

**Abschlussbericht zum ESF-Programm „Qualifizierung und
Beschäftigung junger Menschen“**

im Rahmen der Evaluierung des Operationellen Programms im Ziel „In-
vestitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des
Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020 im Auftrag des Hessi-
schen Ministeriums für Soziales und Integration



Europäischer Sozialfonds
Für die Menschen in Hessen

Autorinnen und Autoren (ISG):

Dr. Jenny Bennett, Stefan Feldens, Seren Muratdagi, Franziska Porwol

Berichtsfassung vom 21.02.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Methoden der Evaluierung	7
2.1 Methoden zur Analyse von Sekundärdaten	7
2.2 Methoden zur Erhebung und Analyse von Primärdaten.....	7
3. Einordnung in den sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontext.....	10
3.1 Sozioökonomischer Kontext: Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf	10
3.2 Wissenschaftlicher Kontext zur Erklärung von Übergangsproblematiken.....	18
4. Programmlogik.....	24
5. Materieller und finanzieller Umsetzungsstand.....	28
6. Ergebnisse der ISG-Erhebungen	33
6.1. Projektträgerbefragungen.....	33
6.1.1. Allgemeine Projektträgerbefragung.....	33
6.1.2. „Corona-Befragung“	40
6.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Projektträgerbefragungen	45
6.2. Teilnehmendenbefragungen	46
6.2.1 Ausbildungsreifebefragung.....	46
6.2.2. Befragung zum längerfristigen Verbleib ehemaliger Teilnehmenden	61
6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen	77
6.3. Qualitative Analysen: Gleichstellung von Männern und Frauen	80
6.3.1. Strukturelle Verankerung.....	82
6.3.2. Personelle Verankerung.....	84
6.3.3. Operative Verankerung.....	85
6.3.4. Fazit	95
7. Gesamtfazit.....	98
8. Literaturverzeichnis.....	104

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit.....	22
Abbildung 2: Förderprogrammlogik von QuB.....	25
Abbildung 3: Förderinstrumente, die von (fast) allen Teilnehmenden in Anspruch genommen bzw. nicht angeboten wurden	35
Abbildung 4: Eingebundene Kooperationspartner im Zuge der Projektumsetzung	36
Abbildung 5: Gründe für eine vorzeitige Projektbeendigung.....	37
Abbildung 6: Umsetzungsschwierigkeiten innerhalb der Projekte.....	38
Abbildung 7: Gelingensbedingungen für Integration in Ausbildung oder Beschäftigung (offene Frage)	39
Abbildung 8: Während der Pandemie ergriffene Maßnahmen.....	41
Abbildung 9: Konkrete Herausforderungen, die sich während der Corona-Pandemie stellten.....	42
Abbildung 10: Erwartete (weitergehende) Auswirkungen auf die Umsetzung des Projekts bei einer erneuten Verschärfung der Corona-Maßnahmen.....	43
Abbildung 11: Zugang zum Projekt.....	47
Abbildung 12: Aktivität zur Ausbildungsplatzsuche vor Projekteintritt.....	48
Abbildung 13: Ziele bei Projektbeginn.....	49
Abbildung 14: Praktika	51
Abbildung 15: Bewertung des Projekts durch die Teilnehmenden	51
Abbildung 16: Bewertung der Arbeitsmarktchancen nach Projektende	52
Abbildung 17: Von den Geförderten im Zuge der Projektteilnahme erreichte Ziele	53
Abbildung 18: Bewertung der Projektinhalte und -bedingungen	63
Abbildung 19: Bewertung der individuellen Fortschritte	64
Abbildung 20: Gründe, warum kein Schulabschluss erlangt wurde.....	66
Abbildung 21: Anzahl Praktika während des Projektzeitraums	66
Abbildung 22: Bewertung der Praktika	67
Abbildung 23: Aktueller Verbleib der Teilnehmenden.....	68
Abbildung 24: Gründe für erfolglose Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche.....	72
Abbildung 25: Schwierigkeiten infolge der Corona-Pandemie.....	73
Abbildung 26: Nutzen des Projekts bei Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche	75
Abbildung 27: Zugang zum (Ausbildungs-)Betrieb	76
Abbildung 28: Zukunftsaussichten aus Teilnehmendenperspektive	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2013–2020	11
Tabelle 2: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem, 2013–2020	12
Tabelle 3: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Schulabschluss, 2020.....	14
Tabelle 4: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 2020	15
Tabelle 5: Entwicklungen innerhalb des dualen Ausbildungsstellenmarktes, 2013-2020	16
Tabelle 6: Merkmalsbereiche und Merkmale der Ausbildungsreife.....	23
Tabelle 7: Anzahl Projekte nach Jahren, 2015–2021	28
Tabelle 8: Bewilligte Mittel, 2015-2021	28
Tabelle 9: Bewilligte ESF-Mittel nach Jahren in Euro	29
Tabelle 10: Reguläre Teilnehmendeneintritte nach Jahren, 2015–2021	29
Tabelle 11: Sozio-demografische Merkmale der Geförderten, 2015–2021.....	30
Tabelle 12: Erwerbsstatus nach Projektaustritt, 2015–2021.....	32
Tabelle 13: Programmspezifische Indikatoren, 2015–2021	32
Tabelle 14: Vermittlungshemmnisse der Teilnehmenden aus Sicht der Projektträger	34
Tabelle 15: TOP-10-Berufe.....	50
Tabelle 15: Berufsgruppen.....	50
Tabelle 16: Durchschnittliche Veränderung der Ausbildungsreife	55
Tabelle 17: Richtung individueller Veränderungen der Ausbildungsreife	57
Tabelle 18: Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Ausbildungsreife (lineare Regression).....	58
Tabelle 19: Einflussfaktoren auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung (logistische Regression)	60
Tabelle 20: Stichproben der Befragungswellen 2018 und 2021	62
Tabelle 21: Aktueller Verbleib der Teilnehmenden nach ausgewählten Merkmalen	70
Tabelle 22: Stabilität und Dynamik des Verbleibs	71
Tabelle 23: Berufsbereiche (Ausbildung oder Beschäftigung).....	74

1. Einleitung

Für die Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung gibt es bundesweit eine vielfältige Angebotslandschaft, die auf der Ebene der einzelnen Bundesländer noch weiter ausdifferenziert ist. Gemeinsam ist allen Maßnahmen die übergeordnete Zielsetzung: Sie sollen junge Erwachsene möglichst passgenau entsprechend ihrer spezifischen Ausgangs- und Problemlagen qualifizieren und ihnen bei der persönlichen und beruflichen Orientierung helfen, damit der darauffolgende Übergang in Ausbildung erfolgreich gelingen kann.

Das Förderprogramm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ (QuB) lässt sich ebenfalls im Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf verorten und ist bereits seit mehreren Förderperioden ein wesentlicher Bestandteil der ESF-Förderung in Hessen. Gemäß der Interventionslogik des Operationellen Programms für den ESF Hessen (OP) ist QuB der Prioritätsachse B zugeordnet. Das Förderprogramm dient dementsprechend der Erreichung des spezifischen Ziels der „Steigerung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit von sozial stark benachteiligten Jugendlichen“. Es ist mit einem Fördervolumen in Höhe von 27,6 Mio. Euro ausgestattet und somit hinter dem Programm „Arbeitsmarktbudget“ das zweitvolumenstärkste Programm der laufenden Förderperiode.

Das übergeordnete Ziel von QuB ist die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit von sozial besonders benachteiligten jungen Menschen, die bisher keinen Zugriff auf das Beschäftigungssystem gefunden haben und stark von länger anhaltender Arbeitslosigkeit bedroht sind. Im Unterschied zu den bestehenden Maßnahmen im Übergangsbereich ist die Zielgruppe von QuB wesentlich weiter gefasst. Das Förderprogramm richtet sich an bis zu 27 Jahre alte Personen, die mit dem Maßnahmenangebot des bestehenden Übergangs- oder Sozialleistungssystems im SGB II- oder SGB III-Bereich nicht oder nur unzureichend gefördert werden können bzw. konnten. Eingeschlossen sind Personen, die Leistungen des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) erhalten und eine aussichtsreiche Bleibeperspektive haben. Auch Schüler/innen, die die Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss beendet haben oder von einer „ruhenden Schulpflicht“ betroffen sind, zählen zum potenziellen Teilnehmendenkreis von QuB. Altersbezogen schließt QuB sowohl eine gewisse Bedarfslücke nach unten als auch nach oben. Bezüglich der Ausgangs- und Problemlagen zielt das Förderprogramm v. a. auf junge Menschen, die mehrere Risikofaktoren – auch multiple Vermittlungshemmnisse genannt – aufweisen. Neben der Zielgruppe besteht ein weiterer Unterschied zum bestehenden Angebot in der Durchführung: QuB ist nicht an Berufsschulen oder Jobcenter gebunden, sondern wird im Rahmen verschiedener Projekte unter Beteiligung unterschiedlicher Träger umgesetzt. Der Förderrahmen bietet den Trägern dabei die Möglichkeit, sich auf spezifische Zielgruppen (z. B. Frauen, Migranten/innen) zu fokussieren oder innovative(re) Projekte umzusetzen und ihr Angebot anzupassen bzw. weiterzuentwickeln.

Die Zielsetzungen der ESF-geförderten QuB-Projekte lassen sich entlang dreier Dimensionen einordnen: Vor dem Hintergrund der Zielgruppe sind die Projekte zum einen darauf ausgerichtet, die Teilnehmenden persönlich und sozial zu stabilisieren. Hierfür werden die Jugendlichen z. B. intensiver durch sozialpädagogische Fachkräfte betreut (Stabilisierungskomponente). Zum anderen sollen die Teilnehmenden in den Projekten in ihren Kompetenzen durch die Qualifizierung entlang modularer und/oder unterrichtsfachbezogener Einheiten gestärkt werden und praktische Arbeitserfahrungen sammeln. Hierzu können auch für eine Ausbildung anrechenbare Qualifizierungsbau- steine zählen. Theorie und Praxis werden in den Projekten in der Regel eng miteinander verknüpft.

Ferner haben die Teilnehmenden in vielen Projekten auch die Möglichkeit, ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. Hierdurch sollen die Teilnehmenden insgesamt in ihrer Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit gestärkt werden und an den Arbeitsmarkt herangeführt werden (Qualifizierungskomponente). Mittel- bis längerfristig wird eine Einmündung in Ausbildung bzw. Beschäftigung oder in weiterführende Fördermaßnahmen angestrebt (Integrationskomponente). Es kann hierbei angenommen werden, dass die Stabilisierung und Qualifizierung der Teilnehmenden unerlässliche Voraussetzungen für die mittel- bis längerfristige Integration in das Beschäftigungssystem sind:

Ziel der Evaluierung ist es, sowohl über die Umsetzungsansätze und -bedingungen (z. B. inhaltlich-organisatorische Projektkonzeptionen, Zielgruppenzusammensetzung, Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern, Umsetzungsherausforderungen) als auch über die Wirkungen der Projekte auf die Teilnehmenden (v. a. Stabilisierung, Qualifizierung und Integration) Erkenntnisse zu gewinnen. In Anlehnung an diese sowie die im Bewertungsplan festgehaltenen Erkenntnisinteressen soll der vorliegende Bericht tiefere Auskünfte über folgende Fragen geben:

- Wie erfolgt die Allokation der Teilnehmenden auf die Projekte von QuB? Wie münden die Teilnehmenden in die Projekte ein und wie wirkt sich dies auf die Teilnehmendenzusammensetzung der Projekte aus?
- Welche spezifischen Zielgruppen werden mit den Projekten von QuB erreicht? Welche Ausgangs- und Problemlagen bzw. Vermittlungshemmnisse weisen die Teilnehmenden auf?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen den Projekten in QuB in inhaltlich-organisatorischer Hinsicht?
- Welche Projektbestandteile bzw. Maßnahmeninstrumente erweisen sich als besonders geeignet, um die Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zu steigern?
- Welche Kooperationspartner werden bei der Umsetzung der Projekte in QuB eingebunden? Welche Rolle haben sie bei der Projektumsetzung?
- Welche Herausforderungen lassen sich bei der Umsetzung von Projekten in QuB identifizieren und wie gehen die Projektverantwortlichen mit diesen Herausforderungen um?
- Wie hoch fällt die Zahl vorzeitiger Maßnahmenabbrüche aus und welche Gründe sind hierfür ursächlich?
- Inwiefern trägt QuB zur persönlich-sozialen Stabilisierung, zur schulisch-beruflichen Qualifizierung und letztlich zum Aufbau von Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit bei den Teilnehmenden bei?
- Inwiefern gelingt den Teilnehmenden im Anschluss an die Projektteilnahme die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt? Wie nachhaltig ist die Einmündung der Teilnehmenden in Ausbildung und Arbeit?

Bei dem vorliegenden Bericht handelt es sich um eine abschließende Bewertung des Förderprogramms. Im Vergleich zum Zwischenbericht (Feldens/Bennett 2019) werden die Ergebnisse der quantitativen Befragungen, durch die Berücksichtigung mehrerer Erhebungswellen, auf eine breitere Basis gestellt. Der Abschlussbericht enthält zudem Informationen zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Projektumsetzung. Während der Zwischenbericht die Inklusion geflüchteter Teilnehmenden innerhalb der QuB-Projekte auf Basis qualitativer Fallstudien näher beleuchtete, steht im Abschlussbericht die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern im Fokus der Analysen.

Inhaltlich ist der vorliegende Bericht wie folgt aufgebaut: Zunächst wird kurz dargestellt, mit welchen Methoden die Evaluationsfragen beantwortet werden (*Kapitel 2*). *Kapitel 3* enthält eine Einordnung des Fördergeschehens in den sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontext. Anschließend wird die Förderprogrammlogik von QuB vorgestellt (*Kapitel 4*). Nach einer Analyse der Monitoringdaten zum materiellen und finanziellen Umsetzungsstand der Förderung (*Kapitel 5*) werden in *Kapitel 6* die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen präsentiert. Der Bericht endet mit einem Gesamtfazit sowie aus den Evaluationsergebnissen abgeleiteten Handlungsempfehlungen (*Kapitel 7*).

2. Methoden der Evaluierung

Die methodische Basis der Evaluation ist ein Mixed-Methods-Ansatz, welcher sich durch eine Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Methoden auszeichnet. Hierdurch wird die Analyse desselben Gegenstands aus unterschiedlichen Perspektiven und mit variierenden Schwerpunkten ermöglicht. Der Vorteil von Mixed-Methods-Ansätzen ist v. a. darin zu sehen, dass der interessierende Gegenstand möglichst umfassend und facettenreich untersucht werden kann. Folglich können Informationen und Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer eindimensionalen Methodenwahl möglicherweise nicht zum Vorschein gebracht werden können. Die für die Evaluation durchgeführten Auswertungen fußen auf Sekundär- und Primärdaten. Die Datenquellen und die dahinterstehenden Methoden werden nachfolgend skizziert.

2.1 Methoden zur Analyse von Sekundärdaten

Als Sekundärdaten – d. h. Daten, die nicht direkt vom ISG erhoben worden sind – dienen v. a. förderrelevante Dokumente zu QuB, für die Steuerung der Förderung erhobene und verarbeitete Daten (ESF-Monitoringdaten) sowie sozioökonomische Daten und wissenschaftliche Studien.

Anhand einer Dokumentenanalyse lässt sich bereits existierendes Material systematisch entsprechend der Erkenntnisinteressen erschließen. Für die Evaluierung von QuB waren neben themenrelevanter wissenschaftlicher Literatur zur Integration von jungen Menschen in Ausbildung und Beschäftigung insbesondere das OP des ESF Hessen (HMSI 2014), die einschlägigen Fördergrundsätze (HMSI 2015, 2017), öffentlich zugängliche Informationsmaterialien sowie die Förderanträge der Projektträger von Relevanz. Anhand der Berücksichtigung sozioökonomischer Daten und wissenschaftlicher Literatur zum Übergangssystem konnte die Förderung ferner in den Kontext sowie in die bestehende Forschung eingeordnet werden. Die von der WIBank zur Verfügung gestellten ESF-Monitoringdaten wurden laufend in materieller und finanzieller Hinsicht ausgewertet. Viele der durch die Sekundärdatenanalyse gewonnenen Informationen halfen bei der Konzeption der Förderprogrammlogik und der Entwicklung der Instrumente für die Erhebung von Primärdaten.

2.2 Methoden zur Erhebung und Analyse von Primärdaten

Das ISG hat für die Evaluierung von QuB qualitative und quantitative Daten erhoben. Während mit quantitativem Datenmaterial vor allem Informationen zum Fördergeschehen auf einer (projekt- und teilnehmenden-)übergreifenden Ebene gewonnen werden können (z. B. Zufriedenheit mit der Umsetzung, Nutzen- und Wirkungsaspekte), eignet sich qualitatives Datenmaterial insbesondere für die Gewinnung von tiefergehenden und fallspezifischeren Einblicken in die Förderung, um von außen nicht sichtbare Mechanismen zu identifizieren, die die Programmumsetzung (potenziell) unterstützen oder beeinträchtigen (können).

Qualitative Experteninterviews: Gestartet wurde die Erhebung von Primärdaten im März 2017 mit einem Experteninterview mit der hauptverantwortlichen Person des HMSI für die Programmumsetzung von QuB. Das Gespräch diente allen voran dazu, erste detaillierte Informationen über die Entstehung, Funktionsweise, Zielsetzungen und Umsetzungsschwierigkeiten von QuB zu gewinnen. Mitte 2018 wurde ein weiteres Expertengespräch mit einem/r Vertreter/in der WIBank geführt, die im Rahmen des ESF in Hessen für die Förderumsetzung zuständig ist. Ziel des Interviews war es, eine weitere Perspektive zu vergleichbaren Inhaltsaspekten einzufangen. Beide Gespräche

wurden anhand von Interviewleitfäden geführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Qualitative Analyse zur Gleichstellungsförderung: Im Rahmen des Abschlussberichts wird die Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen stärker in den Blick genommen. Als Bewertungsbasis dient das SPO-Modell, mit dem die Verankerung der Gleichstellungsförderung auf strategischer (S), personeller (P) sowie operativer (O) Ebene untersucht werden kann (vgl. Roth & Puxi 2019; Frey & Kuhl 2003). Zu diesem Zweck wurden im Juli 2021 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von zehn exemplarisch ausgewählten Projekten durchgeführt. Zusätzlich wurden die Projektkonzepte sowie die Leitbilder der Projektträger mit in die Bewertung einbezogen. Für die Beurteilung der Ergebnisse wurden zudem auch die teilnehmendenbezogenen Monitoringdaten berücksichtigt.

Standardisierte Befragung der Projektträger: Erstmals im September 2017 wurde eine Ausbildungsfähigkeitsbefragung der Teilnehmenden ins Feld geführt (s. unten). Sie wurde über die Projektträger von QuB organisiert und umfasste zusätzlich einen Fragebogen für die Projektträger („Allgemeine Projektträgerbefragung“). Das wesentliche Ziel der Trägerbefragung war es, Informationen zur Teilnehmenden-Zusammensetzung, zu den Ausgangs- und Problemlagen der Teilnehmenden (Vermittlungshemmnisse) sowie zur Gestaltung (eingesetzte Instrumente) und Umsetzung (z. B. Einbezug von Kooperationspartnern) der Projekte zu bekommen. Die Erhebung wurde kontinuierlich über vier Jahrgänge fortgesetzt. Insgesamt liegen Informationen zu 96 unterschiedlichen Projekten von insgesamt 35 Trägern vor. Damit haben sich zwei Drittel der Projektträger (mindestens einmal) an der Befragung beteiligt.

Befragung der Projektträger zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie: Um die Folgen der Corona-Pandemie für die Umsetzung der QuB-Projekte einschätzen zu können, wurde im August 2020 eine standardisierte Onlinebefragung von Zuwendungsempfängern laufender Projekte durchgeführt. Insgesamt wurden dabei Projektverantwortliche von 45 Projekten kontaktiert. Zu 30 Projekten liegen Antworten vor. Die Kurzbefragung umfasste insgesamt fünf Fragen und gab Aufschluss über Einschränkungen, Handlungsalternativen sowie erwarteten Konsequenzen.

Standardisierte Ausbildungsfähigkeitsbefragung der Teilnehmenden: Ziel der über die Projektträger organisierten Teilnehmenden-Befragung war der Nachvollzug der Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit. Das Erhebungsinstrument orientierte sich maßgeblich an dem Kriterienkatalog, der im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ in Deutschland von Experten/innen aus Betrieben, Schulen, Wissenschaft sowie der BA zur Feststellung der Ausbildungsreife entwickelt wurde. Die Befragung bestand dabei aus zwei Fragebögen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten greifen sollten: Während der Fragebogen zur Anfangsmessung möglichst zeitnah bei Eintritt von den Teilnehmenden bearbeitet werden sollte, sollte der Fragebogen zur Endmessung möglichst kurz vor Austritt der Teilnehmenden ausgefüllt werden. Hierdurch sollte gewährleistet werden, dass der Befragungszeitraum möglichst die tatsächliche Verweildauer der Teilnehmenden in den Projekten abbildet. Zwecks Nachvollziehbarkeit der Veränderung der Ausbildungsreife wurden die Teilnehmenden darum gebeten, sowohl bei der Anfangs- als auch bei der Endbefragung einen identischen Code zu vergeben. Die Befragung erfolgte dadurch zudem vollständig anonym. Durch die Befragung zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten sollten letztlich die möglicherweise

vielschichtigen Veränderungen der Ausbildungsreife der Teilnehmenden von Projekten in QuB sichtbar gemacht werden.

Den Rückmeldungen der mitwirkenden Träger zu Folge verlief die Umsetzung der Befragung insgesamt relativ reibungslos, wenngleich einige Herausforderungen bestanden. Hierzu zählten z. B. unterschiedliche Projektdurchführungszeiträume, bereits zuvor partizipierende Teilnehmende (ungenauere Anfangsmessungen) und nichtvorsehbare Teilnehmenden-Austritte oder versäumte Zweitbefragungen (fehlende Endmessungen). Ferner wurden die Codes nicht immer (konsistent) von den Teilnehmenden vergeben. Mitunter wurde auch kritisch zurückgemeldet, dass manche Fragen den spezifischen Projektinhalten nicht gerecht werden könnten.

An der Anfangsbefragung nahmen insgesamt 1.698 Personen teil. Dies entspricht einem Anteil von 20 % gemessen an allen Teilnehmenden, die in der Förderperiode 2014-2020 unterstützt wurden. An der Abschlussbefragung beteiligten sich 847 Personen. Letztlich konnten auf Basis des Codes 350 Anfangs- und Endmessungen eindeutig miteinander verknüpft werden.¹

CATI-Verbleibsbefragung der Teilnehmenden: Zu zwei Zeitpunkten (2018 und 2020, jeweils zwischen September und November) wurde eine computerunterstützte telefonische Verbleibsbefragung (sog. CATI-Befragung) von ehemaligen Teilnehmenden von Projekten in QuB durchgeführt. Für die Befragung wurden nur Personen berücksichtigt, die das Projekt zum Befragungszeitpunkt seit mindestens sechs Monaten verlassen hatten, ihre Einwilligung für Nachbefragungen gegeben haben und eine zumindest dem ersten Anblick nach eine valide Telefonnummer zur Verfügung gestellt hatten. Für beide Befragungswellen standen somit zunächst knapp 2.500 Kontaktdaten zur Verfügung. Davon waren jedoch knapp 1.900 Telefonnummern fehlerhaft.² Von den verbliebenen 606 Teilnehmenden, konnten 323 Interviews realisiert werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 53 %.

¹ Die geringere Beteiligung an der Abschlussbefragung dürfte u. a. auf vorzeitige Projektaustritte zurückzuführen sein. Einige Projektträger erklärten ihre geringe bzw. ausbleibende Beteiligung bei der Teilnehmenden-Befragung auch durch zu hohe Sprachbarrieren der Geförderten.

² Für knapp 1.200 Personen war die Telefonnummer falsch bzw. nicht vergeben. Rund 700 Personen konnten trotz zehnmahliger Kontaktversuche nicht erreicht werden, u.a. weil die Leitung dauerhaft besetzt war. Würde man nur die Personen mit falscher bzw. nicht vergebener Telefonnummer als stichprobenneutralen Ausfall werten, läge die Rücklaufquote bei 25 %.

3. Einordnung in den sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontext

3.1 Sozioökonomischer Kontext: Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf

Eine Analyse auf Basis amtlicher sekundärstatistischer Daten hilft, das Fördergeschehen in den Gesamtkontext einzuordnen. Im Fokus stehen dabei die Entwicklungen bezüglich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Um auch längerfristige Entwicklungen zu betrachten; wird 2013 – wie auch schon im Zwischenbericht – als Basisjahr ausgewählt. Darüber hinaus werden auch die Veränderungen zwischen 2019 und 2020 näher betrachtet, da sich hier bereits Auswirkungen der Corona-Pandemie abzeichnen.

Absolventinnen und -absolventen allgemeinbildender Schulen

Zunächst wird auf die Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen rekuriert (vgl. *Tabelle 1*). Im Jahr 2020 verblieben 4,3 % aller Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss der Hauptschule. Im Bundesgebiet fiel die Quote mit 6,0 % um 1,7 Prozentpunkte höher aus. Im Vergleich zum Basisjahr 2013 ist die Quote recht stabil geblieben (+0,2 Prozentpunkte). Im Vergleich zu 2019 ist sie hingegen um 0,8 Prozentpunkte gesunken. Die Corona-Pandemie hat also – trotz der Einschränkungen im Schulsystem – nicht dazu geführt, dass mehr Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen mussten.

Sowohl zwischen den Geschlechtern als auch hinsichtlich der Staatsangehörigkeit lassen sich ausgeprägte Differenzen feststellen. Männer (5,3 %) verblieben im Jahr 2020 wesentlich häufiger als Frauen (3,3 %) ohne erfolgreichen Abschluss. Die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schulabsolventinnen und -absolventen fallen noch größer aus: Während „lediglich“ 3,5 % der deutschen Jugendlichen die Hauptschule ohne erfolgreichen Abschluss verließen, ist der Anteil bei ausländischen Jugendlichen mit 9,6 % 2,7-mal so hoch. Gemessen an allen Personen ohne Schulabschluss handelte es sich im Jahr 2020 bei 28,2 % um ausländische und bei 62,9 % um männliche Jugendliche.

Im Jahr 2020 beendeten 17,4 % aller Jugendlichen ihre Schullaufbahn mit einem erfolgreichen Abschluss der Hauptschule. Bundesweit lag der Anteil der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen mit 16,5 % unter dem Wert Hessens. In Hessen hat sich die Quote gegenüber 2013 um 1,6 Prozentpunkte leicht erhöht. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Quote stabil geblieben. Auch hier zeigen sich wieder signifikante Differenzen nach Geschlecht oder Staatsangehörigkeit. Während 20,2 % der männlichen Jugendlichen die Schullaufbahn mit einem erfolgreichen Zertifikat der Hauptschule abschließen konnten, lag der entsprechende Anteil bei Frauen lediglich bei 14,4 %. Noch ausgeprägter ist die Differenz zwischen deutschen und ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern. Während sich die Quote bei deutschen Jugendlichen auf 15,2 % beläuft, fällt sie bei ausländischen Jugendlichen mit 32,8 % etwa doppelt so hoch aus. Bei ausländischen Jugendlichen ist der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss zudem überproportional gestiegen (+5,8 Prozentpunkte). 23,8 % aller Personen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen, waren ausländischer Herkunft, 59,7 % waren männlichen Geschlechts.

Tabelle 1: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2013–2020

Art des Abschlusses	2013	2018	2019	2020	Veränderung 2020/2013	Veränderung 2020/2019
ohne erfolgreichen Abschluss der Hauptschule	4,1%	4,9%	5,1%	4,3%	+0,2 PP	-0,8 PP
...Männer	4,8%	5,9%	6,2%	5,3%	+0,5 PP	-0,9 PP
...Frauen	3,3%	3,7%	3,9%	3,3%	+0,0 PP	-0,6 PP
...Deutsche	3,3%	4,1%	4,2%	3,5%	+0,2 PP	-0,7 PP
...Ausländer/-innen	9,7%	10,3%	11,3%	9,6%	-0,1 PP	-1,6 PP
erfolgreicher Abschluss der Hauptschule	15,8%	18,4%	17,4%	17,4%	+1,6 PP	+0 PP
...Männer	18,6%	21,8%	20,9%	20,2%	+1,6 PP	-0,7 PP
...Frauen	12,9%	14,8%	13,7%	14,4%	+1,5 PP	+0,7 PP
...Deutsche	14,3%	15,8%	15,2%	15,2%	+0,9 PP	+0 PP
...Ausländer/-innen	27,0%	35,9%	32,9%	32,8%	+5,8 PP	-0,1 PP
Mittlerer Schulabschluss	41,4%	43,1%	45,6%	46,0%	+4,6 PP	+0,4 PP
...Männer	42,0%	43,3%	45,4%	46,0%	+4,0 PP	+0,6 PP
...Frauen	40,8%	42,9%	45,8%	46,0%	+5,2 PP	+0,2 PP
...Deutsche	40,7%	43,8%	45,9%	46,1%	+5,4 PP	+0,2 PP
...Ausländer/-innen	46,6%	38,4%	43,1%	45,4%	-1,2 PP	+2,3 PP
(Fach-)Hochschulreife	38,8%	33,7%	31,9%	32,3%	-6,5 PP	+0,4 PP
...Männer	34,6%	29,0%	27,5%	28,4%	-6,1 PP	+1 PP
...Frauen	43,0%	38,6%	36,6%	36,3%	-6,7 PP	-0,3 PP
...Deutsche	41,7%	36,3%	34,7%	35,2%	-6,5 PP	+0,5 PP
...Ausländer/-innen	16,8%	15,4%	12,7%	12,1%	-4,6 PP	-0,6 PP

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge. Eigene Berechnungen.

Den mittleren Schulabschluss erreichten im Jahr 2020 46,0 % aller Schulabgängerinnen und -abgänger in Hessen (Bundesgebiet: 44,4 %). Im Vergleich zum Jahr 2013 erhöhte sich die Quote um 4,6 Prozentpunkte. Im Vergleich zum Jahr 2019 ist sie jedoch weitestgehend konstant geblieben (+0,4 PP). Es lassen sich (nahezu) keine Differenzen nach Geschlecht oder Staatsangehörigkeit feststellen.

Knapp ein Drittel (32,3 %) der hessischen Schulabsolventinnen und -absolventen erhielt im Jahr 2020 die (Fach-)Hochschulreife (Bundesgebiet: 33,1 %). Der Vergleich mit dem Basisjahr 2013 ist aufgrund der damaligen doppelten Abiturjahrgänge wenig aussagekräftig. Gegenüber 2018 ist die Quote um 1,4 Prozentpunkte gesunken und gegenüber 2019 um 0,4 Prozentpunkte gestiegen. Frauen (36,3 %) erlangten deutlich häufiger als Männer (28,4 %) die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums. Noch stärker fallen die Unterschiede zwischen deutschen (35,2 %) und ausländischen Jugendlichen (12,1 %) aus.

Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungssystem

Das Statistische Landesamt Hessens informiert im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung über die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger nach Bildungssektoren. Hierbei wird differenziert nach den Zielbereichen Berufsabschluss, Hochschulreife und Übergangsbereich (vgl. *Tabelle 2*).

Insgesamt begannen im Jahr 2020 48.395 Personen eine Berufsausbildung. Das entspricht einem Anteil von 49 % aller Anfängerinnen und Anfänger. 36.372 starteten die Sekundarstufe II (37 %) und 14.024 (14 %) mündeten ins Übergangssystem ein.

Tabelle 2: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem, 2013–2020

Zielbereich	2013	2015	2017	2019	2020	Veränderung 2020/2013	Veränderung 2020/2019
Zielbereich I: Berufsabschluss	50.994	49.126	49.105	49.732	48.395	-5,10%	-2,69%
...betriebliche Ausbildung	36.543	35.059	36.181	36.364	32.665	-10,61%	-10,17%
...schulische Ausbildung	14.451	14.067	12.924	13.368	15.730	8,85%	17,67%
Zielbereich II: Hochschulreife	41.621	41.148	38.229	32.972	36.372	-12,61%	10,31%
Zielbereich III: Übergangsbereich	17.270	17.993	17.623	15.693	14.024	-18,80%	-10,64%
Schulabschluss: zweijährige Berufsfachschulen	5.505	5.149	3.698	3.632	3.874	-29,63%	6,66%
Anrechenbarkeit: insgesamt	2.221	2.031	2.010	1.596	1.239	-44,21%	-22,37%
...einjährige höhere Berufsfachschule	1.080	1.062	745	602	551	-48,98%	-8,47%
...BGJ kooperativer Form, vollschulisch	109	95	64	55	64	-41,28%	16,36%
...BGJ kooperativer Form	303	247	252	258	76	-74,92%	-70,54%
...Einstiegsqualifizierung (EQ)	729	627	949	681	548	-24,83%	-19,53%
keine Anrechenbarkeit: insgesamt	9.544	10.813	11.915	10.465	8.911	-6,63%	-14,85%
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Vollzeit	4.259	5.975	3.227	3.236	2.650	-37,78%	-18,11%
...Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache/InteA	-	-	2.072	1.106	790	-	-28,57%
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Teilzeit (ohne Maßnahmen der Arbeitsverwaltung)	1.102	1.080	882	1.007	799	-27,50%	-20,66%
...Berufsfachschulen zum Übergang in Ausbildung (BÜA)	-	-	2.394	2.118	2.001	-	-5,52%
...berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA	4.183	3.758	3.340	2.998	2.671	-36,15%	-10,91%
Anfänger/-innen insgesamt	109.885	108.267	104.957	98.397	98.791	-10,10%	0,40%
Anteil Zielbereich I: Berufsabschluss	46,4%	45,4%	46,8%	50,5%	49,0%	5,58%	-3,08%
Anteil Zielbereich II: Hochschulreife	37,9%	38,0%	36,4%	37,0%	33,1%	-12,76%	-10,53%
Anteil Zielbereich III: Übergangsbereich	15,7%	16,6%	16,8%	13,6%	15,9%	1,42%	17,20%

Quelle: Eigene Darstellung anhand von Daten des Hessischen Statistischen Landesamts auf Basis der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Anfängerinnen und Anfänger 2020/21“; verschiedene Jahre.

Im Zielbereich Berufsabschluss entfallen 67,5 % der Anfängerinnen und Anfänger im Jahr 2020 auf betriebliche und 32,5 % auf schulische Ausbildungen. Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in Berufsausbildung blieb zwischen 2013 und 2019 recht stabil. Zwischen 2019 und 2020 sank sie jedoch als Folge der Corona-Pandemie um 2,7 Prozent ab. Differenziert nach Ausbildungstypen zeigt sich sehr deutlich, dass der Rückgang vor allem auf betriebliche Ausbildungen zurückzuführen ist (-10,2 %), während die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in schulischer Ausbildung zwischen 2019 und 2020 um 17,7 % angestiegen ist.

Im Zielbereich Hochschulreife zeigt sich bis 2019 ein recht starker Rückgang. Dieser Trend wird im Jahr 2020 jedoch unterbrochen. Im Vergleich zum Vorjahr stieg die Zahl der Oberstufenschülerinnen und -schüler um 10,3 %.

Im Übergangsbereich blieben die Zahlen zwischen 2013 und 2017 recht stabil. Danach sanken sie jedoch deutlich ab. Im Vergleich zum Basisjahr 2013 reduzierte sich die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangssystem um 18,8 %. Allein im Vergleich zum Vorjahr ging die Zahl im Jahr 2020 um 10,6 % zurück.

Innerhalb des Übergangsbereichs sind Maßnahmen ohne Anrechenbarkeit auf die Ausbildungszeit zahlenmäßig am bedeutendsten. Im Jahr 2020 mündeten 8.911 Personen (63,5 %) in derartige Angebote (z. B. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung oder Berufsfachschulen zum Übergang in Ausbildung) ein. 3.874 Anfängerinnen und Anfänger (27,6 %) besuchten eine zweijährige Berufsfachschule, die den Erwerb der Mittleren Reife ermöglicht. Angebote mit Anrechenbarkeit auf eine spätere Berufsausbildung spielen insgesamt eine untergeordnete Rolle (1.239 Personen bzw. 8,8 % der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangssystem). Im Vergleich zu den beiden anderen Unterkategorien lässt sich hier auch der stärkste Rückgang seit 2013 beobachten (-44,2 %).

Tabelle 3 stellt die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger innerhalb der verschiedenen Bildungsektoren differenziert nach Schulabschluss dar. Hierbei zeigt sich, dass Personen ohne Hauptschulabschluss nur sehr geringe Chancen auf eine Berufsausbildung haben. Von allen Personen, die im Jahr 2020 eine Ausbildung starteten, hatten nur 2,0 % keinen Schulabschluss. Schaut man sich die Verteilung innerhalb der Gruppe ohne Schulabschluss an, liegt der Anteil der Anfängerinnen und Anfänger in Berufsausbildung bei 32,0 %. Der Anteil der Anfängerinnen bzw. Anfänger mit Hauptschulabschluss an allen Auszubildenden lag bei 16,8 %. Von allen Personen mit Hauptschulabschluss begannen entsprechend 43,0 % eine Ausbildung. Dieser Anteil liegt sogar 2,6 Prozentpunkte höher als die Gruppe der Anfängerinnen und Anfänger mit Mittlerer Reife. Personen mit Mittlerer Reife stellen in etwa die Hälfte aller Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger. Personen mit Hochschulreife machen einen Anteil von 18,9 % aus.

Von allen Personen ohne Hauptschulabschluss starteten im Jahr 2020 68,0 % im Übergangssystem. Der entsprechende Anteil von Personen mit Hauptschulabschluss liegt bei 40,6 %; der Anteil von Personen mit Mittlerer Reife lediglich bei 3,2 %. Entsprechend liegt der Anteil der Personen ohne Schulabschluss an allen Anfängerinnen und Anfängern im Übergangssystem bei 15,0 %. Personen mit Hauptschulabschluss machen 54,7 % aus und Personen mit mittlerem Abschluss 13,2 %. Die restlichen 17,1 % entfallen vor allem auf Personen mit unbekanntem Abschluss. Personen mit Hochschulreife machen nur 1,1 % aus.

Tabelle 3: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Schulabschluss, 2020

Zielbereich	ohne HSA	mit HSA	mit mittlerem Schulabschluss	mit (Fach-) Hochschulreife	unbekannt	insgesamt
Zielbereich I: Berufsabschluss	987	8.114	23.576	9.156	6.562	48.395
...betriebliche Ausbildung	893	5.893	12.941	6.376	6.562	32.665
...schulische Ausbildung	94	2.221	10.635	2.780	-	15.730
Zielbereich II: Hochschulreife	-	3.101	32.888	16	367	36.372
Zielbereich III: Übergangsbereich	2.098	7.668	1.856	149	2.253	14.024
Schulabschluss: zweijährige Berufsfachschulen	-	3.869	5	-	-	3.874
Anrechenbarkeit: insgesamt	107	268	763	65	36	1.239
...einjährige höhere Berufsfachschule	-	-	550	1	-	551
...BGJ kooperativer Form, vollschulisch	1	29	25	5	4	64
...BGJ kooperativer Form	4	21	28	12	11	76
...Einstiegsqualifizierung (EQ)	102	218	160	47	21	548
keine Anrechenbarkeit: insgesamt	1.991	3.531	1.088	84	2.217	8.911
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Vollzeit	866	806	3	-	975	2.650
...Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache / InteA	-	-	-	-	790	790
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Teilzeit (ohne MN der Arbeitsverwaltung)	327	194	73	4	201	799
...Berufsfachschulen zum Übergang in Ausbildung (BÜA)	249	1.433	90	-	229	2.001
...berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA	549	1.098	922	80	22	2.671
Anfänger/-innen insgesamt	3.085	18.883	58.320	9.321	9.182	98.791
Anteil der Personen, die in den Übergangsbereich eingemündet sind	68,0%	40,6%	3,2%	1,6%	24,5%	14,2%

Quelle: Eigene Darstellung anhand von Daten des Hessischen Statistischen Landesamts auf Basis der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Anfängerinnen und Anfänger 2020/21 nach schulischer Vorbildung“.

Wie *Tabelle 4* zeigt, spielen neben dem Schulabschluss auch das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit eine wichtige Rolle für die Einmündung in das (Aus-)Bildungssystem. In der Gruppe der Männer liegt der Anteil der Anfänger in Berufsausbildung bei 49,1 % und entspricht damit nahezu genau der Verteilung weiblicher Anfängerinnen (48,8 %). Während die Wahrscheinlichkeit, in Ausbildung überzugehen, zunächst für beide Geschlechter ähnlich groß zu sein scheint, zeigen sich große Differenzen in Bezug auf die Art der Ausbildung. Der Anteil der männlichen Anfänger in dualer Ausbildung beträgt 40,8 %, in schulischer Ausbildung aber lediglich 8,4 %. Bei den Frauen kann ein Anteil von 25,0 % in dualer und 23,7 % in schulischer Ausbildung beobachtet werden. Wenn auch weniger stark ausgeprägt, zeigt sich ein ähnliches Bild beim Vergleich zwischen deutschen und ausländischen Anfängerinnen und Anfängern im (Aus-)Bildungssystem. Von allen Deutschen begannen im Jahr 2020 48,6 % eine Ausbildung: 33,6 % eine betriebliche und 15,0 % eine schulische Ausbildung. Von allen ausländischen Anfängerinnen und Anfängern starteten 2020 sogar 50,8 % eine Ausbildung. 30,4 % entfallen auf die betriebliche und 20,4 % auf die schulische Ausbildung.

Noch deutlichere Differenzen zeigen sich im Übergangssystem. Von allen Anfängerinnen und Anfängern im Übergangssystem waren im Jahr 2020 60,1 % Männer. In keinem anderen Zielbereich ist das Geschlechterverhältnis so unausgewogen. Bezogen auf die Gruppe der männlichen Anfänger insgesamt liegt der Anteil der Personen im Übergangssystem bei 16,7 %. Bei den Frauen fällt der entsprechende Anteil um 5,1 Prozentpunkte niedriger aus. Frauen haben also ein geringeres Risiko ins Übergangssystem einzumünden. Noch ausgeprägter sind die Unterschiede zwischen deutschen und nicht-deutschen Jugendlichen. Knapp jede dritte Anfängerin bzw. jeder dritte Anfänger mit ausländischer Staatsbürgerschaft (28,9 %) nahm an einer Maßnahme des Übergangsbereichs teil. Bei den Deutschen lag der Anteil dagegen „nur“ bei 11,2 %. Von allen Anfängerinnen bzw. Anfängern im Übergangsbereich hatten ferner 34,0 % der Jugendlichen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die Zahl der ausländischen Anfängerinnen und Anfänger erreichte jedoch im Jahr 2016 mit 11.437 Personen ihren Höhepunkt ist seitdem sehr stark (-58,3 %) zurückgegangen.

Tabelle 4: Anfängerinnen und Anfänger im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 2020

Zielbereich	Geschlecht		Staatsangehörigkeit			insgesamt
	männlich	weiblich	deutsch	nicht-deutsch	unbekannt	
Zielbereich I: Berufsabschluss	24.832	23.563	40.001	8.394	-	48.395
...betriebliche Ausbildung	20.575	12.090	27.639	5.026	-	32.665
...schulische Ausbildung	4.257	11.473	12.362	3.368	-	15.730
Zielbereich II: Hochschulreife	17.213	19.159	33.027	3.345	-	36.372
Zielbereich III: Übergangsbereich	8.427	5.597	9.248	4.770	6	14.024
Schulabschluss: zweijährige Berufsfachschulen	1.931	1.943	2.826	1048	-	3.874
Anrechenbarkeit: insgesamt	845	394	849	389	1	1.239
...einjährige höhere Berufsfachschule	313	238	439	112	-	551
...BGJ kooperativer Form, vollschulisch	56	8	53	11	-	64
...BGJ kooperativer Form	75	1	67	9	-	76
...Einstiegsqualifizierung (EQ)	401	147	290	257	1	548
keine Anrechenbarkeit: insgesamt	5.651	3.260	5.573	3.333	5	8.911
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Vollzeit	1.590	1.060	1.409	1.241	-	2.650
...Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache / InteA	473	317	17	773	-	790
...Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung in Teilzeit (ohne MN der Arbeitsverwaltung)	504	295	658	141	-	799
...Berufsfachschulen zum Übergang in Ausbildung (BÜA)	1.358	643	1.360	641	-	2.001
...berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA	1.726	945	2.129	537	5	2.671
Anfänger/-innen insgesamt	50.472	48.319	82.276	16.509	6	98.791
Anteil der Personen, die in den Übergangsbereich eingemündet sind	16,7%	11,6%	11,2%	28,9%	100,0%	14,2%

Quelle: Eigene Darstellung anhand von Daten des Hessischen Statistischen Landesamts auf Basis der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Anfängerinnen und Anfänger 2020/21 nach Geschlecht“ und „Staatsangehörigkeit“.

Dualer Ausbildungsstellenmarkt

Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) veröffentlichten Daten veranschaulichen die Entwicklungen des dualen Ausbildungsmarkts, auf den der Großteil aller Auszubildenden entfällt (vgl.

Tabelle 5). Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage stellt sich bei Anwendung der erweiterten Definition, bei der auch Bewerberinnen und Bewerber mitgezählt werden, die einer Alternative (z. B. Praktikum oder berufsvorbereitende Maßnahme) nachgehen, als nachteilig für Berufsanfängerinnen und -anfänger dar. Auf 100 Bewerberinnen und Bewerber kommen nur 91,4 Ausbildungsplätze. Würde man die Bewerberinnen und Bewerber mit Alternative nicht mitberücksichtigen, wäre das Verhältnis zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der Nachfrage nahezu ausgeglichen (102,7).

Insgesamt wirkt die Entwicklung von Angebot und Nachfrage im Zeitverlauf recht stabil – bis zum Beginn der Corona-Pandemie im Jahr 2020. Das Gesamtangebot ging innerhalb eines Jahres um 10,6 % zurück. Ein ähnliches Bild zeigt sich aber auch bei der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (alte Definition; -11,1 %; erweiterte Definition: -10,2 %). Entsprechend ist auch die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Vergleich zum Vorjahr stark (-13,2 %) gesunken. Mögliche Gründe lassen sich in den im März 2020 und November 2020 in Kraft getretenen Lockdowns zur Bekämpfung der Corona-Pandemie verorten. Neben der Einführung von Kontaktbeschränkungen, wurde u. a. die Schließung von (Ausbildungs-)Betrieben und Berufsschulen verordnet, die neben finanziellen Schäden für Betriebe auch die Erschwerung des Ausbildungsverlaufs zur Folge hatte (Uhly 2021).

Tabelle 5: Entwicklungen innerhalb des dualen Ausbildungsstellenmarktes, 2013-2020

	2013	2015	2017	2019	2020	Veränd. 2020/2013	Veränd. 2020/2019
Angebots-Nachfrage-Relation (alte Def.)	101,5	101,6	102,1	102,1	102,7	1,2	0,6
Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Def.)	88,0	89,0	90,7	91,8	91,4	3,4	-0,4
Gesamtangebot an Stellen	40.428	40.296	40.404	40.947	36.615	-9,4%	-10,6%
Gesamtnachfrage nach Stellen (alte Definition)	39.840	39.648	39.591	40.113	35.661	-10,5%	-11,1%
Gesamtnachfrage (erweiterte Def.)	45.951	45.258	44.538	44.598	40.068	-12,8%	-10,2%
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	38.388	37.809	37.725	38.334	33.285	-13,3%	-13,2%
Unbesetzte Stellen	2.040	2.484	2.679	2.613	3.330	+63,2%	+27,4%
Unvermittelte Bewerber/innen	7.563	7.449	6.813	6.264	6.783	-10,3%	+8,3%
...ohne Alternative	1.452	1.839	1.866	1.779	2.376	+63,6%	+33,6%
...mit Alternative	6.111	5.610	4.947	4.485	4.407	-27,9%	-1,7%

Quelle: Bundesinstitut für Berufliche Bildung, BIBB-Erhebung zum 30.09., „Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage (inkl. Daten der zugelassenen kommunalen Träger) 2009 bis 2020 in den Ländern“.

Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze ist insgesamt sehr stark gestiegen. Im Vergleich zum Basisjahr 2013 beträgt der Anstieg 63,2 %. Allein zwischen 2019 und 2020 ist ein Anstieg von 27,4 % festzustellen. Ähnlich verhält es sich auch bei der Zahl der unvermittelten Bewerberinnen und Bewerber ohne Alternative (2013/2020: +63,6 %; seit 2019/2020 +33,6 %). Diese Entwicklungen sprechen für wachsende Passungsprobleme (sog. „Mismatches“) am Ausbildungsmarkt. Sie stellen eine Erklärung dafür dar, weshalb sich Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage nicht gänzlich ausgleichen. Die Ursachen für Mismatches sind vielfältig und können in einer mangelnden schulischen Bildung, einem defizitären Allgemeinwissen, einer nicht vorhandenen beruflichen oder sozialen Eignung für den jeweils angestrebten Ausbildungsberuf (sog. „qualifikatorischer Mismatch“) oder

in regionalen Strukturen und Mobilitätsneigungen (sog. „regionaler Mismatch“) sowie in fehlenden Informationen (sog. „informationeller Mismatch“), aber auch in betrieblichen Faktoren – wie z. B. die Nutzung wenig geeigneter Rekrutierungsmaßnahmen – begründet sein (BIBB 2015: 408-430).

Rund ein Viertel (26,1 %) aller Ausbildungsverträge wurden in Hessen im Jahr 2019 vorzeitig gelöst. Damit liegt die Quote nur geringfügig unter dem Bundesdurchschnitt (26,9 %). Die Lösungsquote variiert dabei recht stark nach Ausbildungsbereichen: Im Handwerk und in der Landwirtschaft lag sie mit 33,0 % beziehungsweise 29,7 % besonders hoch, im öffentlichen Dienst war sie mit 7,4 % am niedrigsten.

Vor dem Hintergrund steigender Angebots- und Nachfragerelationen, veränderter Qualifikationsprofile von Bewerberinnen und Bewerbern, qualitativer Passungsprobleme und teilweise hoher Lösungsquoten sind die Betriebe vermehrt darauf angewiesen, die Ausbildung gegenüber benachteiligten Jugendlichen zu öffnen und stärker in sie zu investieren sowie die Ausbildungsbedingungen entsprechend anzupassen.

Jugendarbeitslosigkeit

Um das Bild zu vervollständigen, wird als letztes noch ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen junger Menschen geworfen. Laut Statistiken der Bundesagentur für Arbeit waren im Jahr 2020 insgesamt 19.033 Personen, die jünger als 25 Jahre waren, arbeitslos. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Zahl infolge der Auswirkungen der Corona-Pandemie sehr stark – und zwar um 27,1 % bzw. 4.058 Personen – angestiegen. Entsprechend nahm die Arbeitslosenquote um 1,1 Prozentpunkte auf 5,5 % zu. Die Arbeitslosenquote der 15- bis 25-Jährigen entsprach damit nahezu dem Bundesdurchschnitt (5,6 %). Junge Menschen haben in Hessen ein etwas geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko als ältere Personen. Die Gesamtarbeitslosenquote lag im Jahr 2020 in Hessen bei 6,0 %.

Zusammenfassung

Auf Basis der Analysen kann festgehalten werden, dass Männer und insbesondere Personen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im hessischen Schulsystem benachteiligt sind und deutlich schlechtere Bildungserfolge aufweisen als Frauen oder Deutsche. Die Corona-Pandemie hatte (vorerst) keine negativen Effekte auf die Abschlusschancen der Schülerinnen und Schüler.

Die Auswertungen zum (Aus-)Bildungssystem in Hessen verdeutlichen, dass junge Männer und Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft größere Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf aufweisen und deshalb häufiger im Übergangssystem einmünden als Frauen und Deutsche. Dies kann als Resultat der bereits im Schulsystem beobachtbaren Benachteiligungen interpretiert werden.

Im dualen Ausbildungsmarkt übersteigt die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen das Angebot (erweiterte Definition). Infolge der Corona-Pandemie sind sowohl die Nachfrage als auch das Angebot stark gesunken. Für den hessischen Ausbildungsmarkt zeigt sich zudem eine ausgeprägte Mismatch-Problematik, die dazu führt, dass viele Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben.

Jüngere haben in Hessen im Allgemeinen ein geringes Arbeitslosigkeitsrisiko als ältere Personengruppen. Die Corona-Pandemie hat jedoch zeitweise zu einem deutlichen Anstieg der Arbeitslosenzahlen geführt.

3.2 Wissenschaftlicher Kontext zur Erklärung von Übergangsproblematiken

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt junge Menschen vor Herausforderungen. Er greift in die Lebensorganisation, die Alltagserfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ein (Eberhard 2012). Aus Sicht der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen stellt der Übergang ins Berufsleben somit eine mit großer Unsicherheit behaftete Situation dar: Sie müssen sich orientieren, ihre Fähigkeiten und Interessen abgleichen und letztlich Anschluss an die bisher unbekannte Berufswelt finden. Hierbei erschweren z. B. die steigenden Qualifikationsanforderungen der Arbeitgeber sowie die Unwägbarkeiten der zukünftigen Entwicklungen beruflicher Felder und Möglichkeiten die Orientierung und Entscheidung. Vor diesem Hintergrund überrascht es zunächst wenig, dass diese Transitionsphase für junge Menschen herausfordernd sein kann.

Sowohl für die Personen selbst als auch für die Gesellschaft und Wirtschaft als Ganzes ist die erfolgreiche Bewältigung dieser Transitionsphase von zentraler Bedeutung, da sie die grundlegende Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Autonomiefähigkeit und Persönlichkeit, das persönliche Wohlbefinden und die gesellschaftliche Partizipation darstellt (Schropp 2018: 5-10; von Wyl et al. 2018: 3). Gelingt die Integration in den Arbeitsmarkt nicht, entsteht das Risiko der gesellschaftlichen Entkoppelung und der Schädigung des Selbstkonzepts der Betroffenen (Eberhard 2012; Fuchs et al. 2018; Schropp 2018).

Den meisten Jugendlichen gelingt diese wichtige biografische Weichenstellung. Manchen Jugendlichen fällt der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung aber schwerer als anderen. Sie benötigen vergleichsweise länger für die erfolgreiche Einmündung in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und verbleiben zwischenzeitlich in Maßnahmen des sog. Übergangssystems, die auf die schulische und berufliche Qualifizierung und Erhöhung der Ausbildungsreife betroffener Jugendlicher hinwirken sollen (Fuchs et al. 2018: 9; Schropp 2018: 5-6; Weiß 2015: 8-13). Ferner beenden einige junge Menschen ihre angefangene Ausbildung aus verschiedensten Gründen nicht immer, woraufhin sie erneut nach geeigneten Alternativen suchen müssen und ggf. in den Übergangsbereich einmünden (Deuer 2015: 106-107).

Losgelöst von den vielfältigen strukturellen Gründen, weswegen z. B. Jugendliche und ausbildungsplatz anbietende Betriebe innerhalb des dualen Systems nicht zueinander finden oder junge Menschen Ausbildungen nicht finalisieren, ist bekannt, dass es sich bei den betreffenden „gefährdeten“ (von Wyl et al. 2018: 7-8) oder gar „entkoppelten“ (Fuchs et al. 2018: 9) Jugendlichen statistisch auffallend häufig um Personen handelt, denen kein erfolgreicher oder lediglich schwacher Schulabschluss gelungen ist. Die betroffenen Jugendlichen weisen oft auch multiple Vermittlungshemmnisse auf, sodass neben den mangelhaft ausgeprägten schulischen Qualifikationen weitere Faktoren ursächlich für einen zunächst nicht gelingenden Übergang sein können. Hierzu zählen z. B. eine prekäre sozio-ökonomische Situation oder ein fehlender Rückhalt der Familie, Sprachdefizite, körperliche oder psychische gesundheitliche Schwierigkeiten, emotionale Probleme oder Verhaltensprobleme und Gewalterfahrungen. Junge Menschen mit diesen Merkmalen haben besonders ungünstige Voraussetzungen für den beruflichen Einstieg und bedürfen daher einer besonderen institutionellen Unterstützung, damit ihnen die notwendigen persönlich-sozialen und beruflichen Kompetenzen vermittelt werden und sie nicht dauerhaft den Anschluss an das Beschäftigungssystem verlieren (Fink 2011: 92-93; Schropp 2018: 6-10).

Ressourcentheoretisches Modell

Mit Hilfe des ressourcentheoretischen Modells von Eberhard (2012) können individuelle Übergangschancen von Ausbildungsbewerbern/innen durch die Akkumulation von spezifischem Kapital erklärt und Hemmfaktoren identifiziert werden. Die Ursachen für problematische Übergangsvläufe können dabei auf der institutionellen, sozialen und individuellen Ebene gefunden werden.

Das *institutionelle Kapital* repräsentiert die Rahmenbedingungen und stellt die Zugangsberechtigungen und -erlaubnisse dar, die von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren auf der systemischen Ebene festgelegt werden. Hierbei lassen sich wiederum die drei Kapitalformen Legislativ-, Exekutiv- und Marktkapital unterscheiden. Gesetzliche Bestimmungen und Verordnungen (z. B. BBiG und HwO oder Bestimmungen der Sozialgesetzbücher) stellen das Legislativkapital dar. Es handelt sich beim Legislativkapital um konkrete Fördermaßnahmen mit eindeutig festgelegten Zugangsregeln, die gesetzlich fixiert sind. Als Beispiel kann an dieser Stelle der von der SGB-Gesetzgebung eingeräumte Rechtsanspruch auf Aus- und Weiterbildungsförderung von (z. B. §§ 112-118 SGB III) oder Beschäftigungsunterstützung (z. B. § 55 SGB IX) für Menschen mit Behinderungen genannt werden. Programme, die von der Exekutive gewährt werden, für deren konkrete inhaltliche Ausgestaltung keine gesetzliche Bestimmung vorliegt, bilden das Exekutivkapital. Hierzu zählen laut Eberhard (2012: 60-64) vor allem „Sonderprogramme“ von Bund und Ländern, wie z. B. das zu damaliger Zeit mit ESF-Mitteln finanzierte Programm „3. Weg in die Berufsausbildung in NRW“. Dementsprechend könnten auch ESF-Programme (wie z. B. das Programm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“) unter das Exekutivkapital subsumiert werden.³ Das Marktkapital bildet das Verhältnis von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage ab. Ein Überangebot von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern führt entsprechend zu einer Schmälerung der Ausbildungschancen. Zu beachten ist, dass das institutionelle Kapital von den Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt und den Interessen der Kapitalgeber abhängig ist. Veränderungen resultieren in der Regel auch in geänderten Zugangsbedingungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung sowie in der Bereitstellung von institutionellen Übergangshilfen und deren Teilnahmevoraussetzungen. Damit bestimmt das institutionelle Kapital letztlich auch, ob und in welcher Form personales und soziales Kapital für den Übergang von der Schule in den Beruf einsetzbar ist.⁴ Die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt führen demnach dazu, dass die Wertigkeit der unterschiedlichen Kapitalformen dynamisch ist.

Das *soziale Kapital* ergibt sich aus der Beziehungsstruktur der jungen Menschen. Im Kontext des Übergangs zählen solche Personen als Kapital, die aus sozialen Motiven bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützen, z. B. durch die Vermittlung von Kontakten zu potenziellen Ausbildungsbetrieben oder die Unterstützung bei Bewerbungsaktivitäten. Auch Netzwerke sind Teil des sozialen Ka-

³ Durch die EU-Verordnungen 1303/2013 und 1304/2013 werden die Rahmenbedingungen für die Verwendung der EU-Gelder festgelegt. Die Verordnungen enthalten jedoch keine verpflichtenden Bestimmungen zur Umsetzung konkreter Fördermaßnahmen. Ferner leiten sich ESF-Förderprogramme (im Unterschied zur sogenannten „Regelförderung“) weder unmittelbar aus einem konkreten Gesetz ab, noch bedarf es für Aufhebungen nationale Gesetzesänderungen. Letztlich haben die EU-Mitgliedstaaten einen konzeptionellen und inhaltlichen Gestaltungsspielraum. ESF-Förderstrategien und -programme können daher bundesweit und länderspezifisch unterschiedlich ausgestaltet werden.

⁴ Die Autorin nennt als Beispiel eine gesetzliche Regelung, die bestimmt, dass alle Ausbildungsplätze ausschließlich auf Basis eines standardisierten schriftlichen Eingangstest vergeben werden dürfen. Damit würde das soziale Kapital (z. B. Netzwerke) an Relevanz verlieren. Zudem wären Fähigkeiten wie die mündliche Ausdrucksfähigkeit nicht mehr relevant, während die psychische Belastbarkeit im Umgang mit schriftlichen Tests bedeutungsvoller würde (vgl. Eberhard 2012: 49).

pitals. Insgesamt kommt der Familie als Kapitalgeber eine große Bedeutung zu. Ein niedriger sozioökonomischer Status oder geringe Bildungsaspirationen des Elternhauses stehen in einem negativen Zusammenhang mit den Übergangschancen von jungen Menschen (Schropp 2018).

Auf *individueller* Ebene lässt sich neben dem ökonomischen das kulturelle und personale Kapital unterscheiden. Das ökonomische Kapital beschreibt die finanzielle Ausstattung eines Individuums. Damit einhergehend umfasst das ökonomische Kapital auch die Wohnsituation sowie die Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe und Mobilität. Das kulturelle Kapital umfasst zusätzlich zu den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten Bildungszertifikate und Bewerbungsschreiben, die für die Ausbildungssuche verwendet werden. Personales Kapital wird durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Motivation, Intelligenz, psychische Belastbarkeit) sowie physische Merkmale (z. B. Gesundheit, physische Belastbarkeit, Erscheinungsbild) bestimmt (Eberhard 2012).

Die Autoren Fuchs et al. (2018) sehen insbesondere in der Autonomie die zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den (Ausbildungs-)Beruf. Der Übergang erzwingt eine Entscheidung im Sinne einer Selektion möglicher Optionen, die mit neuen und unbekannteren Situationen (z. B. neue Arbeitstechniken, aber auch neue Beziehungs- und Begegnungsformen) verknüpft sind. Autonomie gilt in diesem Kontext als „Fähigkeit eines Subjekts, in ihm [oder ihr] unbekannteren Situationen zu handeln und auch die Verantwortung für die Folgen der eigenen Handlung zu antizipieren und zu tragen“ (Fuchs et al. 2018: 156). Darüber hinaus erfordert der Übergang die Fähigkeit, Unsicherheiten in Bezug auf die Angemessenheit oder Relevanz des eigenen Handelns auszuhalten (ebd.).

Im Zusammenhang mit dem Übergang von der Schule in den Beruf wird hinsichtlich der individuellen Einflussfaktoren vielfach auch von der Ausbildungsreife gesprochen. Es handelt sich hierbei um ein spezifisches Konzept, das bestimmte Dimensionen von kulturellem und personalem Kapital beinhaltet.

Das Konzept der Ausbildungsreife

In den jährlich durchgeführten Umfragen der Deutschen Industrie- und Handelskammer bemängelt stetig eine Mehrheit der befragten Unternehmen, dass Schulabgänger/innen nicht über die nötige Ausbildungsreife verfügen und unzureichende schulische Qualifikationen und persönliche Kompetenzen aufweisen. In der aktuellsten Umfrage wird eine fehlende Ausbildungsreife aus Sicht der Betriebe sogar als die „neue wirtschaftliche Unsicherheit“ bezeichnet. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass sich die Mehrheit der Betriebe für leistungsschwächere Jugendliche engagiert (DIHK 2018: 17-23). Die Ausbildungsreife stellt eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung und deren erfolgreiche Beendigung dar und kann als Verhältnis von Erwartungen und Anforderungen auf Seite der Unternehmen sowie den Kenntnissen und Kompetenzen von Ausbildungsplatzbewerbern/innen verstanden werden (Eberhard 2006; Frommberger 2010).

Die konkreten Anforderungen der Unternehmen an die Ausbildungsreife sind insgesamt betrachtet dynamisch und hängen von den ökonomischen und technologischen Entwicklungen ab. Grundsätzlich lässt sich auf dem Arbeitsmarkt beobachten, dass die Anforderungen an Beschäftigte und Auszubildende steigen. Arbeitsprozesse und -abläufe werden eigenständiger gestaltet; es werden weniger direkte Weisungen ausgesprochen. Daraus folgt, dass insbesondere die Eigenverantwortung der Beschäftigten steigt (Frommberger 2010; Fuchs et al. 2018).

Ein Expertenmonitor unter Fachleuten aus Forschung und Praxis, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Jahr 2005 durchgeführt wurde, zeigt aber, dass keine Einigkeit darüber besteht, was unter dem Konstrukt „Ausbildungsreife“ genau zu verstehen ist (BIBB 2005). In 2006 hat der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (NPAF)“, bestehend aus Experten/innen aus Betrieben, Schulen, Wissenschaft sowie der Bundesagentur für Arbeit, deshalb ein gemeinsames Konzept zur Beurteilung der Ausbildungsreife von Jugendlichen entwickelt. Ziel war es, Abweichungen bezüglich der Einschätzungen der Ausbildungsreife und der beruflichen Kompetenzen von Bewerbern/innen sowie Schwierigkeiten der Unternehmen geeignete Auszubildende zu finden, zu verringern. Der Expertenkreis hat sich dabei auf folgende Definition von Ausbildungsreife geeinigt:

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann“ (Bundesagentur für Arbeit 2009, S.13).

Vom Konzept der Ausbildungsreife abzugrenzen sind die Berufseignung und die Vermittelbarkeit. Die *Berufseignung* bezieht sich auf die Fähigkeiten und Kompetenzen einen konkreten Ausbildungsberuf auszuüben. Hierbei sind jeweils die spezifischen Anforderungen in Bezug auf die Ausübung des Berufs heranzuziehen. Bei der Bewertung der Berufseignung wird außerdem berücksichtigt, ob der Beruf, die berufliche Tätigkeit oder die berufliche Position die Erwartungen des Jugendlichen erfüllen und somit zur beruflichen Zufriedenheit führen kann. Dies beinhaltet auch eine Einschätzung darüber, ob eine Über- oder Unterforderung im Zuge der Ausübung des Berufs zu erwarten ist. Die *Vermittelbarkeit* wird durch die Möglichkeit bestimmt, bei vorhandener Ausbildungsreife und Berufseignung einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die Vermittelbarkeit kann durch in der Person liegende Gründe eingeschränkt sein, sie kann aber auch durch marktabhängige und betriebs- oder branchenbezogene Charakteristika reduziert werden. Betriebe können z. B. über die üblichen Eignungskriterien der Berufseignung hinaus weitere Anforderungen stellen (Bundesagentur für Arbeit 2009; Frommberger 2010).

Die Ausbildungsreife kann also als Grundvoraussetzung für die Aufnahme und Ausübung einer Ausbildung (auf einem niedrighwelligen Niveau) angesehen werden, spezifische berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten spielen dabei noch keine Rolle (vgl. *Abbildung 1*). Die Ausbildungsreife ist in Bezug auf die Anforderungen an die Jugendlichen den Konzepten Berufseignung und Vermittelbarkeit untergeordnet. Sie stellt somit eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für die Aufnahme einer Ausbildung dar.

Abbildung 1: Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit



Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2009).

Im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“, entwickelten die Experten/innen einen Kriterienkatalog mit 24 unterschiedlichen Merkmalen, welche die Mindeststandards für die Aufnahme einer Berufsausbildung darstellen. Diese lassen sich wiederum in fünf Merkmalsbereiche unterteilen (vgl. Tabelle 6).

Viele der Kriterien zur Feststellung der Ausbildungsreife können als Schlüsselkompetenzen bzw. „Softskills“ bezeichnet werden. Im Vordergrund stehen – neben schulischen Basiskenntnissen – vor allem soziale und persönliche Kompetenzen der Jugendlichen. Berufsbezogene Kriterien spielen – mit Ausnahme der Berufswahlreife – keine Rolle (Bleck 2012).

Der Grad der Ausbildungsreife bestimmt nicht nur die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, sondern auch die Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit, wenn der Übergang in Ausbildung nicht gelingt. Sie determiniert also auch die Zugangsmöglichkeiten zum institutionellen Hilfesystem. Der idealtypische Ablauf zur Bestimmung der Ausbildungsreife gestaltet sich bei der Bundesagentur für Arbeit wie folgt: Zunächst findet ein Beratungsgespräch statt, bei dem die beruflichen Interessen, personalen und sozialen Fähigkeiten, schulischen Basiskenntnisse sowie die physische und psychische Belastbarkeit festgestellt wird. Die Ergebnisse des Gesprächs werden durch die Analyse von Schulzeugnissen, Bewerbungsunterlagen etc. unterstützt. Anschließend wird die Entscheidung darüber getroffen, ob der/die Jugendliche über die nötige berufliche Eignung bzw. Ausbildungsreife verfügt. Sofern erforderlich, z. B. wenn Unklarheiten über die Ausbildungsreife der Jugendlichen bestehen, werden die Ergebnisse zusätzlicher ärztlicher und/oder psychologischer Eignungsuntersuchungen herangezogen. Nur Jugendliche, die über die notwendigen Kompetenzen verfügen, werden als Ausbildungsbewerber/innen bei der Bundesagentur für Arbeit registriert.

Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife werden hingegen in für sie geeignete Fördermaßnahmen des Übergangssystems vermittelt (Bundesagentur für Arbeit 2009).

Tabelle 6: Merkmalsbereiche und Merkmale der Ausbildungsreife

Merkmalsbereiche	Merkmale
Schulische Basiskenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • (Recht-)Schreiben • Lesen (mit Texten und Medien umgehen) • Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen) • Mathematische Grundkenntnisse • Wirtschaftliche Grundkenntnisse
Psychologische Leistungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeherrschung • Rechnerisches Denken • Logisches Denkvermögen • Räumliches Vorstellungsvermögen • Merkfähigkeit • Bearbeitungsgeschwindigkeit • Befähigung zur Daueraufmerksamkeit
Physische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgerechter Entwicklungsstand • Gesundheitliche Voraussetzungen
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz • Kommunikationsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Kritikfähigkeit • Leistungsbereitschaft • Selbstorganisation/Selbstständigkeit • Sorgfalt • Teamfähigkeit • Umgangsformen • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit
Berufswahlreife	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2009).

Zusammenfassung

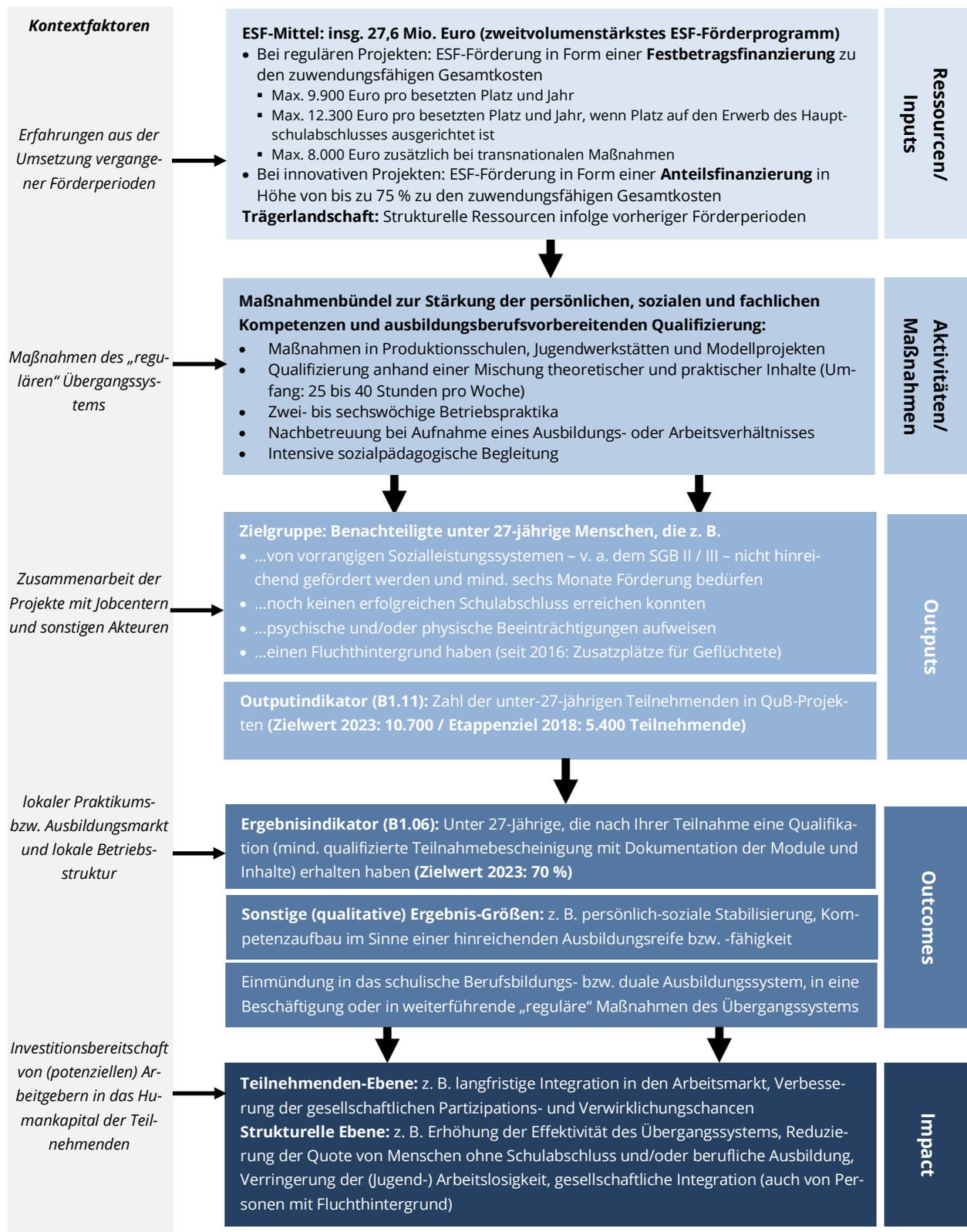
Der Übergang von der Schule in den Beruf basiert auf Wechselwirkungen von institutionellem, sozialen und individuellem Kapital. Schwierigkeiten beim Übergang sind auf eine mangelhafte Ressourcenausstattung zurückzuführen. Im Fokus der wissenschaftlichen Diskussion steht das Konzept der Ausbildungsreife. Hierbei handelt es sich um die Beschreibung der notwendigen Voraussetzungen für die Aufnahme und Ausübung einer Ausbildung. Die Ausbildungsreife ist ferner ein Bestimmungsmerkmal für den Zugang ins Übergangssystem.

4. Programmlogik

Eine Programmlogik bildet die Basis von sog. theoriebasierten Wirkungsevaluationen. Mit ihrer Hilfe wird der Evaluationsgegenstand präzisiert und hinsichtlich formulierter Zielsetzungen und unterstellter Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in temporär bzw. logisch aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt. Als Phasen der Programmlogik von QuB werden die für die Förderung bereitgestellten „Ressourcen/Inputs“, die mit den Inputs umgesetzten „Aktivitäten/Maßnahmen“, die unmittelbar produzierten „Outputs“, die bei der Zielgruppe in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht identifizierbaren „Ergebnisse/Outcomes“ sowie die sich möglicherweise langfristig durch die Förderung angestoßenen „Impacts“ betrachtet (vgl. *Abbildung 2*). Während sich die Veränderungen auf der Output- und Outcome-Dimension noch in direktem Zusammenhang zur Intervention setzen lassen, sind die langfristigen Veränderungen – sofern sie beobachtet werden können – zumeist nur indizienhaft mit dem Förderprogramm kausal verknüpfbar. Eine Programmlogik fußt dabei grundlegend auf der Annahme, dass der Erfolg der Intervention vom Einwirken der jeweils vorgelagerten Phasen abhängig ist. Erkenntnisleitend ist die Frage, warum, wie und für wen die Intervention (nicht) wirkt und welche spezifischen Bedingungen den (Nicht-)Erfolg der Intervention beeinflussen.

Inputs/Ressourcen: Die Verantwortung über die Entwicklung und die Ausrichtung des Förderprogramms liegt federführend beim HMSI, wobei im Rahmen der Vorbereitung der Förderung regionale bzw. kommunale Akteure miteingebunden worden sind. Auf der Inputebene ist in erster Linie die für die laufende Förderperiode geplante ESF-Fördersumme zu nennen. Sie beläuft sich für QuB gemäß der indikativen Mittelplanung insgesamt auf 27,6 Mio. Euro. Die Förderung erfolgt bei regulären Projekten von QuB dabei auf Basis einer Festbetragsfinanzierung zu den zuwendungsfähigen Gesamtkosten pro besetzten Projektplatz. Grundsätzlich ist ein Zuschuss in Höhe von 9.900 Euro je besetzten Platz und Jahr vorgesehen. Dieser Betrag kann auf maximal 12.300 Euro steigen, wenn im Rahmen der Projekte der Erwerb des Hauptschulabschlusses möglich ist und Teilnehmende dieses Ziel haben. Ferner werden bis zu 8.000 Euro bereitgestellt, wenn die Projekte transnationale Bezüge haben (z. B. in Form von Auslandsaufenthalten in Kooperation mit ausländischen Trägern oder beruflichen Schulen). Der Rahmen von QuB ermöglicht auch die Durchführung innovativer Projekte, die Modellcharakter haben und der Weiterentwicklung der Jugendberufshilfe und Arbeitsmarktförderung dienen sollen. Für derartige Projekte erfolgt die ESF-Förderung in Form einer Anteilsfinanzierung in Höhe von bis zu 75 % zu den zuwendungsfähigen Gesamtkosten. Die Ko-Finanzierung der Projektkosten basiert auf Mittel der Träger, den Leistungen der Sozialgesetzbücher II (Grundsicherung für Arbeitsuchende und Arbeitsförderung) und VIII (Jugendhilfe) sowie kommunalen Mitteln. Ein festes Schema gibt es bei der Ko-Finanzierung dabei nicht. Sie kann projektspezifisch ausgestaltet werden. Neben den finanziellen Mitteln stellt die bestehende Trägerlandschaft eine weitere wichtige strukturelle Inputdimension dar. Vor dem Hintergrund des langjährigen Bestands und der hohen Kontinuität von QuB kann die Förderung auf bestehende Wissensbestände und Erfahrungswerte einer stabilen Trägerlandschaft aufbauen. Die Steuerung des Programms durch das HMSI kann folglich auf Basis etablierter Strukturen erfolgen.

Abbildung 2: Förderprogrammlogik von QuB



Quelle: Darstellung in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004); Operationelles Programm des Landes Hessen für den Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014 bis 2020; HMSI (2014); Rahmenrichtlinie; HMSI (2017); Förderrichtlinie des HMSI-Förderprogramms „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“; Projektantragsanalyse; ISG- Experteninterviews.

Aktivitäten/Maßnahmen: Die Maßnahmen von QuB werden im ESF-Monitoringsystem in vier verschiedene „Projektkategorien“ unterteilt: Projekte in Jugendwerkstätten, Projekte in Produktionsschulen sowie sonstige Projekte und Modellprojekte. Zwischen Jugendwerkstätten und Produktionsschulen bestehen zwar gewisse konzeptionelle Unterschiede, die in den konkreten Projekten geleistete Arbeit ist jedoch vergleichbar. In beiden Projekttypen werden Lern- und Arbeitsprozesse eng miteinander verzahnt und praktische Arbeiten für die Erfüllung realer Kundenaufträge verrichtet. Produktionsschulen sind in Hessen ein Angebot im Übergangssystem. Sonstige Projekte und Modellprojekte werden von weiteren anerkannten Trägern der Jugendhilfe nach dem SVB VIII umgesetzt. Modellprojekte sollen v. a. der Setzung neuer Impulse für die (Weiter-)Entwicklung von Maßnahmen des Übergangssystems dienen.

In allen Projekten wird den Teilnehmenden eine intensive sozialpädagogische Betreuung angeboten. Ferner arbeiten alle Projekte mit individuellen Förderplänen, um sowohl die Bedarfslage als auch die Fortschritte der Teilnehmenden erfassen und zielgenauer mit einzelnen Teilnehmenden arbeiten zu können. Betriebspraktika ergänzen das praktische Angebot der Träger. Vor dem Hintergrund der vermehrten Teilnahme geflüchteter Personen ist außerdem anzunehmen, dass die Sprachförderung innerhalb der Projekte eine wichtige Rolle spielt.

Die Förderdauer der Teilnehmenden sollte sich auf mindestens sechs und höchstens 24 Monate belaufen. Die Teilnehmenden sollen zwischen 25 bis 40 Stunden pro Woche in den Projekten verbringen. Hierfür können sie je nach Ermessen des verantwortlichen Projektträgers eine Vergütung erhalten.

Outputs: Mit den Maßnahmen von QuB sollen junge benachteiligte Menschen im Alter bis 27 Jahren mit zumeist multiplen Problemlagen angesprochen und gefördert werden. Hierzu gehören Personen, die noch keinen erfolgreichen Schulabschluss aufweisen, die psychische und/oder physische Beeinträchtigungen aufweisen und für die die Regelleistungen gemäß SGB II bzw. SGB III unzureichend sind. In jedem Projekt sind außerdem zusätzliche Plätze ausschließlich für Geflüchtete vorgesehen, die Leistungen im Rahmen des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) erhalten und eine gute Bleibeperspektive haben. Gemäß OP sollen bis zum Jahr 2023 mindestens 10.700 Teilnehmende gefördert werden (Outputindikator B1.11). Als Etappenziel gilt es bis zum Jahr 2018 mindestens 5.400 Personen zu erreichen.

Outcomes: Auf der Ebene der Outcomes werden die unmittelbar mit den Förderbegünstigten in Zusammenhang stehenden Ziele der Förderung betrachtet. Grundsätzlich streben alle Projekte eine persönlich-soziale Stabilisierung sowie die schulische und berufliche Qualifizierung der Teilnehmenden zwecks Integration in bzw. Heranführung an das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem an. Die Verbesserung der Ausbildungsreife stellt damit ein zentrales Ziel der Förderung dar. Laut OP sollen bis 2023 mindestens 70 % der regulär aus der Förderung ausgetretenen Teilnehmenden eine Qualifikation (mind. qualifizierte Teilnahmebescheinigung mit Dokumentation der Module und Inhalte) erhalten haben (Ergebnisindikator B1.06). Hierunter fallen auch Teilnehmende, denen im Zuge der Teilnahme das Nachholen des Schulabschlusses gelingen konnte. Hierbei gilt es zu beachten, dass das Nachholen eines Schulabschlusses nicht das Hauptziel von QuB ist und nicht von jedem Träger angeboten wird.

Impacts: Auf der Impact-Ebene werden die längerfristigen Beiträge eines Förderprogramms zu den Zielen betrachtet. Auf der Teilnehmenden-Ebene sind als Resultat der im Rahmen von QuB vermittelten schulischen und beruflichen Qualifikationen primär die Prävention von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit sowie Sicherstellung gesellschaftlicher Verwirklichungs- und Partizipationschancen zu nennen. Diese Zielsetzung steht dabei in einem Bezug zu den beschäftigungs- und bildungspolitischen Vorgaben der „Europa-2020-Strategie“. Einerseits soll die Erwerbstätigenquote bis zum Jahr 2020 auf mindestens 70 % (EU) bzw. 75 % (Deutschland) erhöht und die Zahl der Langzeitarbeitslosen bis 2020 um mindestens 25 % reduziert werden, andererseits soll der Anteil der Bevölkerung im Alter zwischen 18 bis 24 Jahren, der höchstens die Sekundarstufe I durchlaufen und keine weitere allgemeinbildende oder berufliche Bildung erfahren hat (Schulabbrecherquote), bis 2020 unter 10 % liegen. Bei der Einordnung der Integrationswirkungen von QuB muss berücksichtigt werden, dass QuB insbesondere für Personen greift, deren Ausgangs- und Bedarfslagen im regulären Angebotsspektrum des Übergangssystems nicht im erforderlichen Maße aufgefangen werden können. Dies bedeutet zugleich, dass schnelle Erfolge nach Maßnahmenaustritt nicht bei jeder geförderten Person zu erwarten sind.

Auf der strukturellen Ebene kann angenommen werden, dass QuB Beiträge zur Erhöhung der Effektivität des Übergangssystems sowie zur Stärkung der gesamtgesellschaftlichen Integration (auch von Personen mit Fluchthintergrund) leistet.

5. Materieller und finanzieller Umsetzungsstand

Anhand der ESF-Monitoringdaten kann nachvollzogen werden, welche Umsetzungsfortschritte sich in materieller und finanzieller Hinsicht verzeichnen lassen und ob eine Förderung im Soll ihrer vorab gesetzten Ziele liegt. Für die Erfolgsmessung werden Output- und Ergebnisgrößen herangezogen.

Insgesamt wurden 334 Projekte über 47 unterschiedliche Zuwendungsempfänger gefördert (Datenstand: 14.10.2021). Davon entfielen 166 auf die Projektkategorie „Sonstiges Projekt“ (49,7 %). Des Weiteren gab es 124 Produktionsschulen (37,1 %), 35 Jugendwerkstätten (10,5 %) und neun Modellprojekte (2,7 %). Wie *Tabelle 7* zeigt, blieb die Zahl der geförderten Projekte über den gesamten Förderzeitraum recht konstant.

Tabelle 7: Anzahl Projekte nach Jahren, 2015–2021

2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Gesamt
50	49	48	47	47	46	47	334

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 14.10.2021).

In der Förderperiode 2014–2020 wurden mit Datenstand 28.12.2021 insgesamt 99,5 Mio. Euro bewilligt, davon entfallen 28,1 Euro auf den ESF. Damit wurden die insgesamt zur Verfügung stehenden ESF-Mittel in Höhe von 27,6 Mio. bereits vollständig ausgeschöpft.⁵ Der Anteil der ESF-Mittel an den förderfähigen Ausgaben liegt im Mittel bei 28 %. Im Durchschnitt wurden pro Projekt rund 302.000 Euro insgesamt bzw. rund 85.000 ESF-Mittel bewilligt. Zu den ESF-Mittel kommen etwa 66,0 Mio. Öffentliche Mittel sowie 5,1 Mio. private Mittel hinzu. Insgesamt wurden bislang rund 18,1 Mio. Euro ESF-Mittel ausgezahlt. Dies entspricht einem Anteil von 65 %.

Tabelle 8: Bewilligte Mittel, 2015-2021

	Bewilligte Mittel
Private Mittel	5.071.393 €
Öffentliche Mittel	65.957.926 €
ESF-Mittel	28.059.204 €
Gesamtmittel	99.483.256 €
<i>Durchschn. ESF-Mittel pro Projekt</i>	<i>85.286 €</i>
<i>Durchschn. Gesamtmittel pro Projekt</i>	<i>302.381 €</i>

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 28.12.2021).

Bezogen auf den Durchführungszeitraum zeigen sich zwischen den Förderjahren in Bezug auf die bewilligten ESF-Mittel einige Schwankungen (*vgl. Tabelle 9*). Während die ESF-Mittel von 2015 (4,6 Mio. Euro) bis 2018 (2,3 Mio. Euro) kontinuierlich rückläufig waren, stiegen sie in 2019 wieder an, um im Folgejahr erneut abzusinken. Für das Durchführungsjahr 2021 wurden mit rund 7,1 Mio. Euro mit Abstand die meisten ESF-Mittel bewilligt.

⁵ Bis zu einer gewissen Grenze sind Umverteilungen von ESF-Mitteln innerhalb einer Prioritätsachse nicht problematisch und erfordern keine offizielle Änderung des Operationellen Programms.

Tabelle 9: Bewilligte ESF-Mittel nach Jahren in Euro

2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Gesamt
4.629.620	3.858.977	2.896.173	2.259.792	4.035.462	3.246.000	7.133.181	28.059.204

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 28.12.2021).

Tabelle 10 gibt einen Überblick über den materiellen Umsetzungsstand des Förderprogramms QuB für den Zeitraum zwischen 2015 und 2021 (Datenstand: 14.10.2021). Die Darstellung berücksichtigt ausschließlich „regulär“ verbuchte Teilnehmende. Personen, die wiederholt in QuB eingetreten sind, weil sie eine „Vormaßnahme“ besucht haben, werden nicht noch einmal gezählt.⁶ Im betrachteten Zeitraum sind insgesamt 8.871 Teilnehmende „regulär“ in Projekte von QuB eingetreten. Durchschnittlich wurden pro Projekt 40 Teilnehmende gefördert. Das Minimum liegt bei sechs Teilnehmenden, das Maximum bei 492 Teilnehmenden. Zu beachten ist, dass die Umsetzung der Projekte in der Praxis oftmals in Teilgruppen erfolgt. In „Sonstigen Projekten“ wurden durchschnittlich 34 Teilnehmende, in Jugendwerkstätten 37 Teilnehmende und in Produktionsschulen 46 Teilnehmende gefördert. In Modellprojekten fällt der Durchschnittswert mit 86 Personen je Projekt sehr hoch aus. Dieser hohe Wert ist hauptsächlich auf ein einzelnes sehr großes Projekt mit 492 Teilnehmenden zurückzuführen. Der Median liegt lediglich bei 38 Teilnehmenden.⁷ Das Auslaufen des Modellprojekts erklärt auch, weshalb sich die Gesamtzahl geförderter Personen im Jahr 2017 gegenüber 2016 spürbar reduziert hat. Für 2021 sind aufgrund des Stichtags der Datenziehung (14.10.2021) noch nicht alle Teilnehmenden berücksichtigt.

Tabelle 10: Reguläre Teilnehmendeneintritte nach Jahren, 2015–2021

	Teilnehmende insgesamt	Anteil in %
insgesamt	8.817	100,0
<i>nach Eintrittsjahr</i>		
2015	1.771	20,1
2016	1.671	19,0
2017	1.229	13,9
2018	1.219	13,8
2019	1.209	13,7
2020	1.009	11,4
2021	709	8,0

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 14.10.2021).

Tabelle 11 präsentiert die Verteilung soziodemografischer Merkmale für alle „regulären“ Teilnehmenden insgesamt sowie differenziert nach Geschlecht. Männer sind in den Maßnahmen aufgrund ihres erhöhten Förderbedarfs (vgl. *Kapitel 3.1*) deutlich überrepräsentiert. Ihr Anteil liegt bei 62 %.

Ein Drittel der Teilnehmenden war zum Zeitpunkt des Eintritts unter 18 Jahre alt. 45 % waren zwischen 18 und 21 Jahren alt, 22 % zwischen 22 und 27 Jahren. Einige wenige Teilnehmende waren

⁶ Die Zahl der Mehrfachteilnahmen beträgt insgesamt 4.604. Würde man diese mitzählen, käme man auf 13.421 Teilnehmendeneintritte.

⁷ Beim Median handelt es sich um den Wert, den 50 % der Projekte überschreiten und 50 % unterschreiten.

bei Projekteintritt bereits älter als 27 Jahre. Dies ist im Rahmen der Förderung jedoch nur in Ausnahmefällen zulässig.

Tabelle 11: Sozio-demografische Merkmale der Geförderten, 2015–2021

	Gesamt		Männer		Frauen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Gesamt	8.817		5.496		3.321	
Alter						
14 bis 17 Jahre	2.947	33%	1.782	32%	1.165	35%
18 bis 21 Jahre	3.940	45%	2.473	45%	1.467	44%
21 bis 27 Jahre	1.906	22%	1.224	22%	682	21%
älter als 27 Jahre	24	0%	17	0%	7	0%
Höchster Bildungsabschluss						
ohne Schulabschluss (ISCED 0–1)	5.079	58%	3.230	59%	1.849	56%
Hauptschulabschluss (ISCED 2)	2.650	30%	1.642	30%	1.008	30%
Mittlere Reife (ISCED 2)	755	9%	415	8%	340	10%
Berufsvorbereitungsjahr absolviert (ISCED 2)	137	2%	84	2%	53	2%
Berufgrundbildungsjahr absolviert (ISCED 3)	18	0%	14	0%	4	0%
Abgeschlossene Ausbildung (ISCED 3)	38	0%	29	1%	9	0%
Abitur/Fachhochschulreife (ISCED 3) und höherwertige Abschlüsse	140	2%	82	1%	58	2%
Erwerbsstatus						
arbeitslos	4.239	48%	2.733	50%	1.506	45%
erwerbstätig	97	1%	54	1%	43	1%
nicht erwerbstätig	4.481	51%	2.709	49%	1.772	53%
Migrationshintergrund						
ausländische Staatsbürgerschaft*	3.466	44%	2.287	47%	1.179	39%
Eltern sind ausländischer Herkunft*	2.617	32%	1.574	31%	1.043	34%
eigene Migrationshistorie*	2.234	27%	1.533	30%	701	23%
Sonstige Personenmerkmale						
Behinderung*	264	3%	167	3%	97	3%
sonstige Benachteiligung*	1.635	21%	935	20%	700	25%
ohne festen Wohnsitz	125	1%	99	2%	26	1%
ländlicher Wohnsitz	1.538	17%	1.046	19%	492	15%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 14.10.2021).
* Für diese Personenmerkmale kann die Angabe verweigert werden. Die Anteilswerte beziehen sich jeweils auf gültige Nennungen. Insgesamt haben 7%–14 % keine Angaben zu den gekennzeichneten Merkmalen gemacht.

Rund 58 % der Teilnehmenden besaßen zum Zeitpunkt der Befragung keinen Schulabschluss. 30 % hatten bereits einen Hauptschulabschluss und 9 % die Mittlere Reife erworben. 2 % absolvierten im Vorfeld des Projekts bereits ein Berufsvorbereitungsjahr, einige wenige sogar ein Berufgrundbildungsjahr. 2 % hatten vor dem Projekt bereits die (Fach-)Hochschulreife oder in Einzelfällen sogar einen höherwertigen Abschluss erworben. Für 38 Teilnehmende stellte eine abgeschlossene Berufsausbildung der höchste Bildungsabschluss dar. Insgesamt hatten jedoch 130 Personen (1 %) bereits eine Berufsausbildung absolviert in Verbindung mit dem Erwerb der (Fach-)Hochschulreife.

Nur 1 % der Teilnehmenden ging vor Projektbeginn einer Erwerbstätigkeit nach. 51 % waren nicht erwerbstätig und 48 % arbeitslos gemeldet. Von diesen Personen waren 43 % sogar bereits mehr als zwölf Monate arbeitslos. Ein Drittel war bis zu sechs Monaten und ein Viertel zwischen sechs und zwölf Monaten arbeitslos.

Zu sensiblen personenbezogenen Merkmalen (Migrationshintergrund, Behinderung, sonstige Benachteiligung) konnten die Teilnehmenden ihre Angabe verweigern. Davon machten je nach Merkmal 7 %–14 % Gebrauch. Die in *Tabelle 11* berichteten Anteilswerte beziehen sich jeweils auf gültige Fälle und nicht auf die Gesamtteilnehmendenzahl. Wie die Auswertungen zeigen, liegt der Anteil von Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit 44 % sehr hoch. 27 % der Teilnehmenden sind selbst nach Deutschland eingewandert. Bei 32 % war mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft. 3 % der Geförderten hatten eine Behinderung. Sonstige Benachteiligungen lassen sich bei 21 % der Geförderten konstatieren. Hierunter fallen u. a. Personen mit Analphabetismus, Personen mit Suchterkrankungen, Personen in Schuldnerberatung sowie ehemalige Strafgefangene. 1 % der Teilnehmenden hatte zudem keinen festen Wohnsitz. 17 % wohnten in ländlichen Gebieten.

Beim Vergleich zwischen Männern und Frauen lassen sich nur wenige Unterschiede erkennen. In Bezug auf den Migrationshintergrund zeigen sich jedoch größere Differenzen. Frauen haben seltener eine ausländische Staatsbürgerschaft (-8 Prozentpunkte) und sind seltener aus dem Ausland eingewandert im Vergleich zu den Männern (-7 Prozentpunkte). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Plätze für Menschen mit Fluchthintergrund meist von Männern besetzt werden. Dafür sind die Eltern der Teilnehmerinnen etwas häufiger zugewandert (+3 Prozentpunkte). Frauen waren vor Projektbeginn zudem seltener arbeitslos (-5 Prozentpunkte), dafür aber häufiger nicht erwerbstätig als Männer (+4 Prozentpunkte). Sie weisen des Weiteren häufiger eine sonstige Benachteiligung auf (+5 Prozentpunkte).

Von allen Teilnehmenden sind zum Datenstand 14.10.202 7.963 Personen ausgetreten. Dies entspricht einem Anteil von 90 % gemessen an allen regulären Teilnehmenden. Der Anteil der vorzeitigen Projektaustritte fällt mit 40 % sehr hoch aus.

Tabelle 12 zeigt den Erwerbstatus der Teilnehmenden, die bereits aus dem Förderprogramm ausgetreten sind. Die Informationen beziehen sich auf einen Zeitraum bis zu vier Wochen nach Verlassen des Projekts. Knapp ein Drittel (30 %) war unmittelbar nach dem Projekt arbeitslos. Somit reduzierte sich der Anteil im Vergleich zum Projektbeginn um 18 Prozentpunkte. 23 % der ehemaligen Teilnehmenden gingen einer Erwerbstätigkeit nach. Die Erwerbstätigen können wiederum nach Art der Erwerbstätigkeit weiter differenziert werden: 13 % gingen einer betrieblichen Ausbildung und 10 % einer abhängigen Beschäftigung nach. Einige wenige Personen machten sich nach dem Projekt selbstständig.

Der Großteil der ausgetretenen Teilnehmenden (47 %) war nicht erwerbstätig, wobei auch hier einige positive Entwicklungen festgestellt werden können. Insgesamt 9 % besuchten nach dem Projekt eine allgemeinbildende Schule, 5 % absolvierten eine schulische oder außerbetriebliche Ausbildung. Weitere 12 % nahmen an einer Weiterbildungsmaßnahme teil, wobei jedoch vermutet werden kann, dass es sich primär um Maßnahmen des Übergangssystems handelt. 2 % waren in Elternzeit, 1 % bezog Leistungen nach SGB XII. Für 18 % trifft „Sonstiges“ zu.

Tabelle 12: Erwerbsstatus nach Projektaustritt, 2015–2021

	Gesamt		Männer		Frauen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Gesamtaustritte	7.963		5.016		2.947	
Arbeitslose	2.378	30%	1.542	31%	836	28%
Erwerbstätige	1.852	23%	1.220	24%	632	21%
... davon Auszubildender im Betrieb	1.016	13%	619	12%	397	13%
... davon Arbeitnehmer/-in	821	10%	587	12%	234	8%
... davon Selbständig	15	0%	14	0%	1	0%
Nichterwerbstätige	3.733	47%	2.254	45%	1.479	50%
... davon Schüler/-in einer allgemeinbildenden Schule	687	9%	466	9%	221	7%
... davon Student/-in	20	0%	13	0%	7	0%
... davon in schulischer/außerbetrieblicher Ausbildung	424	5%	249	5%	175	6%
... davon in Weiterbildung/Qualifizierung	935	12%	593	12%	342	12%
... davon Elternzeit	127	2%	10	0%	117	4%
... davon Leistungen nach SGB XII	73	1%	36	1%	37	1%
... davon „Sonstige“	1.467	18%	887	18%	580	20%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 14.10.2021).

Tabelle 13 verdeutlicht die Fortschritte in Bezug auf die programmspezifischen Indikatoren, die im OP festgelegt wurden. Der Outputindikator misst die Zahl der Teilnehmenden bis 27 Jahre. Als Zielwert wurden 10.700 Personen definiert. Zum Datenstand 14.10.2021 liegt die Verwirklichungsquote mit 82,2 % bzw. 8.793 Personen noch unter dem Soll-Wert. Zwar wurden noch nicht alle Teilnehmenden für die gesamte Förderperiode erfasst, es ist aber davon auszugehen, dass der Zielwert am Ende des Förderzeitraums zumindest knapp verfehlt wird.

Der Ergebnisindikator bemisst die Quote der durch die Förderung erfolgreich qualifizierten Personen für regulär ausgetretene Personen. Dies sind bislang 4.758 Personen. Die Quote beläuft sich somit aktuell (Datenstand 14.10.2021) auf 90,6 % und liegt damit rund 20 Prozentpunkte über dem definierten Zielwert.

Tabelle 13: Programmspezifische Indikatoren, 2015–2021

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Summe / Quote	Zielwert bis 2023 (Endziel)	
									Soll-Wert	Verwirklichungsquote
Outputindikator (B1.11)	1.761	1.665	1.223	1.219	1.207	1.009	709	8.793	10.700	82,2%
Ergebnisindikator (B1.06)	397	1.031	643	608	663	550	418	90,6 %	70,0%	129,4%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 14.10.2021).

6. Ergebnisse der ISG-Erhebungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen dargestellt. Zunächst werden die quantitativen Ergebnisse vorgestellt. Hierbei wird wiederum zunächst die Trägerperspektive über die kontinuierliche „allgemeine“ Projektträgerbefragung sowie die einmalige Corona-Befragung präsentiert. Im Anschluss finden sich die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen zur Entwicklung der Ausbildungsreife sowie zum längerfristigen Verbleib der Teilnehmenden nach Abschluss des Projekts. Die Ergebnisse der qualitativen Analysen zur Gleichstellungsförderung, die vorrangig auf Interviews mit Projektträgern basieren, werden am Ende von Kapitel 6 dargestellt.

6.1. Projektträgerbefragungen

6.1.1. Allgemeine Projektträgerbefragung

Im Rahmen der Ausbildungsreifebefragung (vgl. Kapitel 6.2.1) wurden auch die Träger zum Abschluss der Projekte darum gebeten, übergreifende Informationen zur Organisation und Umsetzung der Förderung anzugeben. Die Befragung wurde erstmals im Jahr 2017 begonnen und dann kontinuierlich bis zum Jahr 2021 fortgesetzt. Es gibt also insgesamt vier Erhebungswellen. Es liegen Informationen zu 96 unterschiedlichen Projekten von insgesamt 35 Trägern vor. Für jedes Projekt wurde jeweils nur eine Bewertung berücksichtigt.⁸

Um einen besseren Eindruck von der Teilnehmendenzusammensetzung zu erhalten, wurden die Träger zunächst gebeten, die prozentuale Verteilung nach verschiedenen Merkmalen einzuschätzen. Hierbei zeigte sich, dass der Frauenanteil in den Projekten im Mittel bei 40 % lag. Laut Angaben der Träger richteten sich 4 % der Projekte ausschließlich an Männer und 8 % nur an Frauen. Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund (ohne Fluchthistorie) betrug 34 %, von Personen mit Fluchthintergrund 32 %. 5 % der Projekte richteten sich exklusiv an Personen ohne Migrationshintergrund und 4 % ausschließlich an Personen ohne Fluchthistorie. Ebenfalls durchschnittlich knapp ein Drittel (31 %) wies sonderförderpädagogische Förderbedarfe im Schwerpunkt „Lernen“ auf. Nur 3 % der Projekte berücksichtigten diese Zielgruppe gar nicht, während in 2 % alle Teilnehmenden einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen“ aufwiesen. Im Mittel hatten 18 % andere sonderpädagogische Förderbedarfe (z. B. Sprache, Sehen, Hören). Diese Zielgruppe wurde in 29 % der Projekte nicht gefördert; ein Projekt richtete sich hingegen exklusiv an diesen Personenkreis. Nur durchschnittlich 3 % der Teilnehmenden wiesen körperliche Beeinträchtigungen auf.⁹ Entsprechend liegt der Anteil der Projekte, in denen keine Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen gefördert wurden, mit 72 % sehr hoch.

Die Projektträger wurden zudem aufgefordert, die Häufigkeit, mit der verschiedene Vermittlungshemmnisse bei den Teilnehmenden auftraten, anzugeben (vgl. Tabelle 14). Es zeigt sich, dass eine fehlende berufliche Orientierung das verbreitetste Vermittlungshemmnis darstellte. In rund der Hälfte der Projekte traf dies auf (fast) alle Teilnehmenden zu. In weiteren 45 % der Projekte traf dies zumindest für mehrere Teilnehmende (26 %–75 %) zu. Mangelhafte Mathekenntnisse,

⁸ Bei mehreren Bewertungen eines Projekts wurde jeweils die Bewertung der Projektleiterin bzw. des Projektleiters berücksichtigt.

⁹ Die Durchschnittswerte werden über alle Projekte auf Basis der jeweiligen prozentualen Angaben ermittelt. D. h. die Projektgröße wird nicht berücksichtigt. Entsprechend handelt es sich bei den dargestellten Mittelwerten nicht um die Gesamtdurchschnitte über alle Teilnehmenden.

schlechte Deutschkenntnisse und fehlende soziale Kompetenzen, zählten ebenfalls zu den Vermittlungshemmnissen, von denen aus Sicht der Projektträger besonders viele Teilnehmenden betroffen waren. Schwierigkeiten im Elternhaus, psychische Probleme sowie interkulturelle Schwierigkeiten betrafen in der Mehrheit zwar nicht (fast) alle Teilnehmenden, aber immerhin mehr als ein Viertel bzw. weniger als drei Viertel.

Gesundheitsprobleme körperlicher Art, Obdachlosigkeit, Überschuldung, Kriminalität, Aggressivität und Drogenprobleme stellten hingegen Probleme dar, die eher nur auf einzelne Geförderte zutrafen.

Tabelle 14: Vermittlungshemmnisse der Teilnehmenden aus Sicht der Projektträger

	niemand (0 % der Teilnehmenden)	traf nur auf einzelne zu (1 %–25 %)	traf auf mehrere zu (26 %–75 %)	traf auf (fast) alle zu (76 % und mehr)
keine berufliche Orientierung	0%	4%	45%	51%
mangelhafte Mathekenntnisse	0%	8%	58%	33%
schlechte Deutschkenntnisse	0%	15%	65%	21%
fehlende soziale Kompetenz	1%	20%	58%	20%
Schwierigkeiten im Elternhaus	0%	25%	66%	8%
psychische Probleme	0%	24%	67%	8%
Gesundheitsprobleme körperlicher Art	9%	58%	25%	7%
interkulturelle Schwierigkeiten	2%	39%	55%	4%
prekäre Wohnverhältnisse/Obdachlosigkeit	8%	69%	19%	3%
Überschuldung	15%	63%	18%	3%
Kriminalität	13%	69%	18%	1%
Aggressivität	7%	83%	8%	1%
Drogenprobleme	8%	65%	26%	0%

Quelle: ISG-Projektträgerbefragung 2017–2021; n=92-96.

Für rund ein Drittel der Projekte gaben die Befragten „sonstige“ Vermittlungshemmnisse an. Am häufigsten (11 %) wurde in diesem Kontext die mangelhafte Motivation der Teilnehmenden bzw. unzureichendes Arbeitsverhalten genannt.

Um mehr über die eingesetzten Instrumente zur Förderung der Ausbildungsreife zu erfahren, wurden die Träger außerdem gebeten, Angaben darüber zu machen, wie stark die Teilnehmenden etwaige Projektangebote in Anspruch nahmen. Die Befragten konnten dabei zwischen „wurde nicht angeboten“, „wurde nicht in Anspruch genommen“, „wurde nur von einzelnen in Anspruch genommen“, „wurde von mehreren in Anspruch genommen“ und „wurde von (fast) allen in Anspruch genommen“ differenzieren.

Abbildung 3 zeigt in dunkelblau die Häufigkeiten der Nennungen für Instrumente, die von (fast) allen Teilnehmenden in Anspruch genommen wurden bzw. in hellblau diejenigen, die gar nicht erst angeboten wurden. Insgesamt zeigt sich, dass in den Projekten viele verschiedene Instrumente und Angebote zum Einsatz gekommen sind, die von den Teilnehmenden unterschiedlich stark in Anspruch genommen wurden. Individuelle Coachings wurden dabei in nahezu allen Projekten (94 %) von (fast) allen Teilnehmenden in Anspruch genommen. In mehr als zwei Drittel der Projekte

nahmen (fast) alle Teilnehmenden Angebote zur Berufsorientierung (77 %) sowie zur Kompetenzfeststellung (73 %), Förderunterricht (73 %), Werkstattarbeit / praktisches Arbeiten (69 %) sowie kulturelle oder freizeitpädagogische Angebote (67 %) in Anspruch. Für immer noch mehr als die Hälfte der Projekte wurden tagesstrukturierende Angebote (62 %) sowie Bewerbungstrainings und Rollenspiele (60 %) von (fast) allen Teilnehmenden genutzt.

Betriebspraktika wurden (mit einer Ausnahme) zwar grundsätzlich in allen Projekten angeboten, nur in einem Drittel der Projekte wurden diese jedoch auch von nahezu allen Teilnehmenden absolviert. Sprachförderungen wurden ebenfalls in nahezu allen Projekten ermöglicht, aber natürlich nicht von allen in Anspruch genommen.

Geschlechtsspezifische Trainings sowie Vorbereitungen auf die externe Hauptschulprüfung wurden hingegen in jedem fünften Projekt gar nicht angeboten. In knapp zwei Drittel der Projekte waren Antiaggressionstrainings sowie Instrumente der Elternarbeit gar nicht erst vorgesehen (für die restlichen Verteilungen: *siehe Abbildung 3*).

Abbildung 3: Förderinstrumente, die von (fast) allen Teilnehmenden in Anspruch genommen bzw. nicht angeboten wurden

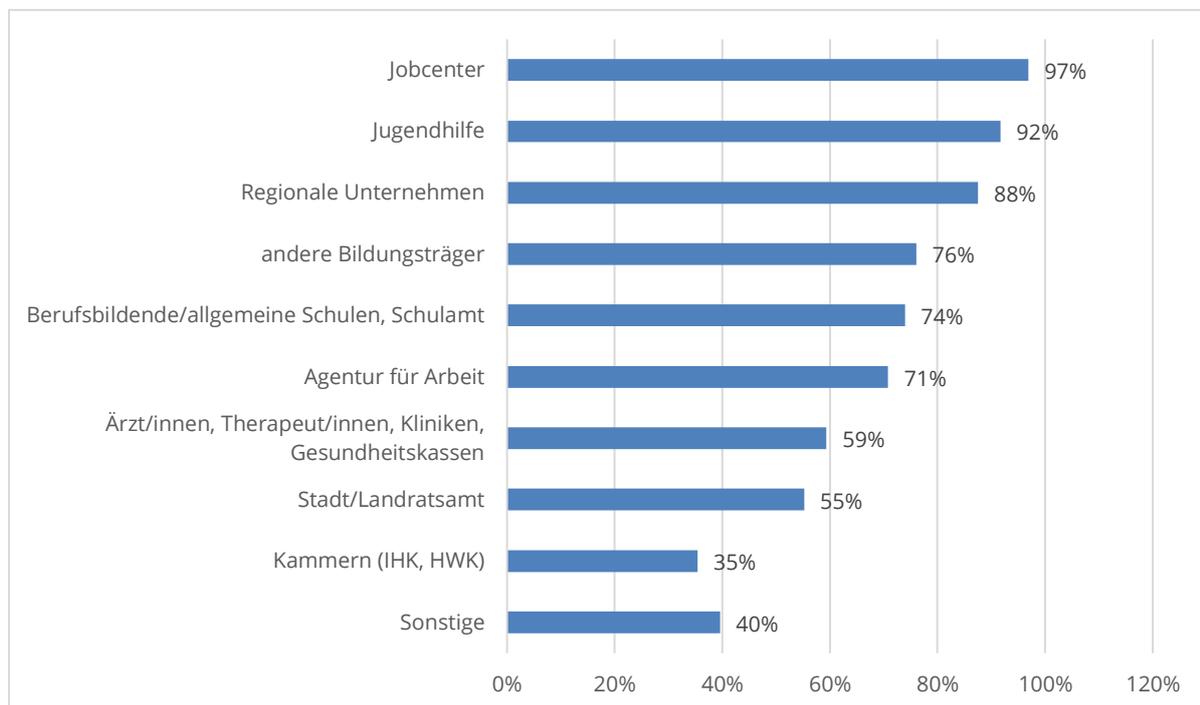


Quelle: ISG-Projekträgerbefragung 2017–2021; n=96.

Die Träger wurden auch gefragt, mit welchen Kooperationspartnern sie im Rahmen des Projekts zusammenarbeiteten (vgl. *Abbildung 4*). Aufgrund der Tatsache, dass viele Geförderte über den

SGB-II-Rechtskreis in die Projekte einmünden, überrascht es wenig, dass die Jobcenter von nahezu jedem Befragten (97 %) genannt wurden und damit an erster Stelle liegen. Sehr ähnlich verhält es sich für die Jugendhilfe (92 %), die Teilnehmende über den SGB-VIII-Rechtskreis zuweist. Sehr häufig fanden zudem auch Kooperationen mit regionalen Unternehmen (88 %), anderen Bildungsträgern (76 %), berufsbildenden/allgemeinen Schulen bzw. mit dem Schulamt (74 %) statt. 71 % arbeiteten mit einer Agentur für Arbeit zusammen, 59 % kooperierten mit anderen Akteuren im Zusammenhang gesundheitsbezogener Aspekte (z. B. mit Ärztinnen oder Ärzten, Therapeutinnen oder Therapeuten, Kliniken oder Gesundheitskassen), 55 % mit der Stadt bzw. einem Landratsamt und etwas mehr als ein Drittel (35 %) mit den Industrie- und Handelskammern bzw. den Handwerkskammern. Für fast 40 % liegen außerdem sonstige Nennungen vor. Hieraus lässt sich schließen, dass häufiger auch Kooperationen mit Beratungsstellen (z. B. im Kontext von Schulden, Drogen oder Wohnungslosigkeit) (16 %), Ausländerbehörden, Migrationsdiensten oder Flüchtlingshilfen (14 %) sowie mit Bewährungshilfen, Gerichten, Anwälten oder Justizbehörden (10 %) stattfanden. In 8 % der Projekte arbeiteten die Träger auch mit den gesetzlichen Betreuerinnen oder Betreuern der Teilnehmenden bzw. den Betreuerinnen oder Betreuern der Wohngruppen, in denen einige Teilnehmende lebten, zusammen.

Abbildung 4: Eingebundene Kooperationspartner im Zuge der Projektumsetzung



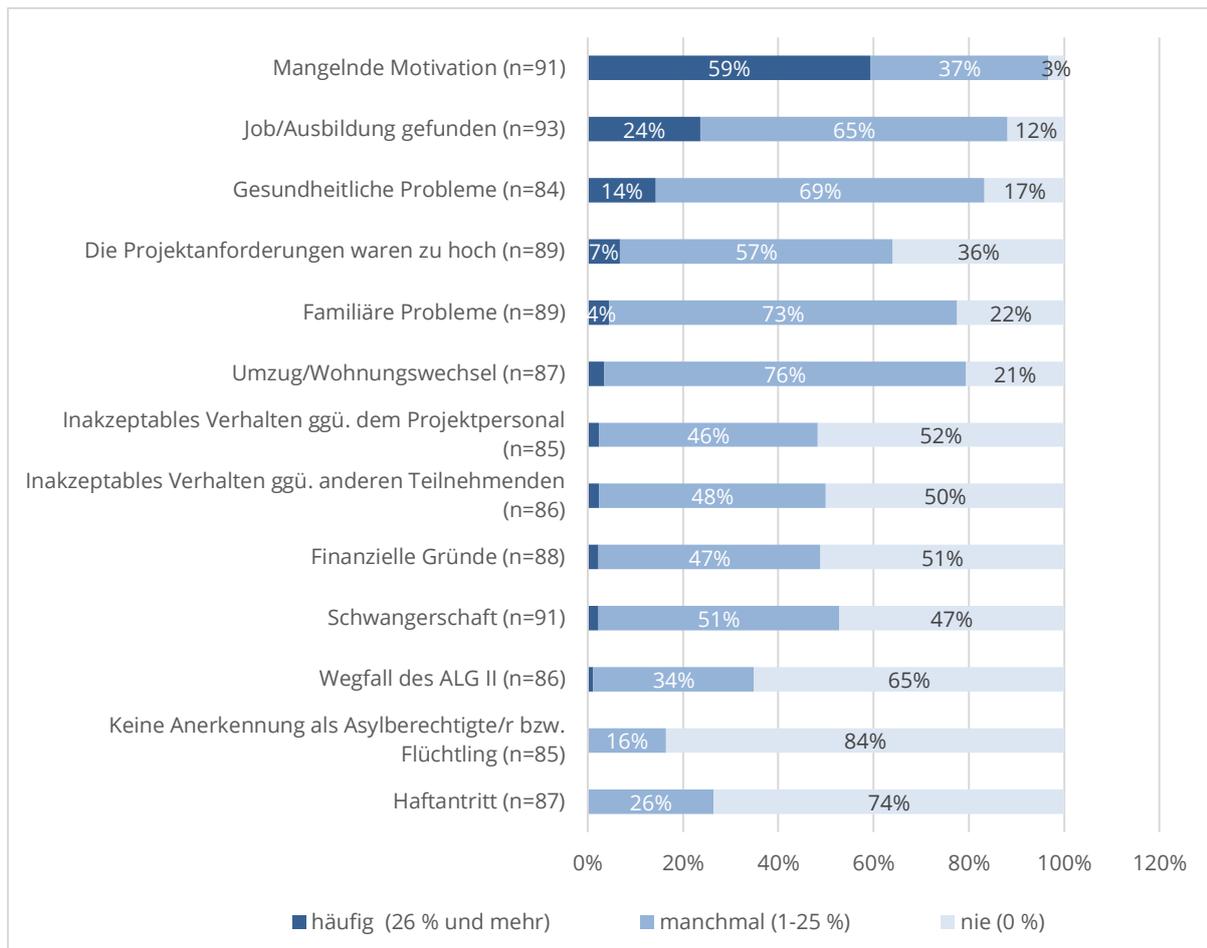
Quelle: ISG-Projekttträgerbefragung 2017–2021; n=96, Mehrfachnennungen möglich.

Wie die Monitoringdaten gezeigt haben (vgl. Kapitel 5), verlassen viele Teilnehmende die Projekte vorzeitig.¹⁰ Die Projektträger sollten deshalb Auskunft über die konkreten Abbruchgründe geben (vgl. Abbildung 5). Am häufigsten wurde dabei auf die mangelnde Motivation der Teilnehmenden verwiesen. 59 % waren der Meinung, dass hierauf mehr als ein Viertel der Abbrüche zurückgeführt werden können. An zweiter Stelle steht hingegen der Übergang in einen Job oder eine Ausbildung.

¹⁰ Den Monitoringdaten zufolge brachen etwa 40 % die Projekte vorzeitig ab (Stand: 14.10.2021).

Für knapp ein Viertel (24 %) der Projekte waren die vorzeitigen Austritte somit häufig positiv besetzt. An dritter Stelle (14 %) wurden gesundheitliche Probleme genannt.

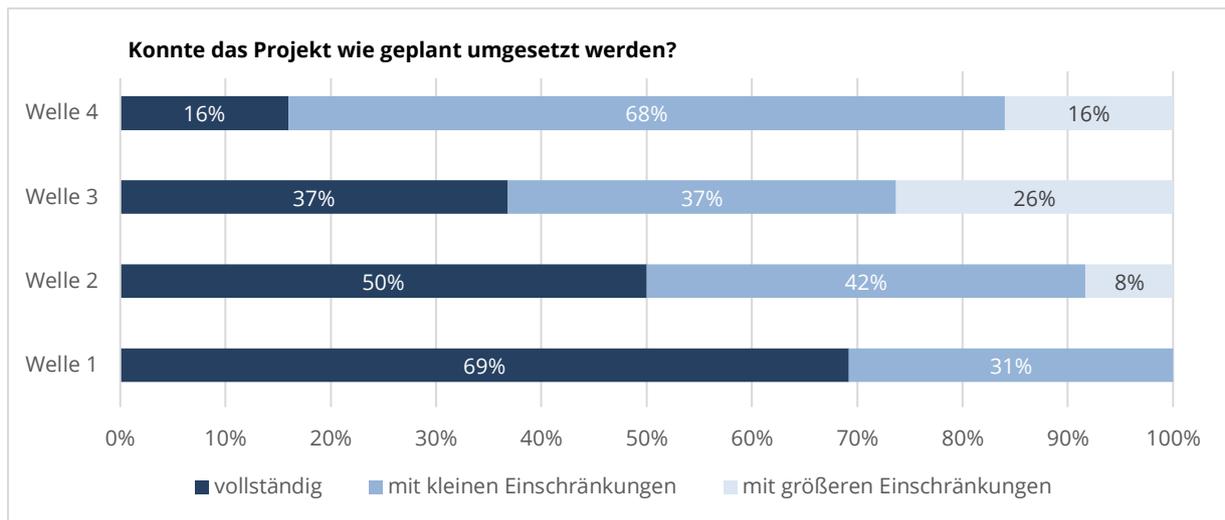
Abbildung 5: Gründe für eine vorzeitige Projektbeendigung



Quelle: ISG-Projektträgerbefragung 2017-2021.

44 % der Projekte konnten vollständig umgesetzt werden, 45 % mit kleineren Einschränkungen. Für 12 % der Projekte lagen hingegen größere Umsetzungsschwierigkeiten vor. Differenziert nach Erhebungsjahren zeigen sich deutliche Unterschiede. In der ersten Erhebungswelle (2017/2018) konnten 69 % der Projekte wie geplant durchgeführt werden. Es gab kein Projekt mit größeren Umsetzungsschwierigkeiten. Der Anteil der Projekte, die ohne Einschränkungen umgesetzt werden konnten, nahm anschließend im Zeitverlauf kontinuierlich ab und lag in der vierten Welle (2020/2021) nur noch bei 16 %. Im Jahr 2021 erlebten die meisten Projekte (68 %) kleinere Einschränkungen, während in der 3. Welle (2019/2020) anteilig die meisten Projekte mit größeren Umsetzungsschwierigkeiten konfrontiert waren. Diese Entwicklungen sind im Wesentlichen auf die Corona-Pandemie zurückzuführen. 58 % der Projektträger, deren Projekte nicht vollständig umgesetzt werden konnten, nannten dies als Hauptgrund. Es ist anzunehmen, dass im Jahr 2021 bereits mehr Träger Strategien entwickelt haben, um die pandemiebedingten Herausforderungen zu bewältigen (vgl. dazu auch Kapitel 6.1.2). 13 % verwiesen auf eine mangelnde Passung der Teilnehmenden. Für weitere 13 % lagen sonstige Gründe vor, die aufgrund der geringen Fallzahlen nicht weiter zusammengefasst werden können.

Abbildung 6: Umsetzungsschwierigkeiten innerhalb der Projekte



Quelle: ISG-Projektträgerbefragung 2017–2021; n= 94.

Zudem wurden die Befragten um eine Einschätzung darüber gebeten, ob das Projekt den Geförderten eine „echte Chance“ auf einen betrieblichen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verschaffen würde. Dem stimmten 77 % voll und ganz zu, 12 % stimmten zumindest eher zu und 11 % teils/teils. Keine Befragungsperson stimmte eher nicht oder überhaupt nicht zu. Interessanterweise steigt der Zustimmungsgrad mit den Jahren kontinuierlich an. Während in der ersten Erhebungswelle (2017/2018) nur 69 % voll und ganz zustimmten, lag der Anteil in der vierten Welle (2020/2021) bei 88 %.

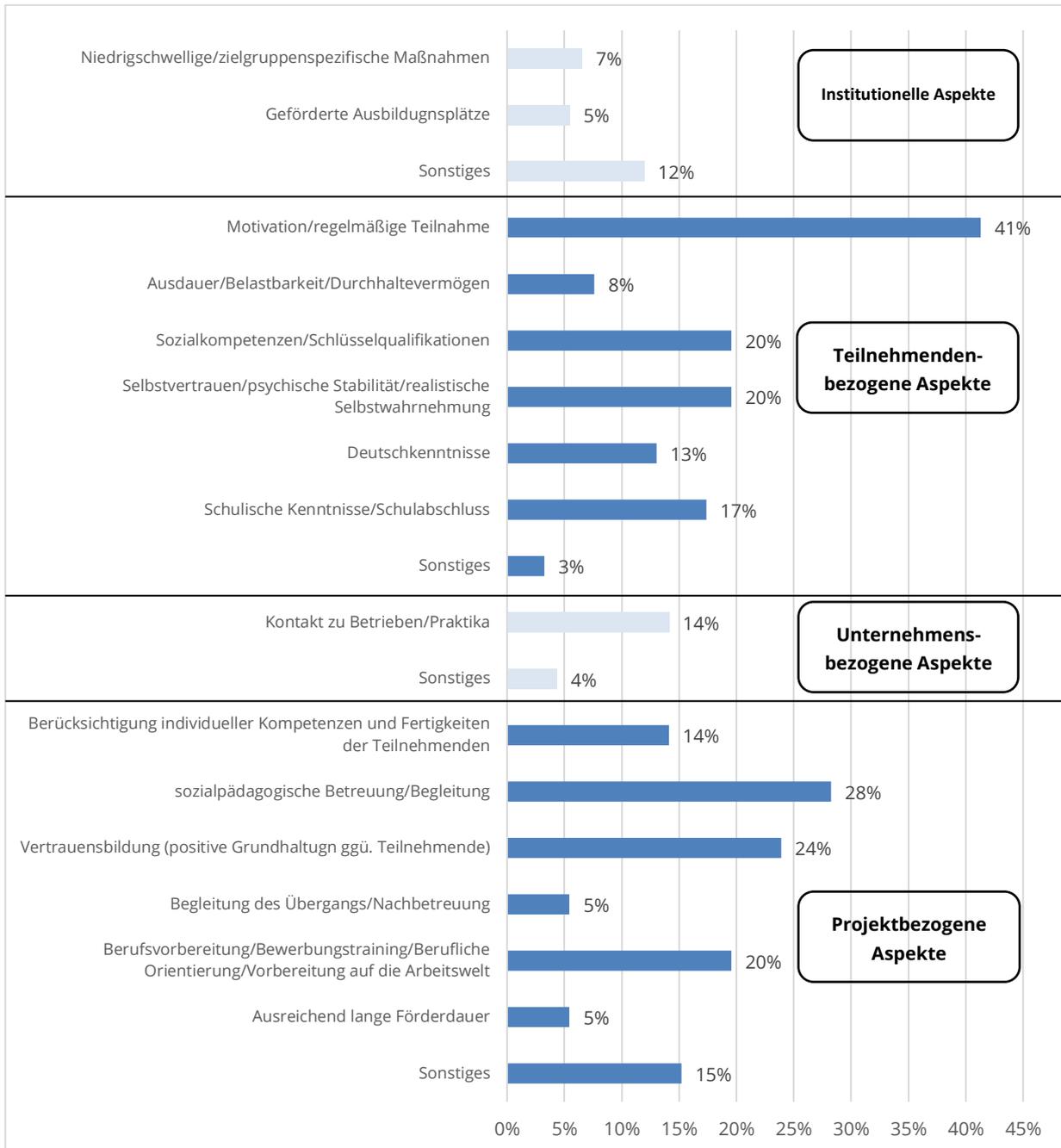
Zuletzt wurden die Projektträger im Rahmen einer offenen Abfrage danach gefragt, was ihrer Meinung nach besonders wichtig sei, damit eine Integration der Teilnehmenden in Ausbildung oder Beschäftigung gelingen kann. Hierzu machten 96 % der Befragten Angaben. Die Antworten lassen sich grob in projekt-, teilnehmenden- und unternehmensbezogene sowie institutionelle Aspekte unterteilen (vgl. *Abbildung 7*). Teilnehmenden- oder projektbezogene Aspekte wurden insgesamt am häufigsten genannt.

Die Motivation der Teilnehmenden bzw. die regelmäßige Teilnahme am Projekt wurde von 41 % in diesem Kontext als wichtiger Faktor für eine nachträgliche Integration in Ausbildung oder Beschäftigung betrachtet. Jede bzw. jeder fünfte Befragte nannte im Rahmen der teilnehmendenbezogenen Aspekte das Vorhandensein ausreichender Sozialkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen sowie eine ausreichende psychische Stabilität bzw. Selbstvertrauen und/oder eine realistische Selbstwahrnehmung. 17 % hielten vor allem die schulischen Kenntnisse bzw. das Vorhandensein eines Schulabschlusses für sehr wichtig. 13 % betrachteten ausreichende Deutschkenntnisse als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in Ausbildung oder Beschäftigung. 8 % nannten an dieser Stelle die Ausdauer, Belastbarkeit bzw. das Durchhaltevermögen der Teilnehmenden als wichtigen Faktor.

Bei den projektbezogenen Nennungen wurde vor allem der sozialpädagogischen Betreuung eine wichtige Relevanz zugesprochen (28 %). Für knapp ein Viertel waren vor allem vertrauensbildende Maßnahmen bzw. eine wertschätzende Haltung gegenüber den Projektteilnehmenden zentral. 20 % fanden berufsvorbereitende bzw. -orientierende Maßnahmen sowie die Unterstützung bei

Bewerbungen wichtig. Jeweils 5 % nannten als Gelingensbedingungen eine ausreichend lange Förderdauer bzw. Möglichkeiten der Nachbetreuung von Teilnehmenden.

Abbildung 7: Gelingensbedingungen für Integration in Ausbildung oder Beschäftigung (offene Frage)



Quelle: ISG-Projektträgerbefragung 2017–2021; n= 92, Mehrfachnennungen möglich.

Für 14 % der Befragten war der Kontakt zu Betrieben bzw. die Möglichkeit Praktika zu absolvieren sehr wichtig, damit ein Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung gelingen kann. Einige Befragte benannten darüber hinaus projektübergreifende, institutionelle Aspekte, wie z. B. die grundsätzliche Förderung von niedrigschwelligen bzw. zielgruppenspezifischen Maßnahmen (7 %) oder das Angebot geförderter Ausbildungsplätze (5 %).

6.1.2. „Corona-Befragung“

Infolge der Corona-Pandemie wurden auch die Projektträger von QuB mit einschränkenden Maßnahmen konfrontiert, die sich in unterschiedlichem Maße auf die Umsetzung der bereits laufenden Projekte auswirkten.¹¹ Um die Folgen der Corona-Pandemie für die Umsetzung der QuB-Projekte besser einschätzen zu können, wurde im August 2020 im Auftrag der Verwaltungsbehörde eine Kurzbefragung von Zuwendungsempfängern laufender Projekte umgesetzt. Die Befragung wurde online durchgeführt. Insgesamt wurden dabei Projektverantwortliche von 45 Projekten kontaktiert. Zu 30 Projekten liegen Antworten vor. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 67 %. Die Kurzbefragung umfasste insgesamt fünf Fragen.

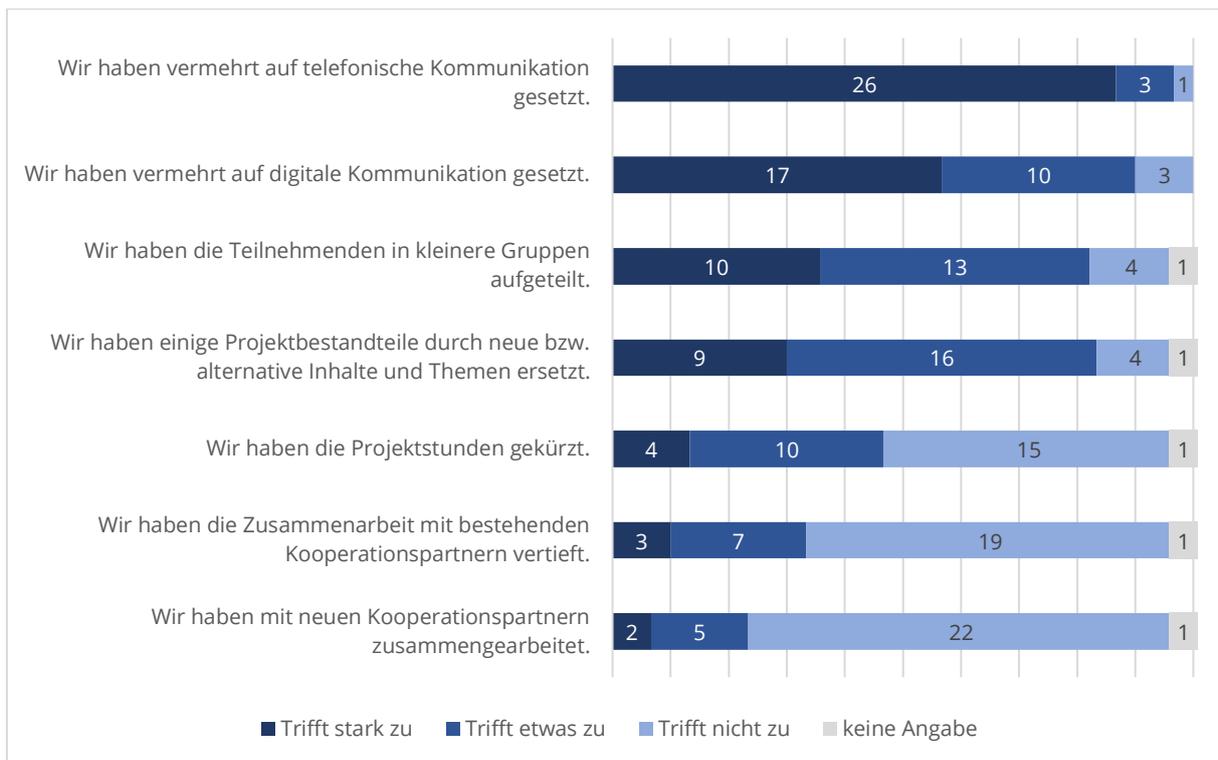
Mit der ersten Frage wurde einleitend untersucht, ob das jeweilige Projekt infolge der Corona-Pandemie zeitweise vollständig pausiert werden musste. 28 Befragte gaben an, dass die Projekte zwar mittels Einsatz alternativer Methoden durchgeführt werden konnten, jedoch ohne einen direkten Kontakt zu den Teilnehmenden. Ein Projekt war kaum bis gar nicht von den Maßnahmen der Corona-Pandemie betroffen. Ein weiteres Projekt musste hingegen zeitweise vollständig unterbrochen werden.

Abbildung 8 zeigt, welche Maßnahmen ergriffen wurden, um die Fortsetzung der Projektarbeiten trotz vorhandener Einschränkungen gewährleisten zu können. Die Maßnahmen, die dabei am häufigsten zur Wirkung kamen, betrafen die Kommunikation innerhalb der Projekte. 26 Befragte stimmten der Aussage stark zu, vermehrt auf telefonische Kommunikation gesetzt zu haben; drei Befragte stimmten dem zumindest etwas zu. Digitale Kommunikationsmedien wurden in 17 Projekten stark und in zehn Projekten zumindest teilweise vermehrt eingesetzt. Eine Aufteilung in kleinere Gruppen erfolgte uneingeschränkt in zehn Projekten als Reaktion auf die Corona-Pandemie, in 13 Projekten zumindest teilweise. Weiterhin stimmte der Großteil der Projektverantwortlichen stark zu, einige Projektbestandteile durch neue oder alternative Inhalte und Themen ersetzt zu haben. Davon stimmten neun Befragte stark und 16 etwas zu.

Während die Hälfte aller Projektverantwortlichen angab, keine Projektstundenkürzung aufgrund der Corona-Pandemie ergriffen zu haben, gaben zehn Befragte an, diese zumindest etwas gekürzt zu haben. Vier Projektverantwortliche leiteten hingegen deutliche Kürzungen der Projektstunden ein. Die geringsten Veränderungen ließen sich insgesamt hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern erkennen. In nur sieben Projekten fand eine Zusammenarbeit mit neuen Kooperationspartnern statt („trifft stark zu“: zwei Projekte; „trifft etwas zu“: fünf Projekte). Eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit bestehenden Kooperationspartnern traf auf drei Projekte stark und auf sieben Projekte etwas zu. Grundsätzlich ist eine Ausweitung oder Intensivierung von Kooperationen positiv zu werten. Diese ist jedoch vor dem Hintergrund der gleichzeitig beobachtbaren Einschränkungen der Zusammenarbeit mit bestehenden Kooperationspartnern (*vgl. Abbildung 9*) zu bewerten.

¹¹ <https://www.hessen.de/fuer-buerger/corona-hessen/interviews-reden-und-mehr/corona-massnahmen-der-landesregierung>

Abbildung 8: Während der Pandemie ergriffene Maßnahmen



Quelle: ISG-Coronabefragung 2020; n=30.

Die Befragten sollten außerdem angeben, welche konkreten Herausforderungen sich infolge der Corona-Pandemie für die Durchführung der Projekte ergaben und wie stark das Projekt jeweils davon betroffen war (vgl. *Abbildung 9*). Für die meisten Projekte (n=23) war die Akquise von Unternehmen für Praktika oder Ähnlichem besonders schwierig. Sechs Befragte stimmten dem zumindest etwas zu. Weitere Herausforderungen ergaben sich vor allem in Bezug auf die Teilnehmenden der Projekte. Nach Angabe der Träger stellten sich die Corona-Pandemie und deren Einschränkungen für viele Teilnehmende in psychisch-sozialer Hinsicht als belastend heraus. 19 Befragte stimmten dem stark und elf teilweise zu. In 16 Projekten gestaltete sich die Gewinnung neuer Teilnehmenden als sehr und in elf Projekten als etwas schwierig. 14 Projekte hatten große Probleme, Lernerfolge und Kompetenzen bei den Teilnehmenden aufzubauen. Für 16 Projekte galt dies zumindest in einem begrenzten Umfang. Für den Großteil der Projekte konnten jedoch nicht mehr Projektabbrüche als sonst festgestellt werden. Nur ein Befragter bzw. eine Befragte stimmte dem stark zu und sieben etwas.

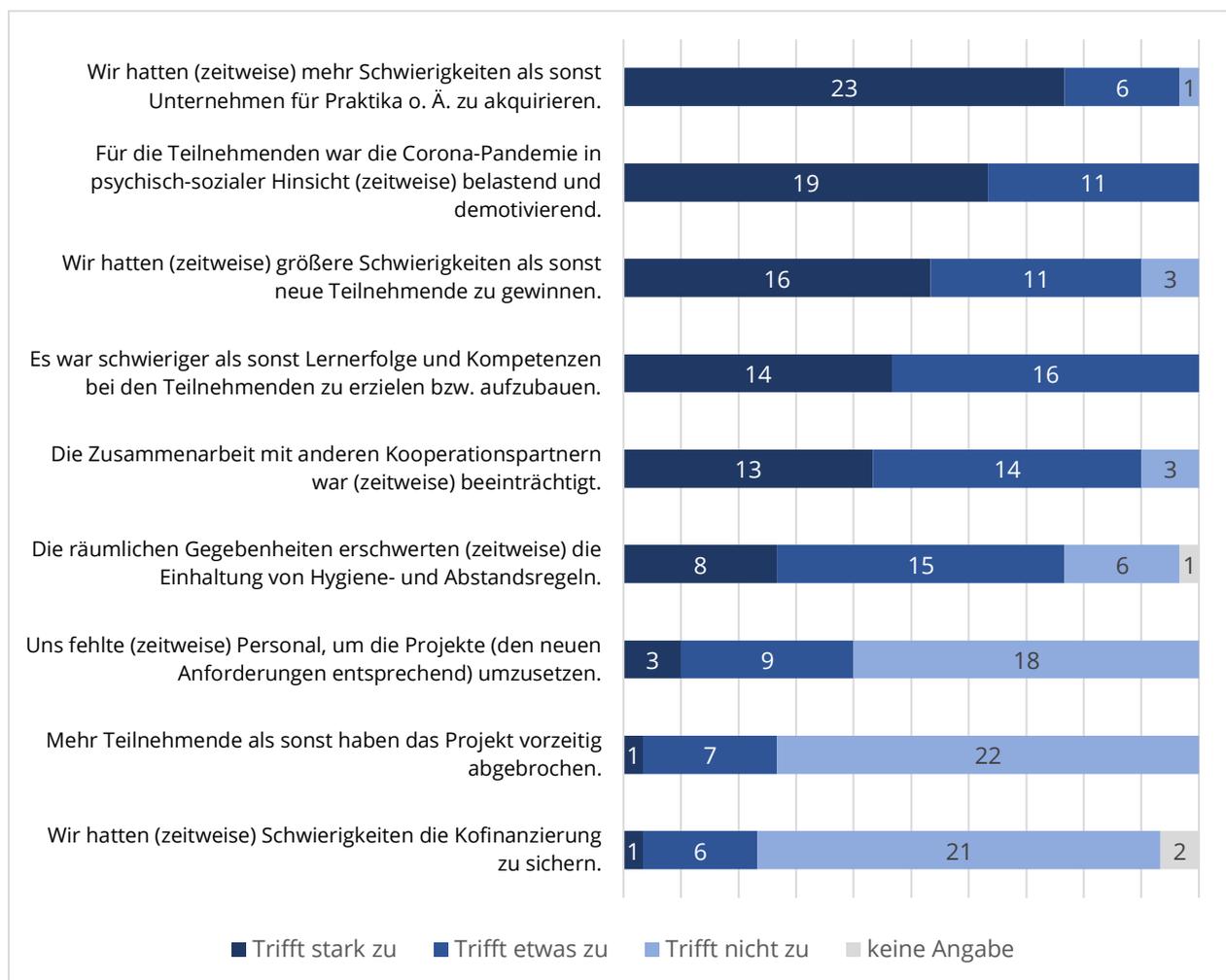
Weiterhin nahmen 13 Projektverantwortliche eine starke Beeinträchtigung der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern wahr. 14 weitere stimmten dem zumindest etwas zu. Im Ergebnis dürften somit die positiven Effekte, die sich in Bezug auf die Intensivierung der Zusammenarbeit bzw. der Ausweitung von Kooperationen mit neuen Partnern ergeben haben (vgl. *Abbildung 8*), weitestgehend kompensiert worden sein.

In einigen Projekten erschwerten die räumlichen Gegebenheiten die Einhaltung der Hygiene- und Abstandsregeln. Acht Projektverantwortliche stimmten dem stark und 15 etwas zu. Es gab jedoch auch sechs Projektverantwortliche, die die Umsetzung der Hygiene- und Abstandregeln aufgrund

der räumlichen Gegebenheiten nicht als Herausforderung betrachteten. Weitaus weniger problematisch wurde die Personalsituation beurteilt, um die Projekte (den neuen Anforderungen entsprechend) umsetzen zu können. Nur drei Projekte waren diesbezüglich stark von Personalengpässen betroffen. Für neun Projekte traf dies zumindest in eingeschränktem Maße zu. Die Sicherung der Kofinanzierung war infolge der Auswirkungen der Corona-Pandemie nur für ein Projekt sehr schwierig, für sechs Projekte ergaben sich zumindest kleinere Probleme.

Im Durchschnitt waren die Projekte von insgesamt drei der genannten Herausforderungen stark betroffen. Die Spannweite reicht von null bis maximal sechs Beeinträchtigungen, die die Umsetzung der einzelnen Projekte stark beeinflussten.

Abbildung 9: Konkrete Herausforderungen, die sich während der Corona-Pandemie stellten



Quelle: ISG-Coronabefragung 2020; n=30.

Die Mehrheit (n=23) der Projektverantwortlichen gab zum Befragungszeitpunkt im August 2020 an, weitestgehend zur Normalität zurückgekehrt zu sein und nur noch wenige Aspekte abweichend von der ursprünglichen Projektplanung umzusetzen. In sechs Projekten wich die Umsetzung hingegen immer noch stark von der ursprünglichen Planung ab. Nur in einem Projekt gab es zum Zeitpunkt der Befragung keinen Unterschied zur ursprünglichen Planung mehr.

Zum Abschluss der Befragung sollten die Projektverantwortlichen angeben, welche weitergehenden Auswirkungen sie für die Umsetzung der Projekte erwarteten, sofern es zu einer erneuten Verschärfung der Corona-Maßnahmen käme (vgl. *Abbildung 10*).

Abbildung 10: Erwartete (weitergehende) Auswirkungen auf die Umsetzung des Projekts bei einer erneuten Verschärfung der Corona-Maßnahmen



Quelle: ISG-Coronabefragung 2020; n=26 Projekte, Mehrfachnennungen möglich.

Vier Befragte machten an dieser Stelle keine Angaben. Anders als bei den vorangegangenen Fragen, handelte es sich um eine offene Frage ohne bereits vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Die Projektverantwortlichen hatten an dieser Stelle somit auch die Möglichkeit mehrere Aspekte zu benennen. Die Antworten wurden analysiert und im Anschluss verschiedenen Kategorien zugeordnet. Grundsätzlich zeigen die Nennungen ein hohes Maß an Heterogenität. Die Antworten spiegeln darüber hinaus die prioritären Überlegungen der Befragten wider. Entsprechend der offenen Fragestellung ist *keine* Nennung deshalb nicht automatisch damit gleichzusetzen, dass der entsprechende Aspekt für das Projekt bei einer weiteren Verschärfung der Corona-Maßnahmen nicht zutreffen würde.

Die meisten Antworten (n=11) lassen sich der Absicht, (weiterhin) digitale Methoden als Alternative zum Präsenzunterricht einzusetzen, zuordnen. In Bezug auf die eingesetzten Instrumente erwarteten sieben Projektverantwortliche geringere oder keine Möglichkeiten zur Durchführung von Betriebspraktika, fünf rechneten mit einer erschwerten Umsetzung praktischer Projektangebote (z. B. Werkstattarbeit).

Eine Vielzahl der Nennungen bezogen sich auf erwartete negative Konsequenzen für die Teilnehmenden. Zehn Projektverantwortliche befürchteten geringere Fortschritte der Teilnehmenden. Acht Befragte erwarteten (weitere) Probleme mit der Teilnehmendenakquise. Sechs befürchteten im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien keinen richtigen Zugang zu den Teilnehmenden herstellen zu können, z. B. als Folge fehlender digitaler Kompetenzen, einer mangelhaften technischen Ausstattung oder vorhandener Sprachbarrieren. Jeweils fünf Projektverantwortliche thematisierten eine (verstärkte) psychische Destabilisierung der Teilnehmenden, Schwierigkeiten in Bezug auf den Aufbau oder die Pflege von Beziehungen zu Teilnehmenden im Allgemeinen sowie einen Anstieg der Maßnahmeabbrüche. Vier Befragte befürchteten eine steigende Demotivation der Teilnehmenden infolge weiterer einschränkender Maßnahmen. Ebenfalls vier Projektverantwortliche erwarteten darüber hinaus eine Abnahme von Ausbildungsplatzangeboten, was sich entsprechend negativ auf die anschließenden Beschäftigungschancen der Teilnehmenden auswirken dürfte.

Thematisiert wurden zudem weitere Herausforderungen der Projektumsetzung in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Jeweils sechs Projektverantwortliche erwarteten einen erhöhten personellen Aufwand sowie die Notwendigkeit zur Erweiterung räumlicher Kapazitäten bzw. die Umsetzung der Projektarbeit in Kleingruppen. Zwei Befragte betonten die erschwerte Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern als Folge weiterer Einschränkungen durch die Coronapandemie.

Vier Projektverantwortliche wiesen an dieser Stelle jedoch auf die bereits erworbenen Erfahrungen mit dem Lock-down hin und hofften bei zukünftigen Einschränkungen darauf aufbauen zu können und dementsprechend weniger Schwierigkeiten infolge einer erneuten Umstellung zu erleben.

6.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Projektträgerbefragungen

Die allgemeine Trägerbefragung gibt in erster Linie Aufschluss über die Teilnehmendenzusammensetzung. Hierbei zeigt sich, dass sich in den Projekten vergleichsweise viele Teilnehmende mit Fluchthintergrund sowie mit sonderpädagogischen Förderbedarfen befinden. Es ist davon auszugehen, dass diese Personengruppen einen besonders hohen Unterstützungsbedarf aufweisen. Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf resultierten nach Ansicht der Träger am häufigsten aus einer fehlenden beruflichen Orientierung der Teilnehmenden. Viele Teilnehmenden würden aber auch schlechte Mathe- und Deutschkenntnisse oder einen Mangel an sozialen Kompetenzen aufweisen.

In den Projekten kommt eine Vielzahl verschiedener Instrumente zum Einsatz, die von den Teilnehmenden unterschiedlich stark wahrgenommen werden. Am häufigsten nahmen die Teilnehmenden individuelle Coachings, Angebote zur Berufsorientierung oder Kompetenzfeststellung oder Förderunterricht in Anspruch. Betriebspraktika wurden nach Aussage der Träger in nahezu allen Projekten vorgesehen, diese wurden jedoch in der Regel nicht von allen absolviert. Geschlechtsspezifische Trainings oder Vorbereitungen auf die externe Hauptschulprüfung wurden in jedem fünften Projekt nicht angeboten. Aus Sicht der Träger stellen vor allem eine intensive sozialpädagogische Betreuung sowie vertrauensbildende Maßnahmen wichtige Grundlagen für eine zukünftige Integration in Ausbildung oder Beschäftigung dar.

Eine mangelhafte Motivation zählt zu den häufigsten Abbruchgründen und ist zugleich, nach Ansicht der Träger, die wichtigste Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung. Die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung erklärt zudem, warum viele Teilnehmende das Projekt vorzeitig verlassen. Entsprechend sind die hohen Abbruchzahlen nicht ausschließlich negativ zu bewerten.

Durch die Corona-Pandemie konnten viele Projekte jedoch nicht wie geplant umgesetzt werden. Wie die „Corona-Befragung“ im Jahr 2020 gezeigt hat, waren alle Projekte, bis auf eine Ausnahme, in irgendeiner Form von einschränkenden Maßnahmen betroffen. Positiv zu bewerten ist dabei, dass es nur in einem Fall zu einer vollständigen Unterbrechung des Projekts kam. Durch den Einsatz alternativer Methoden ist es gelungen, den Kontakt zu den Teilnehmenden nicht zu verlieren. Entsprechend berichteten auch verhältnismäßig wenige Träger von vermehrten Projektabbrüchen. Organisatorische Folgen zeigten sich vor allem in einer Kürzung der Projektstunden. Zudem konnten in fast allen Projekten keine Betriebspraktika mehr angeboten werden. Es kam außerdem zu Einschränkungen in der praktischen Arbeit beim Projektträger. Zudem hatten viele Projekte Schwierigkeiten bei der Teilnehmendenakquise. Die Einhaltung von Hygiene- und Abstandsregeln wurde vor allem aufgrund der vorhandenen räumlichen Gegebenheiten von vielen Trägern als problematisch beurteilt, weniger jedoch aufgrund personeller Engpässe. Zwar konnten im Zuge der Corona-Pandemie neue Kooperationspartner gewonnen bzw. bestehende Kooperationen intensiviert werden, für den Großteil ergaben sich jedoch Einschränkungen in der Zusammenarbeit mit den bereits vorhandenen Partnern. Dies dürfte vor allem die Kooperation mit Unternehmen vor Ort betreffen. Am deutlichsten zeigten sich – zumindest aus Sicht der befragten Projektträger – negative Konsequenzen für die Projektteilnehmenden. Beeinträchtigt seien insbesondere die psycho-soziale Stabilisierung der Teilnehmenden sowie der Aufbau von Entwicklungsfortschritten und der Erwerb von Kompetenzen. Bei einer weiteren Verschärfung der Corona-Maßnahmen wer-

den entsprechend vor allem weitere negative Folgen für die Teilnehmenden erwartet. Diese dürften sich auch in geringeren Beschäftigungschancen im Anschluss an die Projekte äußern, da nach Kenntnis der Träger weniger Betriebe Ausbildungsplätze anbieten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es den Projektträgern weitestgehend gut gelungen ist, sich den jeweiligen Gegebenheiten infolge der Corona-Pandemie anzupassen und durch den flexiblen Einsatz alternativer Instrumente die Fortführung der Projekte zu gewährleisten. Allerdings ist aus Sicht der Träger im Falle wiederholter oder weiterer Einschränkungen mit zum Teil weitreichenden Konsequenzen für die Teilnehmenden zu rechnen.

6.2. Teilnehmendenbefragungen

6.2.1 Ausbildungsreifebefragung

Die Erhebung zielte darauf ab, nähere Informationen zur Zielgruppenerreichung sowie zu den Veränderungen bei den Teilnehmenden im Zuge ihrer Projektteilnahme zu erhalten. Ein besonderes Augenmerk galt der Frage, inwiefern sich die Ausbildungsreife im Projektzeitraum verbessert hat. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmenden – jeweils mit Unterstützung der Projektträger – bei Eintritt und bei Verlassen des Projekts befragt. Die Erhebung startete – analog zur Befragung der Projektträger – 2017/2018 und endete mit der vierten Befragungswelle 2020/2021. Im Folgenden werden zunächst die Fragen dargestellt, die ausschließlich im Rahmen der Anfangs- bzw. der Abschlussbefragung gestellt wurden. Anschließend werden die Veränderungen der Ausbildungsreife präsentiert, die sich als Differenz der Antworten bei Beginn und bei Abschluss des Projekts ergeben. Zudem wird auch der Einfluss der Ausbildungsreife auf die Integrationswahrscheinlichkeit in Ausbildung oder Beschäftigung untersucht.

Anfangsbefragung der Teilnehmenden

Insgesamt nahmen 1.698 Personen an der Anfangsbefragung teil. Von allen Teilnehmenden waren 62 % männlich und 38 % weiblich. Das Alter der Befragten lag durchschnittlich bei 19,4 Jahren. 30 % der Teilnehmenden waren bei Projekteintritt zwischen 14 und 17 Jahren, 39 % zwischen 18 und 20 Jahren und 26 % zwischen 21 und 24 Jahren alt. Nur 5 % der Teilnehmenden waren bereits 25 Jahre alt oder älter. Fast die Hälfte der Teilnehmenden (46 %) wurde nicht in Deutschland geboren. Der Großteil davon (61 %) lebte seit drei bis fünf Jahren in Deutschland. Jeweils 13 % lebten seit maximal zwei Jahren bzw. seit sechs bis zehn Jahren in Deutschland. 12 % lebten schon länger als 10 Jahre in Deutschland.¹²

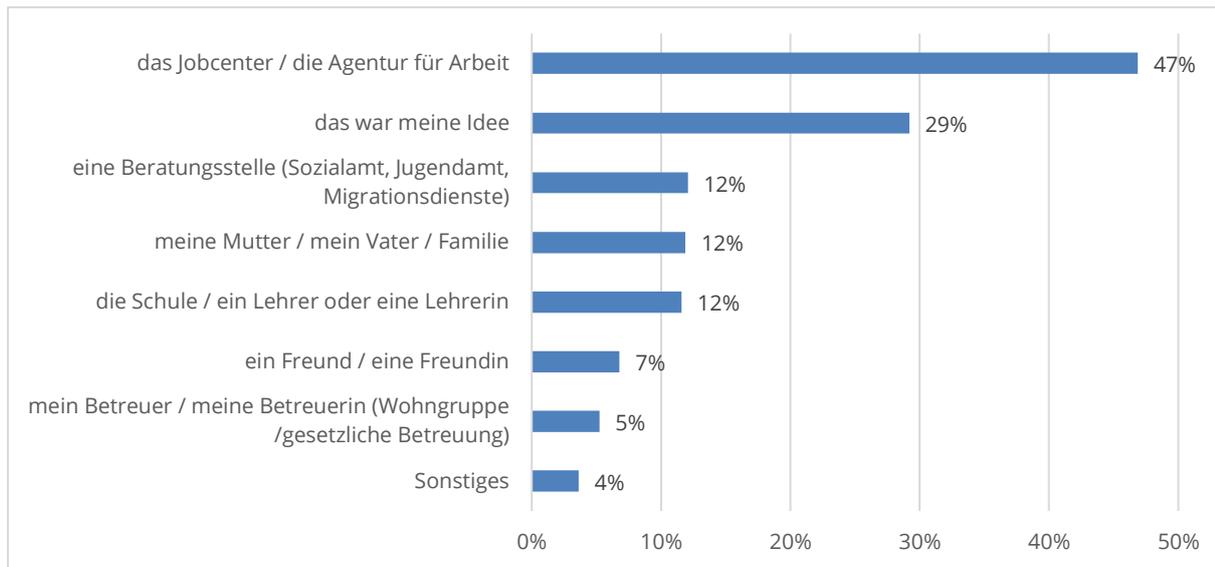
Die Hälfte der Teilnehmenden hatte die Schule bei Projekteintritt seit maximal zwei Jahren verlassen. Bei 28 % lag der Schulbesuch zwei bis vier Jahre zurück, bei jedem Fünften sogar fünf Jahre oder länger.

Die Befragung zeigt, dass der Zugang zur Maßnahme auf unterschiedlichen (teilweise mehreren) Wegen erfolgte. Rund die Hälfte der Befragten (47 %) wurde vom Jobcenter in die Maßnahme vermittelt. 29 % gaben an, dass die Projektteilnahme ihre eigene Idee gewesen war. Jeweils 12 % wurden von einer Beratungsstelle, der Familie oder der Schule bzw. vom Lehrpersonal zur Teilnahme

¹² Fragen zum Migrationshintergrund wurden erst ab der dritten Befragungswelle (2019/2020) gestellt.

aufgefordert. Auf Anraten eines Freundes oder einer Freundin nahmen 7 % teil und 5 % auf Anraten der (gesetzlichen) Betreuerin bzw. des Betreuers.¹³

Abbildung 11: Zugang zum Projekt



Quelle: ISG-Anfangsbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=1682. Mehrfachnennungen möglich.

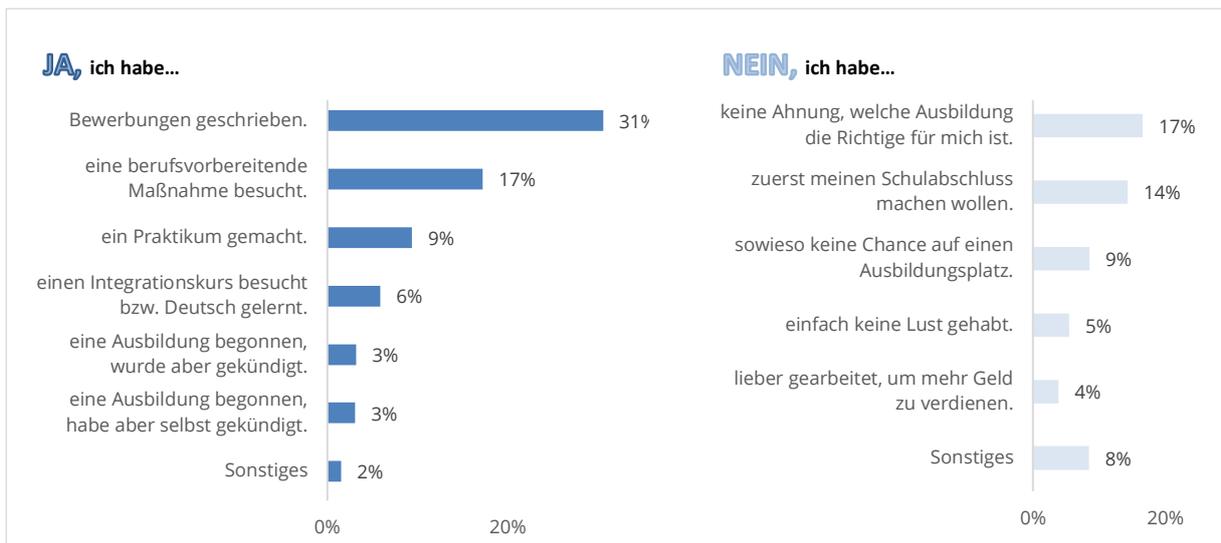
Nur rund die Hälfte der Teilnehmenden (53 %) hatte nach eigenen Angaben in den vergangenen sechs Monaten vor Projektbeginn bereits konkrete Bewerbungsaktivitäten unternommen (vgl. *Abbildung 12*).¹⁴ 31 % hatten bereits Bewerbungen geschrieben, die jedoch bislang erfolglos blieben; 17 % besuchten eine berufsvorbereitende Maßnahme, 9 % absolvierten ein Praktikum. 6 % der Teilnehmenden besuchten als Vorbereitung auf eine Ausbildung einen Integrations- oder Deutschkurs. Jeweils 3 % hatten bereits eine Ausbildung begonnen, wurden aber gekündigt bzw. kündigten selbst das Ausbildungsverhältnis.

Die andere Hälfte der Teilnehmenden (47 %) hatte nichts unternommen, um eine Ausbildung zu finden. 17 % begründeten dies damit, dass sie keine Ahnung hätten, welche Ausbildung zu ihnen passen würde. 9 % machten sich keine Hoffnungen auf eine Ausbildung. 5 % der Teilnehmenden hatten einfach keine Lust. Einige Teilnehmende schmiedeten hingegen andere Pläne. So wollten 14 % zunächst ihren Schulabschluss machen und 4 % lieber arbeiten, um (mehr) Geld zu verdienen. Unter „Sonstiges“ gaben 2 % der Teilnehmenden gesundheitliche Gründe an, jeweils 1 % begründete die eigene Inaktivität damit, erst seit kurzem in Deutschland zu leben bzw. wegen Kindererziehung/Elternzeit nicht für eine Ausbildung zur Verfügung zu stehen.

¹³ Das Item „gesetzlicher Betreuer/gesetzliche Betreuerin“ wurde ebenfalls erst in der dritten Befragungswelle ergänzt. Aus den früheren Befragungswellen wurden die Angaben unter „Sonstiges“ entsprechend umkodiert. Es ist somit von einer leichten Untererfassung auszugehen. Darüber hinaus wurden auch Nennungen unter „Sonstiges“, die sich auf Betreuerinnen und Betreuer einer Wohngruppe bezogen, hinzugezählt.

¹⁴ Die Frage wurde ab der dritten Erhebungswelle umstrukturiert und neue Items ergänzt: „einen Integrationskurs besucht bzw. Deutsch gelernt“, „ein Praktikum gemacht“ und „zuerst meinen Schulabschluss machen wollen“. Aus den früheren Befragungswellen wurden die Angaben unter „Sonstiges“ entsprechend umkodiert. Es ist somit von einer leichten Untererfassung auszugehen.

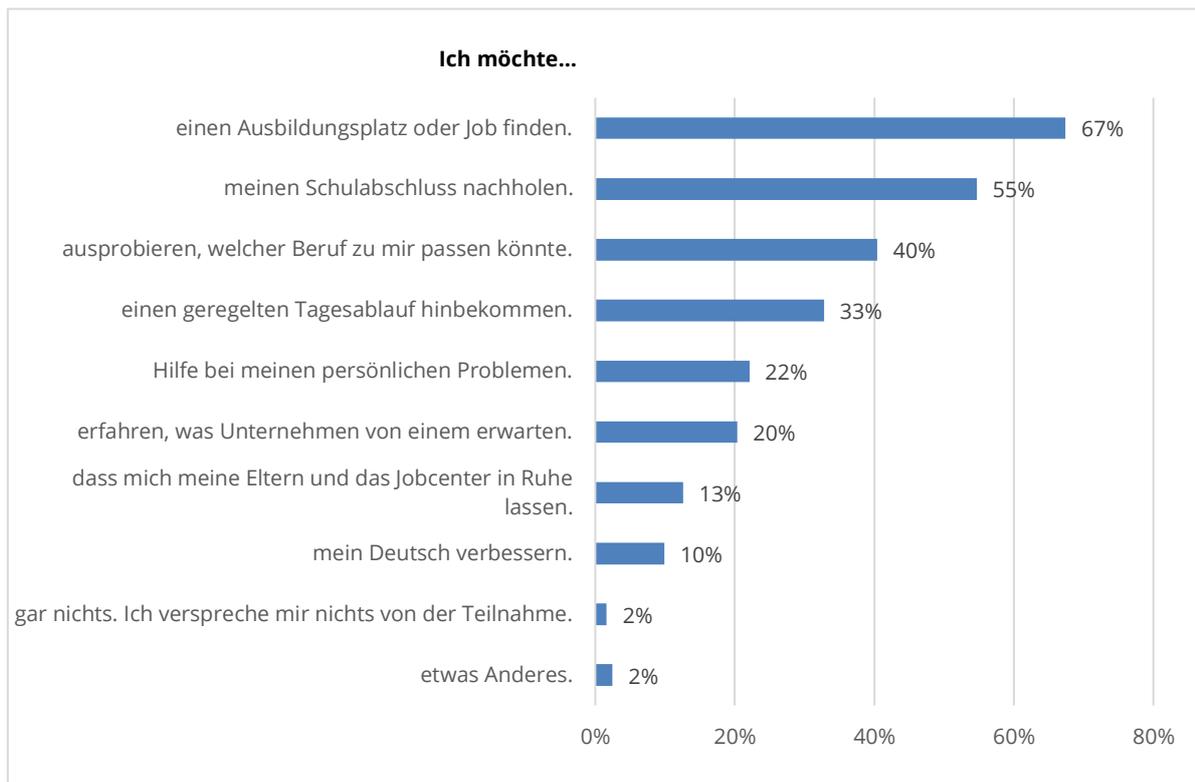
Abbildung 12: Aktivität zur Ausbildungsplatzsuche vor Projekteintritt



Quelle: ISG-Anfangsbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=1.568. Mehrfachnennungen möglich.

Die Geförderten wurden auch nach ihren Erwartungen in Bezug auf die Projektteilnahme befragt (vgl. *Abbildung 13*). Hier zeigt sich, dass es sich bei den Teilnehmenden insgesamt um eine recht heterogene Gruppe handelte. Rund zwei Drittel (67 %) hofften, durch das Projekt einen Ausbildungsplatz oder Job zu finden. Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (55 %) wollte über das Projekt einen Schulabschluss nachholen. 40 % wollten zunächst ausprobieren, welcher Beruf zu ihnen passt bzw. 20 % wollten mehr darüber erfahren, welche Anforderungen Unternehmen an Auszubildende oder Beschäftigte haben. Ein Drittel (33 %) versprach sich von der Teilnahme einen geregelten Tagesablauf zu bekommen. 22 % erhofften sich Hilfe bei persönlichen Problemen. Einige Befragte verknüpften jedoch keine Entwicklungsziele mit ihrer Teilnahme. So gaben 13 % an, dass sie sich durch die Teilnahme erhofften, Ruhe vom Jobcenter oder den Eltern zu bekommen. 2 % versprachen sich gar nichts von der Teilnahme.

Abbildung 13: Ziele bei Projektbeginn



Quelle: ISG-Anfangsbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=1.675. Mehrfachnennungen möglich.

Abschlussbefragung der Teilnehmenden

An der Abschlussbefragung beteiligten sich insgesamt 847 Personen. Dies entspricht etwa der Hälfte der Teilnehmenden, die bei der Anfangsbefragung mitmachten. Die große Differenz ist primär auf vorzeitige Projektabbrüche zurückzuführen, sodass eine Abschlussbefragung nicht mehr möglich war.

Bei der Abschlussbefragung wurden die Teilnehmenden u. a. um Angaben gebeten, in welchem Berufsbild sie im Rahmen der Projekte qualifiziert worden sind. Hieran beteiligten sich 53 % der Personen, die einen Abschlussfragebogen ausfüllten. Von allen Teilnehmenden, die eine Angabe zum Ausbildungsberuf machten, nannte ein Drittel mindestens zwei Berufe, 10 % sogar mindestens drei Berufe. Die Nennungen wurden zunächst gemäß der „Klassifikation der Berufe 2010“ der Bundesagentur für Arbeit kategorisiert. Im Anschluss wurden einige Berufe auf Basis der zugrunde liegenden Tätigkeiten zusammengefasst, um einen besseren Überblick zu ermöglichen. *Tabelle 15* zeigt zunächst die zehn am häufigsten genannten Berufe. Mit deutlichem Abstand wurden die meisten Teilnehmenden (27 %) in der Holzbe- und -verarbeitung qualifiziert. 12 % wurden in der Gastronomie und 10 % in der Metallbearbeitung geschult. Danach folgen Berufe im Bereich Speisenzubereitung (v. a. Koch) (8 %), Verkauf (8 %), Maler- und Lackierarbeiten (7 %), Gartenbau (7 %), Informatik (4 %), Altenpflege (4 %) sowie im Kunsthandwerk (4 %).

Tabelle 15: TOP-10-Berufe

Rang	Berufe	Häufigkeit (bezogen auf alle Personen, die mind. eine Angabe gemacht haben, n=448)	Häufigkeit (bezogen auf alle Nennungen, n=637)
1	Holzbe- und -verarbeitung	27%	19%
2	Gastronomie	12%	8%
3	Metallbearbeitung	10%	7%
4	Speisenzubereitung	8%	6%
5	Verkauf	8%	5%
6	Maler- und Lackiererarbeiten	7%	5%
7	Gartenbau	7%	5%
8	Informatik	4%	5%
9	Altenpflege	4%	3%
10	Kunsthandwerk	4%	3%

Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=448, Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 16 zeigt eine Zusammenfassung der Einzelnennungen zu Berufsgruppen. Die Anteilswerte beziehen sich jeweils auf alle Nennungen (n= 637). Fast die Hälfte (45 %) der Berufe, in denen die Teilnehmenden innerhalb der Projekte qualifiziert werden konnten, sind dem Handwerk zuzuordnen. Danach folgen mit großem Abstand Berufe („Gastronomie, Speisenzubereitung, Hotellerie, Lebensmittel- und Genussmittelherstellung“), die vorrangig im Lebensmittelhandwerk oder Gastgewerbe angesiedelt sind (15 %). 9 % der Berufe sind der Gruppe „Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Körperpflege, Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege, Medizin- und Praxis-hilfe“ zuzuordnen. Im Fokus dieser Berufe steht die Arbeit mit und am Menschen. Jeweils 7 % entfallen auf „Verkauf und Lager“ bzw. auf naturnahe Berufe wie „Gartenbau, Umweltmanagement und -beratung, Forst- und Jagdwirtschaft, Landschaftspflege und Landwirtschaft“. 6 % entfallen auf Bürotätigkeiten im Bereich „Informatik, Büro- und Sekretariat, Verwaltung, Steuer- und Rechtsberatung“ sowie 3 % auf „Reinigung und Hauswirtschaft“.

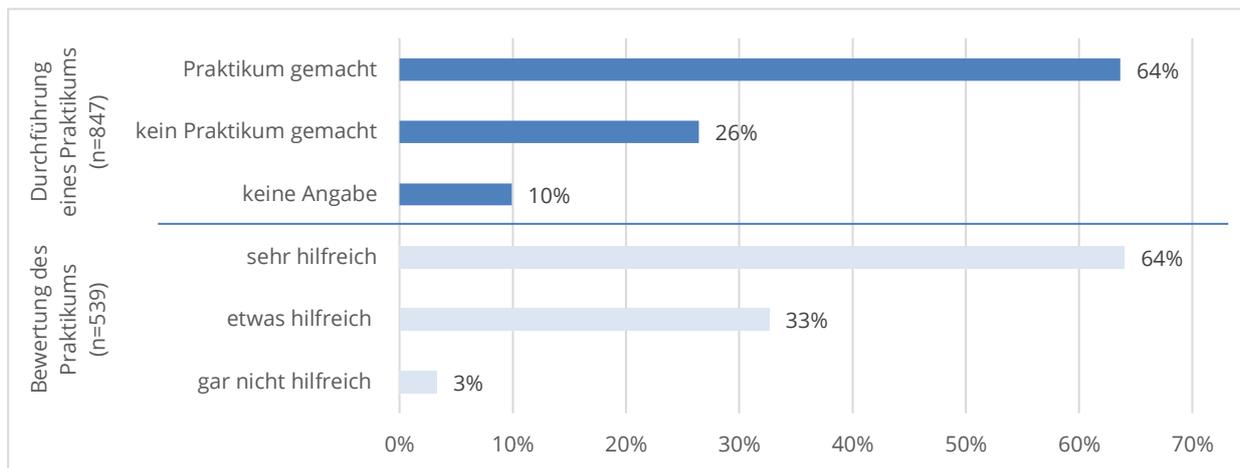
Tabelle 16: Berufsgruppen

Berufsgruppen	Häufigkeit (bezogen auf alle Nennungen, n=637)
Handwerk	45%
Gastronomie, Speisenzubereitung, Hotellerie, Lebensmittel- und Genussmittelherstellung	15%
Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Körperpflege, Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege, Medizin- und Praxishilfe	9%
Verkauf und Lager	7%
Gartenbau, Umweltmanagement und-beratung, Forst- und Jagdwirtschaft, Landschaftspflege, Landwirtschaft	7%
Informatik, Büro- und Sekretariat, Verwaltung, Steuerberatung, Rechtsberatung	6%
Reinigung und Hauswirtschaft	3%

Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=448, Mehrfachnennungen möglich.

Von allen Befragten gaben 64 % an, ein Praktikum gemacht zu haben. Dies wurde von knapp zwei Drittel als sehr hilfreich und von einem Drittel als etwas hilfreich bewertet. Nur 3 % fanden das Praktikum gar nicht hilfreich.

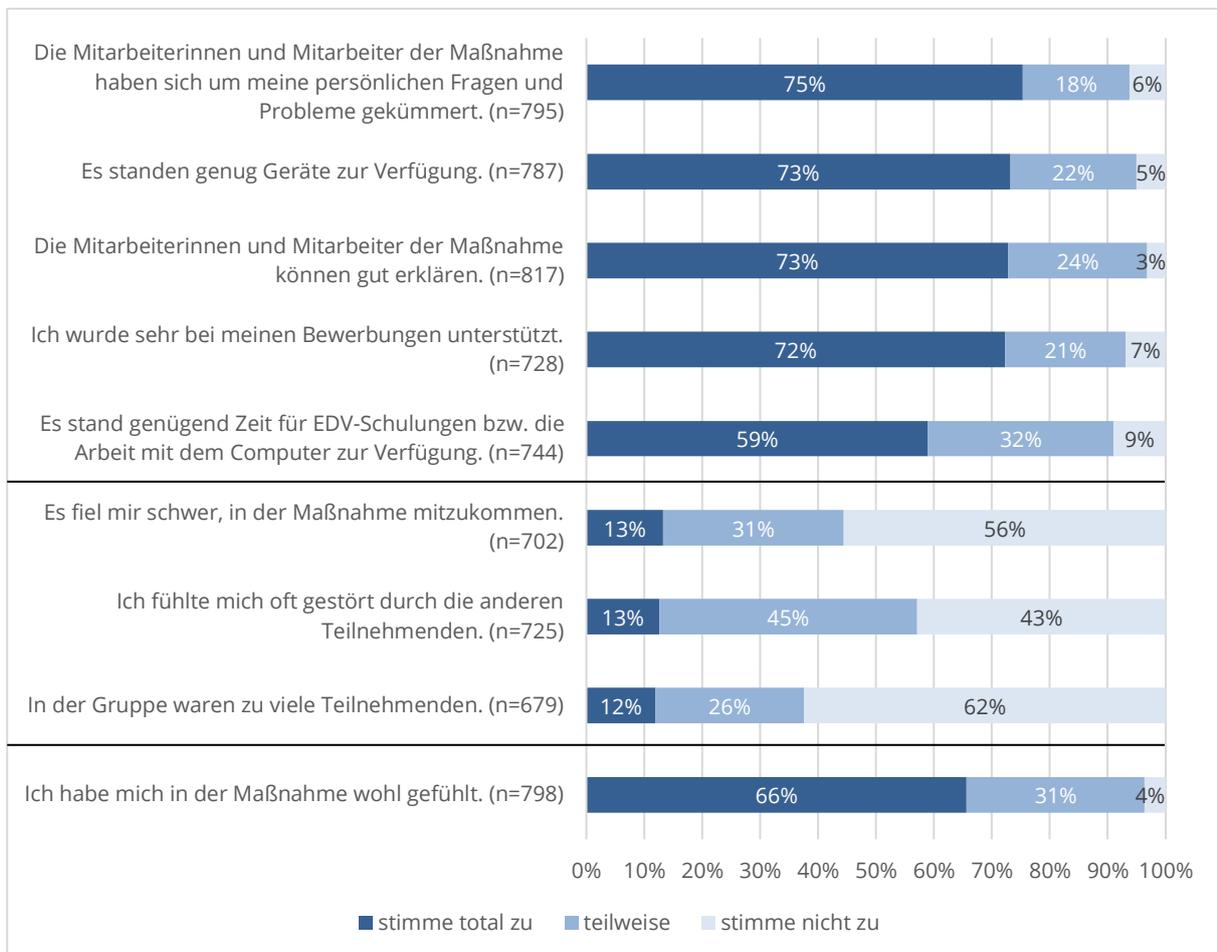
Abbildung 14: Praktika



Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021.

Die Bewertung einzelner Projektmerkmale durch die Teilnehmenden fällt insgesamt recht positiv aus (vgl. *Abbildung 15*). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass einzelne Aspekte von den jeweiligen Projektausrichtungen und -zielen abhängen können.

Abbildung 15: Bewertung des Projekts durch die Teilnehmenden



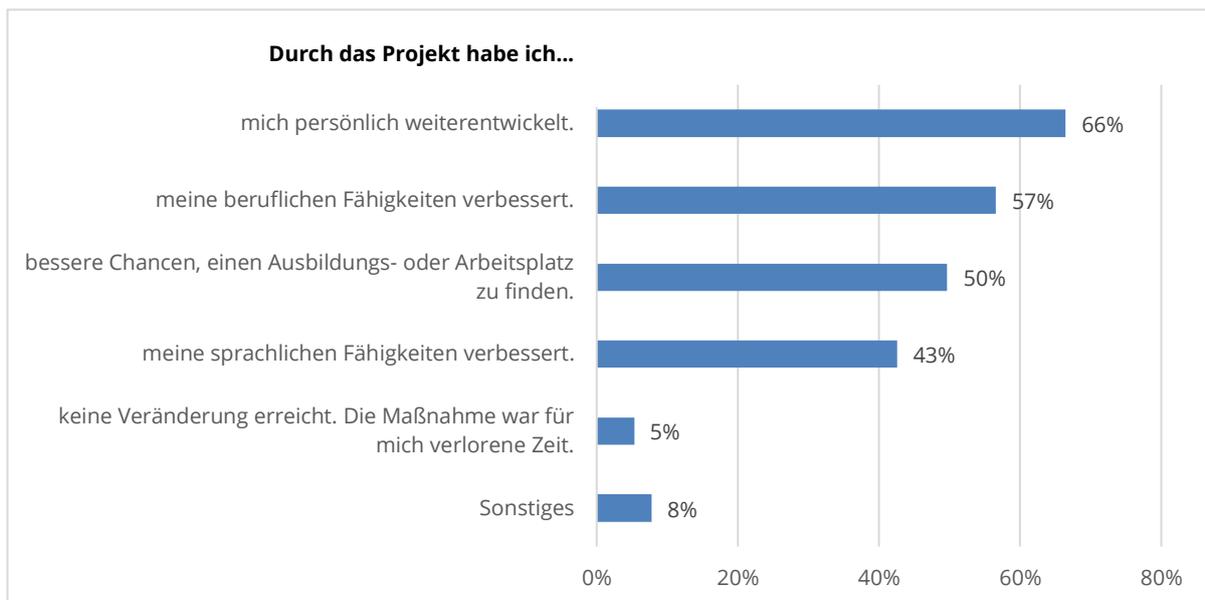
Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021.

Am besten bewerteten die Teilnehmenden die Betreuung innerhalb des Projekts. 75 % der Teilnehmenden stimmten voll zu, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter um ihre persönlichen Probleme gekümmert haben. Weitere 73 % waren uneingeschränkt der Meinung, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter gut erklären könnten. 73 % waren mit der Geräteausstattung (Computer, Maschinen, Werkzeuge etc.) innerhalb der Projekte zufrieden. 72 % stimmten uneingeschränkt zu, sehr bei den eigenen Bewerbungen unterstützt worden zu sein. Deutlich weniger Teilnehmende fanden, dass ausreichend Zeit für EDV-Schulungen oder die Arbeit mit Computern zur Verfügung stand.

Nicht alle Teilnehmenden waren mit der Projektatmosphäre zufrieden. 13 % fühlten sich oft und weitere 45 % teilweise durch andere Teilnehmende gestört. 12 % waren der Meinung, dass die Gruppen zu groß seien, 26 % stimmten dem zumindest zum Teil zu. Darüber hinaus hatten 13 % Schwierigkeiten, in der Maßnahme mitzukommen. 31 % hielten das Anforderungsniveau teilweise für zu hoch. Letztlich gaben nur zwei Drittel der Teilnehmenden an, sich in der Maßnahme wohlfühlt zu haben.

Die Geförderten, die an der Abschlussbefragung partizipierten, wurden abschließend darum gebeten, die von ihnen im Zuge des Projekts erreichten Ziele zu benennen. Sie sollten dabei sowohl einschätzen, welche Veränderungen sich in Bezug auf ihre Ausbildungsreife bzw. die damit verbundenen Arbeitsmarktchancen ergeben haben (vgl. *Abbildung 16*), als auch bereits erreichte konkrete Veränderungen der eigenen Situation benennen (vgl. *Abbildung 17*). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich letztlich um kurzfristige Ergebnisse handelt, die lediglich kurz vor oder nach Austritt der Teilnehmenden aus dem Projekt erfasst worden sind.

Abbildung 16: Bewertung der Arbeitsmarktchancen nach Projektende



Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=771. Mehrfachnennungen möglich.

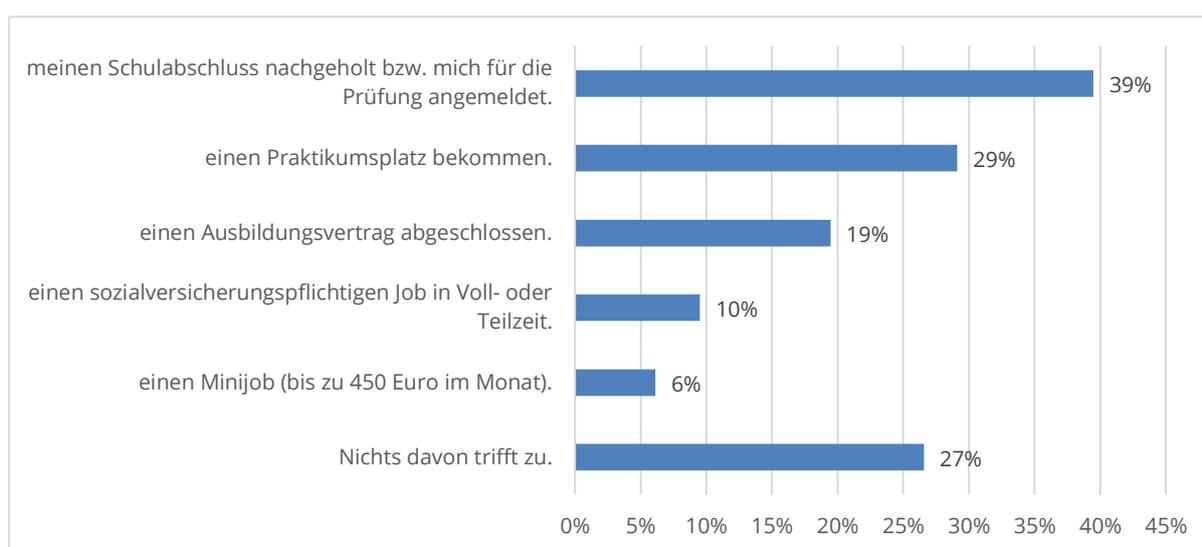
Zwei Drittel (66 %) der Befragten waren der Meinung, sich durch das Projekt persönlich weiterentwickelt zu haben. 57 % konnten die eigenen beruflichen und 43 % die sprachlichen Fähigkeiten¹⁵ verbessern. Die Hälfte der Teilnehmenden (50 %) glaubte, dass sie durch die

¹⁵ Das Item lautete bis zur dritten Erhebungswelle „meine sprachlichen und/oder mathematischen Fähigkeiten verbessert“.

Teilnahme am Projekt bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erlangt hätten. Lediglich 5 % der Geförderten empfanden die Maßnahme hingegen als verlorene Zeit und waren dementsprechend der Meinung, durch das Projekt keine Veränderungen erzielt zu haben. Für 8 % traf „Sonstiges“ zu.

In Bezug auf die konkret erreichten Veränderungen (vgl. *Abbildung 17*) gaben 39 % der Teilnehmenden an, den Schulabschluss nachgeholt oder sich zumindest für die Prüfung angemeldet zu haben. Vor dem Hintergrund des Anteils derjenigen, die bei Projektbeginn angaben, ihren Schulabschluss erreichen oder verbessern zu wollen (55 %), ist dieses Ergebnis recht positiv zu bewerten. 29 % bekamen einen Praktikumsplatz und 19 % schlossen sogar bereits einen Ausbildungsvertrag ab.¹⁶ Jede bzw. jeder zehnte Teilnehmende hatte bei Projektabschluss einen sozialversicherungspflichtigen Job in Voll- oder Teilzeit, 6 % übten einen Minijob aus. 27 % konnten keine der zuvor genannten Veränderungen erreichen.

Abbildung 17: Von den Geförderten im Zuge der Projektteilnahme erreichte Ziele



Quelle: ISG-Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=704. Mehrfachnennungen möglich.

Die Projekte werden von den Befragten insgesamt weitestgehend positiv bewertet. 29 % vergaben die Note „sehr gut“, 48 % die Note „gut“ und 19 % die Note „befriedigend“. Nur 5 % vergaben eine Note unterhalb von befriedigend. Im Mittel wurden die Projekte mit der Note 2,0 („gut“) bewertet.

Ausbildungsreife

Über die Messung der Ausbildungsreife sollen individuelle Veränderungen der Teilnehmenden erfasst werden, die sich im Laufe des Projekts ergeben haben. Die Messung der Ausbildungsreife stellt eine Möglichkeit dar, auch solche Ergebnisse sichtbar zu machen, die nicht unmittelbar mit einer Veränderung des Erwerbsstatus einhergehen. Es können folglich auch „weiche“ Veränderungen eingefangen werden.

Das vom ISG entwickelte Messinstrument zur Evaluation der Ausbildungsreife orientiert sich – unter Berücksichtigung der gegebenen Restriktionen – an dem Konzept, das von den Expertinnen

Da seit 2019/2020 nur noch auf die sprachlichen Fähigkeiten abgestellt wurde, dürften die Anteilswerte leicht überschätzt sein.

¹⁶ Dieses Ergebnis entspricht in etwa auch den Monitoringauswertungen. Betriebliche sowie schulischen und außerbetriebliche Ausbildungen machen laut Monitoringdaten insgesamt 18 % aus.

und Experten im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (NPAF)“ entwickelt wurde (Bundesagentur für Arbeit 2009).¹⁷ Für die Erhebung der Ausbildungsreife wurden über das Messinstrument insgesamt 21 Items zu fünf unterschiedlichen Dimensionen (schulische Arbeitskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, Berufswahlreife) abgebildet.

Die Ausbildungsreife wurde – im Unterschied zur Erhebung durch die Bundesagentur für Arbeit – ausschließlich auf Basis subjektiver Teilnehmendenbewertungen ermittelt. Die Befragung basiert analog zu den Arbeiten von Apel und Fertig zur Beschäftigungsfähigkeit (2009) auf der Annahme, dass Merkmale motivationaler und psychosozialer Stabilität sowie gewisse Aspekte psychosomatischer Gesundheit und Aktivitätsniveaus durch Selbsteinschätzung valide erfasst werden können, während die Messung von Fähigkeiten oder Dispositionen, die sich auf den genuinen Bereich beruflicher Eignung beziehen, nicht auf Basis von Selbstschätzungen erfolgen kann.

Im Zuge der Analyse der Ausbildungsreife sollen ausschließlich diejenigen Befragten berücksichtigt werden, die sowohl an der Anfangs- als auch an der Endmessung teilgenommen haben und für die eine eindeutige Verknüpfung der beiden Befragungen über den Code möglich war. Die Stichprobe beläuft sich somit auf 350 Teilnehmende. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist entsprechend zu beachten, dass es sich hier nur um Teilnehmende handelt, die die Maßnahme nicht plötzlich abgebrochen haben und deshalb nicht mehr für den Träger erreichbar waren. Insofern ist wiederum davon auszugehen, dass die Ergebnisse tendenziell positiv verzerrt sind.

Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse zur Ausbildungsreife zu Beginn und bei Abschluss des Projekts. Dargestellt sind jeweils die Mittelwerte zu den einzelnen Items. Die Teilnehmenden sollten ihre Zustimmung auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft total zu“ angeben. Zu beachten ist, dass manche Items „positiv“ und manche Items „negativ“ formuliert sind. Die Veränderungen sind als Differenzen der Mittelwerte zu Beginn und bei Abschluss dargestellt.

Zunächst sollen die Ausgangsbedingungen bei Projektbeginn näher beleuchtet werden, um so nähere Informationen zu den selbst wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Teilnehmenden zu erhalten. Die Ergebnisse hierzu zeigen, dass die Geförderten ihre Stärken vor allem im Bereich Arbeitsverhalten und Persönlichkeit sahen, insbesondere in der Dimension Kommunikationsfähigkeit (Mittelwert: 4,09), Sorgfalt (3,92) sowie Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz (3,87). Aufgrund der bereits bei Projektbeginn hohen Ausprägungen ist zu vermuten, dass sich hier aufgrund des geringen Verbesserungspotenzials im Zeitverlauf keine größeren Veränderungen mehr einstellen.

¹⁷ Die Restriktionen ergeben sich in erster Linie aus den für die Evaluation zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln, aber auch aus dem Pool einsetzbarer Erhebungsinstrumente. So stehen beispielsweise ärztliche und psychologische Eignungsuntersuchungen als Erhebungsinstrumente nicht zur Verfügung. Es können keine Dokumente wie z. B. Zeugnisse oder Bewerbungsunterlagen analysiert werden. Die Möglichkeit der Beobachtung ist nicht gegeben. Aus diesem Grund bildet das Messinstrument nicht alle Merkmale des Konzepts ab. Um einen hohen Item- oder Unit-Nonresponse zu vermeiden, musste die Befragung ferner möglichst nutzerfreundlich gestaltet werden. Die Erhebung durfte deshalb einen gewissen Umfang nicht überschreiten und die Teilnehmenden (auch sprachlich) nicht überfordern. Eine ausführlichere Diskussion des theoretischen Konzepts der Ausbildungsreife findet sich in Kapitel 3.2.

Schwächen zeigen sich vor allem in der Merkfähigkeit (2,38), der Teamfähigkeit (2,43) und der Zuverlässigkeit (2,45) bzw. bei einzelnen Aspekten der Berufswahlreife (Stärken und Schwächen kennen (2,49); Bereitschaft ganztägig zu arbeiten (2,40)). Auffallend ist auch die recht schlechte Bewertung des gesundheitlichen Zustands durch die Teilnehmenden. Der Mittelwert liegt hier bei 3,78 und signalisiert, dass die Mehrheit den eigenen Gesundheitszustand als nicht gut bewertet.

Tabelle 17: Durchschnittliche Veränderung der Ausbildungsreife

Indikator	Item	Beginn	Ab-schluss	Differenz	Signifi-kanz
Schulische Basiskenntnisse					
Mathe	Mit Brüchen und Prozenten rechnen kann ich gut.	2,73	3,1	0,37	***
Schreiben	Lange Texte zu schreiben oder zu lesen fällt mir schwer.	2,70	2,59	-0,11	n.s.
Psychologische Leistungsmerkmale					
Merkfähigkeit	Ich habe ein gutes Gedächtnis.	2,38	2,89	0,51	***
Bearbeitungsgeschwindigkeit	Andere müssen oft auf mich warten, weil ich oft länger brauche, um eine Aufgabe zu erledigen.	3,66	3,22	-0,44	***
Physische Merkmale					
Gesundheit	Ich bin oft krank und/oder habe Probleme mit meiner Gesundheit.	3,78	3,41	-0,37	***
Arbeitsverhalten und Persönlichkeit					
Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	Wenn ich eine Aufgabe angefangen habe, bleibe ich auch bis zum Ende dabei.	3,87	3,85	-0,02	n.s.
Kommunikationsfähigkeit	Ich kann gut zuhören.	4,09	4,01	-0,08	n.s.
Konfliktfähigkeit	Wenn ich mit jemandem ein Problem habe, dann spreche ich es an.	3,62	3,65	0,03	n.s.
Kritikfähigkeit	Wenn mich jemand kritisiert, komme ich damit gut klar.	3,59	3,65	0,06	n.s.
Leistungsbereitschaft	Ich strenge mich an, auch wenn eine Aufgabe mir keinen Spaß macht.	3,5	3,43	-0,07	n.s.
Selbstorganisation/Selbstständigkeit	Ich kümmere mich immer rechtzeitig um meine persönlichen Sachen und halte Fristen ein.	3,63	3,52	-0,11	n.s.
Sorgfalt	Mit Arbeitsmaterialien oder schriftlichen Unterlagen gehe ich immer sorgfältig um.	3,92	3,95	0,03	n.s.
Teamfähigkeit	Ich arbeite gerne mit anderen Leuten zusammen.	2,43	2,74	0,31	***
Umgangsformen	Es ist mir unangenehm, wenn ich jemanden begrüßen soll, den ich nicht kenne.	3,63	3,13	-0,50	***
Verantwortungsbewusstsein	Mir fällt es leicht Verantwortung für mich und andere (z. B. in der Familie, Sport, Verein etc.) zu übernehmen.	3,75	3,58	-0,17	***
Zuverlässigkeit	Ich bin immer pünktlich.	2,45	3,22	0,77	n.s.
Berufswahlreife					
	Ich kenne meine Stärken und Schwächen.	2,49	2,78	0,29	**
	Ich bin noch nicht bereit, jeden Tag von morgens bis abends arbeiten zu gehen.	2,40	2,41	0,01	n.s.
	Ich habe keine Lust auf Berufsschulunterricht.	3,79	3,41	-0,38	**
	Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen.	3,36	3,7	0,34	***
	Ich weiß, welchen Beruf ich ausüben möchte.	3,99	3,91	-0,08	n.s.

Quelle: Anfangs- und Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=342-350. Skala 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft total zu“. Für die Berechnung der Signifikanz der Mittelwertunterschiede wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test angewendet. ** = Signifikanzniveau < 5 %; *** = Signifikanzniveau < 1 %. „n.s.“ steht für „nicht signifikant“.

Insgesamt lassen sich im Zeitverlauf einige signifikante Veränderungen bezüglich einzelner Indikatoren der Ausbildungsreife beobachten. Bis auf eine Ausnahme sind alle signifikanten Veränderungen zudem als positive Entwicklungen zu bewerten.

Die größten Fortschritte lassen sich in der Dimension „Psychologische Leistungsmerkmale“ für die Indikatoren „Merkfähigkeit“ (0,51 Skalenpunkte) und „Bearbeitungsgeschwindigkeit“ (0,50) feststellen. Signifikant positive Veränderungen zeigen sich zudem für die Indikatoren „Mathe“, „Gesundheit“ und „Teamfähigkeit“ sowie in der Dimension Berufswahlreife für die Items „Ich kenne meine Stärken und Schwächen“, „Ich habe keine Lust auf Berufsschulunterricht“ sowie „Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen“. Lediglich für den Indikator „Verantwortungsbewusstsein“ zeigt sich im Mittel insgesamt eine signifikante Verschlechterung. Alle anderen Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant, so dass die beobachtbaren Veränderungen als zufällig eingestuft werden müssen.

Eine geschlechtsspezifische Auswertung zeigt kaum Unterschiede. Bei Männern ist lediglich die Differenz in Bezug auf das Item „Ich kenne meine Stärken und Schwächen (Berufswahlreife)“ nicht signifikant. Bei Frauen sind hingegen die Veränderungen in Bezug auf das Item „Es ist mir unangenehm, wenn ich jemanden begrüßen soll, den ich nicht kenne (Umgangsformen)“ lediglich zufällig. Dafür lässt sich bei Frauen jedoch eine signifikante, aber negative Differenz der Mittelwertsunterschiede für das Item „Ich kümmere mich immer rechtzeitig um meine persönlichen Sachen und halte Friste ein (Selbstorganisation/Sorgfaltspflicht)“ messen.

Betrachtet man die Veränderungen auf individueller Ebene, so gibt es für jedes Item Personen, die sich positiv, negativ oder (meistens) gar nicht verändert haben (vgl. *Tabelle 18*). Der Anteil der Teilnehmenden, die eine positive Veränderung erreicht haben variiert zwischen den Items von 25 % bis 43 %. Für die Indikatoren „Mathe“, „Merkfähigkeit“ und das Item „Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen (Berufswahlreife)“ ist der Anteil positiver Veränderungen jeweils am höchsten. Der Anteil der Teilnehmenden, bei denen eine negative Veränderung zu beobachten ist, variiert von 15 % bis 33 %. Für die Indikatoren „Verantwortungsbewusstsein“ und „Zuverlässigkeit“ lassen sich auf individueller Ebene besonders häufig Verschlechterungen im Zeitverlauf feststellen. Die Ergebnisse der Befragungen erlauben jedoch keine eindeutigen Aussagen, warum ein nicht unerheblicher Teil der Teilnehmenden sich in Bezug auf die eigene Ausbildungsreife negativ entwickelt hat. Mögliche Erklärungen könnten sein, dass die Teilnehmenden über die Maßnahme aufgrund praktischer Erfahrungen zu einer realistischeren Selbsteinschätzung gekommen sind und deshalb bei Projektabschluss auch die Bewertung der eigenen Fähigkeiten negativer ausfallen, dass die negativen Entwicklungen ein Ausdruck von Resignation sind oder dass tatsächlich eine negative Beeinflussung durch das Projekt stattgefunden hat.¹⁸

¹⁸ Eine negative Beeinflussung durch das Projekt könnte beispielsweise durch andere Projektteilnehmende bzw. Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter erfolgt sein, auf die Projektorganisation oder -inhalte zurückgeführt werden oder infolge indirekter Effekte auf das soziale Umfeld der Teilnehmenden, das sich durch die Projektteilnahme verändert, entstehen. Letztlich können die tatsächlichen Ursachen negativer Veränderungen der Ausbildungsreife nur über eine weiterführende Analyse ermittelt werden.

Tabelle 18: Richtung individueller Veränderungen der Ausbildungsreife

Indikator	Item	negative Veränderung	keine Veränderung	positive Veränderung
Schulische Basiskenntnisse				
Mathe	Mit Brüchen und Prozenten rechnen kann ich gut.	15%	42%	43%
Schreiben	Lange Texte zu schreiben oder zu lesen fällt mir schwer.	26%	42%	31%
Psychologische Leistungsmerkmale				
Merkfähigkeit	Ich habe ein gutes Gedächtnis.	21%	35%	44%
Bearbeitungs-geschwindigkeit	Andere müssen oft auf mich warten, weil ich oft länger brauche, um eine Aufgabe zu erledigen.	21%	39%	40%
Physische Merkmale				
Gesundheit	Ich bin oft krank und/oder habe Probleme mit meiner Gesundheit.	26%	38%	36%
Arbeitsverhalten und Persönlichkeit				
Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	Wenn ich eine Aufgabe angefangen habe, bleibe ich auch bis zum Ende dabei.	25%	47%	28%
Kommunikationsfähigkeit	Ich kann gut zuhören.	25%	50%	25%
Konfliktfähigkeit	Wenn ich mit jemandem ein Problem habe, dann spreche ich es an.	24%	43%	33%
Kritikfähigkeit	Wenn mich jemand kritisiert, komme ich damit gut klar.	22%	44%	34%
Leistungsbereitschaft	Ich strenge mich an, auch wenn eine Aufgabe mir keinen Spaß macht.	29%	41%	31%
Selbstorganisation/Selbstständigkeit	Ich kümmere mich immer rechtzeitig um meine persönlichen Sachen und halte Fristen ein.	29%	42%	29%
Sorgfalt	Mit Arbeitsmaterialien oder schriftlichen Unterlagen gehe ich immer sorgfältig um.	23%	45%	32%
Teamfähigkeit	Ich arbeite gerne mit anderen Leuten zusammen.	27%	33%	40%
Umgangsformen	Es ist mir unangenehm, wenn ich jemanden begrüßen soll, den ich nicht kenne.	29%	31%	40%
Verantwortungsbewusstsein	Mir fällt es leicht Verantwortung für mich und andere (z. B. in der Familie, Sport, Verein etc.) zu übernehmen.	33%	42%	25%
Zuverlässigkeit	Ich bin immer pünktlich.	33%	38%	29%
Berufswahlreife				
	Ich kenne meine Stärken und Schwächen.	26%	36%	37%
	Ich bin noch nicht bereit, jeden Tag von morgens bis abends arbeiten zu gehen.	29%	38%	33%
	Ich habe keine Lust auf Berufsschulunterricht.	28%	35%	37%
	Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen.	25%	35%	41%
	Ich weiß, welchen Beruf ich ausüben möchte.	25%	49%	27%

Quelle: Anfangs- und Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n=342-350. Skala 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft total zu“. Die Veränderungen sind inhaltlich (und nicht statistisch) zu interpretieren.

Interessant ist in diesem Zusammenhang außerdem die Frage, in wie vielen unterschiedlichen Bereichen eine positive Entwicklung nachweisbar ist. Die Auswertungen zeigen, dass sich die Teilnehmenden meist in mehreren Bereichen verbesserten. Für 30 % lässt sich eine Verbesserung in ein bis maximal fünf der abgefragten Items beobachten. 54 % erreichten in sechs bis zehn Items Fortschritte. 15 % verbesserten sich in elf und mehr Items (maximal 17) gleichzeitig. Nur eine Person erreichte in keinem der 21 Items eine Verbesserung.

In einem weiteren Schritt wurde die Frage untersucht, welche Faktoren ursächlich dafür waren, dass die Teilnehmenden ihre Ausbildungsreife im Projektzeitraum steigerten bzw. reduzierten. Um dies zu prüfen, wurde zunächst ein Index über alle Ausbildungsreife-Items gebildet. Insgesamt konnten theoretisch 105 Punkte (21 Items × 5 Skalenpunkte) erreicht werden. Der Mittelwert lag

zu Beginn bei durchschnittlich 67 Punkten und bei Abschluss bei 70 Punkten. Mittels einer linearen Regressionsanalyse sollte anschließend geschätzt werden, welche Faktoren in einem signifikanten Zusammenhang zur Veränderung des individuellen Ausbildungsreife-Index im Zeitverlauf stehen. Betrachtet wurden das Geschlecht sowie das Alter der Befragten, wer die Teilnahme beschlossen hatte, ob vor Projektbeginn bereits Bewerbungsaktivitäten stattgefunden hatten, ob ein Praktikum absolviert wurde, wie die Projektatmosphäre empfunden wurde und zu welchem Zeitpunkt die Befragung durchgeführt wurde (vgl. Tabelle 19). Die Regressionsergebnisse zeigen, dass lediglich die Erhebungswelle, d. h. der Zeitpunkt der Projektteilnahme, einen signifikanten Einfluss auf die Veränderung der Ausbildungsreife hat. Alle anderen Faktoren stehen in keinem eindeutigen Zusammenhang mit der Entwicklung der Ausbildungsreife. Von daher ist davon auszugehen, dass vor allem (nicht direkt messbare) Persönlichkeitseigenschaften das Veränderungspotenzial beeinflussen.

Tabelle 19: Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Ausbildungsreife (lineare Regression)

	Koeffizient	Signifikanz	Standardfehler
Geschlecht (Referenz: Frau)			
Mann	-1,137		1,452
Alter (Referenz: unter 18 Jahren)			
zwischen 18 und 20 Jahren	-0,568		1,865
21 Jahre und älter	-2,254		1,902
Teilnahmeempfehlung (Referenz: alle anderen Quellen)			
Meine Idee	2,156		1,782
Jobcenter/Agentur für Arbeit	0,044		1,735
Familie	-2,058		1,834
Bewerbungsaktivitäten vor Projektbeginn			
Um Ausbildungsplatz bemüht	-0,208		1,418
Bewertung der Projektatmosphäre			
Andere Teilnehmende haben oft gestört	0,028		1,495
Mir fiel es schwer, im Projekt mitzukommen	-0,996		1,483
Es waren zu viele Teilnehmende in der Gruppe	-0,365		1,823
Praktikum			
mind. 1 Praktikum absolviert	0,174		1,651
Erhebungswelle (Referenz: Welle 1 (2017/2018))			
Welle 2 (2018/2019)	0,28		2,009
Welle 3 (2019/2020)	5,004	***	2,099
Welle 4 (2020/2021)	8,569	***	2,862
Konstante			
	2,563		

Quelle: Anfangs- und Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n = 199. $R^2 = 0,13$. Abhängige Variable: Differenz der Ausbildungsreifeindizes bei Beginn und Abschluss. * = Signifikanzniveau < 10 %; ** = Signifikanzniveau < 5 %; *** = Signifikanzniveau < 1 %.

Personen, die in der Welle 3 (2019/2020) teilnahmen, wiesen im Durchschnitt eine um 5,0 Skaleneinheiten größere Differenz der Ausbildungsindizes auf als Personen, die in Welle 1 (2017/2018) befragt wurden. Personen, die in Welle 4 (2020/2021) berücksichtigt wurden, erreichten sogar eine

um 8,6 Skalenpunkte höhere Ausbildungsreifedifferenz. Das ist zunächst überraschend, da die Projektträger im Rahmen der „Corona-Befragung“ von Schwierigkeiten bei der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden berichteten. Eventuell könnte aber der aufgrund der Corona-Pandemie eingeführte Einsatz alternativer pädagogischer Instrumente auch einen positiven Einfluss auf die Verbesserung der Ausbildungsreife für die Teilnehmenden gehabt haben, z. B. weil die Teilnehmenden stärker gefordert waren sich mit den neuen (digitalen) Instrumenten auseinanderzusetzen. Zudem fand die Projektumsetzung vermehrt in Kleingruppen statt, was ggf. eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Teilnehmenden ermöglichte und möglicherweise auch zu einer Verbesserung der Projektatmosphäre beitrug. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Teilnehmenden aufgrund der antizipierten negativen wirtschaftlichen Entwicklungen eine höhere Motivation entwickelten, an sich zu arbeiten, um die eigenen Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Letztlich ist zu berücksichtigen, dass bei der Messung der Ausbildungsreife ausschließlich auf die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden abgestellt wird.

In einem nächsten Schritt wurde außerdem untersucht, welche Faktoren den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung beeinflussen. Hierfür wurde zuerst geprüft, ob signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsreifelevel bei Projektabschluss bestehen. Nach dem Prinzip der Datensparsamkeit wurden nur die Items für das finale Regressionsmodell übernommen, für die signifikante Effekte festgestellt werden konnten. Es handelte sich dabei um folgende Items: „Ich kann gut zuhören (Kommunikationsfähigkeit)“, „Mit Brüchen und Prozenten rechnen kann ich gut (Mathe)“ sowie „Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen (Berufswahlreife)“. Allerdings stehen die ersten beiden überraschenderweise in einem negativen Zusammenhang zum Übergang in Beschäftigung oder Ausbildung. Die drei Items wurden anschließend gemeinsam mit den in *Tabelle 19* verwendeten Variablen auf Zusammenhänge der Integrationswahrscheinlichkeit im Rahmen einer logistischen Regressionsanalyse getestet (vgl. *Tabelle 20*). Ein Odds-Ratio von 1 bedeutet, dass die Chancen im Vergleich zur Referenzkategorie gleich sind. Ein Odds-Ratio < 1 bedeutet, dass die Chancen geringer sind und ein Odds-Ratio > 1 heißt, dass die Chancen größer sind.

Unter Kontrolle der anderen Variablen waren nur die beiden Items „Ich kann gut zuhören (Kommunikationsfähigkeit)“ sowie „Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen (Berufswahlreife)“ signifikant. Das heißt, die Freude über neue Aufgaben und Herausforderungen bzw. die Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzulassen, steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung. Die Fähigkeit, gut zuhören zu können, steht jedoch nach wie vor in einem negativen Zusammenhang zur abhängigen Variable. Die dahinterliegenden Mechanismen bleiben unklar. Möglicherweise interessieren sich Personen, die sich selbst als gute Zuhörerinnen bzw. Zuhörer betrachten, verstärkt für schulische oder berufliche Weiterbildungsmaßnahmen. Neben den Ausbildungsreifevariablen sind jedoch weitere Variablen signifikant. Hierzu gehört z. B. das Alter. Personen zwischen 18 und 21 Jahren haben geringere Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung als ältere Teilnehmende.

Tabelle 20: Einflussfaktoren auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung (logistische Regression)

	Odds-Ratio	Signifikanz	Standardfehler
Geschlecht (Referenz: Frau)			
Mann	0,965		0,326
Alter (Referenz: 21 Jahre und älter)			
unter 18 Jahren	0,744		0,325
zwischen 18 und 20 Jahren	0,519	*	0,196
Teilnahmeempfehlung (Referenz: alle anderen Quellen)			
Meine Idee	0,922		0,359
Jobcenter/Agentur für Arbeit	1,082		0,441
Familie	0,654		0,291
Bewerbungsaktivitäten vor Projektbeginn			
Um Ausbildungsplatz bemüht	2,31	**	0,793
Bewertung der Projektatmosphäre			
Andere Teilnehmende haben oft gestört	0,871		0,301
Mir fiel es schwer, im Projekt mitzukommen	1,128		0,394
Es waren zu viele Teilnehmende in der Gruppe	0,976		0,414
Praktikum			
mind. 1 Praktikum absolviert	2,196	**	0,919
Erhebungswelle (Referenz: Welle 1 (2017/2018))			
Welle 2 (2018/2019)	0,778		0,358
Welle 3 (2019/2020)	0,876		0,36
Welle 4 (2020/2021)	1,212		0,581
Ausbildungsreife bei Projektabschluss (ausgewählte Items)			
„Ich kann gut zuhören (Kommunikationsfähigkeit)“	0,598	***	0,114
„Mit Brüchen und Prozenten rechnen kann ich gut (Mathe)“	0,834		0,116
„Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen (Berufswahlreife)“	1,521	**	0,262
Konstante			
	0,606		

Quelle: Anfangs- und Abschlussbefragung der Teilnehmenden 2017–2021; n= 212. Pseudo-R² = 0,11. Abhängige Variable: Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung. * = Signifikanzniveau < 10 %; ** = Signifikanzniveau < 5 %; *** = Signifikanzniveau < 1 %.

Deutlich positive Zusammenhänge zeigen sich in Bezug auf bereits vorangegangene Bemühungen um einen Ausbildungsplatz sowie das Absolvieren von mindestens einem Praktikum während der Projektlaufzeit. Personen, für die dies zutrifft, haben eine um mehr als zwei Mal so hohe Chance in Ausbildung oder Beschäftigung überzugehen als Personen, die sich zuvor noch nicht um einen Ausbildungsplatz bemüht haben (z. B. aufgrund anderer Interessen oder des Gefühls von Chancenlosigkeit) bzw. noch kein Praktikum absolviert haben und damit keine Möglichkeit hatten, sich sowohl konkrete berufliche Fertigkeiten anzueignen als auch Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern zu knüpfen.

Für den Erhebungszeitpunkt konnte kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden. Die Chancen auf eine Ausbildung oder Beschäftigung haben sich im Zuge der Corona-Pandemie im

Schnitt nicht verringert. Zu beachten ist, dass es sich hier nur um Teilnehmende handelt, die für eine Abschlussbefragung zur Verfügung standen und das Projekt somit nicht einfach abgebrochen haben.

6.2.2. Befragung zum längerfristigen Verbleib ehemaliger Teilnehmenden

Im September 2018 und 2021 fand jeweils eine telefonische Befragung (CATI) ehemaliger Teilnehmender statt. Das Hauptziel der Befragung bestand darin, Informationen zum anschließenden Verbleib der Teilnehmenden zu erhalten und herauszufinden, welche Rolle die QuB-Förderung dabei gespielt hat. Es wurden ausschließlich Personen befragt, die bereits seit mindestens sechs Monaten aus den Projekten ausgetreten waren, um mittelfristige Veränderungen darstellen zu können. Zudem wurden auch nur solche Teilnehmenden berücksichtigt, die einer nachträglichen Befragung zugestimmt hatten und für die eine Telefonnummer vorlag. Für beide Befragungswellen standen somit zunächst knapp 2.500 Kontaktdaten zur Verfügung. Davon waren jedoch knapp 1.900 Telefonnummern fehlerhaft.¹⁹ Mit den verbliebenen 606 Teilnehmenden konnten 323 Interviews realisiert werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 53 %.

Stichprobenbeschreibung

Ein vergleichender Blick zwischen der realisierten Nettostichprobe und der zugrundeliegenden Grundgesamtheit offenbart (*vgl.*

Tabelle 21), dass sich die Verteilungen wichtiger Merkmale wie z. B. Förderdauer, Alter, Geschlecht, Migrations- oder Fluchthintergrundhintergrund sowie Schulabschluss, im Großen und Ganzen nur wenig unterscheiden. Lediglich in Bezug auf das Austrittsjahr der Teilnehmenden, zeigen sich größere Differenzen. In der zweiten Welle konnten deutlich mehr Teilnehmende (68 % aller Befragten) erreicht werden als in der ersten Befragungswelle (33 % aller Befragten), obwohl die Teilnehmendenzahlen laut Monitoringdaten fast identisch sind (1. Welle: 52 % aller Teilnehmenden, 2. Welle 48 % aller Teilnehmenden). Dies gilt insbesondere für Teilnehmende, die im Jahr 2020 oder 2021 aus dem Projekt ausgetreten sind. Hieraus könnten sich möglicherweise Konsequenzen für die Interpretation der verschiedenen Verbleibsstatus der Teilnehmenden ergeben. Es ist anzunehmen, dass sich die Corona-Pandemie negativ auf die wirtschaftliche Lage und damit auch auf die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen der Geförderten auswirkt. Aufgrund der Überrepräsentation von Teilnehmenden der zweiten Befragungswelle könnten die Verbleibsergebnisse für die Gesamtstichprobe somit negativ verzerrt sein.

Von allen Befragten waren 31 % weiblich. Knapp zwei Drittel (61 %) hatten einen Migrations- und 30 % einen Fluchthintergrund. Fast die Hälfte (48 %) der Teilnehmenden war 18 Jahre alt oder jünger, 40 % waren zwischen 19 und 23 Jahren alt und 12 % 24 Jahre oder älter. Viele Teilnehmende (43 %) besuchten das Projekt für weniger als sechs Monate, 34 % zwischen sieben und zwölf Monaten und 24 % für mehr als zwölf Monate. 59 % der Teilnehmenden hatten gemäß der Monitoringdaten bei Projekteintritt keinen Schulabschluss.

¹⁹ Für knapp 1.200 Personen war die Telefonnummer falsch bzw. nicht vergeben. Rund 700 Personen konnten trotz zehnmaler Kontaktversuche nicht erreicht werden, u. a. weil die Leitung dauerhaft besetzt war. Würde man nur die Personen mit falscher bzw. nicht vergebener Telefonnummer als stichprobenneutralen Ausfall werten, läge die Rücklaufquote bei 25 %.

Tabelle 21: Stichproben der Befragungswellen 2018 und 2021

	CATI-Befragung (n=323)		Anteile gemäß Monitoringdaten (Basis: Austritte bis einschließlich 02/2021; n=7.382)
	Anzahl	Anteile	
nach Austrittsjahren			
2015 bis 2017 (1. Befragungswelle)	105	33%	52%
2018 bis Februar 2021 (2. Befragungswelle)	218	68 %	48%
... davon 2020 bis Februar 2021	99	31%	15%
nach Förderdauer in Monaten			
bis zu 6 Monate in Förderung	137	43%	44%
zwischen 7 und 12 Monaten in Förderung	109	34 %	34%
mehr als 12 Monate in Förderung	76	24%	22%
nach Altersgruppen (bei Fördereintritt)			
bis 18 Jahre alt	154	48%	49%
zwischen 19 und 23 Jahre alt	129	40%	42%
24 Jahre alt und älter	39	12%	10%
nach Geschlecht			
weiblich	101	31%	37%
männlich	222	69%	63%
nach Migrationshintergrund*			
ohne Migrationshintergrund	121	39%	41%
mit Migrationshintergrund	186	61%	59%
nach Fluchthintergrund**			
ohne Fluchthintergrund	226	70%	-
mit Fluchthintergrund	97	30%	-
mit Schulabschluss**			
gemäß ESF-Monitoringdaten	128	41%	44%

Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=323. *Für insgesamt 307 Fälle lagen auf Basis der ESF-Monitoringdaten Angaben zum Migrationshintergrund vor. **Der Fluchtstatus wird nicht im Rahmen des Monitorings erfasst.

Nutzen der Projekte aus Teilnehmendenperspektive

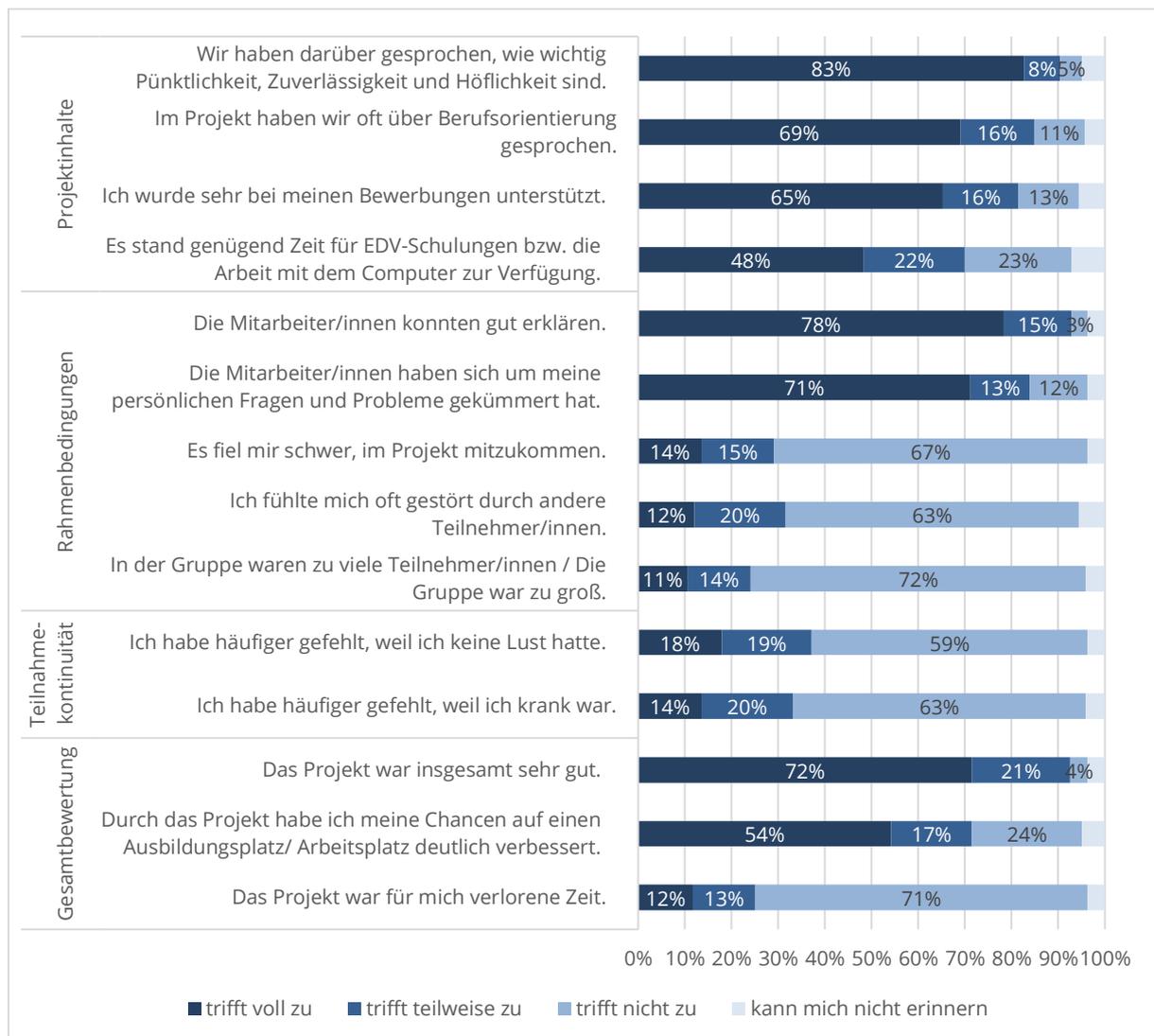
Die Teilnehmenden wurden im Rahmen der CATI-Befragung um eine Bewertung gebeten, wie ihnen das Projekt insgesamt gefallen hat, welche Themen behandelt wurden, wie sie die Rahmenbedingungen beurteilen und wie häufig sie am Projekt teilgenommen haben (vgl. *Abbildung 18*). Der Großteil der Befragten (72 %) bewertete das Projekt insgesamt als sehr gut. Für 21 % traf dies jedoch nur teilweise und für 4 % gar nicht zu. Entsprechend war mehr als jede bzw. jeder zehnte Teilnehmende (12 %) der Meinung, dass das Projekt verlorene Zeit war, für weitere 13 % traf dies immerhin noch teilweise zu. Nur rund die Hälfte (54 %) der befragten Teilnehmenden war sicher, durch das Projekt die eigenen Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz deutlich verbessert zu haben.

Auf Basis der Antworten ist davon auszugehen, dass ein nicht unerheblicher Anteil innerhalb des Projektzeitraums recht hohe Fehlzeiten aufwies. So gaben 14 % an, wegen Krankheit häufiger gefehlt zu haben. Auf weitere 20 % traf dies teilweise zu. Sogar 18 % der Teilnehmenden fehlten nach eigener Aussage häufiger, weil sie keine Lust hatten. Dem stimmten 19 % teilweise zu.

Die Projektatmosphäre war für die Mehrheit der Teilnehmenden zufriedenstellend. Insgesamt 25 % bemängelten jedoch (zumindest teilweise) die Projektgröße. Sogar knapp ein Drittel fühlte sich oft oder manchmal durch andere Teilnehmende gestört. Für 67 % war das Anforderungsniveau angemessen. 29 % fiel es grundsätzlich oder teilweise schwer, im Projekt mitzukommen.

Auch die Unterstützung durch die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter wurde mehrheitlich positiv bewertet. So gaben 78 % der Teilnehmenden an, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gut erklären konnten, 71 % fühlten sich von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern bei der Bewältigung ihrer persönlichen Probleme ausreichend unterstützt.

Abbildung 18: Bewertung der Projektinhalte und -bedingungen



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=323.

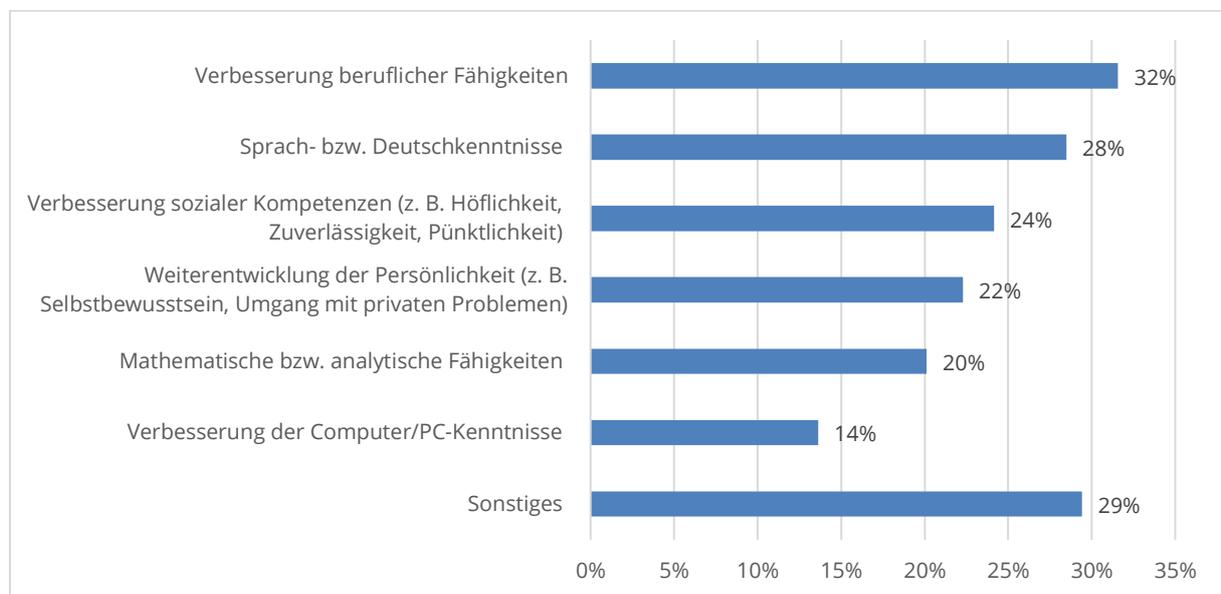
Inhaltlich stand gemäß den Antworten der Teilnehmenden vor allem die Vermittlung von Softskills im Fokus. 83 % stimmten der Aussage voll zu, dass darüber gesprochen wurde, wie wichtig Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Höflichkeit seien. Allerdings stimmten nur 69 % bzw. 65 % zu, dass im Projekt über Berufsorientierung gesprochen wurde bzw. dass eine Unterstützung bei Bewerbungen stattgefunden hat. In Anbetracht der Zielsetzungen des Förderprogramms sind die Zustimmungsraten als recht niedrig zu bewerten. Weniger als die Hälfte der Teilnehmenden (48 %) war zudem der Meinung, dass ausreichend Zeit für EDV-Schulungen oder die Arbeit mit dem Computer

zur Verfügung stand. Die Möglichkeiten zur Computerarbeit werden jedoch durch die jeweilige Projektausrichtung bestimmt, weshalb die Bewertung nicht zwingend auf eine mangelhafte Umsetzung schließen lassen.

Bei drei Items zeigen sich größere geschlechtsspezifische Unterschiede. So gaben 79 % der befragten Frauen an, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter um deren persönliche Probleme gekümmert hätten, aber nur 68 % der Männer. Frauen (24 %) fehlten häufiger, weil sie keine Lust hatten, als Männer (15 %). Dafür fehlten Männer (16 %) öfter aus gesundheitlichen Gründen im Vergleich zu Frauen (9 %). Die geschlechterdifferenzierten Auswertungen zeigen keine Hinweise darauf, dass sich Frauen häufiger als Männer durch die Projektatmosphäre gestört fühlten. Dies wäre auf Basis der Fallstudienauswertung (vgl. Kapitel 6.3) zu vermuten gewesen.

Die Teilnehmenden sollten zudem benennen, in welchen Bereichen ihnen das Projekt am meisten geholfen hat bzw. in welchen Bereichen sie am meisten gelernt haben (vgl. Abbildung 19). Lediglich knapp ein Drittel der Teilnehmenden gab an, die eigenen beruflichen Fähigkeiten verbessert zu haben. 28 % der Teilnehmenden verbesserten ihre Sprach- bzw. Deutschkenntnisse. Weniger als ein Viertel bestätigte, über das Projekte soziale Kompetenzen optimiert zu haben (24 %), die eigene Persönlichkeit weiterentwickelt zu haben (22 %) oder bessere mathematische bzw. analytische Fähigkeiten erworben zu haben (20 %). Sogar nur 14 % verbesserten im Rahmen des Projekts ihre Computerkenntnisse. 27 % machten nach eigenen Angaben in keinem der sechs Bereiche Fortschritte. Für Frauen fiel der wahrgenommene Nutzen des Projekts insgesamt besser aus. Vor allem hinsichtlich der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit (Selbstbewusstsein, Umgang mit privaten Problemen) unterscheiden sich die Beurteilungen stark (Frauen: 32 %; Männer: 18 %). Erwartungsgemäß fallen die Fortschritte in Bezug auf die Sprachkompetenzen bei Personen mit Migrationshintergrund (34 %) bzw. bei Personen mit Fluchthintergrund (42 %) deutlich höher aus als bei Personen ohne Migrationshistorie (22 %).

Abbildung 19: Bewertung der individuellen Fortschritte



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=323.

29 % aller Teilnehmenden machten Angaben zu sonstigen Fortschritten. In den meisten Fällen handelte es sich um Konkretisierungen der Berufsbereiche, in denen berufliche Fähigkeiten erworben

wurden. 9 % gaben an, dass ihnen die Berufsvorbereitungsmaßnahmen, insbesondere Bewerbungstrainings, am meisten geholfen haben. 4 % der Befragten benannten an dieser Stelle weitere Unterrichtsfächer. Insgesamt betrachtet fällt die Nutzenbewertung durch die Teilnehmenden recht ernüchternd aus.

Wie die Auswertungen der Sekundärdaten gezeigt haben (vgl. Kapitel 3.1), korreliert ein geringes Schulbildungsniveau häufig mit geringeren Ausbildungschancen. Im Rahmen von QuB bestand jedoch für viele Teilnehmenden die Möglichkeit, den Schulabschluss nachzuholen bzw. zu verbessern. Jede bzw. jeder fünfte Teilnehmende machte davon Gebrauch. Zum Befragungszeitpunkt lag der Anteil der Personen ohne Schulabschluss deshalb nur noch bei 29 %. Bei Projektbeginn hatten laut Monitoringdaten noch 59 % der Befragten kein Schulabschluss. Der Anteil der Frauen ohne Abschluss lag zum Befragungszeitpunkt mit 25 % etwas niedriger als bei den Männern mit 30 %. Noch größer fallen die Differenzen zwischen Personen mit Fluchthintergrund (37 %) und ohne Fluchthintergrund (25 %) aus.

Differenziert nach dem höchsten erreichten Bildungsniveau zeigt sich, dass die meisten Teilnehmenden tendenziell nur geringe Bildungserfolge realisieren konnten. 30 % hatten einen Hauptschulabschluss und 17 % einen qualifizierenden Abschluss der Hauptschule. Knapp die Hälfte (44 %) der Personen mit (qualifizierendem) Hauptschulabschluss erlangte diesen erst im Rahmen des Projekts. 15 % der Befragten besaßen die Mittlere Reife und 4 % die (Fach-)Hochschulreife. Für 6 % traf „Sonstiges“ zu.

Knapp zwei Drittel der Personen (73 %), die zum Befragungszeitpunkt immer noch keinen Schulabschluss hatten, wollten diesen eigentlich während des Projekts nachholen. Von diesen Befragten erklärten 36 % ihr Scheitern damit, dass das Nachholen des Schulabschlusses für sie zu schwierig gewesen sei (vgl. Abbildung 20). Bei jeweils 22 % reichten die Deutschkenntnisse nicht bzw. verhinderten Probleme mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. mit Mitschülerinnen und Mitschülern das Erreichen eines Abschlusses. 15 % gaben an, dass das Nachholen des Schulabschlusses im Projekt nicht vorgesehen war. Von den Teilnehmenden, die in der zweiten Welle befragt wurden, gab ein Viertel den häufigen Unterrichtsausfall als Grund an. 17 % der Personen, die das Projekt in den Coronajahren 2020 oder 2021 verließen, hatten Schwierigkeiten mit Onlineunterricht zurechtzukommen, bzw. fanden diesen nicht gut. In der zweiten Befragungswelle gab es anteilig mehr Befragte (76 %), die zum Befragungszeitpunkt keinen Schulabschluss hatten, obwohl sie beabsichtigten, diesen während des Projekts nachzuholen, als in der ersten Befragungswelle (66 %). Knapp drei Viertel der betreffenden Personen nannten sonstige Gründe für ihr Scheitern. Die meisten Befragten, die dazu nähere Angaben machten, konkretisierten die bereits zur Auswahl gestellten Antwortkategorien. Insgesamt 19 % der Gescheiterten gaben zusätzlich persönliche Gründe als Erklärung an. Jeweils 14 % hatten zu häufig gefehlt oder das Projekt vorzeitig verlassen. 9 % erklärten, dass die Jobsuche wichtiger war.

Abbildung 20: Gründe, warum kein Schulabschluss erlangt wurde

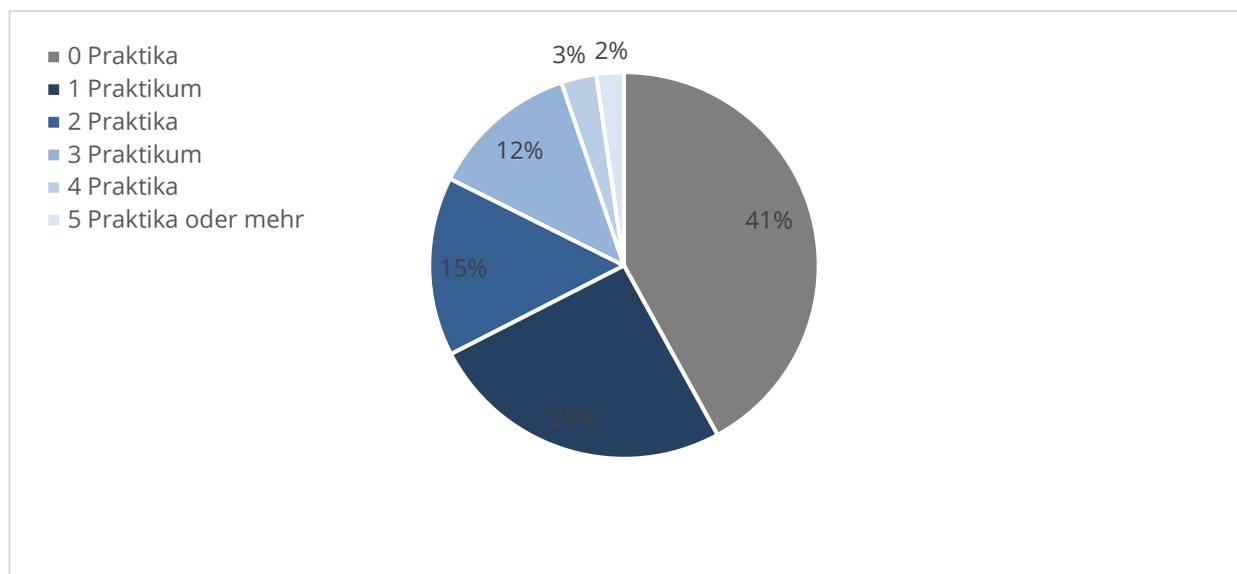


Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=67. Nur Teilnehmende, die ihren Schulabschluss im Projekt nachholen wollten, dies aber nicht geschafft haben. * Das Item wurde nur in der zweiten Welle abgefragt (n= 48). Das Item wurde nur bei Personen abgefragt, die das Projekt im Jahr 2020 oder 2021 verließen (n=30).

In vielen Projekten waren Praktika als Instrument der beruflichen Orientierung vorgesehen. Praktika können zudem als Einstiegshilfe in eine Ausbildung fungieren, aber auch grundsätzlich wichtige berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. 59 % aller Teilnehmenden absolvierten innerhalb des Projektzeitraums mindestens ein Praktikum, wobei einige Teilnehmende sogar mehrere absolvierten (vgl.

Abbildung 21). Durchschnittlich absolvierten die Teilnehmenden 1,2 Praktika.

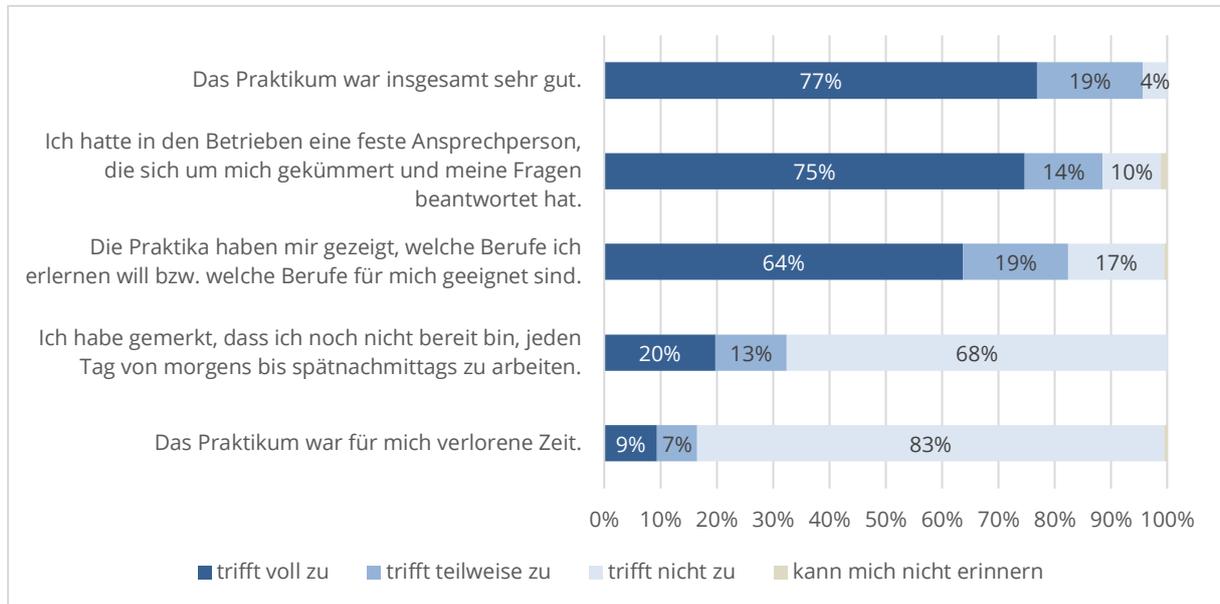
Abbildung 21: Anzahl Praktika während des Projektzeitraums



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=311 (ohne „keine Angabe/ weiß nicht“).

Die Mehrzahl der Teilnehmenden, die mindestens ein Praktikum absolvierten, war damit sehr zufrieden (vgl. *Abbildung 22*). Insgesamt 77 % bewerteten ihre Praktika als sehr gut.²⁰ Drei Viertel hatten eine feste Ansprechperson im Betrieb, die sich um sie kümmerte und Fragen beantworten konnte. Für knapp zwei Drittel dienten die Praktika als Instrument zur beruflichen Orientierung. 17 % waren jedoch nicht der Meinung, dass die Praktika ihnen gezeigt hätten, welchen Beruf sie erlernen wollen bzw. welcher Beruf für sie geeignet sei.

Abbildung 22: Bewertung der Praktika



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=182

Jede fünfte Person musste im Rahmen der Praktika feststellen, dass sie noch nicht bereit ist, von morgens bis spätnachmittags zu arbeiten. Dem stimmten immerhin 13 % noch teilweise zu. Dieses Ergebnis ist als Indiz zu interpretieren, dass viele Teilnehmende noch nicht über die nötige Ausbildungsreife verfügten. 9 % bewerteten das Praktikum sogar vollends als verlorene Zeit.

Von den Teilnehmenden, die gar kein Praktikum absolvierten, begründeten dies 23 % damit, dass das Absolvieren von Praktika innerhalb des Projektzeitraums nicht vorgesehen war. Jeweils 9 % hatten trotz Bewerbungen keinen Praktikumsplatz erhalten bzw. hatten keine Lust. Mangelhafte Sprachkenntnisse oder Orientierungslosigkeit wurden nur von 2 % als Grund aufgeführt. Am häufigsten trafen „sonstige Gründe“ zu, die von den Teilnehmenden im Zuge der Befragung konkretisiert werden konnten. Hieraus geht u. a. hervor, dass viele Teilnehmende (19 %) aufgrund einer zu kurzen Projektteilnahme oder einem vorzeitigem Projektabbruch keine Möglichkeit hatten, ein Praktikum zu absolvieren. 11 % hatte andere Präferenzen bzw. aufgrund anderer Zielsetzungen keine Zeit für ein Praktikum. 5 % sahen sich aus gesundheitlichen oder privaten Gründen nicht in der Lage. Nur 3 % sahen in Corona die Ursache dafür, dass sie keinen Praktikumsplatz erhielten.

Verbleib der Teilnehmenden nach Projektabschluss

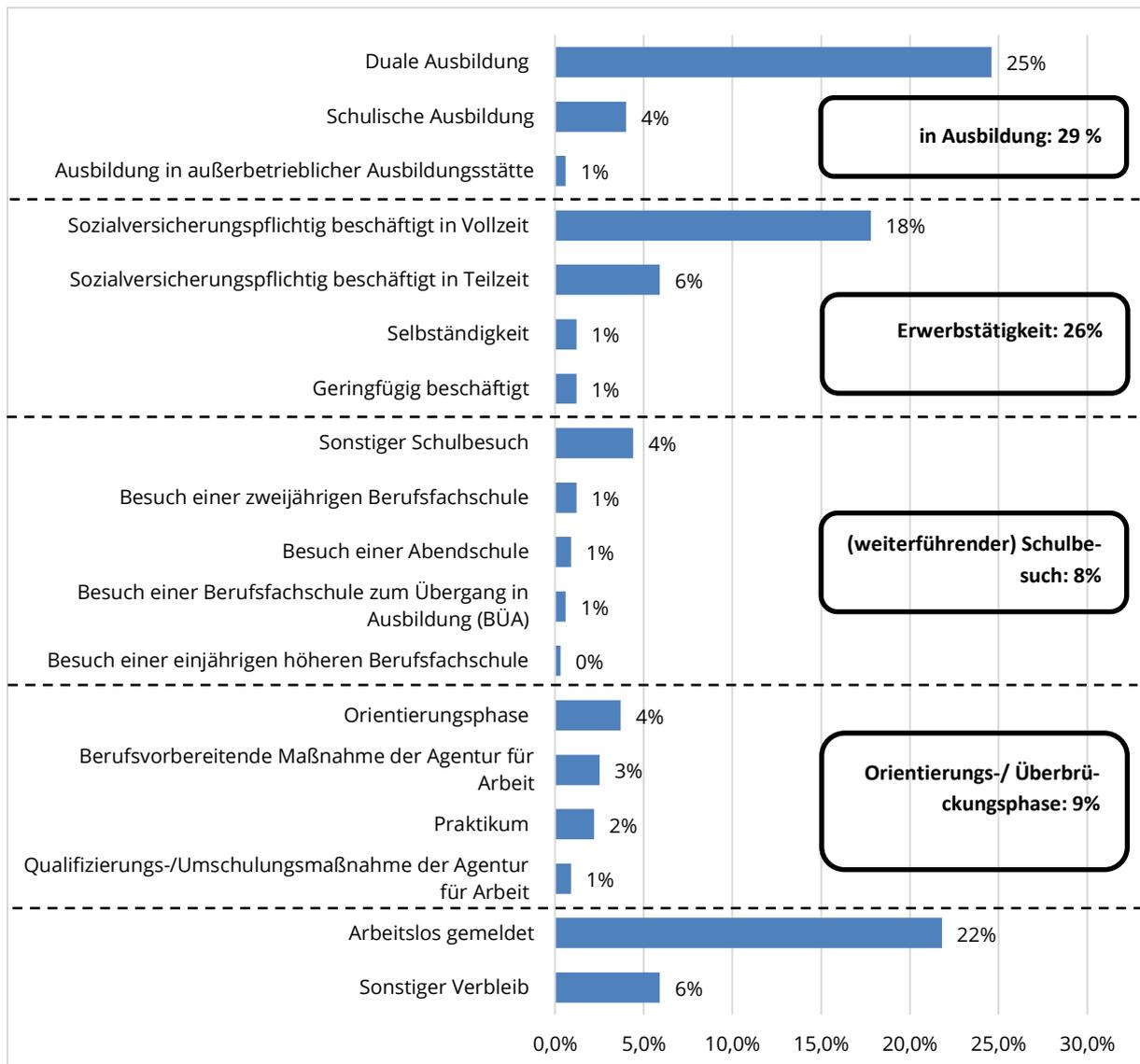
Abbildung 23 zeigt den aktuellen Verbleib der Teilnehmenden jeweils zum Befragungszeitpunkt (September 2018 bzw. 2021). Da sich die Austrittsdaten der Teilnehmenden unterscheiden, variiert

²⁰ Personen, die mehrere Praktika absolvierten, wurden gebeten, sich auf ihre Erfahrungen mit den Praktika insgesamt zu beziehen.

auch die Anzahl der Monate zwischen Projektaustritt und Befragung. Im Mittel betrug die Differenz 20 Monate. Die Spanne reicht dabei von sechs bis 42 Monaten. Insgesamt 29 % der Teilnehmenden waren zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung. Die Mehrheit (25 %) absolvierte eine duale Ausbildung. Zusätzlich zu den 29 % die sich zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung befanden, hatte 1 % die Ausbildung bereits erfolgreich abgeschlossen. 5 % der Befragten, die zuvor eine Ausbildung begonnen hatten, brachen diese vorzeitig ab. Dies entspricht einer sehr niedrigen Lösungsquote (vgl. Kapitel 3.1).

Insgesamt 26 % der Teilnehmenden waren erwerbstätig. Die meisten Teilnehmenden (18 %) gingen zum Befragungszeitpunkt dabei einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach. 8 % besuchten eine Schule und 9 % befanden sich in einer Überbrückungs- bzw. Orientierungsphase. Mehr als jede bzw. jeder fünfte Befragte (22 %) war zum Interviewzeitpunkt arbeitslos.

Abbildung 23: Aktueller Verbleib der Teilnehmenden



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n=321.

Eine Betrachtung der aktuellen Verbleibssituation der Befragten in Abhängigkeit von ausgewählten Merkmalen legt einige Differenzen offen (vgl. Tabelle 22):

- **Geschlecht:** Zwischen Frauen und Männern gibt es kaum nennenswerte Unterschiede in Bezug auf den Verbleib in Ausbildung, Schule oder Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase. Frauen verblieben allerdings deutlich seltener in Erwerbstätigkeit als Männer (-12 Prozentpunkte). Sie waren zum Befragungszeitpunkt dafür häufiger arbeitslos (+7 Prozentpunkte).
- **Alter (zum jeweiligen Befragungszeitpunkt):** Bezüglich des Alters lassen sich keine eindeutigen Korrelationen zum Verbleibsstatus erkennen. Es lässt sich lediglich festhalten, dass jüngere Teilnehmende unter 18 Jahren häufiger eine Schule besuchten als ältere (+6 Prozentpunkte bis +11 Prozentpunkte je nach Alterskategorie).
- **Migrations- und Fluchthintergrund:** Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund absolvierten deutlich seltener eine Ausbildung als Personen ohne Migrationshistorie (-10 Prozentpunkte bzw. -8 Prozentpunkte). Dafür gingen sie signifikant häufiger einer Erwerbstätigkeit nach als Personen ohne Migrationshintergrund (+17 Prozentpunkte bzw. +19 Prozentpunkte). Auffallend ist, dass der Anteil der Personen in Arbeitslosigkeit bei Migrantinnen und Migranten bzw. bei Geflüchteten niedriger ausfällt als bei Personen ohne Migrationshintergrund (- 6 Prozentpunkte bzw. -2 Prozentpunkte) .
- **Bildungsniveau:** Befragte ohne Schulabschluss gingen seltener einer Ausbildung nach und waren dafür häufiger erwerbstätig, in einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase oder arbeitslos als Personen mit Schulabschluss. Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz steigen mit dem Erwerb eines qualifizierenden Hauptschulabschlusses oder eines besseren Abschlusses sehr stark an, während das Arbeitslosigkeitsrisiko erst für Personen mit mindestens Mittlerer Reife deutlich abnimmt.
- **Förderdauer:** Die Auswertungen lassen darauf schließen, dass Personen mit einer Förderdauer zwischen sieben und zwölf Monaten besonders erfolgreich sind. Sie waren zum Befragungszeitpunkt häufiger in Ausbildung als Personen mit einer Förderdauer von maximal sechs Monaten (+15 Prozentpunkte) bzw. von mehr als zwölf Monaten (+13 Prozentpunkte). Sie waren zudem etwas seltener arbeitslos oder erwerbstätig.
- **Befragungswelle:** In Bezug auf den Übergang in Ausbildung zeigen sich zwischen beiden Befragungswellen (2018 und 2021) sehr große Unterschiede. Während im Jahr 2018 noch 38 % der Geförderten zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung waren, lag der Anteil im Jahr 2021 nur noch bei 25 %. Diese starke Differenz von 13 Prozentpunkten ist vor allem auf den Rückgang der schulischen Ausbildung zurückzuführen (-9 Prozentpunkte, o. A.). Zudem waren mehr Teilnehmende der zweiten Befragungswelle häufiger erwerbstätig (+5 Prozentpunkte), in einer Überbrückungsphase (+5 Prozentpunkte) oder arbeitslos (+6 Prozentpunkte). Die Unterschiede dürften in erster Linie auf die negativen wirtschaftlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie zurückzuführen sein. Aufgrund der Überrepräsentation von Teilnehmenden der zweiten Befragungswelle werden die Ausbildungschancen insgesamt unter- und die Integrationswahrscheinlichkeit in Erwerbstätigkeit überschätzt.

Tabelle 22: Aktueller Verbleib der Teilnehmenden nach ausgewählten Merkmalen

Verbleibkategorie	Ausbildung (n=94)	Erwerbstätigkeit (n=84)	Schulbesuch (n=24)	Orientierungs-/ Überbrückungsphase (n=30)	Arbeitslosigkeit (n=70)	Sonstiges (n=19)
insgesamt (n=321)	29%	26%	8%	9%	22%	6%
nach Geschlecht						
weiblich (n=101)	28%	18%	9%	10%	27%	9%
männlich (n=220)	30%	30%	7%	9%	20%	5%
nach Altersgruppen (zum jeweiligen Befragungszeitpunkt)						
16 bis 18 Jahre alt (n=40)	25%	28%	15%	13%	18%	3%
19 bis 20 Jahre alt (n=72)	36%	17%	7%	11%	20%	10%
21 bis 22 Jahre alt (n=92)	31%	33%	6%	6%	21%	4%
23 bis 25 Jahre alt (n=67)	21%	28%	9%	9%	27%	6%
26 Jahre alt und älter (n=49)	31%	29%	4%	10%	22%	4%
nach Migrations- und Fluchthintergrund						
ohne Migrationshintergrund (n=120)	35%	16%	6%	10%	26%	8%
mit Migrationshintergrund (n=185)	25%	33%	9%	9%	20%	5%
mit Fluchthintergrund (n=97)	27%	35%	8%	3%	24%	3%
nach Schulabschluss (gemäß Selbstauskunft zum Befragungszeitpunkt)						
ohne Schulabschluss (n=102)	19%	32%	5%	14%	25%	6%
Hauptschulabschluss (n=96)	28%	23%	10%	6%	22%	10%
qualifizierender Hauptschulabschluss (n=54)	39%	22%	4%	11%	22%	2%
Realschulabschluss/ Mittlere Reife (n=50)	40%	26%	12%	2%	18%	2%
(Fach-)Hochschulreife (n=14)	43%	21%	7%	7%	14%	7%
nach Dauer der Förderung (Förderintensität)						
bis zu 6 Monate (n=136)	24%	29%	9%	11%	22%	5%
zwischen 7 und 12 Monaten (n=108)	39%	21%	6%	7%	19%	7%
mehr als 12 Monate (n=76)	26%	28%	7%	9%	25%	5%
nach Befragungswelle						
2018 (n=105)	38%	23%	11%	6%	18%	4%
2021 (n=216)	25%	28%	6%	11%	24%	7%

Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021.

Für die meisten Teilnehmenden (66 %) lassen sich zwischen dem Verlassen des Projekts und dem Befragungszeitpunkt mehrere Statuswechsel beobachten. Die Teilnehmenden sollten im Rahmen der Verbleibsbefragung alle unterschiedlichen Status zwischen Projektabschluss und Befragungszeitpunkt benennen. *Tabelle 23* informiert über die Stabilität bzw. Dynamik des Verbleibs in Abhängigkeit von dem jeweiligen aktuellen Status. Ausgewiesen wird – sofern zutreffend – der jeweils vorangegangene Status.

Von den jungen Menschen, die zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung waren, hatten 64 % zuvor mindestens einen anderen Status. Der Großteil davon (24 %) wechselte von einer Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase in Ausbildung. 15 % waren zuvor arbeitslos und 10 % erwerbstätig. 12 % besuchten vor der Ausbildung eine (Berufs-)Schule. Die Auswertungen zeigen deutlich, dass es einigen Teilnehmenden erst zeitverzögert gelang, eine Ausbildung aufzunehmen. Im Durchschnitt vergingen neun Monate zwischen dem Projektabschluss und der Aufnahme einer Ausbildung. Die Spanne variiert von null bis 37 Monaten. Die Dauer hängt u. a. davon ab, wann der Projektaustritt erfolgte, bzw. welcher Abstand zum Beginn des regulären Ausbildungsjahres vorlag. Ob die Teilnehmenden einen Schulabschluss hatten oder nicht, war jedoch ohne Bedeutung für die Dauer bis zur Aufnahme einer Ausbildung.

Von den zum Befragungszeitpunkt erwerbstätigen Personen befanden sich jeweils 23 % zuvor in einer Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase oder in Arbeitslosigkeit. 8 % wechselten von der Schule in Erwerbstätigkeit. 13 % der Erwerbstätigen absolvierten zuvor eine Ausbildung. Da nur wenige Personen ihre Ausbildung bereits erfolgreich abgeschlossen hatten, ist anzunehmen, dass es sich hier vor allem um Ausbildungsabbrecherinnen und -abbrecher handelt. Für nur 30 % der betreffenden Teilnehmenden erfolgte kein Statuswechsel. Im Durchschnitt dauerte es zehn Monate bis zur Aufnahme der zum Befragungszeitpunkt ausgeübten Erwerbstätigkeit. Wie auch im Fall der Ausbildung lassen sich ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen der Dauer und dem Bildungsniveau der Befragten feststellen.

Die vergleichsweise höchste Stabilität lässt sich unter den Jugendlichen mit (weiterführendem) Schulbesuch konstatieren. Für 46 % konnte seit Beendigung des Projekts kein anderer Status festgestellt werden. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler war zuvor erwerbstätig, 13 % waren arbeitslos, 4 % befanden sich in einer Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase.

Tabelle 23: Stabilität und Dynamik des Verbleibs

Aktueller und vorheriger Verbleibstatus	Ausbildung (n=93)	Erwerbstätigkeit (n=84)	Schulbesuch (n=24)	Orientierungs-/Überbrückungsphase (n=30)	Arbeitslosigkeit (n=69)	Sonstiges (n=19)
kein Statuswechsel	36%	30%	46%	23%	33%	53%
...zuvor in Ausbildung	-	13%	0%	7%	10%	5%
...zuvor erwerbstätig	10%	-	25%	20%	25%	0%
...zuvor Schulbesuch	12%	8%	-	7%	6%	16%
...zuvor Orientierungs-/Überbrückungsphase	24%	23%	4%	-	16%	16%
...zuvor arbeitslos	15%	23%	13%	17%	-	11%
...zuvor Sonstiges	4%	4%	13%	27%	10%	-

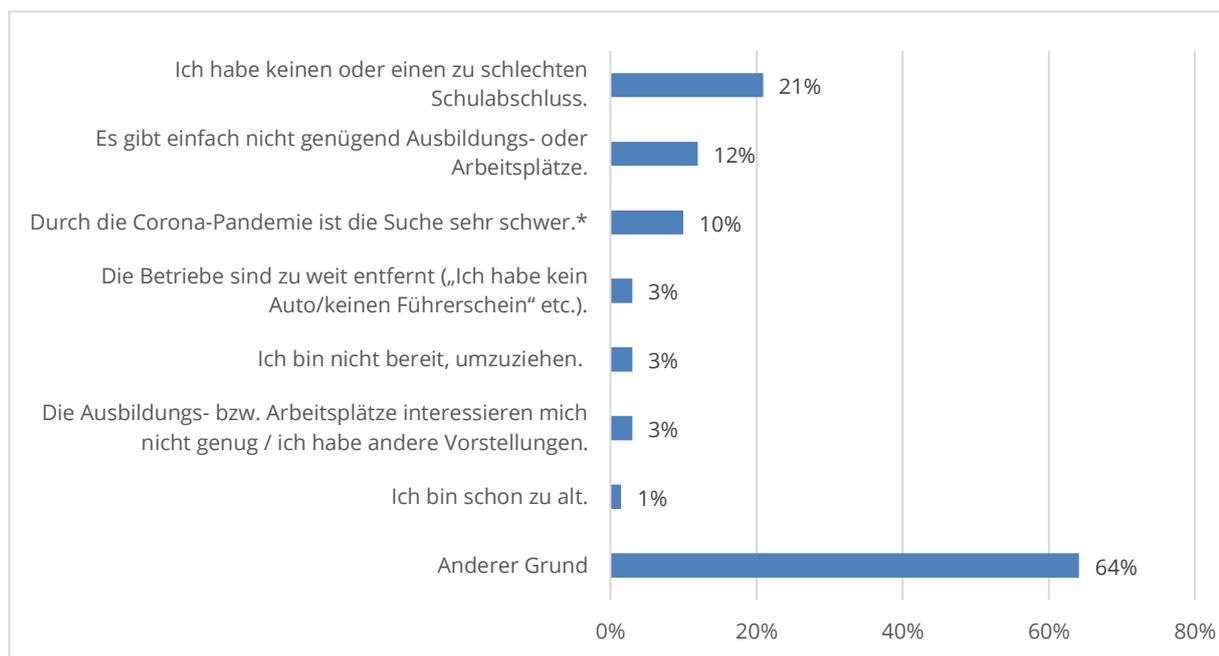
Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021. Berücksichtigt wurden nur Fälle mit durchgängigen Antworten zu aktuellen und vorausgegangen Verbleibformen; n=319.

Der nachträgliche Wechsel in eine Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase, Arbeitslosigkeit oder „Sonstiges“ repräsentiert tendenziell gescheiterte Verbleibsverläufe.

Personen, die in der gesamten Zeit zwischen Projektaustritt und Befragungszeitpunkt nie in Ausbildung oder Beschäftigung waren, wurden außerdem gefragt, ob sie sich schon einmal um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bemüht hätten. Dies wurde von 61 % der Befragten bejaht. 22 % verneinten dies, wollten sich aber noch bewerben. 17 % hatten kein Interesse an einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Von denjenigen, die sich nach eigenen Angaben bereits erfolglos um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bemüht hatten, benannten 21 % einen fehlenden oder zu schlechten Schulabschluss als Grund für ihr Scheitern. 12 % meinten, es gäbe einfach nicht genügend Ausbildungs- oder Arbeitsplätze. 10 % der Befragten der zweiten Erhebungswelle gaben der Corona-Pandemie die Schuld. 14 % nannten unter „Sonstiges“ gesundheitliche Aspekte, insbesondere psychische Erkrankungen. Andere Gründe spielten insgesamt nur eine untergeordnete Rolle.

Abbildung 24: Gründe für erfolglose Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021. Nur Personen die erfolglos einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gesucht haben; n=67. * Die Frage wurde nur in Welle 2021 gestellt (n= 42).

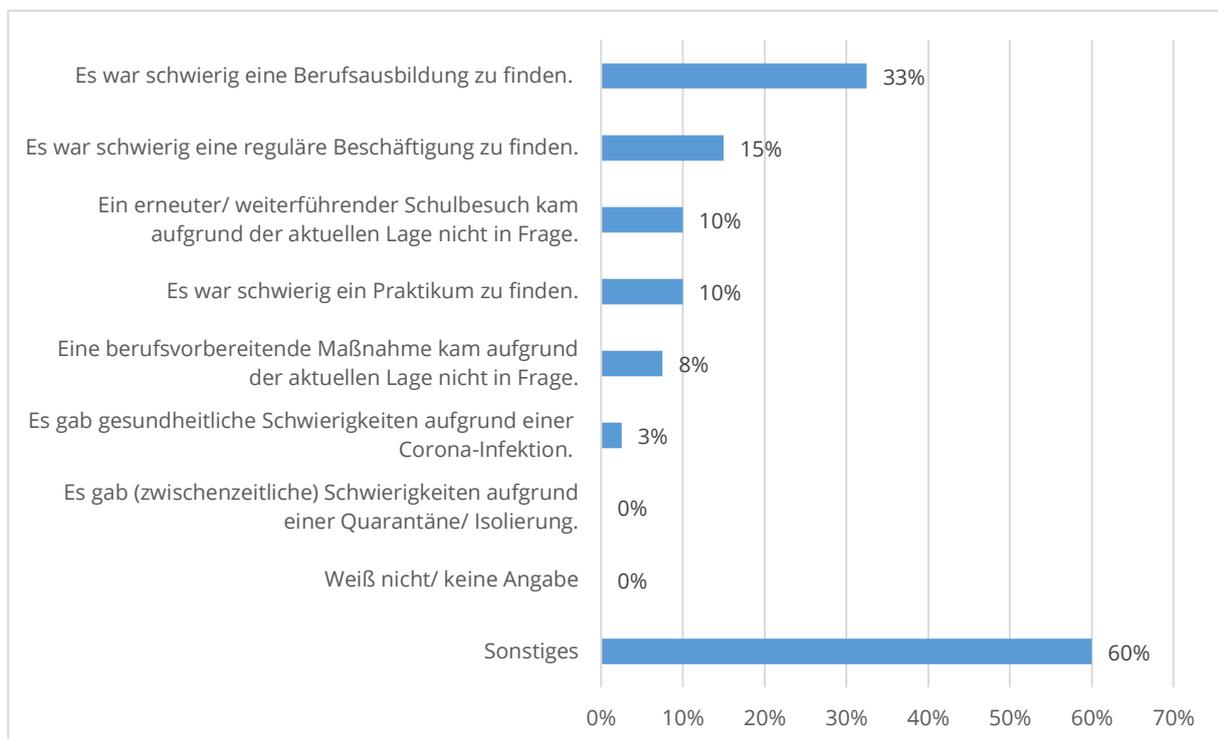
Etwa einem Viertel der Befragten gelang in der gesamten Zeit zwischen Projektaustritt und der Befragung kein erfolgreicher Übergang in Ausbildung, Erwerbstätigkeit oder Schule. Sie steckten sozusagen in der Überbrückungsphase bzw. in Arbeitslosigkeit (oder Sonstigem) fest. Es zeigt sich recht eindeutig, dass Personen ohne Schulabschluss bzw. mit maximal Hauptschlussabschluss insgesamt schlechtere Chancen in Bezug auf einen erfolgreichen Übergang hatten als Personen mit einem qualifizierenden Hauptschulabschluss oder Mittlerer Reife. Von ihnen schafften es jeweils 28 % nicht, einen Einstieg in Ausbildung, Beschäftigung oder Schule zu realisieren. Etwas überraschend ist zunächst, dass der Anteil der Erfolglosen in der Gruppe der Personen mit (Fach-)Hochschulreife sogar um einen Prozentpunkt höher ausfällt. Bei diesen Personen handelt es sich jedoch um eine besondere Gruppe. Bei

ihnen sind die Schwierigkeiten hinsichtlich des Übergangs in den Beruf nicht auf Leistungsdefizite zurückzuführen, sondern wahrscheinlich in erster Linie psychisch bedingt.

Teilnehmende, die im Jahr 2020 oder 2021 ausgetreten waren, wurden zusätzlich gefragt, inwiefern die Pandemie die Realisierung beruflicher oder schulischer Ziele unmittelbar nach dem Projektaustritt erschwert habe. In diesem Kontext berichteten 13 % von starken Schwierigkeiten und 27 % von geringfügigen/vereinzelt Schwierigkeiten. Für den Großteil (60 %) hatte die Pandemie jedoch keinen Einfluss auf die Zielverwirklichung.

Von allen Personen, die die Corona-Pandemie beeinträchtigend wahrgenommen hatten, berichteten 33 % von Schwierigkeiten, eine Berufsausbildung zu finden. Weitere 15 % hatten Probleme, einen Job und 10 % eine Praktikumsstelle zu finden. Für 10 % kam ein Schulbesuch und für 8 % der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme aufgrund der jeweiligen Bedingungen (Infektionsgefahr, eingeschränkter Präsenzunterricht, Homeschooling etc.) nicht in Frage. 3 % berichteten von gesundheitlichen Schwierigkeiten aufgrund einer Corona-Infektion. 60 % nannten sonstige Gründe. Die Hälfte dieser Nennungen bezog sich auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Onlineunterricht oder digitalen Bewerbungsverfahren. Zwei Teilnehmende berichteten davon, einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen zu haben, der aufgrund von Corona annulliert wurde.

Abbildung 25: Schwierigkeiten infolge der Corona-Pandemie



Quelle: CATI-Verbleibsbefragung 2021. Nur Teilnehmende mit Austritt im Jahr 2020 oder 2021 und Schwierigkeiten bei der Verwirklichung beruflicher Ziele; n= 40.

Eine weitere Frage richtete sich an alle Befragungsteilnehmenden der zweiten Welle, um den Einfluss der Corona-Pandemie auf die berufliche oder schulische Situation zum Befragungszeitpunkt (im Kontrast zur Situation unmittelbar nach Projektaustritt) zu erfassen. An dieser Stelle berichteten anteilig etwas weniger Personen von Problemen: 9 % fühlten sich stark und 21 % teilweise beeinflusst.

Von den Personen, die sich durch die Corona-Pandemie beeinflusst fühlten, nannten 28 % Auswirkungen im Zusammenhang mit der Berufsausübung (z. B. Testpflicht, Homeoffice, Auftragsrückgänge, Kurzarbeit etc.). Insgesamt 26 % fühlten sich durch die Maskenpflicht (bei der Berufsausübung oder im Unterricht) beeinträchtigt. 19 % erlebten Schwierigkeiten im Rahmen schulischer Maßnahmen (Onlineunterricht, Unterrichtsausfall etc.). Bei 6 % verringerte eine fehlende Impfung die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Detailliertere Informationen zu Ausbildungs- und Beschäftigungsverläufen

Von allen Teilnehmenden, die zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung oder Beschäftigung waren, waren die meisten (17 %) in Handwerks- oder produktionsnahen Berufen tätig. 16 % waren im Dienstleistungsbereich, 11 % im Pflegebereich und jeweils 10 % in der Gastronomie/Hotellerie oder in der (Lager-)Logistik tätig. Wie *Tabelle 24* zeigt, unterscheidet sich die Verteilung zwischen Männern und Frauen zum Teil deutlich. Während der Dienstleistungsbereich (28 %), der Einzelhandel/Verkauf (19 %) sowie der Pflegebereich (17 %) bei den Frauen zu den Top-3 Berufen zählten, waren es bei den Männern handwerks- oder produktionsnahe Berufe (20 %), (Lager-)Logistik (12 %) und der Dienstleistungsbereich (12 %). Insgesamt erscheint das Berufswahlverhalten der männlichen Befragten deutlich heterogener. Auffällig ist zudem, dass 4 % bzw. 5 % der Männer eher in frauendominierten Domänen wie Friseurin bzw. Friseur oder im Erziehungs-/Sozialbereich tätig waren, während dies auf 0 % der Frauen zutraf.

Tabelle 24: Berufsbereiche (Ausbildung oder Beschäftigung)

	Frauen (n=36)	Männer (n=107)	Insgesamt (n=143)
handwerks- oder produktionsnahe Berufe	11%	20%	17%
Dienstleistungsbereich	28%	12%	16%
Gesundheit/(Alten-)Pflege	17%	9%	11%
Gastronomie/Hotellerie	8%	11%	10%
(Lager-)Logistik	3%	12%	10%
Einzelhandel/Verkauf	19%	6%	9%
Elektronik/Technik	6%	7%	6%
Mechanik/Mechatronik	0%	7%	6%
Bauwirtschaft, Garten-/Landschaftsbau & Landwirtschaft	3%	5%	4%
Erziehungs-/Sozialbereich	0%	5%	3%
Friseur/in	0%	4%	3%
(büro-)kaufmännische Berufe	6%	3%	3%

Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n= 172.

Die Größe des Unternehmens, in dem die Befragten angestellt waren, variiert insgesamt recht stark. 21 % arbeiteten in einem Unternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten, 37 % in einem Unternehmen mit zehn bis 49 Beschäftigten und 15 % in Unternehmen mit mindestens 50 und maximal 249 Beschäftigten. Weitere 22 % waren in Großunternehmen mit mindestens 250 Beschäftigten angestellt. Ein recht großer Anteil (36 %) konnte keine Angaben zur Unternehmensgröße machen.

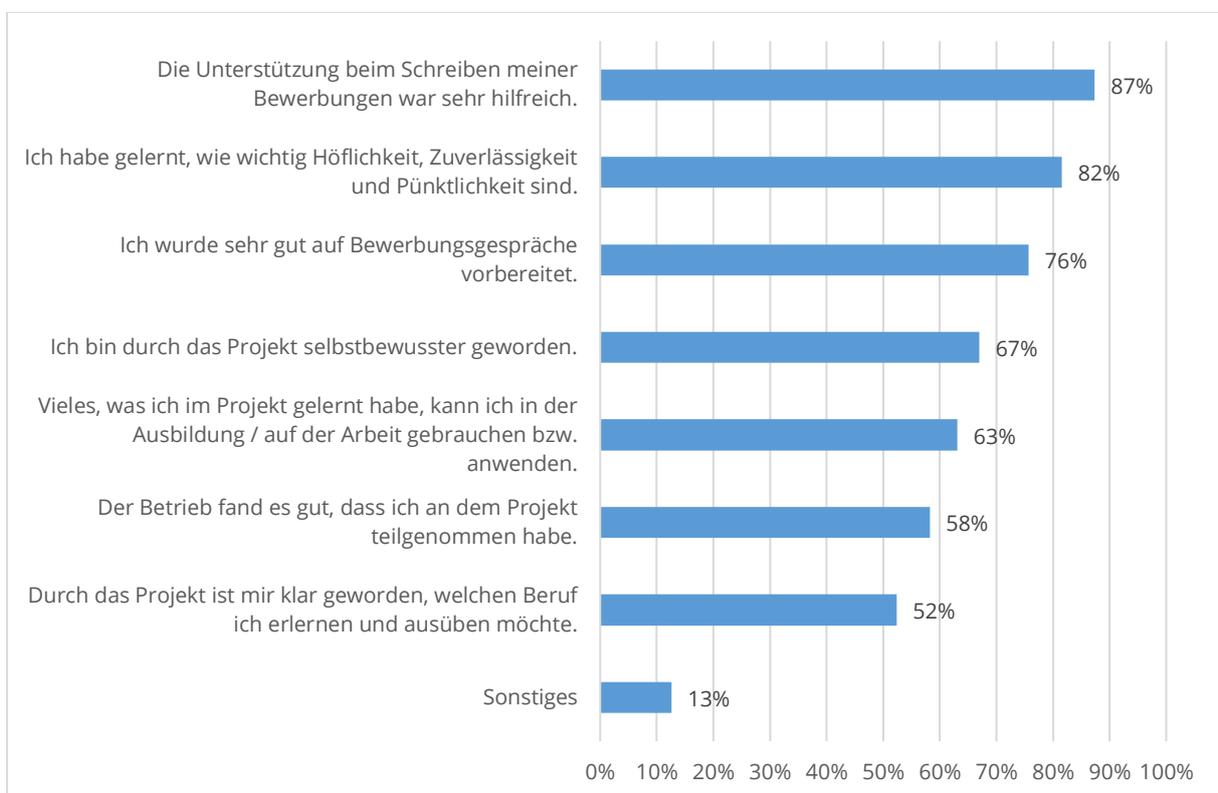
58 % der Beschäftigten oder Auszubildenden übten ihren Wunschberuf aus. Für den Rest traf dies leider nicht zu. Dennoch wollten 32 % die Ausbildung trotzdem zu Ende bringen bzw. die Beschäftigung möglichst lange ausüben. 6 % waren jedoch bereits sicher, die Ausbildung vorzeitig zu beenden

bzw. den Job zu kündigen. 3 % haderten noch mit ihrem beruflichen Schicksal und waren unentschlossen.

Nur die Hälfte der befragten Teilnehmenden, die (zwischenzeitlich) einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden hatten, waren der Meinung, dass das Projekt einen (sehr) wichtigen Beitrag dazu geleistet hatte. 24 % stimmten dem nur teilweise zu. 21 % empfanden das Projekt als unwichtig für ihren Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung (weiß nicht/keine Angabe: 5 %).

Von den Personen, die angaben, dass das Projekt teilweise oder sogar (sehr) wichtig für den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung gewesen sei, fanden die meisten die Unterstützung beim Bewerbungsschreiben als sehr hilfreich (87 %). Eine besondere Relevanz wurde auch der Vermittlung von Softskills wie Höflichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit zugemessen (82 %). Rund drei Viertel (76 %) fanden die Vorbereitung auf die Bewerbungsgespräche hilfreich. Immer noch mehr als der Hälfte der Teilnehmenden hatte das Projekt geholfen, selbstbewusster zu werden (67 %) oder sich nützliches Wissen für die Ausbildung oder Arbeit anzueignen (63 %). 58 % gaben an, dass der Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsbetrieb die Teilnahme am Projekt positiv bewertete. 52 % konnten über das Projekt herausfinden, welcher Beruf zu ihnen passt.

Abbildung 26: Nutzen des Projekts bei Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche



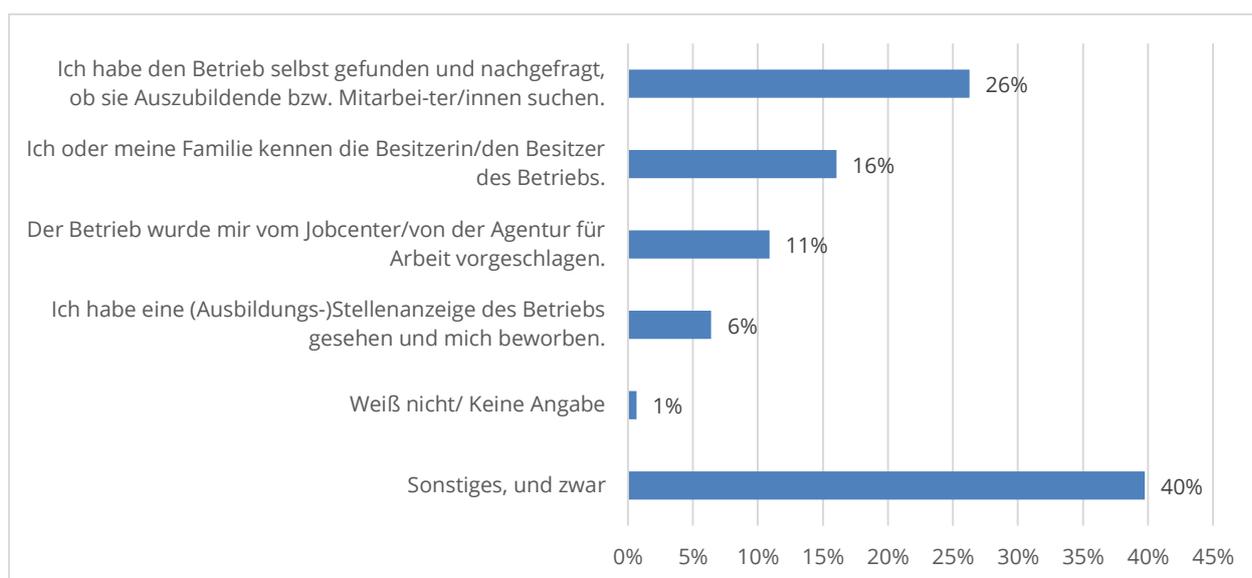
Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021. Nur Personen, denen ein Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung gelang und die den Beitrag des Projekts diesbezüglich als teilweise oder (sehr) wichtig bewerteten; n= 103.

Insgesamt machten 79 % der Personen, die zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung oder Beschäftigung waren, ein Praktikum. Die Hälfte davon absolvierte dies in dem Berufsbereich, in dem sie zum Befragungszeitpunkt tätig waren, 37 % sogar im Ausbildungsbetrieb. Bezogen auf alle Personen, die

während des Projekts mindestens ein Praktikum absolvierten, lässt sich somit festhalten, dass dies für 23 % den Eintritt in ein (nachhaltiges) Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis ermöglichte.²¹

Auf die Frage, wie sie auf den (Ausbildungs-)Betrieb erstmalig aufmerksam geworden sind, antwortete rund ein Viertel (26 %), den Betrieb selbst gefunden zu haben und dort auch nach Möglichkeiten der Mitarbeit bzw. Ausbildung gefragt zu haben. Bei 16 % der Teilnehmenden war die Besitzerin bzw. der Besitzer des Betriebs selbst oder durch die Familie bekannt. Jede zehnte Person in Ausbildung oder Beschäftigung erhielt den Zugang über eine Empfehlung des Jobcenters oder der Agentur für Arbeit. Nur 6 % wurden durch eine Stellenanzeige aufmerksam. 40 % nannten „sonstige“ Gründe. Hierbei handelte es sich vielfach um Konkretisierungen der vorgegebenen Items. 23 % gaben in dem Zusammenhang an, einen Tipp von Freundinnen oder Freunden, Bekannten oder der Familie bekommen zu haben. 4 % kannten sogar jemanden, die oder der selbst in dem Betrieb arbeitete.

Abbildung 27: Zugang zum (Ausbildungs-)Betrieb



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n= 160.

Zukunftsaussichten

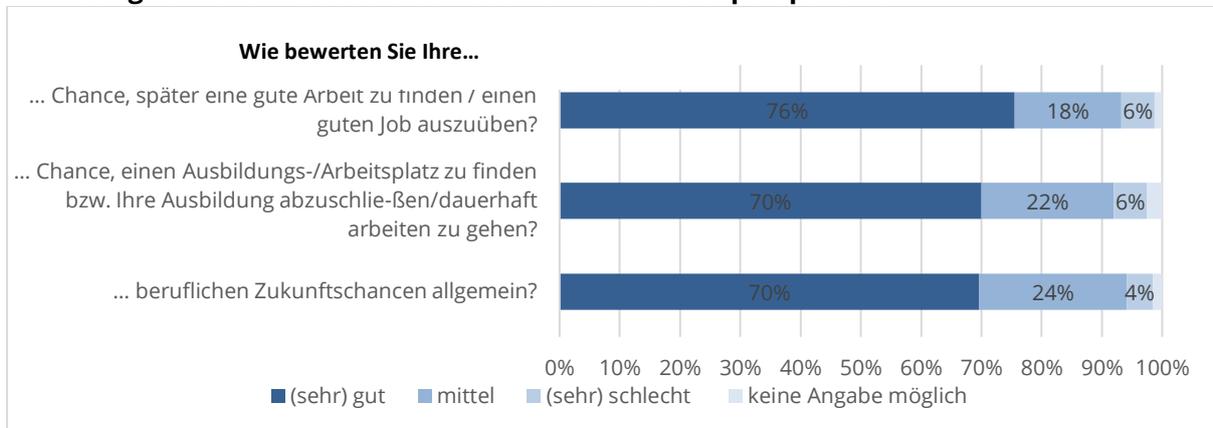
Zum Abschluss der Befragung sollten alle ehemaligen Teilnehmenden ihrer beruflichen Zukunftsaussichten einschätzen (vgl. *Abbildung 28*). Die Mehrheit blickte dabei optimistisch in die Zukunft. Rund drei Viertel (76 %) bewerteten ihre Chancen später eine gute Arbeit zu finden als (sehr) gut. Die Chancen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bzw. die Ausbildung abzuschließen oder dauerhaft arbeiten zu gehen, wurde immerhin noch von 70 % als (sehr) gut eingeschätzt. Ebenfalls 70 % schätzten ihre beruflichen Zukunftschancen allgemein als (sehr) gut ein.

Differenziert nach dem Verbleibsstatus zum Befragungszeitpunkt zeigen sich zum Teil große Unterschiede. Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in Ausbildung befanden, bewerteten ihre berufliche Zukunft insgesamt am besten: Der Anteil der Nennungen mit „(sehr) gut“ liegt bei 86 %. Danach folgen Personen in schulischer Bildung mit 75 %. Deutlich schlechter fallen die Prognosen von

²¹ Nicht berücksichtigt sind hierbei Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse, die vor dem Befragungszeitpunkt wieder beendet wurden.

Personen in Erwerbstätigkeit (64 %), in Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase (63 %) oder in Arbeitslosigkeit aus (61 %). Besonders negativ schätzten Personen mit „sonstigem“ Status ihre Berufschancen ein (48 %). Auch zwischen den Geschlechtern lassen sich Unterschiede beobachten: Männer (72 %) bewerten ihre Zukunftschancen häufiger (sehr) gut als Frauen (64 %). Auch Personen mit Fluchthintergrund (76 %) blicken optimistischer in die berufliche Zukunft als Personen ohne Fluchthistorie (68 %).

Abbildung 28: Zukunftsaussichten aus Teilnehmendenperspektive



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen 2018 und 2021; n= 323.

6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen

Es ist davon auszugehen, dass die meisten Teilnehmenden die Projekte nicht ganz freiwillig besuchten. Rund die Hälfte gab im Rahmen der Ausbildungsreifebefragung an, dass das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit die Teilnahme beschlossen hätte. Weniger als ein Drittel besuchte das Projekt aus eigenem Antrieb.

Nur die Hälfte der Teilnehmenden hatte sich nach eigenen Angaben zudem bereits vor dem Projekt aktiv um einen Ausbildungsplatz bemüht. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass viele Teilnehmende sich zunächst auf den Erwerb oder die Verbesserung ihres Schulabschlusses konzentrierten und sich gedanklich noch nicht mit der Ausbildungsplatzsuche beschäftigten. Ein weiterer nicht unerheblicher Teil rechnete sich schlicht keine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt aus oder wusste nicht, welche Ausbildung die richtige sei. Dennoch erhofften sich mehr als zwei Drittel über das Projekt in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt einzusteigen. Das Nachholen des Schulabschlusses stellte das zweithäufigste Ziel dar. Wie die Verbleibsbefragung zeigte, hatten zu Projektbeginn knapp 60 % der Befragten keinen Schulabschluss. Zum Befragungszeitpunkt reduzierte sich der Anteil um mehr als die Hälfte. Letztlich nutzte jede bzw. jeder fünfte Befragte die Möglichkeit, einen Schulabschluss im Rahmen des Projekts nachzuholen oder zu verbessern, um so auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz deutlich zu steigern. Allerdings gab es auch mehrere Teilnehmende, die einen Schulabschluss anstrebten, dabei jedoch erfolglos blieben. Viele Befragte nutzten die Projekte zur beruflichen Orientierung oder erhofften sich durch die Teilnahme eine geregelte Tagesstruktur und Unterstützung bei persönlichen Problemen zu bekommen.

Die Projektatmosphäre wurde von vergleichsweise vielen Teilnehmenden zumindest teilweise als problematisch wahrgenommen. Das Anforderungsniveau und die Gruppengröße wurden recht häufig als nicht angemessen bewertet. Zudem fühlten sich viele Befragte durch andere Teilnehmende gestört.

Laut Verbleibsbefragung stand innerhalb der Projekte vor allem die Übermittlung von Softskills im Vordergrund. Nur zwei Drittel nahmen nach eigenen Angaben an berufsorientierenden Maßnahmen teil oder erhielten eine Unterstützung bei Bewerbungen.

Innerhalb der Projekte konnten die Teilnehmenden insgesamt jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Berufe kennenlernen. Wie die Auswertungen zu den Ausbildungsreifebefragungen gezeigt haben, wurden Qualifizierungen in handwerklichen Berufen, vor allem in der Holzbe- und -verarbeitung, besonders häufig angeboten.

Die Mehrheit der Teilnehmenden absolvierte mindestens ein Praktikum innerhalb des Projekts. Dieses wurde von den meisten als sehr hilfreich bewertet. Etwa jede bzw. jeder Fünfte merkte jedoch, dass er oder sie noch nicht bereit sei, von morgens bis spätnachmittags zu arbeiten. Bei diesen Teilnehmenden ist davon auszugehen, dass sie noch nicht über die nötige Ausbildungsreife verfügten, um den Übergang ins Berufsleben zu meistern. Wie die Verbleibsbefragung zeigt, fungierte das Praktikum für 23 % als Eintrittskarte in den Job oder die Ausbildung. Sowohl die Ausbildungsreife- als auch die Verbleibsbefragungen machen deutlich, dass viele Teilnehmende gar kein Praktikum absolvierten, u. a. auch deshalb, weil es im Projekt nicht vorgesehen war.

Die Projekte wurden insgesamt von den Teilnehmenden positiv bewertet, allerdings war – sowohl im Rahmen der Ausbildungsreifebefragung als auch der Verbleibsbefragung – nur die Hälfte der Teilnehmenden der Meinung, durch das Projekt die eigenen beruflichen Chancen verbessert zu haben. Zwischen den Befragungen zeigen sich jedoch gewisse Diskrepanzen im Hinblick auf die erreichten Fortschritte. Während die meisten Teilnehmenden im Zuge der Ausbildungsreifebefragung durchaus positive Veränderungen in Bezug auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung beruflicher Fähigkeiten oder die Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten wahrgenommen haben, fallen die Bewertungen im Rahmen der Verbleibsbefragung sehr ernüchternd aus. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden die im Projekt erworbenen Kompetenzen langfristig nicht verwerten konnten.

Über die durchgeführten Befragungen zu Beginn und zum Ende der Teilnahme konnten zudem die Veränderungen verschiedener Dimensionen der Ausbildungsreife, die sich seit Projektbeginn ergeben haben, abgebildet werden. In zehn von 21 erfassten Items konnten signifikante Mittelwertsunterschiede nachgewiesen werden. Die größten Fortschritte zeigten sich in Bezug auf die Merkfähigkeit und Bearbeitungsgeschwindigkeit. Signifikant positive Veränderungen konnten zudem für „Mathe“, „Gesundheit“ und „Teamfähigkeit“ sowie in drei von sechs Items zur Operationalisierung der „Berufswahlreife“ nachgewiesen werden. Für den Indikator „Verantwortungsbewusstsein“ zeigt sich hingegen eine signifikante Verschlechterung. Eine individuelle Betrachtung der Entwicklungen konnte außerdem zeigen, dass es in Bezug auf die einzelnen Items immer Teilnehmende gibt, die sich positiv, negativ oder gar nicht verändert haben. Die meisten Teilnehmenden verbesserten sich jedoch in der Regel gleich in mehreren Dimensionen der Ausbildungsreife. Es war allerdings nicht möglich, signifikante Zusammenhänge zu anderen Einflussfaktoren zu identifizieren. Lediglich in Bezug auf die Erhebungswelle ließ sich zeigen, dass Personen, die 2019/2020 oder 2020/2021 befragt wurden, größere Fortschritte in ihrer Ausbildungsreife machten, als Personen die zu einem früheren Zeitpunkt – also vor der Corona-Pandemie – teilnahmen.

19 % der Teilnehmenden hatten bereits bei Projektabschluss einen Ausbildungsvertrag. 10 % waren sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Eine Regressionsanalyse konnte nur für zwei der 21 Ausbil-

dungsreife-Items einen Zusammenhang mit dem Übergang in Beschäftigung oder Ausbildung nachweisen („Ich kann gut zuhören“ und „Ich freue mich über neue Aufgaben und Herausforderungen“). Am entscheidendsten war das Absolvieren eines Praktikums während des Projekts sowie vorausgegangene Ausbildungsplatzbemühungen. Der Erhebungszeitpunkt hatte keinen Einfluss auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung, d. h. unmittelbar bei Projektende zeichneten sich noch keine Nachteile infolge der Corona-Pandemie ab.

Diese zeigten sich jedoch bei der längerfristigen Betrachtung im Rahmen der Verbleibsbefragung. Von allen Befragten waren 29 % zum Zeitpunkt der Erhebung in Ausbildung. Der Übergang in Ausbildung dauerte durchschnittlich neun Monate und fand demnach häufig erst zeitverzögert statt. Insgesamt zeigt sich im Zusammenhang mit den Verbleibsverläufen der Befragten eine recht große Dynamik. Personen mit sehr kurzer oder sehr langer Förderdauer und Personen ohne Schulabschluss waren zum Befragungszeitpunkt deutlich seltener in Ausbildung. In der längerfristigen Perspektive zeigen sich zudem durchaus Auswirkungen der Coronapandemie. Von den Befragten, die im Jahr 2021 im Zuge der CATI-Befragung kontaktiert wurden, waren nur 25 % in Ausbildung; von den Befragten, die im Jahr 2018 befragt wurden, waren es hingegen 38 %, wobei der Rückgang in der zweiten Befragungswelle hauptsächlich auf eine Reduktion schulischer Ausbildungen zurückzuführen ist.

Über beide Befragungszeitpunkte waren außerdem weitere 26 % erwerbstätig, 8 % besuchten eine Schule, 9 % befanden sich in einer Orientierungs- bzw. Überbrückungsphase, 22 % waren arbeitslos. Etwa einem Viertel gelang in der gesamten Zeit zwischen Projektaustritt und Befragung weder ein Übergang in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit noch in schulische Bildung. Neben Personen ohne Schulabschluss bzw. maximal mit Hauptschulabschluss hatten vor allem Personen mit (Fach-)Hochschulreife Schwierigkeiten einen erfolgreichen Übergang zu realisieren. Letztlich gab es unter den Befragten nur wenige Personen mit einem derartig hohen Bildungsniveau. Hier kann vermutet werden, dass andere Ursachen (vor allem psychische Beeinträchtigungen) einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben verhinderten.

Zwar stellen handwerks- bzw. produktionsnahe Berufe die häufigsten Tätigkeitsfelder der Personen in Ausbildung oder Beschäftigung dar, ihr Vorsprung zu Berufen im Dienstleistungsbereich oder zu pflegerischen Berufen ist jedoch nur minimal. Da jedoch in den Projekten vornehmlich handwerkliche Qualifizierungen angeboten wurden, haben sich viele Teilnehmende nach Projektende offensichtlich beruflich neu orientiert. Die im Projekt erworbenen beruflichen Kompetenzen konnten somit oftmals nicht verwertet werden.

Die Ergebnisse lassen außerdem darauf schließen, dass die Mehrzahl der zum Befragungszeitpunkt bestehenden Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisse stabil ist, auch wenn es sich dabei nicht immer unbedingt um den Wunschberuf der Teilnehmenden handelte. Nur die Hälfte der betreffenden Befragten war jedoch der Meinung, dass das Projekt einen (sehr) wichtigen Beitrag für das Zustandekommen des Ausbildungs- oder Arbeitsvertrags geleistet hatte. Am relevantesten bewerteten die Befragten die Unterstützung bei Bewerbungsschreiben, die Vermittlung von Softskills sowie die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche.

Der Großteil der Teilnehmenden blickt optimistisch in die berufliche Zukunft. 70 % schätzen ihre Chancen als (sehr) gut ein. Besonders positiv fallen die Prognosen von Personen aus, die zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung waren. Männer sind zudem optimistischer als Frauen und Geflüchtete als Personen ohne Fluchthintergrund.

6.3. Qualitative Analysen: Gleichstellung von Männern und Frauen

Im Rahmen des Bewertungsplans wurde festgelegt, dass die Evaluation auch den Beitrag des Förderprogramms zur Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen beleuchten soll. Zu diesem Zweck wurden exemplarisch zehn unterschiedliche Projekte ausgewählt, um mit jeweils einem Projektverantwortlichen über die Umsetzungspraxis zu sprechen. Die Auswahl erfolgte in Abstimmung mit dem zuständigen Fachreferat des HMSI. Es handelt sich dabei um typische Projekte, die zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2021 noch nicht abgeschlossen waren, aber auf Vorgängerprojekten aus den Vorjahren basierten. Projekte, die sich an besondere Zielgruppen richteten (z. B. Projekte für gehörlose junge Menschen oder Roma und Romnija) oder die eine sehr innovative Vorgehensweise verfolgten, wurden nicht einbezogen. In Anlehnung an die Verteilung der unterschiedlichen Projekttypen wurden zwei Jugendwerkstätten, vier Produktionsschulen und vier sonstige Projekte ausgewählt.²² Unter den Projekten befinden sich außerdem zwei Projekte, die sich ausschließlich an Mädchen und junge Frauen richteten.

Die Interviews fanden im Juli 2021 statt.²³ Die Gesprächsdauer variierte zwischen 30 und 80 Minuten. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Zusätzlich wurden die Projektkonzepte sowie die Leitbilder der Projektträger mit in die Bewertung einbezogen. Für die Beurteilung der Ergebnisse wurden zudem auch die teilnehmendenbezogenen Monitoringdaten berücksichtigt.

Definition von Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit

Zum Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit bzw. Gleichstellung ist es zunächst wichtig, die einzelnen Dimensionen von Geschlecht zu unterscheiden und deren Wechselwirkungen zu verstehen. Geschlecht ist ein soziales Konstrukt, das sich über gesellschaftsstrukturelle Verhältnisse, kulturelle Wertordnungen und subjektive Identitäten definiert (Piminger 2014, Dengler et al. 2013):

- Die *strukturelle Dimension* beinhaltet geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu gesellschaftlichen Positionen und deren hierarchische Anordnung. Strukturelle Geschlechterungleichheit zeigt sich beispielsweise in der Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben und resultiert aus einer geschlechtlichen Arbeitsteilung, bei der die Frau die Hauptlast in der Fürsorgearbeit und der Mann in der Einkommenssicherung trägt.
- Bewusste oder unbewusste Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit basieren auf den herrschenden *Denk- und Werteordnungen* und konstatieren eine symbolische Geschlechterordnung, die Lebensformen und Lebensentscheidungen gesellschaftlich vorstrukturiert. Diese basieren auf der (fälschlichen) Annahme, dass es einen natürlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen in Bezug auf ihre Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse gibt.²⁴ Hieraus resultiert zudem eine ungleiche Wahrnehmung und Bewertung von Frauen und Männern. Kulturelle Werteordnungen tragen zur Verfestigung struktureller Geschlechterungleichheit bei.

²² Da sich keine nennenswerten Unterschiede nach Projekttyp identifizieren lassen, wird auf eine differenzierte Darstellung verzichtet.

²³ Neun Interviews fanden jeweils mit einem Trägervertreter bzw. einer -vertreterin telefonisch statt. Ein Interview fand per Videokonferenz mit drei Trägervertreterinnen des Projekts statt, die jeweils für unterschiedliche Projektuntergruppen verantwortlich waren. Im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung auch hier nur von „einer Befragungsperson“ gesprochen, sodass jeweils eine Befragungsperson sinnbildlich für ein Projekt steht.

²⁴ In mehreren Studien konnte belegt werden, dass Geschlechterunterschiede nicht primär das Resultat genetischer Dispositionen sind, sondern durch soziale Normen und deren Internalisierung determiniert werden (vgl. Bourdieu 2005, Villa 2006).

- Über die Internalisierung sozialer Normen werden zudem Geschlechterdifferenzen über die Manifestierung binärer Geschlechtsidentitäten auch auf der *Subjektebene* verfestigt. Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen prägen individuelle Verhaltens- und Denkmuster und bestimmen somit zugleich die Realisierung subjektiver Lebenschancen (Pimminger 2014).

Prinzipiell lassen sich drei Ansätze zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit differenzieren, die bei den unterschiedlichen Dimensionen von Geschlecht ansetzen: Ansätze (1) der *Gleichheit*, (2) der *Differenz* und der (3) *Aufhebung*.

Die *Gleichheitsansätze* fokussieren die materielle Ungleichheit von Männern und Frauen, d. h., sie beziehen sich auf die strukturelle Dimension von Geschlecht. Ziel ist die Herstellung von Geschlechtsneutralität, in der Form, dass das Geschlecht für die soziale Position keine Rolle spielt. *Differenzansätze* zielen auf die Aufwertung weiblich assoziierter Werte und Lebensweisen ab. Sie beziehen sich damit in erster Linie auf die symbolische Dimension geschlechtsbezogener Ungleichheit. *Ansätze der Aufhebung* lehnen binäre Geschlechtszuschreibungen ab, mit dem Ziel, die daraus resultierenden Mechanismen der Ausgrenzung bzw. Benachteiligung abzuschaffen (ebd.).

Gleichstellungsziele auf Programm-Ebene

Die Gleichstellungspolitik der EU verfolgt in erster Linie einen Gleichheitsansatz und fordert die Verringerung der Arbeitsmarktsegregation. Damit fokussiert die EU vor allem die strukturelle Dimension von Geschlechtergerechtigkeit. In der ESF-Verordnung wird zugleich jedoch auch der Abbau von Geschlechterstereotypen als Gleichstellungsziel aufgeführt:

„Die Mitgliedstaaten und die Kommission fördern die Gleichstellung von Frauen und Männern durch eine durchgängige Berücksichtigung des Gleichstellungsaspektes gemäß Artikel 7 der Verordnung (EU) Nr. 1303/2013 [...] durch Maßnahmen [...], die darauf abstellen, die dauerhafte Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben zu erhöhen und ihr berufliches Fortkommen zu verbessern und dadurch gegen die Feminisierung der Armut vorzugehen, die geschlechtsspezifische Segregation abzubauen, Geschlechterstereotypen auf dem Arbeitsmarkt und in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu bekämpfen, sowie die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben für alle und die gleichberechtigte Verteilung von Betreuungspflichten zwischen Frauen und Männern zu fördern (Art. 7 (EU) 1304/2013).“

Darüber hinaus fordert die Europäische Kommission, dass die Gleichstellung von Männern und Frauen im Sinne des Gender-Mainstreamings „während der gesamten Vorbereitung und Umsetzung der Programme auch in Bezug auf Begleitung, Berichterstattung und Bewertung berücksichtigt und gefördert [wird].“ (Art. 7 (EU) 1303/2013).

Für das Förderprogramm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ formulierte das HMSI (2015) in Abhängigkeit von dem Fördergegenstand und der Zielgruppe folgende konkrete Zielsetzungen:

- die Erhöhung der Arbeitsmarktintegration von Frauen
- die Verringerung von Arbeitsmarktsegregation und geschlechtsspezifischen Zugangsbarrieren
- die Steigerung der Teilhabe an zukunftsorientierten Berufen
- die Förderung spezifischer Anreize zur Gewinnung von Mädchen und jungen Frauen für die Projektteilnahme

Alle potenziellen Zuwendungsempfänger sollten im Rahmen der Antragsstellung konkret darlegen, welche Gleichstellungsziele sie mit welchen Instrumenten und welcher personellen Besetzung innerhalb der Projekte umsetzen werden. Zur Unterstützung der Antragssteller entwickelte die WIBank im Auftrag des HMSI einen Leitfaden sowie eine Checkliste zu den im Projektantrag erwarteten Angaben (ebd.).

Das SPO-Modell

Die Bewertung orientiert sich konzeptionell am SPO-Modell. Das Modell beschreibt die idealtypische Verankerung von Gleichstellung auf strategischer (S), personeller (P) und operativer (O) Ebene. Die Berücksichtigung von Gleichstellungszielen auf der strukturellen und personellen Ebene stellt dabei die Voraussetzung für eine gelingende operative Praxis dar (vgl. Roth & Puxi 2019; Frey & Kuhl 2003).

Nachfolgend wird kurz erläutert, welche zentralen Aspekte zur Bewertung der Gleichstellungsförderung auf den unterschiedlichen Ebenen in den einzelnen Projekten berücksichtigt werden.

Strukturelle Ebene: Eine strukturelle Verankerung von Gleichstellung bedeutet, dass die konkreten Zielsetzungen bekannt sind, Arbeitsprozesse und Zuständigkeiten geregelt sind (Institut für Diversity Management 2021). Im Rahmen der Untersuchung wird entsprechend geprüft, welche konkreten Gleichstellungsziele innerhalb des Projektkonzepts formuliert wurden und auf welcher Grundlage diese basieren. Für die Bewertung ist darüber hinaus auch das Vorhandensein organisationaler Rahmenbedingungen, wie z. B. die Berücksichtigung von Gleichstellungszielen innerhalb des Leitbildes der Organisation, übergeordnete institutionellen Vorgaben zur Steuerung der Gleichstellungsförderung, die Einbindung einer bzw. eines Gleichstellungsbeauftragten, Netzwerkaktivitäten und Kooperationen mit anderen Akteuren sowie die Etablierung von Qualitätsmanagementinstrumenten, von besonderem Interesse.

Personelle Ebene: Für die Bewertung der Verankerung der Gleichstellungsförderung auf personeller Ebene spielen vor allem die vorhandenen fachlichen Genderkompetenzen des Projektpersonals bzw. die Möglichkeiten über Fort- und Weiterbildungsangebote Genderkompetenzen zu erwerben oder zu vertiefen, eine wichtige Rolle. „Genderkompetent zu sein bedeutet, über Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnisse [...] reflektieren zu können, ein Verantwortungsgefühl zum Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen zu entwickeln sowie Handlungen zu setzen, die einen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter und damit zu mehr Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit leisten“ (BMBWF 2021). Auch das Geschlechterverhältnis der Beschäftigten im Projekt sowie die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgabenzuschnitte sind für die Beurteilung relevant.

Operative Ebene: Auf der operativen Ebene stehen die konkreten Praktiken zur Umsetzung der Gleichstellungsziele im Vordergrund. Hierbei wird beispielsweise untersucht, welche Teilhabechancen für Männer und Frauen bestehen bzw. wie der Zugang zum Projekt erfolgt. Im Vordergrund steht vor allem die Frage, welche Instrumente eingesetzt werden, um die Gleichstellungsziele zu erreichen. Hierbei wird auch untersucht, welche Dimensionen von Gleichstellung berücksichtigt werden. Darüber hinaus soll auch geprüft werden, welche Ergebnisse von den Teilnehmenden mit Bezug zur Gleichstellungsförderung erreicht werden.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der operativen Ebene. Um die jeweiligen Bewertungen bzw. Einordnungen anschaulicher zu machen, werden an geeigneten Stellen einzelne Textpassagen aus den Interviews zitiert.

6.3.1. Strukturelle Verankerung

In drei der zehn Projekte wurde die Förderung der Gleichstellung explizit innerhalb des Leitbildes der Organisation berücksichtigt. Hierunter fallen auch die beiden frauenspezifischen Projekte. In drei weiteren Projekten fand sich ein Bezug zum Gleichbehandlungsgrundsatz. Der Gleichbehandlungsgrundsatz besagt, dass keine Unterschiede aufgrund des Geschlechts (und anderer persönlicher Merkmale)

gemacht werden und somit gleiche Rechte für alle bestehen. Dies ist jedoch nicht mit Gleichstellung gleichzusetzen. Das Postulat der Gleichbehandlung kann sogar zur Reproduktion bestehender Ungleichheiten führen.²⁵ Zur Förderung von Gleichstellung ist deshalb z. T. auch eine Ungleichbehandlung von Männern und Frauen notwendig, um Benachteiligungen, z. B. ungleiche Chancen am Arbeitsmarkt, zu kompensieren (Dengler et al. 2013; Roth/Puxi 2019). Für die anderen Trägereinrichtungen stand die Berücksichtigung individueller Förderbedarfe und Lebenslagen im Fokus der Leitbilder.

In zwei der zehn ausgewählten Einrichtungen gab es mindestens eine Gleichstellungsbeauftragte, die formal mit der Förderung von Gleichstellung beauftragt war. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Beschäftigung einer Gleichstellungsbeauftragten stark mit der Größe eines Unternehmens korreliert. Darüber hinaus gab es in zwei weiteren Trägereinrichtungen jeweils eine ausgewiesene Expertin für Gender-Mainstreaming. Für die beiden Projektträger, die die beiden frauenspezifischen Projekte umsetzen, gab es keine Notwendigkeit zur Beschäftigung einer Gleichstellungsbeauftragten, da in den Einrichtungen (nahezu) ausschließlich Frauen beschäftigt waren und insgesamt bei allen Mitarbeiterinnen aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit frauenspezifischen Bedürfnissen eine vergleichsweise hohe Genderkompetenz vorausgesetzt werden kann.²⁶

Die Kooperation mit anderen Akteuren war grundsätzlich für nahezu alle Projektträger wichtig. Sechs Träger nutzten dies auch explizit zur Förderung der Gleichstellung. Hierzu gehörten Kooperationen mit kommunalen Einrichtungen oder Netzwerken und verschiedenen Beratungsstellen, wie z. B. pro familia.

Mit einer Ausnahme wurden in allen Projektkonzepten konkrete Gleichstellungsziele benannt, die jeweils eine Veränderung der Einstellung oder des Verhaltens der Teilnehmenden oder eine Verbesserung persönlicher Rahmenbedingungen implizierten. Am häufigsten (n=8) fand sich in den Konzepten das Ziel, geschlechterstereotypisches Berufswahlverhalten abzubauen. Aber auch das Aufbrechen tradiertener Rollenmuster oder Wertevorstellungen spielte in den meisten Projekten (n=7) eine wichtige Rolle. Die Förderung der Autonomie und des Empowerments von und für Frauen intendiert eine Veränderung subjektiver Verhaltens- und Denkmuster und wurde in fünf Projekten im Zuge der Gleichstellungsförderung angestrebt. In vier Projektkonzepten wurde auf eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf Bezug genommen, die zum Abbau struktureller Benachteiligungen am Arbeitsmarkt, vor allem von Frauen, beiträgt.

Durchschnittlich wurden in den Projektkonzepten 2,4 unterschiedliche Gleichstellungsziele thematisiert. Die Spannweite reicht von null bis vier Zielen. Darüber hinaus wurden in sieben Projekten laut Konzept geschlechtsspezifische pädagogische Ansätze zur Berücksichtigung besonderer Förderbedarfe von Männern und Frauen bzw. konkrete geschlechtsspezifische Angebote umgesetzt.

Allerdings fand sich für keines der Projekte ein Hinweis darauf, dass die Gleichstellungsziele im Rahmen eines Qualitätsmanagements überprüft werden.

²⁵ Gleichbehandlung würde bedeuten, dass besondere Förderbedarfe, z. B. im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung, nicht berücksichtigt werden und Frauen dadurch geringe Chancen auf eine Beschäftigung haben als Männer.

²⁶ In einer der Einrichtungen, die frauenspezifische Projekte umsetzen, ist auch ein männlicher Mitarbeiter beschäftigt, der für die IT zuständig ist.

6.3.2. Personelle Verankerung

Die personelle Verankerung von Gleichstellung zeigt sich u. a. am Geschlechterverhältnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie an den jeweiligen Zuständigkeiten innerhalb des Projekts. Die Analyse veranschaulicht, dass – mit Ausnahme eines der frauenspezifischen Projekte – stets gemischtgeschlechtliches Personal eingesetzt wurde. Allerdings überwogen bei den Sozialpädagoginnen und -pädagogen eher Frauen und bei den Praxisanleiterinnen und -anleitern eher Männer. Für fünf Projekte wurde von den Befragten hervorgehoben, dass die geschlechtsspezifischen Bedarfe insofern berücksichtigt würden, dass jede bzw. jeder Teilnehmende bei Bedarf grundsätzlich einen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin des gleichen Geschlechts wählen könne. Drei Interviewpartner/innen betonten, dass die Beschäftigung weiblicher Praxisanleiterinnen (insbesondere für eher frauenuntypische Berufsbilder) wichtig sei, weil diese oftmals als Vorbild für die Teilnehmerinnen fungierten. In vier Projekten wurde nach Aussagen der Befragten jedoch keine geschlechtsabhängige Personalauswahl getroffen. Dies wurde z. T. damit begründet, dass es grundsätzlich schwierig sei, geeignetes Personal für die Projekte zu finden.

„Also einen Mann zu finden in der Sozialpädagogik, der gerade keinen Job hat und [...] der mit der Zielgruppe gut arbeiten kann, das ist schon fast ein Sechser im Lotto. [...]. Und-, also müssen wir auch nehmen, also, beziehungsweise müssen wir auch die Bewerber nehmen, die Interesse an dem Job haben, ja. Das ist mit der Zielgruppe jetzt nicht so, dass die Schlange stehen, muss ich mal ganz klar sagen. Und die vor allen Dingen, die auch fachliches Know-how mitbringen. [...] Da muss jemand stehen, der für den Beruf brennt. Und wenn man das nicht tut und kein positives Vorbild hat, dann ist das Konzept schon quasi im Vorhinein schon zum Scheitern verurteilt. Insofern haben wir keine feste Aufteilung, wer in dem Projekt was macht.“

Bei den beiden frauenspezifischen Projekten wurden bewusst ausschließlich Sozialpädagoginnen beschäftigt; in einem der beiden frauenspezifischen Projekte gab es jedoch auch männliche Praxisanleiter, wenngleich diese in der Minderzahl waren.

Die personelle Verankerung von Gleichstellung zeigt sich neben der Personalplanung auch im Angebot und der Steuerung von Qualifizierungen für das Projektpersonal. Im Hinblick auf die betrachteten Projekte lassen sich dabei grundsätzlich drei Varianten unterscheiden:

- 1) Die Teilnahme an Qualifizierungen zur Verbesserung der Genderkompetenzen wurde auf übergeordneter Ebene gesteuert und erfolgte regelmäßig bzw. als Vorbereitung auf das Projekt. Es darf vermutet werden, dass die Genderkompetenzen in diesen Projekten besonders stark ausgeprägt waren. Es handelte sich hierbei zudem um die am häufigsten beobachtbare Variante (n=5).
- 2) Die Teilnahme an Qualifizierungen zur Verbesserung der Genderkompetenzen wurde auf übergeordneter Ebene gesteuert, erfolgte aber nur punktuell, d. h. in mehrjährigen zeitlichen Abständen. Es kann angenommen werden, dass das Projektpersonal vor allem über spezifisches Wissen verfügte (oder, falls noch keine Teilnahme erfolgt ist, über niedrige Genderkompetenzen) (n=3).
- 3) Der Träger ermöglichte Weiterbildungen zum Thema Gleichstellung. Allerdings konnten die Beschäftigten die Fortbildungsthemen nach ihrem persönlichen Interesse auswählen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die vorhandenen Genderkompetenzen im Durchschnitt weniger stark ausgeprägt waren (n=2).

Eine fundierte Bewertung der Genderkompetenzen des Projektpersonals als weitere Komponente der personellen Verankerung von Gleichstellung ist auf Basis des vorhandenen Auswertungsmaterials

nicht möglich.²⁷ Aufgrund der Zielsetzungen innerhalb der Projekte ist jedoch anzunehmen, dass die Beschäftigten zumindest über eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Gendersensibilität verfügten.

Da die beiden frauenspezifischen Projekte einen feministischen Ansatz verfolgten bzw. die Förderung von Frauen im Fokus der Trägerarbeit stand, ist davon auszugehen, dass die Beschäftigten dort – zumindest in Bezug auf die spezifischen Förderbedarfe von Frauen – grundsätzlich über besonders fundierte Genderkompetenzen verfügten.

6.3.3. Operative Verankerung

Teilhabechancen

Die Förderung spezifischer Anreize zur Gewinnung von Mädchen und jungen Frauen für die Projektteilnahme stellt ein übergeordnetes Gleichstellungsziel für das Förderprogramm dar. Tatsächlich zeigten die Interviews, dass das Handlungspotenzial der Träger in diesem Zusammenhang jedoch recht eingeschränkt war.

Mit Ausnahme der beiden Projekte, die sich ausschließlich an Frauen richteten, variierte der Frauenanteil von 10 % bis 49 % und lag durchschnittlich bei 30 %.²⁸ D. h., an den meisten Projekten nahmen deutlich mehr Männer als Frauen teil. Für zwei Projekte galt, dass ein höherer Frauenanteil explizit angestrebt wurde, dies jedoch nicht umgesetzt werden konnte. In einem Fall war das Geschlechterverhältnis zum Zeitpunkt des Interviews nahezu ausgeglichen. Allerdings waren hier besondere Umstände zu beachten. In einem dieser Projekte wurden zwei Projekte, die sich zuvor ausschließlich an Frauen bzw. an Männer richteten, zusammengelegt. In dem anderen Projekt stellte das ausgewogene Geschlechterverhältnis, nach Aussage der Interviewperson, lediglich eine Ausnahme dar. Laut Monitoringdaten lag der Frauenanteil im Vorjahr dort lediglich bei 21 %. Da es sich um ein vergleichsweise kleines Projekt handelt, wirken sich einzelne Veränderungen in der Zuweisung sehr stark aus.²⁹ Zudem gab die Interviewperson an, große Anstrengungen unternommen zu haben, um mehr Frauen für das Projekt zu gewinnen.

Für das ansonsten eher ungleiche Geschlechterverhältnis lassen sich anhand des Interviewmaterials verschiedene Ursachen identifizieren:

1. Männer haben einen insgesamt höheren Förderbedarf als Frauen und waren deshalb in den Projekten zahlenmäßig stärker vertreten.

„Und ich sage schon mal: ‚Mehr ist nicht zu machen.‘ Ja. Also bei unserer Zielgruppe ist es halt so, dass es sehr so männliche Vertreter oder Ratsuchende, Klienten gibt, die uns angetragen werden.“

2. Die Projekte waren aufgrund einer handwerklichen Ausrichtung für Frauen nicht attraktiv.

„Also wenn sie Berufsbilder im Qualifizierungsprojekt anbieten wie Friseur, Hauswirtschaft, oder, oder, oder. Also diese in Anführungszeichen klassischen Frauenberufe, werden sie eine viel höhere Frauenquote erziehen. Die Werkstatt ist von außen für viele Frauen, ist zumindest unser Eindruck, erstmal nicht so ansprechend. [...] Uns ist durchaus bewusst, dass Frauen nicht im gleichen Maße angesprochen sind. Wir kennen ja auch unsere

²⁷ Die Interviews enthielten keine Fragen zur Wissensüberprüfung. Es ist anzunehmen, dass dies bei den Befragten auf Ablehnung stoßen würde. Zudem erfolgten die Interviews (mit einer Ausnahme) lediglich mit einer Projektvertreterin bzw. einem -vertreter. Insofern wären ohnehin keine Rückschlüsse auf andere Personen möglich.

²⁸ Da die Projekte zum Interviewzeitpunkt noch nicht abgeschlossen waren, basiert die Auswertung auf den Monitoringdaten der Vorgängerprojekte. Die Spannweite deckt sich aber weitestgehend mit den Aussagen der Befragten (13 % bis 50 %).

²⁹ Das Projekt hat insgesamt 14 Teilnehmendenplätze. Der Mittelwert der betrachteten Projekte liegt bei 22 Teilnehmendenplätzen.

Zahlen. Also wenn wir aktuell zwei Frauen im Projekt haben, dann sagt das was. Da braucht man sich auch überhaupt nichts vormachen.“

3. Der Großteil der Teilnehmenden wurde vom Jobcenter zugewiesen, ohne dass die Träger Einfluss auf die Teilnehmendenselektion nehmen konnten. Während einige Träger aber noch über weitere eigene Zugangswege verfügten, die sie für die Teilnehmendenaquise der verbliebenen Plätze nutzten, bestanden für einige Projekte nahezu keine Möglichkeiten, das Geschlechterverhältnis aktiv zu beeinflussen, da die Zuweisung nahezu ausschließlich institutionell (über das Jobcenter, die Agentur für Arbeit, Jugendamt etc.) geregelt war.

„Unsere Teilnehmer kommen ja über das Jobcenter beziehungsweise über die Agentur. Die zwei Institutionen wissen, dass wir eine 51 Prozent, 50 Prozent belegen wollen. Das klappt nicht immer. [...] Wir können das immer nur wieder sagen, dass wir gerne auch junge Frauen haben.“

4. Das Geschlecht war als Auswahlkriterium nachrangig, bzw. nur ein relevantes Merkmal von vielen.

„Und wir haben ja Phasen, wo wir große Wartelisten haben. Oder lange Wartelisten, so rum. Wo wir dann schon auch sagen: ‚Na ja wer passt denn jetzt sozusagen zur Gruppendynamik?‘ Oder: ‚Wir haben ja jetzt einen sehr hohen Migrantanteil.‘ Und ‚Verträgt das die Gruppe noch oder wäre es besser jemand anderen dazu zunehmen?‘ [...]“

5. Auch die ESF-Vorgaben zur Finanzierung der Projekte beschränkten die Handlungsmöglichkeiten der Träger, da freie Plätze möglichst schnell nachbesetzt werden mussten.

„Wenn die [formalen Zugangsvoraussetzungen] alle sozusagen hinterlegt sind und wir tatsächlich in der Lage sind, dann auszuwählen, dann könnten wir nach individuellen Kriterien das tun. Das kommt aber, wenn ich ehrlich bin, relativ selten vor, dass wir das dann können. Weil, das ist ja eins der Probleme in ESF geförderten Projekten, das Projekt wird finanziert auf der Grundlage besetzter Plätze. Wenn ich also einen Platz nicht besetze, bekomme ich dafür keine Finanzierung und kann mein Personal nicht finanzieren. Und das heißt, ich bin eigentlich erst mal immer gezwungen, sozusagen möglichst schnell Plätze zu besetzen. Und deswegen kommt es relativ selten vor, dass, kommen wir relativ selten in die Lage, dass wir sozusagen auswählen können nach anderen Kriterien.“

Die zahlenmäßige Überlegenheit männlicher Teilnehmer kann sich negativ auf die Gruppendynamik insgesamt, aber auch auf die Entwicklungsmöglichkeiten weiblicher Teilnehmenden im Besonderen auswirken. Zwei Interviewpersonen berichteten beispielsweise, dass die weiblichen Teilnehmerinnen aufgrund dominanten männlichen Verhaltens aktiv unterstützt werden mussten, um am Projekt teilhaben zu können und zu Wort zu kommen (z. B. durch gezielte Ansprache oder die Zuweisung von Redezeit).

Abbau geschlechterstereotypischen Berufswahlverhaltens

Das Berufswahlverhalten junger Menschen beeinflusst deren spätere Stellung am Arbeitsmarkt und die Möglichkeiten einer autonomen Lebensführung. Besonders frauentypische Berufe, d. h. Berufe, die mehrheitlich von Frauen ausgeübt werden, sind häufig im Niedriglohnsektor angesiedelt.

„Die Berufswünsche, die Kinder und Jugendliche angeben, sind zum einen eine Repräsentation des Selbstkonzepts vor dem Hintergrund der selbstwahrgenommenen Interessen, Fähigkeiten des Niveaus, und der antizipierten gesellschaftlichen Stellung. Zum anderen zeigen sie die Vorstellungen, die junge Menschen in Abhängigkeit ihres Alters über berufliche Tätigkeiten, deren Bedingungen und Erträge sowie Fähigkeiten und Merkmale von Angehörigen einer Berufsgruppe haben“ (Ratschinski 2009 zitiert nach Driesel-Lange 2011, S. 77).

Aufgrund geschlechtsstereotypischer Zuschreibungen, die Frauen und Männern bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten attestieren, werden junge Menschen in ihrem Selbstkonzept und somit in ihrem Berufswahlverhalten eingeschränkt. Tatsächlich bilden die Geschlechterstereotypen nicht unbedingt

die beruflichen Interessen und Wünsche der jungen Frauen und Männer ab. Das geschlechterstereotypische Berufswahlverhalten kann dann zu verminderten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen (Driesel-Lange 2011).

In den Projekten wurden unterschiedliche Berufsbilder zur Qualifizierung der Teilnehmenden angeboten. Prinzipiell konnten die Teilnehmenden so eine Möglichkeit erhalten, auch eher geschlechtsuntypische Berufe kennenzulernen. Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen begünstigen dann eine berufliche Orientierung, die den tatsächlichen subjektiven Interessen und Fähigkeiten entspricht.

Die Projekte boten vor allem Frauen die Möglichkeit, männlich dominierte Berufe über Werkstattarbeit praktisch kennenzulernen. Alle zehn betrachteten Projekte boten u. a. Qualifizierungen im handwerklichen Bereich an, vor allem in der Holzver- und -bearbeitung sowie im Bereich Garten- und Landschaftspflege. Vier Projekte boten Qualifizierungen im technischen Bereich, z. B. in der Zweiradmechanik an. Jeweils drei Projekte fokussierten auf die (eher geschlechtsneutralen) Bereiche EDV/Verwaltung und Büro, Einzelhandel, Ernährung. Weitere Berufsbilder, die in einzelnen Projekten von den Teilnehmenden praktisch kennengelernt werden konnten, waren: textile Gestaltung, Pflege, Hauswirtschaft, Lagerlogistik, Umweltwerkstatt/Naturschutz sowie Gastronomie.

Es gab zwei Projekte, in denen ausschließlich männerdominierte Berufsbilder im handwerklich-technischen Bereich angeboten wurden. Interessanterweise fiel der Frauenanteil dort mit 40 % bzw. 50 % recht hoch aus. Für Männer gab es im Rahmen der Projekte insgesamt weniger Möglichkeiten, sich in frauentypischen Berufen auszuprobieren. Nur in vier Projekten wurden frauendominierte Berufsbilder (Pflege, Hauswirtschaft oder textile Gestaltung) als Qualifizierungsangebote (neben anderen Berufsbildern) umgesetzt. Vier Befragungspersonen wiesen in diesem Kontext explizit darauf hin, dass über das Absolvieren von Praktika weitere Berufsbilder kennengelernt werden können. Dies böte vor allem Männern die Möglichkeit, frauentypische Berufe zu erproben.

Sieben der zehn Befragungspersonen verwiesen zudem auf weitere Instrumente der Berufsorientierung, die obligatorisch für alle Teilnehmenden durchgeführt wurden und die es den Teilnehmenden ermöglichte, weitere Berufe kennenzulernen und eine neue Berufswahlperspektive einzunehmen:

- Berufsvorbereitungsunterricht
- Besuch von Messen und Betrieben
- Individuelle Berufsberatung
- Projektwoche zu unterschiedlichen Berufen
- Durchführung eines Berufsorientierungstest
- Berufserprobungstage
- Berufskunde

In den meisten Projekten (n=7) wurden die Möglichkeiten der beruflichen Orientierung lediglich als Angebot verstanden. Die persönlichen Interessen der Teilnehmenden standen dort stets im Fokus, wobei jedoch für zwei der sieben Projekte zumindest für Frauen durch die Auswahl der Qualifizierungsmöglichkeiten (ausschließlich männerdominierte Berufsbilder) eine sozusagen gezwungene Heranführung an handwerklich-technische Berufe erfolgte.

„Wir bieten offene Qualifizierungsräume an, sodass die Jugendlichen sich da auch selber einteilen können. Und die Einteilung wird besprochen. Also die können sich überlegen, gehen sie in das Holzprojekt oder gehen sie in das Farbprojekt, oder gehen sie in das Küchenprojekt oder sowas.“

„Genau, also wir versuchen, dass wir, wir forcieren das nicht. Ja, also wenn eine Frau bei uns gerne in die Küche möchte, dann ist das natürlich vollkommen in Ordnung. Wir freuen uns immer ein bisschen, wenn

diese klassische Rollenbilder aufgebrochen werden. Aber es geht um persönliches Interesse und nicht darum irgendwie aus politischen Erwägungen oder so Individuen in ein Berufsbild zu drängen. Das natürlich nicht.“

In drei Projekten fand wiederum eine gezielte Heranführung an spezifische Berufsbilder für Männer und Frauen statt. Die Teilnehmenden wurden explizit dazu angehalten, sich mit bestimmten Berufen auseinanderzusetzen und/oder sich darin auszuprobieren, auch wenn dies nicht den ursprünglichen Präferenzen entsprach. Die Ausführungen der Interviewpersonen lassen jedoch darauf schließen, dass dies nicht unbedingt auf Akzeptanz bei den Teilnehmenden stieß.

„[...] wir steuern gegen, also es ist eigentlich-, man muss sich das klar machen, also die Leute arbeiten ja bei uns in bestimmten Segmenten, Berufen, weil wir ja eigene Arbeitsbereiche anbieten. Und da ist es dann schon so, dass wir auch, ja, durchaus dafür sorgen, dass sie auch Bereiche kennenlernen, wie jetzt, für sich selber gerade so ausgewählt haben, sage ich mal. Also es ist uns schon wichtig, dass sie auch einfach sich mal auf etwas einlassen und ausprobieren, was kann ich sowieso gut, sondern wo sie gucken müssen, das könnte anders sein, als ich es mir vorgestellt habe. Und das gilt für alle Teilnehmenden und es ist bei den Praktika ähnlich.“

„Da war eigentlich kaum Begeisterung spürbar, aber müssen das alle mal mitmachen. Genauso wie andermal, wenn sie auch mal bei den Berufserprobungstagen ausprobiert haben, auch mal in den Beruf Bau reinschnuppern, das kriegen sie alle einfach mal mit, und sind ein bisschen sauer. Aber das müssen sie auch mal ausprobieren. Aber wir konfrontieren-, wir sagen: „Wir machen das und ihr kommt jetzt alle mal mit.“ Die fanden das denn doof bei den Berufserprobungstagen.“

Drei Befragungspersonen berichten des Weiteren, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch bei der Berufsberatung eine Rolle spielte. Die familiären Anforderungen könnten dann auch dazu führen, dass anstatt des Übergangs in Ausbildung alternative Anschlussmöglichkeiten, wie z. B. Minijob oder Weiterbildung, empfohlen wurden.

Aufbrechen tradierter Rollenbilder

Neben dem Abbau geschlechterstereotypischen Berufswahlverhaltens spielte auch das grundsätzliche Aufbrechen tradierter Rollenbilder in vielen Projekten eine zentrale Rolle.

Die operative Verankerung des Gleichstellungsziels zeigte sich u. a. in der Umsetzung von Workshops, Qualifizierungen oder speziellen Unterrichtseinheiten. Derartige Instrumente wurden in fünf Projekten umgesetzt und dienten der Aufklärung und Sensibilisierung. Die Angebote richteten sich in der Regel an alle Teilnehmenden des jeweiligen Projekts. Folgende Themen wurden dabei behandelt:

- politische Bildung (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), Grundrecht Artikel 3)
- spezifische Unterrichtseinheiten/Workshops zum Thema Gleichstellung
- Aufsuchen von Beratungsstellen, z. B. Diakonie und Frauenhaus, um Männer auch für frauentypische Probleme zu sensibilisieren
- Vorstellung erfolgreicher weiblicher Berufsbiografien, um durch Vorbilder zu motivieren

Konkreten Handlungsbedarf in Bezug auf die Überwindung männlich dominierter Rollenmuster sahen sechs der zehn befragten Personen, drei davon speziell bei jungen Männern mit Fluchthintergrund. Dies betraf u. a. die Bereitschaft, Frauen als gleichwertige Projektteilnehmende zu akzeptieren oder (nach ihren Vorstellungen) frauentypische Tätigkeiten auszuführen.

„Zum Beispiel, wir haben es ja auch gemerkt, die haben ja auch viel mit Flüchtlingen zu tun gehabt. Da gab es ganz große Schwierigkeiten am Anfang wegen Essen kochen oder Saubermachen. Oder auch mal in die Pflege reinzuschnuppern.“

Eine Befragungsperson berichtete im Rahmen des Interviews zusätzlich davon, dass „toxische Männlichkeit“ ein häufiges Problem darstelle, mit dem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

regelmäßig konfrontiert würden.³⁰ Die Bewältigung toxischer Männlichkeit könne aber nur indirekt bzw. situationsspezifisch erfolgen, da eine explizite Bearbeitung der Problematik von den Teilnehmern abgelehnt würde.

Möglichkeiten zur Überwindung von Geschlechterstereotypen sahen alle sechs Befragungspersonen vor allem in der Praxis, d. h. durch Vorleben, Routinen oder anlassbezogene Konfliktbewältigung.

In zwei Projekten wurden bewusst keine Anstrengungen zur Überwindung tradiert männlicher Rollenvorstellungen auf sich genommen. In einem Fall davon spielte dies aufgrund des Alters (angeblich) keine Rolle und war deshalb kein Thema. In dem anderen Projekt war die Problematik durchaus bekannt, die Interviewperson sah aber kaum Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken.

In einem der beiden frauenspezifischen Projekte wurden tradierte Rollenvorstellungen der Herkunftsfamilien junger Frauen mit Migrationsgeschichte adressiert. Über Elternarbeit sollten alternative Optionen der Lebensgestaltung für die Töchter gestaltet werden. Laut der Interviewperson gelänge es leichter, Vertrauen zu den Eltern aufzubauen, da die Projektmitarbeiterinnen weiblich seien. In dem anderen Frauenprojekt stand eher die Auflösung binärer Geschlechtsidentitäten im Vordergrund.

„Also ich finde es, es bringt uns nicht weiter, wenn wir ein neues Rollenbild entwerfen im Sinne von Frauen müssen all das tun, was Männer tun. So, das bringt uns meines Erachtens überhaupt nicht weiter, sondern es geht darin, wo sind meine individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Und wie, wie kann ich die auch umsetzen? Ja, wo kann ich mich wie, wie einbringen? Also es geht nicht darum, Dinge zu tun, weil ich eine Frau bin oder beurteilt zu werden, weil ich eine Frau bin, sondern die Persönlichkeit und die Person zu sehen.“

Die Beurteilung der Befragten hinsichtlich der Wirksamkeit der eingesetzten Instrumente variierte insgesamt recht stark. Während einige Befragungspersonen mit den über das Projekt erzielten Fortschritten tendenziell eher zufrieden waren, sahen andere nur begrenztes Veränderungspotenzial aufgrund der Schwierigkeit, langjährig internalisierte Normen anzupassen. Festzuhalten ist, dass die Projekte mit eher positiver Beurteilung auch deutlich mehr Anstrengungen zur Überwindung tradiert Rollenmuster unternommen hatten.

„Und das haben wir halt alles immer gleich angeboten. Wir haben vorab Qualifizierungen abgehalten, zum Beispiel die Rolle der Frau und des Mannes. Und die Kultur, die Kulturunterschiede. Und da wurde es halt auch viel klarer. Und mit dem Selbstverständnis, mit dem wir hier umgegangen sind und auch vorgelebt haben, war das für unsere Flüchtlinge gar kein Thema. Da gab es auch gar keine Schwierigkeiten.“

„Und gerade bei so einem Thema, wie Geschlechter und was macht ein Mann und was macht eine Frau, was machen wir nicht und so – das sind schon sehr schwierige Themen. Es ist auch schwierig, da tatsächlich ernsthafte Verhaltensänderungen zu bewirken. Aber, was ich positiv sagen will, ist eigentlich, dass es schon möglich ist, in meiner Erfahrung, sich darüber auseinander zu setzen und sozusagen erst mal diese Denkräume zu öffnen und darüber zu diskutieren und Gespräche darüber zu führen. Das ist durchaus möglich und es empfinden wir als einen wichtigen Schritt und auch durchaus als einen ersten Erfolg, an den wir ansetzen und anknüpfen können.“

„Also was sie über jahrelang zuhause vorgelebt bekommen haben, das ändern die hier nicht in ein paar

³⁰ Toxische Männlichkeit ist eine Bezeichnung für ein destruktives, aggressives Verhalten, dass auf einem dominanten Männlichkeitsbild beruht und mit dem die Männer sich und andere schaden (Drogand-Strud 2021).

Wochen oder Monaten natürlich. Was sie hier aber lernen ist das sie zu akzeptieren haben, dass wir hier so arbeiten. Und dass sie entweder damit klarkommen, dass neben ihnen eine Frau an der Werkbank steht oder sie hier nicht richtig sind.“

Autonomie und Empowerment für Frauen

Fünf Projekte, darunter auch die beiden frauenspezifischen Projekte, leisteten im Rahmen der Umsetzung einen Beitrag zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Unterstützung von Frauen zu einer autonomen Lebensführung. Hierbei ging es weniger um die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten, sondern vor allem um die Förderung lebensweltlicher Fertigkeiten der Alltagsführung oder die Emanzipation in Paar- oder familiären Beziehungen. Eine Befragungsperson berichtete in diesem Kontext außerdem, dass eine gesamtheitliche Betrachtung der häuslichen Situation wichtig sei, da verdeckte Wohnungslosigkeit bei Frauen häufiger auftrete als bei Männern.

Auf Basis des Interviewmaterials lässt sich zwar ableiten, dass vor allem bei Frauen, die in patriarchalen Familienstrukturen sozialisiert wurden, besonderer Unterstützungsbedarf besteht, er lässt sich aber nicht auf diese Zielgruppe begrenzen. Die Projektteilnehmerinnen haben offenbar insgesamt größere Probleme, sich etwas zuzutrauen und eigene Stärken wahrzunehmen, als Männer.

„Oder auch manchmal gehört es auch dazu, sie aufmerksam zu machen, das ist eine Stärke, was du da gerade kannst und machst. Ja, weil sie das selber gar nicht wahrnehmen, als Stärke, als Fähigkeit. Weil das ist, glaube ich, fast typisch, gerne mal typisch weiblich so, alles, was eine gut kann, zählt nicht so sehr. Aber wir [Frauen] wissen alle gerne ganz schnell, was wir nicht können. Ja.“

„Das hat nicht unbedingt mit kulturellen Hintergründen zu tun, dass es oft noch so diese klassischen Rollenbilder in Beziehungs-, auf der Beziehungsebene gibt. Das heißt, die ... Beziehung, ja, oder aber auch in Beziehung mit Lebenspartner oder mit Lebenspartnern, dass junge Frauen da doch von uns oft noch ermutigt werden müssen, so einen Schritt in die Selbstständigkeit zu machen [...] Ich kenne keinen jungen Mann, der im Grunde genommen von zuhause, von seiner Lebenspartnerin gesagt bekommt, ob er jetzt ein Projekt beginnt oder nicht.“

Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die Möglichkeiten einer autonomen Lebensführung hängen bei jungen Müttern und – teilweise auch bei den Vätern – sehr stark von den Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (bzw. dem Projektbesuch) ab. Dies gilt insbesondere für Alleinerziehende.

Auf die Frage, welche Unterstützungsleistungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Projekt umgesetzt wurden, antworteten zwei Befragte, dass eine Kinderbetreuung direkt beim Träger bzw. in einem Fall zusätzlich im Bedarfsfall auch zuhause organisiert werden konnten. In zwei weiteren Projekten erhielten die Teilnehmenden Unterstützung bei der Suche nach einem externen Betreuungsplatz, wobei eine Befragungsperson eingeräumt hatte, dass dies aufgrund des Mangels an Kita-Plätzen oftmals nicht kurzfristig umsetzbar wäre. Das heißt somit, dass in der Mehrheit der Projekte eine Unterstützung im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung nicht explizit vorgesehen war. Zwei interviewte Personen begründeten dies damit, dass die Thematik für ihre Teilnehmenden praktisch nicht relevant gewesen sei.

In acht der zehn Projekte wurde den betroffenen Teilnehmenden zudem eine gewisse zeitliche Flexibilität eingeräumt, die die Kinderbetreuungszeiten berücksichtigte, sodass Kinder i. d. R. keine

Zugangsbarriere für die Projektteilnahme darstellten. Grundsätzlich können die Projektzeiten als recht elternfreundlich betrachtet werden, da – bis auf eine Ausnahme – alle Projekte als Teilzeitmaßnahme umgesetzt wurden. Sieben Projekte fanden mit einem Umfang von 25 bis 30 Stunden pro Woche statt.³¹

In drei Projekten erhielten Alleinerziehende darüber hinaus Unterstützung bei der Bewältigung individueller Problemlagen – in zwei Fällen durch beim Projektträger angesiedelte Beratungsstellen oder in einem Fall direkt von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern. Eine weitere Befragungsperson erläuterte, dass Alleinerziehende grundsätzlich engmaschig sozialpädagogisch betreut würden.

Geschlechtsspezifische Instrumente

In zwei Projekten verblieben die Teilnehmerinnen während des gesamten Projektzeitraums in geschlechtshomogenen Gruppen und werden ausschließlich von Frauen sozialpädagogisch betreut. Dies schaffe für die Teilnehmerinnen ein geschütztes Umfeld, in dem sie „sich auf das Lernen konzentrieren [können]. Vielleicht auch im besten Falle Vertrauen schaffen“. Die Durchführung als frauenspezifisches Projekt verhindere zudem geschlechtsspezifische Zuschreibungen, was für die Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielte.

„Ja, es wird ein geschützter Raum geschaffen, unabhängig von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen. So weit wie möglich. Ja. Also ich mache gerne dieses Beispiel in gemischten Gruppen, kommt sehr schnell die Zuweisung, du kannst es gut, weil du eine Frau bist. Du kannst das gut, weil du ein Mann bist oder du als Mann musst es können. Und so weiter und so weiter. [...] So. Und in der in der reinen Maßnahme, für Mädchen und junge Frauen, gibt diese Typen Persönlichkeit auch. Ja? So, es gibt auch diejenige, die sagt, wo komm, ich mache dir das. [...] Es gibt auch die, die gerne mal abgibt. Ja. Oder, oder, oder. Sie müssen aber das nicht mit ihrem Frausein in Zusammenhang bringen.“

Auch in fünf der acht gemischtgeschlechtlichen Gruppen waren zumindest ausschnittsweise geschlechtsspezifische Angebote vorgesehen (in zwei Projekten jedoch ausschließlich für Frauen); in zwei Projekten wurden geschlechtsspezifische Angebote nur nach Bedarf durchgeführt und waren nicht von vorneherein eingeplant. In einem Projekt wurde die Bildung von Gruppen aufgrund der geringen Anzahl teilnehmender Frauen als wenig sinnvoll erachtet.

Geschlechtsspezifische Angebote wurden z. B. im Bereich „Sport/Freizeit“ angeboten. Teilweise wurden auch externe Beratungsstellen zur Bearbeitung frauen- bzw. männerspezifischer Förderbedarfe aufgesucht. In einigen Projekten wurden aber auch Qualifizierungsmaßnahmen getrennt nach Männern und Frauen umgesetzt und ermöglichten so die Anwendung einer geschlechtssensiblen Pädagogik bei der Wissensvermittlung.

Die Trennung nach Geschlechtern sollte für die Teilnehmenden einen geschützten Rahmen bieten, in dem sie sich öffnen und in dem auch sensiblere Themen behandelt werden können. Drei Interviewpersonen hielten gruppenspezifische Angebote vor allem für Frauen notwendig, da in männerdominierten Gruppen eine z. T. schädliche Atmosphäre für junge Frauen herrsche.

Eine Interviewperson hielt in dem Zusammenhang die Aufarbeitung „toxisch männlichen Verhaltens“

³¹ Für ein Projekt wird der Stundenumfang im Konzept nicht genannt.

(s. o) in reinen Männergruppen für besonders wichtig.

Die Auswertung der Interviews legt außerdem nahe, dass eine Trennung nach Geschlechtern vor allem für Teilnehmende mit (eigener) Migrationserfahrung wichtig ist.

„Mit den geschlechtsspezifischen Angeboten bieten wir einen geschützten Raum, in dem weibliche bzw. männliche Kommunikations- und Verhaltensweisen Berücksichtigung finden und Themen, wie z. B. Sexualität, Essstörungen, Missbrauchs- oder Gewalterfahrungen bearbeitet werden. Diese Möglichkeit ist vor allem für Teilnehmer*innen mit Migrationshintergrund von Bedeutung. In diesen geschlechtshomogenen Gruppenangeboten wird entsprechend gleichgeschlechtliches Fachpersonal eingesetzt.“

Gendergerechte Sprache

Die Verwendung einer gendergerechten Sprache ist ein weiterer Indikator für die operative Verankerung von Gleichstellung. Diese findet sich in allen Projektkonzepten wieder, sodass davon auszugehen ist, dass ein gendersensibler Sprachgebrauch in der Schriftsprache gegeben ist, wobei zwischen den Projekten durchaus Unterschiede bestanden hinsichtlich der kontinuierlichen Verwendung der männlichen und weiblichen Form sowie der zusätzlichen Berücksichtigung des nicht-binären Geschlechts, z. B. über das Gendersternchen. In sieben Projekten wurde nach Angaben der Interviewpersonen auch in der Arbeit mit den Teilnehmenden auf eine gendergerechte Sprache geachtet. Drei Befragte gaben zudem an, dass innerhalb der Projekte explizit Wert auf eine diskriminierungsfreie Sprache gelegt würde. Allerdings verwendeten einige der Befragten im Interview regelmäßig das generische Maskulinum, was darauf hindeutet, dass die Anwendung gendersensibler Sprache noch nicht von allen Projektverantwortlichen verinnerlicht wurde.

Sonstiges

Neben der Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen berücksichtigten fünf Projekte außerdem das Thema „geschlechtliche Vielfalt“ im Rahmen ihrer Projektumsetzung, z. B. durch den Abbau von Diskriminierungen (Homophobie), die Bestärkung der jungen Menschen in ihrer antizipierten Geschlechtsidentität sowie Schulungen zum Diversity-Management.

Praktische Relevanz der Gleichstellungsförderung

Alle Befragten wurden innerhalb der Interviews um eine Einschätzung der praktischen Relevanz der Gleichstellungsförderung gebeten. In fast allen Projekten spielte Gleichstellung demnach eine wichtige Rolle für die Projektumsetzung. Lediglich eine Befragungsperson gab zu, dass Gleichstellung innerhalb des Projekts keinen besonders hohen Stellenwert habe. Aufgrund des Alters der Teilnehmenden sei es schwierig, Gleichstellungsziele umzusetzen.

Fünf Befragungspersonen beschrieben Gleichstellung als immanentes Ziel, das grundsätzlich auch in anderen Zielsetzungen enthalten sei. Gleichstellung wurde somit in erster Linie als Querschnittsaufgabe verstanden und über die gelebte Projektpraxis, oftmals anlassbezogen, vermittelt. Die Gleichstellungsförderung wurde jedoch in einigen Projekten von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht als explizite Aufgabe bewusst wahrgenommen.

„Das ist eigentlich immer mit dabei, würde ich sagen. Das nimmt schon irgendwie einen großen Stellenwert ein. Das ist so. Wenn man es so betrachtet, arbeiten wir auch immer daraufhin, weiter auch diese Strukturen aufzubrechen.“

„Also ich würde behaupten, das nimmt bei uns einen hohen Stellenwert ein. Es ist in jedem Projekt Thema“

„Aber in der praktischen Arbeit machen wir uns dieses Ziel nicht jedes Mal bewusst, sondern, weil es immer da ist.“

„Im Hintergrund ist die immer da. Also, das ist ja nichts wo ich sage: "Ah und heute kümmere ich mich aber ums Gendern. Sondern dass ist ja was, was sozusagen im untendrunter immer dabei ist“

„Und, also das ist das, was ich meine, also die unterschiedlichen Ziele, die wir verfolgen, die schließen sich nicht einander aus, sondern oft ist es so, dass wir eben die anderen Themen mit transportieren oder mit beinhalten.“

In drei Projekten stand die Förderung einer autonomen Lebensführung von Frauen bzw. der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens im Vordergrund der Gleichstellungsförderung. Dazu zählten auch die beiden frauenspezifischen Projekte, für die die Förderung der Gleichstellung als originäre Aufgabe des Trägers betrachtet werden kann.

„Das wichtigste Ziel ist im Prinzip, dass die Frauen, dass die jungen Frauen quasi sich in ihrer, ja in ihrer Stärke finden, so oder auch in ihrer Selbstwirksamkeit. Also, ich sage ihnen gerne so, du bist die Königin, du bist deine eigene Königin, das finde ich, das liegt ganz viel drin, dass wirklich Sie, diejenigen sind, die ihr Leben bestimmen als auch gestalten. Unabhängig von Rollenzuweisung oder unabhängig von Erwartungen.“

In ebenfalls zwei Projekten hatte das Gleichstellungsziel in der Vergangenheit vor allem aufgrund der Zunahme von Menschen mit Fluchthintergrund stark an Bedeutung gewonnen, weshalb dort das Aufbrechen tradierter Rollenvorstellungen eine besonders große Rolle spielte. Eine Befragungsperson gab jedoch an, dass die Zunahme von Personen mit Sprachdefiziten eine Auseinandersetzung mit Gleichstellungsthemen erschwert hätte.

Vier Befragungspersonen berichteten, dass die Gleichstellung durch die Zunahme von Projektteilnehmenden mit Migrationshintergrund bzw. der Förderung von Geflüchteten etwas in den Hintergrund trat. Die Förderung der Chancengleichheit (bzw. interkultureller Kompetenzen oder Antirassismusbearbeitung) hätte insgesamt eine höhere Relevanz für die Umsetzungspraxis.

Ein Abgleich mit den in den Projektkonzepten beschriebenen Gleichstellungszielen und den Darstellungen innerhalb der Interviews zeigt, dass die Gleichstellungsförderung in der Projektpraxis insgesamt eine etwas größere Bedeutung hat. Im Durchschnitt wurden pro Projekt 2,9 Ziele umgesetzt (laut Projektkonzepten: 2,4 Ziele). Vor allem die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf fand in den Projekten häufig statt, ohne im Projektkonzept explizit erwähnt zu werden. In den Konzepten ließen sich dazu beispielsweise nur bei vier Projekten Hinweise finden, im Rahmen der Interviews nannten jedoch acht Befragungspersonen konkrete Instrumente zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Bis auf zwei Projekte, in denen bereits im Projektkonzept alle vier Gleichstellungsziele genannt wurden, kam es jedoch zu Abweichungen in der Form, dass mehr oder weniger Ziele, bzw. andere als im Konzept genannte Ziele, umgesetzt wurden: In drei Projekten wurden mehr Ziele umgesetzt, in zwei Projekten weniger und in drei Projekten andere, als im Konzept beschrieben. Auffallend ist, dass innerhalb des Projekts, für das sich im Konzept keinerlei Gleichstellungsziele identifizieren ließen, in der Praxis ein Beitrag zu allen im Rahmen der Analyse betrachteten Zielen geleistet wurde. Ein anderes

Projekt wiederum, das innerhalb des Konzepts zumindest zwei Gleichstellungsziele benannte, setzte in der Praxis offenbar keines davon um.

Die Umsetzung spezieller geschlechtsspezifischer Förderangebote für Männer oder Frauen erfolgte in insgesamt acht Projekten und damit in einem Projekt mehr, als laut Projektkonzeptanalyse anzunehmen war.

Ergebnisse der Gleichstellungsförderung

Die befragten Personen konnten insgesamt wenig zu den Ergebnissen der Gleichstellungsförderung sagen. Dies dürfte u. a. daran liegen, dass die Förderung in vielen Projekten als immanente Zielsetzung verstanden wird. Zudem beziehen sich die intendierten Entwicklungen häufig auf eine Änderung persönlicher Einstellungen oder eine Verbesserung des Selbstwertgefühls und sind deshalb nicht durch objektiv messbare Indikatoren abbildbar bzw. zeigen ihre Wirkung erst in langer Frist.

Aber auch zu den konkreten Arbeitsmarktergebnissen konnten die meisten Interviewpersonen nur wenig sagen, u. a. auch deshalb, weil es sich um sehr niedrigschwellige Maßnahmen handelte, die häufig nicht unmittelbar in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit resultieren. In Bezug auf den Abbau geschlechterstereotypischen Berufswahlverhaltens scheinen die Ergebnisse sehr unterschiedlich zu sein. Während einige Befragte berichteten, dass vor allem Frauen eher in geschlechtstypischen Berufen verblieben sind, beobachteten andere, dass Frauen offener als Männer gewesen wären, ihre beruflichen Perspektiven zu überarbeiten und sich von Geschlechterstereotypen abzuwenden. Ein eindeutiger Zusammenhang mit der Umsetzungspraxis lässt sich jedoch nicht ableiten.

Auf Basis der Monitoringdaten der Vorgängerprojekte lässt sich feststellen, dass die Abbruchquoten der männlichen Teilnehmenden (31 %) im Durchschnitt etwas höher ausfallen als bei den Frauen (24 %). Bezüglich der Übergänge in Erwerbstätigkeit (inkl. Ausbildung) sowie in Bildung³² lassen sich für Teilnehmende, die das Projekt regulär beendeten hingegen nahezu keine Unterschiede feststellen (Frauen: 47 %, Männer: 48 %).

Zwischen den Projekten variieren die Ergebnisse zum Teil stark. So lassen sich Abbruchquoten von 0 % bis 63 % beobachten. In nur zwei Projekten fielen die Abbruchquoten dabei für Frauen höher aus als für Männer. Interessanterweise handelt es sich hier um die beiden Projekte, in denen a) nur eine geringe strukturelle Verankerung der Gleichstellungsziele vorlag (keine Nennung von Gleichstellungszielen im Projektkonzept) bzw. b) Gleichstellung in der Projektpraxis nahezu keine Rolle spielte. In den Frauenprojekten lagen die Abbruchquoten bei 19 % bzw. 23 % und damit nur etwas unter dem Gesamtdurchschnitt.

Ein Vergleich der erfolgreichen Übergänge differenziert nach Projekten ist wenig zielführend, da z. T. nur sehr wenige Personen die Maßnahme regulär beendeten.³³ Insgesamt lässt sich zur Wirksamkeit der Gleichstellungsförderung bzw. den unterschiedlichen Ansätzen in den Projekten deshalb nur wenig sagen.

³² Da es sich z.T. um sehr niedrigschwellige Projekte handelt, wird sowohl der Übergang in Erwerbstätigkeit als auch in Bildung als Erfolg interpretiert.

³³ Von den Frauen beendeten durchschnittlich 5,5 Personen die Projekte regulär. Die Spannweite reicht von 1 bis 10 Personen. Die meisten Personen verblieben in Folgemaßnahmen.

6.3.4. Fazit

Die Ergebnisse der Evaluation sind jeweils vor dem Hintergrund der Hauptzielsetzungen des Förderprogramms einzuordnen. Hierzu zählen die Verbesserung der individuellen Ausbildungsreife sowie die persönliche Stabilisierung der Teilnehmenden bzw. die Integration in Ausbildung oder das (schulische oder berufliche) Bildungssystem. Im Fokus der Projekte steht deshalb ein individueller Förderansatz, der die Bedarfe, Interessen und Kompetenzen der einzelnen Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt. Die Gleichstellungsförderung kann dementsprechend nur eine nachrangige Aufgabe sein, die trotzdem – wie der Handlungsleitfaden des HMSI (2015) sowie die Anforderungen der EU-Kommission verdeutlichen – von großer Wichtigkeit ist.

Insgesamt deuten die Evaluationsergebnisse auf eine hohe Relevanz der Gleichstellungsthematik hin, die sich anhand konkreter Zielsetzungen zeigt und in der gelebten Projektpraxis widerspiegelt.

Die Ergebnisse der Analyse lassen darauf schließen, dass eine strukturelle Verankerung der Gleichstellung in den meisten untersuchten Projekten durchaus gegeben war. So gab es in der Mehrzahl der Projektträger Gleichstellungsexperten bzw. -expertinnen auf organisationaler Ebene. Zudem arbeiteten mehr als die Hälfte der Projektträger mit Kooperationspartnern zur Umsetzung von Gleichstellungszielen.

In allen analysierten Projektkonzepten – bis auf eine Ausnahme – fanden sich konkrete Gleichstellungsziele, die auf eine bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik hindeuten. Am häufigsten wurde der Abbau geschlechterstereotypischen Berufswahlverhalten genannt, welcher auf eine Anpassung subjektiver Verhaltens- und Denkmuster abzielt und zur Verringerung von Arbeitsmarktsegregation beitragen kann. Auch das Aufbrechen tradierter Rollenvorstellungen, das durch eine Modifikation internalisierter Werteordnungen zu einer gleichberechtigten Gesellschaft beiträgt, spielte in den meisten Projektkonzepten eine wichtige Rolle. Die Hälfte der Projekte zielte auf die Steigerung der Autonomiefähigkeit und das Empowerment weiblicher Teilnehmerinnen ab. Nur wenige Projekte stellten in ihren Projektkonzepten Instrumente zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar, welche zum Abbau struktureller Benachteiligungen beitragen sollten. In sieben von zehn Projekten war zudem die Umsetzung geschlechtsspezifischer Instrumente gemäß der Projektkonzepte geplant. Ein Abgleich mit den von den Befragungspersonen umgesetzten Zielen zeigt, dass die Gleichstellungsförderung in der Projektpraxis insgesamt eine noch größere Relevanz hat. Vor allem die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf fand viel häufiger statt, als die Projektkonzepte erwarten ließen. Letztlich gab es „nur“ zwei Projekte, in denen sich besonders große Abweichungen zwischen Konzept und Praxis – sowohl positiv als auch negativ – beobachten ließen.

Grundsätzlich ist sehr zu begrüßen, dass den Projektträgern vom HMSI ein Handlungsleitfaden zur Gleichstellung für die Antragsstellung zur Verfügung gestellt wird. Es könnte evtl. hilfreich sein, den Leitfaden um potenzielle Gleichstellungsziele zu erweitern. Zudem sollten die Projektkonzepte stärker dahingehend geprüft werden, ob eine ausreichende Auseinandersetzung mit der Gleichstellung von Männern und Frauen stattgefunden hat. Gewisse Angaben könnten auch zu obligatorischen Bestandteilen von Projektanträgen determiniert werden. Dies würde die bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik verstärken.

Nur in der Hälfte der Projekte werden die Genderkompetenzen regelmäßig durch Fortbildungen verbessert. Finanzielle Unterstützungen für spezifische Fort- und Weiterbildungen bzw. vom HMSI bereitgestellte Schulungsangebote könnten zur Verbesserung der Genderkompetenzen beitragen.

Ggf. könnte auch ein organisierter Austausch der Projektträger förderlich sein.

In nahezu allen Projekten wurde gemischtgeschlechtliches Personal eingesetzt, sodass prinzipiell für jedes Geschlecht eine Ansprechperson zur Verfügung steht. Aufgrund der unterschiedlichen Qualifizierungen wäre es wünschenswert, dass es sowohl mindestens eine Sozialpädagogin und einen -pädagogen als auch eine Praxisanleiterin und einen -anleiter in den Projekten gäbe. Aufgrund des Fachkräftemangels ist dies jedoch kaum umzusetzen. Dies erfordert jedoch letztlich umso mehr, dass auch die Praxisanleiterinnen und -anleiter über Gleichstellungskompetenzen verfügen.

Der Frauenanteil in den ausgewählten Projekten liegt durchschnittlich bei 30 %. Damit liegt der Frauenanteil etwa zehn Prozentpunkte unter dem Anteil der Anfängerinnen im Übergangssystem (vgl. Kapitel 3.1). Laut HMSI (2015) sollen jedoch besondere Anreize zur Gewinnung von Mädchen und jungen Frauen gefördert werden. Die Ausführungen der Interviewpersonen zeigen, dass das Handlungspotenzial der Träger in diesem Zusammenhang recht eingeschränkt ist. Hierfür sind mehrere Gründe verantwortlich. Die statischen Daten (vgl. Kapitel 3.1) zeigen, dass junge Männer aufgrund schlechterer schulischer Leistungen einen höheren Förderbedarf aufweisen als Frauen. Ein ausgeglichenes Verhältnis würde demnach nicht dem Ziel der Gleichstellung entsprechen, da die Gleichstellungsförderung explizit auch die Kompensation von Nachteilen vorsieht. Zudem werden potenzielle Selektionsmechanismen der Träger durch institutionelle Zuweisungen (vor allem des Jobcenters) sowie durch bestehende ESF-Förderregularien im Hinblick auf die Projektfinanzierung beschränkt. Eine Nachbesetzung von frei gewordenen Teilnehmendenplätzen, die innerhalb von zwei Monaten erfolgt, ist hingegen unschädlich für die Projektfinanzierung.

Eine Ausweitung des Angebotsspektrums um Qualifizierungen in frauentypischen Berufen könnte die Attraktivität für weibliche Teilnehmende steigern. Zudem würden Männer mehr Möglichkeiten erhalten, geschlechtsuntypische Berufe kennenzulernen. Aktuell ist ein starker Fokus auf eher männlich dominierte Berufsbilder im handwerklich-technischen Bereich zu erkennen. Zwar werden auch Praktika ebenfalls als Instrument genutzt, um Berufsperspektiven zu erweitern. Sie sollten aber immer den Interessen der jungen Menschen entsprechen und nicht „aufgedrängt“ werden. Insgesamt lassen die Schilderungen der Interviewpersonen darauf schließen, dass eine gezwungene Auseinandersetzung mit Berufsbildern auf wenig Akzeptanz bei den Teilnehmenden stößt und deshalb – in Hinblick auf den Abbau rollenstereotypischen Berufswahlverhaltens – wenig erfolgreich ist.

Das Geschlechterverhältnis hat grundlegende Auswirkungen auf die Gruppendynamik. Männerdominierte Gruppen erschweren die Entwicklungsmöglichkeiten für weibliche Teilnehmerinnen. Um eine förderliche Atmosphäre in den Projekten zu schaffen, aber auch um die Umsetzung frauenspezifischer Angebote gewährleisten zu können, sollte wenigstens eine Mindestzahl weiblicher Teilnehmender in den Projekten festgelegt werden. Während frauenspezifische Bedarfe jedoch prinzipiell häufiger Berücksichtigung fanden, gab es nur wenige Projekte, in denen die Bedarfe von Männern im Rahmen geschlechtshomogener Gruppen explizit in den Vordergrund gestellt wurden. Offenbar bestand hier eine weitaus geringere Sensibilität auf Seiten der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Ein gemeinsamer Besuch von Beratungsstellen zur Heranführung an Hilfesysteme oder die Bearbeitung von eher männlichen Problemlagen wie Aggressivität, Sexismus, Delinquenz bzw. allgemein selbstschädigendes Verhalten, könnte einen durchaus wichtigen Beitrag zur Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen leisten.

Die Zunahme an Menschen mit Migrationshintergrund bzw. geflüchteten jungen Menschen hatte in mehreren Projekten Einfluss auf die Relevanz der Gleichstellungsförderung. Aufgrund tradierter Rollenvorstellungen – insbesondere von jungen Männern – habe sie an Wichtigkeit gewonnen, zugleich würden andere Förderziele im Zusammenhang mit der Unterstützung junger Menschen mit Migrationsgeschichte relevanter. Insgesamt sei es schwer, internalisierte Normvorstellungen zu modifizieren. Als förderlich hatte sich hierbei ein Instrumentenmix aus (formaler) Aufklärung und Sensibilisierung sowie gelebter Praxis (Vorleben, Routinen) erwiesen. Vor allem für geflüchtete Frauen (aber nicht nur) scheint die Förderung der Autonomiefähigkeit relevant zu sein.

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf könnte die Unterstützung junger Männer und Frauen bei der Kinderbetreuung ausgebaut werden. Grundsätzlich können die Projekte – bis auf wenige Ausnahmen – als elternfreundlich bezeichnet werden, da sie i. d. R. als Teilzeitmaßnahmen durchgeführt wurden und den jungen Eltern darüber hinaus, in Verbindung mit der Kinderbetreuung, eine gewisse zeitliche Flexibilität eingeräumt wurde.

Zu den Ergebnissen der Gleichstellungsförderung lässt sich insgesamt wenig sagen. Dies liegt unter anderem daran, dass die Förderung häufig als immanente Zielsetzung verstanden wird, ohne konkrete Zielgrößen zu definieren. Darüber hinaus sind die erzielten Veränderungen in der Regel nicht unmittelbar messbar bzw. zeigen sich die Wirkungen erst in langer Frist. Letztlich bleibt auch unklar, inwiefern die Förderung tatsächlich zu den vom HMSI definierten Zielen (Erhöhung der Arbeitsmarktintegration, Verringerung geschlechtsspezifischer Barrieren und Segregation am Arbeitsmarkt sowie Teilhabe an zukunftsorientierten Berufen) beiträgt. Über den Abbau geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens und tradierter Rollenvorstellungen, die Förderung der Autonomie und des Empowerments für Frauen sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden zumindest wichtige Voraussetzungen geschaffen.

Eine Analyse der Abbruchquoten lässt vermuten, dass eine fehlende strukturelle oder operative Verankerung der Gleichstellungsförderung zumindest für Frauen zu schlechteren Projektergebnissen führt. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist diese Aussage jedoch wenig belastbar.

Es würde sich außerdem anbieten die Betriebsperspektive zur Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen stärker zu berücksichtigen, da Zugangsbarrieren auch daraus resultieren, dass Betriebe Vorurteile gegenüber Frauen in Männerberufen bzw. Männer in Frauenberufen haben. Entsprechend könnte die Zusammenarbeit mit den Betrieben intensiviert werden, um derartige Vorurteile bereits im Vorfeld abzubauen.

7. Gesamtfazit

Im Zuge der abschließenden Bewertung soll unter Bezugnahme auf die zentralen Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 1) dargelegt werden, inwiefern die Zielsetzungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Programmlogik realisiert werden konnten und welche Wechselwirkungen ggf. zwischen den Ebenen bestehen.

Der vorliegende Evaluationsabschlussbericht hatte sowohl die Umsetzung als auch die Ergebnisse und Wirkungen der Förderung zum Gegenstand. Die Evaluation basierte dabei auf einem Mixed-Methods-Ansatz und stützte sich auf Dokumentenanalysen und Auswertungen von Monitoringdaten, Experteninterviews, quantitative Befragungen von (ehemaligen) Teilnehmenden und Projektträgern sowie qualitative Fallstudien.

Die Programmergebnisse sind in der Gesamtheit durchaus als positiv zu bewerten, sofern berücksichtigt wird, dass nicht für alle Teilnehmenden die unmittelbare Integration in Ausbildung oder Beschäftigung das Hauptziel der Förderung darstellt. Die Heterogenität der Zielgruppe und die damit verbundene Vielzahl an Förderbedarfen stellt die Projektträger zum Teil vor Herausforderungen. Durch die mit der Corona-Pandemie verbundenen Einschränkungen resultierten weitere, zum Teil gravierende, Umsetzungsschwierigkeiten, die jedoch von der Mehrheit der Projektträger bewältigt werden konnten.

Im Folgenden werden noch einmal die zentralen Befunde auf Ebene der Ressourcen/Inputs, Aktivitäten/Maßnahmen, Outputs, Outcomes und des Impacts zusammengefasst und in Relation zu den ursprünglichen Zielsetzungen bewertet bzw. Empfehlungen zur Optimierung der Förderung ausgesprochen (vgl. Kapitel 4).

Ressourcen/Inputs

Für QuB standen insgesamt 27,6 Mio. Euro an ESF-Mitteln zur Verfügung. Mit Datenstand zum 28.12.2021 wurden diese Mittel bereits vollständig ausgeschöpft. Insgesamt wurden sogar 28,1 Mio. Euro ESF-Mittel bewilligt. Der finanzielle Umsetzungsstand kann damit als zufriedenstellend beurteilt werden. Wie die Interviews mit den Projektträgern gezeigt haben, beschränken die Finanzierungsmodalitäten teilweise die Möglichkeiten der Teilnehmendenselektion, da frei gewordene Plätze zur Sicherung der Finanzierung innerhalb eines bestimmten Zeitraums nachbesetzt werden müssen. Eine Nachbesetzung innerhalb von zwei Monaten ist hingegen unschädlich für die Projektfinanzierung, sodass den Trägern bereits ein gewisser zeitlicher Spielraum durch das Ressort eingeräumt wurde.

Aktivitäten/Maßnahmen

Die Auswertung der Monitoringdaten ergab, dass bis Oktober 2021 insgesamt 334 Projekte unter Mitwirkung von 47 verschiedenen Zuwendungsempfängern umgesetzt wurden. Bei rund der Hälfte handelte es sich um „sonstige Projekte“. Bei 37 % handelte es sich um Produktionsschulen, bei 11 % um Jugendwerkstätten. Über den gesamten Förderzeitraum wurden des Weiteren neun Modellprojekte zur Erprobung innovativer Maßnahmen umgesetzt. Die Ergebnisse der Trägerbefragung zeigen zudem, dass in den Projekten viele verschiedene Instrumente und Angebote zum Tragen kamen, die von den Teilnehmenden unterschiedlich stark in Anspruch genommen wurden. In den Projekten wurden sowohl theoretische als auch praktische Kompetenzen vermittelt. Individuelle Förderansätze standen dabei im Vordergrund. Entsprechend nahmen auch nahezu alle

Teilnehmenden an individuellen Coachings oder Einzelberatungen teil. Auch Angebote zur beruflichen Orientierung, praktisches Arbeiten oder Förderunterricht spielten ebenso wie kulturelle oder freizeitpädagogische Angebote in den meisten Projekten eine wichtige Rolle. Zwei Drittel nahmen nach eigenen Angaben an berufsorientierenden Maßnahmen teil oder erhielten eine Unterstützung bei Bewerbungen.

Geschlechtsspezifische Trainings sowie Vorbereitungen auf die externe Hauptschulprüfung wurden hingegen in jedem fünften Projekt gar nicht angeboten. Hier zeigt sich noch Ausbaupotenzial. Grundsätzlich deuten die Evaluationsergebnisse aber auf eine hohe Relevanz der Gleichstellungsförderung von Frauen und Männern hin (für ein detailliertes Fazit und Handlungsempfehlungen zur Gleichstellungsförderung: *siehe Kapitel 6.3.4*).

Innerhalb der Projekte konnten die Teilnehmenden eine Vielzahl unterschiedlicher Berufe kennenlernen. Der Fokus lag hierbei eindeutig auf Qualifizierungen im handwerklichen Bereich bzw. allgemein männlich dominierten Berufsbildern. Betriebspraktika stellten eine weitere Option zur beruflichen Orientierung dar. Die Möglichkeit Betriebspraktika zu absolvieren, wurde (mit einer Ausnahme) auch in allen Projekten angeboten und von den meisten Teilnehmenden, aber nicht von allen, in Anspruch genommen. Sofern ein Praktikum absolviert wurde, empfanden es die Teilnehmenden mehrheitlich als sehr hilfreich.

Zu berücksichtigen ist, dass recht viele Teilnehmende die Projekte vorzeitig verließen und somit eine Teilnahme an gewissen Angeboten gar nicht möglich war.

Die Projektatmosphäre wurde von vergleichsweise vielen Teilnehmenden zumindest teilweise als problematisch wahrgenommen. Das Anforderungsniveau und die Gruppengröße wurden recht häufig als nicht angemessen bewertet. Zudem fühlten sich viele Befragte durch andere Teilnehmende gestört. Dies ist möglicherweise auf die Heterogenität der Teilnehmenden oder die hohe Fluktuation innerhalb der Projekte zurückzuführen. Trotzdem bewerteten die Teilnehmenden die Projekte – sowohl im Rahmen der Ausbildungsreifebefragung als auch der Verbleibsbefragung – im Großen und Ganzen sehr positiv.

Im Zuge der Umsetzung der Projekte arbeiteten die Zuwendungsempfänger mit zahlreichen Akteuren zusammen. Angesichts der zumeist komplizierten Ausgangs- und Problemlagen der Geförderten ist die Nutzung verschiedenster Unterstützungsressourcen lokaler Netzwerke positiv zu sehen. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen dabei die Jobcenter sowie die zuständigen Stellen der Jugendhilfe. Diese Rangfolge ist als logische Konsequenz der Zugangswege der Teilnehmenden in die Projekte zu interpretieren.

Durch die Corona-Pandemie konnten viele Projekte jedoch nicht wie geplant umgesetzt werden. Einschränkungen ergaben sich insbesondere für das praktische Arbeiten bzw. die Durchführung von Betriebspraktika. Durch den Einsatz alternativer Methoden (insbesondere digitale Medien) ist es aber gelungen, die Projekte fortzuführen.

Output

Bei den Teilnehmenden handelte es sich um eine recht heterogene Zielgruppe. Das Förderprogramm richtet sich an bis zu 27 Jahre alte Personen, die mit dem Maßnahmenangebot des bestehenden Übergangs- oder Sozialleistungssystems im SGB-II- oder SGB-III-Bereich nicht oder nur unzureichend gefördert werden können bzw. konnten. Eingeschlossen sind auch Personen, die Leistungen des

Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) erhalten und eine aussichtsreiche Bleibeperspektive haben. Auch Schülerinnen und Schüler, welche die Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss beendet haben oder von einer „ruhenden Schulpflicht“ betroffen sind, zählen zum potenziellen Teilnehmendenkreis von QuB.

Insgesamt wurden bislang 8.793 Teilnehmende unter 28 Jahren gefördert. Das Förderziel von 10.700 Teilnehmenden wurde damit zu 82,2 % umgesetzt. Es ist zu erwarten, dass das Ziel am Ende des Förderzeitraums knapp verfehlt wird.

Männer waren in den Maßnahmen aufgrund ihres erhöhten Förderbedarfs (*vgl. Kapitel 3.1*) deutlich überrepräsentiert. Ihr Anteil liegt bei 62 %. Dies entspricht in etwa auch dem Anteil der Anfänger im hessischen Übergangssystem insgesamt. Allerdings ergeben sich aus der Geschlechterverteilung, wie die Analysen zur Gleichstellungsförderung darlegen konnten, besondere Herausforderungen für die Projektträger, um auch die frauenspezifischen Förderbedarfe ausreichend zu berücksichtigen.

Aus der Trägerbefragung geht hervor, dass viele Teilnehmende mit Fluchthintergrund sowie mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an den Projekten partizipierten. Über die Hälfte aller Teilnehmenden hatte zudem keinen Schulabschluss. Es ist davon auszugehen, dass diese Personengruppen grundsätzlich einen besonders hohen Unterstützungsbedarf aufweisen. Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf resultierten nach Ansicht der Träger am häufigsten aus einer fehlenden beruflichen Orientierung der Teilnehmenden. Viele Teilnehmende hätten aber auch größere mathematische oder sprachliche Defizite bzw. einen Mangel an sozialen Kompetenzen. Insgesamt wiesen die Teilnehmenden eine Vielzahl unterschiedlicher Vermittlungshemmnisse auf. Die Teilnehmenden unterschieden sich darüber hinaus auch in Bezug auf ihre individuellen Zielsetzungen. Etwa zwei Drittel erhofften sich Unterstützung bei der Suche nach einem Job oder Ausbildungsplatz. Für viele Teilnehmende stand aber auch (nur) das Ziel den Schulabschluss nachzuholen oder der Wunsch nach beruflicher Orientierung bzw. persönlicher Stabilisierung im Vordergrund.

Die meisten Teilnehmenden wurden vom Jobcenter oder der Agentur für Arbeit in die Projekte vermittelt. Weniger als ein Drittel besuchte das Projekt aus eigenem Antrieb. Wie die Analysen zur Gleichstellungsförderung gezeigt haben, besteht für einige Projektträger kaum Handlungsspielraum, die Teilnehmendenselektion zu beeinflussen. Grundsätzlich sollte die Kooperation bzw. der Austausch mit den zuweisenden Stellen intensiviert werden, um die Passung der Teilnehmenden bzw. der Teilnehmendenzusammensetzung zu verbessern. Die Freiwilligkeit zur Teilnahme bzw. die Motivation stellt zudem einen wichtigen Faktor für den anschließenden Erfolg dar und sollte bei der Teilnehmendenauswahl stärker berücksichtigt werden.

Outcomes

Das übergeordnete Ziel von QuB ist die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit von sozial besonders benachteiligten jungen Menschen, denen aus verschiedensten Gründen der Übergang von der Schule in den Beruf bisher nicht erfolgreich gelingen konnte. Die Projekte sind einerseits darauf ausgerichtet, die Teilnehmenden persönlich und sozial zu stabilisieren (Stabilisierungsaspekt). Andererseits sollen die Geförderten in den Projekten mit entsprechenden Qualifizierungen in ihren schulischen und beruflichen Kompetenzen gestärkt werden und praktische Arbeitserfahrungen sammeln (Qualifizierungsaspekt). Im Anschluss an die Förderung sollen die Teilnehmenden bestenfalls in eine Ausbildung bzw. Beschäftigung oder in weiterführende

Fördermaßnahmen einmünden (Integrationsaspekt).

Während die meisten Teilnehmenden im Kontext der Ausbildungsreifebefragung durchaus positive Veränderungen in Bezug auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung beruflicher Fähigkeiten oder die Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten wahrnahmen, fielen die Bewertungen im Rahmen der Verbleibsbefragung sehr ernüchternd aus. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden, die im Projekt erworbenen Kompetenzen langfristig nicht verwerten konnten. Darüber hinaus waren in beiden Befragungen nur die Hälfte der Teilnehmenden der Meinung, durch das Projekt die eigenen beruflichen Chancen verbessert zu haben. Dennoch zeigte sich, dass die Projekte zu einer Verbesserung der Ausbildungsreife führten. Die größten Fortschritte zeigen sich in Bezug auf die Merkfähigkeit und Bearbeitungsgeschwindigkeit. Signifikant positive Veränderungen konnten zudem für „Mathe“, „Gesundheit“ und „Teamfähigkeit“ sowie zu einzelnen Aspekten der „Berufswahlreife“ nachgewiesen werden. Für den Indikator „Verantwortungsbewusstsein“ zeigte sich hingegen eine signifikante Verschlechterung. Überraschenderweise machten Teilnehmende, die das Projekt während der Corona-Pandemie besuchten, größere Fortschritte. Dies steht im Widerspruch zu den Einschätzungen der Träger, die den Teilnehmenden infolge der Corona-Pandemie eine geringere Kompetenzentwicklung konstatierten.

Es ließen sich keine Zusammenhänge zwischen der Verbesserung der Ausbildungsreife und dem Alter bzw. dem Geschlecht der Teilnehmenden, dem Zugang zum Projekt, der Bewertung der Projektatmosphäre, einem Praktikumsbesuch oder bereits vorangegangenen Bewerbungsbemühungen feststellen. Entsprechend ist anzunehmen, dass das Verbesserungspotenzial vornehmlich auf Persönlichkeitseigenschaften der Teilnehmenden zurückzuführen ist.

Das Nachholen des Schulabschlusses stellte, nach dem Wunsch einen Ausbildungsplatz oder Job zu finden, das zweithäufigste Ziel dar. Über die Förderung ist es gelungen, den Anteil der Teilnehmenden ohne Schulabschluss um mehr als die Hälfte zu reduzieren (von 60 % auf 29 %).

Laut OP sollten insgesamt 70 % der Teilnehmenden, die regulär aus den Projekten ausgetreten sind, eine Qualifizierung erhalten (Schulabschluss oder Teilnahmezertifikat). Das Ziel wurde im Oktober 2021 um mehr als 20 Prozentpunkte überschritten. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass ein recht großer Anteil (rund 40 %) die Projekte vorzeitig, also nicht regulär, verließ. Dies deutet auf größere Passungsprobleme bzw. Schwierigkeiten bei der Teilnehmendenselektion hin.

Unmittelbar nach Projektende hatten laut Ausbildungsreifebefragung 19 % einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. 16 % waren in sozialversicherungspflichtiger oder geringfügiger Beschäftigung. Am entscheidendsten für die unmittelbare Integration in Ausbildung oder Beschäftigung war das Absolvieren eines Praktikums während des Projekts sowie vorausgegangene Ausbildungsplatzbemühungen.

Der Erhebungszeitpunkt hatte keinen Einfluss auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung, d. h. unmittelbar bei Projektende zeichneten sich noch keine Nachteile infolge der Corona-Pandemie ab. Aus Sicht der Träger stellten vor allem eine hohe Motivation der Teilnehmenden sowie eine intensive sozialpädagogische Betreuung wichtige Gelingensbedingungen für die Integration in Ausbildung oder Beschäftigung dar.

Im Zeitverlauf ist es jedoch deutlich mehr Teilnehmenden gelungen, eine Ausbildung oder einen Job zu finden. Von den Teilnehmenden der Verbleibsbefragung waren 29 % in Ausbildung und 26 %

erwerbstätig. Aber nur die Hälfte der Teilnehmenden glaubte, dass das Projekt diesbezüglich einen wichtigen Beitrag geleistet habe. Deutliche Unterschiede zeigten sich zwischen den Erhebungswellen. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 noch 38 % in Ausbildung waren, lag der Anteil im Jahr 2021 nur noch bei 25 %, wobei der Rückgang hauptsächlich auf eine Reduktion schulischer Ausbildungen zurückzuführen ist.

Auch im Rahmen der Verbleibsbefragung kristallierten sich Praktika als wichtige Stellschraube für eine erfolgreiche Integration heraus. Für 23 % fungierten sie als Eintrittskarte in die Ausbildung oder den Job. Deshalb sollten nach Möglichkeit mehr Teilnehmende – sofern sie die nötige Ausbildungsreife besitzen – Zugang zu Praktika erhalten. Hierfür ist es wichtig, Kooperationen mit regionalen Betrieben auszubauen. Allerdings ist dies nicht als Empfehlung zu verstehen, Praktika für alle Teilnehmenden verpflichtend zu machen. Sofern die nötige Reife noch nicht vorhanden ist, was bei der Zielgruppe zumindest in Einzelfällen zu erwarten ist, können Praktika auch in negative Selbstwirksamkeitserfahrungen resultieren und damit die persönliche Entwicklung behindern.

Obwohl die meisten Teilnehmenden im handwerklichen Bereich qualifiziert wurden, orientierten sich viele nach Abschluss des Projekts neu. Ggf. könnte eine mehr auf Dienstleistungsberufe orientierte Ausrichtung die Attraktivität der Projekte, insbesondere auch für Frauen, steigern und zudem den Nutzen der Förderung vergrößern, indem die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten nachträglich verwertet werden können.

Die Verbleibsergebnisse sind grundsätzlich angesichts der Zielgruppe des Förderprogramms als Erfolg zu bewerten. Fast zwei Drittel der Teilnehmenden konnte in mittelfristiger Perspektive eine Ausbildung oder Beschäftigung aufnehmen oder das eigene Qualifikationsniveau durch den Besuch einer weiterführenden (Berufs-)Schule verbessern. Die Ergebnisse der Verbleibsbefragung lassen zudem darauf schließen, dass die Mehrzahl der zum Befragungszeitpunkt bestehenden Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisse stabil ist.

Impact

Bezüglich der Wirkung der Förderung lässt sich vermuten, dass die Stabilisierung und Qualifizierung der Teilnehmenden wesentliche Voraussetzungen für die mittel- bis langfristige Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem darstellen. Während einige Teilnehmende bereits erfolgreich in Ausbildung oder Beschäftigung integriert werden konnten, stellt das Programm für viele Teilnehmende jedoch zunächst lediglich einen Zwischenschritt auf dem Weg in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis dar. Dies ist zum einen auf das teilweise junge Alter der Geförderten, zum anderen auch auf die Vielzahl der Vermittlungshemmnisse zurückzuführen, wodurch eine langfristige Förderung von Nöten ist.

Darüber hinaus leistet die Förderung einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund, indem Sprachkompetenzen gefördert und tradierte Rollenvorstellungen in der Praxis durch das Erleben von Routinen und Vorbildern abgebaut werden. Ebenso leisten viel Projekte einen aktiven Beitrag zur Gleichstellungsförderung, mit dem Ziel Arbeitsmarktsegregation abzubauen.

8. Literaturverzeichnis

- Apel, H./Fertig, M. (2009): Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“. Ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 42 (1) 2009, S. 5-28.
- Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung vom 31. Oktober 2018. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html. [letzter Zugriff: 14.12.2021]
- Bleck, C. (2012): Das Konstrukt der Ausbildungsreife und Wirksamkeiten Sozialer Arbeit am Übergang Schule-Beruf. In: Ratschinski, G. /Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden: Springer VS. S. 197-218.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M. von Braunmühl, Claudia (2001): Gender Mainstreaming Worldwide – Rekonstruktion einer Reise um die Welt. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Nr. 2, 183–201.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf?_blob=publicationFile&v=7 [Letzter Zugriff: 21.10.2021].
- Bundesagentur für Arbeit (2020): Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf: Entwicklung der Arbeitslosenquote (Jahreszahlen). Deutschland und Bundesländer. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iii4/alo-zeitreihe-dwo/alo-zeitreihe-dwo-b-0-xlsx.xlsx>. [Letzter Zugriff: 17.12.2020].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Angebot und Nachfrage seit 2009 nach Ländern. URL: https://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309/naa309_2020_tab060_1land.xlsx. [Letzter Zugriff: 20.12.2021].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015): Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung aufgrund von ausgewählten Passungsproblemen auf Betriebsebene. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. S. 407-430. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf. [Letzter Zugriff: 20.12.2021].
- Dengler, C./Fertig, M./Flörcken, T./Frey, R./Harsch, K./Hunger, K./Kaschuba, G./Kirchmann, A./Puxi, M./Seidel, K. (2013): Gleichstellungspolitischer Auftrag der Bundesagentur für Arbeit SGB III. Forschungsbericht Arbeitsmarkt 443. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47346> (Letzter Zugriff: 17.10.2021)
- Deuer, E. (2011): Ausbildungsabbrüche – Ursachen, Folgen und Handlungsfelder. In: Brüggemann, T. (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 103-113.

- Deutsche Industrie- und Handelskammer (2018): *Ausbildung 2018 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*. URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage> [letzter Zugriff: 06.02.2019].
- Diesel-Lange (2011): *Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl*. LIT Verlag: Berlin.
- Drogan-Strud, M. (2021): *Lebenswelten/Männlichkeitsbilder von Jungen* und Männern**. In: C. Fobian & R. Ulfers: *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt*. Springer VS: Wiesbaden.
- Eberhard V. (2012): *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Eberhard, V. (2006): *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 83*.
- Feldens, S./Bennett, J. (2019): *Evaluationsbericht über das ESF-Programm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ im Rahmen der Evaluierung des Operationellen Programms im Ziel „Investitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020*. URL: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderhandbuch/evaluierung-des-op-esf-hessen/506368/4482047884891d2d1386c3f4db2b00a8/isg-evaluationsbericht-qub-20190613-data.pdf> [Letzter Zugriff: 28.12.2021].
- Fink, C. (2011): *Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Frey, R./Kuhl, M- (2003): *Wohin mit Gender Mainstreaming? Zum Für und Wider einer geschlechterpolitischen Strategie*, in: *Gender Politik Online*. URL: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_sys/gleichstellung/Wohin_mit_Gender_Mainstreaming_/freykuhl.pdf. [letzter Zugriff: 17.10.2021].
- Frommberger, D. (2010): *Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung*. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1.
- Fuchs, P./Gellermann, J. F. C./Kutzner, S. (2018): *Die Auszubildungsverlierer? Fallstudien zu Entkopplungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2014): *Operationelles Programm im Ziel „Investitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020 (CCI 2014DE05SFOP008)*. URL: <https://www.wibank.de/blob/wibank/442342/d7c160d7a3006f28a38924594e8ada7d/operationelles-programm-foerderperiode-2014-2020-data.pdf> [letzter Zugriff am 12.02.2019].
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2015) *Gleichstellung von Männern und Frauen. Leitfaden zur Antragstellung im Programm „Qualifizierung und Beschäftigung junger*

Menschen“ URL: <https://www.wibank.de/re-source/blob/wibank/364370/6f05e2670c33670c8569d8f01384613d/leitfaden-gleichstellung-qub-data.pdf> (Letzter Zugriff: 08.09.2021)

Hessischen Statistisches Landesamt (2021): Anfängerinnen und Anfänger 2020/21 nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht und nach Staatsangehörigkeit und Verwaltungsbezirken (und zurückliegende Jahrgänge). Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. URL: <https://statistik.hessen.de/zahlen-fakten/soziales-gesundheit-bildung-kultur-recht/integrierte-ausbildungsberichterstattung/publikationen>. [Letzter Zugriff: 20.12.2021].

Institut für Diversity Management (2021): Diversity in der Organisation auf feste Säulen Stellen. URL: <https://diversity-institut.de/leistungen/strukturelle-verankerung/> [Letzter Zugriff: 10.12.2021].

Mayring, P. (2015) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Pimminger, I. (2014) „Der Weg ist nicht das Ziel: Was bedeutet Gleichstellung?“ in: Agentur für Gleichstellung im ESF (Hg.) Gendermainstreaming im Europäischen Sozialfonds. Ziele, Methoden, Perspektiven. URL: http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/abschluss-publikation_agentur_gleichstellung_esf.pdf [letzter Zugriff: 08.09.2021].

Roth, E./Puxi, M. (2019): Umsetzung der Querschnittsziele „Gleichstellung von Männern und Frauen“ und „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ im niedersächsischen EFRE- und ESF-Multifondsprogramm. URL: https://www.europa-fuer-niedersachsen.niedersachsen.de/download/150670/Sonderuntersuchung_Gleichstellung_und_Chancengleichheit_Stand_Mai_2019.pdf [letzter Zugriff: 08.09.2021].

Schropp, H. (2018): *Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen*. IAB Discussion Paper 05/2018. URL: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0518.pdf> [letzter Zugriff: 05.02.2019].

Statistisches Bundesamt (2021): Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2020/2021 (und zurückliegende Jahrgänge). URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100217005.xlsx;jsessionid=6F567EC1699D70320538F8CF22289912.live711?_blob=publicationFile. [Letzter Zugriff: 20.12.2021].

Uhly, A. (2021): Ausbildungsverlauf unter Pandemiebedingungen – Vorzeitige Vertragslösungen und Prüfungsteilnahmen in der dualen Berufsausbildung im Jahr 2020. URL: https://www.bibb.de/dokumente/xls/dazubi_zusatztabellen_ausbildungsverlauf-pandemie_2020.xlsx [Letzter Zugriff: 10.12.2021].

Villa, Paula-Irene (2006): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden.

von Wyl, A./Sabatella, F./Zollinger, D./Berweger, B. (2018): Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. In: Sabatella, F./von Wyl, A. (Hrsg.): *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf – Psychische Belastungen und Ressourcen*. Berlin: Springer. S. 1-21.

Weiß, R. (2015): Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). S. 7-23.

W. K. Kellogg Foundation (2004): Logic Model Development Guide. URL: <https://ag.purdue.edu/extension/pdehs/Documents/Pub3669.pdf> [letzter Zugriff: 19.12.2018].