berufsbiografischen Situation der Geförderten herzustellen. Die Analyse zeigt, 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. Die quantitative Evaluation kann diesen biografischen Kontext mit der Betrachtung kurzfristiger Ergebnisse derzeit nicht herstellen, wird aber künftig die längerfristige Entwicklung berücksichtigen. Dies ist vor allem für diejenigen Verläufe relevant, die nicht sofort nach dem ersten Abschluss der allgemeinbildenden Schule in ein Ausbildungsverhältnis führen.

Die qualitativen Erhebungen zeigen, dass von den Fachkräften die gesetzlichen Ziele der Berufseinstiegsbegleitung – insbesondere der Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Übergang in Ausbildung – als maßgeblich angesehen werden. Davon abgesehen geben die Fallstudien Hinweise auf weitere Wirkungszusammenhänge. Beispielsweise strahlt die Förderung auch positiv auf nichtteilnehmende Jugendliche in derselben Klasse ab, und die Geförderten können durch die Förderung soziale Kompetenzen ausbauen. Diese Wirkungen sind nicht quantitativ erfassbar. Auch deshalb werden sich die künftigen Analysen weiterhin gleichermaßen auf quantitative und qualitative Vorgehensweisen stützen.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2008): HEGA 12/08 – 10 – Geschäftsanweisung zu § 421s SGB III – Berufseinstiegsbegleitung, Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, 9. Dezember 2008.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2011): Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA). Internet: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A042-Vermittlung/Publikation/pdf/Fachkonzept-Berufseinstiegsbegleitung-im-Auftrag-der-BA.pdf>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012): Berufsbildungsbericht 2012 und Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Internet: [http://www.bmbf.de/de/14737.php?hilite= Berufseinstiegsbegleitung](http://www.bmbf.de/de/14737.php?hilite=Berufseinstiegsbegleitung) [Zugriff am 04.06.2012].
- Bundesrat (2011): Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt. Drucksache 556/1/11
- Caliendo, M./Kopeinig, S. (2008) : Some Practical Guidance For The Implementation Of Propensity Score Matching. *Journal of Economic Surveys* 22(1), 31-72.
- Deutscher Bundestag (2012): Kofinanzierung der Berufseinstiegsbegleitung. Drucksache 17/8845.
- Ehler, C./Kluve, J./Schaffner, S. (2012) : Temporary Work as an Active Labor Market Policy – Evaluating an Innovative Activation Program for Disadvantaged Youths. *Economics Bulletin*, im Erscheinen.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig durchgesehene und überarbeitete Neuauflage.* Reinbek: Rowohlt.
- Heckman, J./Lalonde, R./Smith, J.A. (1999): The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs. In: Ashenfelter, A./Card, D. (Hrsg.): *Handbook of Labor Economics*, Volume 3, Amsterdam: Elsevier Science.
- Helferich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Hujer, R. (2011): Mikroökonomie und Kausalität: Zur Bedeutung arbeitsmarktpolitischer Evaluationsstudien, *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv* 5, 5-18.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010a): *Erster Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III*, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.
- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2010b): *Anhang zum Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III*, Tübingen, Berlin, Bielefeld, August 2010.

- IAW/SÖSTRA/SOKO-Institut/IfE (2011): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, Tübingen, Berlin, Bielefeld, Juli 2011.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011a): Positionspapier „Hinweise zur notwendigen Verbesserung und Weiterentwicklung der „Bildungsketten“ mit den Programmen „Berufseinstiegsbegleitung“, „Berufseinstiegsbegleitung – Bildungsketten“ und „Berufsorientierung““. Internet: http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/kv_position_bildungsketten_BerEb.pdf [Zugriff am 04.06.2012]
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011b): Positionspapier „Die Berufseinstiegsbegleitung als Regelinstrument der Integrationsförderung – Aktuelle Handlungsbedarfe und Hinweise für eine verbesserte Umsetzung“. Internet: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Position_Handlungsbedarfe_Berufseinstiegsbegleitung.pdf [Zugriff am 04.06.2012]
- Lechner, M./Miquel, R./Wunsch, C. (2011): Long-Run Effects Of Public Sector Sponsored Training In West Germany. *Journal of the European Economic Association* 9(4), 742-784.
- Rosenbaum, P./Rubin, D. (1983): The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika* 70(1), 41-55.
- Rubin, D. (1974): Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Nonrandomized Studies, *Journal of Educational Psychology* 66 (5), 688–701.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Straif, C. (2011): *Berufseinstiegsbegleitung: Unterstützung individueller Wege in den Beruf, Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*
- Strübing, J. (2008): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*.
- Walther, A./ du Bois-Reymond, M./ Biggart, A. (Hrsg.) (2006): *Participation in transition? Motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Forschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1, Nr. 1. Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff zuletzt am 19. 07. 12]