

Philipp Bauer, Andreas Fischer, Natalie Herdegen, Philipp Kugler,  
Bernhard Boockmann, Kristin Hecker

# Evaluation der Berufseinstiegsbe- gleitung in Sachsen (BerEbS) - Auswirkungen der landesspezifi- schen Änderungen

Abschlussbericht

## Impressum

f-bb-Bericht  
Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)  
ISSN 2699-0865

### Herausgegeben von

Dr. Iris Pfeiffer  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH  
Rollnerstraße 14  
90408 Nürnberg  
[www.f-bb.de](http://www.f-bb.de)

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) arbeitet seit 2003 an der Weiterentwicklung des Systems der beruflichen Bildung durch Forschung in Deutschland und international. Das Leistungsspektrum umfasst die Durchführung von Modellversuchen, Gestaltungs- und Transferprojekten, die wissenschaftliche Begleitung von Förderprogrammen, die Evaluation von Verordnungen und Maßnahmen sowie die Umsetzung von Fallstudien, empirischen Erhebungen und Analysen.

### Förderung

Regionaldirektion Sachsen der Bundesagentur für Arbeit  
Glockenstraße 1  
09130 Chemnitz

### Autorinnen und Autoren

Philipp Bauer, Andreas Fischer, Natalie Herdegen, Philipp Kugler, Bernhard Boockmann, Kristin Hecker

### Erscheinungsjahr

2025

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download  
unter [www.f-bb.de/](http://www.f-bb.de/)

### Zitiervorschlag

Bauer, P., Fischer, A., Herdegen, N., Kugler, P., Boockmann, B., &  
Hecker, K. (2025): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung in Sachsen (BerEbS) - Auswirkungen  
der landesspezifischen Änderungen. Abschlussbericht. f-bb-Bericht 01/2025

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



---

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	4
2. Literaturanalyse .....	6
3. Umfeldanalyse .....	23
4. Quantitative Untersuchung der Teilnehmenden.....	30
4.1 Rahmenbedingungen der Förderung.....	30
4.2 Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung.....	30
4.3 Beendigung der Teilnahme an der BerEbS.....	35
4.4 Gründe für den Austritt .....	41
5. Vergleichsgruppenanalyse.....	46
5.1 Fragestellungen und Methodik.....	46
5.2 Ergebnisse der Vergleichsgruppenanalyse.....	48
6. Qualitative Untersuchung und Schüler*innenbefragung.....	52
6.1 Interviews mit Berufseinstiegsbegleiter*innen.....	52
6.2 Interviews mit Trägern .....	66
6.3 Interviews mit Eltern .....	72
6.4 Interviews mit Lehrkräften .....	81
6.5 Befragung von an der BerEbS teilnehmenden Schüler*innen.....	88
6.6 Analyse der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV).....	92
7. Zusammenfassung der Ergebnisse .....	109
8. Empfehlungen zur Verbesserung des Instruments.....	111
Literaturverzeichnis .....	116

---

## 1. Einleitung

Im dualen Ausbildungssystem Deutschlands stellt der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung eine besondere Schwelle dar. Das zeitnahe Gelingen dieses Übergangs hängt stark vom erreichten Schulabschluss ab. Besonders Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss können selten unmittelbar in ein Beschäftigungsverhältnis übergehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 130). Ein großer Teil dieser Jugendlichen strebt daher zunächst einen weiteren Schulbesuch an, um die Chancen auf eine vollqualifizierende Ausbildung zu verbessern (vgl. Reißig et. al. 2018, S. 16ff.). Dennoch bleibt das Ziel, angesichts aktueller Herausforderungen am Arbeitsmarkt die Zahl der erfolgreich übertretenden Jugendlichen insbesondere mit Hauptschulabschluss oder Abschlüssen der Förderschulen weiter zu erhöhen und die Übergangszeiten zu verringern. Um dem Fachkräftemangel in Deutschland zu begegnen, stellen die Reduzierung der Anzahl von Schulabgänger\*innen ohne Abschluss und die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen wichtige Handlungsfelder dar.

Der Gesetzgeber reagierte auf die dargestellte Situation am Übergang von Schule und Beruf und führte 2008 mit der Berufseinstiegsbegleitung ein neues Regelinstrument zeitlich befristet in das SGB III ein. Zur modellhaften Erprobung wurden zunächst 1000 Schulen ausgewählt, die beginnend mit dem Schuljahr 2009/2010 die Berufseinstiegsbegleitung anboten. 2010 wurde im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ ein Sonderprogramm aufgelegt, durch das seit dem Schuljahr 2010/2011 weitere 1.000 Schulen die Berufseinstiegsbegleitung nutzten. Kernanliegen des Instruments ist es, abschlussgefährdete Haupt- und Förderschüler zum Schulabschluss und in eine duale Ausbildung zu führen. Gleichwohl es regionale Unterschiede in der konzeptionellen Umsetzung gibt, lassen sich Kernelemente festmachen.

Die Grundidee bildet die langfristige und individuelle Begleitung der Lernenden. Bereits in der Vorabgangsklasse sollen lernschwächere Schülerinnen und Schüler durch das Instrumentarium unterstützt und über das Erreichen des Schulabschlusses hinaus bis in den ersten Zeitraum der Ausbildung begleitet werden. Die Berufseinstiegsbegleitung wird personell durch geschultes Personal realisiert, das den Schülerinnen und Schülern einzeln in fünf Phasen Unterstützung bietet: 1) Erreichung des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, 2) Unterstützung der Berufsorientierung und Berufswahl, 3) Ausbildungsplatzsuche, 4) Begleitung in Übergangszeiten zwischen Schule und Berufsausbildung und 5) Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Eine weitere Besonderheit besteht in der Vernetzung von Unterstützungsinstrumenten. Für die Unterstützung in den jeweiligen Phasen soll den betroffenen Jugendlichen immer derselbe\*dieselbe Berufseinstiegsbegleiter\*in (Bereb)<sup>1</sup> zur Verfügung stehen.

---

<sup>1</sup> Um Verwechslungen zu vermeiden, wird der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in im Folgenden mit „Bereb“ abgekürzt, das Programm der Berufseinstiegsbegleitung Sachsen dagegen mit „BerEbS“.

---

Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Jugendlichen, die sich oft mit verschiedenen Problemlagen konfrontiert sehen, eine stabile Beziehung zu der helfenden Person aufbauen können. Um ein gemeinsames Verständnis für die Aufgabe der Berufseinstiegsbegleitung und eine möglichst einheitliche Ausgestaltung zu gewährleisten, hat die Bundesagentur für Arbeit ein umfassendes Fachkonzept erarbeitet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011).

Der Freistaat Sachsen legte zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in Sachsen (BerEbS) beginnend mit dem Jahrgang 2012/13 ein eigenes Landesprogramm unter Nutzung des Landes-ESF und mit der Kofinanzierung der RD Sachsen der Bundesagentur für Arbeit auf: Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitung sind Schülerinnen und Schüler, die abschlussgefährdet sind (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus & Regionaldirektion Sachsen der Bundesagentur für Arbeit 2015). Im Freistaat Sachsen nimmt der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in mit der Kompetenzanalyse AC Sachsen eine Potentialanalyse vor, die die Stärken, Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler abdeckt. Anschließend werden gezielt Unterstützungsmöglichkeiten eingesetzt. Dabei soll das Instrumentarium auch die inklusiven und integrativen Anstrengungen des Bundeslands aufgreifen. Außerdem koordiniert Sachsen die Verbindung mit anderen Förderungen wie z.B. der Assistierte Ausbildung (AsA) (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S. 21-22). Für die Schuljahre 2014/15 bis 2018/2019 standen jährlich 2.100 Plätze für die BerEbS zur Verfügung. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Berufseinstiegsbegleitung die erhoffte Wirkung zeigt: Fast zwei Drittel der durch Berufseinstiegsbegleitende betreuten Jugendlichen mündeten nach dem erfolgreichen Abschluss der Schule in eine Berufsausbildung ein (vgl. Forschungskonsortium 2015).

Die Finanzierung des Programms wurde von 2014 an zu je 50 Prozent durch die Bundesagentur für Arbeit und den Bund bzw. mithilfe von ESF-Mitteln sichergestellt (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S. 17). Mit dem Auslaufen der ESF-Förderung wurde ab 2020 eine andere Finanzierung notwendig. Neben der 50-prozentigen Kofinanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit wurde dafür auf Länderebene z.T. die Bereitstellung von Haushaltsmitteln notwendig. Der Freistaat Sachsen übernahm zur Verstetigung des Programms den nötigen Anteil. Dafür sah er im Doppelhaushalt 2019 und 2020 sieben Millionen Euro vor (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018). Neben Sachsen wurde die Berufseinstiegsbegleitung ab 2020 u.a. auch in Bayern<sup>2</sup>, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen weitergeführt. Im Zuge der angepassten Finanzierung wurde die Berufseinstiegsbegleitung in Sachsen konzeptionell angepasst. Dabei wurde die maximale Förderdauer von 48 Monaten auf 36 Monate verkürzt.

---

<sup>2</sup> In Bayern ist die Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung ab 2023 derzeit nicht mehr vorgesehen (<https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/soziales-staatsregierung-streicht-foerderung-kein-geld-mehr-fuer-den-berufseinstieg-id61834221.html>, letzter Aufruf: 31.03.2024), trotz zahlreicher Aufrufe und positiver Rückmeldungen beteiligter Akteure (vgl. dazu <https://www.kjsw-landshut.de/pdf/berufseinstiegsbegleitung-stimmen.pdf>, letzter Aufruf 31.10.2024).

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) wurde in Kooperation mit dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW) an der Universität Tübingen mit der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung Sachsen beauftragt. Zentraler Gegenstand der Evaluation ist die Frage nach der Wirkung des Instrumentariums im Kontext der seit 2020 veränderten Bedingungen. Dafür wurden quantitative und qualitative Analysen durchgeführt. Auf die folgenden übergeordneten Fragenstellungen sollte die Evaluation Antworten liefern:

1. *Inwieweit ist die BerEbS wirksam? Werden die zentralen Ziele – Abschlusserreichen, Übergänge unterstützen, Übergang in Ausbildung, Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse – erreicht? In welchem Ausmaß?*

2. *Inwiefern hat die Verkürzung der Förderdauer Auswirkungen auf deren Erfolg? Ergeben sich Unterschiede zum früheren BerEb-Programm hinsichtlich:*

- *des Erreichens des Schulabschlusses,*
- *des erfolgreichen Übergangs in eine Ausbildung,*
- *der Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems,*
- *der Stabilität und Kontinuität des Personaleinsatzes und*
- *der Bewertung der Maßnahme durch die Teilnehmer.*

3. *Inwiefern entwickeln sich die Teilnehmer von BerEbS im Verlauf der Maßnahme hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten weiter, auch wenn ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung nicht (direkt) gelingen sollte?*

Die Basis der Evaluation auf der Grundlage der o. g. Fragestellungen bildet in Kapitel 2 die Literaturanalyse, die den Forschungsstand zu Einflussfaktoren und Wirkungszusammenhängen enthält und einen Überblick über die Berufsorientierung in Sachsen gibt. Es folgt in Kapitel 3 die Umfeldanalyse, die wichtige Kennzahlen zu Zeitpunkt vor und nach der Einführung des angepassten Programms umfasst. In der quantitativen Untersuchung (Kapitel 4) erfolgt die deskriptive Beschreibung der Gruppe der Teilnehmenden an der BerEbS und im Kapitel 5 die Vergleichsgruppenanalyse. Im Kapitel 6 sind im Rahmen der qualitativen Analyse die Ergebnisse der Interviews mit Eltern, Lehrkräften, Berufseinstiegsbegleiter\*innen, Trägern, die Ergebnisse der standardisierten Schüler\*innenbefragung sowie die Auswertung der Start- und Abschluss-Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuVs) enthalten. Die Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7. Auf der Grundlage der erarbeiteten Ergebnisse und der Diskussionsergebnisse aus dem Expertenworkshop zur Kopplung Theorie-Praxis werden im Anschluss (Kapitel 8) Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms ausgesprochen.

## **2. Literaturanalyse**

### **a. Empirische Befunde zum Übergang Schule – Ausbildung**

„Die nationale Bildungsberichterstattung verweist darauf, dass sich an allen Übergängen unseres Bildungssystems soziale Selektionsprozesse vollziehen, aber für den Übergang aus der

---

allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung diese in Deutschland besonders stark ausgeprägt sind: sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Region. Das heißt, bestimmte Zielgruppen bleiben auf der Strecke.“ (Bylinski 2013, S.217)

Das Erreichen eines Schulabschlusses spielt im Berufsbildungssystem in Deutschland eine zentrale Rolle für den Übergang in eine Berufsausbildung. Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss hat lediglich etwa ein Fünftel die Chance, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten, während ihnen der Zugang zu einer schulischen Berufsausbildung vollkommen verschlossen bleibt. Auch bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss münden mehr als die Hälfte im Übergangssystem. Selbst Abgänger mit Mittlerem Schulabschluss münden zu über einem Viertel zunächst in die Warteschleifen des Übergangssystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 S.157). Männliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei im Übergangssystem deutlich überrepräsentiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; 2018, 2024).

Neben dem schlichten Erreichen eines Schulabschlusses spielen auch Faktoren eine Rolle, auf die die Jugendlichen selbst Einfluss nehmen können, wie z.B. der Erwerb eines höheren Schulabschlusses oder bessere Abschlussnoten (vgl. Eberhardt et. al. 2013). So wird deutlich, dass Jugendliche mit schlechter als befriedigenden Durchschnittsnoten wesentlich längere Übergangszeiten in eine betriebliche Ausbildung aufweisen als Jugendliche, mit besseren Noten (ebd., S.53f.). Weil Betriebe sowohl Schulabschlüsse als auch Noten als Indikatoren für das Leistungsniveau der Bewerber nutzen (vgl. Imdorf 2009), ist dies auch nicht weiter überraschend. Auf der anderen Seite gibt es Erkenntnisse, dass Fachnoten eine geringere Rolle spielen als gemeinhin erwartet wird. So zeigte sich z.B., dass Hauptschüler\*innen, die Projektklassen mit einer langfristigen betrieblichen Anbindung und regelmäßigen betrieblichen Praxistagen<sup>3</sup> besuchten, trotz schlechterer Schulnoten deutlich bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben als Jugendliche aus regulären Hauptschulklassen (vgl. Solga, Baas & Kohlrausch 2012). Auch andere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Jugendliche mit schlechten schulischen Qualifikationen trotzdem Zugang zu einer betrieblichen Ausbildungsstelle erhalten können, „wenn sie sich vorher im Praktikum bewiesen oder auf sonstige Weise nachgewiesen haben, dass sie den Konventionen der verschiedenen „Welten“ eines Betriebes entsprechen können.“ (Eberhardt et al. 2013, S.53)

Weiterhin gibt es Faktoren, die eine große Rolle spielen, auf die Jugendlichen aber keinerlei Einfluss nehmen können, wie die soziale und ethnische Herkunft. In dem Falle, dass z.B. beide Eltern keinen Ausbildungsabschluss besitzen oder nicht erwerbstätig sind, sind die Chancen, dass das Kind eine Ausbildung beginnt, deutlich niedriger (vgl. Eberhardt et al. 2013). Ein Grund dafür könnte sein, dass Eltern ohne Berufsausbildung mangels Erfahrungen mit dem

---

<sup>3</sup> In den Projektklassen waren in der Regel zwei Unterrichtstage pro Woche in der 8. und 9. Klasse als betriebliche Praxistage Teil des Schulbesuchs (vgl. Solga, Baas & Kohlrausch 2012 S.5).

Berufsausbildungssystem nicht über entsprechende Kompetenzen verfügen, um ihre Kinder zu beraten und zu unterstützen zu können (vgl. ebd., S.55). Eltern mit Ausbildungsabschluss bzw. Erwerbstätigkeit können dahingegen ihre Rolle als Ratgeber möglicherweise besser ausfüllen und ihre besseren soziale Beziehungen nutzen, um ihren Kindern Zugang zu einer Ausbildungsstelle zu verschaffen (vgl. ebd., S.55). So gibt es Hinweise darauf, dass Betriebe bei der Einstellung von Auszubildenden Kinder von Betriebsangehörigen bevorzugen (vgl. Schaub 1991). Die soziale Herkunft hat weiterhin einen deutlichen Einfluss auf die beruflichen Ambitionen der Jugendlichen. Im Vergleich zu Jugendlichen aus sozial stärkeren Familien unterschätzen Jugendliche aus sozial schwächeren Familien Verdienstmöglichkeiten in Berufen, die einen höheren sozialen Status aufweisen und erwarten geringere Verdienstunterschiede (vgl. Dräger & Wicht 2021). Dies geht mit geringeren beruflichen Ambitionen und einer schlechteren Positionierung im Ausbildungssystem einher (vgl. ebd.). Die vorhandenen Informationsdefizite hinsichtlich der Verdienstmöglichkeiten trügen somit bei der Berufswahl zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei (vgl. ebd.).

Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben zwar überdurchschnittlich häufig keinen Ausbildungsabschluss und gehen seltener einer qualifizierten Erwerbstätigkeit nach (was den erfolgreichen Übergang erschwert, s.o.); auch unter Kontrolle dieser Faktoren sind für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber schlechtere Übergangschancen in eine betriebliche Berufsausbildung zu beobachten (vgl. Benner 2017, Eberhardt et al. 2013). Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Betriebe und dort die jeweiligen Personalverantwortlichen im Rahmen der marktwirtschaftlichen Steuerung beim Zugang zu einer dualen Berufsausbildung letzten Endes darüber entscheiden, wer in eine Berufsausbildung aufgenommen wird (vgl. Imdorf 2010) und könnte auf Diskriminierungsprozesse hindeuten (vgl. Eberhardt et al. 2013, S. 56).

Daneben gibt es auch externe Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, dass der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung gelingt. So ist das regionale Ausbildungsplatzangebot mit entscheidend für die Dauer, die Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (und mittleren bis schlechten Noten) benötigen, um eine Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. Enggruber & Ulrich 2014). Die Bedeutung des regionalen Ausbildungsplatzangebotes wird auch durch andere Forschungsergebnisse hervorgehoben (vgl. Buchholz et al. 2012, Ulrich 2013).

Neben den genannten Aspekten sind auch Schulschwänzen, unklare berufliche Pläne und individuelle Problembelastungen Aspekte, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu problematischen Übergangsverläufen einhergehen und letztendlich in Ausbildungslosigkeit münden können (vgl. Gaupp et al. 2011, Gaupp 2013). Untersuchungen deuten darauf hin, dass auch psychologische Faktoren am Übergang Schule-Beruf eine Rolle spielen. So ist die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne der Realisierung des Plans, eine Ausbildung zu beginnen, von Bedeutung (vgl. Zimmermann & Skrobanek 2015). Jugendliche mit guten Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit haben vergleichsweise höhere Chancen, in eine Ausbildung einzumünden als Jugendliche mit einer geringer ausgeprägten Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 369).

In Bezug auf die Dauer, die Jugendliche nach dem Schulabschluss benötigen, um eine Berufsausbildung zu beginnen, zeigt sich, dass bei raschem Ausbildungsbeginn die Bildungsverläufe – gemessen an der Zahl der Ausbildungsabbrüche, dem erfolgreichem Abschluss einer Berufsausbildung, der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und der Arbeitslosigkeit – die Bildungswege deutlich günstiger verlaufen (vgl. Enggruber & Ulrich 2014). Der Besuch im Übergangsbereich verbessert die Zugangsvoraussetzungen für eine Berufsausbildung dagegen nicht grundlegend (vgl. ebd.).

Zusammenfassend gibt es mehrere Faktoren, die beim erfolgreichen Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung eine Rolle spielen. Die Faktoren lassen sich grob in vier Kategorien unterteilen (vgl. Tabelle 1). Die Zusammenhänge sind also komplex und nicht mit einer einzigen Theorie abzubilden. Zu beachten ist, dass sich die einzelnen Ergebnisse in Bezug auf den erfolgreichen Übergang auf unterschiedliche Dimensionen beziehen, so z.B. auf die Dauer bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung oder die Chancen, die geplante Ausbildungsabsicht zu realisieren.

Tabelle 1: Einflussfaktoren für den erfolgreichen Übergang Schule - Ausbildung im Überblick

Kategorie	Faktor	Einfluss
Schule und schulische Leistungen	Art des Schulabschlusses (mittlerer vs. Hauptschulabschluss)	+
	Bessere Noten im Abschlusszeugnis	+
	Schulschwänzen	-
	Betriebliche Anbindung und regelmäßige betriebliche Praxistage	+
Persönlichkeitsbezogene und psychologische Faktoren	Unklare berufliche Orientierung	-
	Hohe Sozialkompetenz	+
	Affinität zu schulischen Umgebungen	-
	Priorisierter Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung	+
	Selbstwirksamkeitsüberzeugung	+
Soziale Herkunft und Geschlecht	Beide Eltern ohne Berufsabschluss	-
	Beide Eltern ohne Erwerbstätigkeit	-
	Hohe Intensität der elterlichen Unterstützung	+
	Elterliche Kontakte in den Ausbildungsmarkt	+
	Migrationshintergrund	-
	Weibliches Geschlecht	-
Externe Faktoren	Gute regionale Ausbildungsmarktbedingungen	+

Quellen: Benner 2017, Eberhardt et. al. 2013, Enggruber & Ulrich 2014, Gaupp 2013. Solga, Baas & Kohlrausch 2012, Roth 2018, Zimmermann & Skrobanek 2015 (Eigene Darstellung)

Die Sinus-Jugendstudie 2020 gibt Hinweise darauf, wie Berufswahlprozesse in der aktuellen Generation der 14 bis 17-Jährigen ablaufen. Dabei zeigte sich, dass die Familienangehörigen im Rahmen der Berufsorientierung besonders wichtige Bezugspersonen sind, die unabhängig von ihrem (Berufs-)Wissen einen großen Rückhalt bieten können. Angebote der Berufsorientierung der Schule werden von den Jugendlichen vor allem dann positiv hervorgehoben, wenn es eine feste Ansprechperson gibt, an die sie sich wenden können. Als hilfreiche Ansprechpartner\*innen werden auch Personen wahrgenommen, die den angestrebten Beruf selbst ausüben oder sich in einer entsprechenden Ausbildung befinden. Im Prozess der Berufsorientierung sind es vor allem Praktika, die die Jugendlichen ihrer eigenen Wahrnehmung zufolge voranbringen. (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 236-247)

Besonders in der Gruppe der Jugendlichen mit niedrigem Bildungsstand fällt auf, dass schulischen Angebote zur Berufsorientierung nur bedingt als hilfreich wahrgenommen werden: „Texte abschreiben‘, ‚Informationen abheften‘ – Berufsorientierung durch Frontalunterricht wird gerade von Teenagern dieser Lebenswelt als nicht Erfolg versprechend gesehen. Da Prekäre<sup>4</sup> über wenig Orientierungswissen verfügen und es oft an familiärer Unterstützung fehlt, gelten persönliche Gespräche mit Lehrkräften und Berufsberater\*innen als umso wichtiger.“ (Calmbach et al. 2020, S. 236-247)

## **b. Wirksamkeitsbetrachtung der Berufseinstiegsbegleitung**

An dieser Stelle wird auf die Wirksamkeit der (Bundes-)Berufseinstiegsbegleitung eingegangen. Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung stützt sich dabei v.a. auf die Evaluation der bundesweiten Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, aber auch die Evaluationen der Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“.

Strukturell ist die Berufseinstiegsbegleitung als wichtiges Element der Übergangsgestaltung einzuschätzen, da sie bei einer Vielzahl von Maßnahmen eine Klammer bietet und dazu beitragen kann, die Kooperation verschiedener Akteure zu fördern (vgl. Peschner & Sarigöz 2015; Schütte & Schlausch 2015).

Die Berufseinstiegsbegleitung wird in der Stakeholder-Landschaft<sup>5</sup> von den meisten Akteuren im Hinblick auf die Zielstellung insgesamt positiv bewertet. Kritik am Instrument bezog sich vor allem auf die Umsetzung, so z.B. auf die begrenzte Auswahl an Schulen und die intransparente Zuweisung, an welchen Schulen die Berufseinstiegsbegleitung durchgeführt wird, die notwendige Kofinanzierung der Länder, die Schwierigkeiten für die Berufseinstiegsbegleitung im ländlichen Raum und eine hohe Mitarbeiterfluktuation bei den Bildungsträgern. Weiterhin wurden vor allem von Seiten der Lehrkräfte die relativ kurze Beauftragungszeit und

---

<sup>4</sup> Unter dem Begriff „Prekäre“ sind in dieser Studie insbesondere Jugendliche mit niedrigem Bildungsstand zusammengefasst (vgl. Calmbach et al. 2020, S.43ff.).

<sup>5</sup> Interviewpartner\*innen waren u.a. Regionaldirektionen, Jobcenter, Kommunen, Schulen und Kammern (vgl. ies & ZEP 2017, S.24f.).

---

z.T. häufige Neuausschreibungen und die damit zusammenhängenden Trägerwechseln mehrfach kritisiert. (vgl. ies & ZEP 2017, S.47f.)

Die Berufseinstiegsbegleitung trotz ihrer einheitlichen konzeptionellen Vorgaben (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011; 2019) von den umsetzenden Akteuren unterschiedlich verstanden. Aspekte, die einen Einfluss auf die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung haben, sind dabei der regionale Kontext, die Netzwerkbeziehungen, Perspektiven, Vorstellungen, Aufträge und fachliche Hintergründe der kooperierenden Akteure und die konzeptionelle Grundlage der Träger. Eine gute Integration der Berufseinstiegsbegleitung in die Schulen begünstigt die Durchführung, birgt aber auch die Gefahr der Instrumentalisierung für schulische Bedarfe. Fluktuation auf Seiten der Berufseinstiegsbegleiter\*innen wegen Arbeitsplatzunsicherheiten und geringen Löhnen sowie die Unsicherheit auf Seiten der Schulen über die Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung tragen zu einer mangelnden Kontinuität der Berufseinstiegsbegleitung bei, was der eigentlichen Konzeption widerspricht. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S.127f.)

Im Rahmen der Evaluation der BMBF-Initiative Bildungsketten wurden Good-Practice-Beispiele erarbeitet. In Bezug auf die Rahmenbedingungen der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung werden dabei folgende Aspekte aufgeführt (vgl. RMC, ies & ism 2014, S.80):

- Der\*die BerEb ist bereits seit mehreren Jahren und ausschließlich an dieser Schule tätig.
- Der\*die BerEb verfügt über einen eigenen Raum in der Schule, der mit PCs ausgestattet ist, an denen mit den Schülern\*innen Stellenangebote gesucht und Bewerbungen geschrieben werden können.
- Allen Schüler\*innen der Schule ist der\*die BerEb bekannt und sie wissen, dass sie ihn bei Problemen ansprechen können.
- Der\*die BerEb verfügt über einen eigenen Schlüssel für die Schule, so dass er jederzeit in die Schule kann.
- Von der Schulleitung fühlt sich der\*die BerEb ausreichend unterstützt, die Kommunikation zwischen BerEb, Schulleitung und Lehrern läuft reibungslos.

Die teilnehmenden Jugendlichen bewerteten die Berufseinstiegsbegleitung insbesondere dann positiv, wenn individuell auf ihre Situation und ihre Bedürfnisse eingegangen wird, ihnen Anschlussperspektiven aufgezeigt werden und die Unterstützung als Mehrwert wahrgenommen wird (bspw. In Abgrenzung zu anderen Angeboten wie der Berufsberatung). Ein positiv wahrgenommener Aspekt ist auch der persönliche Kontakt, in einigen Fällen wird auch der erfolgreiche Übergang in Ausbildung von den Jugendlichen direkt der Berufseinstiegsbegleitung zugeschrieben. Eher negativ wird die Berufseinstiegsbegleitung bewertet, wenn es keine subjektiv erlebten Erfolge gibt oder nicht auf individuelle Wünsche und Bedarfe eingegangen wird. Auch zeigt sich, dass Brüche in der Betreuung durch Personalwechsel von den Schülern\*innen negativ wahrgenommen werden, was sich zum einen entsprechend auf die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung auswirkt, aber auch negative Auswirkungen auf die Ziele

der Berufseinstiegsbegleitung hat und zu Abbrüchen führen kann. Wird die Berufseinstiegsbegleitung positiv bewertet, wünschen sich die Teilnehmenden häufig eine weitere Unterstützung, insbesondere wenn der Übergang in Ausbildung nicht auf Anhieb erfolgreich war oder wenn wenig Unterstützungsmöglichkeiten durch Freunde und Familie gegeben sind. Aber auch wenn diese Unterstützung gegeben ist, wird die deutlich höhere Kompetenz der Berufseinstiegsbegleitung in Bezug auf Fragen des Übergangs von den Schülern\*innen hervorgehoben. Zu den Dingen, die die Jugendlichen durch die Berufseinstiegsbegleitung gelernt hätten, zählten neben dem Verfassen von Bewerbungen und der Berufsorientierung die Stärkung des Selbstvertrauens, die Steigerung des Durchhaltevermögens sowie die Initiierung von Lösungsstrategien. Insgesamt fällt die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Teilnehmenden überwiegend positiv aus: ca. 85 Prozent aller weiblichen und ca. 90 Prozent aller männlichen teilnehmenden Jugendlichen würden die Berufseinstiegsbegleitung eher oder auf jeden Fall weiterempfehlen. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S.142ff.)

Im Rahmen einer kausalen Wirkungsanalyse wurde der Einfluss der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung auf den weiteren beruflichen Werdegang der teilnehmenden Jugendlichen bestimmt.<sup>6</sup> Generell deuten die Ergebnisse nicht darauf hin, dass infolge der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung der Übergang in eine Berufsausbildung nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss eher gelingt. Dahingegen sind je nach Umsetzung und Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung differenziert andere Ergebnisse zu beobachten. Teilnehmende, die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung zwei oder mehr Angebote<sup>7</sup> wahrgenommen haben, nahmen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung auf als Personen in der Kontrollgruppe (d.h. ohne Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung). Effekte zeigten sich auch nach der Art der Angebote: Wurden schulische (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe) oder berufsorientierende Angebote (z.B. Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika oder Schnuppertage) wahrgenommen, waren mittel- bzw. langfristig signifikante positive Effekte auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung zu beobachten (nicht aber, wenn keines dieser Angebote wahrgenommen wurde). Die Nutzung von vermittlungsorientierten Leistungen (z.B. Bewerbungstraining) ergab hingegen keinen signifikanten positiven Effekt. Ebenso scheint es keinen Einfluss auf die Wirksamkeit zu geben, wenn es einen Wechsel des\*der betreuenden Berufseinstiegsbegleiters\*in gab. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S.220ff.)

---

<sup>6</sup> Das Verfahren der Wirkungsanalyse besteht darin, mit Hilfe einer Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden kausalen Einfluss der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung quantitativ zu ermitteln und so Aussagen über die Richtung der Wirkung und Größenordnung des kausalen Effekts zu treffen. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S. 25f.).

<sup>7</sup> Damit sind sowohl schulische als auch berufsorientierende sowie qualifizierende (z.B. Eignungstest, Sprachförderung) und vermittlungsbezogene Angebote gemeint (vgl. Forschungskonsortium 2015, S. 257).

---

Dieses Ergebnis wird von den Autoren wie folgt zusammengefasst: „Es bleibt festzuhalten, dass die im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung geleisteten berufsorientierenden und qualifizierenden Angebote einen nachhaltigen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung haben. Berufseinstiegsbegleitung ohne diese Angebote ist jedoch wirkungslos. [...] Zusammengenommen sind es vor allem die berufsorientierenden und qualifizierenden Angebote, die zum Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung beitragen.“ (Forschungskonsortium 2015, S.263f.)

In Bezug auf die Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse wirkt die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung tendenziell eher kontraproduktiv. Dies hänge direkt mit einem weiteren positiven Effekt der Berufseinstiegsbegleitung zusammen, nämlich dass sie dabei hilft, einen Wunschberuf zu finden, der für die Jugendlichen realistisch erreichbar ist. Infolge der Teilnahme kann es also dazu kommen, dass ein Berufsziel gewählt wird, das möglicherweise weniger dem ursprünglichen Wunsch entspricht, aber deutlich realistischer ist. Als gegenteiligen Effekt ergäbe sich daraus eine geringere Stabilität der Ausbildungsverhältnisse, weil andere Forschungsergebnisse nahelegen, dass eine Berufsausbildung, die nicht im Wunschberuf erfolgt, erheblich weniger stabil sei als eine Berufsausbildung im Wunschberuf. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S.269ff.)

Der eben genannte Effekt, dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung den Jugendlichen dabei hilft, einen Wunschberuf zu wählen, dessen Umsetzung auch realistisch ist, hat differenziert für Untergruppen unterschiedliche Auswirkungen. Insbesondere im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung betreute Jugendliche, die in der Schule weniger leistungsschwach waren, eine Hauptschule besucht haben, im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung mindestens zwei Angebote wahrgenommen haben oder eine höhere Kontakthäufigkeit mit Ihrem Berufseinstiegsbegleiter aufweisen, nehmen eher in ihrem Wunschberuf eine Ausbildung auf. Weiterhin scheint die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung je nach Umsetzung auch dabei zu helfen, dass der Hauptschulabschluss erreicht wird: Wenn mindestens zwei Angebote wahrgenommen wurden, es eine häufigere Gesprächsfrequenz gab und kein Wechsel des\*der Berufseinstiegsbegleiterin stattfand, haben Teilnehmende eher einen Hauptschulabschluss erreicht. (vgl. Forschungskonsortium 2015, S.275ff.)

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass die Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung stark von der jeweiligen konkreten Umsetzung abhängt. Das bezieht sich zum einen auf die Rahmenbedingungen, z.B. die Kontinuität der durchführenden Bildungsträger und des eingesetzten Bepb-Personals und zum anderen auf die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung durch die einzelnen Berufseinstiegsbegleiter\*innen. Wenn es gelingt, gute Rahmenbedingungen zu schaffen und eine beständige und intensive Betreuung der teilnehmenden Jugendlichen z.B. durch häufigen und regelmäßigen Kontakt und die Wahrnehmung und Durchführung von schulischen und berufsorientierenden Angeboten zu gewährleisten, können die Ziele des Programms in Hinblick auf das Erreichen des Schulabschlusses und des Übergangs in Ausbildung erreicht werden.

---

## c. Möglichkeiten der Berufsorientierung in Sachsen

Grundlage der Programme und Möglichkeiten zur Berufsorientierung ist die Vereinbarung zur Durchführung der Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ zwischen dem Bund, der RD Sachsen der Bundesagentur für Arbeit und dem Freistaat Sachsen. Ziel der Vereinbarung ist es, „ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Maßnahmenbündel zur Unterstützung des Übergangs Schule – Beruf umzusetzen“ sowie „den Anteil der jungen Menschen, die eine Ausbildung oder ein Studium erfolgreich abschließen, zu erhöhen.“ (Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S. 2f.) Dieses Ziel trägt unter anderem der Erkenntnis Rechnung, dass die Berufseinstiegsbegleitung ohne die Durchführung von unterstützenden Maßnahmen wirkungslos ist. Die in der Vereinbarung enthaltenen und weitere Maßnahmen und Möglichkeiten der Berufsorientierung in Sachsen werden in der Folge im Überblick dargestellt.<sup>8</sup>

### 1) Praxisberater\*innen an Oberschulen

Seit 2013 werden im Rahmen des Programms Praxisberater\*innen an Oberschulen eingesetzt. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis. Im Freistaat Sachsen sind derzeit an 253 Oberschulen 283 Praxisberater\*innen eingesetzt.<sup>9</sup> Die Praxisberater\*innen sind als pädagogische Fachkräfte bei einem Bildungsträger angestellt und an der Schule in Vollzeit tätig. Sie unterstützen alle Schüler\*innen der Klassenstufen 7 und 8 in der Berufsorientierung. Konkrete Aufgaben sind z.B. die Durchführung der „Kompetenzanalyse Profil AC Sachsen“ in der Klassenstufe 7 und die Durchführung von Angeboten wie Betriebserkundungen, Ferienpraktika und Berufsorientierung für Familien mit Migrationshintergrund in Klassenstufe 8. Weiterhin erstellen sie individuelle Entwicklungspläne für jede\*n Schüler\*in und koordinieren die bestehenden Angebote. Dabei ist eine Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern\*innen und den Berufsberater\*innen vorgesehen. (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.7f.)

### 2) Berufswahlpass

Der Berufswahlpass wurde 2006 eingeführt und wird seit 2014 flächendeckend an mehr als 90 Prozent aller Förderschulen und mehr als 80 Prozent aller Oberschulen eingesetzt. Zentrales Ziel ist die Strukturierung und Bekanntmachung der Berufs- und Studienorientierung. Die Arbeit mit dem Berufswahlpass unterstützt den Berufsorientierungsprozess der Schüler\*innen kontinuierlich ab der Klassenstufe 7. In Sachsen wird es als Kernelement der Strategie zur Berufsorientierung eingesetzt.<sup>10</sup> (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.8f.)

---

<sup>8</sup> Die Berufseinstiegsbegleitung Sachsen als zentraler Gegenstand der Evaluation wird bei dieser Darstellung ausgeklammert.

<sup>9</sup> Stand 04.01.2021, <https://praxisberater-sachsen.de/das-projekt/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

<sup>10</sup> <https://www.lsj-sachsen.de/portfolios/bwp/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

---

### 3) Entdecken individueller Talente

Im Rahmen des Prozesses „Entdecken individueller Talente“ soll sich an die Klassenstufen 5 und 6, bei der eine Sensibilisierung für die Arbeitswelt stattfinden soll, ab Klassenstufe 7 eine Phase des Reflektierens anschließen, bei der die folgenden Maßnahmen vorgesehen sind:

- Potenzialanalyse

Das Potentialanalyseverfahren „Kompetenzanalyse Profil AC Sachsen“ wurde nach einer 2014 beginnenden Pilotphase ab 2016 an 123 Oberschulen genutzt. Das Verfahren steht aber grundsätzlich allen weiteren daran interessierten Schulen offen. Zentrales Ziel ist die individuelle stärkenorientierte und zielgerichtete Förderung von Schülerinnen und Schülern. Weiterhin soll bei den Schülern\*innen das Interesse für berufliche Aspekte geweckt und die Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden. Es bildet in der Regel den gemeinsamen Startpunkt für die individuelle Berufsorientierung. Das Instrument ist standardmäßig im Projekt Praxisberater vorgesehen und daher ohne zusätzliche Kosten für Bildungsträger nutzbar.<sup>11</sup> (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.10f.)

- „komm auf Tour – meine Stärken, meine Zukunft“

„komm auf Tour“ soll als frühzeitiges Präventions- und Einstiegsangebot zur Stärkenentdeckung, Berufs- und Studienorientierung ab Klassenstufe 7 dienen und für eine duale Ausbildung motivieren. Es wird als Ergänzung zum Projekt „Praxisberater“ eingesetzt. Ein zentrales Element ist der Erlebnisparkours, bei dem die Schüler\*innen auf 500 Quadratmetern und sechs Stationen ihre Stärken entdecken und geschlechtersensibel mit realisierbaren beruflichen Perspektiven verbinden können. Weiterhin gibt es u.a. noch Angebote wie Themenworkshops, Bewerbungstrainings oder Expeditionen in Betriebe, die im Rahmen des Projektes durchgeführt werden können. Neben der Entwicklung von Zukunftsperspektiven ist auch die Ausprägung eines gesunden Selbstbewusstseins Ziel des Projektes.<sup>1213</sup> (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.11)

### 4) Sammeln von Praxiserfahrungen

Auf der Grundlage der Potentialanalyse finden im Anschluss idealerweise das berufliche Informieren und sich Ausrichten statt, bei dem Berufswelten erkundet werden können und erste Einblicke in die Arbeitswelt ermöglicht werden sollen. Die folgenden Maßnahmen sind Teil dieses Abschnittes:

- „Schau rein!“

Das Programm „Schau rein! Woche der offenen Unternehmen Sachsen“ ist für Jugendliche ab Klassenstufe 7 vorgesehen. Es ist eine langjährige Initiative der Sächsischen Staatsregierung,

---

<sup>11</sup> <https://praxisberater-sachsen.de/die-potenzialanalyse/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

<sup>12</sup> <https://komm-auf-tour.de/projekt/projektbeschreibung-staerkeansatz/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

<sup>13</sup> <https://komm-auf-tour.de/angebote/erlebnisparkours/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

---

der RD Sachsen und der sächsischen Kammern. Dabei laden Firmen und Institutionen Schüler\*innen ein, sich vor Ort über Berufe zu informieren, sich verschiedene Tätigkeiten anzusehen und auch selbst auszuprobieren. Schüler\*innen haben so die Gelegenheit, sich frühzeitig über Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren und in Kontakt mit Ausbilder\*innen und Mitarbeiter\*innen der Betriebe zu kommen. Der Besuch kann als schulische Initiative über den\*die Lehrer\*in z.B. als Klassenveranstaltung erfolgen; eine Besonderheit ist, dass Schüler\*innen auch einzeln oder in Kleingruppen (ggf. in Begleitung eines\*r Praxisberater\*in, eines\*r Berufseinstiegsbegleiters\*in oder der Eltern) die Möglichkeit haben, für den Besuch von der Schule freigestellt zu werden und eine kostenlose Fahrkarte für den öffentlichen Nahverkehr zu erhalten.<sup>14</sup> (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.11f.)

- Werkstatttage

Auf der Grundlage der Potenzialanalyse sind für Schüler\*innen ab der Klassenstufe 8 Werkstatttage vorgesehen. Die Werkstatttage sollen aber auch an Oberschulen ohne Praxisberater\*innen durchgeführt werden. Dabei geht es darum, Berufsfelder zu erkunden und Vorstellungen über die eigenen beruflichen Interessen zu entwickeln. Insgesamt stehen 16 verschiedene Berufsfelder zur Auswahl. Die Werkstatttage umfassen einen Zeitraum von zwei Wochen oder 80 Zeitstunden pro Schüler\*in. Die Teilnehmer\*innen erhalten eine individuelle Rückmeldung über ihre Stärken und Potenziale in einem Auswertungsgespräch. Die festgestellten Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und individuellen Entwicklungspotenziale sowie die Bereiche, die praktisch erprobt wurden, werden in einem Teilnahmezertifikat dokumentiert. Die Werkstatttage finden vorwiegend bei Trägern von Berufsbildungsstätten statt. An Oberschulen mit Praxisberater\*innen wird die Maßnahmen in Zusammenarbeit von Bildungsträger und Praxisberater durchgeführt.<sup>15</sup> (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.12)

- Berufsorientierungsmaßnahmen nach § 48 SGB III (BOM)

Das Ziel des Programms ist die Harmonisierung der Förderstrukturen in Sachsen mit denen RD Sachsen und die Verzahnung der Maßnahmen der Berufsorientierung. Dabei werden an allen Schulen gewisse Mindestangebote umgesetzt. Kernelemente sind u.a. die umfassende Information zu Berufsfeldern, die Interessenerkundung, die Eignungsfeststellung durch Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren sowie Strategien zur Berufswahl und Entscheidungsfindung. Weiterhin sollen fachpraktische Erfahrungen gewonnen und eine bessere Selbsteinschätzung sowie Realisierungsstrategien erlernt werden. Eine sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung wird gewährleistet. Konkret umgesetzt wird die Maßnahme ab

---

<sup>14</sup> <https://www.schau-rein-sachsen.de/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

<sup>15</sup> <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2018/05/15/schueler-schnupperr-praxisluft-werkstatttage-fuer-bessere-berufsorientierung/> (letzter Zugriff 31.10.2024).

---

Klassenstufe 7 durch Beauftragung z.B. von Bildungsträgern. (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.12f.)

- Lernen in Unternehmen der Land-, Forst- und Milchwirtschaft sowie des Gartenbaus

Im Rahmen des Programms soll Schüler\*innen ein realistisches Bild der Wirtschaftsbereiche Land-, Forst- und Milchwirtschaft sowie Gartenbau vermittelt werden. An Lernorten wie Agrargenossenschaften, Gärtnereien oder privaten Bauernhöfen kann z.B. praxisnahes Wissen über die Landwirtschaft erworben werden. Pro Jahr werden ca. 2.000 Maßnahmen ca. 30.000 Teilnehmende in 320 verschiedenen Betrieben durchgeführt. (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.14)

- Schülerfirmen

Das Ziel der Schülerfirmen als schulische Projekte ist, dass Schüler\*innen Fähigkeiten im Bereich unternehmerisches Handeln und soziale Fähigkeiten erwerben. Sie sollen zur Berufsorientierung beitragen und die Persönlichkeitsentwicklung stärken. Die Schulprojekte haben dabei pädagogische Zielsetzungen wie z.B. die Planung, Produktion und den Verkauf von Produkten und Dienstleistungen). Unterstützt werden können die Projekte durch Externe, Lehrkräfte und/oder Praxisberater. (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.14f.)

- Pflichtpraktikum

In den Förder- und Oberschulen wird frühestens ab Klassenstufe 8 mindestens ein verpflichtendes Praktikum zur Berufsorientierung durchgeführt. Das Praktikum findet in der Regel als zweiwöchiges Blockpraktikum statt.<sup>16</sup> Die Betriebspraktika soll „den Schülern die Möglichkeit bieten, die Berufs- und Arbeitswelt unmittelbar kennen zu lernen und dadurch die Berufswahl erleichtern. Sie sind damit Bestandteil einer kontinuierlichen und systematischen Berufsorientierung.“<sup>17</sup> Grundsätzlich sind die Schüler\*innen selbst für die Auswahl des Praktikumsplatzes verantwortlich, bei Bedarf wird ihnen von der zuständigen Lehrkraft ein Praktikumsplatz zugewiesen. Die Schüler\*innen müssen einen Tätigkeitsbericht anfertigen, der im Anschluss an das Betriebspraktikum im Unterricht ausgewertet wird.<sup>18</sup>

## 5) Berufsberatung nach § 33 SGB III und weitere Möglichkeiten der Berufsberatung

Ab Klassenstufe 9 erhalten die Schüler eine individuelle Unterstützung von den Berufsberatern\*innen der Bundesagentur für Arbeit. An den Schulen wird u.a. über die Zugangsvoraus-

---

<sup>16</sup> § 19 Schulordnung Ober- und Abendoberschulen (SächsGVBl. S. 277, 365) und § 23 Schulordnung Förderschulen (SächsGVBl. S. 317).

<sup>17</sup> Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung von Betriebspraktika im Freistaat Sachsen Ziffer II Nr. 1.

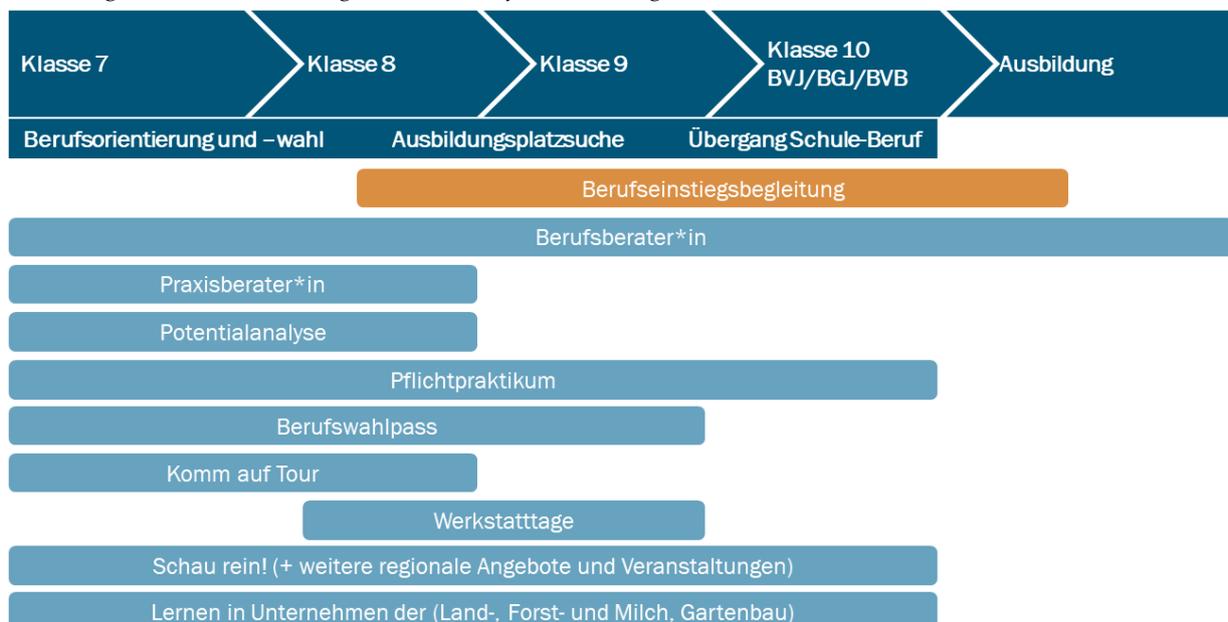
<sup>18</sup> vgl. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung von Betriebspraktika im Freistaat Sachsen.

setzungen und Anforderungen der Berufe, den regionalen Ausbildungsmarkt, Förderungsmöglichkeiten, Einstellungschancen und berufliche Perspektiven informiert (vgl. Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen 2017, S.17f.). In den Berufsinformationszentren (BiZ) der Bundesagentur für Arbeit werden ebenfalls individuelle Berufsberatungen angeboten, weiterhin gibt es Möglichkeiten, sich umfassend über alle Berufsfelder und Lehrberufe zu informieren. Darüber hinaus gibt es noch regionale Möglichkeiten der allgemeinen Berufsberatung z.B. von Landkreisen und kreisfreien Städten, die in Anspruch genommen werden können. Bei Interesse an konkreten Berufsfeldern oder Ausbildungsberufen bieten auch die Handwerkskammern in Sachsen (HWK) und die Industrie- und Handelskammern in Sachsen (IHK) Beratungen zu den ihnen unterstellten Ausbildungsberufen an.<sup>19</sup>

### Zusammenfassung

An den allgemeinbildenden Schulen in Sachsen gibt es eine Vielzahl an Angeboten zur Berufsorientierung, die von den Jugendlichen genutzt werden können oder die z.T. auch verpflichtend sind (vgl. Abbildung 1). Die Angebote sind so strukturiert, dass sie möglichst nicht in Konkurrenz zu einander stehen oder z.T. sogar aufeinander aufbauen. An den Oberschulen ist der Wechsel vom\* von der Praxisberater\*in zum\* zur Berufsberater\*in beim Übergang von der 8. in die 9. Klassenstufe auffällig. Damit verlieren die Jugendlichen ein Jahr vor dem avisierten Schulabschluss eine Ansprechperson und müssen sich wieder auf jemand Neues einstellen, auch wenn ihnen der\* die Berufsberater\*in bereits schon bekannt ist.

Abbildung 1: Übersicht der Angebote zur Berufsorientierung in Sachsen



Quelle: Eigene Darstellung

<sup>19</sup> <https://www.schau-rein-sachsen.de/jugendliche/berufsberatung/> (letzter Aufruf 31.10.2024).

---

#### **d. Förderungsmöglichkeiten nach dem Ende der Berufseinstiegsbegleitung**

Grundsätzlich können beim Ende der Förderdauer der Berufseinstiegsbegleitung zwei Situationen unterschieden werden: Entweder ist der Übergang in Ausbildung gelungen und es wurde bereits eine Ausbildung begonnen oder die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz war zu diesem Zeitpunkt noch nicht erfolgreich. Dementsprechend gibt es auch unterschiedliche Wege, wie die Jugendlichen auch in der Ausbildung weiter unterstützt oder im anderen Fall anderweitig aufgefangen werden können, wenn bei der Berufseinstiegsbegleitung die maximale Förderdauer erreicht wurde.

##### **Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex)**

Die Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex) kombiniert die früheren Programme der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und der Assistierte Ausbildung nach § 130 SGB III (AsA alt) zu einem einheitlichen Instrument. Darin sind alle Angebote aus abH und AsA (alt) weiterhin enthalten. Weiterhin wurde die Zielgruppe erweitert, indem die bisherige Begrenzung auf Lernbeeinträchtigte und sozial Benachteiligte aufgegeben wurde. Das Instrument steht in seiner neuen Form seit 2021 zur Verfügung.

Das Ziel von AsA flex ist es, jungen Menschen bei der Aufnahme und der Hinführung auf den erfolgreichen Berufsabschluss zu unterstützen. Die Leistungen orientieren sich dabei am individuellen Bedarf der Geförderten. So kann die Förderung bei Bedarf bereits in der Vorphase beginnen, bis zum Ende der Ausbildung dauern und ggf. auch eine Nachbetreuung beinhalten. Auch kürzere Förderdauern sind möglich, falls entsprechend weniger Unterstützung benötigt wird. Der individuelle und zeitliche Bedarf kann unterschiedlich ausgeprägt sein. AsA flex gliedert sich in zwei Phasen: eine optionale Vorphase und eine obligatorische begleitende Phase. In der Vorphase soll idealerweise ein geeigneter Ausbildungsbetrieb gefunden werden, um den Übergang in eine betriebliche Ausbildung sicherzustellen. Konkrete Unterstützungselemente sind die Stabilisierung der beruflichen Ausbildung und der Stütz- und Förderunterricht. Die Jugendlichen werden über die gesamte Förderdauer bei demselben Maßnahmeträger von einem\*r festen Ausbildungsbegleiter\*in betreut, die\*der auch als Ansprechpartner\*in für die Betriebe dient und zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren koordiniert.<sup>20</sup>

##### **Begleitete betriebliche Ausbildung (bbA)**

Die begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) ist ein Angebot der besonderen Ausbildungsförderung für junge Menschen mit Behinderung nach § 117 SGB III der Bundesagentur für Arbeit.

---

<sup>20</sup> [https://www.arbeitsagentur.de/datei/weiterentwickelte-ausbildung-asaflex\\_ba146683.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/weiterentwickelte-ausbildung-asaflex_ba146683.pdf) (letzter Aufruf 31.10.2024).

---

Ein beauftragter Bildungsträger betreut während der gesamten Ausbildungszeit sowohl Betrieb als auch den\*die Auszubildende. Inhalte der Unterstützung für die Auszubildenden sind:

- Förder- und Stützunterricht zur Aufarbeitung des Berufsschulunterrichts und zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Prüfungen
- Lernberatung und Unterstützung zum Abbau individueller Schulleistungsschwächen
- Sozialpädagogische Begleitung und Beratung während der Ausbildung

Die Begleitung findet in Form von Einzelgesprächen statt, während der Stütz- und Förderunterricht hauptsächlich in Kleingruppen angeboten wird.<sup>21 22</sup>

### **Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA)**

Die „Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA)“ ist eine bundesweite Initiative des Senior Experten Service (SES) und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Dabei sollen jedem jungen Mensch, dem die Ausbildung schwerfällt, eine ehrenamtliche Fachkraft im Ruhestand zugeordnet werden (sog. Tandem). Die Ausbildungsbegleitungen werden von Expertinnen und Experten des SES übernommen: Im Expertenpool sind erfahrene Fachleute mit der Erfahrung eines ganzen Berufslebens in Bereiche wie Industrie, Handwerk und vielen technischen, kaufmännischen und sozialen Berufen vertreten. Zurzeit stehen in ganz Deutschland mehr als 3.000 Ausbildungsbegleiter\*innen für die Unterstützung von jungen Menschen in der Ausbildung zur Verfügung. Sie unterstützen Auszubildende z.B. bei Problemen in der Berufsschule, Konflikten im Ausbildungsbetrieb, der Bewältigung von Prüfungsstress oder der Verbesserung der Selbstorganisation. VerA steht Auszubildenden jeder Herkunft und in allen dualen oder schulischen Ausbildungen offen. Ein besonderer Fokus des Programms liegt auf der Förderung des Fachkräftenachwuchses im ländlichen Raum sowie in Pflege- und Gesundheitsberufen.<sup>23</sup>

### **Einstiegsqualifizierung Jugendlicher**

Die Einstiegsqualifizierung wird als sozialversicherungspflichtiges Praktikum durchgeführt und soll Jugendliche und junge Erwachsene unter 25 Jahren, die sich bereits für einen konkreten Beruf entschieden haben, auf eine Ausbildung in diesem Beruf vorbereiten. Die Einstiegsqualifikation richtet sich an folgende Zielgruppen:

- Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven, die nach dem 30. September, also nach den Nachvermittlungsaktionen der Kammern und der Agentur für Arbeit, keinen Ausbildungsplatz gefunden haben

---

<sup>21</sup> <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbildungsbetriebe/begleitete-betriebliche-ausbildung> (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>22</sup> <https://www.internationaler-bund.de/angebot/9766> (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>23</sup> <https://vera.ses-bonn.de/ueber-vera> (letzter Aufruf 31.03.2024).

- 
- Ausbildungssuchende, die noch nicht vollständig über die erforderliche Ausbildungsbefähigung verfügen
  - Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungssuchende

Es erfolgt eine Heranführung an Ausbildungsinhalte und die ausgewählten Jugendlichen können ihre Fähigkeiten im Betrieb praktisch zeigen. Die Dauer der Einstiegsqualifizierung liegt zwischen sechs und zwölf Monaten. Die Vergütung der Jugendlichen durch den Betrieb kann durch die Bundesagentur für Arbeit bezuschusst werden. Die Einstiegsqualifizierung bietet Jugendlichen, die noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, einen niedrighschwelligem Einstieg in ihren gewählten Wunschberuf.<sup>24 25</sup>

### **Vorrang für duale Ausbildung**

Im Rahmen des Förderprogramms „Vorrang für duale Berufsausbildung“ sollen junge Menschen mit Startschwierigkeiten dabei unterstützt werden, ihre Chancen auf eine betriebliche Ausbildung zu verbessern. Sie werden bei der Ausbildungsplatzsuche individuell unterstützt und nach erfolgreichem Übergang in die betriebliche Berufsausbildung noch weiter begleitet. Das ESF-geförderte Programm richtet sich an Bildungsträger und wird von der Sächsischen Aufbaubank - Förderbank - (SAB) angeboten.<sup>26</sup> Im Rahmen des Projekts werden regionale Angebote und Projekte verschiedener Bildungsträger gefördert.<sup>27</sup> Ein Beispiel ist das Projekt „Regionalvorteil“, das sich an junge Menschen, die einen anerkannten Schulabschluss besitzen und eine duale Berufsausbildung beginnen möchten, richtet. Dabei werden begleitende Praktika im Wunschberuf bei ausbildenden Unternehmen in der Region durchgeführt. Weiterhin wird zur Vorbereitung auf die Ausbildung und die Berufsschule unterstützend Vorbereitungsunterricht angeboten.<sup>28</sup>

### **Jugendberufsagentur Sachsen (JubaS)**

Die zugrunde liegende Idee der Jugendberufsagenturen ist, jungen Menschen eine einzige Anlaufstelle zu bieten, in dem die verschiedenen Träger ihre Unterstützungsangebote gebündelt anbieten können. Jugendliche müssen nicht mehr zwischen den verschiedenen Ansprechpartnern wie Agentur für Arbeit, Jobcentern und anderen Angeboten hin- und herlaufen, sondern können bei einer einzigen Anlaufstelle Informationen, Beratung und Begleitung für ihre individuelle Situation bekommen. Die Gefahr, dass die jungen Menschen sich im „Behördend-

---

<sup>24</sup> <https://www.foerderdatenbank.de/FDB/Content/DE/Foerderprogramm/Bund/BMAS/einstiegsqualifizierung-jugendlicher.html> (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>25</sup> <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbildungsbetriebe/einstiegsqualifizierung-arbeitgeber> (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>26</sup> [https://www.sab.sachsen.de/f%C3%B6rderprogramme/sie-planen-ihre-mitarbeiter-oder-sich-selbst-weiterzubilden/vorrang-duale-berufsausbildung.jsp#program\\_procedure](https://www.sab.sachsen.de/f%C3%B6rderprogramme/sie-planen-ihre-mitarbeiter-oder-sich-selbst-weiterzubilden/vorrang-duale-berufsausbildung.jsp#program_procedure) (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>27</sup> Zum Überblick über die verschiedenen Angebote: <https://www.sab.sachsen.de/bildung/bekanntmachungen-im-amtsblatt/vorrang-f%C3%BCr-duale-ausbildung-regionale-ansprechpartner.pptx> (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>28</sup> <https://jbhc.de/projekte/regionalvorteil/> (letzter Aufruf 31.10.2024).

schungel“ verlieren, soll dadurch entschärft werden. Es soll ermöglicht werden, ihnen schneller und effektiver zu helfen. Die einzelnen regionalen Jugendberufsagenturen sind z.T. in einer einzigen räumlichen Anlaufstelle gebündelt, aber auch als rein virtuelle Angebote vorhanden. Das Angebot der Jugendberufsagenturen steht dabei allen jungen Menschen bis 25 Jahren und die sich am Übergang Schule-Beruf befinden, zur Verfügung. Das Angebot der Jugendberufsagenturen hat dabei folgende Schwerpunkte:

- Rat und Unterstützung bei der Berufswahl und -vorbereitung
- Suche nach einem passenden Ausbildungs- oder Studienplatz
- Entscheidung über passende Bildungswege
- Bewältigung von persönlichen Problemen

Die Jugendberufsagenturen haben sich in Sachsen in allen zehn Landkreisen und den drei kreisfreien Städten etabliert.<sup>29</sup> Während die Jugendberufsagenturen mit Blick auf ihre Kooperationen und ihre fachliche Expertise gut aufgestellt sind, besteht v.a. im Bekanntheitsgrad der Jugendberufsagenturen und dem Wissen über die vorhandenen regionalen Angebote noch Entwicklungspotential.<sup>30</sup>

### **Qualifizierungs- und Beschäftigungsvorhaben für benachteiligte junge Menschen – Jugendberufshilfe**

Im Rahmen der Jugendberufshilfe werden anerkannte Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe gem. § 75 SGB VIII dabei gefördert, Maßnahmen zur Unterstützung von jungen Menschen, denen im Anschluss an die Schule ein Übergang in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis nicht gelingt, anzubieten. Inhaltlich geht es um die sozialpädagogische Begleitung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsvorhaben für sozial benachteiligte bzw. individuell beeinträchtigte junge Menschen ohne Berufsabschluss. Als soziale Benachteiligung werden dabei eine Vielzahl an Gründen wie u.a. familiäre, geschlechtsspezifische, ethnische und kulturelle Faktoren anerkannt. Individuelle Beeinträchtigungen können z.B. psychische oder physische Beeinträchtigungen sein, die sich chancenverringern auswirken. Konkret gefördert werden Qualifizierungs- und Beschäftigungsvorhaben in den folgenden Themenschwerpunkten:

- niedrigschwellige Angebot der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung
- Unterstützung des Übergangs in Ausbildung oder weiterführende Vorhaben der Berufsvorbereitung
- Unterstützung des Übergangs in die Erwerbstätigkeit
- Entwicklung der Persönlichkeit mit gefestigter Tagesstruktur und Sozialkompetenzen zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit

---

<sup>29</sup> <https://www.jubas-sachsen.de/foerderprogramm-jubas/> (letzter Aufruf 31.10.2024).

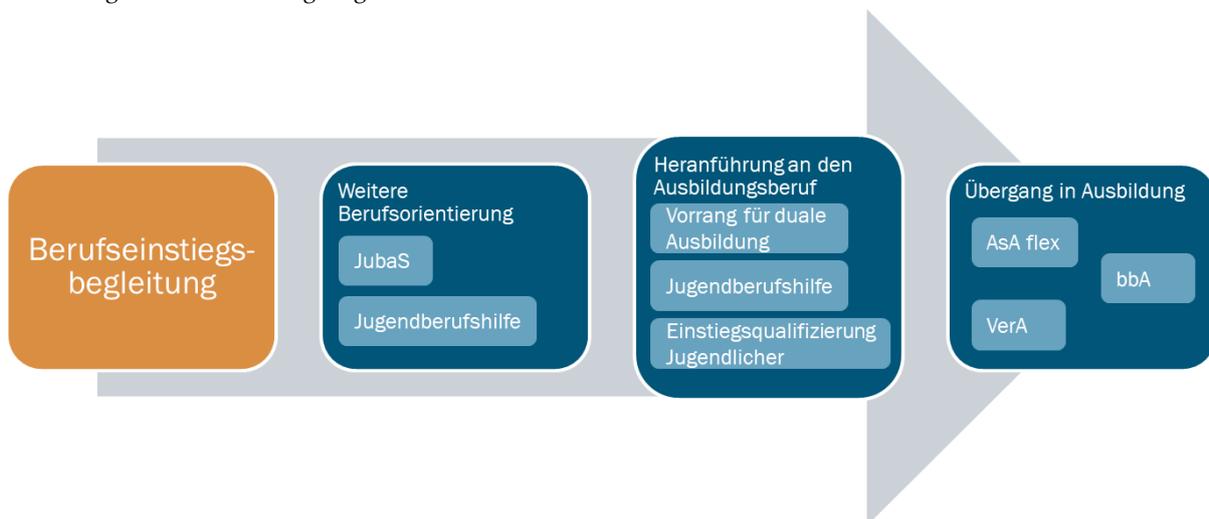
<sup>30</sup> <https://www.jubas-sachsen.de/download/ergebnisse-der-befragung-zur-weiterentwicklung-der-jugendberufsagenturen-im-freistaat-sachsen-charley-pedde-landesservicestelle-jubas/#> (letzter Aufruf 31.10.2024)

Das Programm wird vom ESF und der Sächsischen Aufbaubank - Förderbank - (SAB) gefördert.<sup>31</sup> Vorhaben der Jugendberufshilfe gibt es in allen Landkreisen und kreisfreien Städten in Sachsen.<sup>32</sup>

## Zusammenfassung

Nach dem Ende der Förderdauer der BerEbS gibt es mehrere Möglichkeiten für Jugendliche, weitere Unterstützung zu erhalten (vgl. Abbildung 2). Dies umfasst z.B. die weitere Suche nach passenden Berufen und Ausbildungsstellen (bspw. JubaS), Angebote beim direkten Übergang in Ausbildung (bspw. AsA flex) oder Angebote, mit denen die weitere Heranführung an den Wunsch- bzw. Ausbildungsberuf weiter begleitet wird (z.B. Einstiegsqualifizierung, Jugendberufshilfe).

Abbildung 2: Unterstützungsangebote nach dem Ende der Förderdauer der BerEbS



Quelle: Eigene Darstellung

## 3. Umfeldanalyse

Es ist davon auszugehen, dass bestimmte Kontextfaktoren wie die Anzahl und Zusammensetzung der Schulabgänger\*innen sowie das Ausbildungsplatzangebot die Nutzung und damit auch die Effekte der Förderung beeinflussen. Diese Kontextfaktoren sind Teil der Umfeldanalyse, welche für zwei Zeitpunkte durchgeführt wird, nämlich für die Bedingungen vor und nach der Einführung des angepassten Programms. Der Teil 1 bezieht sich auf den Schulabschluss bzw. das Übergangsjahr vor der Programmanpassung, d.h. in diesem Fall auf das Jahr 2018. Der Teil 2 der Analyse bezieht sich auf den Zeitpunkt des Übergangs in Ausbildung der in der Erhebung berücksichtigten Schulkohorte, d.h. auf das Jahr 2022. Im Folgenden wird

<sup>31</sup> [https://www.sab.sachsen.de/bildung/f%C3%B6rderbausteine/jugendberufshilfe\\_fzr1420.pdf](https://www.sab.sachsen.de/bildung/f%C3%B6rderbausteine/jugendberufshilfe_fzr1420.pdf) (letzter Aufruf 31.10.2024).

<sup>32</sup> <https://www.familie.sachsen.de/jugendberufshilfe-und-produktionsschule-5184.html> (letzter Aufruf 31.10.2024).

---

kurz auf die wirtschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen eingegangen. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der relevanten Kontextfaktoren, anhand deren Analyse abgeschätzt werden kann, wie sie die Wirksamkeit des Instrumentariums beeinflussen.

Die Wirtschaft in Sachsen steht aktuell immer noch unter dem Einfluss der globalen Covid-19-Pandemie. Nach dem durch die Pandemie bedingten konjunkturellen Einbruch in 2020 wird für das Jahr 2021 für Sachsen ein Wachstum des Bruttoinlandsprodukts von 2,7 Prozent prognostiziert (vgl. Ragnitz, Gillmann & Nauwerth 2021). Das Vorkrisenniveau der Wirtschaftsleistung wird aber voraussichtlich erst im Jahr 2022 wieder erreicht werden (vgl. ebd.). Im bundesdeutschen Vergleich liegt Sachsen beim Bruttoinlandsprodukt je Einwohner mit rund 76 Prozent des gesamtdeutschen Durchschnitts zwar hinter den westdeutschen Bundesländern, aber in erkennbarem Abstand vor den anderen ostdeutschen Flächenländern (vgl. SMWA 2020). Die Wirtschaft Sachsens ist von einer bedeutenden ungleichen Entwicklung geprägt, innerhalb des Freistaates ist zukünftig mit erheblichen regionalen Wachstumsdifferenzen zu rechnen (vgl. Berlemann et al. 2014). Eine günstige wirtschaftliche Entwicklung wird insbesondere für die Städte Leipzig und Dresden prognostiziert (vgl. ebd.). Mit ungünstigen Wachstumsperspektiven ist dagegen in peripheren Regionen wie dem Erzgebirgskreis und den Landkreisen an der Grenze zu Polen, zu rechnen (vgl. ebd.).

Sachsens Bevölkerungszahl bleibt momentan nahezu unverändert und die Abwanderung ist gestoppt (vgl. SMWA 2020). Im Jahr 2019 verzeichnete der Freistaat sogar im neunten Jahr in Folge einen Wanderungsgewinn (vgl. ebd.). Sachsen wird in Zukunft aber in erheblichem Maße vom demographischen Wandel betroffen sein. Bis 2040 wird ein Schrumpfen der Bevölkerung von 4,2 Mill. Einwohner auf 3,1 Mill. Einwohner und damit um ca. ein Viertel prognostiziert (vgl. Bombsdorf und Babel 2008). Gleichzeitig wird das Durchschnittsalter der Gesamtbevölkerung um 6 Jahre auf 49 Jahre steigen (vgl. ebd.).

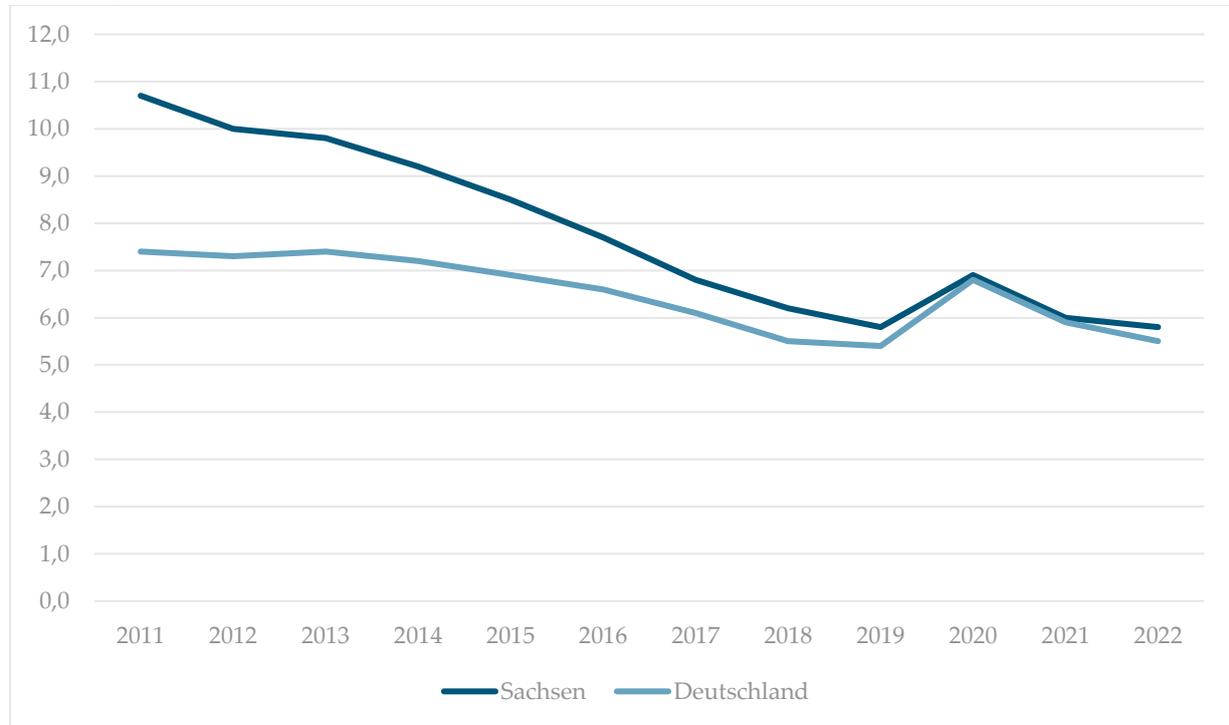
Grundsätzlich ist Sachsen durch eine vergleichsweise geringe Arbeitslosigkeit geprägt: Im September 2022 waren im Freistaat 121.476 Menschen arbeitslos, was einer Arbeitslosenquote von 5,8 % entspricht.<sup>33</sup> Insgesamt ist seit mehr als 10 Jahren eine konjunkturbedingt deutlich zurückgehende Arbeitslosigkeit zu beobachten. War die Arbeitslosenquote 2011 noch deutlich höher als im bundesdeutschen Schnitt, hat sie sich in den letzten 10 Jahren in Sachsen relativ gesehen besser entwickelt und entsprach 2021 fast exakt der Arbeitslosenquote in Gesamtdeutschland. 2020 gab es bedingt durch die Covid-19-Pandemie einen kurzzeitigen Anstieg der Arbeitslosenzahlen, der sich 2021 wieder langsam gelegt hat und nahezu den vorherigen Stand von 2019 erreicht hat (vgl. Abbildung 3). In Bezug auf die Teilarbeitsmärkte zeigen sich erhebliche Unterschiede: So befindet sich die Arbeitslosigkeit bei Geringqualifizierten in Ostdeutschland dauerhaft auf einem hohen Niveau und deutlich höher als in anderen Regionen Deutschlands. 2016 betrug die Arbeitslosenquote unter Geringqualifizierten in Ostdeutschland 31,7 Prozent, in allen anderen betrachteten Regionen aber lediglich zwischen 11,5 Prozent

---

<sup>33</sup> Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Reihe Arbeitsmarkt in Zahlen (Stand Mai 2023).

und 23,7 Prozent (vgl. Hartmann 2017, S.11f.). Geringqualifizierte Jugendliche, d.h. Jugendliche ohne Berufsausbildung haben in Ostdeutschland und damit in Sachsen deutlich geringere Chancen auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung.

Abbildung 3: Arbeitslosenquote<sup>34</sup> in Sachsen 2011-2022 in Prozent (Stichmonate jeweils September)



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Reihe Arbeitsmarkt in Zahlen (Stand: Mai 2023)

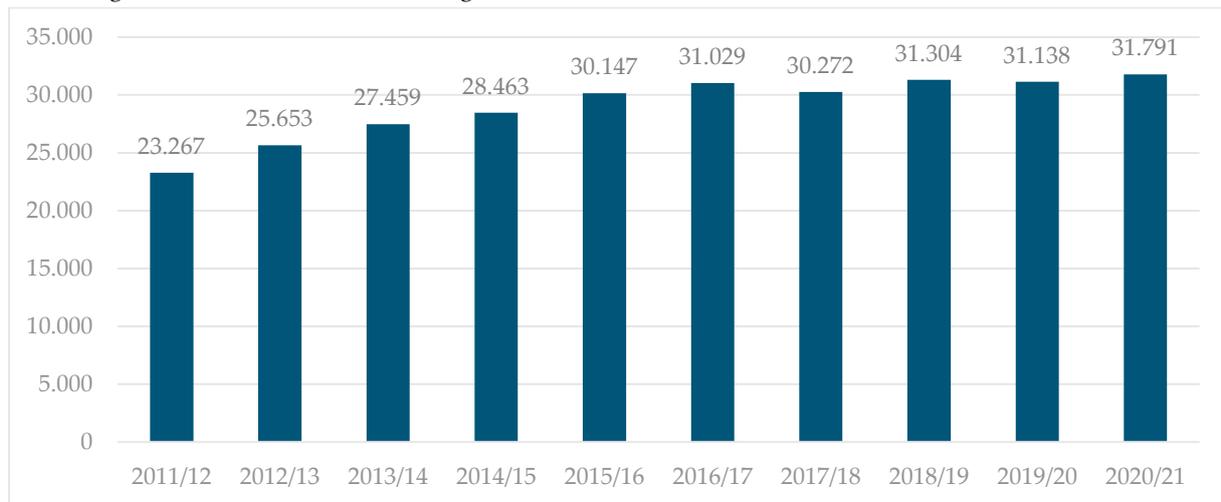
Die Jugendarbeitslosigkeit befindet sich im Vergleich auf einem sehr niedrigen Niveau - Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren waren im Jahr 2018 so selten erwerbslos wie noch nie im wiedervereinigten Deutschland. Die Erwerbslosenquote in dieser Altersgruppe betrug nach Angaben des statistischen Bundesamts 2018 in Gesamtdeutschland 6,2 Prozent, in den neuen Bundesländern 8,6 Prozent und im früheren Bundesgebiet 5,8 Prozent.<sup>35</sup>

Die Anzahl der Schulabsolvent\*innen an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen ist in den letzten 10 Jahren kontinuierlich angestiegen und beträgt seit 2016 jährlich schwankend ca. 30 bis 31 Tausend Schüler\*innen. (vgl. Abbildung 4). Dabei ist der Anteil derjenigen Schüler\*innen mit Realschulabschluss und allgemeiner Hochschulreife kontinuierlich gestiegen, während die Anteile derjenigen mit und ohne Hauptschulabschluss relativ gesehen zurückgegangen sind.

<sup>34</sup> Arbeitslosenquote bezogen auf abhängige ziv. Erwerbspersonen.

<sup>35</sup> [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19\\_301\\_132.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_301_132.html) (letzter Aufruf: 31.10.2024).

Abbildung 4: Schulabsolvent\*innen an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen 2011-2021

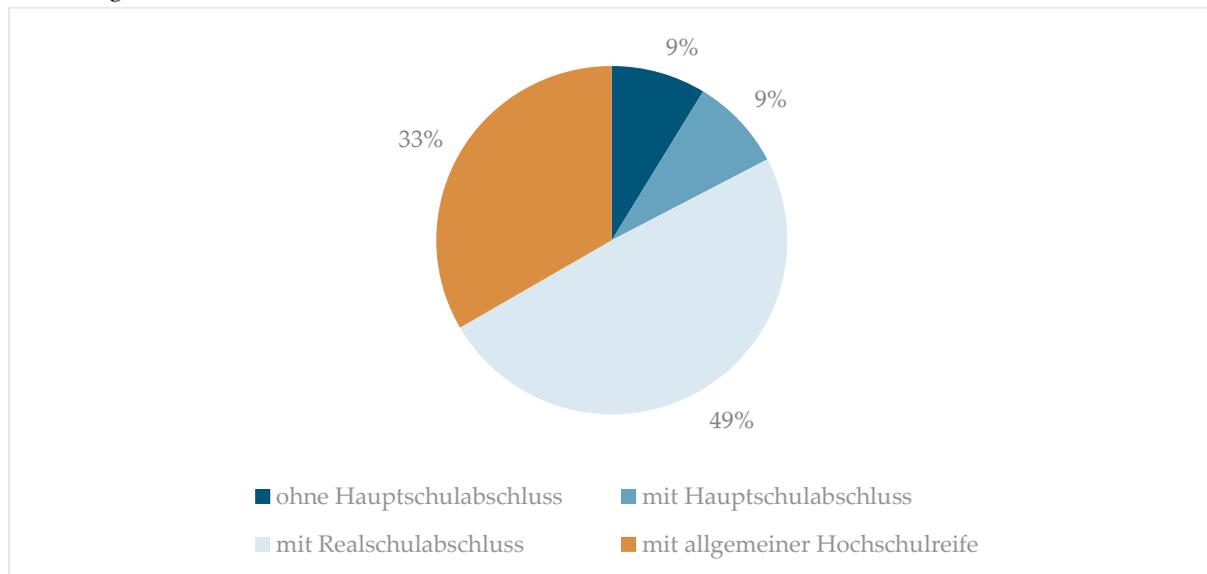


Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Genesis Online-Datenbank, Allgemeinb. Schulen: Absolventen/Abgänger, Abschlussart

Die Anzahl der Schulabgänger\*innen ohne Hauptschulabschluss nach Beendigung der Schulpflicht und mit Hauptschulabschluss ist in Deutschland wie auch in Sachsen stark rückläufig (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2018). Dennoch verließen in Sachsen 2018 von 30.272 Schulabgänger\*innen 2.637 (2000: 7.329) ohne Abschluss die allgemeinbildende Schule. 2.607 Abgehende hatten einen Hauptschulabschluss (2000: 6.742).<sup>36</sup> Von allen Schulabsolvent\*innen in Sachsen sind es damit lediglich jeweils neun Prozent, die die allgemeinbildende Schule ohne oder mit Hauptschulabschluss verlassen. Mit 49 Prozent erwirbt knapp die Hälfte einen Realschulabschluss und mit 33 Prozent genau ein Drittel die allgemeine Hochschulreife (vgl. Abbildung 5).

<sup>36</sup> Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Genesis Online-Datenbank, Allgemeinb. Schulen: Absolventen/Abgänger, Abschlussart.

Abbildung 5: Schulabsolvent\*innen in Sachsen 2018 nach Abschlussart

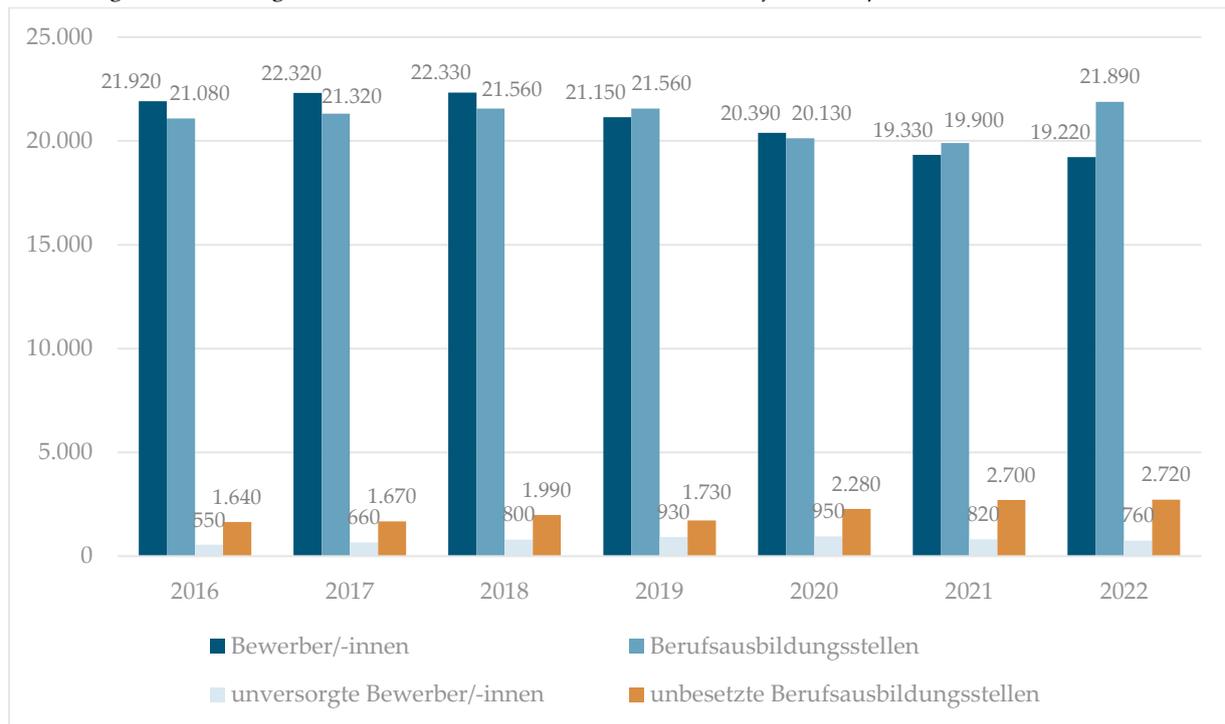


Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Genesis Online-Datenbank, Allgemeinb. Schulen: Absolventen/Abgänger, Abschlussart

Insgesamt ist die Zahl der jungen Menschen in Deutschland, die sich für eine duale Berufsausbildung interessiert, deutlich zurückgegangen, weswegen Betriebe Schwierigkeiten haben, ihre angebotenen Ausbildungsstellen zu besetzen (vgl. BMBF 2019). Statistisch gesehen haben Bewerberinnen und Bewerber auf eine Ausbildung in Sachsen daher relativ gute Chancen, auch wenn es 2018 im Freistaat Sachsen noch einen leichten Überhang an Bewerber\*innen gab. Im Einstellungsjahr 2018 waren es 1,03 Bewerber\*innen pro Ausbildungsstelle, 21.560 gemeldeten Berufsausbildungsstellen standen 22.330 Bewerber\*innen für eine Berufsausbildungsstelle gegenüber. 800 Bewerber\*innen konnten keinen Ausbildungsplatz finden während gleichzeitig 1.990 Ausbildungsstellen unbesetzt blieben.<sup>37</sup> Bis einschließlich 2018 gab es immer etwas mehr Bewerber\*innen als Ausbildungsplätze. Ab 2019 ist eine Tendenz zu einem leichten Angebotsüberhang zu beobachten, d.h. es stehen mehr Ausbildungsstellen als Bewerber\*innen zur Verfügung. Eine Ausnahme stellt der Jahrgang 2020 inmitten der Corona-Pandemie dar. Für 2022 ist ein deutlicher Anstieg der gemeldeten Berufsausbildungsstellen zu beobachten. Während die Zahl der unversorgten Bewerber\*innen sich seit 2018 nur wenig verändert hat, ist die Anzahl der unbesetzten Stellen im Vergleich zu 2019 bis 2022 deutlich um knapp 1.000 Stellen angestiegen (vgl. Abbildung 6).

<sup>37</sup> Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Berufsausbildung / Ausbildungsmarkt (Berichtsmonat September 2021).

Abbildung 6: Ausbildungsmarkt in Sachsen 2016-2022 (Stichmonate jeweils September)

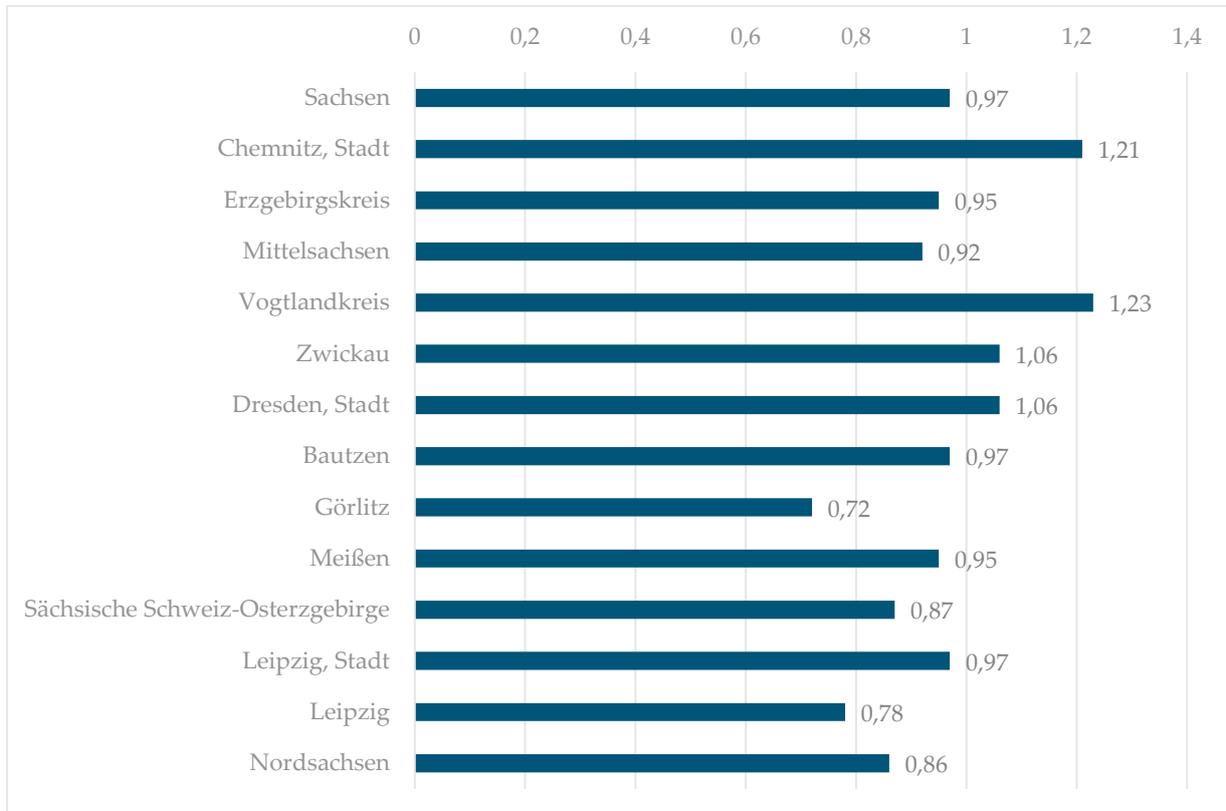


Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Berufsausbildung / Ausbildungsmarkt (Berichtsmonat September 2022)

Die Angebots-Nachfrage-Relation<sup>38</sup> ist in Sachsen regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Für das gesamte Land Sachsen gab es im September 2018 weniger angebotene Berufsausbildungsstellen als Bewerber\*innen. Regionen mit einer deutlich positiven Relation sind die Stadt Chemnitz und der Vogtlandkreis mit 1,21 bzw. 1,23 Stellen pro Bewerber\*in. Ein im Vergleich zum Durchschnitt in Sachsen besseres und insgesamt leicht positives Verhältnis besteht im Kreis Zwickau und in der Stadt Dresden mit einer Relation von 1,06. Eine vergleichsweise schlechte Angebots-Nachfrage-Relation besteht in den Kreisen Sächsische Schweiz-Osterzgebirge (0,87), Leipzig (0,78) und Nordsachsen (0,86). Noch problematischer ist die Situation im Kreis Görlitz mit einer Angebots-Nachfrage-Relation von nur 0,72 (vgl. Abbildung 7).

<sup>38</sup> Die Angebots-Nachfrage-Relation bezeichnet das Verhältnis zwischen der Anzahl der gemeldeten Berufsausbildungsstellen und der Anzahl an Bewerber\*innen.

Abbildung 7: Angebots-Nachfrage-Relation in Sachsen nach Landkreisen und kreisfreien Städten (September 2018)



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, und Bewerber für Berufsausbildungsstellen (Monatszahlen), Land Sachsen, September 2018

Die Umfeldanalyse zeigt, dass die Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes im Jahr 2018, d.h. vor der Einführung des angepassten Programms vergleichsweise gut waren. Bewerber\*innen um einen Ausbildungsplatz hatten relativ gute Chancen, die aber in Sachsen regional sehr unterschiedlich ausfallen. Es gab historisch niedrige Arbeitslosigkeits- und auch Jugendarbeitslosigkeitsquoten. In Bezug auf den Ausbildungsmarkt war aber immer noch eine leichte Unterversorgung, d.h. weniger Ausbildungsstellen als Bewerber\*innen, zu erkennen. Weiterhin ist die Situation für Förder- und Oberschüler\*innen durch eine steigende Konkurrenzsituation gekennzeichnet, weil der Anteil der Schüler\*innen mit höheren Schulabschlüssen gestiegen ist. Die Covid-19-Pandemie hat die Situation in der Folge in den Jahren 2020 und 2021 deutlich verschlechtert. 2022 haben sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für Jugendliche in Sachsen dagegen verbessert – bei gleichbleibender Anzahl an Bewerber\*innen ist die Zahl der Berufsausbildungsstellen im Vergleich zu den Vorjahren um 10 Prozent bzw. ca. 2.000 Stellen gewachsen.

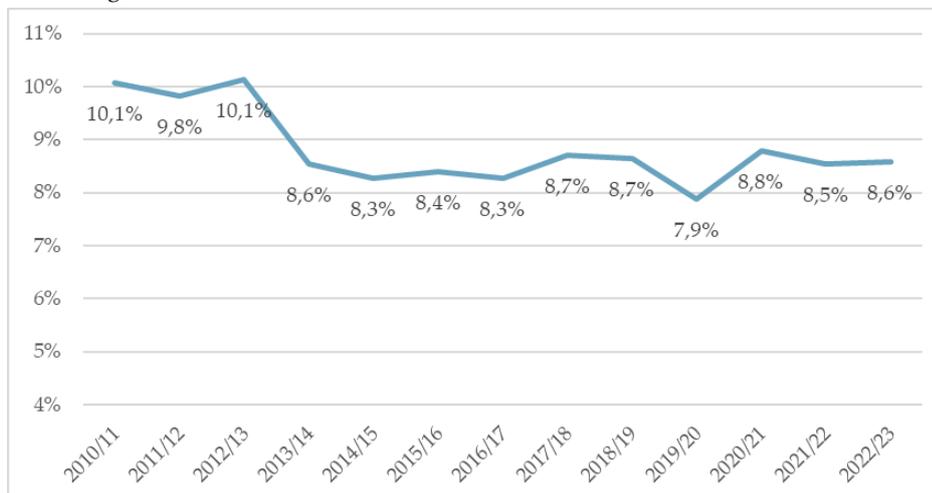
## 4. Quantitative Untersuchung der Teilnehmenden

### 4.1 Rahmenbedingungen der Förderung

Die Zielgruppe der BerEbS sind abschlussgefährdete Schüler und Schülerinnen der Oberschulen und Förderschulen des Freistaates Sachsen, die einen Hauptschulabschluss oder Förderschulabschluss anstreben. Ziel der Förderung ist zunächst, dass die Teilnehmenden einen Schulabschluss, also mindestens den Hauptschulabschluss erreichen.

Über das (Nicht-) Erreichen des Hauptschulabschlusses gibt die Schulstatistik des Bundes und der Länder Auskunft. Abbildung 8 zeigt, dass der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss an allen Absolventinnen und Absolventen seit dem Schuljahr 2010/11, in dem die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III bundesweit eingeführt wurde, zurückgegangen ist. Seit dem Schuljahr 2014/15 bleiben die Anteile mit leichten Schwankungen auf einem konstanten Niveau von 8 Prozent bis 9 Prozent. Der relativ niedrige Wert von 7,9 Prozent für die Absolventinnen und Absolventen im Schuljahr 2019/20 ist wegen der Corona-Pandemie nur eingeschränkt vergleichbar und kann im Lichte aktuellerer Daten, die Teilnehmende der BerEbS umfassen, als Ausreißer gesehen werden. Im Schuljahr 2020/21 wurde mit einem Wert von 8,8 Prozent das Vorpandemieniveau wieder leicht überschritten. In den beiden darauffolgenden Schuljahren sank der Wert auf 8,5 beziehungsweise 8,6 Prozent und befindet sich damit wieder in der Nähe des Vorpandemiewerts. Insgesamt zeigt sich, dass immer noch ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlässt. Die Zielsetzung der BerEbS bleibt damit unverändert aktuell.

Abbildung 8: Anteil der Absolventinnen und Absolventen ohne Schulabschluss in Sachsen



Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), Statistik der allgemeinbildenden Schulen, 2024.

### 4.2 Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung

Untersucht werden im Folgenden Teilnehmende an der BerEbS, die in den Schuljahren 2019/20, 2020/21 und 2021/22 in die BerEbS eingetreten sind. Die Förderung durch die BerEbS

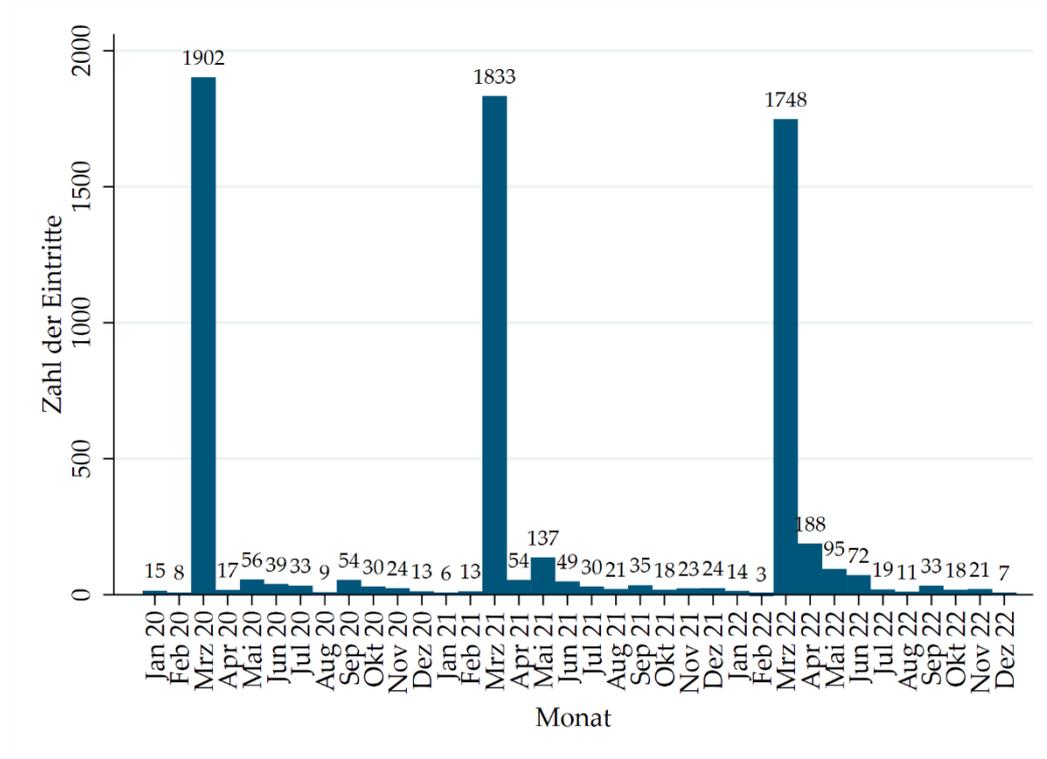
---

wird anhand der CoSach-Daten der Bundesagentur für Arbeit (BA) dargestellt, die der Evaluation durch die BA zur Verfügung gestellt wurden. Der Datensatz enthält alle Eintritte vom 01.01.2020 bis zum 31.12.2022 und Austritte vom 01.01.2020 bis zum 31.12.2023 und umfasst 6.672 Personen. Neben dem Eintritts- und Austrittsdatum enthalten diese Daten den Geburtsmonat und die Klassenstufe. Enthalten sind ferner der Austrittsgrund sowie der Verbleibszustand gemäß den Eintragungen aus der Berufsberatung der BA.

Um die Teilnehmenden zu beschreiben, können zusätzliche Merkmale aus den Daten der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) verknüpft werden. Dabei handelt es sich um das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit nach Ländergruppen. Verfügbar sind darüber hinaus Angaben zu Zeiten in Beschäftigung (das sind fast ausschließlich geringfügige Beschäftigungsverhältnisse) sowie in Leistungsbezug nach dem SGB II. Aufgrund des Meldeverzugs der Daten liegen diese Merkmale jedoch nur bis Ende 2022 vor. Darüber hinaus steht aus den IEB aus Datenschutzgründen nur eine Zufallsstichprobe von 75 Prozent der Teilnehmenden zur Verfügung, so dass für 25 Prozent der Teilnehmenden keine IEB-Daten ausgewertet werden können.

Die Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung verteilen sich in den Jahren 2020, 2021 und 2022 ähnlich auf die Monate (siehe Abbildung 9). In Übereinstimmung mit dem Konzept der BerEbS findet der Zugang fast ausschließlich im Frühjahr statt. So steigen die meisten Teilnehmenden jeweils im März in die BerEbS ein. In den Monaten danach rücken nur wenige Teilnehmenden nach. Für 2020 und 2021 lässt sich ein Anstieg der Eintritte jeweils im Mai beobachten, im Jahr 2022 bereits ab April. Dies könnte durch verzögert begonnene Berufseinstiegsbegleitungen oder Nachrückende für vorzeitig ausgeschiedene Teilnehmende erklärt werden. Über alle Jahre hinweg gibt es einen kleineren Anstieg der Eintritte im September. Hier ist jeweils davon auszugehen, dass mit dem Start des Schuljahrs vermehrt Teilnehmende nachrücken. Dieses Phänomen scheint aber über die Jahre etwas abzunehmen.

Abbildung 9: Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung nach Monaten

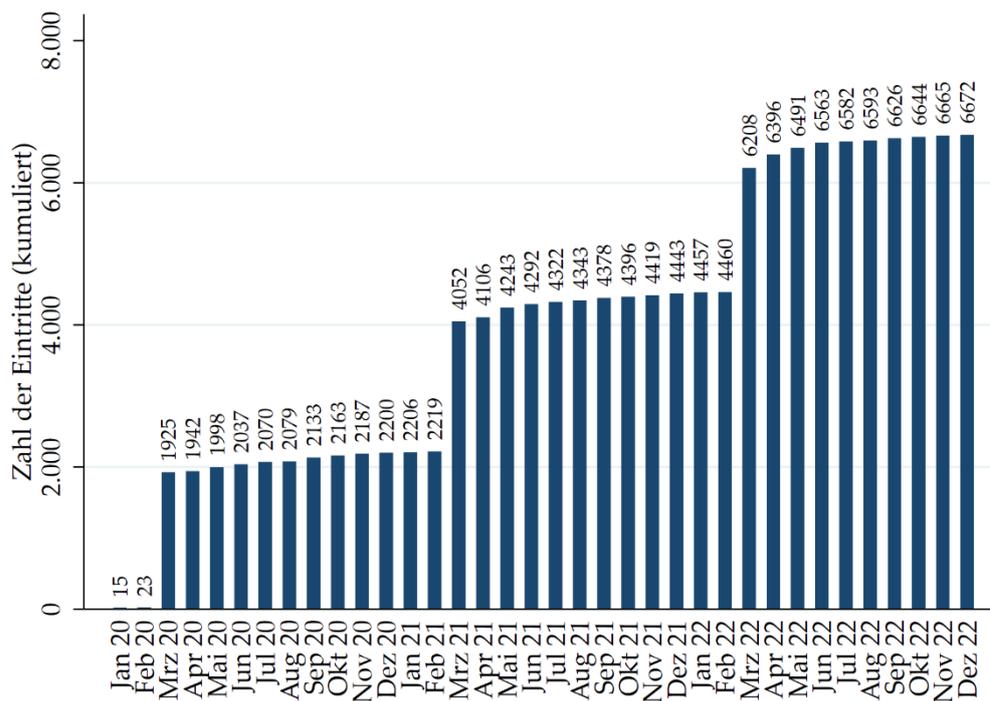


Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Dass die meisten Teilnehmenden im März ihre Berufseinstiegsbegleitung beginnen und über die restlichen Monate hinweg nur noch eine geringe Anzahl von Eintritten erfolgt, wird in Abbildung 10 zur kumulierten Anzahl an Eintritten besonders deutlich.

Die Statistik der Bundesagentur für Arbeit zur Berufseinstiegsbegleitung ergibt, dass von Januar 2020 bis Ende Dezember 2022 insgesamt 6.672 Personen an einer Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen haben, davon 2.200 mit Start im Jahr 2020, 2.243 mit Start im Jahr 2021 und 2.229 mit Start im Jahr 2022.

Abbildung 10: Kumulierte Eintritte in die Berufseinstiegsbegleitung nach Monaten

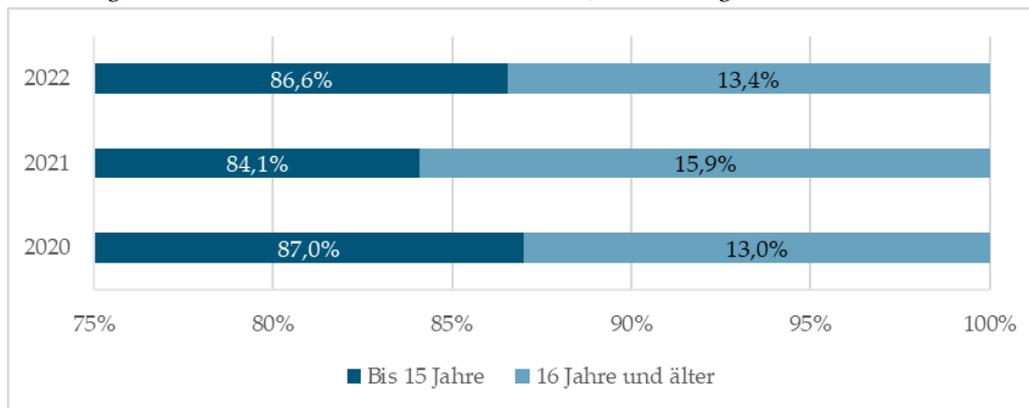


Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Bei der Betrachtung der Merkmale aller Teilnehmenden wird deutlich, dass unter denjenigen, die eine Berufseinstiegsbegleitung im Jahr 2021 beginnen, anteilig weniger Personen in der Altersgruppe bis einschließlich 15 Jahre (gemessen bei Eintritt in die Förderung) vertreten sind (siehe Abbildung 11) als in den Jahren 2020 und 2022. Während Personen, die im Jahr 2020 in die Berufseinstiegsbegleitung eingetreten sind, zu 87 Prozent 13-15 Jahre alt waren, ist das bei den Eintritten 2021 nur bei 84 Prozent der Fall. Unter denjenigen, die 2022 eingetreten sind, beläuft sich der Anteil dann wieder auf knapp 87 Prozent.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Im Vergleich zum Zwischenbericht haben sich die Anteile verändert, weil die Bestimmung des Alters verändert wurde. Im Zwischenbericht wurde das Alter als „Jahr des Eintritts in die BerEbS – Geburtsjahr“ bestimmt. Nun erfolgt eine genauere Bestimmung anhand von Eintrittsjahr und -monat sowie Geburtsjahr und -monat. Dadurch, dass die meisten Eintritte im März stattfinden, wurde bei der früheren Berechnung ein größerer Anteil der älteren Gruppe zugeordnet.

Abbildung 11: Altersklassen der Teilnehmenden nach Jahr (anteilig)

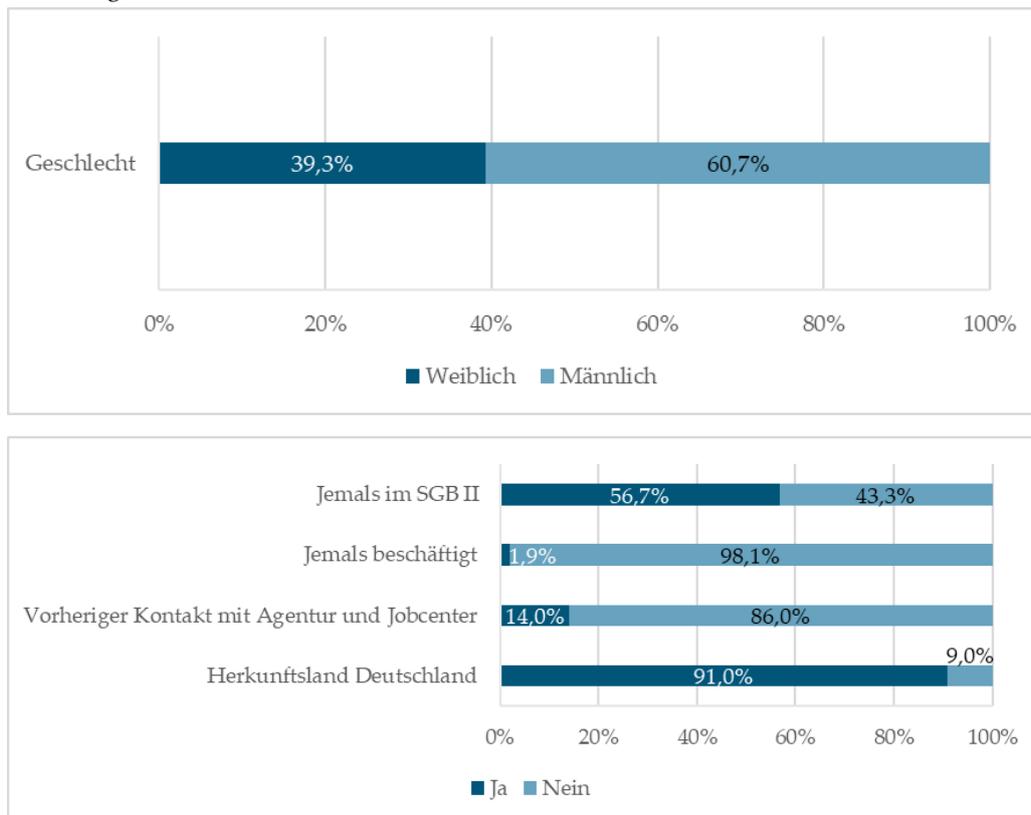


Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Die Verteilung der übrigen Merkmale der Teilnehmenden ist in Abbildung 12 dargestellt. Hierbei stellt sich heraus, dass die meisten Teilnehmenden männlich sind (61 Prozent) und aus Deutschland kommen (91 Prozent). Da es sich bei den Teilnehmenden um Schülerinnen und Schüler handelt, war nur ein sehr geringer Anteil vor der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung jemals beschäftigt (2 Prozent); dies schließt geringfügige Beschäftigung ein. Mehr als die Hälfte (57 Prozent) der Teilnehmenden lebt oder lebte ab dem Alter von 15 Jahren in einer SGB-II-Bedarfsgemeinschaft.<sup>40</sup> Zugleich hatten 14 Prozent der Teilnehmenden vor Beginn der Maßnahme bereits Kontakt mit der Agentur oder dem Jobcenter. In den meisten Fällen wurden sie in diesen Episoden zur Gruppe der Nichtarbeitsuchenden gezählt. Das sind Personen, die zwar angemeldet sind, bei denen aber die Voraussetzungen, arbeitslos, arbeitssuchend oder ratsuchend zu sein, nicht vorliegen. Überwiegend handelt es sich dabei um Jugendliche aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften, so dass der Schluss naheliegt, dass diese im Zuge der Betreuung der Bedarfsgemeinschaft durch das Jobcenter beraten wurden.

<sup>40</sup> Hier besteht die Bezugspopulation aus allen Teilnehmenden, die 15 Jahre oder älter sind. Für Jüngere sind in den IEB keine Informationen zur Bedarfsgemeinschaft verzeichnet. Im Vergleich zum Zwischenbericht haben sich diese Werte ebenfalls deutlich verändert. Dies liegt an der überarbeiteten Altersdefinition.

Abbildung 12: Merkmale der Teilnehmenden



Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

### 4.3 Beendigung der Teilnahme an der BerEbS

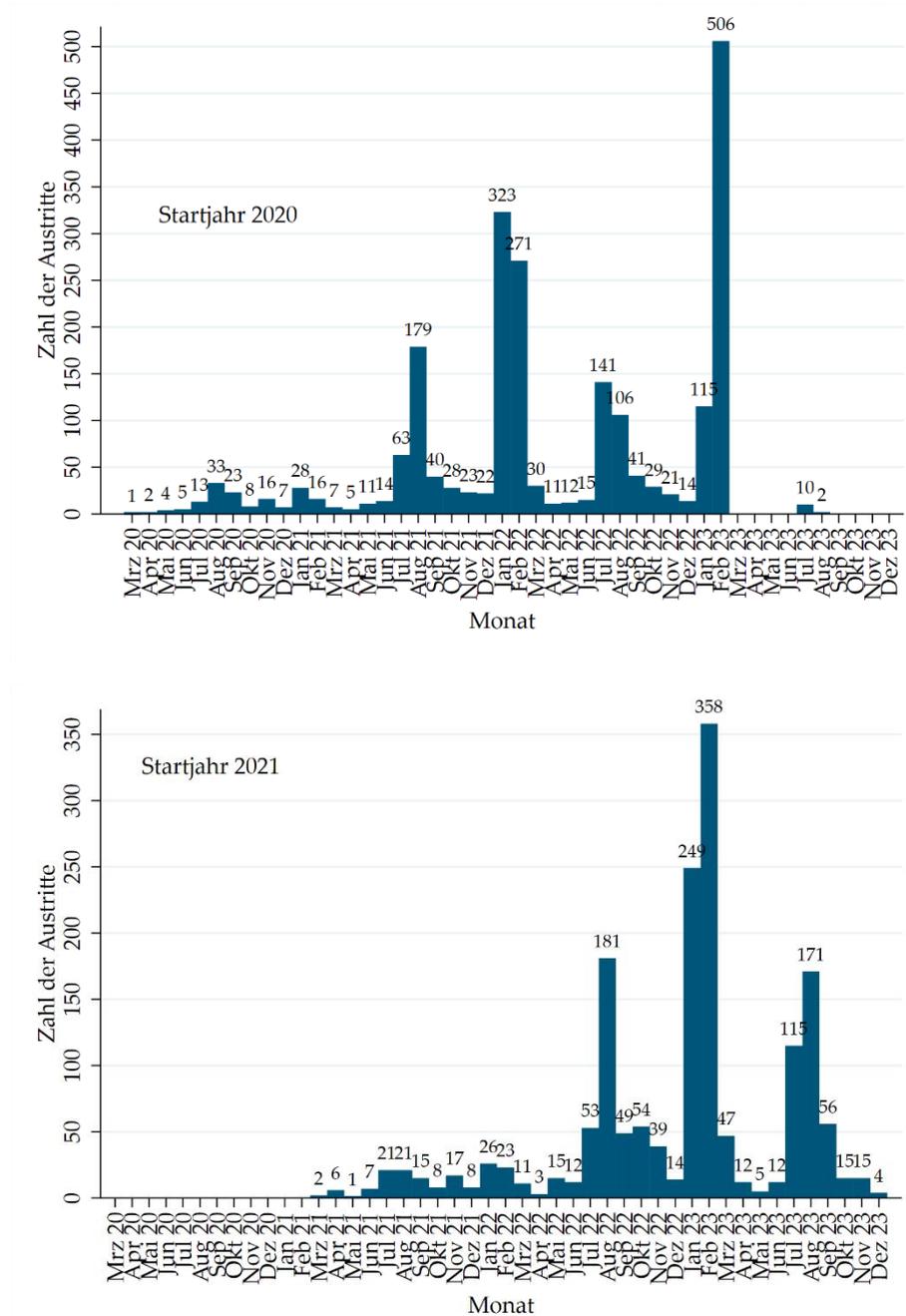
Die Förderung durch die BerEbS endet mit Abschluss des ersten Ausbildungshalbjahres, spätestens jedoch nach 36 Monaten Gesamtlaufzeit. Für die Zugänge im Schuljahr 2019/20 endet die Teilnahme damit im Frühjahr 2022, spätestens im Frühjahr 2023. Für die Zugänge im Schuljahr 2020/21 endet die Teilnahme im Frühjahr 2023, spätestens im Frühjahr 2024. Somit können für diese Gruppen in den derzeit zur Verfügung stehenden Daten mit Aktualität von Ende 2023 bereits reguläre Austritte aus der Förderung beobachtet werden, für die Zugänge im Schuljahr 2021/22 handelt es sich hingegen ausschließlich um vorzeitige Beendigungen.

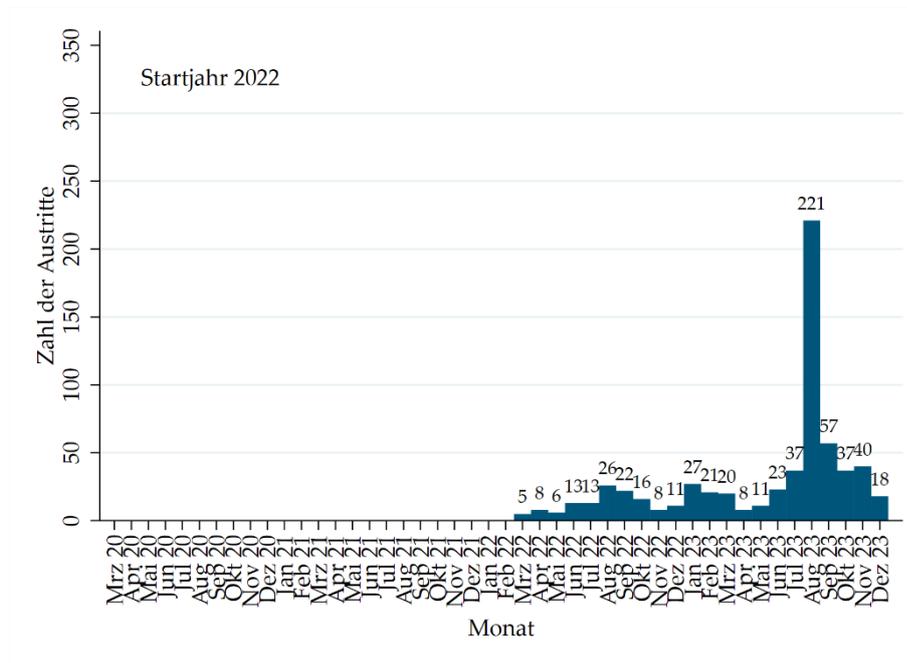
Die Austritte sind nachfolgend getrennt nach den Jahren des Beginns der BerEbS dargestellt. Es sind alle tatsächlichen Austritte im Beobachtungszeitraum abgebildet. Dabei kann es sich um abgebrochene BerEbS handeln, aber auch um das geplante Ende und den erfolgreichen Abschluss der BerEbS, wenn die Teilnehmenden beispielsweise einen höheren Schulabschluss anstreben und die Schulzeit verlängern oder mit einer Berufsausbildung beginnen. Wurde die BerEbS im Jahr 2020 begonnen, erfolgten die meisten Austritte im Februar 2023, also zum spätestmöglichen Zeitpunkt. Auch im Januar und Februar 2022 erfolgten viele Austritte, also zum Ende des zweiten Jahres, was dem regulären Ende der BerEbS nach 24 Monaten Förderdauer entspricht. Für das Startjahr 2021 sind die meisten Austritte im Januar und Februar 2023 zu

beobachten, also ebenfalls zum Ende der regulären Förderdauer. Für das Startjahr 2022 erfolgen die meisten Austritte im August 2023. Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass es nach Ende der Schulzeit Schwierigkeiten für die Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen gibt, den Kontakt zu den Teilnehmenden zu halten, wie es auch für die Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III der Fall war (Forschungskonsortium 2015, S. 68).

In allen drei Startjahren wird die BerEbS selten direkt nach ihrem Beginn abgebrochen.

Abbildung 13: Austritte nach Monat und Startjahr der Berufseinstiegsbegleitung

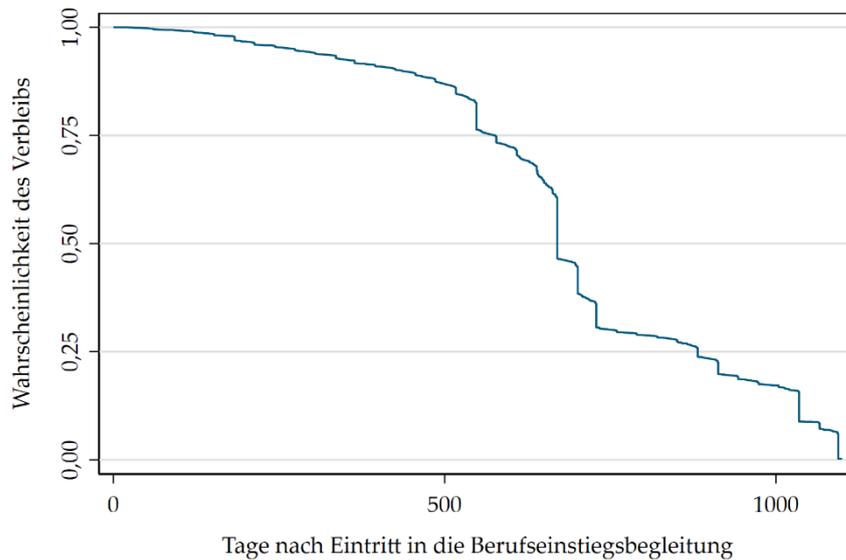




Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Um den Abbruch der BerEbS zu analysieren, werden Kaplan-Meier Kurven dargestellt. Diese „Überlebensanalyse“ stellt dar, wie hoch die Wahrscheinlichkeit der Teilnehmenden ist, nach einer bestimmten Dauer von  $t$  Tagen nach dem Eintritt in die Förderung noch an der BerEbS teilzunehmen. Dazu zeigt sich in Abbildung 14, dass die Wahrscheinlichkeit, in der BerEbS zu verbleiben, vergleichsweise kontinuierlich zurückgeht. Nach 365 Tagen der Teilnahme sind noch 92 Prozent der ursprünglichen Teilnehmenden in der Förderung, nach 548 Tagen (oder 18 Monaten) sind es noch 76 Prozent. Damit ist die Stabilität der Teilnahme höher als bei der Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III (Forschungskonsortium 2015, S. 70).

Abbildung 14: Verlauf der Wahrscheinlichkeit in der Berufseinstiegsbegleitung zu verbleiben nach Tagen

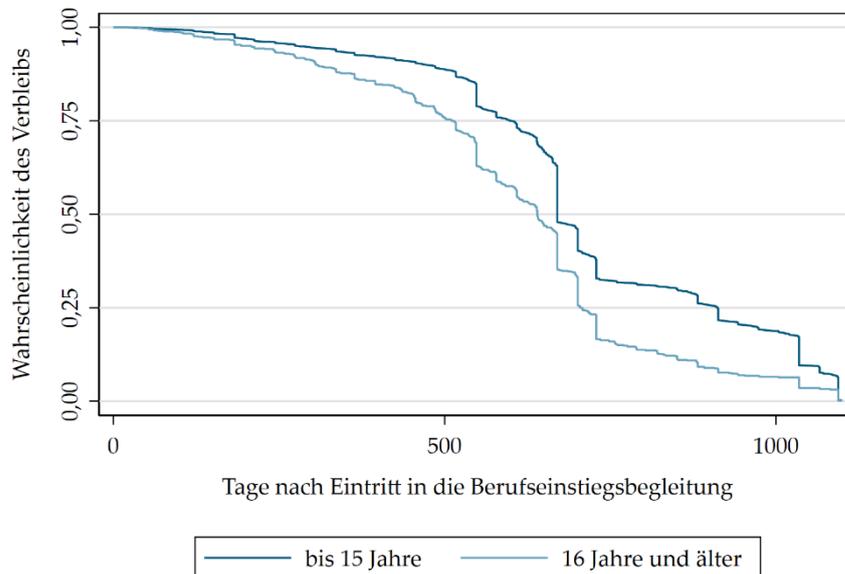


Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Darüber hinaus sollen Analysen nach verschiedenen Merkmalen Aufschluss darüber geben, welche Merkmale zu einem höheren Abbruchrisiko führen. Bezüglich der Startjahre zeigen sich lediglich zum Ende des Beobachtungszeitraums geringe Unterschiede im Abbruchrisiko. Auf eine Darstellung wird deshalb verzichtet.

In Abbildung 15 wird deutlich, dass sich ebenfalls Unterschiede nach Alterskohorte zeigen. Bereits 200 Tage nach Beginn der BerEbS nimmt das Abbruchrisiko für die älteren Teilnehmenden stärker zu.

Abbildung 15: Verlauf des Verbleibs in einer Berufseinstiegsbegleitung nach Tagen und Alterskohorte

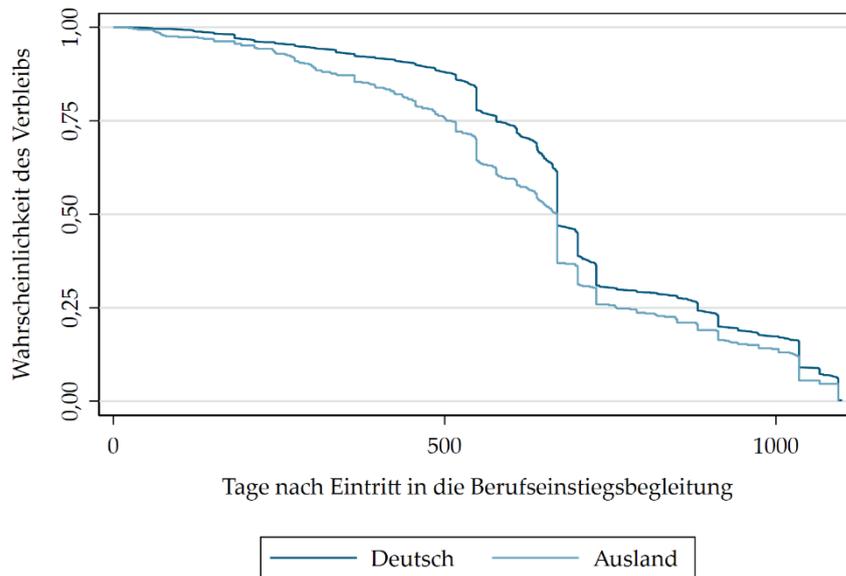


Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Obwohl nur sehr wenige Personen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit an einer BerEBS teilnehmen, haben diese ein deutlich höheres Abbruchrisiko als Personen mit deutschem Pass. Wie sich in Abbildung 16 zeigt, sinkt die Wahrscheinlichkeit, in der BerEBS zu verbleiben, bereits nach etwas über 300 Tagen stärker als bei Deutschen (ca. 5 Prozentpunkte Unterschied).

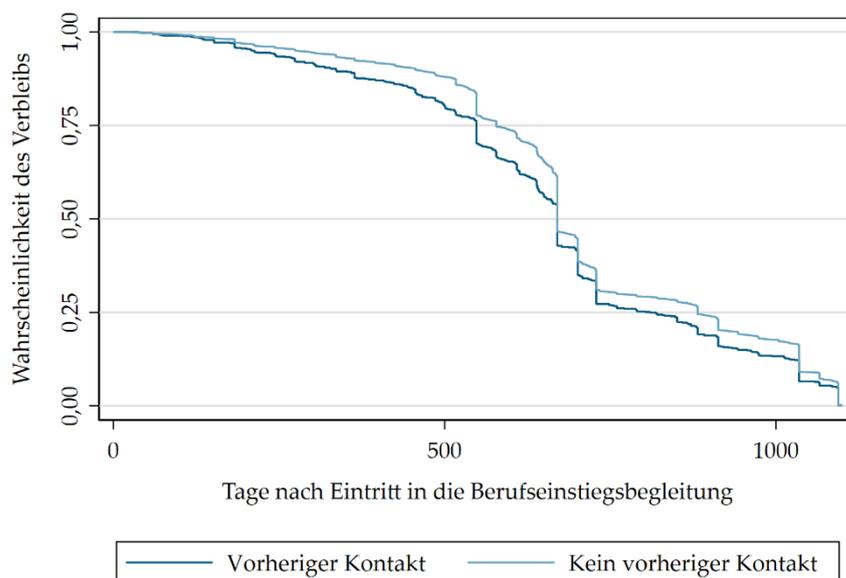
Zusätzlich ist die Wahrscheinlichkeit, die BerEBS fortzusetzen, für Personen, die bereits Kontakt mit der Arbeitsverwaltung hatten, geringer (siehe Abbildung 17). Nach einem Jahr sind noch 88 Prozent der Teilnehmenden mit vorherigem Kontakt zur Arbeitsverwaltung in der Förderung gegenüber 92 Prozent bei den übrigen Teilnehmenden.

Abbildung 16: Verlauf des Verbleibs in einer Berufseinstiegsbegleitung nach Tagen und Herkunftsland



Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Abbildung 17: Verlauf des Verbleibs in einer Berufseinstiegsbegleitung nach Tagen und vorherigem Kontakt zur Arbeitsverwaltung



Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Hingegen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit des Verbleibs bzw. des Abbruchs der BerEoS nach dem Geschlecht und für Teilnehmende, die bereits

vor dem Beginn schon einmal einer Beschäftigung nachgegangen sind. Teilnehmende aus Bedarfsgemeinschaften im SGB-II-Leistungsbezug weisen erst zum Ende des Beobachtungszeitraums hin (nach mehr als zwei Jahren) eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit auf, noch an der BerEbS teilzunehmen.

Ein höheres Risiko, frühzeitig aus der Förderung durch die BerEbS auszusteigen, haben ältere Jugendliche (mit vermutlich schwierigeren schulischen Verläufen), Jugendliche mit vorherigem Kontakt zur Arbeitsverwaltung und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Diese weniger günstigen Verläufe zeigen sich also bei Gruppen, die auch in sonstiger Hinsicht eher benachteiligt sind.

#### 4.4 Gründe für den Austritt

Bis zum Datenrand, dem 31.12.2023, sind insgesamt 4.488 Personen aus der BerEbS ausgetreten. Bei 2.058 dieser Personen (also 46 Prozent) handelt es sich um vorzeitige Austritte. Die Gründe für einen vorzeitigen Austritt unterscheiden sich dabei nach Startjahr voneinander. Tabelle 2 gibt Aufschluss über die Gründe des Austritts, die im Rahmen der Berufsberatung verzeichnet werden.

Tabelle 2: Gründe für den vorzeitigen Austritt aus einer Berufseinstiegsbegleitung nach Startjahr

Austrittsgrund - Startjahr 2020	Anzahl	Prozent
Fehlende Motivation/Mitwirkung	192	25,8
Persönliche Gründe	149	20,0
Berufsvorbereitung	138	18,5
Ausbildung betrieblich	81	10,9
Maßnahmeziel vorzeitig erreicht	54	7,3
Ausbildung insgesamt	44	5,9
Maßnahmeziel nicht erreicht	28	3,8
Gesundheitlich beeinträchtigt	18	2,4
Ausbildung schulisch	18	2,4
Vertragswidriges Verhalten	9	1,2
Über- oder Unterforderung	7	0,9
Arbeit	3	0,4
Fehlende Arbeitsmarktfähigkeiten	2	0,3
Studium	1	0,1
<b>Gesamt</b>	<b>744</b>	

Austrittsgrund - Startjahr 2021	Anzahl	Prozent
Fehlende Motivation/Mitwirkung	186	25,5
Berufsvorbereitung	161	22,1
Persönliche Gründe	122	16,8
Ausbildung betrieblich	66	9,1
Ausbildung insgesamt	50	6,9

Maßnahmeziel vorzeitig erreicht	47	6,5
Maßnahmeziel nicht erreicht	24	3,3
Gesundheitlich beeinträchtigt	20	2,7
Keine Angabe	20	2,7
Ausbildung schulisch	13	1,8
Fehlende Arbeitsmarktfähigkeiten	7	1,0
Vertragswidriges Verhalten	4	0,5
Arbeit	4	0,5
Über- oder Unterforderung	3	0,4
Studium	1	0,1
<b>Gesamt</b>	<b>728</b>	

Austrittsgrund - Startjahr 2022	Anzahl	Prozent
Berufsvorbereitung	165	28,2
Fehlende Motivation/Mitwirkung	139	23,7
Persönliche Gründe	122	20,8
Ausbildung betrieblich	49	8,4
Maßnahmeziel vorzeitig erreicht	35	6,0
Maßnahmeziel nicht erreicht	21	3,6
Gesundheitlich beeinträchtigt	13	2,2
Keine Angabe	13	2,2
Ausbildung schulisch	12	2,0
Über- oder Unterforderung	7	1,2
Arbeit	3	0,5
Ausbildung insgesamt	3	0,5
Vertragswidriges Verhalten	3	0,5
Fehlende Arbeitsmarktfähigkeiten	1	0,2
<b>Gesamt</b>	<b>586</b>	

Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

In allen drei Jahrgängen liegen die Hauptgründe für einen vorzeitigen Abbruch nach den Angaben aus der Berufsberatung der BA im Beginn einer Berufsvorbereitung, bei fehlender Motivation oder persönlichen Gründen. Bei Teilnehmenden der Startjahre 2020 und 2021 machen diese drei Gründe zusammen 64 Prozent der vorzeitigen Abbrüche aus, im Startjahr 2022 sind es sogar 73 Prozent. Als viertwichtigster Grund folgt in allen drei Startjahren die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung. Im Startjahr 2020 macht dies 11 Prozent der vorzeitigen Abbrüche aus, in den Startjahren 2021 und 2022 sind es 9 beziehungsweise 8 Prozent. Darüber hinaus treten einige Teilnehmende des Startjahrs 2020 aufgrund einer Ausbildung allgemein (6 Prozent) aus oder weil das Maßnahmeziel vorzeitig erreicht wurde (7 Prozent). In 4 Prozent der Fälle erfolgt der vorzeitige Austritt, weil das Maßnahmeziel nicht erreicht wurde. Gesund-

heitliche Beeinträchtigungen sind in 2 Prozent der Fälle der Grund für einen vorzeitigen Austritt und ebenfalls 2 Prozent erfolgen wegen der Aufnahme einer schulischen Ausbildung. Andere Austrittsgründe spielen weniger eine Rolle.

Bei denjenigen, die im Jahr 2021 eine BerEbS begonnen haben, spielen neben fehlender Motivation oder Mitwirkung, Beginn einer Berufsvorbereitung, persönlichen Gründen und der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung die Aufnahme einer Ausbildung allgemein (7 Prozent) sowie das vorzeitige Erreichen des Maßnahmeziels (7 Prozent) eine Rolle. Das Nichterreichen des Maßnahmeziels ist der Grund für 3 Prozent der vorzeitigen Abbrüche. Gesundheitliche Beeinträchtigungen sind ebenfalls in 3 Prozent der Fälle der Grund, die BerEbS zu beenden. Bei weiteren 3 Prozent der vorzeitigen Abbrüche liegt keine Angabe zum Grund vor, in 2 Prozent der Fälle erfolgt der Abbruch wegen des Beginns einer schulischen Ausbildung.

In der Gruppe der Teilnehmenden, die erst im Jahr 2022 mit der BerEbS begonnen haben, waren bis Ende 2023 bereits 586 vorzeitige Austritte zu verzeichnen. Nach fehlender Motivation oder Mitwirkung, persönlichen Gründen, der Aufnahme einer Berufsvorbereitung oder einer betrieblichen Ausbildung führen das vorzeitige Erreichen des Maßnahmeziels (6 Prozent) oder dessen Nichterreichen (4 Prozent) zur Beendigung der BerEbS. Das Vorliegen einer gesundheitlichen Beeinträchtigung oder der Beginn einer schulischen Ausbildung führen in jeweils 2 Prozent der Fälle zum vorzeitigen Abbruch, bei weiteren 2 Prozent fehlt die Angabe des Abbruchgrundes.

Für die meisten Jugendlichen, deren Teilnahme an der BerEbS bereits beendet ist, wurde im Rahmen der Berufsberatung auch der Verbleib zum Zeitpunkt der Beendigung erfasst. Der Anteil derjenigen, für die eine Angabe zum Verbleib fehlt oder deren Verbleib unbekannt ist, unterscheidet sich deutlich nach den Startjahren. Unter den Teilnehmenden, die 2020 mit der BerEbS begonnen hatten und zum 31.12.2023 ausgetreten waren, trifft dies auf 8 Prozent zu, für den Startjahrgang 2021 liegt der Anteil bei 10 Prozent. Deutlich höher, nämlich bei 18 Prozent, liegt der Wert bei denjenigen, die im Jahr 2022 eingetreten sind.

Die verschiedenen Verbleibszustände zum Stichtag am 31.12.2023 sind in Tabelle 3 aufgeführt. Ehemaligen Teilnehmenden des Startjahres 2020 gelingt nach der Beendigung der BerEbS am häufigsten der Einstieg in eine ungeforderte Ausbildung (23 Prozent). Schulische Ausbildungen sind mit 9 Prozent ebenfalls weit verbreitet. Eine außerbetriebliche Ausbildung absolvieren 5 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden, 4 Prozent befinden sich in einer geförderten Ausbildung. Insgesamt befinden sich 41 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden in irgendeiner Form der Ausbildung. Darüber hinaus spielt die Berufsvorbereitung eine große Rolle (15 Prozent nach BBiG und 9 Prozent schulische Berufsvorbereitung). In einer allgemeinbildenden Schule verbleiben 7 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden, weitere 7 Prozent verfolgen das Ziel eines Hauptschulabschlusses. In Maßnahmen des SGB III befinden sich lediglich 3 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden.

Tabelle 3: Verbleib nach dem Austritt aus der BerEBS

Verbleib nach dem Austritt - Startjahr 2020	Anzahl	Prozent
§ 4 BBiG, § 25 HWO - ungefördert	485	22,1
Berufsvorbereitung nach BBiG	326	14,9
Berufsvorbereitung schulisch	215	9,8
Schulische Berufsausbildung	196	8,9
mit Ziel Hauptschulabschluss	150	6,8
allgemeinbildende Schule	142	6,5
Verbleib unbekannt	136	6,2
in Maßnahmen nach SGB III	75	3,4
außerbetrieblich n. §66 BBiG, §42m HWO	71	3,2
§ 4 BBiG, §25 HWO - gefördert	53	2,4
FSJ / FÖJ / FSTJ	40	1,8
außerbetrieblich n. §4 BBiG, §25 HWO	38	1,7
Arbeitslosigkeit	36	1,6
§ 66 BBiG, § 42m HWO - gefördert	35	1,6
Keine Angabe	35	1,6
in sonstige andere Maßnahmen	33	1,5
Berufsvorbereitung EQ	30	1,4
§ 66 BBiG, § 42m HWO - ungefördert	21	1,0
Mutterschutz/ Elternzeit	19	0,9
Arbeitsunfähigkeit	13	0,6
Bundesfreiwilligendienst	11	0,5
Minijob	10	0,5
mit Ziel Fachoberschulreife	8	0,4
mit Ziel Fachhochschulreife	7	0,3
Werkstatt für beh. Menschen	5	0,2
Versicherungspfl. Beschäftigung (befristet)	3	0,1
Versicherungspfl. Beschäftigung (unbefristet)	2	0,1
<b>Gesamt</b>	<b>2195</b>	

Verbleib nach dem Austritt - Startjahr 2021	Anzahl	Prozent
§ 4 BBiG, § 25 HWO - ungefördert	412	25,0
Berufsvorbereitung nach BBiG	247	15,0
allgemeinbildende Schule	146	8,9
Verbleib unbekannt	127	7,7
Berufsvorbereitung schulisch	118	7,2
Schulische Berufsausbildung	95	5,8
mit Ziel Hauptschulabschluss	76	4,6
außerbetrieblich n. §66 BBiG, §42m HWO	58	3,5
in Maßnahmen nach SGB III	49	3,0
Keine Angabe	43	2,6
Arbeitslosigkeit	33	2,0
§ 4 BBiG, §25 HWO - gefördert	32	1,9

§ 66 BBiG, § 42m HWO - gefördert	24	1,5
§ 66 BBiG, § 42m HWO - ungefördert	24	1,5
außerbetrieblich n. §4 BBiG, §25 HWO	23	1,4
FSJ / FÖJ / FSTJ	22	1,3
in sonstige andere Maßnahmen	20	1,2
Mutterschutz/ Elternzeit	16	1,0
Arbeitsunfähigkeit	16	1,0
Werkstatt für beh. Menschen	11	0,7
mit Ziel Fachoberschulreife	11	0,7
Versicherungspfl. Beschäftigung (befristet)	9	0,5
Berufsvorbereitung EQ	9	0,5
mit Ziel Fachhochschulreife	9	0,5
Minijob	6	0,4
Versicherungspfl. Beschäftigung (unbefristet)	4	0,2
mit Ziel Abitur	3	0,2
Wechsel der Maßnahme aufgr. Vertragsende	1	0,1
Selbständigkeit	1	0,1
<b>Gesamt</b>	<b>1645</b>	

Verbleib nach dem Austritt - Startjahr 2022	Anzahl	Prozent
Berufsvorbereitung nach BBiG	138	21,3
allgemeinbildende Schule	95	14,7
Verbleib unbekannt	70	10,8
§ 4 BBiG, § 25 HWO - ungefördert	56	8,6
Berufsvorbereitung schulisch	55	8,5
Keine Angabe	48	7,4
mit Ziel Hauptschulabschluss	33	5,1
in Maßnahmen nach SGB III	31	4,8
außerbetrieblich n. §66 BBiG, §42m HWO	20	3,1
Arbeitslosigkeit	15	2,3
Schulische Berufsausbildung	12	1,9
§ 66 BBiG, § 42m HWO - ungefördert	11	1,7
in sonstigen anderen Maßnahmen	10	1,5
Mutterschutz/ Elternzeit	9	1,4
§ 66 BBiG, § 42m HWO - gefördert	8	1,2
Arbeitsunfähigkeit	6	0,9
§ 4 BBiG, §25 HWO - gefördert	5	0,8
Werkstatt für beh. Menschen	5	0,8
FSJ / FÖJ / FSTJ	5	0,8
außerbetrieblich n. §4 BBiG, §25 HWO	4	0,6
Wechsel der Maßnahme aufgr. Vertragsende	4	0,6
Berufsvorbereitung EQ	3	0,5
Minijob	2	0,3
Versicherungspfl. Beschäftigung (befristet)	1	0,2

mit Ziel Fachhochschulreife	1	0,2
mit Ziel Abitur	1	0,2
<b>Gesamt</b>	<b>648</b>	

Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Auch Teilnehmenden des Startjahres 2021 gelingt nach dem Ende der BerEbS am häufigsten der Übergang in eine ungeforderte Ausbildung (27 Prozent). Insgesamt befinden sich ebenfalls 41 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden in irgendeiner Form der Ausbildung. Auch für ehemalige Teilnehmende des Startjahres 2021 spielt die Berufsvorbereitung eine wichtige Rolle (15 Prozent nach BBiG und 7 Prozent schulisch). Außerdem verbleiben 9 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden in einer allgemeinbildenden Schule oder verfolgen das Ziel eines Hauptschulabschlusses (5 Prozent). Weitere 3 Prozent befinden sich in Maßnahmen des SGB III und 2 Prozent sind arbeitslos.

Unter denjenigen, die im Jahr 2022 mit einer BerEbS begonnen und sie zum Ende des Jahres 2023 bereits wieder beendet haben, nehmen 21 Prozent an einer Berufsvorbereitung nach BBiG und 9 Prozent an einer schulischen Berufsvorbereitung teil. An allgemeinbildenden Schulen verbleiben 15 Prozent, weitere 5 Prozent verfolgen das Ziel eines Hauptschulabschlusses. Lediglich 18 Prozent ist zum Ende des Beobachtungszeitraums der Übergang in irgendeine Form der Ausbildung gelungen. In Maßnahmen des SGB II befinden sich 5 Prozent der ehemaligen Teilnehmenden, Arbeitslosigkeit betrifft 2 Prozent.

## 5. Vergleichsgruppenanalyse

### 5.1 Fragestellungen und Methodik

Ziel der deskriptiven Vergleichsgruppenanalyse ist es herauszufinden, ob mit den Anpassungen in der Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung Veränderungen im Hinblick auf die Zieldimensionen Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Teilnahme an weiteren Maßnahmen einhergehen.

Die methodische Grundlage hierfür ist ein Vergleichsgruppendesign. Dabei wird einer Stichprobe von Teilnehmenden an der BerEbS eine Vergleichsgruppe gegenübergestellt. Die Vergleichsgruppe wird aus sächsischen Schülerinnen und Schülern gebildet, die in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 die Berufseinstiegsbegleitung begonnen haben, und enthält 3.481 Personen. Die Stichprobenziehung erfolgte am IAB unter der Vorgabe, dass die Verteilung der Merkmale Geschlecht, Altersgruppe (bis einschließlich 15 Jahre zum Zeitpunkt des Teilnahmebeginns, älter als 15 Jahre) und Staatsangehörigkeit derjenigen unter den Teilnehmenden entspricht. In der Vergleichsgruppenanalyse werden also die Teilnehmenden an der BerEbS (im Folgenden als Teilnehmende bezeichnet) mit Teilnehmenden an der vorherigen Ausgestaltung der Berufseinstiegsbegleitung (im Folgenden als Vergleichsgruppe bezeichnet) verglichen.

---

Die Vergleichsgruppenanalyse basiert wie auch die Deskription der Teilnehmenden im vorherigen Abschnitt auf den Daten der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Für den Vergleich zwischen den beiden Gruppen werden Matching-Verfahren und lineare Regressionsanalysen verwendet. Das Verfahren des statistischen Matching ist ein nicht-experimentelles Verfahren, das bei Evaluationen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen häufig zur Anwendung kommt. Es stellt eine Methode dar, um eine künstliche Kontrollgruppe zu bilden. Dabei wird jede teilnehmende Person mit einer oder mehreren nicht teilnehmenden Personen mit ähnlichen Merkmalen verglichen. Dieser Vergleich bildet die Basis für die Schätzung des Effekts einer Maßnahme (Caliendo & Kopeinig, 2008). Damit das statistische Matching eine valide Basis für nachfolgende Analysen bilden kann, muss eine ausreichende Anzahl an aussagekräftigen Kontrollvariablen zur Modellierung der individuellen Teilnahmewahrscheinlichkeiten zur Verfügung stehen. Andernfalls führt der Matching-Ansatz zu verzerrten Schätzungen (Haelermans & Borghans 2012).

Zur Anwendung des Matching-Verfahrens werden zunächst allen Teilnehmenden der BerEbS der Schuljahre 2019/20 und 2020/21 mehrere Teilnehmende der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 zugeordnet, deren beobachtbare Charakteristika eine hohe Ähnlichkeit zeigen. Dabei wird die Methodik des *Nearest-Neighbor Matchings* eingesetzt und die Ähnlichkeit zwischen den Personen wird für jede Beobachtung basierend auf einer gewichteten Funktion der Ko-Variablen ermittelt. Hierzu wird die sogenannte *Mahalanobis*-Distanz verwendet, bei der die Gewichtung basierend auf der inversen Varianz-Kovarianz-Matrix der Ko-Variablen vorgenommen wird. Es werden pro teilnehmender Person vier Vergleichspersonen mit der größten Ähnlichkeit verwendet (4:1 Matching). Nach dem Matching sollte es keine signifikanten Unterschiede in den beobachteten Charakteristika zwischen den Teilnehmenden und der Vergleichsgruppe mehr geben. Die Teilnahme an der BerEbS sollte den einzigen beobachteten Unterschied zwischen beiden Gruppen darstellen.

In das Matching-Verfahren werden die folgenden, in der Literatur üblichen Variablen einbezogen: Staatsangehörigkeit, Geschlecht, Schulabschluss, Betreuung durch eine Arbeitsagentur, eine gemeinsame Einrichtung oder einen zugelassenen kommunalen Träger, Eintrittsmonat in die Berufseinstiegsbegleitung und das Alter zum Eintritt.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Teilnahme an der BerEbS werden als Zielgrößen die Aufnahme einer Ausbildung oder einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und die Teilnahme an weiteren Maßnahmen betrachtet. Die Zielvariablen werden jeweils relativ zum Beginn der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung gemessen. Der Eintritt in die Berufseinstiegsbegleitung unterscheidet sich allerdings systematisch zwischen den beiden untersuchten Gruppen. Die Vergleichsgruppe besteht aus Schülerinnen und Schülern, die in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 eine Berufseinstiegsbegleitung in ihrer alten Form begonnen haben. Damals fand der Eintritt in die Maßnahme überwiegend zu Beginn des Schuljahres, also im September statt. Die Verkürzung der Maßnahme bringt es mit sich, dass

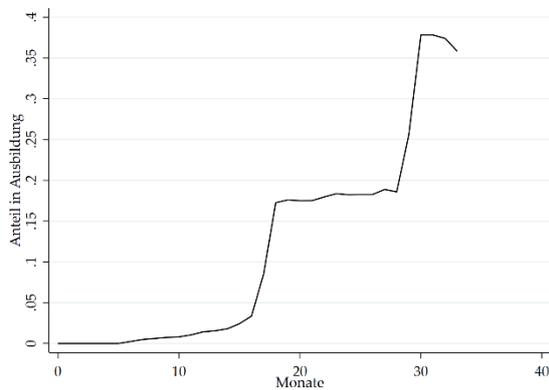
die Jugendlichen, die eine BerEbS begonnen haben (also im Sinne der Vergleichsgruppenanalyse die Teilnehmenden), überwiegend im März mit der Maßnahme beginnen. Um diese systematische Differenz zwischen Vergleichsgruppe und Teilnehmenden zu beseitigen, wird der in den Daten vorhandene Teilnahmebeginn der Vergleichsgruppe um ein halbes Jahr nach hinten verschoben. In der Vergleichsgruppe werden die Zielvariablen dann relativ zu diesem hypothetischen Programmbeginn gemessen. Die Zielgrößen können in den integrierten Erwerbsbiografien (IEB) bis Dezember 2022 beobachtet werden. Damit für die Teilnehmenden an der BerEbS ab Programmeintritt ein ausreichend langer Zeitraum besteht, in dem überhaupt Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung beobachtet werden können, werden in die Gruppe der Teilnehmenden nur Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die in den Schuljahren 2019/20 und 2020/2021 mit einer BerEbS begonnen haben. Somit können die Zielvariablen über einen Zeitraum von 20 bis 30 Monaten ab Beginn der BerEbS beobachtet werden.

Die Zielvariablen werden anhand der in den IEB vorhandenen Informationen definiert. Unter dem Zustand einer Ausbildung werden neben Ausbildungen ohne besondere Merkmale auch außerbetriebliche Ausbildungen und Ausbildungen mit einer Vergütung nicht über der Geringverdienergrenze erfasst. Zur sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung zählt neben sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen ohne besondere Merkmale auch, wenn eine Person ein FSJ absolviert. Bei den Maßnahmeteilnahmen kommen hauptsächlich weitere berufsvorbereitende und berufsbegleitende Maßnahmen vor, wie etwa Berufsvorbereitung, außerbetriebliche Berufsausbildung, Einstiegsqualifizierung oder assistierte Ausbildung.

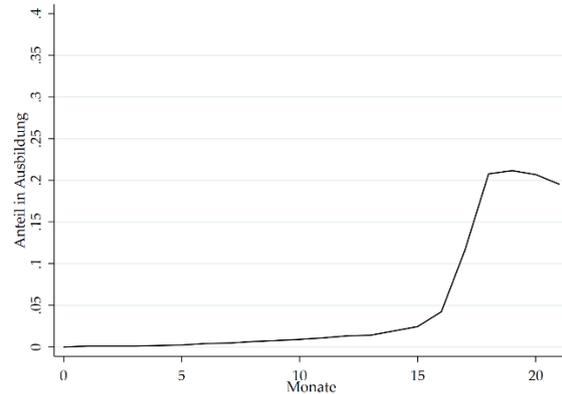
## 5.2 Ergebnisse der Vergleichsgruppenanalyse

Die BerEbS zielt unter anderem darauf ab, dass Jugendliche einen Ausbildungsplatz finden und dass sie die Ausbildung möglichst erfolgreich abschließen. Zunächst zeigt Abbildung 18 für die Gruppe der Teilnehmenden, also der Jugendlichen, die in den Schuljahren 2019/20 oder 2020/21 eine BerEbS begonnen haben, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, eine Ausbildung zu absolvieren. Bei Jugendlichen mit Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20, die über mehr als 30 Monate beobachtet werden können, steigt diese Wahrscheinlichkeit zweimal sprunghaft an, zunächst nach 18 Monaten und dann nach 30 Monaten. Der erste Anstieg auf etwa 17 Prozent wird durch diejenigen verursacht, die direkt nach dem Schulabschluss eine Ausbildung beginnen. Der zweite Anstieg auf über 35 Prozent ist auf diejenigen zurückzuführen, die nach dem Schulabschluss zunächst noch eine einjährige berufsvorbereitende Maßnahme absolvieren und dann erst ein Jahr später eine Berufsausbildung beginnen. Jugendliche, die im Schuljahr 2020/21 in die BerEbS eingetreten sind, können nur etwas mehr als 20 Monate beobachtet werden. Auch bei ihnen lässt sich der erste sprunghafte Anstieg in der Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung zu absolvieren, nach 18 Monaten erkennen. Hier steigt die Wahrscheinlichkeit sogar auf über 20 Prozent und fällt zum Beobachtungsende wieder leicht ab.

Abbildung 18: Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren<sup>41</sup>



(a) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20



(b) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21

Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Im Folgenden werden die Vergleichsgruppe und die Teilnehmenden hinsichtlich der Zielvariablen Aufnahme einer Ausbildung oder einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung und Teilnahme an weiteren Maßnahmen miteinander verglichen. Dabei wird die Entwicklung dieser Variablen im Zeitverlauf auf monatlicher Basis dargestellt. Die Abbildungen geben im zeitlichen Verlauf seit Beginn der Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung die Differenz zwischen Vergleichsgruppe und Teilnehmenden in der Wahrscheinlichkeit (in Prozentpunkten) an, den Zustand der jeweiligen Zielvariable zu realisieren (Punkte und durchgezogene Linie). Darüber hinaus zeigen die Abbildungen das 95 %-Konfidenzintervall um die geschätzte Differenz herum an (grau unterlegt).

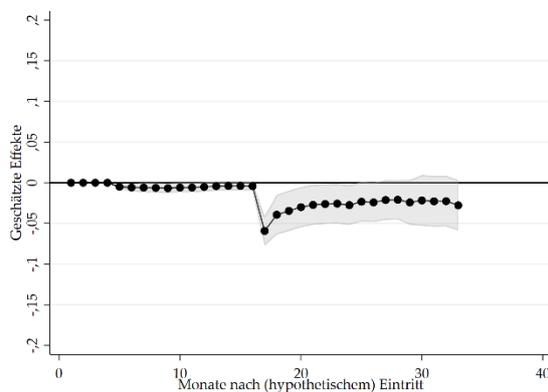
Für die Gruppe der Jugendlichen, die im Schuljahr 2019/20 eine BerEbS begonnen haben, zeigt sich im Beobachtungszeitraum von 30 Monaten nach Beginn der Teilnahme auf längere Sicht kein signifikanter Unterschied (siehe linke Grafik in Abbildung 19). Das Konfidenzintervall schließt hier immer die Nulllinie mit ein. Im Bereich von 17 bis 18 Monaten nach Beginn der Teilnahme ist die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung in der jüngeren Gruppe um etwa fünf Prozentpunkte geringer als in der Vergleichsgruppe, was auf verzögerte Übergänge in die Ausbildung hindeuten könnte. Der starke Unterschied im 17. Monat ist allerdings als Artefakt zu bewerten, das sich aus den Daten ergibt, etwa dadurch, dass in manchen Jahren das Schuljahr bereits im August beginnt und in anderen erst im September. Generell ist darauf hinzuweisen, dass nicht kontrollierte Zeiteffekte (z.B. die Auswirkungen der Corona-Pandemie) die Ergebnisse beeinflussen könnten.

Werden Jugendliche mit Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21 mit Jugendlichen mit Teilnahmebeginn in den Schuljahren 2017/18 oder 2018/19 verglichen, zeigt sich zum Ende des Beobachtungszeitraums von 20 Monaten ein schwach signifikanter negativer Effekt (siehe rechte

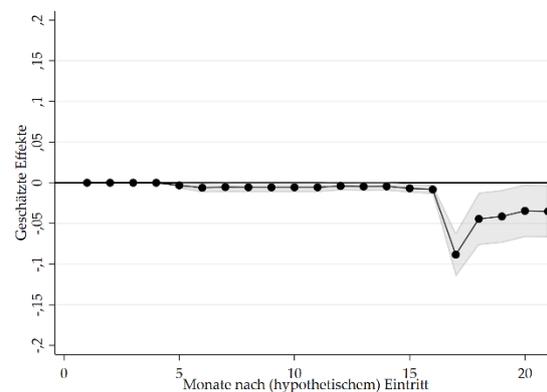
<sup>41</sup> Anmerkung: An der y-Achse ist der Anteil der Teilnehmenden abgebildet, der eine Ausbildung absolviert.

Grafik in Abbildung 19). Für die Teilnehmenden, die im Schuljahr 2020/21 eine BerEbS begonnen haben, ist also die Wahrscheinlichkeit, 20 Monate nach Beginn der Teilnahme eine Ausbildung zu absolvieren, etwas geringer ist als für Jugendliche, die an einer Berufseinstiegsbegleitung in ihrer alten Form teilgenommen haben. Da der Verlauf der Kurve derjenigen der Jugendlichen mit Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20 ähnelt, kann es auch sein, dass es sich hierbei nur um einen vorübergehenden Effekt handelt und dass sich bei längerer Beobachtungsdauer ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Vergleichsgruppe ergeben würden.

Abbildung 19: Differenz zwischen Vergleichsgruppe und Teilnehmenden in der Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren<sup>42</sup>



(a) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20



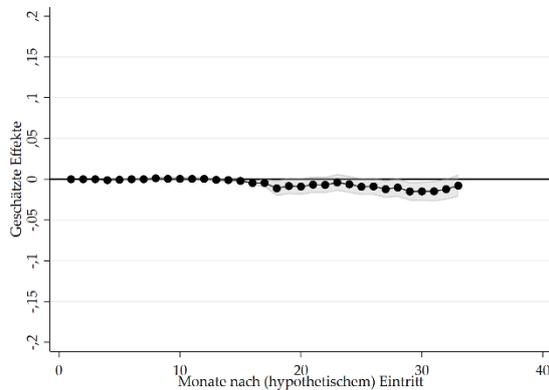
(b) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21

Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

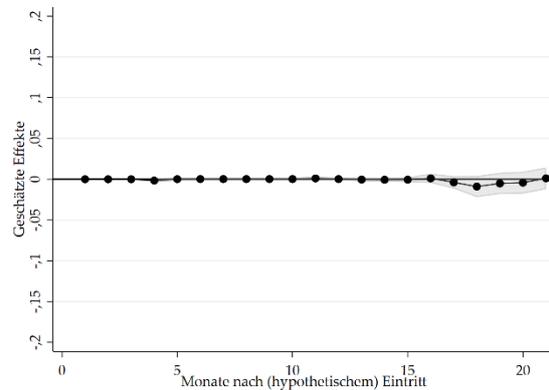
Im Beobachtungszeitraum von maximal 36 Monaten nach dem Beginn einer Berufseinstiegsbegleitung sind noch keine regulären Übergänge von einer Ausbildung zu einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung zu beobachten. Zum Zustand sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zählt es allerdings auch, wenn eine Person ein FSJ absolviert. Darüber hinaus bedeutet das Ausüben einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung auch ohne Ausbildung oder nach einer abgebrochenen Ausbildung eine gewisse Integration in den Arbeitsmarkt, da die betreffenden Personen dann eben nicht arbeitslos oder in einer Maßnahme sind. Aus diesem Grund wird auch dieser Zielzustand analysiert. Es zeigen sich allerdings weder für den Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20 noch für den Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21 signifikante Unterschiede zum Teilnahmebeginn in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 (siehe Abbildung 20).

<sup>42</sup> Anmerkung: An der y-Achse ist die Differenz in der Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren, zwischen den Teilnehmenden und der Vergleichsgruppe in Prozentpunkten abgetragen.

Abbildung 20: Differenz zwischen Vergleichsgruppe und Teilnehmenden in der Wahrscheinlichkeit, eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auszuüben



(a) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20

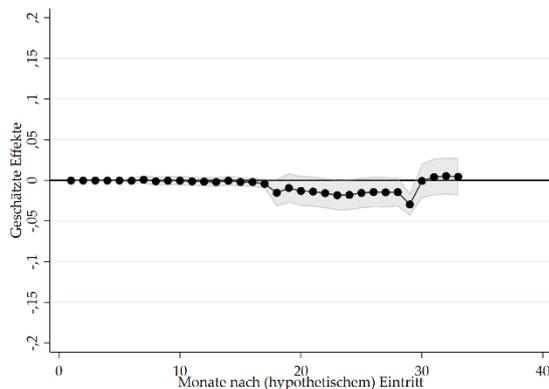


(b) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21

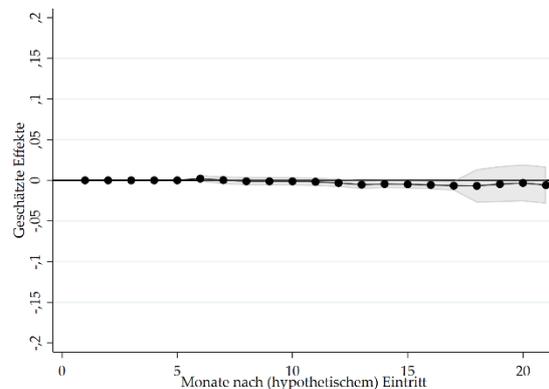
Quelle: Daten der BA, Berechnung des IAW.

Neben den intendierten Effekten wie der Aufnahme und dem Abschluss einer Berufsausbildung kann die Berufseinstiegsbegleitung auch unintendierte Auswirkungen haben, etwa auf die Wahrscheinlichkeit, an weiteren Maßnahmen teilzunehmen. Die Vergleichsanalyse zeigt allerdings keinen signifikanten Unterschied in der Wahrscheinlichkeit, an weiteren Maßnahmen teilzunehmen (siehe Abbildung 21).

Abbildung 21: Differenz zwischen Vergleichsgruppe und Teilnehmenden in der Wahrscheinlichkeit, eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auszuüben



(a) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2019/20



(b) Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21

Im Ergebnis liefert der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern, die in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 eine Berufseinstiegsbegleitung in ihrer alten Ausgestaltung begonnen haben, und Schülerinnen und Schülern, die 2019/20 oder 2020/21 in die BerEbS eingetreten sind, keine Hinweise darauf, dass die Neugestaltung der Berufseinstiegsbegleitung – insbesondere die Verkürzung der maximalen Teilnahmedauer – mit dauerhaften negativen Auswirkungen in Bezug auf die Aufnahme einer Ausbildung oder die Teilnahme am Erwerbsleben einher-

geht. Lediglich ca. 20 Monate nach Eintritt in die BerEbS ist die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren, etwas geringer als in der Vergleichsgruppe. Im Fall der Jugendlichen, die im Schuljahr 2019/20 in die BerEbS eingetreten sind, handelt es sich dabei allerdings um einen vorübergehenden Effekt. Ob dies bei den Jugendlichen mit Teilnahmebeginn im Schuljahr 2020/21 auch der Fall ist, kann aufgrund der Datenlage noch nicht abschließend untersucht werden.

Der Vergleichsgruppenanalyse zufolge ist also auch mit einer zeitlich verkürzten Berufseinstiegsbegleitung eine passende Platzierung der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt möglich. Im Übergang in die Ausbildung könnte es zu Verzögerungen im Matching zwischen Jugendlichen und Ausbildungsstellen zu kommen. Wie sich der Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung gestalten wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht untersucht werden und bleibt daher abzuwarten. Außerdem kann die Vergleichsgruppenanalyse nur Zustände messen und nicht die Qualität der absolvierten Ausbildung oder der ausgeübten Beschäftigung beurteilen.

## **6. Qualitative Untersuchung und Schüler\*innenbefragung**

Um die tatsächliche Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung zu evaluieren, wurden in der qualitativen Untersuchung mehrere Zielgruppen befragt. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Eltern, Lehrkräften, Berufseinstiegsbegleiter\*innen und beteiligten Bildungsträgern geführt. Weiterhin erfolgte eine standardisierte Befragung von an der BerEbS teilnehmenden Schülern\*innen. Die zu evaluierende Maßnahme unterscheidet sich von der früheren Förderung insbesondere im Hinblick auf die Laufzeit (36 statt 48 Monate). Anhand der qualitativen Erhebungen soll aufgezeigt werden, ob und wenn ja inwiefern der Programmserfolg insbesondere durch die Kürzung der Förderdauer beeinflusst wird.

### **6.1 Interviews mit Berufseinstiegsbegleiter\*innen**

Im Zeitraum von Dezember 2021 bis März 2022 wurden in einer ersten Welle insgesamt 14 leitfadengestützte Interviews mit Berufseinstiegsbegleiter\*innen von allen im Rahmen der BerEbS beauftragten Bildungsträgern geführt. Die Interviews wurden per Videoanruf oder telefonisch durchgeführt und dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten. Inhalte der Interviews waren die eigene Tätigkeit als Bereb, die Perspektive auf die teilnehmenden Jugendlichen und die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. Neben den konkreten Abläufen ging es konkret um Unterschiede zur früheren Berufseinstiegsbegleitung nach dem früheren § 421s SGB III bzw. im ESF-Bundesprogramm, Verbesserungsvorschläge und eine Gesamtbewertung des Programms.

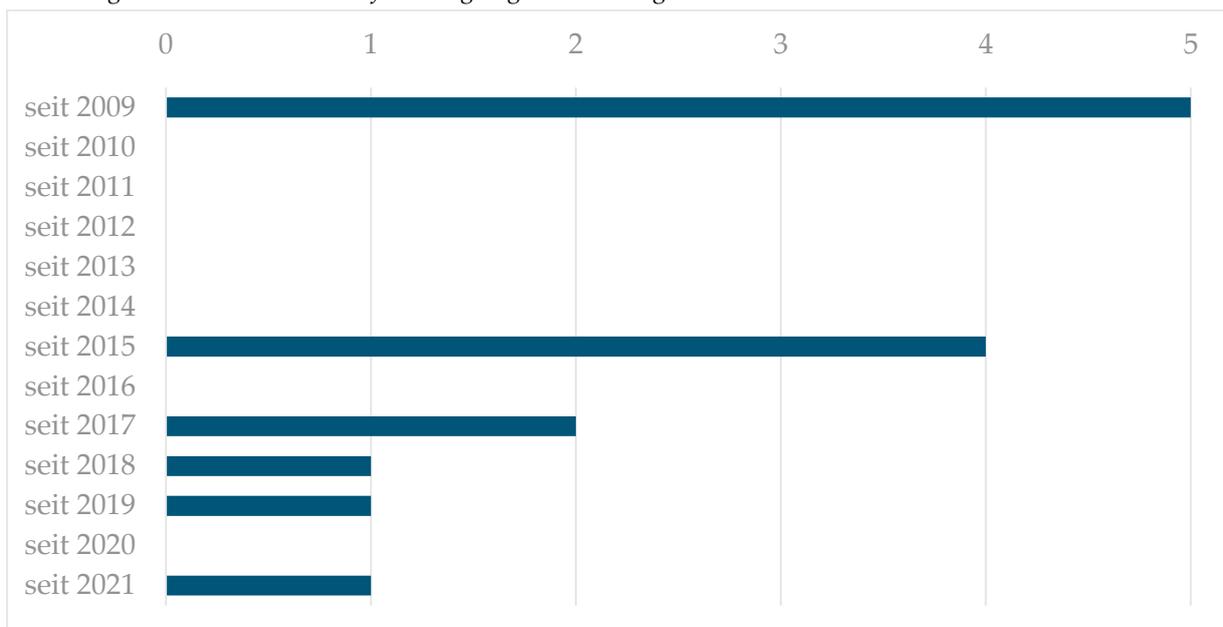
Von Februar bis April 2024 wurden in einer zweiten Welle weitere 7 leitfadengestützte Interviews mit Berufseinstiegsbegleiter\*innen geführt, die bereits an der ersten Welle teilgenom-

men hatten. Im Fokus der Befragung stand diesmal insbesondere die Auswirkung der Verkürzung des Programms zum Maßnahmenende<sup>43</sup> sowie mögliche Beeinträchtigungen des Erfolgs der Berufseinstiegsbegleitung durch die Covid-19-Pandemie.

### Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiter\*in (Welle 1)

Der größte Teil der Befragten ist bereits mehr als fünf Jahre als Berufseinstiegsbegleiter\*in tätig. Alleine fünf Berebs sind bereits seit 2009, d.h. von Beginn an bei der Berufseinstiegsbegleitung dabei (vgl. Abbildung 22). Fachlich haben die Berebs unterschiedliche Hintergründe. Einige haben einen sozialpädagogischen Hintergrund, andere haben Tätigkeiten in bestimmten Fachrichtungen ausgeübt und sind nach einer Meister- oder Ausbildereignungsprüfung zur Tätigkeit gekommen. Das mit Abstand am häufigsten genannte Motiv für die Arbeit als Bereb ist die Arbeit mit Jugendlichen. Persönliche Ziele sind neben den Zielen des Programms wie z.B. die Gewährleistung des Übergangs in eine Berufsausbildung oft, den Jugendlichen grundsätzlich eine Perspektive und ein Ziel zu vermitteln und auch die häufig notwendige persönliche Weiterentwicklung zu unterstützen.

Abbildung 22: Seit wann als Berufseinstiegsbegleiter\*in tätig?



Quelle: Eigene Darstellung

Den Betreuungsschlüssel von 20 Schüler\*innen pro Bereb in Vollzeit bewerten die Befragten durchweg als gut leistbar. Es erfordere aber eine gute Organisation und ein gutes Zeitmanagement. Dokumentationspflichten wären ein großer zeitlicher Faktor. Weiterhin wäre es schwieriger, wenn man statt an einer an zwei oder gar drei verschiedenen Schulen eingesetzt wäre.

<sup>43</sup> Zum Zeitpunkt der Welle 1 hatte die erste Kohorte an Teilnehmenden die BerEbS noch nicht vollständig durchlaufen, weswegen Aussagen zur Kürzung zum Maßnahmenende dort noch nicht ausreichend valide möglich waren.

Insgesamt wird deutlich, dass die Grenze des Machbaren mit dieser Anzahl bereits erreicht ist.

Als notwendige Kompetenzen bei der Arbeit mit der Zielgruppe der Jugendlichen wird sehr häufig betont, dass eine entsprechende Kommunikationsfähigkeit notwendig ist, um mit den Jugendlichen auf Augenhöhe reden zu können; man dürfe sie z.B. auf keinen Fall von oben herab behandeln.. Man müsse den Jugendlichen Verständnis entgegenbringen sowie Empathie und Einfühlungsvermögen zeigen, um einen Zugang zu ihnen zu finden. Ausdauer, Durchhaltevermögen und Geduld sind weitere mehrmals genannte notwendige Kompetenzen. Weiterhin wird oft darauf hingewiesen, dass das fachliche Hintergrundwissen für die Tätigkeit unabdingbar sei. Der Besuch von entsprechenden Fort- und Weiterbildungen ist für alle Berebs obligatorischer Teil ihrer Tätigkeit. Anhand einer Aussage werden exemplarisch sowohl die persönlichen Ziele als auch die notwendigen Kompetenzen sichtbar. Ein mangelndes Durchhaltevermögen könnte demnach auch ein wichtiger Grund sein, warum Manche möglicherweise nicht lange als Berufseinstiegsbegleiter\*innen tätig sind:

*„Ganz klar ist mein Ziel, dass die in eine Ausbildung gehen, was aber ganz viele Zwischenziele beinhaltet, nämlich dass die erstmal den Schulabschluss schaffen, dass die ausbildungsreif sind. Also ich würde keine Jugendlichen in eine duale Berufsausbildung vermitteln, wenn der nicht soweit ist. Und ansonsten ist das Ziel, dass ich einfach was zur Entwicklung dieses Menschen beitrage. Manchmal hat man nämlich den Eindruck, ich bewirke nichts, und ein Jahr, zwei, drei später kommt der plötzlich auf einen zu – nach dem Projekt zum Beispiel auch noch einmal – und verdeutlicht mal, wie wichtig man war, das ist eine ganz tolle Sache. Aber wir sehen unsere Erfolge halt immer nicht gleich. Und das zermürbt einen manchmal, man hat am Tagesende nicht immer was Abrechenbares in der Hand. Für die neuen Kollegen ist das schwer aushaltbar. Ich glaube die allerersten so richtigen Erfolgserlebnisse hat man mit dem ersten Jahrgang, der die Schule verlässt. Und zu sehen, die gehen jetzt alle in eine Ausbildung, und ohne dich hätten sie es nicht geschafft. Das ist eine tolle Sache.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 9)*

### **Zusammenarbeit mit Schulen und beteiligten Personengruppen (Welle 1)**

Zur Zusammenarbeit mit den Schulen, an denen sie eingesetzt sind, äußern sich die Berufseinstiegsbegleiter\*innen unterschiedlich. Hier wird ein deutlicher Unterschied zwischen Oberschulen und Förderschulen deutlich. Durchweg alle Berebs, die an einer Förderschule tätig sind oder waren, berichten, dass sie gut in die Schule und das Kollegium integriert sind und sie von den Schulleitungen Unterstützung bekommen. Nur in einem Fall wurde von Anlaufschwierigkeiten berichtet. In manchen Fällen wird die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Schule fast überschwänglich gelobt. Ein oft genanntes positives Zeichen ist die Verfügung über einen eigenen Raum bzw. ein Büro, in dem die Berebs alleine oder mit den Schülern\*innen arbeiten könnten. Gerade Berufseinstiegsbegleiter\*innen, die bereits seit 2009 teilweise an derselben Schule tätig sind, berichten jeweils, dass sie an den Schulen schon „dazu gehören“ würden.

An den Oberschulen wird in der Tendenz eher von negativen Erfahrungen berichtet. Das betrifft zum einen die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als auch mit der Schulleitung. Nach Auskunft einer Bereb sei es schon viel, wenn man die Schulleitung an den Oberschulen zweimal im Jahr sehe. Es gibt aber auch zwei anderslautende Rückmeldungen. So berichtet eine an drei verschiedenen Oberschulen tätige Berufseinstiegsbegleiterin davon, dass die Zusammenarbeit an allen drei Schulen sehr gut sei.

Ein kritischer Punkt, der unabhängig von der jeweiligen Schulart berichtet wurde, ist der Versuch, die Berebs bei Personalmangel regelwidrig als „Ersatzlehrkräfte“ einzusetzen. Hier müsse man dem einen Riegel vorschieben, gleichzeitig aber darauf achten, niemanden zu verärgern, weil man selbst auf eine gute Kooperation angewiesen sei. Darüber hinaus wird auch schulartübergreifend manchmal berichtet, dass man sich den Stellenwert an der jeweiligen Schule erst erarbeiten müsse.

Eine Aussage einer Berufseinstiegsbegleiter\*in, die Erfahrung mit beiden Schularten hat, bringt die unterschiedliche Behandlung nach Schulart auf den Punkt:

*„Also es ist ein sehr, sehr gutes Arbeiten an den Förderschulen, was aber an den Oberschulen anders ist. Also [da] war ich auch schon und habe das ganz anders erlebt, also kein Zimmer war da zur Verfügung und auch wenig Zeit mit den Schülern, also wenn dann nach der Schule oder nach dem Unterricht am besten. Also teilweise wird man da nicht so offen begrüßt und - Ja also weiß ich auch nicht, ob die da denken wir stören dort oder – Also an den Förderschulen ist es wirklich schöner, entspannter, einfacher. Die sind froh, dass wir da sind und nehmen auch unsere Hilfe gerne an und beziehen uns mit ein, das ist eben sehr schön. Was eben an den Oberschulen teilweise nicht so ist – ja, da könnte es wirklich einfacher gestaltet werden, auch für die Lehrer einfacher.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 8)*

Die Zusammenarbeit mit den weiteren beteiligten Personengruppen wie den Berufsberater\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen oder Inklusionsassistent\*innen wird insgesamt als sehr gut bewertet. Besonders häufig positiv hervorgehoben wird die Zusammenarbeit mit den zuständigen Berufsberater\*innen. In einem Einzelfall wird von einem schwierigen Verhältnis zum\*zur Praxisberater\*in an der Schule berichtet, das auf einer Art Konkurrenzdenken beruhe.

### **Soziale Herkunft und Unterstützungsbedarf (Welle 1)**

Die soziale Situation der Teilnehmenden wird von den Berebs als sehr unterschiedlich beschrieben. Während auch Jugendliche im Programm sind, die aus gut situierten Elternhäusern kommen, bei denen z.T. auch beide Elternteile arbeiten, werden in der Tendenz sehr häufig problematische Herkunftssituationen beschrieben. Die Problemlagen sind vielfältig. Es wird z.B. von problematischen und zerrütteten Familiensituationen berichtet, von Jugendlichen, die in Wohngruppen oder Heimen untergebracht sind oder von den Großeltern oder Pflegefamilien betreut werden. Sehr häufig sind Eltern auch alleinerziehend. Ein weiteres oft genanntes Problem ist die Arbeitslosigkeit. Insgesamt ist den Rückmeldungen zu Folge in den Familien häufig kein Grundgerüst im Sinne z.B. eines geregelten Tagesablaufs vorhanden, das den Ju-

gendlichen ein entsprechendes Vorbild geben könnte. Eine allgemeine Motivations- und Antriebslosigkeit, eine Häufung von persönlichen Problemen, fehlendes Durchhaltevermögen, mangelnde Selbstständigkeit, fehlendes Selbstbewusstsein, mangelnde Umgangsformen und überhaupt die fehlende Einstellung, einen regelmäßigen Schulbesuch zu gewährleisten, sind dementsprechend Attribute, mit denen die Berebs die Gruppe der Teilnehmenden beschreiben und die deren Meinung nach die Gründe dafür sind, dass die Schüler\*innen Schwierigkeiten beim Schulabschluss und beim Übergang in den Beruf haben. Seltener wird auch das Erreichen kognitive Grenzen genannt, dazu kommen an Förderschulen noch Einschränkungen wie z.B. Lernbehinderungen.

Dementsprechend benötigen die Jugendlichen in allen Bereichen und z.T. auch bei grundlegenden und eigentlich selbstverständlichen Dingen Unterstützung. Ein wichtiger Punkt, an dem die Berebs im Rahmen der Berufsorientierung ansetzen, ist dabei die Motivation, z.B. die Aussicht auf selbst verdientes Geld, mit dem sie sich Dinge wie eine eigene Wohnung, ein Auto oder einen Urlaub leisten könnten. Im Falle von fehlender Mitwirkung oder im privaten Bereich, z.B. bei Suchtverhalten (Computerspiele, Drogenmissbrauch) sind die Einflussmöglichkeiten der Berebs den Rückmeldungen nach begrenzt bis nicht mehr vorhanden. Die fehlende Mitwirkung ist abgesehen von äußeren Gründen wie Umzügen oder Schulwechseln demnach auch ein Hauptgrund für das Ausscheiden aus dem Programm.

### **Berufliche Zielvorstellungen, Berufswünsche (Welle 1)**

Den Berebs zufolge haben viele der Jugendlichen zu Beginn noch keine beruflichen Zielvorstellungen. Bei den anderen wären die Vorstellung häufig unrealistisch (z.B. Arzt\*in) oder aus den eigenen Lebenswelten entnommen (Youtuber\*in, Profifussballer\*in). Naheliegendere Berufswünsche sind z.B. Tätigkeiten in der Landwirtschaft oder Berufe wie Tischler\*in sowie KfZ-Mechatroniker\*in, die aber z.B. bei Förderschüler\*innen mit Handicaps schwer oder gar nicht zu verwirklichen sind. Gerade hier müsse man sensibel vorgehen und die Vorstellungen in realistischere Bahnen lenken (z.B. von Tischler\*in zu Holzbearbeiter\*in), ohne Träume zu zerstören. Kaum jemand habe Vorstellungen, die er auch umsetzen könne. Interessant ist, dass an einer Stelle darauf hingewiesen wurde, dass es häufig die Großeltern sind, die berufliche Vorbilder für die Jugendlichen darstellen. Insgesamt wird deutlich, dass bei den allermeisten überhaupt erst an beruflichen Zielvorstellungen gearbeitet werden muss und wenn Zielvorstellungen vorhanden sind, diese häufig gelenkt werden müssen.

Die Berufseinstiegsbegleiter\*innen betonen sehr häufig, dass den Jugendlichen ihre eigenen Stärken meist überhaupt nicht bewusst wären, obwohl alle welche besitzen würden. Die am häufigsten genannten Stärken sind praktische, handwerkliche Tätigkeiten. Etwas weniger häufig werden soziale Kompetenzen und seltener sportliche Fähigkeiten angesprochen. Um Stärken herauszufinden, wären Hobbies ein guter Ansatzpunkt. Das mit Abstand am häufigsten aufgeführte Hobby ist Computer- und Videospiele spielen („zocken“). Seltener sind Vereinsaktivitäten wie im Sport- bzw. Fußballverein oder bei der Freiwilligen Feuerwehr. Genannte Hobbies im handwerklichen Bereich sind z.B. der Modellbau oder das Reparieren von

Mopeds. Derartige Hobbies weisen auf ungeahnte Kompetenzen und praktische Fähigkeiten hin. Die befragte Berufseinstiegsbegleiterin hätte es z.B. mit Erstaunen aufgenommen, als sie erfahren habe, dass der von ihr betreute Schüler selbstständig Mopeds repariert, weil sie ihm das überhaupt nicht zugetraut hätte. Eine Bereb bemerkt, dass die Anzahl der Hobbies aber insgesamt abgenommen habe. Während früher meist die Nennung von drei Hobbies im Lebenslauf üblich war, fiel den Schülern\*innen nunmehr selten überhaupt zwei Hobbies ein.

### **Dokumentation (Welle 1)**

Die Erstellung der Entwicklungs- bzw. Förderpläne bereitet den Berufseinstiegsbegleiter\*innen den Auskünften zufolge keine Schwierigkeiten. Meist werden die Förderpläne der Lehrkräfte für eine grundsätzliche Einschätzung herangezogen und darauf aufbauend in Abstimmung erstellt. Ebenso weitgehend problemlos gestaltet sich demnach die Formulierung der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV). Eine Herausforderung, die ein mitunter angesprochen wurde, ist es, die LuVs so zu formulieren, dass sie auch von den Schülern\*innen (die diese gegenzeichnen müssen) verstanden werden, was nicht immer leicht sei. Förderpläne und LuVs würden aber grundsätzlich einen gewissen Einarbeitungsaufwand erfordern, was neuen Kolleg\*innen nicht immer leicht falle. Das Verfassen der Dokumentationen wäre demnach auch umso leichter, je länger man die Jugendlichen bereits kenne.

### **Auswahl der Teilnehmenden (Welle 1)**

Bei der Auswahl der Schüler\*innen für die Berufseinstiegsbegleitung verlassen sich die Berebs zu einem großen Teil auf die Einschätzungen der Lehrkräfte bzw. Klassenleiter\*innen. Im Grunde funktioniert die Auswahl in der Hinsicht gut, dass diejenigen mit dem dringendsten Bedarf immer in das Projekt kommen würden. Dass die Teilnahme seitens der Schüler\*innen oder der Eltern abgelehnt werde, komme eher selten vor. Es gäbe aber sehr häufig mehr Bedarfsmeldungen bzw. unterschriebene Einwilligungserklärungen als zur Verfügung stehende Plätze. In diesem Falle müsse die teils schwierige Entscheidung getroffen werden, wer teilnehmen dürfe und wer nicht. Dieses Problem tritt an Förderschulen deutlich häufiger auf, weil es an den Oberschulen einfacher wäre, besonders gefährdete Schüler\*innen auszuwählen. Eine Berufseinstiegsbegleiterin sieht ein ethisches Problem darin, wenn nur neun von elf Förderschüler\*innen ausgewählt werden dürften bzw. müssten und findet das „echt traurig“, weil der Bedarf gegeben sei. Auch andere Berebs sind der Meinung, dass in den Förderschulen eigentlich alle Schüler\*innen eine Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benötigen würden. In diesem Zusammenhang wird mehrmals betont, dass die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze zu gering sei:

*„So viele Plätze, wie wir brauchen, haben wir nie. [...] Es ist wirklich schlimm.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 14)*

### **Kommunikation mit den Jugendlichen und den Eltern (Welle 1)**

Die Kommunikation mit den Schülern\*innen findet auf verschiedene Weisen statt. Oft haben die Berebs an den Schulen ein eigenes Büro oder mit anderen externen Mitarbeiter\*innen geteilte Räumlichkeiten, in denen sie an ihren Präsenztagen an der jeweiligen Schule mit den Jugendlichen alleine oder in Kleingruppen arbeiten können. Neben dem Arbeiten an den aktuellen Zielen wie z.B. der Suche nach einem Praktikumsplatz werden in den Einzelgesprächen auch häufig persönliche Themen behandelt. Darüber hinaus betonen manche Berebs auch die Wichtigkeit kurzer Tür-und-Angel-Gespräche, die sie z.T. beispielsweise in den Pausen auch aktiv forcieren. Gerade an Förderschulen wird häufig von guten Bedingungen berichtet, dass man z.B. mit der gesamten Klasse eine Stunde Zeit hat, im Computerraum Bewerbungen zu schreiben, Freistunden nutzen oder z.T. einzelne Schüler auch kurz aus dem Unterricht holen kann. An Oberschulen wären die Bedingungen demnach vergleichsweise weniger gut. Die Verlässlichkeit der Teilnehmenden wird trotz vereinzelter Schwierigkeiten als gut beschrieben. An Oberschulen wird z.B. von dem Problem berichtet, dass die teilnehmenden Schülern\*innen für die Berufseinstiegsbegleitung nach Unterrichtschluss länger in der Schule bleiben müssten als der Rest der Klasse, was Schwierigkeiten mit der Motivation zur Folge habe.

Das grundlegende Austauschformat mit den Eltern bzw. Vormündern ist der Elternabend, bei dem über die Berufseinstiegsbegleitung informiert wird. Darüber hinaus wird versucht, z.B. auf telefonischem Wege einen regelmäßigen Kontakt zu den Eltern zu gewährleisten, was aber nicht immer gelingt. Ein Teil der Eltern zeigt kein Interesse, arbeitet nicht mit und/oder ist überhaupt nicht erreichbar. Das seien aber häufig diejenigen Eltern, die auch Termine wie die Elternabende nicht wahrnehmen würden. Mit den meisten Eltern wäre aber ein regelmäßiger Kontakt gegeben. Ein Teil der Eltern ist demnach sogar sehr engagiert und stünde in sehr engem Kontakt. Eine Bereb weist darauf hin, dass das Engagement der Eltern von Förderschüler\*innen ihrer Wahrnehmung nach generell etwas höher wäre. Insgesamt zeigen aber fast alle, mit denen die Berebs Kontakt haben, Dankbarkeit für die Unterstützung.

### **Freundeskreis, peer groups und Motivation (Welle 1)**

Das soziale Umfeld der Teilnehmenden im Hinblick auf den Freundeskreis bekommen die Berufseinstiegsbegleiter\*innen durch persönliche Gespräche oder indirekt dadurch, dass sich dieser häufig mit dem Freundeskreis in der Schule bzw. Klasse deckt, mit. Mehrere Berebs berichten, dass häufiger Freunde mit zu den Terminen mitgebracht werden. Auch wenn es generell als schwierig angesehen wird, einen positiven Einfluss zu nehmen, wird angesprochen, dass z.B. kritisches Nachfragen etwas bringe:

*„Oder manche Jugendliche kommen auch im Doppelpack, die bringen immer ihren besten Freund mit oder ihre beste Freundin mit, schon deswegen hat man da auch einen Einfluss darauf. [...] Dann hat man wahrscheinlich doch mehr Einfluss als man denkt.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 9)*

In einem Fall wird berichtet, dass bei problematischen peer groups der\*die Schulsozialarbeiter\*in einbezogen würde, in sehr schwerwiegenden Fällen bliebe noch die Möglichkeit, das Jugendamt zu kontaktieren.

Die Motivation der Jugendlichen für die Berufseinstiegsbegleitung wird vor allem zu Beginn des Projekts als eher durchwachsen beschrieben. Danach zeigt sich oft eine steigende Motivationskurve: mit dem Absolvieren von Praktika, dem näher rückenden Schulabschluss und ersten sichtbaren Erfolgen steigt die Motivation der Schüler\*innen demnach stetig weiter an. Gerade wenn es ein festes Ziel bzw. einen Berufswunsch gibt, würde es demnach deutlich besser laufen. Eine Berufseinstiegsbegleiterin sagt, dass das sicherste Zeichen für eine gute Motivation sei, wenn Schüler\*innen in Ferienzeiten von sich aus zu ihr kommen bzw. sie kontaktieren würden. Eine sinkende Motivation ließe sich demnach feststellen, wenn Erfolge ausbleiben, der Schulabschluss in Gefahr ist und/oder kein Ausbildungsplatz gefunden wurde. Gerade in solchen Phasen wäre die weitere Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung essentiell.

### **Auftretende Schwierigkeiten und Herausforderungen zu Beginn der Maßnahme (Welle 2)**

Von den Berufseinstiegsbegleiter\*innen wurden mehrere Schwierigkeiten genannt, die zu Beginn der Maßnahme auftreten würden. Zum einen wäre eine der größten Herausforderungen, die Jugendlichen von der Teilnahme zu überzeugen. Viele sehen die Maßnahme z. B. als Strafe an, da sie nach dem regulären Unterricht bleiben müssen, was die Motivation beeinträchtigen kann. Obwohl Eltern oft bereit wären, ihre Kinder zu unterstützen, wäre es schwierig, die Jugendlichen selbst zu motivieren. Die Überzeugung der Jugendlichen, dass die Maßnahme ihnen helfen kann, wäre deshalb entscheidend, aber oft herausfordernd. Zu Beginn der Maßnahme wären viele Jugendliche mit schulischen und sozialen Problemen konfrontiert, die die Teilnahme und den Erfolg erschweren würden und sich negativ auf die Bereitschaft zur Mitarbeit auswirken können. Weiterhin würden der Aufbau von Vertrauen und der Kontakt zu den Jugendlichen Zeit erfordern, die oft nicht ausreichend vorhanden wäre, weil die enge Zeitplanung zu Beginn der Maßnahme es schwierig mache, eine effektive Unterstützung zu bieten.

### **Auftretende Schwierigkeiten und Herausforderungen zum Ende der Maßnahme (Welle 2)**

Zum Ende der Maßnahme gäbe es seitens der teilnehmenden manchmal einen Motivationsverlust. Jugendliche, die bereits in eine Ausbildung eingestiegen sind, zeigten oft weniger Engagement und würden glauben, dass sie die Unterstützung nicht mehr benötigen. Dies könne zu einem Rückgang des Kontakts und der Kommunikation mit den Berufseinstiegsbegleiter\*innen führen. Weiterhin wäre die Zeit oft zu knapp, um alle notwendigen Themen und Unterstützungsbedarfe zu bearbeiten. Insbesondere bei Jugendlichen, die in eine Ausbildung wechseln, bliebe wenig Zeit für eine umfassende Nachbereitung und Unterstützung. Viele Jugendliche wären sich z. B. auch nicht bewusst, dass sie mehrere Bewerbungen schreiben müssten, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

### **Verkürzung der Förderdauer (Welle 1 und 2)**

Die Verkürzung der Förderdauer im Rahmen des angepassten Programms der BerEbS wird von fast allen Berufseinstiegsbegleiter\*innen, die dazu aufgrund ihrer Erfahrung mit dem früheren Programm eine Rückmeldung abgeben können, kritisch gesehen (vgl. Tabelle 4). Es

gibt aber auch eine einzelne Rückmeldung, die die kürzere Förderdauer im Vergleich zu vorher positiver bewertet. Insbesondere die Verkürzung zu Beginn der Förderung und damit der Start mitten im Schuljahr der Vorabgangsklasse wird aber von den Auswirkungen häufig sehr negativ gesehen. Das wäre eine Anpassung, die laut einer Berufseinstiegsbegleiterin „vollkommen an der Praxis vorbei ginge“. Durch den jeweiligen Start im März verblieben bis zu den Sommerferien nur wenige Wochen, um die Teilnehmenden richtig kennenzulernen. Weiterhin können die Berebs keinen Einfluss mehr auf Maßnahmen ausüben, die im ersten Halbjahr im Rahmen der Berufsorientierung bereits stattgefunden haben oder stattfinden, wie z. B. Werkstatttage oder Praktika (vgl. dazu auch Abbildung 1 in Kapitel 2). Der Elternabend zu Beginn des Schuljahres würde für eine persönliche Vorstellung bei den Eltern entfallen. Der Einfluss auf das Jahreszeugnis der Vorabgangsklasse, das v.a. an Oberschulen für Bewerbungen benutzt wird, wäre daher marginal bis kaum vorhanden. An den Förderschulen wären die genannten Probleme demnach etwas geringer ausgeprägt. Weiterhin hat der spätere Start u.U. auch Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung an den Schulen:

*„Also das find' ich schon n bißerl' ungünstiger.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 3)*

*„Das ist sehr ungünstig, dass man uns das erste Halbjahr der Vorabgangsklasse genommen hat.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 13)*

*„Die Zeit für individuelles Kennenlernen leidet sehr.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 13)*

*„Weil wir sind im Lehrplan nicht mit erfasst. [...] Wenn die Berufseinstiegsbegleitung, wie das früher der Fall war, im September begonnen hat, ja, dann wurde man in die Lehrpläne direkt mit aufgenommen, man hat zum Teil Freistunden bekommen, man hat zum Teil - wenn Förderunterricht war, dass man die Schüler individuell rausnehmen konnte.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 4)*

*„Sehr negative [Auswirkungen] finde ich. Uns fehlt die Zeit der Stärkenerkundung ganz viel, der Beziehungsarbeit und der Stärkenerkundung. Wir steigen zu einem Zeitpunkt ein, wo man eigentlich ja schon fast Bewerbungen schreiben müsste. Und mir fehlt die Zeit vorneweg tatsächlich, die Schüler richtig kennenzulernen.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 9)*

*„Das sind ganz wichtige Punkte, die dann wegfallen, was eben schade ist. [...] Also das ist nicht so gut. Also ich fand es vorher besser, wo wir eben im September eingestiegen sind. Und ich finde es sowieso umso besser, je länger es ist. Also die Kürzungen sind nicht so optimal.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 8)*

Die Verkürzung der Förderdauer am Ende wird von der Anzahl der Rückmeldungen in der Summe nicht ganz so kritisch gesehen. Es wird mehrmals betont, dass die verlorene Zeit zu Beginn insgesamt wichtiger sei. Die genannte Kritik bezieht sich v.a. darauf, dass bei Ausbildungsabbrüchen nicht rechtzeitig gegengesteuert werden kann:

*„Der Schüler sitzt dann erstmal auf der Straße. Ehe die Arbeitsagentur das mitbekommt, dass der Schüler keinen Ausbildungsplatz mehr hat, vergehen ein, zwei Monate. So, und wenn die dann natürlich erst nach zwei Monaten reagieren ist eine Anschlussausbildung nimmer möglich. Das heißt, der Schüler geht dann entweder in ne' BvB oder nen' BGJ und kostet unseren Staat eigentlich schon wieder Geld,*

*verliert auch selber ein ganzes Jahr. Am Ende sag' ich mal – klar hat unser Vater Staat durch die Verkürzungen an Geldern gespart – aber unterm Strich investieren se' die Gelder hinten rein – in BvB, in BGJ, in irgendwelche anderen Maßnahmen. Es is' nur ne Verlagerung.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 4)*

In mehreren Fällen weisen die Berebs darauf hin, dass es oft auch in der Ausbildung noch notwendig wäre, die Jugendlichen weiter zu betreuen. Zwei Berufseinstiegsbegleiter\*innen berichten, dass sie Jugendliche u.a. im Falle von Ausbildungsabbrüchen noch nach Ende der Förderdauer privat weiter betreut hätten, weil ihnen deren Schicksal aufgrund der entwickelten Beziehung ein Anliegen war und sie sie nicht abweisen wollten. Weitere kritisierte Punkte sind, dass die Förderung u. U. während einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) oder bei einem über zwei Jahre gestreckten Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ein halbes Jahr vor dem Schulabschluss endet und die Schüler\*innen dann keine Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung mehr hätten. Wichtig sei in diesem Zusammenhang auch unabhängig davon, dass beantragte Verlängerungen nach der Regelförderdauer gewährt würden, was aber meist der Fall sei.

*Tabelle 4: Rückmeldungen der Berufseinstiegsbegleiter\*innen zur Verkürzung der Förderdauer*

Verkürzung zu Beginn der Maßnahme	Verkürzung am Ende der Maßnahme
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zu wenig Zeit, die Teilnehmenden kennen zu lernen (Schulferien)</li> <li>▪ Berufsorientierung bereits im vollen Gange</li> <li>▪ Wichtige Maßnahmen wie z. B. Praktikum, Potentialanalyse und Werkstatttage sind zum Start bereits gelaufen</li> <li>▪ An OS: Wenig Einfluss auf das Jahreszeugnis der achten Klasse (Grundlage für Bewerbungen)</li> <li>▪ An FöS: etwas geringere Problematik, weil i. d. R. eine Übergangsmaßnahme erfolgt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausbildungsabbrüche werden erst zu spät bemerkt (nach Ende der Berufseinstiegsbegleitung)</li> <li>▪ Weitere Unterstützung in der Ausbildung wird oft als notwendig erachtet</li> <li>▪ Berufseinstiegsbegleitung endet bereits während einer BvB bzw. bei Förderschüler*innen im gestreckten BVJ ein halbes Jahr vor Schulabschluss</li> </ul>

*Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiter\*innen (Eigene Darstellung)*

### **Faktoren für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung (Welle 1 und 2)**

Die wichtigsten Faktoren für den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung sind nach Auskunft der Berebs folgende Faktoren:

- **Bereitschaft der Jugendlichen:** Es ist entscheidend, dass die Jugendlichen bereit sind, Unterstützung anzunehmen und regelmäßig Kontakt zu den Begleitern haben möchten. Ihre Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit sind grundlegend für den Erfolg.
- **Vertrauensaufbau:** Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen den Jugendlichen und den Begleitern ist von großer Bedeutung. Dies fördert die Bindung und die Bereitschaft der Jugendlichen, aktiv an der Maßnahme teilzunehmen.

- **Engagierte Mitarbeitende:** Die Qualifikation und das Engagement der Mitarbeitenden sind entscheidend. Sie sollten einfühlsam auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen und in der Lage sein, auch unmotivierte Schüler zu motivieren.
- **Zusammenarbeit mit Schulen und Netzwerkpartnern:** Eine gute Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Netzwerkpartnern (wie Jugendämtern und Sozialämtern) ist wichtig, um die Unterstützung für die Jugendlichen zu koordinieren und zu optimieren sowie die zahlreichen Angebote im Bereich der Berufsorientierung an die Schüler\*innen zu vermitteln.
- **Kontinuität der Maßnahmen:** Die Kontinuität in der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung und die Stabilität in der personellen Besetzung sind ebenfalls entscheidend für den Erfolg.

Gerade der Zugang zu den Jugendlichen müsse als Grundvoraussetzung gegeben sein:

*„Wenn ich einen guten Draht habe, kann ich dem Schüler helfen, auch seine Zielstrebigkeit und - was ist er bereit zu tun? - usw. zu beeinflussen. Ich denke das ist das Allerwichtigste für einen Berufseinstiegsbegleiter, dass man einen guten Draht zu den Schülern hat, auch zu den Eltern zum Teil. Das ist so das zentrale Element.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 9)*

### **Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Berufseinstiegsbegleitung (Welle 1 und 2)**

Die Covid-19-Pandemie und die damit zusammenhängenden Einschränkungen hatten mehrere Auswirkungen auf die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. Zum einen hatte das notwendige Lernen von zu Hause während der Lockdowns deutliche negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Schüler\*innen, vieles musste später nachgeholt werden. Die Lernbedingungen zu Hause waren bei den Teilnehmenden alles andere als optimal (z.T. kein Internetzugang oder nur ein PC für mehrere Geschwister, die die Schule besuchen). Der Beginn des Präsenzunterrichts stellte für viele eine hohe Motivationshürde dar:

*„Das war schon schwierig, also das war - da sind manche schon in ein ganz schönes Loch gefallen, das hat man danach auch gemerkt, wo es dann wieder in Teilpräsenz weiterging, gerade die Abschlussklassen. Also die waren dann wirklich durch, irgendwie. Das war ganz schön schwierig, die zu motivieren, also da war das dann das Hauptthema Motivation und zum Weitermachen anzuregen.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 8)*

Eine der größten Schwierigkeiten war weiterhin die Kontaktaufnahme und das Kontakthalten mit den Teilnehmenden. Dies wurde durch die pandemiebedingten Einschränkungen und die Notwendigkeit, Abstand zu halten, erschwert. Was den Kontakt mit den Teilnehmenden angeht, haben sich die Berebs den Interviews nach oft zügig und flexibel den Bedingungen angepasst, auf telefonischen Kontakt, elektronische Nachrichten oder Treffen im Freien umgestellt. Interessanterweise hat das dazu geführt, dass sich der Kontakt teilweise sogar intensiviert hat.

Ein häufig genanntes Problem stellt aber der Ausfall von Praktika, Werkstatttagen oder sonstigen Exkursionen im Bereich der Berufsorientierung dar. Die Teilnehmenden selbst waren

von der Pandemie ebenfalls stark betroffen. Viele von ihnen hatten aufgrund der mangelnden Praxiserfahrungen starke Unsicherheiten in der beruflichen Orientierung. Darüber hinaus fiel für viele der Wegfall eines Praktikums als Möglichkeit, sich für eine Ausbildung zu empfehlen, insbesondere für Teilnehmende aus Förderschulen. Dies machte es ihnen schwer, ihre Fähigkeiten und Interessen zu erkunden und sich für eine passende Ausbildung zu entscheiden. Ein weiteres Problem ist die geringere Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden. Viele von ihnen haben Schwierigkeiten, einen 8-Stunden-Tag zu bewältigen, was eine große Herausforderung darstellen würde. Darüber hinaus gäbe in der Folge der Pandemie deutlich häufigere Krankmeldungen seitens der Teilnehmenden, was in der Folge zu Problemen im Ausbildungsberuf führen kann.

### **Mit der Berufseinstiegsbegleitung verknüpfte Maßnahmen (Welle 1)**

Die am häufigsten genannte Maßnahme, mit denen die Berufseinstiegsbegleitung den Interviews zufolge verknüpft wird, ist die „Assistierte Ausbildung flexibel“ (AsA flex), die im Anschluss an die Berufseinstiegsbegleitung eine weitere Betreuung sicherstellen soll. Weitere genannte Maßnahmen sind die Potentialanalyse und das damit in Verbindung stehende Projekt Praxisberater, die Schulsozialarbeiter\*innen und Inklusionsassistent\*innen. Auch Maßnahmen wie die Werkstatttage, Schnuppertage, die Insidermesse, Komm auf Tour oder Maßnahmen beim (eigenen) Bildungsträger (wie z. B. Ferienangebote zur Berufsorientierung) werden aufgeführt. Übergangsmaßnahmen wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) spielen ebenfalls eine große Rolle. Insgesamt wird das bestehende Angebot an Maßnahmen als relativ gut aufeinander abgestimmt bewertet. Auf die Frage nach fehlenden Maßnahmen gab es nur sehr vereinzelt Antworten, wie z. B. der Wunsch nach einem Schulverweigerer-Projekt.

### **Bewertung der Maßnahme (Welle 2)**

Die Berufseinstiegsbegleiter\*innen bewerten den Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung überwiegend positiv, auch wenn das zentrale Ziel, der Übergang in eine Ausbildung, nicht erreicht wird. Es wird häufig betont, dass die Maßnahme den Jugendlichen wertvolle Hilfestellungen bietet, selbst wenn sie nicht sofort in eine Ausbildung eintreten. Die Jugendlichen würden wichtige Informationen und Fähigkeiten erhalten, die ihnen helfen, ihre beruflichen Ziele zu definieren und Bewerbungen zu schreiben. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die Berufseinstiegsbegleitung den Jugendlichen eine Vorstellung davon vermittelt, was sie werden möchten und welche Wege sie einschlagen können. Dies wird als wertvoll angesehen, da es den Jugendlichen helfen würde, auch nach der Maßnahme motiviert zu bleiben und ihre beruflichen Perspektiven zu entwickeln. Die Jugendlichen würden durch die Berufseinstiegsbegleitung wichtige Kompetenzen erwerben, die sie benötigen, um sich auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren, wie das Schreiben von Bewerbungen und das Verständnis für den Bewerbungsprozess. Es wird auch erwähnt, dass viele Jugendliche später dankbar sind, an der Berufseinstiegsbegleitung teilgenommen zu haben, auch wenn sie nicht sofort in eine Ausbildung übergehen konnten. Insgesamt zeigen die Aussagen der Berufseinstiegsbegleiter\*innen,

dass sie den Erfolg der Maßnahme nicht nur an der unmittelbaren Vermittlung in eine Ausbildung messen, sondern auch an den langfristigen Perspektiven und den erworbenen Kompetenzen der Jugendlichen.

### **Wünsche und Verbesserungsvorschläge (Welle 1 und 2)**

Auf die Frage nach ihren Wünschen und Verbesserungsvorschlägen wurden von den Berufseinstiegsbegleiter\*innen einige Punkte genannt (vgl. Tabelle 5). Dies betrifft zum einen die persönliche Situation. Hier wurde von langjährig tätigen Berufseinstiegsbegleiter\*innen angebracht, dass sie in der Vergangenheit ihren Arbeitgeber wechseln mussten, um an der gleichen Schule bleiben zu können, an der sie sich über mehrere Jahre etwas aufgebaut hatten:

*„Und da habe ich in der Agentur gesagt [...] – ich bin nicht mehr bereit, den Träger zu wechseln.“  
(Berufseinstiegsbegleiter\*in 13)*

*„Ich würde mir wünschen, das hab' ich damals 2012 schon gemacht [...], der Schule zuliebe dann ‚Trägerhopping‘ betrieben habe und zu dem Träger gewechselt bin, der dann die Ausschreibung gewonnen hat. Aber ich muss ganz ehrlich sagen – ich bin mittlerweile an nem' Punkt, wo ich sage – ich hab' mir auch wieder bei dem Träger etwas aufgebaut, ich möchte jetzt nicht wieder ‚Trägerhopping‘ betreiben. Die Schule ist da drüber sehr traurig. Ich hab' gesagt – ja, aber es ist einfach dieser Punkt. Und es wäre mir wichtig, das wäre so nen' Wunsch wirklich, dass man bei der Vergabe nicht nur an den Preis denkt.“  
(Berufseinstiegsbegleiter\*in 6)*

Dies tangiert auch die regelmäßigen Ausschreibungen der BerebS, die kritisch gesehen werden (vgl. Tabelle 5). Neben Punkten, die alle Schularten mehr oder weniger betreffen, wie z.B. der Aspekt, dass Berebs als Ersatzlehrkräfte fungieren sollen, wird besonders die Zusammenarbeit an Oberschulen als verbesserungswürdig angesehen:

*„Aber an den Oberschulen, das ist wirklich ein ganz großer Punkt, der sich ändern könnte. Dass die Zusammenarbeit da besser gestaltet wird, dass man da eben auch willkommener ist, ja.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 8)*

Ein Punkt, der sich auf die Struktur des Programms bezieht, ist der Wunsch nach einem früheren Start der Berufseinstiegsbegleitung wie in der vorherigen Förderung:

*„Also was wir vorhin besprochen haben mit dem Zeitpunkt, wann wir anfangen. Das würde ich mir schon wünschen, dass es wenigstens wieder wie vorher ist. Und es ist jetzt vielleicht utopisch zu sagen, wir fangen in der siebten Klasse an.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 9)*

Insgesamt wird häufig der Wunsch nach einer Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung ausgesprochen:

*„Diejenigen [Schüler\*innen], die es [die Berufseinstiegsbegleitung] nicht gekriegt haben, die kucken mich jedes Mal traurig an.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 10)*

*„Das wäre mein ganz großer Wunsch. [die Etablierung von Berebs als feste Struktur an den Schulen]“  
(Berufseinstiegsbegleiter\*in 13)*

„Es gibt viele Schüler die zwischendrin dort mal kommen oder auch manche Eltern – Herr [Name des Bereb], wie sieht’n das aus, was könnten wir dort noch machen – die gar nicht im Projekt sind.“ (Berufseinstiegsbegleiter\*in 4)

Tabelle 5: Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Kategorie	Aspekte
Persönliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nicht mehr den Träger bzw. Arbeitgeber wechseln müssen</li> <li>▪ Konstanter Einsatz an einer Schule</li> <li>▪ Bessere Entlohnung</li> </ul>
Schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eigene Räumlichkeiten und Internetzugang</li> <li>▪ Verhindern, dass Berebs als Ersatzlehrkräfte zum Einsatz kommen</li> </ul>
Oberschulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbesserte Zusammenarbeit</li> <li>▪ Stärkere Integration in den Schulalltag</li> <li>▪ Mehr Wertschätzung</li> </ul>
Struktur des Programms	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Start des Projekts wie vorher ab Beginn der 8. Klasse</li> <li>▪ Geringerer Dokumentationsumfang</li> <li>▪ Sicherstellen, dass alle Förderschüler*innen von einem*einer Berufseinstiegsbegleiter*in unterstützt werden</li> <li>▪ Flexiblere Handhabung der Teilnehmendenzahlen</li> <li>▪ Eigenes Budget (z.B. Busticket für Betriebsbesichtigungen, Industriemuseum oder Ferienprogramme)</li> </ul>
Ausschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berücksichtigung der Meinungen und Wünsche der Schulen, Mitspracherecht (vgl. Praxisberater)</li> <li>▪ Längerfristige Ausschreibungen und nicht im Zwei-Jahres-Rhythmus</li> <li>▪ Stärkere Berücksichtigung pädagogischer und weniger wirtschaftlicher Faktoren</li> </ul>
Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufseinstiegsbegleitung als fester Bestandteil an jeder Schule unabhängig von Teilnehmendenzahlen (vgl. Praxisberater oder Schulsozialarbeiter)</li> <li>▪ Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung auf alle Schulen bzw. Schularten</li> </ul>
Weiteres	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entlastung für die Berufsberater*innen der BA</li> </ul>

Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiter\*innen (Eigene Darstellung)

## Zusammenfassung

Die Interviews zeigen, dass eine gute Beziehung der Berufseinstiegsbegleiter\*innen zu den Jugendlichen eine große Rolle spielt. Nicht wenige Berebs zeigen dabei einen großen Einsatz für die Jugendlichen auch über das Förderprogramm hinaus. In diesem Zusammenhang wird

sehr häufig betont, dass die Kürzung des Förderprogramms um das erste Halbjahr der achten Klasse dazu führe, dass die Bereits die Jugendlichen weniger gut kennenlernen könnten und dadurch in ihren Möglichkeiten eingeschränkt wären. Weniger kritisch wird die Kürzung am Ende der Maßnahme gesehen, auch wenn darauf hingewiesen wird, dass dadurch ein Teil der Jugendlichen z.B. im Fall von Ausbildungsabbrüchen verloren gehen würde. Eine Anschlussbetreuung wie die häufig genannte Assistierte Ausbildung steht dem ebenfalls entgegen.

Die fehlenden realistischen beruflichen Zielvorstellungen und die häufig mangelnde Motivation der Jugendlichen sind wichtige Ansatzpunkte für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiter\*innen. Die Dokumentationspflichten bereiten geringere Probleme, obwohl der Aufwand dafür an einigen Stellen als zu hoch bewertet wird. Die pandemiebedingten Einschränkungen haben dazu geführt, dass viele Jugendlichen schulisch auf der Strecke geblieben sind, aber auch viele Maßnahmen wie Praktika und Betriebsbesichtigungen ausgefallen sind. Teilweise hat sich aber der Kontakt mit den Jugendlichen sogar intensiviert.

Deutlich wird weiterhin, dass die Zusammenarbeit mit den Oberschulen als verbesserungswürdig angesehen wird und eine Ausweitung bzw. flexiblere Handhabung der Teilnehmendenzahlen gewünscht wird. Strukturell wird die mangelnde Kontinuität durch die laufenden Neuausschreibungen, die damit einhergehende Fokus auf wirtschaftliche Faktoren und das mangelnde Mitspracherecht der Schulen hervorgehoben. Darüber hinaus gibt es auch mehrmals Wünsche, die Berufseinstiegsbegleitung als dauerhafte feste Struktur an den Schulen zu etablieren.

## 6.2 Interviews mit Trägern

Von April bis Juni 2024 wurden insgesamt drei Interviews mit bei den Trägern für die Berufseinstiegsbegleitung verantwortlichen Personen durchgeführt. Ziel war es, über die Perspektive der Berufseinstiegsbegleiter\*innen hinaus Erkenntnisse zur Kontinuität und zur Stabilität des Personaleinsatzes zu erfassen.<sup>44</sup> Die befragten Personen waren dabei jeweils in einer koordinierenden Funktion beim jeweiligen Bildungsträger angestellt. Die Interviews dauerten im Schnitt 46 Minuten und wurden virtuell per Videokonferenz durchgeführt.

### **Personelle Kontinuität beim Einsatz der Berufseinstiegsbegleiter\*innen**

Im Hinblick auf die personelle Kontinuität sind die Einschätzungen der Befragten recht unterschiedlich. Während zweimal die Rede davon ist, dass es eine gewisse Fluktuation gäbe, die aber über alle Träger ähnlich wäre, gibt es auch ein Gegenbeispiel, wo davon die Rede ist, dass knapp zwei Drittel der Berufseinstiegsbegleiter\*innen bereits seit dem Start der Berufseinstiegsbegleitung 2009 beim Träger beschäftigt wäre. Bezüglich der Personalfluktuation wird

---

<sup>44</sup> Es hat sich herausgestellt, dass ein Teil der Ergebnisse bereits über die Interviews der Berufseinstiegsbegleiter\*innen erfasst wurde, weil diese teilweise auch als Teamleiter\*innen tätig waren und daher einen guten Überblick über die Maßnahme beim Bildungsträger hatten.

in einem Beispiel auch auf den Unterschied zwischen Oberschulen und Förderschulen eingegangen:

*„An Lernförderschulen ist kaum Fluktuation. Wer dort an den Lernförderschulen ist, ist meistens komplett an der Schule, hat seinen kompletten Tätigkeitsumkreis dort und ist sozusagen an den Schulen etabliert. An den Oberschulen sieht es anders aus. Es ist einfach so, dass die Mitarbeiter sehr viel unterwegs sind von Oberschule zu Oberschule, zu Nachbetreuungen.“ (Träger 1)*

Ein anderer Träger berichtet wiederum von einem positiven Effekt im Hinblick auf die längerfristige Beschäftigung von Mitarbeitenden, wenn ein dauerhafter Einsatz an einer festen Schule erfolgt:

*„[...] diese zehn Jahre mindestens schon an der Stammschule tätig zu sein, ist auch ganz wichtig, weil diese Kontinuität des Personals, das merkt ja nicht nur der Schüler und die Lehrer und die Mitarbeiter der Agentur für Arbeit, sondern unsere Mitarbeiter merken das ja auch. Die bauen sich ja was auf und das wollen sie natürlich auch. Ich sage mal, das Prinzip ist das Erleben der Selbstwirksamkeit. Das wollen sie natürlich auch so weiterführen und fortführen über die Jahre [...]. Das hat sich natürlich auch über die vielen Jahre so entwickelt, dass die anderen Schulen auch dort eher, ich sage das jetzt einfach mal, die täglichen Bedingungen gewährleisten haben, dass dort ein vernünftiger Rahmen zur Verfügung steht, dass das Equipment dort ist, dass sie dort arbeiten können und so weiter. Nicht irgendwo in der Kammer sitzen und sich als fünftes Rad am Wagen fühlen.“ (Träger 2)*

Als Gründe für Weggänge bzw. längerfristige Ausfälle werden zwar vor allem persönliche Gründe angegeben wie Mutterschutz und Elternzeit oder Langzeiterkrankungen, aber auch strukturelle Ursachen angeführt. Darunter fällt die oben beschriebene Unsicherheit gerade an Oberschulen für die Berufseinstiegsbegleiter\*innen, aber z. T. auch finanzielle Ursachen, weil Träger im Rahmen des Ausschreibungsverfahrens mit knappen Preisen kalkulieren müssen. Hier wird aber auch darauf hingewiesen, dass es einen für alle Träger bindenden Mindestlohtarifvertrag bzw. Branchentarifvertrag gäbe, nach dem alle Träger kalkulieren müssten.

Die notwendige (Neu-)Rekrutierung von Berufseinstiegsbegleiter\*innen gelingt allen befragten Trägern noch gut, auch wenn die Schwierigkeiten zunehmen würden. Hier wird z. B. auf den boomenden Arbeitsmarkt in Ballungsgebieten (größere Konkurrenz am Arbeitsmarkt) und auf die geringer werdenden geeigneten Fachkräfte in ländlichen Regionen hingewiesen. Ein Punkt, der die Rekrutierung erleichtern würde ist es, flexibel auf die Wünsche von Bewerber\*innen, wie z. B. Teilzeit und mobiles Arbeiten, einzugehen.

Dass eine Kontinuität sowohl im Einsatz von Berufseinstiegsbegleiter\*innen an gleichbleibenden Schulen als auch in der Betreuung der Jugendlichen wichtig ist, wird von allen Trägern bestätigt. Dies ließe sich aber nicht immer aufrechterhalten, z. B. beim Wechsel von Jugendlichen aus den Abgangsklassen in möglicherweise regional weiter verteilten Berufsschulzentren und Ausbildungsstellen. Hier wird als wichtig erachtet, dass es im Falle des Wechsels der Betreuungsperson eine gute, funktionierende Übergabe zwischen den Berufseinstiegsbegleiter\*innen gibt.

---

## Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung und Zusammenarbeit

Der Betreuungsschlüssel von 20 Teilnehmenden pro Berufseinstiegsbegleiter\*in in Vollzeit wird von den Trägern zwar als mach- bzw. leistbar eingeschätzt, allerdings wird auch auf gewisse Einschränkungen verwiesen: Zum einen wäre es nicht möglich, Berufseinstiegsbegleiter\*innen in Vollzeit nur an Oberschulen einzusetzen, weil dann aufgrund der niedrigen Teilnehmer\*innenzahlen pro Schule zu viele Schulen betreut werden müssten. Zum anderen wäre die Zeit für einzelne Teilnehmende aufgrund des Schlüssels (in Vollzeit bei 39 Arbeitsstunden 1,95 Stunden pro Teilnehmenden pro Woche inkl. Fahrtzeiten und Dokumentation) recht knapp bemessen.

Der Dokumentationsaufwand wird unterschiedlich bewertet. Während einmal angemerkt wird, dass dieser z. B. hinsichtlich der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen in Ordnung wäre, wurde von anderen Trägern darauf hingewiesen, dass der Dokumentationsaufwand „nicht zu unterschätzen“ sei oder generell als sehr hoch eingeschätzt wird. Gleichzeitig wäre die Dokumentation aber auch etwas, bei dem man mit langjähriger Erfahrung zeiteffizienter werden würde:

*„Also die Leute schreiben schon sehr, sehr viel, um den Anforderungen der Leistungsbeschreibung gerecht zu werden. Aber ich denke, über die Jahre hat sich das so eingearbeitet und eingespielt, dass die Leute wissen, wo es ankommt und was sie machen müssen. Ohne, dass am Ende der Teilnehmer zu kurz kommt.“ (Träger 2)*

*„Naja, es kommt natürlich immer ein bisschen darauf an, wie gut man darin geübt ist. Also, wenn ich den Job schon eine Weile mache, dann bin ich darin natürlich besser, Sachen auf den Punkt zu bringen und gut zu dokumentieren.“ (Träger 3)*

Die Zusammenarbeit innerhalb der Teams an Berufseinstiegsbegleiter\*innen wird durchgehend als gut bewertet. Hier wäre überall eine entsprechende gut funktionierende Struktur aufgebaut worden, die sich über Jahre etabliert habe. Bei kurzfristigen Ausfällen gäbe es so bei allen Trägern durch etablierte Vertretungsregelungen innerhalb der Teams keine Schwierigkeiten. Die Zusammenarbeit mit den Schulen wird teilweise als ausbaufähig bewertet. So wären sie oft zu wenig informiert über das Programm und würden z. T. nichts über ihre Pflichten wissen (z. B. mit den Schüler\*innen einen Berufswahlpass zu führen). So wären die Schulen zu weit außen vor und würden nichts über den neuerlichen Start der Berufseinstiegsbegleitung wissen, weshalb z. B. die Auswahl der Schüler\*innen immer chaotisch ablaufen würde. Es würden insgesamt daher Informationen und die Bereitschaft, mitzuwirken, fehlen:

*„Also ich finde, dass die Schulen zu wenig informiert sind über ihre Pflichten und über die Struktur des Projektes. Die Schulen wissen nicht, dass es diese Wechsel geben muss, strukturell bedingt, von Berufseinstiegsbegleitenden, aber auch von Trägern der Berufseinstiegsbegleitung. Die Schulen wissen nicht, dass sie verpflichtet sind, Räume vorzuhalten, in denen die Berufseinstiegsbegleitung erfolgen kann. Ja. Die wissen auch nicht, dass sie, also nicht alle zumindest, dass sie sowas wie einen Berufswahlpass führen müssen mit den Schülern. Also dass es auch ein Berufsorientierungskonzept geben muss. Auch das liegt nicht bei allen Schulen vor. Also die Schulen sind zu sehr außen vor. Und die*

---

*Schulen wissen auch immer nicht, dass bald die neue, ich nenne es mal Runde, also der neue Durchlauf beginnt. Und die Auswahl der betreffenden Schüler ist einfach nur Chaos. Das ist einfach nur schwierig. Also die Schulen sind zu wenig beteiligt an dem ganzen Ding. Da fehlen Informationen und auch die Bereitschaft teilweise dort wirklich mitzuwirken. Und in der Durchführung ist es natürlich auch nicht unproblematisch, denn wir haben Präsenzzeit an den Schulen, zu der ja gleichzeitig Unterricht läuft. Und welcher Fachlehrer möchte gern seine Stunde opfern, damit Berufseinstiegsbegleitung passieren kann?“ (Träger 3)*

Gleichzeitig wird auch von allen befragten Trägern gespiegelt, dass sich die Schulen eine Kontinuität in der Durchführung wünschen würden und nicht alle wie Jahre eine neue Kooperation mit einem neuen Bildungsträger aufbauen wollen würden. Ein Träger berichtet, dass sich die Zusammenarbeit mit den Schulen als Folge der Covid-19-Pandemie verbessert habe:

*„Also die Zusammenarbeit mit den Schulen ist, sage ich mal, im Ergebnis der Pandemie besser geworden, weil ja, durchaus auch bewusst geworden ist, wie engen Kontakt wir auch zu den Schülern haben, auch zu den, sage ich mal, etwas problematischeren Schülern und was es da doch für ein Vertrauensverhältnis gibt.“ (Träger 1)*

In diesem Interview wurden auch gelegentlich auftretende Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit beschrieben:

*„Ja, zur Agentur für Arbeit ist unterschiedlich, je nachdem, wie auch die Leitung bzw. Führung in der Agentur für Arbeit so, sage ich mal, die Stellung des Bereb sieht oder der Bereb allgemein sieht. Ja, grundsätzlich kommen wir gut zusammen miteinander zu Ergebnissen, habe ich eigentlich so direkt keine Probleme. Was doch tatsächlich ab und zu auftritt, wie die Berufseinstiegsbegleiter sich fühlen in bestimmten Vorgabesituationen. Also es kommt ja dann doch teilweise auch von der Agentur für Arbeit kommen Anweisungen oder Vorgaben, auch die teilweise in die Personalführung eingreifen, wo man dann doch teilweise überlegt, an welcher Stelle oder wo stehen wir gerade. Also, dass es doch nicht immer so partnerschaftlich ist, wie es vielleicht unter Vertragspartnern sein sollte, sondern dass es manchmal doch, wie soll ich sagen, sich etwas übergriffig anfühlt. Ja. Aber das ist nur in Einzelfällen.“ (Träger 1)*

Auf die Nachfrage, auf welche Situationen sich diese Rückmeldung denn konkret beziehen würde, folgt eine ausführliche Schilderung der Problematik:

*„Ja, also zum Beispiel in Entscheidungen. Wir schreiben in einer LuV Entscheidungsvorschläge. Das sind Vorschläge, die, ja, durchaus diskutiert werden können und teilweise auch im Vorfeld schon diskutiert sein sollten. Ja, und da gibt es, äh, ja doch manchmal Ansichten oder, oder Reaktionen, auch die Ablehnungen zum Beispiel oder sowas, die man durchaus hätte vermeiden können, wenn eben, ja, die Kommunikation etwas angenehmer beziehungsweise auch zielführender im Vorfeld getroffen werden könnte oder durchgeführt werden könnten. [...] Der Bereb ist ja dann doch mehr, oder ist so anwalt-schaftlich mehr für den Teilnehmer zuständig. Und, ähm, der Bereb ist nah an der Person und weiß um die, die verschiedenen Hintergründe und, was tatsächlich auch den, den Teilnehmenden bewegt. Und wenn es diese Wünsche oder beziehungsweise diese Bedarfe der Weiterbetreuung gibt oder verschiedene Umsetzungen oder Empfehlungen, gibt es doch teilweise Berater und Beraterinnen, die sich darüber*

*hinwegsetzen beziehungsweise die allgemeine Vorgaben der Agentur erfüllen wollen, erfüllen müssen, die jetzt nicht direkt konform mit der Leistungsbeschreibung sind. Na, also zum Beispiel, die Weigerung der Weiterbetreuung, der Verweigerung der Weiterbetreuung in Nachfolgemaßnahmen oder Verweigerung in Übergangmaßnahmen. Na, also es ist jetzt nicht, dass der Teilnehmer das nicht wollte oder so, sondern dass tatsächlich dann die Agentur gesagt hat, nein, in der und der Maßnahme gibt es keine Weiterbetreuung, unabhängig, ob der Teilnehmer Bedarf hatte oder ob er das wollte. Ja, und das, das ist wirklich was, wo teilweise dann auch die Mitarbeiter sehr frustriert sind und sagen, egal, was man hier macht oder tut, am Ende entscheidet dann doch die Agentur.“ (Träger 1)*

### **Wünsche und Verbesserungsvorschläge**

Die befragten Bildungsträger äußern alle großes Interesse daran, die Berufseinstiegsbegleitung weiter fortführen zu wollen. Gründe dafür sind u. a., dass die Maßnahme als interessant bewertet wird, nah an den Schüler\*innen und am Ausbildungsmarkt wäre und Schnittstelle zu anderen Maßnahmen beim selben Träger bieten würde. Dabei wird auch geäußert, dass ein großes Interesse daran bestünde, die Maßnahme kontinuierlich durchzuführen, weil man sehr gute Strukturen geschaffen habe.

*„Man ist an den Schulen, man kann an den Schülern oder mit den Schülern sehr viel bewegen. Also es ist doch auch eine sehr dankbare Aufgabe, in der Berufseinstiegsbegleitung zu arbeiten. Also von unserer Seite besteht da nach wie vor weiter Interesse.“ (Träger 1)*

*„Ja, gerne die nächsten 20 Jahre. [...] Ja, klar.“ (Träger 2)*

*„Also sehr großes Interesse, also wir möchten das sehr gerne noch lange machen und dadurch eben auch, wie gesagt, diese Kontinuität irgendwie herstellen. Also wir haben uns hier sehr gute Strukturen über die Zeit auch geschaffen, um dieses Projekt eben wirklich gut auszufüllen im Endeffekt. Also wir möchten das qualitativ hochwertig machen und bis man die Strukturen des Projekts auch so durchdrungen hat und quasi, also das dauert eine Weile. Denn es ist mit den Vorgaben, die existieren, zwar möglich, sowas auf die Beine zu stellen, aber es läuft dann nicht gleich optimal. Und insofern, wir sind da mittlerweile, denke ich, sehr, sehr gut aufgestellt und würden das natürlich auch sehr gerne noch eine Weile machen.“ (Träger 3)*

Bezüglich Wünschen und Verbesserungsvorschlägen äußern alle befragten Träger den Wunsch nach einer längerfristigen Planbarkeit und größeren Kontinuität, konkret eine Verlängerung der derzeitigen Ausschreibungsturnusse:

*„Ah, die Ausschreibung alle zwei Jahre. Also ich würde mir wünschen, dass das ja doch vielleicht etwas länger wäre. Also ich glaube 2016 wurde ausgeschrieben, da waren es glaube ich vier Jahre. Das ist schon ja auf der einen Seite es hat Vorteile. Alle zwei Jahre hat man immer wieder die Möglichkeit, falls man es nicht erwischt hat, dass man sich neu bewerben kann. Aber es ist eben auch gerade für die Personalplanung oder eben auch für die Planbarkeit insgesamt im Träger, aber auch für die Schulleitungen ist es ja doch immer ein Punkt, wo sich Veränderungen ergeben können. Also im schlimmsten Fall hat ein Schulleiter alle zwei Jahre einen anderen Träger bei sich.“ (Träger 1)*

---

*„Möglicherweise, wenn es denn so möglich wäre, wenn die BA in der Richtung mal nachdenken könnte, dass man sagt, man gestaltet diese Ausschreibungsphase, Ausschreibungsturnusse, Laufzeiten nochmals etwas längerfristig, gegebenenfalls mit Optionen, das wäre schon eine gute Geschichte.“ (Träger 2)*

*„Also ich glaube, das allerwichtigste Thema, um das Projekt durchzuführen, ist ja schon die Finanzierung. Wir brauchen unabhängig von den Zielen und von den Outputs, die wir erreichen können, brauchen wir als Träger finanzielle Stabilität. So, damit wir unsere Mitarbeiter auch langfristig beschäftigen können, kontinuierlich beschäftigen können, ist es die wesentliche Voraussetzung. Wir brauchen einfach Spielraum, also finanziellen Spielraum, wir brauchen einen nicht ganz so starren Personalschlüssel, damit wir eben die regionalen Besonderheiten und Strukturen berücksichtigen können oder besser berücksichtigen können. [...] Und ich finde es auch eine sehr, sehr wichtige Maßnahme. Also ein sehr wichtiges Projekt. Man sieht das ja dann an Einzelfällen, wo es eben funktioniert, dass wir Leben verändern. Das darf man echt nicht so unterschätzen. Also das ist ja nicht nur irgendein Bildungsprojekt, was irgendwer finanziert, sondern das hat ja einen realen Output. Und wir können Berufskarrieren damit beeinflussen, damit auch Leben verändern.“ (Träger 3)*

Weitere genannte Kritikpunkte bezogen sich auf Aspekte der konkreten Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung. So wurde z. B. geäußert, dass die Anschlussfähigkeit zum Programm AsA flex nicht gegeben wäre und beide Programme nicht wirklich zueinander anschlussfähig wären. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass es von Agentur zu Agentur regional große Unterschiede geben würde, wie mit BVJ und BVB umgegangen wird. Hier sollte es konkrete Handlungsleitfäden für die Agenturen geben, um einen einheitlicheren Umgang zu gewährleisten. Auch wird auf ein Problem mit den Zuweisungen der Teilnehmenden zum Start der Maßnahme hingewiesen:

*„Und das andere, was ich sagen wollte, ist die, ist die Zuweisung der Schüler. Da macht es sich die Agentur relativ einfach. Denn die weisen nicht zu [...]. Die weisen keinen Schüler zu, selbstständig, sondern sie warten darauf, dass wir als Berufseinstiegsbegleitungen, Anmeldungen zum Projekt vorbringen und die, die dann einbuchen. Also, die Auswahl soll ja eigentlich im Zusammenspiel von Schule und Agentur für Arbeit passieren. Aber das, das passiert nicht. [...] Und wir kriegen es nicht finanziert. Also, ne, das, das ist absolut konträr. Ja, also, wir müssen ja dann schon quasi eigentlich die Personen für die Akquise einsetzen, die in den vorangegangenen Projekten schon, also, früher gestarteten Projekten sind, und dort ja drin arbeiten und in den Schulen zwar sind, müssen wir ja noch trotzdem dazu, also zeitlich binden, damit die die Einverständniserklärung zur Teilnahme quasi einholen können. Und das kriegen wir nicht finanziert, im Gegenteil, kriegen wir dann erst die Zuweisungen teilweise auch viel zu spät, also, im Laufe des Aprils, oder so, oder des Mai, obwohl das Projekt im März startet. (Träger 3)*

Weiterhin wird auf ein Finanzierungsproblem für die Träger hingewiesen, dass sich ergeben würde:

*„Und dann haben wir nochmal ein Problem im Februar. Februar ist der Monat, der absolut blöd ist, denn wir haben dann im August, September die ersten, die in Ausbildung gehen und die laufen dann bis Ende Januar bei uns. Also maximal ein halbes Jahr nach Ausbildungsbeginn. Das ist eigentlich dann*

auch so die Regel, also das heißt, die laufen bis zum 31. Januar, dann treten, weiß ich nicht, 100, 200 aus und erst im März bekomme ich neue Schüler, wenn ich das Projekt wieder gewonnen habe oder eine Optionsziehung da dran hängt. Also habe ich im Februar im schlimmsten Falle viel zu viele Mitarbeiter, also die ich nicht finanziert kriege. Und das ist natürlich eine sehr, sehr große Herausforderung.“ (Träger 3)

### 6.3 Interviews mit Eltern

Zwischen Dezember 2021 und März 2022 fanden insgesamt 10 leitfadengestützte Interviews mit Eltern, deren Tochter bzw. Sohn von einem\*r Berufseinstiegsbegleiter\*in betreut wird, statt. Die Interviews dauerten im Schnitt ca. 20 Minuten und wurden telefonisch durchgeführt. Die Elternkontakte wurden von den interviewten Berufseinstiegsbegleiter\*innen zur Verfügung gestellt. Dementsprechend handelt es sich um eine nicht-zufällige und nicht-repräsentative Auswahl, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. Die Belegschaften haben konkret Eltern angesprochen, denen sie selbst einen guten Kontakt haben. Daher ist anzunehmen, dass vor allem Eltern interviewt worden sind, die sich eher kooperativ verhalten, ihre Kinder eher bei der Berufsorientierung unterstützen und der Berufseinstiegsbegleitung gegenüber entsprechend eher positiv eingestellt sind. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass Eltern, die bei der Berufsorientierung Unterstützung in Anspruch nehmen, eher zurückhaltend mit Kritik sind, weil diese Inanspruchnahme gleichzeitig ein Eingeständnis beinhalten kann, dass man selbst die eigenen Grenzen erreicht hat (vgl. Hofmann & Schellenberg 2015).

Unter den zehn befragten Eltern waren neun Mütter und ein Vater. Bei vier der befragten Elternteile nimmt das Kind seit 2021 an der Berufseinstiegsbegleitung teil, die Kinder von sechs Elternteilen werden seit 2020 von einem\*einer Berufseinstiegsbegleiter\*in betreut. Im Fokus der Interviews standen die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Berufseinstiegsbegleiter\*innen sowie die Einschätzung, inwiefern sie die Maßnahme als gewinnbringend für den weiteren beruflichen Werdegang ihres Kindes einschätzen.

#### Kommunikation

Die Eltern waren alle relativ gut informiert über die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung. Als formelle Austauschformate wurden Elternabende oder direkte Elterngespräche genannt. Neben der indirekten Kommunikation über die Tochter bzw. den Sohn gibt es darüber hinaus auch sehr häufig einen direkten Austausch der Eltern mit den Berufseinstiegsbegleiter\*innen in Form von Telefonaten, Textnachrichten oder persönlichen Gesprächen bei den Eltern oder beim Träger vor Ort. Dabei werden die Erreichbarkeit und die gute Kommunikation mit den Berufseinstiegsbegleiter\*innen hervorgehoben:

*„Also Erreichbarkeit top, kann ich nur loben.“ (Elternteil 6)*

*„Wenn ich Fragen habe, rufe ich sie dann direkt immer an und das kommt doch relativ oft vor. [lacht]“ (Elternteil 8)*

---

*„Unsere - unsere Frau [Name der Bereb] - die ist so toll, die kann man auch anrufen, wenn man ein Problem hat. Sie hat nicht, ich sag' mal bestimmte Öffnungszeiten [lacht], sondern, wenn man was hat, kann man sich an die wenden. Die ist unbezahlbar die Frau!“ (Elternteil 10)*

### **Rückmeldungen der Jugendlichen an die Eltern**

Die Rückmeldungen, die die Eltern von ihren Töchtern und Söhnen zur Berufseinstiegsbegleitung bekommen, sind alle relativ positiv. Eine Mutter berichtet davon, dass sich ihr Sohn am Anfang etwas schwerer getan habe, weil er die durchgeführten biografischen Interviews seltsam fand, die Berufseinstiegsbegleitung mittlerweile aber gut findet. In einigen Fällen wird sogar von einem sehr vertrauensvollen Verhältnis berichtet. Teilweise besprechen die Jugendlichen auch private bzw. persönliche Angelegenheiten mit dem\*der Bereb. Es wird klar, dass der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in für die teilnehmenden Jugendlichen in allen Angelegenheiten der Berufsorientierung eine sehr wichtige Bezugsperson darstellt:

*„Das ist auch das, warum die Kinder mit ihr so gut klar kommen. Weil sie sich nicht drüber stellt.“ (Elternteil 1)*

*„Also nur positiv. Mein Kind ist sehr dankbar für die Unterstützung. [...] Also er nimmt das sehr gerne an, und er ist ja eigentlich, wenn wir über das Thema Beruf oder Praktikum oder Bewerbung sprechen, da fällt ja quasi in jedem zweiten Satz der Name seiner Berufsbegleiterin.“ (Elternteil 2)*

*„Also sie findet es sehr, sehr schön, dass es sowas überhaupt gibt. Und sehr hilfreich, vor allen Dingen. Sie kommt auch sehr gut mit dem Berufsbegleiter klar.“ (Elternteil 3)*

*„Und da ist sie [die Tochter] nach Hause gekommen und hat gesagt - ‚Du Mama, ich hatte heute Bewerbungsgespräch.‘ Ich sag, ja aber eigentlich gehören doch die Eltern mit hin, oder? Und da sagt sie – ‚Nee, das ham' wir gleich gemacht dort mit der Frau [Name der Bereb]‘.“ (Elternteil 4)*

*„Es hat sich eine Art, ich will es nicht überbetiteln, aber es hat sich eine Art freundschaftliches Verhältnis eingestellt. [...] Also sie hat so ne' richtig tolle Brücke gefunden, fachmännisch zu sein, aber den Kindern das so zu erklären, dass sie damit zurechtkommen.“ (Elternteil 6)*

*„Der findet es eigentlich ganz super, muss ich sagen. Weil es ist wirklich - es ist auch ne' große Hilfe auch, jetzt bei den Bewerbungen und so.“ (Elternteil 9)*

### **Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung**

Die angebotene Unterstützung wird nach Einschätzung der Eltern von allen Kindern gut angenommen. Als Gründe dafür, dass ihr Kind Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benötigt, wurden in der Hälfte der Fälle verschiedene Behinderungen, Defizite oder Einschränkungen wie z.B. Konzentrations- oder Lernschwächen genannt, was aufgrund dessen, dass die jeweiligen Schüler\*innen eine Förderschule besuchen, wenig überraschend ist. In den anderen Fällen wurden manchmal schulische Probleme als Grund genannt. In einem Fall wurde berichtet, dass das Kind generell ein wenig ein „Problemkind“ mit verschiedenen persönlichen Schwierigkeiten sei.

Auf die Frage, in welchen Bereichen die Eltern und Jugendlichen Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benötigen und sie selbst nur bedingt weiterhelfen können, werden die folgenden Aspekte genannt:

- Information über Berufsmöglichkeiten
- Finden des richtigen Berufs und Sicherheit in der Berufswahl
- Aufzeigen neuer Perspektiven bei eingefahrenem (nicht realisierbarem) Berufswunsch
- Aufzeigen, in welchen Fächern man gut sein muss, um den Wunschberuf ausüben zu können
- Kenntnis von Ansprechpartnern und Förderungsmöglichkeiten
- Kommunikation mit Ausbildungsbetrieben und weiteren Akteuren

Dabei betonen manche Elternteile, dass es hierbei wichtig ist, Unterstützung durch eine außenstehende, externe Person zu erhalten, die zum einen mehr Distanz wahren kann, den Jugendlichen z.T. sogar mehr zutraut und die gleichzeitig anders auf die Jugendlichen einwirken kann als die eigenen Eltern. Als Grund dafür, warum sie diese Unterstützung selbst nicht geben können, wird vor allem die mangelnde eigene Kompetenz bei der Berufsorientierung genannt. In einem Fall spielt auch Zeitmangel als alleinerziehendes Elternteil eine Rolle:

*„Man kann viel abdecken als Eltern, aber auch nicht alles. [...] Ich kenn' doch die ganzen Quellen überhaupt nicht. Die Frau [Name der Bereb] - unsere - die hat jetzt auch Connections zum Arbeitsamt, die kennt die ganzen Leute, die weiß, wen sie ansprechen muss.“ (Elternteil 10)*

*„Die [Name der Tochter] hat gemerkt, sie ist im Mittelpunkt, sie ist wichtig als Person und als Schülerin, ne'. Und dass es eben auch ne' ernste Geschichte is', ich fand das ganz toll. [...] Als Mutter ist man ja doch n bisschen - wie soll man sagen - man nimmt lieber das Kind zurück anstatt nen' Schritt vor. Man ist halt doch ein bisschen ängstlich und denkt - ach, oh Gott, kann ja gar nichts für sie sein - und schränkt natürlich das alles dann ein, was die Frau [Name der Bereb] da ganz anders gesehen hat. [...] Das war schon schön. Wir ham' dadurch wirklich viel erreicht, muss ich sagen.“ (Elternteil 8)*

*„Und das war halt eine große Stütze für uns, dadurch dass sie ja mit ihm noch mal auf ner' anderen Ebene ist. Als Mutti ist man Mutti, man erzieht, man regelt, man organisiert, man hat lieb, man schimpft, man ist ja alles. Und sie hat da doch n bisschen mehr Distanz drinne' und ist mehr dieser Kumpel-Freundschaftstyp, der da unterstützt. Das ist halt was anderes als ne' Mutti. Es ist einfach so. [lacht]“ (Elternteil 6)*

Nach den von den Berebs durchgeführten Maßnahmen gefragt werden von den Eltern am häufigsten die folgenden Aspekte genannt:

- Suche nach Ferienarbeit
- Praktikumssuche
- Schreiben von Lebenslauf und Bewerbungen
- Bewerbungstraining
- Hilfe bei Vorstellungsgesprächen (Vorbereitung oder Begleitung)
- Firmenbesichtigung

Dabei betonen die Eltern, dass es aus ihrer Sicht eine sehr umfassende Unterstützung ist, die von den Berufseinstiegsbegleiter\*innen geleistet wird:

*„Gerade die Frau [Name der Bereb] hat mit ihm auch sehr viel, da Zeit investiert, mit den ganzen Bewerbungen, ne, also da müssen wir ihr wirklich mal ein Lob aussprechen. [lacht]“ (Elternteil 9)*

*„Also – Komplettpaket eigentlich.“ (Elternteil 10)*

Die Frage, ob die durchgeführten Maßnahmen bereits etwas bewirkt haben, bejahen durchweg alle Elternteile:

*„Ja, die Unterstützung hat uns sehr geholfen, bin ich ganz ehrlich.“ (Elternteil 4)*

*„Auf jeden Fall eine Leistung der Bereb. Das war schon schön, wir haben da viel erreicht.“ (Elternteil 8)*

*„Auf jeden Fall, auf jeden Fall, ja.“ (Elternteil 9)*

Dabei werden die folgenden unterstützenden Aspekte besonders positiv hervorgehoben:

- Herausbilden eines (genauer spezifizierten) Berufswunschs
- Aufzeigen alternativer Berufswege
- Verbesserung der Zensuren
- Erhöhen der Motivation

*„Jetzt weiß er wirklich, in welche Richtung er gehen will. [...] Und er hat jetzt wirklich seins gefunden, wo er unbedingt hin will.“ (Elternteil 1)*

*„Sie ist ja noch sehr zerstreut, was ihre Berufswahl angeht, und er [der Bereb] versucht das zu spezifizieren, in welche Richtung es gehen kann. Und das finde ich einfach klasse, das findet sie [die Tochter] auch toll.“ (Elternteil 3)*

*„Dass es auch ein Leben neben der Straße gibt und nicht nur auf der Straße. Es ist immer noch sein Traum, aber er weiß, dass er vielleicht später erst über verschiedene Bildungswege dann eben das macht.“ (Elternteil 2)*

In drei Fällen wird exemplarisch auch die emotionale Unterstützung sowohl der Eltern als auch der Kinder durch eine\*n Berufseinstiegsbegleiter\*in richtig deutlich:

*„Also ich hab’s jetzt ganz deutlich gemerkt, mein Sohn hatte jetzt einen Termin beim Arbeitsamt. Und das von Außenstehenden, dieses Schubladendenken: Das Kind ist Förderschulkind, und das Kind kann nur DAS machen. [...] Dass das quasi schon vorgegeben ist, der Weg unserer Kinder. Das ist aber nicht so, unsere Kinder haben doch auch das Recht auf einen freien Berufswunsch, und dafür, da bin ich so froh, dass es die Frau ‚Punkt Punkt Punkt‘ gibt, weil sie unser Kind in keine Schublade steckt, sondern quasi diese Wünsche, wo das Arbeitsamt sagt - Um Gottes Willen, wie kannst du dir das eigentlich wünschen? – unterstützt. [...] Und die Berufsbegleiterin, die gibt unseren Kindern das Gefühl, dass sie vollwertige Menschen sind und dass sie sie, egal was sie wollen, unterstützen. Und das ist ja das Wichtige. [...] Weil mein Kind war so niedergeschlagen [nach dem Termin mit dem Berufsberater]. [...] Und dann kommen die im Alltag an, sind bei so einem allgemeinen Berufsberater und der sagt – Nee,*

---

*halt, stop. Du bist doch hier auf der Förderschule und du kannst doch das und das nicht. Und dann müssen wir erstmal sehen, und dann gibt's ja erstmal die Tests, dass du das durchhältst. Und das ist zum Kotzen, schlimm auch für das Kind. Das ist für das Kind, also mein Sohn der war so enttäuscht und traurig, der hat auch dann gleich seine Berufsbegleiterin angerufen, weil der einfach so niedergeschlagen war.“ (Elternteil 2)*

*„Ja, also sie hat mehr Selbstvertrauen erfasst, auch wirklich den Mut geschnappt, selber zu agieren. Und ähm, vorher, ja sie war sehr, sehr zurückhaltend und wusste nicht, ob sie sich das zutrauen kann, und er baut sie halt in dem Sinne auch immer wieder auf, so wie wir das als Familie machen, aber das dann doch nochmal von ner' fremden Person zu hören, der auch Potential in ihr sieht, das tut den Kindern, den Schülern ganz gut, muss ich sagen.“ (Elternteil 3)*

*„Wir hatten schon ein Bewerbungsgespräch, das war unter aller Kanone, also von der Firma, wo wir waren. Weil da Förderschule stand, ham' sie den [den Sohn] irgendwie a bißl' doof behandelt. Also als wär' er nicht ganz dicht. Ham' aber gar nicht gewusst, warum der auf ner' Förderschule ist. [Spricht langsam:] Und da hat die [Bereb] dort angerufen und hat die runderneuert. Und das fand' ich echt klasse, muss ich mal so sagen. Also die setzt sich wirklich ein für ihre Kids. [...] Und sie sagt auch auf alle Fälle - ‚Machen Sie sich keine Sorgen‘ - ich bin so n' ängstlicher Muttertyp, ich hab' Angst, dass mein Kind auf der Strecke bleibt – ‚Mach dir keine Sorgen sagt se', das wird schon werden. Bisher ham' wir jeden untergekiegt.“ (Elternteil 10)*

### **Auswirkungen der Covid-19-Pandemie**

Der Beginn der Covid-19-Pandemie fiel mit dem Start der ersten Kinder der befragten Eltern in die Berufseinstiegsbegleitung im März 2020 zusammen. In der Folge waren alle Jugendlichen, deren Eltern befragt wurden, im Laufe der Maßnahme von pandemiebedingten Einschränkungen betroffen. Entsprechend wurde in der Befragung berücksichtigt, inwieweit dies Auswirkungen auf die Berufseinstiegsbegleitung hatte. Die Elternteile berichten, dass die Kommunikation der Berebs mit ihren Kindern immer gewährleistet war. Wenn der Kontakt beispielsweise wegen Schulschließungen nicht mehr vor Ort möglich war, wurde flexibel mit der Umstellung auf Telefongespräche, Textnachrichten oder Videotelefonate reagiert. Es wird häufig betont, dass die Berebs trotz allem die ganze Zeit erreichbar und für die Jugendlichen da waren. Besonders in diesen schwierigen Zeiten mit z.B. dem häuslichen Lernen waren die Eltern froh über die Unterstützung:

*„War unheimlich gut, dass jemand da war.“ (Elternteil 8)*

Deutlich negativer dürfte sich bemerkbar gemacht haben, dass in vielen Fällen keine oder nicht die gewünschten Praktika durchgeführt werden konnten. Manchmal konnten Praktika aber auch verschoben werden oder trotz im Vorfeld länger bestehender Ungewissheit trotzdem durchgeführt werden. Über die weitere Planung der Berufseinstiegsbegleitung zeigen sich die meisten Eltern gut informiert, auch wenn deutlich wird, dass ihnen häufig nicht ganz klar ist, wie lange die Berufseinstiegsbegleitung noch dauern wird. In einem Fall ist aufgrund eines kürzlich erfolgten Bereb-Wechsels die weitere Planung noch vollkommen unbekannt.

---

## Zielerreichung

Die Frage, ob die Berufseinstiegsbegleitung beim Erreichen des Schulabschlusses helfen wird bzw. geholfen hat, wird im Grundtenor bejaht. Dabei wird häufig betont, dass der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in vor allem eine begleitende und motivierende Rolle gespielt hat:

*„Ja, da bin ich mir eigentlich sicher.“ (Elternteil 8)*

*„Ja, definitiv, das hat der Herr [Name des Berebs] auch schon gesagt, dass sie definitiv den Abschluss schaffen tut. Da hat er uns auch noch einige Vorschläge gemacht, wie man sie noch unterstützen kann, was ich natürlich auch gern - die Ratschläge - mit annehme.“ (Elternteil 3)*

*„Auf alle Fälle hat sie ihn mehr motiviert. Sie hat ihn motiviert, dass er mehr aus sich raus kommt, dass er mehr für sich lernt und nicht für die Lehrer, sondern damit er sich mehr auf sein Ziel fokussiert. [...] Aber trotzdem konnte sie halt nochmal nen' anderen Einfluss nehmen, der sich doch sehr positiv ausgewirkt hat.“ (Elternteil 6)*

Ein mehrmals genannter hilfreicher Punkt ist der Fokus auf die Fächer, in denen man für die avisierte Ausbildung gute Zensuren benötigt und in denen sich die Schüler\*innen dann teilweise auch verbessern konnten. In einem Fall werden kleine unterstützende Eingriffe des\*der Bereb genannt. So konnte ein sehr zurückhaltender, schüchterner Schüler, der einen Vortrag nicht vor der ganzen Klasse halten wollte, nach dem Intervenieren der Bereb bei der Lehrkraft den Vortrag nachträglich nur vor dem Lehrer halten und konnte statt einer sechs eine deutlich bessere Note erhalten. Die Zensuren hätten sich in dem Fall laut Auskunft der Mutter insgesamt deutlich verbessert und der Schulabschluss würde daher voraussichtlich erreicht.

In Bezug auf die Frage, ob die Berufseinstiegsbegleitung dabei helfen wird bzw. geholfen hat, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, gab es von allen befragten Eltern eine positive Rückmeldung. Als wichtigster Punkt wird die Hinführung auf einen passenden Beruf und die Herausarbeitung konkreter Berufsziele hervorgehoben, was die Eltern zuversichtlich macht, dass eine Lehrstelle gefunden wird. In zwei Fällen haben die begleitenden Jugendlichen sogar bereits eine feste Zusage für einen Ausbildungsplatz erhalten.

In die gleiche Richtung gehen die Rückmeldungen zur Frage auf die zukünftige erfolgreiche Ausübung eines Berufs. Hier wird z.B. betont, dass damit, dass die Interessen der Kinder berücksichtigt werden und sie letztendlich einen Beruf finden werden bzw. gefunden haben, der ihnen auch in Zukunft Spaß machen wird.

## Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen gab es nur wenige Hinweise. Eine Mutter merkte an, dass das erstmalige Informationsschreiben sehr sachlich gehalten war und ihr erst nach längerem Befassen damit klar wurde, was erreicht werden soll. Ein weiterer Vorschlag bezog sich in einem Fall, in dem es bereits zwei Wechsel gegeben hatte, auf den Wunsch nach einer konstanten Betreuung durch denselben\*dieselbe Berufseinstiegsbegleiter\*in:

*„Was ich mir wünschen würde, wäre wie so n Leitfaden, dass man einfach sagt – das sind die Etappen, die wir vorhaben, die werden individuelle auf das Kind zugeschnitten und in die Richtung läuft das. [...] Dass man für sich wie so ne' Art Checkliste hat. [...] Für mich wäre das wichtig, aber für andere vielleicht gar nicht.“ (Elternteil 6)*

*„Dass man, wenn es möglich ist, oder machbar ist, einen konstanten Berufseinstiegsbegleiter - für die gesamte Zeit, ne'. Weil es ist ja schon, sag ich mal, es sind Teenager und ne', dann ich sag mal, da is' doch n' bißerl' so ne' Konstante irgendwo auch günstig. Das wär' halt super, wenn das wirklich irgendwie machbar wäre, dass dann halt wirklich auch über nen' längeren oder den gesamten Zeitraum ein Ansprechpartner da wäre.“ (Elternteil 9)*

Auf die Frage nach Wünschen für die Zukunft wurden vor allem die folgenden vier Aspekte genannt:

- Wunsch nach Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung
- Ausweitung der Berufseinstiegsbegleitung auf andere Schulen bzw. Schularten
- Längere bzw. weitere Betreuung durch den\*die Bereb (bis zum Ausbildungsende oder sogar darüber hinaus)
- Mehr Wertschätzung für Berufseinstiegsbegleiter\*innen

*„Ich wäre traurig, wenn es das irgendwann nicht mehr gäbe.“ (Elternteil 3)*

*„Es ist nur schade um jeden, der nicht mitmachen darf. Und es wär' äußerst schade, wenn es [mit der Berufseinstiegsbegleitung] nicht weitergehen würde. Es sollte eher ausgeweitet werden. Die Frage, des einzustellen, sollte sich überhaupt niemand stellen. Weil Kinder sind ja unsere Zukunft, von daher ist es immer wichtig, in Zukunft und in Bildung zu investieren.“ (Elternteil 10)*

*„Also ich würde es mir wünschen, dass es auch an normalen Schulen so eine Berufseinstiegsbegleitung gibt. Ich würd's mir für meinen 13-jährigen Sohn wünschen, dass er auch so etwas erleben darf.“ (Elternteil 2)*

*„Wünschen würde ich mir natürlich, dass es auch für die anderen Schüler, also jetzt nicht nur für meinen [...], weiter geht. Dass auch die sozial Schwachen mit unterstützt werden.“ (Elternteil 7)*

*„Es gibt eigentlich nischt, was man jetzt meckern kann, wo man sagt: Na, das muss verbessert werden. [...] Das einzige, was ich jetzt persönlich sagen kann – Berufsbegleiter müssten mehr geschätzt werden. (Elternteil 3)*

## **Gesamtbewertung**

Die Gesamtbewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die befragten Eltern fällt letztendlich auch sehr positiv aus. In den Antworten drückt sich große Dankbarkeit, aber z.T. auch das Bedauern darüber aus, dass ihnen selbst eine solche Hilfe in ihrer eigenen Berufsbiografie verwehrt blieb:

*„Also ich finde es eine sehr gute Maßnahme [lacht], hätte ich mir früher vielleicht selber gewünscht, aber egal, alles gut. Also ich finde gut, dass es sowas gibt.“ (Elternteil 7)*

„Also ich bewerte sie in meinem Sinn als sehr gut, weil es geben sich alle sehr viel Mühe. [...] Also ich finde es echt sehr klasse. Wenn ich ganz ehrlich sagen darf, ich wäre damals froh gewesen zu meiner Zeit so ne' Unterstützung zu haben. Wir mussten uns da komplett alleine durchkämpfen. [...] Ich bin sehr begeistert davon, die Unterstützung da zu haben.“ (Elternteil 3)

„Wir sind sehr, sehr zufrieden mit der [Name der Bereb]. [...] Es war wirklich alles super bis jetzt. [...] Ich finde das schon nicht schlecht, ich muss mal sagen, wir wären vielleicht früher froh gewesen, wenn wir sowas gehabt hätten.“ (Elternteil 4)

Weiterhin werden Rückmeldungen aus dem Freundeskreis thematisiert, die sich für ihre eigenen Kinder wünschten oder gewünscht hätten, Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung zu bekommen bzw. gehabt zu haben:

„Das ist unschätzbar, die Unterstützung einfach. [...] Wenn ich mich auch mit meinen Freundinnen unterhalte, die noch jüngere Kinder haben oder teilweise auch älter, die sagen auch – Ey, ihr habt's so gut, das hätten wir auch gerne gehabt - Beziehungsweise die mit Jüngeren - Wir wären froh, wenn wir sowas hätten, wenn wir das auch bekommen würden. [...] Also wir sind heilfroh, dass wir in dem Projekt drinnen sind. Es ist einfach so.“ (Elternteil 1)

Insgesamt äußern alle große Zufriedenheit mit der Berufseinstiegsbegleitung:

„Mein Sohn und ich haben den Schritt nicht bereut.“ (Elternteil 5)

„Also ich wusste bis zu dem Zeitpunkt, seit unsere Frau ‚Punkt Punkt Punkt‘ ins Leben unserer Kinder getreten ist, wusste ich ja eigentlich gar nicht, dass es so was überhaupt gibt. Und alles, was passiert, ist eigentlich nur schön.“ (Elternteil 2)

„Aus meiner Sicht würde ich Schulnote 1 geben, ohne Wenn und Aber. Weil einfach die Zusammenarbeit richtig toll funktioniert hat. Vom ersten Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bis jetzt, zum jetzigen Zeitpunkt war es lückenlos, war immer jemand erreichbar, es gab immer den Austausch, es gab immer die Möglichkeit, Ideen einzubringen, es wurden auch Vorschläge gemacht. [...] Also ich bin rundum zufrieden und mein Sohn, wie er es mir signalisiert hat, auch.“ (Elternteil 6)

„Ich finds' für Schüler gerade so wie meinen Sohn ne' sehr gute Sache. Also wie gesagt, ich wusst's vorher gar nicht, wir sind da auch vorher angeschrieben worden. [...] Wie ich es jetzt auch sehe, hat's ihm viel geholfen. [...] Also wir persönlich oder wir privat wären wahrscheinlich nicht so weit gekommen, wie - was er jetzt mit der Unterstützung hatte.“ (Elternteil 9)

„Ich bin heilfroh, dass die [die Bereb] da ist. [lacht] [...] Die Förderung ist auf alle Fälle sehr wertvoll für alle, die es bekommen können und dürfen und sollte auf alle Fälle für viel mehr Schüler zugänglich gemacht werden. Also ich kann an nichts Negatives denken, für mich gibt's nur positive Faktoren. Endlich mal ne' sinnvolle Maßnahme.“ (Elternteil 10)

„Das ist so ein Rundumpaket, was einfach richtig toll ist. [...] Also ich bin da sehr froh, dass es das überhaupt gibt und dass da solche Projekte im Umlauf sind. Weil ich denke, wenn das nicht da wär', würden so etliche Kinder durchs Raster fallen, – ich sag's mal so – weil man einfach als Elternteil gar nicht die Möglichkeit hat, alles zu wissen in dem Bereich.“ (Elternteil 8)

---

## Zusammenfassung

Die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch die Eltern fällt insgesamt positiv aus. Viele finden die Unterstützung gut und heben hervor, dass sie sich selbst schwertun würden, wenn sie es alleine leisten müssten. Die Eltern sehen selbst eine z.T. sehr positive Entwicklung ihrer Kinder oder haben direkt greifbare Ergebnisse wie eine Ausbildungsplatzzusage (die von den beiden befragten Elternteilen stolz berichtet wurden) und schreiben das direkt dem Einfluss der Berufseinstiegsbegleiter\*innen zu. Die wichtigste Unterstützung ergibt sich für die Eltern durch die Hilfe bei der Berufsorientierung und dahingehend, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, auch wenn die Hilfe beim Erreichen des Schulabschlusses eine Rolle spielt. Dem Eindruck nach empfinden die Eltern von Förderschüler\*innen die Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung noch einmal in stärkerem Maße hilfreich als Eltern von Oberschüler\*innen, was angesichts der sehr individuellen Förderbedarfe auch schlüssig erscheint. Alleine dass die Berebs eine Perspektive aufzeigen und die Jugendlichen konkrete Berufswünsche ausgebildet haben, die realistisch erscheinen, lässt die Eltern zuversichtlicher in die Zukunft blicken. Nicht unterschätzen darf man daher auch den langfristigen Einfluss der Berufseinstiegsbegleitung – die individuelle Berücksichtigung und das Eingehen auf die persönlichen Neigungen im Rahmen der Berufsfindung durch die Berebs wird möglicherweise auf lange Sicht dazu führen, dass die Jugendlichen erfolgreicher den gewählten Beruf ausüben werden, was auch von den Eltern so eingeschätzt wird. Weiterhin wurde in den Gesprächen deutlich, dass die geringe Bekanntheit der Förderprogramme und -möglichkeiten ein Problem darstellt. Oft beschreiben die Eltern grob, was ihre Kinder derzeit machen, in welcher Maßnahme sie sich befinden oder was zukünftig geplant ist, ohne den konkreten Namen oder Fachbegriff zu kennen. Die mangelnde Kenntnis sowohl über die Berufswahlmöglichkeiten als auch über die konkreten Maßnahmen wurde von den Eltern im Gespräch auch selbst oft hervorgehoben. Hier verlassen sich die Eltern daher meist auf das Wissen der Berebs. Da die befragten Eltern in Bezug auf ihre Kinder wie angesprochen vermutlich etwas engagierter sind, gelten die genannten Punkte für alle Eltern in der BerEbS mutmaßlich in verstärktem Maße. Jugendliche, die Eltern haben, die sich nur wenig für ihre Kinder engagieren, werden die gegebenen Hilfen und Unterstützungsleistungen noch einmal dringender benötigen. Im Hinblick auf die Wirksamkeit der Berufseinstiegsbegleitung unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie ist davon auszugehen, dass die häufig ausgefallenen Praktika einen hemmenden Faktor darstellen könnten. Konkrete Kritikpunkte oder Anknüpfungspunkte für Verbesserungen am Programm ergeben sich aus den Elterninterviews erwartungsgemäß nur sehr wenige. Im Mittelpunkt steht die Dankbarkeit für die Unterstützung, die von fast allen Befragten deutlich hervorgehoben wird.

In der Summe lässt sich feststellen, dass die wichtigsten Ziele der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019), nämlich das Erreichen des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und Berufswahl, die Ausbildungsstellensuche und

---

die Begleitung im Übergangssystem<sup>45</sup> aus Sicht der Eltern erreicht werden und die Bereits damit ihren Aufgaben gerecht werden.

#### **6.4 Interviews mit Lehrkräften**

Im Zeitraum von Januar 2021 bis März 2022 wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften geführt. Es war vorgesehen, an allen 14 für die Schülerbefragungen ausgewählten Schulen ein Interview zu führen. Da nur neun Schulen daran teilgenommen haben (siehe folgender Abschnitt), konnten nur mit Lehrkräften dieser Schulen Interviews geführt werden. An einer dieser Schulen wurde mitgeteilt, dass es dort keine\*n Lehrer\*in gäbe, die sich ausreichend mit der Berufseinstiegsbegleitung auskennen und damit für ein Interview zur Verfügung stehen würde. Es fanden daher insgesamt 8 Interviews mit Lehrkräften statt, sechs an Förder- und zwei an Oberschulen. Die Interviews wurden im Rahmen der Schülerbefragungen an den Schulen vor Ort oder telefonisch durchgeführt und dauerten im Schnitt ca. 45 Minuten. Die befragten Lehrkräfte wurden von der Schulleitung ausgewählt, weil sie an der Schule für die Berufsorientierung zuständig sind oder z.B. als Klassenlehrer\*innen mit der Berufseinstiegsbegleitung besonders vertraut sind. Inhaltlich ging es in den Gesprächen neben der allgemeinen Übergangssproblematik in der Hauptsache um die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung.

#### **Einschätzung und Unterstützung der Schüler\*innen**

Die interviewten Lehrkräfte gaben in Bezug auf die Frage nach dem Anteil der abschlussgefährdeten Schüler\*innen unterschiedliche Einschätzungen ab. Die Antworten reichten von ca. 5 bis ca. 20 Prozent an Schüler\*innen der Abschlussklassen, die vermutlich Schwierigkeiten haben werden, den Förderschulabschluss zu erreichen. In Bezug auf die Oberschulen sind es 10 bis 25 Prozent mit Schwierigkeiten beim Erreichen des Hauptschulabschlusses. An den Förderschulen ist nach Einschätzung der Lehrer\*innen bei fast allen Schüler\*innen im Anschluss an den Förderschulabschluss ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) erforderlich, auch wenn es seltene Ausnahmefälle gibt, bei denen der direkte Übergang von einem Förderschulabschluss in eine Ausbildung gelingt. An den Förderschulen sind der Rückmeldung zu Folge manche Schüler\*innen aufgrund bestimmter Einschränkungen auch gar nicht in der Lage, eine Berufsausbildung zu beginnen, weswegen hier nur die Möglichkeit bleibt, in einer Werkstatt für behinderte Menschen unterzukommen. Nach dem BVJ bzw. nach dem Abgang von der Oberschule wären es jeweils noch einmal mehr als die genannten Anteile beim Schulabschluss, die auch Schwierigkeiten beim Übergang in eine Berufsausbildung haben werden. Als mutmaßliche Gründe für die Schwierigkeiten der Schüler\*innen beim Schulabschluss und beim Übergang werden von den Lehrkräften die folgenden Aspekte genannt:

- fehlende Unterstützung durch die Eltern

---

<sup>45</sup> Zum weiteren aufgeführten Ziel, der Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses können an dieser Stelle keine Aussagen getroffen werden, weil in den diesbezüglichen Fällen die Ausbildung gerade erst begonnen hatte.

- Ziellosigkeit und mangelnde Zukunftsvorstellungen
- mangelhafte Lerneinstellung und fehlende Einsatzbereitschaft:
  - mangelndes Leistungsniveau (trotz Willen) vs.
  - mangelnder Wille (trotz vorhandener Leistungsfähigkeit)
- mangelnde Selbstreflexion und geringes Selbstvertrauen
- Herkunft (Migrationshintergrund)
- Soziales Umfeld, Cliques, Drogen
- An Förderschulen: Körperliche und geistige Einschränkungen und Defizite

Um abschlussgefährdete Schüler\*innen zu unterstützen, werden von den Lehrkräften eine Vielzahl an Maßnahmen genannt. Hauptsächlich wird der Förder- bzw. Stützunterricht aufgezählt, aber auch zusätzliche Aufgaben und Erläuterungen, Einzelgespräche mit Schüler\*innen und Eltern oder Versuche, die Motivation zu steigern. Mehrere Lehrer\*innen erwähnen dabei, dass man im Rahmen der Möglichkeiten alles tue, um Unterstützung anzubieten. Oft mangle es aber grundsätzlich an der Kooperationsbereitschaft der Schüler\*innen, so dass jegliche Unterstützungsmaßnahmen ins Leere laufen würden und auch das persönliche Engagement der Lehrkräfte nicht weiterhelfen kann. An einer Förderschule wird angesprochen, dass das in den vergangenen Jahren vermehrte Hinzukommen externer Partner wie den Berufseinstiegsbegleiter\*innen eine große Unterstützung wären.

### **Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung**

Diejenigen Lehrkräfte, die einen Vergleich mit der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen des ESF-Bundesprogramms ziehen konnten, haben bis auf eine Ausnahme keine Unterschiede in der Zielgerechtigkeit festgestellt. In diesem einen Fall wurde die verkürzte Laufzeit bzw. der spätere Start kritisch gesehen. Ein negativer Punkt wäre hier die kürzere Zeit des Kennenlernens der Schüler\*innen durch den\*die Bereb:

*„Jetzt is' schlechter. [...] Also er [der Bereb] lernt die Schüler erstmal lange Zeit nicht richtig kennen. [...] Aber die müssen diesen Menschen kennenlernen, und die müssen Vertrauen zu ihm haben. [...] Das ist nicht in dieser kurzen Zeit getan. Und ehe das Vertrauen aufgebaut ist, ist die achte Klasse rum. Es muss eigentlich in der achten was geschehen. In der neunten ist das zu spät. Wir brauchen eigentlich schon ab der siebten Klasse jemanden, unbedingt.“ (Lehrer\*in 1)*

Weiterhin sagt die Lehrkraft, dass sie sich Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiter\*innen bei der Praktikumssuche wünschen würde:

*„Aber für meine 8. Klassen [...], da fehlt mir zurzeit die Unterstützung durch die Berebs, ich hab' ja noch keine. Weil die ham' im März zum Beispiel Praktikum - und ich muss für jeden ja einen Praktikumsplatz ja irgendwo besorgen - und da stehe ich als Lehrer alleine da mit diesem Problem. Ja, keinerlei Unterstützung.“ (Lehrer\*in 1)*

Der Stellenwert der Berufseinstiegsbegleitung ist an den Förderschulen insgesamt relativ hoch. Dort sind die Berebs meist voll integriert, im Kolleg\*innenkreis anerkannt und werden auch von der Schulleitung entsprechend unterstützt, indem ihnen z.B. ein eigener Raum zur

Verfügung gestellt wird. An den beiden befragten Oberschulen werden die Berufseinstiegsbegleiter\*innen der Auskunft nach im Rahmen der Möglichkeiten unterstützt, wegen der geringen Teilnehmendenzahlen hat die Berufseinstiegsbegleitung dort aber nicht den gleichen Stellenwert wie an den Förderschulen. Die Auswahl der teilnehmenden Schüler\*innen an den Förderschulen läuft meist unproblematisch. Trotz der weitgehenden Aufnahme fast aller Schüler\*innen kommt es aber vor, dass Schüler\*innen trotz Bedarf keinen Platz in der Berufseinstiegsbegleitung erhalten und dann versucht wird, sie anderweitig zu unterstützen. An den Oberschulen werden aufgrund der begrenzten Platzzahl gezielt diejenigen von den Lehrkräften angesprochen, die eine Unterstützung am Nötigsten hätten. Dass die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung seitens der Schüler\*innen oder Eltern abgelehnt wird, ist selten, kommt aber vor. Zwischen den Berebs und den Lehrkräften, insbesondere den Klassenlehrer\*innen gibt es einen regelmäßigen und z.T. intensiven Austausch. Die Kommunikation mit den Eltern erfolgt in erster Linie über Elternabende, aber auch bilateral persönlich oder telefonisch, z.B. im Rahmen eines Elterngesprächs.

Aus Sicht der Lehrer\*innen gibt es in erster Linie zwei Faktoren, die die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung begünstigen: Eine gute Beziehung zwischen den beteiligten Lehrkräften und den Berebs an der Schule sowie eine etablierte Kooperation zwischen dem BerEbS-Träger und der Schule insgesamt. Ob Ersteres gut funktioniert, ist der Natur der Sache nach auch ein Stück weit zufällig:

*„Mit dem Bereb, also mit dem Berufseinstiegsbegleiter, muss man auf einer Linie sein. Wen das nicht funktioniert, dann kann man sich noch so viel Mühe geben [...], das wird nichts. Man muss an einem Strang ziehen und das ist nur, wenn man sich gegenseitig gut kennt.“ (Lehrer\*in 1)*

Das Zweitgenannte basiert oft auf über längere Zeit aufgebauten Strukturen. Bei längerfristigen Kooperationen zwischen Schulen sind die Abläufe eingespielt und die gegenseitigen Erwartungen klar. Auf der anderen Seite sorgen Trägerwechsel dafür, dass die Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Lehrkräfte beeinträchtigt wird, weil wiederum längere Einarbeitungszeiten entstehen. Weitere genannte hemmende Faktoren sind fehlende Präsenz der Schüler\*innen an der Schule – mit Auswirkungen auf die Berufseinstiegsbegleitung (wöchentliche Gespräche Schüler\*in Bereb) und eine knapp bemessene Zeit seitens der Schule für die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung. In einem Einzelfall, in der die Schule mit der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung durch den Träger nicht zufrieden ist, wurde auch der mangelnde Einsatz der Berufseinstiegsbegleiter\*innen genannt. In den anderen Gesprächen wurde dagegen das Engagement der Berebs meist hervorgehoben und als begünstigender Faktor genannt (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Hemmende und begünstigende Faktoren für die Durchführung der BerEbS aus Sicht der Lehrkräfte

Hemmende Faktoren	Begünstigende Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unbeständigkeit (sowohl Träger als auch BerEb-Personal)</li> <li>▪ Einarbeitung mit neuem Träger</li> <li>▪ Fehlende Präsenz der Schüler*innen (in der Schule und dadurch auch in der Berufseinstiegsbegleitung)</li> <li>▪ Zeitmangel für die Berufseinstiegsbegleitung von Seiten der Schule</li> <li>▪ mangelnder Einsatz seitens der Berebs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gute Zusammenarbeit mit dem*der Bereb</li> <li>▪ Engagement der Berebs</li> <li>▪ Etablierte Kooperation mit dem jeweiligen BerEbS-Träger</li> </ul>

Quelle: Befragung der Lehrkräfte (Eigene Darstellung)

Die Lehrkräfte wurden weiterhin gefragt, welche Auswirkungen die Covid-19-Pandemie auf die Berufseinstiegsbegleitung hatte. Der Grundtenor ist, dass die pandemiebedingten Einschränkungen die Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung insgesamt gehemmt haben. Das begann zunächst damit, dass während des Lockdowns und der Schulschließungen im Winter 2020/21 keinen persönlichen Kontakt mehr zwischen den Berebs und den teilnehmenden Jugendlichen mehr gab. Einmal wurde auch erwähnt, dass die Pandemie es auch den Berebs selbst schwer gemacht hat, was sich darin gezeigt habe, dass es an der dieser Schule zweimal einen Personalwechsel gab. Abgesehen davon hat das notwendige häusliche Lernen dazu geführt, dass bereits benachteiligte Schüler\*innen noch in Bezug auf die Schule weiter den Anschluss verloren haben. Der bedeutendste Aspekt im Hinblick auf die Berufseinstiegsbegleitung ist aber, dass in erster Linie Praktika, aber auch weitere Angebote wie Betriebsbesichtigungen oder Messebesuche ausgefallen sind. Ein Grund für ausgefallene Praktika war z.T. auch die Vorgabe seitens der Arbeitgeber, gegen Covid-19 geimpft zu sein.

### Gesamtbewertung

Die Lehrkräfte bewerten die Berufseinstiegsbegleitung inhaltlich insgesamt alle positiv. Genannte Kritikpunkte bezogen sich ausschließlich auf strukturelle Aspekte. Positiv hervorgehoben wird v.a., dass die Lehrkräfte das, was die Berufseinstiegsbegleiter\*innen tun, weder von ihren eigenen Kompetenzen her noch zeitlich neben dem Unterricht leisten könnten. Ein weiterer erwähnter positiver Aspekt ist, dass die Berebs als externe Ansprechpartner\*innen fungieren und damit in Bezug auf die Berufsorientierung einen besseren Draht zu den Schülern\*innen aufbauen können:

*„Ich finde es sehr wichtig für unsere Schüler - weil die einfach vom Elternhaus her keinerlei Möglichkeiten haben, sich mit Berufsorientierung auseinanderzusetzen und zu beschäftigen – dass es dieses Projekt gibt. [...] Und deswegen sind solche Projekte einfach unabdingbar.“ (Lehrer\*in 5)*

*„Und trotzdem muss ich sagen, bin ich komplett zufrieden, wie es läuft. Also für das, was gemacht werden kann, bin ich zufrieden.“ (Lehrer\*in 6)*

*„Deswegen ist das ganz, ganz wichtig und das machen die [Berebs] auch richtig gut. [...] Ich für mich persönlich bewerte das als gut.“ (Lehrer\*in 8)*

*„Selbst unsere kompliziertesten Schüler bauen ein gutes Verhältnis auf zu unseren Berebs und – das läuft richtig gut. [...] Also eine hervorragende Bereicherung für unser Schulleben. [...] Ja und deshalb finde ich diese Einrichtung der Berufseinstiegsbegleitung ne' ganz wunderbare Sache. Das möchte ich nicht missen.“ (Lehrer\*in 2)*

*„Ohne Bereb käme ich hier an der Schule nicht klar - käme ich absolut nicht klar. Ich bin ja hier nun für die Berufsorientierung zuständig. [...] Also ich käme ohne den nicht zurecht. [...] Weil das so ne' Hilfe für uns ist. [...] Also ich glühe dafür.“ (Lehrer\*in 1)*

*„Also ich finde sie sehr gut. Im Rahmen vom Unterricht ist das schwer zu leisten, was da gemacht wird in diesem Feld. Und ich denke auch, das ist gut, dass da jemand anderes als die Lehrkraft agiert. [...] Also, dass das in einer anderen Hand liegt, finde ich auch sehr vorteilhaft, definitiv. Das wird anders aufgenommen von den Schülern, wenn da jemand Schulfremdes kommt.“ (Lehrer\*in 3)*

### **Wünsche und Verbesserungsvorschläge**

Die genannten Verbesserungsvorschläge bzw. Kritikpunkte beziehen sich auf strukturelle Aspekte. An den Oberschulen wird zum einen die unflexible Vergabe der Teilnehmendenplätze kritisiert. Je nach Jahrgang würden in einer Klasse einmal nur zwei Schüler\*innen Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung benötigen, aber durchaus auch einmal die doppelte Anzahl oder seltener sogar kein\*e Schüler\*in. Die Anzahl an Plätzen sei aber für jedes Jahr gleich festgeschrieben. Ein weiterer Aspekt, der sich aber nicht direkt auf die Berufseinstiegsbegleitung bezieht, ist der als mangelhaft wahrgenommene Übergang von der achten Klasse, in denen an den Oberschulen i.d.R. ein Praxisberater zur Verfügung steht, zur neunten Klasse, in der es kein vergleichbares Angebot gibt (sondern nur für die BerEbS-Teilnehmenden):

*„Ich finds' nur schade, dass es danach aufhört nach der achten [Klasse], da wenn es a' bißerl' konkreter wird, wenn sie wirklich ihre Wünsche gebildet haben – wie gesagt die ersten, manche haben ja nach Ende der Klasse zehn noch keine – dass es dann damit Schluss ist, find ich schon a' bißerl' schade. [...] Also nach Klasse acht ist wie so n' Schnitt, ne und das - das kann eigentlich nicht sein, [...], dass dann nichts mehr kommt.“ (Lehrer\*in 6)*

Bei den Förderschulen ist sehr auffällig, dass die befragten Lehrkräfte allesamt das Problem der Trägerwechsel im Zuge der fortlaufenden Neuausschreibungen deutlich hervorheben. Das betrifft nicht nur tatsächlich stattfindende Trägerwechsel, sondern auch die Ungewissheit, ob der bestehende Träger an der Schule bleiben wird und wann die Kooperation starten kann:

*„So ungewiss, so kurzfristig. Das ist nicht gut, weil man sich ja den Personen auch einarbeitet, finde ich, Elternabende plant und so weiter. [...] Wir werden da vor vollendete Tatsachen gestellt im Prinzip.“ (Lehrer\*in 3)*

*„Wir kennen den [neuen] Partner gar nicht, wir wissen gar nicht, wer das ist und wir wissen auch nicht, was auf uns zukommt.“ (Lehrer\*in 2)*

In zwei Fällen wird von einem gerade erfolgenden Trägerwechsel berichtet, der erfolgt ist, obwohl die beiden Schulen mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden waren und über viele Jahre, z.T. seit Start der Berufseinstiegsbegleitung 2009 mit demselben Träger zusammengearbeitet haben. Das sorgt bei den Gesprächspartnern\*innen für großen Unmut und stößt auf Unverständnis, auch weil die Entscheidung ohne Einbezug der Schulen stattgefunden hat:

*„Es gab ne’ neue Ausschreibung, und unser langjähriger Kooperationspartner [Name des Trägers] hat diese Ausschreibung nicht gewonnen, weil die sogenannte Einkaufsstelle festgestellt hat, dass dieser Anbieter ein teureres Angebot unterbreitet hat als der Mitbewerber. Und nun befürchten wir, dass die Berufseinstiegsbegleitung nicht mehr in dieser guten Qualität durchgeführt werden kann.“ (Lehrer\*in 2)*

*„Und dieser Wechsel hier, das find’ ich ganz schlimm. Also, das muss ich sagen, das find’ ich sehr unangenehm, dass wir jetzt wieder jemand Neues bekommen. Mir standen Tränen in den Augen, als ich das gehört hab’. Geb’ ich ehrlich und offen zu. [...] Weil diese Verbindung, Zusammenhalt, Zusammenarbeit so gut ist. Wenn das weg bricht - [längere Pause] – das tut richtig weh, muss ich sagen, weil wir uns hier was aufgebaut ham’. [...] Unsere Schulleitung muss die erstmal kennenlernen, die Kollegen müssen die kennenlernen, die müssen unsere Arbeitsgruppe erstmal kennenlernen. Es ist alles wieder neu – wir bauen alles von vorne wieder auf, was wir uns gerade so gut aufgebaut ham’ – [kurze Pause] Warum? [kurze Pause] Das große Warum. Warum reißt man was ein, was wirklich gut funktioniert. [längere Pause] Und da bin ich richtig wütend, da bin ich richtig sauer.“ (Lehrer\*in 1)*

Eine Lehrkraft berichtet von einem bereits erfolgten Trägerwechsel, bei dem die Schule mit der aktuellen Durchführung des Trägers im Vergleich zu vorher sehr unzufrieden ist. In einem weiteren Fall wird von vergangenen Trägerwechseln berichtet, die seitens der Schule nicht gut aufgenommen wurden:

*„Da fällt mir sofort ein Punkt ein – die größte Krux aus Sicht der Schule und auch aus Sicht der Berebs ist die fehlende Beständigkeit. Das heißt – ich weiß nicht, wie viele unterschiedliche Unternehmen hier schon an der Schule waren, um Berufseinstiegsbegleitung zu machen. [...] Dass zu oft irgendwelcher personeller Wechsel da ist. Und diese Geschichte, dass man eben das Programm alle zwei Jahre neu ausschreibt, und dann wieder ein neues Unternehmen in der Schule Einmarsch hat, das sorgt für ganz, ganz viel Unmut auf der einen Seite, und es ist auch, was die Langfristigkeit – das funktioniert ja nur, wenn da kontinuierlich gearbeitet wird – ist mega, mega kontraproduktiv. [...] Das ist eines der größten Knackpunkte dieses Programms.“ (Lehrer\*in 4)*

Aus diesen Gründen entsteht bei den befragten Lehrkräften an den Förderschulen auch der Wunsch, in die Entscheidungen mit einbezogen zu werden<sup>46</sup>:

---

<sup>46</sup> Neben den in den Interviews aufgenommenen Rückmeldungen der Lehrkräfte wurde dieser Kritikpunkt bzw. Wunsch in informellen Gesprächen im Rahmen der Interviewakquise auch von Schulleiter\*innen direkt angesprochen.

„Und was ich für gut empfunden hätte, wenn man während so ner' Ausschreibung auch mal an die Basis geht und gerade jetzt sich mal unterhält – was wäre Ihnen denn lieb und mit welchem Partner könnten Sie sich denn vorstellen, weiter zusammenzuarbeiten? Und das vielleicht trotzdem ein bisschen menschlicher macht und nicht nur das Geld sieht. Auch wenn das marktwirtschaftlich ist, es sind nun mal keine Schränke und Möbel, um die es hier geht, sondern es sind unsere Jugendlichen.“ (Lehrer\*in 2)

„Ich wünsche mir einfach, dass die Ausschreibungsverfahren andere sind, als wie sie jetzt sind. Die personelle Aufstellung der Berufseinstiegsbegleiter ne' andere ist, die wirklich sehr nah an Firmen, an der Wirtschaft liegen, Kontakte haben. [...] Das wäre mir ganz, ganz wichtig, dass da eben einfach ganz viel verändert werden würde. Also die personelle Auswahl wäre mir wirklich mit am Wichtigsten, weil mit dem Personal steht und fällt die Maßnahme. Und da müsste einfach was geändert werden in Zukunft, dass vielleicht auch die Schulen in der Hinsicht ein Stück weit Mitspracherecht hätten, vielleicht auch ihre Wünsche, ihre Gedanken mit äußern könnten, das wäre ne' ganz gute Sache.“ (Lehrer\*in 5)

### Zusammenfassung

Insgesamt liegen die Bedarfe an Ober- und Förderschulen sehr unterschiedlich, was an den aufgeführten Kritikpunkten ersichtlich wird (vgl. Tabelle 7). Die Interviews mit den Lehrkräften verdeutlichen den unterschiedlichen Stellenwert der Berufseinstiegsbegleitung an den Ober- und Förderschulen. An den Oberschulen ist es auch aufgrund der geringen Fallzahl von zwei Interviews schwierig, verallgemeinerte Schlussfolgerungen zu ziehen.<sup>47</sup> Bei den Förderschulen ist aber sehr auffällig, dass das Problem des möglichen oder tatsächlichen Trägerwechsels ausnahmslos von allen Gesprächspartnern\*innen angesprochen wurde. Gerade wegen der höheren Bedeutung in Form von höheren Teilnehmendenzahlen oder der intensiveren Kooperation mit den Berebs besteht auf Seiten der Förderschulen ein großer Bedarf an einer längerfristigen Zusammenarbeit mit den Trägern im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung.

Tabelle 7: Genannte Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge

Förderschulen	Oberschulen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ungewissheit bei Neuausschreibungen</li> <li>▪ Einarbeitungszeit bei Trägerwechseln</li> <li>▪ Unbeständigkeit – Trägerwechsel trotz sehr hoher Zufriedenheit</li> <li>▪ Fehlendes Mitspracherecht der Schulen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexiblere Handhabung der Anzahl der Teilnehmendenplätze</li> <li>▪ Häufige Personalwechsel (Berebs)</li> <li>▪ [Mangelndes Angebot zur Berufsorientierung in Klasse 9 (vergleichbar zu Praxisberatern*innen/Berebs)]</li> </ul>

Quelle: Befragung der Lehrkräfte (Eigene Darstellung)

<sup>47</sup> Die mangelnde Kooperationsbereitschaft einiger Oberschulen im Rahmen der Interviews lässt vermuten, dass die BerEbS dort möglicherweise auch gar keine große Rolle spielt.

---

## 6.5 Befragung von an der BerEbS teilnehmenden Schüler\*innen

In jeder ausgewählten Schule war eine Befragung aller an der Berufseinstiegsbegleitung teilnehmenden Schüler\*innen, die im Schuljahr 2021/2022 die 9. Klasse besuchten, vorgesehen (Maßnahmebeginn: 01.03.2021). In den aufgeführten Schulen standen dafür Stand Juli 2021 insgesamt 169 Teilnehmendenplätze für die Berufseinstiegsbegleitung zur Verfügung. Für die Schülerbefragungen wurden in Abstimmung mit den Auftraggebern vorab die 14 Schulen ausgewählt. Dafür wurde eine Vorauswahl an Schulen durch das SMK zur Verfügung gestellt. Die finale Auswahl erfolgte anhand von Kriterien wie Schulgröße (klein/mittel/groß)<sup>48</sup>, Region (ländlich/städtisch)<sup>49</sup> und Angebots-Nachfrage-Relation<sup>50</sup> (gut/schlecht)<sup>51</sup>, um zu gewährleisten, dass in der Stichprobe Schulen aus jeder Kategorie enthalten waren (vgl. Tabelle 8).

Die Erhebungen wurden durch die Covid-19-Pandemie erheblich beeinträchtigt. Vor Januar 2022 konnte keine Schülerbefragung stattfinden. Trotz offener Schulen waren Terminvereinbarung mit den gewählten Schulen im November und Dezember 2021 nicht möglich. Alle bis zu diesem Zeitpunkt kontaktierten Schulleitungen berichteten von Lehrer\*innen, Schüler\*innen und ganzen Klassen, die sich in Quarantäne befanden und eine vorausschauende Planung oder eine Terminvereinbarung unmöglich machten. Ab Januar 2022 wurde daher erneut versucht, die Schulen für die Befragungen zu kontaktieren. Schülerbefragungen konnten nur an 9 der 14 Schulen durchgeführt werden. An einer Schule wurde mitgeteilt, dass es keinen Teilnehmenden an der BerEbS gegeben hätte, der zur Teilnahme bereit gewesen wäre und von dem ein Einverständnis vorgelegen hätte. Bei einer weiteren Schule hatten nach deren Auskunft alle Teilnehmenden an der BerEbS dieses Jahrgangs die Schule bereits vorzeitig verlassen und standen damit nicht für die Befragung zur Verfügung. Zwei Schulen wollten nicht an der Befragung teilnehmen. Bei einer weiteren Schule blieben jegliche Versuche der Kontaktaufnahme erfolglos.

---

<sup>48</sup> Die Unterteilung wurde bereits in der Vorauswahl der Schulen durch den Auftraggeber getroffen.

<sup>49</sup> Die Unterteilung wurde bereits in der Vorauswahl der Schulen durch den Auftraggeber getroffen.

<sup>50</sup> Die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) bezeichnet das Verhältnis zwischen der Zahl der Ausbildungsangebote und der Zahl der Personen, die als Ausbildungsplatznachfrager/-innen ausgewiesen werden (<https://www.bibb.de/de/4377.php>, letzter Aufruf 10.03.2022)

<sup>51</sup> Die Unterteilung erfolgte nach folgendem Schema: gut - Angebots-Nachfrage-Relation größer/gleich 100 (mehr Ausbildungsstellen als Bewerber\*innen), schlecht - Angebots-Nachfrage-Relation kleiner 100 (weniger Ausbildungsstellen als Bewerber\*innen)

Tabelle 8: Auswahl der Schulen für die Schülerbefragungen

Name der Schule	Schulart	Größe/Region/A-N-R	Teilnahmestatus	Anzahl TN-Plätze <sup>52</sup>
„Adolf-Tannert-Schule“, Hohnstein	FöS	klein/ländlich/gut	Teilgenommen	18
Förderschulzentrum „Albert Schweitzer“, Ebersbach-Neugersdorf	FöS	groß/ländlich/schlecht	Teilgenommen	21
Schule am Leubnitzbach, Dresden	FöS	groß/städtisch/schlecht	Kein Rücklauf von den TN	16
Förderzentrum Annaberg, Annaberg-Buchholz	FöS	groß/ländlich/gut	Teilgenommen	20
Förderzentrum "Johann Heinrich Pestalozzi", Chemnitz	FöS	groß/städtisch/gut	Teilgenommen	24
Parkschule Auerbach	FöS	mittel/ländlich/gut	Teilgenommen	22
Pestalozzischule, Delitzsch	FöS	mittel/ländlich/schlecht	Teilgenommen	18
1. Oberschule "Am Kupferberg", Großenhain	OS	klein/ländlich/schlecht	Teilnahme verweigert	6
56. Oberschule "Am Trachenberg", Dresden	OS	mittel/ländlich/schlecht	Keine Rückmeldung der Schule	8
„Geschwister-Scholl-Schule Liebertwolkwitz“, Leipzig	OS	mittel/städtisch/schlecht	Teilgenommen	3
Oberschule "Gottfried Pabst von Ohain", Freiberg	OS	mittel/städtisch/gut	Keine TN mehr in der BerEbS	5
Oberschule Olbernhau	OS	groß/städtisch/gut	Teilgenommen	3
Zentralschule Adorf	OS	klein/ländlich/schlecht	Teilnahme verweigert	3
Oberschule Regis-Breitingen	OS	mittel/ländlich/schlecht	Teilgenommen	2

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt lagen 81 Antworten vor.<sup>53</sup> 48 der Befragten waren männlich (61 %) und 31 weiblich (39 %).<sup>54</sup> Der Großteil hat die deutsche Staatsangehörigkeit (96 %). Die meisten Befragten sind

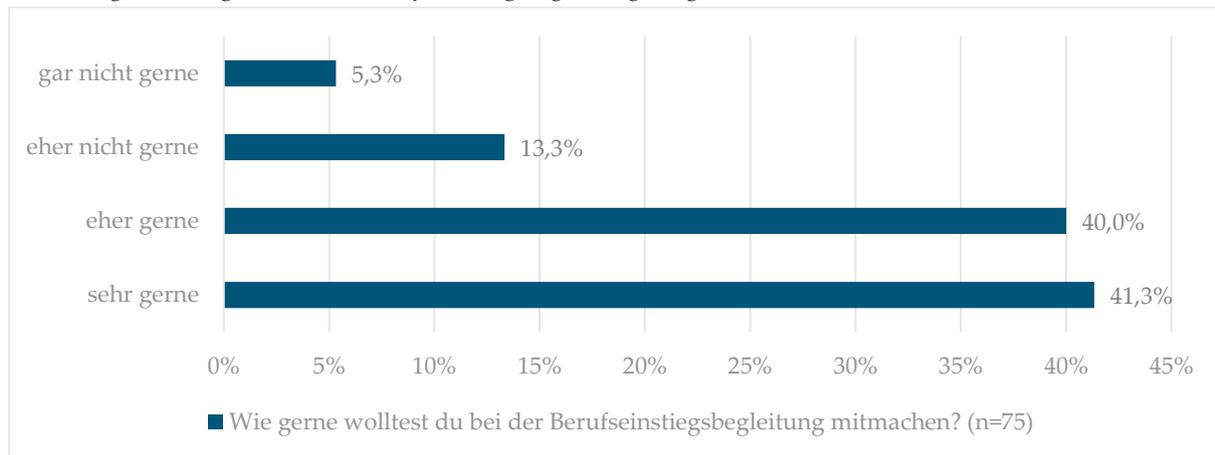
<sup>52</sup> Stand Juli 2021

<sup>53</sup> Stand: 15.03.2022.

<sup>54</sup> n=79 (zwei fehlende Werte).

bis einschließlich 15 Jahre alt (53,9 %), ein geringerer Anteil ist 16 Jahre oder älter (46,1 %). Die Zusammensetzung der Befragungsstichprobe ist damit hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale der Gesamtheit der Teilnehmenden sehr ähnlich (vgl. Kapitel 4.2). Mit ca. vier Fünfteln gibt ein Großteil der Schüler\*innen an, dass er\*sie zu Beginn eher gerne oder sehr gerne bei der Berufseinstiegsbegleitung mitmachen wollte. Nur vier Befragte (5,3 %) wollten gar nicht gerne mitmachen (vgl. Abbildung 23).

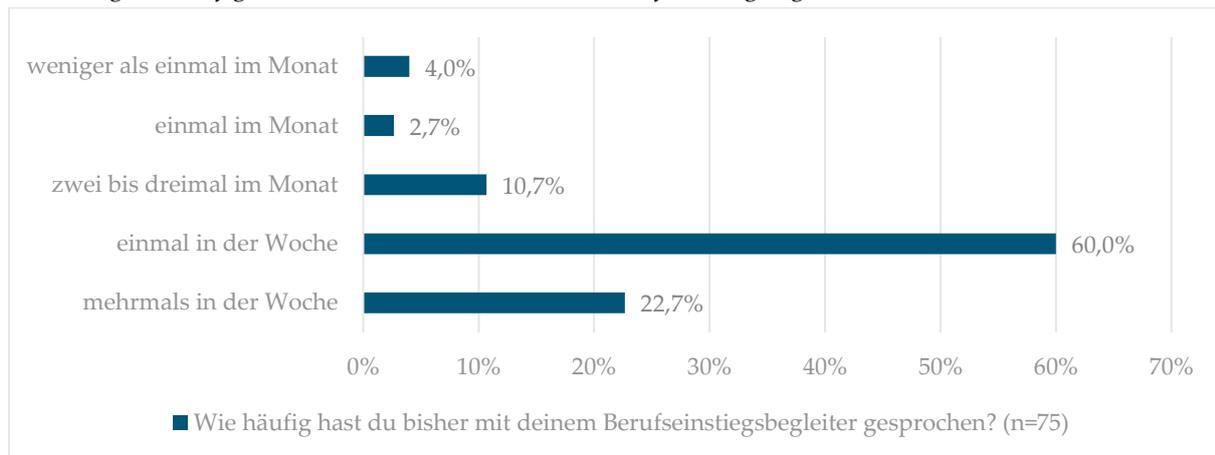
Abbildung 23: Wie gerne bei der Berufseinstiegsbegleitung mitgemacht



Quelle: Befragung der Schüler\*innen (Eigene Darstellung)

Genau ein Drittel hat nach einem knappen Jahr bereits einen Wechsel seines\*seiner Berufseinstiegsbegleiter\*in erlebt, während zwei Drittel weiterhin von dem\*derselben Bereb betreut werden. Mehr als vier Fünftel der Schüler\*innen tauscht sich regelmäßig, d.h. mindestens einmal in der Woche mit dem\*der jeweiligen Bereb aus. In knapp 23 Prozent der Fälle gibt es darüber hinaus einen mehrmaligen Austausch in der Woche. Knapp sieben Prozent der Jugendlichen tauschen sich nur selten mit Ihrem Bereb aus (vgl. Abbildung 24). Neben dem obligatorischen persönlichen Kontakt in der Schule wird der Austausch über das Telefon (37 %) oder über Textnachrichten (37 %) von jeweils einem guten Drittel der Schüler\*innen als Kontaktweg genannt.

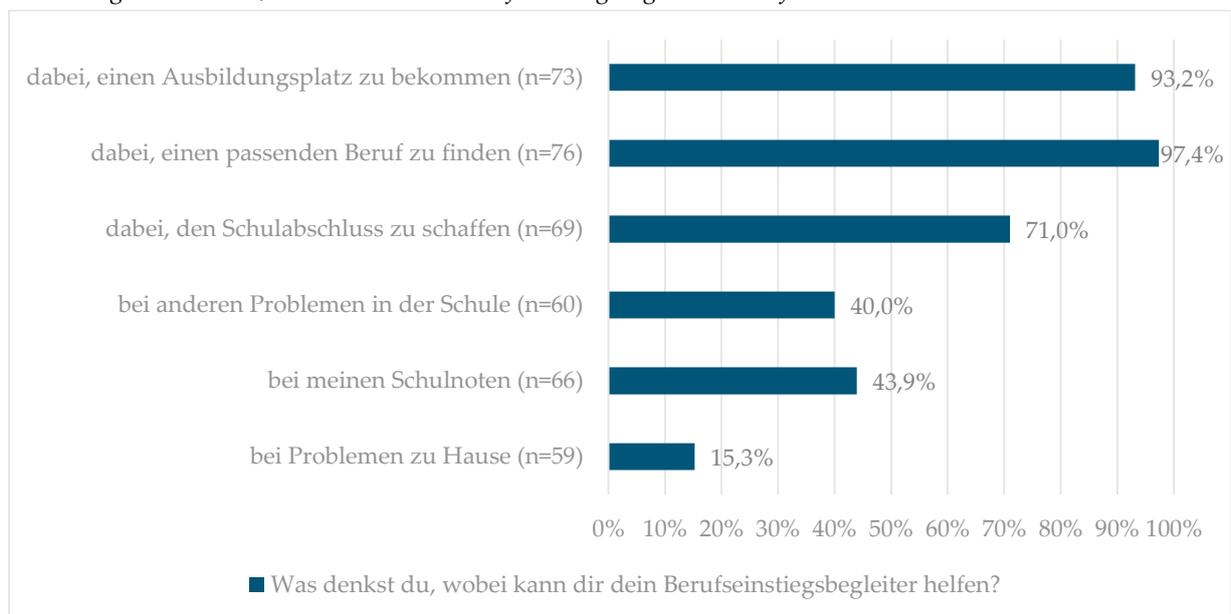
Abbildung 24: Häufigkeit des Austauschs mit dem\*der Berufseinstiegsbegleiter\*in



Quelle: Befragung der Schüler\*innen (Eigene Darstellung)

Bei der Frage, in welchen Bereichen ihnen der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in helfen kann, geben fast alle (97,4 %) an, dass er\*sie ihnen dabei helfen kann, einen passenden Beruf zu finden. 93 Prozent denken, dass ihnen der\*die Bereb helfen kann, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen denkt, dass es ihnen dabei helfen wird, den Schulabschluss zu schaffen, jeweils ca. zwei Fünftel denkt, dass der\*die Bereb bei den Schulnoten (43,9 %) oder anderen schulischen Problemen (40 %) helfen kann. Ein kleiner Anteil (15,3 %) erhofft sich Hilfe bei Problemen zu Hause (vgl. Abbildung 25).

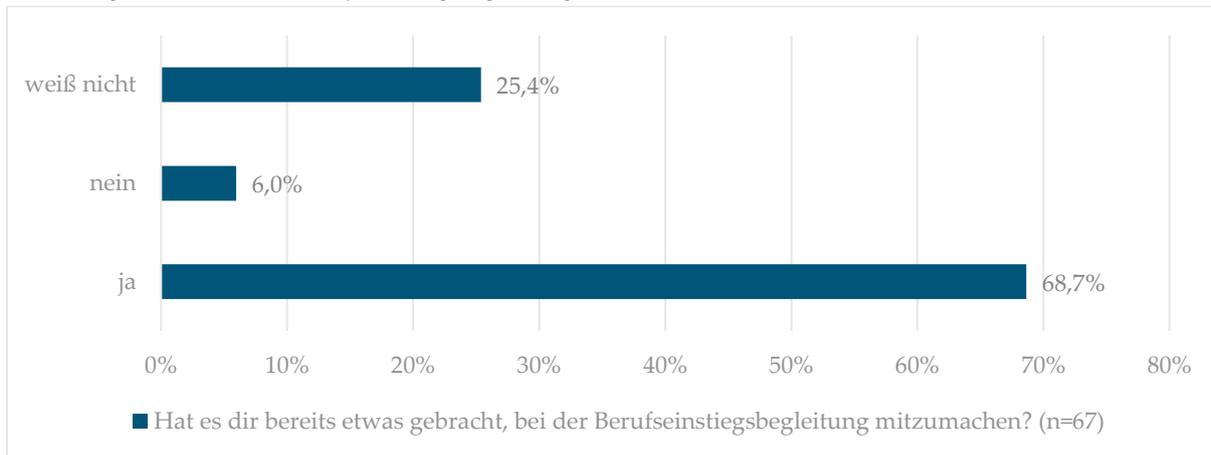
Abbildung 25: Bereiche, in denen der\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in helfen kann



Quelle: Befragung der Schüler\*innen (Eigene Darstellung)

Mehr als zwei Drittel (68,7 %) der befragten Jugendlichen geben an, dass ihnen die Berufseinstiegsbegleitung bereits etwas gebracht habe. Ein Viertel (25,4 %) ist sich unschlüssig und gibt „weiß nicht“ an. Nur vier Schüler\*innen (6 %) denken, dass ihnen die Teilnahme bisher nichts gebracht hat (vgl. Abbildung 26).

Abbildung 26: Nutzen der Berufseinstiegsbegleitung



Quelle: Befragung der Schüler\*innen (Eigene Darstellung)

## 6.6 Analyse der Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuV)

Die Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuVs) sind Bestandteil der Förderung und werden durch die Berufseinstiegsbegleiter\*innen der mit der Maßnahme beauftragten Bildungsträger an die Berufsberater\*in der Agentur für Arbeit übersandt. Für jeden Teilnehmenden werden LuVs ausgefüllt. Zu Beginn der Maßnahme wird ein Start-LuV mit der individuellen Ausgangssituation des Teilnehmenden ausgefüllt. Enthalten sind u.a. Angaben zu personalen, methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen. Weitere LuVs sind zu den Jahreszeugnissen (Verlauf-LuV) sowie zum Abschluss der Maßnahme (Abschluss-LuV) vorgesehen. Die Dokumentation der Unterstützungsschritte stellt einen wesentlichen Teil der Arbeit der Berufseinstiegsbegleiter\*innen dar. Frühere Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich die LuVs durch eine große Heterogenität auszeichnen (vgl. Forschungskonsortium 2015). Aufgrund der zu erwartenden Heterogenität der Dokumentationen wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zum einen wurden fünf exemplarische LuVs analysiert und darauf aufbauend wurden die zugelieferten LuVs quantitativ untersucht. Mit der Analyse der LuVs sind zwei Ziele verbunden:

1. Aussagen zur Güte der Dokumentation: Es ist zu untersuchen, ob die Dokumentation im Sinne einer möglichst einheitlichen Durchführung der BerEbS erfolgt.
2. Analysen zur Weiterentwicklung von Kompetenzen der Teilnehmenden: Hierbei handelt es sich um ein Ergebnis der Förderung, welches Aussagen zur Zielerreichung des Programms treffen kann.

Im Zuge der zeitlichen Verschiebung des Projektzeitraums werden die LuV der Teilnehmenden untersucht, die im Schuljahr 2020/2021, d.h. ab März 2021 in die BerEbS-Maßnahme eingestiegen sind. Die Maßnahme endete für die Teilnehmer\*innen dieser Startkohorte spätestens im Februar 2024. Für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung wurden die dann vorliegenden Abschluss-LuV oder bei vorzeitigem Ausscheiden die jeweils letzte Verlaufs-LuV herangezogen. Der Prozess der Anonymisierung und Zulieferung der LuVs durch die Träger an das f-bb wurde abgestimmt und den Trägern übermittelt. U. a. wurden den Trägern Anleitungen zur Verfügung gestellt, welche Angaben aus den LuVs gelöscht werden müssen und wie die LuVs zu benennen sind, damit später eine individuelle Zuordnung der Start-LuV zu den jeweiligen Abschluss-LuV der Teilnehmenden ermöglicht wird. Die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Vorgaben bei der Anonymisierung wurde stichprobenartig überprüft. Es konnten keine Verstöße festgestellt werden – die Angaben zu den Teilnehmern (Feld 1 der LuV) waren in den untersuchten LuVs gelöscht worden bzw. nicht enthalten.

### **Exemplarische Auswertung der Start-LuVs**

In einer vertieften Analyse wurden fünf zufällig ausgewählte LuVs unterschiedlicher Lose bzw. Träger gesichtet und analysiert. Untersucht wurden die acht Felder, die eine Einschätzung des Bereb zur individuellen Ausgangssituation sowie des Förderbedarfs zu den schulischen Basiskompetenzen, personale Kompetenz, der methodische Kompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz, zur Berufsorientierung/ Berufswahl, zu Praktika, zur Ausbildungsplatzsuche sowie zu den Rahmenbedingungen enthalten. Als Ausfüllreferenz wurden die Beispiel-LuVs herangezogen, die den Berebs zur Verfügung gestellt wurden und in denen beispielhaft gezeigt wurde, wie die LuVs idealerweise auszufüllen sind.

Zunächst fällt auf, dass sich der Ausfüllstil unterscheidet. In drei LuVs (Nr. 1, 4, 5) wurde z. B. in ganzen, ausformulierten Sätzen geschrieben und teilweise innerhalb der Felder z. B. Absätze zur übersichtlichen Gliederung verwendet. Zwei LuVs (Nr. 2, 3) enthalten lediglich knappe Aussagen im Nominalstil („BO im Beruf KFZ Mechatroniker/Mechaniker“). Während im Feld „schulische Kompetenzen“ einmal z. B. ausschließlich die Schulnoten aufgeführt sind, enthält eine andere detailreiche Beschreibungen der schulischen Kompetenzen:

*„Notendurchschnitt: 3,5*

*Note 2 in WTH; WiSo*

*Note 3 in Ph; Ch; Eth; Eng; Bio*

*Note 4 in Ma; De; Mu; Ku*

*Note 5 in Geo; Inf“ (LuV Nr. 2)*

*„TN besucht im 2. Halbjahr die Hauptschulklasse der Klassenstufe 9 in der XXX. Er hat die 2. Klasse wiederholt. Er mag am liebsten Musik und Deutsch. Im ersten Halbjahr erhielt TN die Note 2 in Kunst, [...] die Note 4 in Biologie, Geschichte, Ethik und in Physik. Seine Noten in Biologie und Physik sind drauf zurückzuführen, dass TN dem Unterricht nicht richtig folgen kann und die Sachverhalte zu komplex erklärt werden. Die Lehrerin um ein individuelleres Tempo zu bitten traut er sich nicht vor der*

---

*Klasse, da er schon von Mitschülern ausgelacht wurde. In Betragen, hat TN die Note 2 und in Mitarbeit, Fleiß und Ordnung die Note 3. TN fehlte im ersten Schulhalbjahr 5 Tag(e) entschuldigt.“ (LuV Nr. 1)*

Zum Teil sind die Einschätzungen an manchen Stellen sehr detailliert und gehen über das geforderte Format hinaus, was an der folgenden Beschreibung der Rahmenbedingungen deutlich wird:

*„TN teilt sich mit ihrer Zwillingsschwester ein Zimmer. In einer Doppelhaushälfte wohnen die 2 gemeinsam mit ihrer Oma (der Mutter des Vaters). Die Mutter hat die Familie vor 2,5 Jahren verlassen, da lebten die Kinder mit ihrem Vater und der Oma zusammen. Die Mama holt die Mädchen sooft sie kann mal ein, zwei Tage zu sich und besucht sie (zu selten). Im Haushalt leben noch ein Papagei, ein Wellensittich und eine Katze. Der Vater hat vor 2 Jahren eine neue Frau aus kennengelernt, diese hat auch 2 Kinder und möchte aus ihrem Wohnort nicht weg, also wohnt der Papa mit da. TN leidet sehr darunter, sie meint der Papa hat sie verraten. Die Oma, kümmert sich sehr um die 2 Mädchen.“ (LuV Nr. 4)*

Hier wäre es gemäß den Vorgaben beispielsweise ausreichend gewesen, auf eine schwierige Familiensituation hinzuweisen (z. B. „schwierige Familiensituation, Erziehung erfolgt durch die Großmutter“ o.Ä.). Manche Angaben sind etwas unpräzise und es wird nicht auf Anhieb klar, was damit gemeint ist („Rahmenbedingungen zur Versetzung in Klasse 9 schaffen“, LuV Nr. 2). Die vier Felder zu schulischen Basiskompetenzen, personaler Kompetenz, methodischer Kompetenz, und sozial-kommunikativer Kompetenz sind in den untersuchten LuVs diejenigen mit den ausführlichsten Beschreibungen, was sich mit den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung deckt (siehe folgender Abschnitt). Zum Teil wird in den Einschätzungen zu den Kompetenzen auch auf die Potentialanalyse Bezug genommen. Inhaltlich gibt es oft Überschneidungen zwischen den personalen und den sozial-kommunikativen Kompetenzen, teilweise werden auch Sätze in beiden Feldern doppelt verwendet („TN ist ein höflicher, sehr zurückhaltender, schüchterner Schüler“ im Feld personale Kompetenz; „TN ist ein anfangs sehr zurückhaltender, schüchterner Schüler“ im Feld sozial-kommunikative Kompetenz, LuV Nr. 1). Inhaltlich auffällig ist weiterhin, dass in vier von fünf LuVs im Feld „Praktika“ darauf hingewiesen wird, dass alle Praktika aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden konnten bzw. ausgefallen sind.

Der Förderbedarf wird in allen LuVs durchgängig im Nominalstil knapp, aber dennoch verständlich aufgeführt („- Lernplan erstellen - mehr Lernfleiß“; „Steigerung des Selbstbewusstseins“), was auch den Vorgaben aus den Beispiel-LuVs entspricht. Teilweise wird eine Förderung auch nicht als notwendig erachtet („derzeit kein Förderbedarf“). Die Angaben zum Förderbedarf werden insgesamt am einheitlichsten ausgefüllt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die fünf exemplarisch untersuchten LuVs größtenteils im Rahmen der Vorgaben (bezogen auf die von der RD Sachsen der BA zur Verfügung gestellten Beispiel-LuVs) bewegen. An der ein oder anderen Stelle wäre möglicherweise eine kurze ergänzende Erläuterung wünschenswert (z. B. in Bezug auf die schulischen Kompetenzen),

dahingegen geht manche Dokumentation möglicherweise im Detailgrad über die Anforderungen etwas zu weit hinaus. Von einer einheitlichen Dokumentation kann man nur im Bereich des Förderbedarfs sprechen, bei den Einschätzungen wird dagegen deutlich, dass es sehr unterschiedliche Ausfüllstile gibt, die die Berufseinstiegsbegleiter\*innen pflegen, aber ggf. auch ein unterschiedliches Verständnis, was unter den Teilaspekten zu verstehen ist (siehe die Überschneidungen bei personaler und sozial-kommunikativer Kompetenz). Falls eine einheitlichere Dokumentation gewünscht ist, wäre es möglicherweise sinnvoll, die LuV zu teilstandardisieren und beispielsweise die Schulnoten oder die jeweils besten und schlechtesten Schulfächer standardisiert zu erfassen.

### **Quantitative Auswertung der Start- und Abschluss-LuVs**

Um die Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen zu analysieren, wurden von allen Trägern alle Start- und Abschluss-LuVs der Teilnehmenden, die ab dem Schuljahr 2020/21 in die Maßnahme gestartet sind, in anonymisierter und mit einem Pseudonym versehenen Form angefordert. Von 4 der insgesamt 14 Träger wurden gar keine LuVs zugestellt, von 10 Trägern wurden sowohl Start- als auch Abschluss-LuVs zur Verfügung gestellt. Die Qualität der zugestellten Daten entsprach dabei nicht den Anforderungen an die vorgesehene Auswertung. So wurden z. B. häufig nicht die mitgelieferten Formulare verwendet, es wurden teilweise als Abschluss-LuV benannte Dokumente geliefert, die aber der Vorlage im Text nach eine Start-LuV enthielten oder es wurden alle LuVs in einem einzigen Dokument geliefert, die sich nicht sauber trennen ließen und denen wiederum keine Schlüsselnummer zugeordnet werden konnte. Darüber hinaus waren teilweise zugestellte Abschluss-LuVs leer. Für alle zugestellten LuVs wurde weiterhin überprüft, ob eine Zuordnung von Start- und Abschluss-LuV derselben Teilnehmenden mittels der zur Verfügung gestellten Schlüsselnummern möglich ist. Dabei wurde festgestellt, dass in manchen Fällen eine Zuordnung wegen unterschiedlicher Benennung nicht möglich war; weiterhin wurde bei Stichprobenkontrollen festgestellt, dass teilweise die Start- und Abschluss-LuVs trotz synchroner Benennung offensichtlich von unterschiedlichen Teilnehmenden stammten. Aufgrund der Anzahl der Ausfälle und der Unsicherheiten in der Zuordnung schied eine individuelle Verlaufsbeurteilung von Teilnehmenden im zeitlichen Verlauf, d. h. eine Auswertung über zwei zueinander zugehörige Start- und Abschluss-LuVs aus. Daher konnte lediglich eine gesammelte Auswertung über jeweils alle Start- und Abschluss-LuVs vorgenommen werden.

Zum Zeitpunkt der Berichtslegung lagen 1.624 zugestellte Start-LuVs und 1.181 zugestellte Abschluss-LuVs vor, die für die Analyse herangezogen wurden. Von diesen wurden zunächst 59 Start-LuVs und 204 Abschluss-LuVs ausgeschlossen, weil sie die auszuwertende Tabelle nicht in der erforderlichen Form (spezifiziert über den regulären Ausdruck "Darstellung der[ ]+Einschätzung[ ]+Förderbedarf") beinhalteten. Die verbleibenden PDFs wurden in einem mehrschrittigen Verfahren aufbereitet, um die tabellarische Struktur der Daten zu rekonstruieren und die Felder aus den Tabellen verlässlich extrahieren zu können. Dies gelang nicht in Bezug auf alle Felder, insbesondere aufgrund von leeren Feldern und von versetzten Darstellungen innerhalb von Feldern, wie sie z. B. nach Seitenumbrüchen gehäuft auftraten. In die

Analyse einbezogen wurden in den Start-LuVs die Felder zur Einschätzung der Teilnehmenden durch den\*die Berufseinstiegsbegleiter\*in in. In den Abschluss-LuVs wurde die Spalte „Entwicklungsstand zum Maßnahmenende“ ausgewertet. In Tabelle 9 ist die Zahl n der auswertbaren Daten für jedes untersuchte Feld ausgewiesen.

Tabelle 9: Anzahl der auswertbaren Daten für die untersuchten Felder in den Start- und Abschluss-LuVs

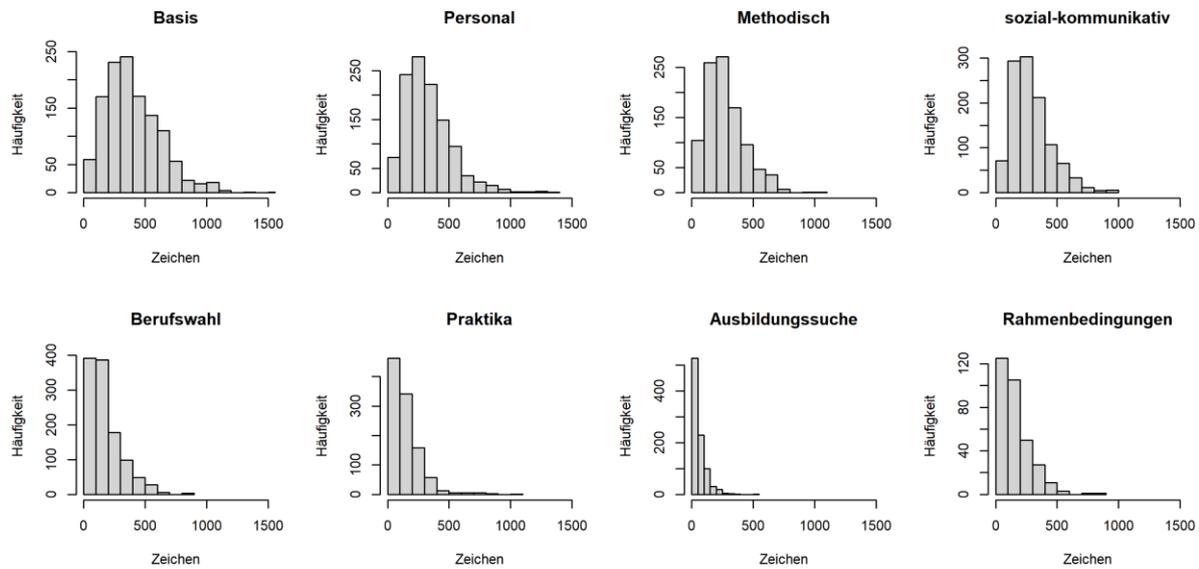
	Start-LuV	Abschluss-LuV
<b>Auswertbare LuV insgesamt</b>	<b>1.565</b>	<b>977</b>
"schulische Basiskompetenzen"	1.320	252
"personale Kompetenz"	1.237	344
"methodische Kompetenz"	1.092	557
"sozial-kommunikative Kompetenz"	1.192	654
"Berufsorientierung/ Berufswahl"	1.250	690
"Praktika"	1.171	666
"Ausbildungsplatzsuche"	1.037	737
"Rahmenbedingungen"	387	397

Quelle: Eigene Darstellung

### Übersicht: Anzahl der Zeichen in den Start-LuVs

Bezüglich der Zeichenzahl liegen die Antworten zwischen einem und 1.469 Zeichen. Typisch im Sinne des statistischen Medians sind für Angaben zu Basiskompetenzen 364 Zeichen, für die personalen Kompetenzen 291 Zeichen, für die methodischen Kompetenzen 251 Zeichen, für sozial-kommunikative Kompetenz 257 Zeichen, für die Berufswahl 141 Zeichen, für Praktika 113 Zeichen, für die Ausbildungssuche 35 Zeichen und für Rahmenbedingungen 142 Zeichen. Abbildung 27 zeigt Histogramme der Zeichenzahl für die 8 genannten Arten von Angaben.

Abbildung 27: Histogramme der Zeichenzahl für die ausgewerteten LuV-Kategorien



Quelle: Anonymisierte LuVs, Berechnung des f-bb.

## Detail-Auswertungen

Die Angaben zu jedem Feld wurden in eine Term-Document-Matrix übersetzt, um die Angaben einer quantitativen Analyse zugänglich zu machen. Ausgewertet wurden dabei nur Tabellen, für die alle drei Spalten aus dem PDF eindeutig extrahiert bzw. rekonstruiert werden konnten, was insbesondere alle Fälle umfasst, in denen nicht beide Spalten ausgefüllt wurden.<sup>55</sup> Dabei wurden zu Start- und Abschluss-LUVs jeweils Comparison-Clouds erstellt, die anzeigen, wie häufig einzelne Worte in den Start-LUVs (gelb) oder den Abschluss-LuVs (blau) vorkommen.<sup>56</sup> Im Folgenden ist für jedes der acht Felder ausgewiesen, welche Zeichenfolgen in den acht auszuwertenden Feldern jeweils am häufigsten Verwendung fanden.

<sup>55</sup> Vereinzelt gab es auch Fälle, bei denen die Felder aufgrund des heuristischen Extraktions-Algorithmus nicht ausgelesen werden konnten, z. B. wenn es aufgrund von Seitenumbrüchen zu Fehldarstellungen im PDF kam oder wenn die Zellen so dicht befüllt wurden, dass die Grenzen zwischen den Spalten nicht mehr rekonstruierbar waren.

<sup>56</sup> Da meist deutlich mehr Start-LuVs zur Auswertung zur Verfügung standen als Abschluss-LuVs, wurden die Nennungshäufigkeiten der Worte der Vergleichbarkeit wegen in Bezug auf die jeweilige Summe der Worte in Start- bzw. Abschluss-LUVs relativiert.



## Personale Kompetenz

Hinsichtlich der personalen Kompetenz wurde in den Start-LuVs v. a. Durchhaltevermögen und Fleiß betont. In absteigender Reihenfolge wurden beispielsweise die Zeichenfolgen „tn“, „durchhaltevermögen“, „aufgaben“, „mitarbeit“, „fleiß“ benannt, gefolgt von „gut“, 3, 2, „zeigt“ und „ausprägung“. In den Abschluss-LuVs kamen die Zeichenfolgen „tn“, „ausbildung“, „weiterhin“ und „Bereb“ am häufigsten vor. Wörter, die hierbei auf eine Verbesserung der personalen Kompetenz hindeuten, sind beispielsweise „gute“, „steigern“, „gelernt“, „verbessert“.

Abbildung 29: Wortwolke der am häufigsten genannten Worte (Feld „Personale Kompetenz“, Start-LuVs in blau und Abschluss-LuVs in gelb)



Quelle: Anonymisierte LuVs, Auswertung des f-bb.











## Rahmenbedingungen

Bei den Rahmenbedingungen wird in den Start-LuVs v. a. die Lebenssituation in Zusammenhang mit der Familie angesprochen, aber auch häufiger Lernbeeinträchtigungen. In absteigender Reihenfolge wurden beispielsweise die Zeichenfolgen „eltern“, „tn“, „mutter“, „zimmer“, „eigenes“, „lebt“, „wohnt“, „kontakt“, „lernbeeinträchtigung“, „zusammen“ genannt. In den Abschluss-LuVs kommen die Wörter „ausbildung“ und „tn“ am häufigsten vor, gefolgt von „rahmenbedingungen“, „förderbedarf“, „gut“, „weiterhin“ und „bvb“.

Abbildung 35: Wortwolke der am häufigsten genannten Worte (Feld „Rahmenbedingungen“, Start-LuVs in blau und Abschluss-LuVs in gelb)



Quelle: Anonymisierte LuVs, Auswertung des f-bb.

---

## KI-basierte Bewertung von Handlungskompetenzen und Implikationen für die Kompetenzentwicklung

Um die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden zu untersuchen, wurden die Inhalte der LuVs in zwei Durchläufen von einem großen Sprachmodell bewertet.

Beim ersten Durchlauf wurde als auszuwertender Inhalt der komplette Text der vorliegenden PDF-Datei herangezogen, beim zweiten Durchlauf wurden für jede LuV nur die jeweils vollständig ausgefüllten und extrahierbaren Textbausteine zu den Kategorien "schulische Basis-kompetenzen", "personale Kompetenz", "methodische Kompetenz", "sozial-kommunikative Kompetenz", "Berufsorientierung/Berufswahl", "Praktika", "Ausbildungsplatzsuche" & "Rahmenbedingungen" anonymisiert und zu einem Fließtext kombiniert herangezogen.

Für die Generierung von Bewertungen kam das Sprachmodell Gemma-2-9b-it-SimPo zum Einsatz, das über die Software LMStudio auf der Hardware bzw. im lokalen Netzwerk des Analysten bereitgestellt wurde. Dabei kamen weitestgehend die Voreinstellungen zum Einsatz, lediglich der Parameter „temperature“ wurde auf 0 gesetzt, um durchgängig die wahrscheinlichsten Antworten zu forcieren und zugleich replizierbare Antworten zu erzielen.

Um Bewertungen der einzelnen LuVs zu generieren, erhielt das Sprachmodell im Hintergrund (im Rahmen des sog. „System Prompt“) die Anweisung „Du bist ein renommierter Bildungsforscher“, gefolgt von der folgenden Anweisung (sog. „Prompt“):

*„Die Berufseinstiegsbegleitung verfolgt das Ziel, die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung deutlich zu verbessern und diese jungen Menschen zu stabilisieren. Im Rahmen einer Berufseinstiegsbegleitung wurde für eine\*n Teilnehmende\*n folgende Leistungs- und Verhaltensbeurteilung (LuV) erstellt, die im Folgenden ausgewertet werden soll.*

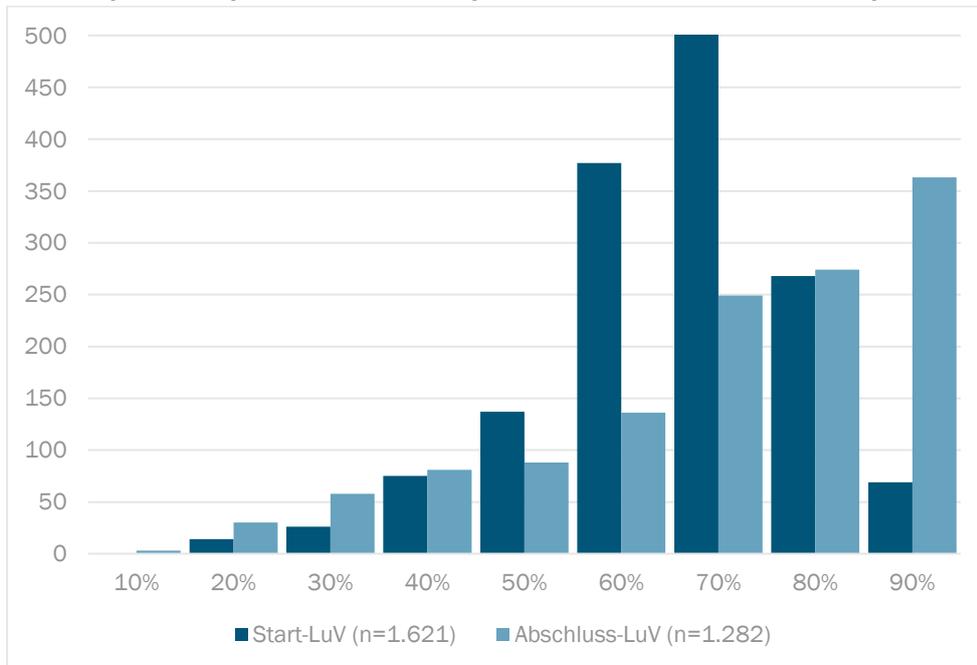
*Bitte fasse die LuV in einem Satz zusammen ('Zusammenfassung') und bewerte in Klammern dahinter in Prozent die aktuelle Ausprägung umfassender Handlungskompetenz, verstanden als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in fachbezogenen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten ('Handlungskompetenz'). Begründe deine Bewertung abschließend kurz in einem Satz ('Bewertungsgrundlage').\n\nLuV:\n\n{text}*

Dabei wurde der Platzhalter {text} ersetzt durch den Inhalt der zu bewertenden LuV. Auf diese Weise wurden nacheinander Antworten für alle eingespeisten LuVs generiert. Anschließend wurden die generierten Antworten manuell inspiziert und die generierten Prozentangaben zur Bewertung der Handlungskompetenz extrahiert.

Die Ergebnisse der Bewertungen werden im Folgenden aggregiert dargestellt:

Betrachtet man die Bewertungen des ersten Durchlaufs, bei der jeweils das gesamte PDF-Dokument Bewertungsgrundlage war, zeigt sich eine Verbesserung von vorher ( $M=63.17$ ;  $SD=11.44$ )<sup>57</sup> zu nachher ( $M=67.21$ ;  $SD=17.79$ ) um ca. vier Prozentpunkte (vgl. Abbildung 36).

Abbildung 36: Histogramm der Beurteilungen der Start- und Abschluss-LuVs (gesamte PDF-Dokumente)

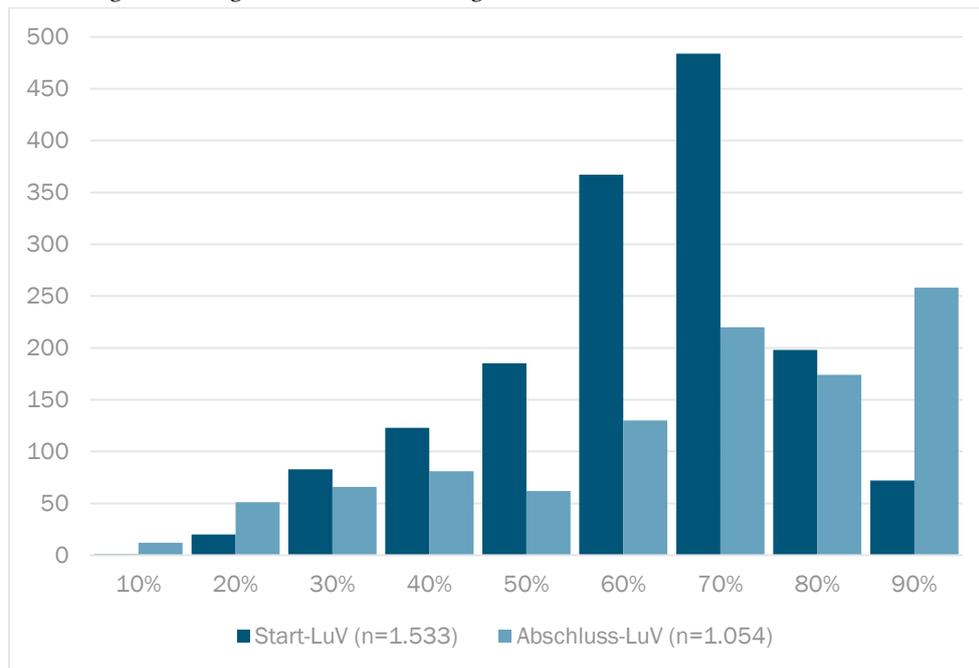


Quelle: Anonymisierte LuVs, Auswertung des f-bb.

Betrachtet man die aufbereiteten Daten, bei denen die Inhalte keine direkten Rückschlüsse mehr auf potentiell verzerrende Informationen wie den Erhebungszeitpunkt (i. S. v. Start-LuV vs. Abschluss-LuV) erlaubten, zeigte sich ebenfalls im Mittel ein Unterschied zwischen vorher ( $M=60.26$ ,  $SD=14.27$ ) und nachher ( $M=65.08$ ,  $SD=20.20$ ) um ca. fünf Prozentpunkte (vgl. Abbildung 37).

<sup>57</sup> „M“ bezeichnet den arithmetischen Mittelwert, „SD“ die Standardabweichung, ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um dessen Mittelwert.

Abbildung 37: Histogramm der Beurteilungen der Start- und Abschluss-LuVs (nur extrahierte Felder)



Quelle: Anonymisierte LuVs, Auswertung des f-bb.

Diese Ergebnisse stellen einen empirischen Anhaltspunkt für Kompetenzzuwächse der Teilnehmenden dar, sind jedoch mit Vorsicht und unter besonderer Berücksichtigung der eingesetzten Analyseverfahren zu interpretieren. Die Bewertungen basieren auf einem komplexen statistischen (Sprach-)Modell, können in Abhängigkeit von Modell, Parametern sowie Prompt variieren (letzteres zeigt sich auch deutlich an den Unterschieden zwischen den Durchläufen), und können insbesondere auch von Bewertungen menschlicher Urteilender abweichen, wobei dafür auf Basis vereinzelt vorgenommener Überprüfungen kein Anhaltspunkt besteht.

## 7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse der Evaluation in Hinblick auf die forschungsleitenden Fragestellungen zusammen.

1. *Inwieweit ist die BerEbS wirksam? Werden die zentralen Ziele – Abschlusserreichen, Übergänge unterstützen, Übergang in Ausbildung, Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse – erreicht? In welchem Ausmaß?*

2. *Inwiefern hat die Verkürzung der Förderdauer Auswirkungen auf deren Erfolg? Ergeben sich Unterschiede zum früheren BerEb-Programm hinsichtlich:*

- *des Erreichens des Schulabschlusses,*
- *des erfolgreichen Übergangs in eine Ausbildung,*
- *der Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems,*
- *der Stabilität und Kontinuität des Personaleinsatzes und*
- *der Bewertung der Maßnahme durch die Teilnehmer.*

Die Ergebnisse der Vergleichsgruppenanalyse zeigen, dass sich die Wirksamkeit der Maßnahme nicht signifikant verändert hat. Soweit anhand der vorliegenden Daten dazu Aussagen getroffen werden können, werden die genannten Ziele wie das Erreichen des Schulabschlusses, der Übergang in Ausbildung und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses in gleichem bzw. ähnlichem Maße erreicht wie im vorherigen Förderprogramm. Die Neugestaltung der Berufseinstiegsbegleitung und damit die Verkürzung der maximalen Teilnahmedauer geht nicht mit dauerhaften negativen Auswirkungen in Bezug auf die Teilnahme an weiteren Maßnahmen, die Aufnahme einer Ausbildung oder die Teilnahme am Erwerbsleben einher. Der Vergleichsgruppenanalyse zufolge ist also auch mit einer zeitlich verkürzten Berufseinstiegsbegleitung eine passende Platzierung der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt möglich. Allerdings könnte es im Übergang in die Ausbildung zu Verzögerungen im Matching zwischen Jugendlichen und Ausbildungsstellen kommen.

Dennoch wird die Kürzung der Förderdauer von den Berufseinstiegsbegleiter\*innen in der Mehrzahl kritisch gesehen. Im fehlenden ersten Halbjahr der achten Klasse gäbe es deutlich weniger Zeit für das persönliche Kennenlernen, was die Berufsorientierung und die Suche nach einem passenden Ausbildungsplatz erschwert. Etwas weniger kritisch wird die Kürzung am Ende der Maßnahme gesehen. Bei Ausbildungsabbrüchen fehle aber die unmittelbare Unterstützung, wenn keine anderweitige Weiterbetreuung gegeben ist. Die Zusammenarbeit mit den Oberschulen wird dabei häufig als verbesserungswürdig angesehen.

Die Umfeldanalyse zeigt, dass die Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes vor der Einführung des angepassten Programms vergleichsweise gut waren. Die Covid-19-Pandemie hat die Situation verschlechtert und lässt erwarten, dass sich damit auch die Chancen für Jugendliche auf einen Ausbildungsplatz verschlechtert haben. Zumindest nach Einschätzung der befragten Personengruppen hat die Covid-19-Pandemie die Wirksamkeit der Berufsein-

stiegsbegleitung verringert. Insbesondere das häufige Wegfallen von Maßnahmen wie Praktika oder Werkstatttagen, die für die Wirkung maßgeblich sind (vgl. Kapitel 2), fallen hier ins Gewicht. Auf der anderen Seite war die Betreuung durch die Berufseinstiegsbegleiter\*innen für die Teilnehmenden trotz z. B. Schulschließungen aber über die ganze Zeit gegeben. Mit Blick auf die Pandemie und den damit verbundenen besonderen Bedingungen kann die Berufseinstiegsbegleitung daher als wichtiges Instrument eingeordnet werden.

Die Einschätzungen der befragten Träger zur personellen Kontinuität sind unterschiedlich. Während einige Träger von einer gewissen Fluktuation sprechen, gibt es auch Gegenbeispiele, in denen ein Großteil der Berebs seit dem Start der Berufseinstiegsbegleitung 2009 beim Träger beschäftigt sind. Die Fluktuation wird u. a. auf Unterschiede zwischen Oberschulen und Förderschulen zurückgeführt. Die befragten Träger äußern großes Interesse daran, die Berufseinstiegsbegleitung weiter fortführen zu wollen, wünschen sich aber eine längerfristige Planbarkeit und größere Kontinuität.

Den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung zufolge sind die Teilnehmenden in der Mehrheit männlich und kommen zu einem sehr großen Teil aus Deutschland. Die Stabilität der Teilnahme in Bezug auf Abbrüche ist dabei höher als bei der Berufseinstiegsbegleitung im früheren ESF-Bundesprogramm. Ein im Vergleich höheres Risiko, frühzeitig aus der Berufseinstiegsbegleitung auszuschneiden, haben dabei ältere Jugendliche<sup>58</sup>, Jugendliche aus SGB-II-Haushalten und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Fehlende Motivation bzw. Mitwirkung, persönliche Gründe sowie der Beginn einer Berufsvorbereitung sind die häufigsten Gründe für vorzeitige Austritte aus dem Programm.

Die qualitative Untersuchung zeigt, dass das Programm an sich in seinen Zielen von allen Akteuren positiv bewertet wird. Zweifel an der grundsätzlichen Zielgerechtigkeit oder gar am Sinn der Förderung sind nicht vorhanden. In den Elterninterviews wird die Entlastung und Unterstützung, die die Berufseinstiegsbegleitung bei der Berufsorientierung und beim Übergang in Ausbildung gibt, sehr deutlich. Auch Lehrkräfte und Schüler\*innen bewerten die Berufseinstiegsbegleitung positiv. Kritik bezieht sich fast ausschließlich auf strukturelle Aspekte, wie z. B. die mangelnde Kontinuität. Ein Großteil der teilnehmenden Schüler\*innen findet, dass ihnen die Berufseinstiegsbegleitung bei der richtigen Berufswahl, beim Erreichen des Schulabschlusses oder bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz helfen kann. Mehr als zwei Drittel finden, dass ihnen die Berufseinstiegsbegleitung bereits nach einem knappen Jahr schon etwas gebracht hat. Die Aussagen der Schüler\*innen und z.T. der Eltern<sup>59</sup> beziehen sich

---

<sup>58</sup> Das Ergebnisse, dass ältere Teilnehmende ein höheres Risiko haben, auszuschneiden, ähneln denen des früheren ESF-Bundesprogramms, während in Bezug auf die folgenden genannten Merkmale kein Vergleich gezogen werden kann.

<sup>59</sup> Es wurden auch Eltern von Schüler\*innen interviewt, die 2020 in die Maßnahme gestartet sind und die z. T. bereits in Ausbildung übergegangen sind (vgl. Kapitel 5.2).

auf den Stand der Berufseinstiegsbegleitung zum Zeitpunkt der Befragung und daher hauptsächlich auf die Phase der Berufsorientierung, des anstehenden Schulabschlusses und der Bewerbung für einen Ausbildungsplatz.

*3. Inwiefern entwickeln sich die Teilnehmer von BerEbS im Verlauf der Maßnahme hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten weiter, auch wenn ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung nicht (direkt) gelingen sollte?*

Aus den LuV-Analysen ergeben sich zumindest Hinweise darauf, dass sich Teilnehmende in verschiedenen Kompetenzbereichen weiterentwickeln konnten, auch wenn die Ergebnisse darauf hindeuten, dass zum Maßnahmenende häufiger weiterer Förderbedarf gesehen wird. Der Beginn einer Ausbildung wird in den Abschluss-LuV auffallend oft thematisiert, was auf einen erfolgreichen Übergang hindeutet. Aufgrund der mangelhaften Datenqualität können wenig stichhaltigeren Aussagen zur Kompetenzentwicklung getroffen werden. Die KI-basierte Analyse deutet aber darauf hin, dass bei den Teilnehmenden im Verlauf der Teilnahme eine Weiterentwicklung der Handlungskompetenz stattgefunden hat.

## 8. Empfehlungen zur Verbesserung des Instruments

Ein großer Kritikpunkt seitens der Bildungsträger, der Berufseinstiegsbegleiter\*innen und der Lehrkräfte ist die teilweise mangelnde Kontinuität der Berufseinstiegsbegleitung durch die laufenden Neuausschreibungen. Das geht in Einzelfällen sogar soweit, dass Berufseinstiegsbegleiter\*innen freiwillig den Arbeitgeber bzw. Träger wechseln, um an derselben Schule bleiben und ihre über Jahre aufgebaute Kooperation weiterführen zu können. Solche Fälle verweisen auf strukturelle Probleme des Programms. Eine mögliche Konzentration auf die Wirtschaftlichkeit bei der Umsetzung, Neuausschreibungen und damit verbundene Diskontinuitäten sorgen für Unmut auf Seiten der Beteiligten. Das dabei fehlende bzw. mangelnde Mitspracherecht der Schulen bei der Auswahl der BerEbS-Träger ist ein von vielen Beteiligten geäußertes, wiederkehrender Kritikpunkt. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Evaluation der früheren Berufseinstiegsbegleitung, nach der den Schulen als zentraler Ort der Umsetzung eine bedeutende Rolle beigemessen wird (vgl. Forschungskonsortium 2015, RMC, ies & ism 2014) als auch der Ergebnisse der vorliegenden Evaluation, sollte die Vergabepaxis auf den Prüfstand gestellt werden. Demzufolge sind es folgende Punkte, die gewährleistet werden müssen bzw. einer Verbesserung bedürfen, um das Programm weiterzuentwickeln:

- **Gewährleistung langfristiger Kooperationen sowohl zwischen Trägern und Schulen als auch zwischen Berebs und Schulen (insbesondere an Förderschulen)**
- **Verbesserung der personellen Kontinuität bei den Berebs**
- **Stärkung der Berufseinstiegsbegleitung an den Oberschulen**

Am 17.10.2024 fand ein virtueller Expertenworkshop statt, bei dem auf der Grundlage der Ergebnisse der Evaluation über Beispiele guter Praxis und mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des Instruments diskutiert wurde. Beteiligt waren neben Personen der Auftragnehmer-

und Auftraggeberseite verschiedene Akteure der Berufseinstiegsbegleitung – zwei Vertreter\*innen von beteiligten Bildungsträgern, zwei Berufseinstiegsbegleiter, ein Berufsberater sowie eine Vertreterin aus dem Regionalen Einkaufszentrum der RD Sachsen. Folgende drei Punkte standen dabei im Zentrum der Diskussion:

### **1. Gewährleistung der Kontinuität sowohl in der Betreuung (Berufseinstiegsbegleiter\*in/Teilnehmer\*in) als auch in der Durchführung (Bildungsträger/Schulen)**

Neben dem Aspekt der Personalkontinuität seitens der Bildungsträger bestehen in der durchgängigen Betreuung der Teilnehmenden durch denselben\* dieselbe Berufseinstiegsbegleiter\*in Herausforderungen durch räumliche Wechsel, insbesondere beim Übergang in die Berufsschulen. Dies macht dann einen Wechsel des\*der Berufseinstiegsbegleiter\*in entweder für den Teilnehmenden oder für die Schule notwendig. Solche Wechsel lassen sich v. a. an Oberschulen aufgrund der sich ändernden Teilnehmendenzahlen nach Einschätzung der Träger nicht umgehen. Empfohlen wird in solchen Fällen eine enge Abstimmung zwischen Bildungsträger und der RD Sachsen. In der Regel würde aber durch eine gewisse räumliche Nähe eine Weiterbetreuung ermöglicht.

### **2. Umgang mit der als sehr knapp empfundenen Zeit vom Start der Berufseinstiegsbegleitung zum Halbjahr bis zum Jahreszeugnis der Vorabgangsklasse (insb. an OS)**

Seitens der Bildungsträger und der Berufseinstiegsbegleiter\*innen ist eine möglichst frühzeitige Kenntnis darüber, dass man den Zuschlag zur Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung erhalten hat, wünschenswert. Neben dem Aspekt der besseren Planbarkeit insbesondere des Personaleinsatzes für die Bildungsträger ermöglicht dies die Nutzung des Elternabends zum Start des Schuljahres zur Information an die Eltern und eine frühzeitige Absprache mit den Schulen, BO-Lehrkräften und Praxisberater\*innen. Eine enge Zusammenarbeit mit den Praxisberater\*innen und eine funktionierende Übergabe wird dabei als wichtig erachtet. Weiterhin ermöglicht es den Berufseinstiegsbegleiter\*innen eine Beteiligung an der Auswahl der teilnehmenden Schüler\*innen. Dies geschieht aber bisher bedingt durch den zweijährigen Ausschreibungsturnus nur jedes zweite Jahr, weil dann bekannt ist, dass die kommende Kohorte an Teilnehmenden wieder vom Bildungsträger betreut werden wird. Eine möglichst frühzeitige Ausschreibung wird dabei bedingt durch den Zeitpunkt, an welchem der Doppelhaushalt des Bundeslandes Sachsen feststeht, eingeschränkt. Da die Haushalte derzeit eher spät beschlossen werden würden, verlegt dies den Ausschreibungszeitpunkt zusätzlich noch nach hinten.

### **3. Ansätze zu Verbesserung der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung an OS**

Trotz der vorhandenen Kritik an der Kooperation mit den Oberschulen wird im Workshop darauf hingewiesen, dass manchmal die Kooperation mit den Förderschulen und Oberschulen gleichermaßen gut wäre. Um einen bestmöglichen Start jeweils zum Maßnahmengewinn zu gewährleisten, wird angeregt, die Oberschulen zum einen kontinuierlich über das Projekt zu informieren und dadurch eine aktivere Beteiligung anzuregen. Eine weitere Möglichkeit wäre,

die Oberschulen mehr in die Pflicht zu nehmen, damit diese z. B. Räume für die Berufseinstiegsbegleiter\*innen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus gibt es beispielsweise die Schwierigkeit, dass Oberschulen ihre Schüler\*innen im Gegensatz zu Förderschulen nicht für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung freistellen könnten. Hier wäre eine gängige gute Praxis, Freistunden der Schüler\*innen zu nutzen und diese im Stundenplan bereits einzuplanen.

### Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse und der skizzierten Diskussion wurden Handlungsempfehlungen diskutiert. Dabei wurde in den Blick genommen, ob und inwieweit die Empfehlungen zielführend sind, inwieweit sie umsetzbar sind und welche Einschränkungen dabei möglicherweise zu beachten sind.

#### **1. Anpassung des Ausschreibungsverfahrens, z.B. durch...**

- **Verlängerung der Zeiträume zwischen den Ausschreibungen:**

Dass ein längerer Zeitraum für die Beauftragung der Berufseinstiegsbegleitung als für zwei Jahre, wie es aktuell der Fall ist, im Sinne der Kontinuität sinnvoll ist, wurde nicht angezweifelt. Wie oben beschrieben gibt es hier bedingt durch die Kofinanzierung durch das SMK die Einschränkung der Festlegung des Doppelhaushalts, mit dem lediglich eine einjährige Beauftragung mit anschließender einjähriger Verlängerungsoption möglich ist.

**Hier wäre darüber nachzudenken, ob es andere Möglichkeiten gibt, unter Berücksichtigung der beschriebenen nicht änderbaren Rahmenbedingungen eine längerfristige Beauftragung von Bildungsträgern zu gewährleisten, z. B. über eine Anschlussoption.**

- **Einbezug von Rückmeldungen, Wünschen und Bedarfen der Schulen:**

Vierorts wurde eine stärkere Berücksichtigung der Wünsche der Schulen angemahnt. Einerseits wäre dies in einem Ausschreibungsverfahren kaum möglich, wenngleich das Mitspracherecht laut Auskunft der Schulen in anderen Programmen in größerem Ausmaß gegeben wäre. Andererseits würde ein Einbezug der Schulen seitens der Ausschreibung der Maßnahme bereits in einem gewissen Rahmen passieren. Beispielsweise ist die Bewertung der Träger durch die teilnehmenden Schulen im Ausschreibungsverfahren bereits ein Bewertungsaspekt unter mehreren. Darüber hinaus habe auch ein Einbezug der Schulen im Hinblick auf die Plätze stattgefunden, aber es wurden z. T. Plätze nicht in Anspruch genommen. Dies ist möglicherweise auf das unterschiedlich starke Interesse der (Ober-)Schulen an der Berufseinstiegsbegleitung zurückzuführen.

**In der Zusammenschau wäre hier eine Möglichkeit, von allen beteiligten Schulen unabhängig von den Ausschreibungen systematisch und regelmäßig Feedback einzuholen sowie den Schulen im Falle von im Rahmen der Ausschreibungen unvermeidlichen Trägerwechseln die Gründe transparent zu kommunizieren.**

- **stärkeren Bezug auf pädagogische und qualitative Kriterien bei der Auswahl der Träger:**

Der Preisdruck im Ausschreibungsverfahren wird hinsichtlich der Akteure unterschiedlich wahrgenommen. Im Verfahren werden neben dem Preis auch qualitative Kriterien berücksichtigt. Die Träger sehen dennoch durch den Preisdruck Auswirkungen auf die Stabilität der Beschäftigung und Gehalt der Berebts.

**Hier ist zu überlegen, ob es Möglichkeiten der Beauftragung gibt, um diesen Aspekt zu entschärfen. Weiterhin wäre es sinnvoll, die Gründe für Trägerwechsel, also warum neue Träger die Ausschreibung gegenüber den bestehenden Trägern gewinnen (bzw. warum sich Träger ggf. nicht mehr an neuen Ausschreibungen beteiligen) oder ob sich neue Träger bewährt haben, systematisch zu erheben und auf dieser Grundlage ggf. Maßnahmen zu treffen, um gerade vor dem Hintergrund der nur zweijährigen Beauftragung (s. o.) eine bessere Stabilität in der Durchführung durch die Bildungsträger zu gewährleisten.**

## 2. Anpassung des Programms, z B. durch...

- **Anpassung der Rahmenbedingungen an Oberschulen**

Die Ergebnisse zeigen, dass es z. T. Schwierigkeiten bei der Durchführung der Berufseinstiegsbegleitung an Oberschulen gibt (mit negativen Folgen für die Stabilität der Beschäftigung seitens der Berufseinstiegsbegleiter\*innen); weiterhin ist hier die Verkürzung der Förderdauer ein kritischerer Punkt als an den Förderschulen. Der mehrfach geäußerte Wunsch in den Interviews, dass es an den Oberschulen dauerhaft einen festen Ansprechpartner für Berufsorientierung für alle Schüler\*innen (bzw. ein\*eine feste\*n Berufseinstiegsbegleiter\*in pro Schule) geben sollte, unterliegt dabei der Einschränkung dass die Berufseinstiegsbegleitung explizit auf abschlussgefährdete Schüler\*innen abzielt.

**Dennoch wurden im Expertenworkshop Möglichkeiten aufgezeigt, wie man auf diese Schwierigkeiten reagieren könnte: Während die Berufseinstiegsbegleiter\*innen meist fest an nur einer Förderschule tätig sind, müssen an Oberschulen bedingt durch die geringeren Zahlen an Teilnehmenden mehrere Schulen bedienen, mit höherem Aufwand und z. B. zusätzlichen Fahrtzeiten. Ein angepasster bzw. reduzierter Schlüssel an zu betreuenden Teilnehmenden (der Schlüssel von 20 Teilnehmenden pro Vollzeitfachkraft ist bisher an Oberschulen und Förderschulen gleich) würde diese Problematik entschärfen.**

Weiterhin ist zu überlegen, ob angesichts der Problematik, dass die Berufseinstiegsbegleiter\*innen an den Oberschulen nur wenig Einfluss auf das für Bewerbungen entscheidende Zeugnis der Vorabgangsklasse haben, hier wieder ein früherer Start der Maßnahme (z. B. in Form einer Vorlaufphase, die bereits zum Start des Schuljahres beginnt) möglich ist. Zu prüfen ist auch, ob am Programm beteiligte Oberschulen zu einer besseren Kooperation verpflichtet werden könnten (z. B. durch einen zu erarbeitenden Anforderungskatalog, bei dem man durchführende Bildungsträger beteiligen könnte). Darüber hinaus ist angesichts der skizzierten Problematik an den Oberschulen eine gute Kooperation mit den Praxisberater\*innen notwendig; ein Beispiel guter Praxis zeigt, dass dies in der Verantwortung der Berufseinstiegsbegleiter\*innen liegt, d. h. sie haben die Möglichkeit, diese Kooperation zu stärken. Ggf. kann in der Leistungsbeschreibung die Kooperation deutlicher als Anspruch formuliert werden.

▪ **Deckung des Bedarfs an Berufsorientierung an den Förder- und Oberschulen über flexiblere Unterstützungsmöglichkeiten**

Im Expertenworkshop wurde auch über die Ausweitung der Teilnehmendenplätze gesprochen. Hier wurde u. a. angemerkt, dass die Berufseinstiegsbegleitung als Instrument, das explizit auf abschlussgefährdete Schüler\*innen abzielt, nicht unbedingt das geeignete Instrument für alle Förderschüler\*innen wäre. Bedarfe der Schulen würden erhoben werden, aber die Bewilligung hänge jeweils immer vom Haushalt ab.

Die Ergebnisse zeigen, dass es einen hohen Bedarf an Unterstützung im Bereich Berufsorientierung seitens der Schulen und Schüler\*innen gibt, der offensichtlich nicht ausreichend abgedeckt wird. Hier wäre zu prüfen, inwieweit es Möglichkeiten gibt, auf diesen Bedarf zu reagieren, indem man beispielsweise unkompliziert Möglichkeiten schafft (und finanziert), dass Berufseinstiegsbegleiter\*innen punktuell z. B. über ein stundenweises Kontingent auch Schüler\*innen unterstützen können, die nicht in der Maßnahme sind (wie es in der Praxis bereits geschieht) oder andere Möglichkeiten an den Schulen ausbaut bzw. in den Blick nimmt.

---

## Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an die Sekundarstufe I. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Benner, I. (2017): Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule – Beruf: Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft“ Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12606/pdf/BennerIlka\\_2017\\_01\\_24.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12606/pdf/BennerIlka_2017_01_24.pdf) (letzter Aufruf: 31.10.2024).

Berlemann, Freese, J., Luik, M.-A., Ragnitz, J., & Wesselhöft, J.-E. (2014): Regionale Wirtschaftsentwicklung in Ostdeutschland und Sachsen bis 2030: Ergebnisse einer Projektionsrechnung. In: ifo Dresden berichtet 5/2014, 34-43.

Bombsdorf, E., & Babel, B. (2008): Bevölkerungsentwicklung in Sachsen bis 2040 - Modellrechnungen und regressionsanalytische Sensitivitätsbetrachtungen. Aktuelle Forschungsergebnisse. In: ifo Dresden berichtet 2/2008.

Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S., & Blossfeld, H.P. (2012): Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64/2012, 701–727.

Bundesagentur für Arbeit (2011): „Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung.“ Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2019): „Fachliche Weisungen Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III § 49 SGB III.“ [https://www.arbeitsagentur.de/dati/weisung-berufseinstiegsbegleit\\_ba037561.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/dati/weisung-berufseinstiegsbegleit_ba037561.pdf) (letzter Aufruf: 31.10.2024).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Frankfurt a.M.

Bundesrepublik Deutschland, Bundesagentur für Arbeit & Freistaat Sachsen (2017): „Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss.“ Dresden.

Bylinski, U. (2013): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – Strukturverbesserungen erreichen und individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, G. & Forell, M.

---

(Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster (u.a.), Waxmann, 217-220.

Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of economic surveys*, 22(1), 31-72.

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleer, C. (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 10531.

Dräger, J., & Wicht, A. (2021): Misconceptions of earnings and their consequences for social stratification in vocational aspirations and attainment. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Ahead of Print, 1-22.

Eberhardt, V., Beicht, U., Krewerth, A., & Ulrich, J.G. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule - Berufsausbildung Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, Heft 142.

Enggruber, R., & Ulrich, J.G. (2014): Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, Heft 154.

Forschungskonsortium (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach §421s SGB III - Abschlussbericht. Tübingen, Berlin, Bielefeld, Frankfurt.

Gaupp, N., Geier, B., & Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 173-186.

Gaupp, N. (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(2).

Gillmann, N., Nauerth, J.A., Ragnitz, J., & Weber, M. (2018): ifo Konjunkturprognose Ostdeutschland und Sachsen 2018/2019: Ostdeutsche Wirtschaft nimmt Tempo raus. ifo Dresden berichtet. Aktuelle Forschungsergebnisse, 17-24.

Haelermans, C., & Borghans, L. (2012). Wage effects of on-the-job training: a meta-analysis. *British Journal of Industrial Relations*, 50(3), 502-528.

Hartmann, M. (2017): Qualifikation und Arbeitslosigkeit in regionaler Betrachtung. Grundlagen: Hintergrundinfo. Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (ies) & Zentrum für Evaluation und Politikberatung (ZEP) (Hrsg.) (2017): Evaluation der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“: Erfolgreiche Übergänge in die betriebliche Ausbildung. Projektbericht.

---

Imdorf, C. (2009): Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: Empirische Pädagogik, 23 (4), 392-409.

Imdorf, C. (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, 259–274.

Peschner, J., & Sarigöz, S. (2015). Berufseinstiegsbegleitung: zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten. In: Solga, H. & Weiß, R.: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem - Forschungsstand, Kritik, Desidera. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 63-81. Bielefeld: WBV.

Ragnitz, J., Gillmann, N., & Nauerth, J.A. (2021): ifo Konjunkturprognose für Ostdeutschland und Sachsen Winter 2021. Corona bremst Erholung aus. ifo-Institut: Dresden.

Rambøll Management Consulting GmbH (RMC), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (ies) & Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism) (Hrsg.) (2014): Externe Evaluation der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Endbericht.

Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C., & Recksiedler, C. (2018): Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München.

Roth, T. (2018): The Influence of Parents' Social Capital on Their Children's Transition to Vocational Training in Germany. In: Social Networks (10), 74-85.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus & Regionaldirektion Sachsen der Bundesagentur für Arbeit (2015): „Erfolgreicher Übergang Schule - Beruf. Gemeinsame Ausgestaltung des Berufsorientierungsprozesses und Förderung von Berufsorientierungsmaßnahmen im Freistaat Sachsen. Landesförderkonzeption für die Jahre 2014 bis 2020.“

Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (Hrsg.) (2020): Standort Sachsen im Vergleich mit anderen Regionen 2020. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018). „Sachsen legt Maßnahmenpaket für die Oberschule auf.“ 26. 06 2018. <https://medienservice.sachsen.de/medien/news/218696?page=1> (letzter Aufruf: 31.10.2024).

Schaub, G. (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schütte, M., & Schlausch, R. (2015) „Berufsbegleitung, Ausbildungslotsen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. – Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote?“ In: Solga, H. & Weiß, R.: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem -

---

Forschungsstand, Kritik, Desidera. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 63-81. Bielefeld: WBV.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_215\\_SKL\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_215_SKL_2016.pdf) (letzter Aufruf: 31.10.2024)

Solga, H., Baas, M., & Kohlrausch, B. (2012): Mangelnde Ausbildungsreife: Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? Research Report. In: WZBrief Bildung, No. 19.

Ulrich, J.G. (2013): Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. In: WSI-Mitteilungen 66 (1/2013), 23-32.

Zimmermann, E., & Skrobanek, J. (2015): „Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 18, 351–374

