

# Europäischer Sozialfonds Plus in Hessen 2021 bis 2027

## Praxis und Schule (PUSCH)

### Zwischenbericht der Programmevaluation



**Berichtsfassung vom 12.05.2026**

**Autor: Stefan Feldens**

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

[www.isg-institut.de](http://www.isg-institut.de)

INSTITUT FÜR  
SOZIALFORSCHUNG UND  
GESELLSCHAFTSPOLITIK



## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>iii</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>iv</b>
<b>Kurzzusammenfassung</b> .....	<b>v</b>
<b>Executive Summary</b> .....	<b>vi</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Hintergrund und Relevanz von PUSCH .....	1
1.2 Zielsetzungen der Evaluation von PUSCH .....	3
<b>2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation von PUSCH</b> .....	<b>4</b>
2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse .....	5
2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse .....	6
<b>3 Sozioökonomische und wissenschaftliche Kontextualisierung von PUSCH</b> .....	<b>10</b>
3.1 Schulische Kompetenzen, Schulabschlüsse und Übergänge in Hessen .....	10
3.2 Schulische Abwärtsspiralen: Prozesse, Ursachen und Entgegenwirkung .....	15
<b>4 Wirkungsmodell von PUSCH</b> .....	<b>18</b>
4.1 Umsetzung von PUSCH: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs .....	18
4.2 Wirksamkeit von PUSCH: Outcomes und Impacts .....	22
<b>5 Ergebnisse zur laufenden Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit</b> .....	<b>24</b>
5.1 Übersicht über die an PUSCH-beteiligten Schulen und Jugendlichen .....	24
5.2 Einrichtung von und Auswahlverfahren für PUSCH-Klassen .....	29
5.3 Komposition und Heterogenität von PUSCH-Klassen .....	33
5.4 PUSCH-Coaching und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams .....	37
5.5 Allgemeinbildender Unterricht und Lernfortschritte .....	43
5.6 Berufsorientierung, berufsbildender Unterricht und betriebliche Praxistage .....	48
5.7 Bewertung der Umsetzungserfolge und des Förderrahmens von PUSCH .....	59
<b>6 Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit</b> .....	<b>67</b>
6.1 Jugendliche mit erfolgreich absolviertem Schulabschluss .....	67
6.2 Verbleib der Jugendlichen im Anschluss an die PUSCH-Beschulung .....	69
6.3 Einschätzung der Zukunftspläne und -chancen durch die Jugendlichen .....	76
6.4 Retrospektive Bewertung von PUSCH durch die Jugendlichen .....	77
<b>7 Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	<b>80</b>
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	80
7.2 Fortgang der Evaluation von PUSCH .....	88
<b>8 Literatur</b> .....	<b>89</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung von PUSCH in der ESF+-Programmatik des Landes Hessen in der Förderperiode 2021-2027 .....	1
Abbildung 2: Wirkungsmodell von PUSCH .....	19
Abbildung 3: Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen aus Sicht des Coachingpersonals ...	28
Abbildung 4: Personalgewinnung für die Einrichtung von PUSCH-Klassen .....	29
Abbildung 5: Komposition von PUSCH-Klassen nach sozioökonomischen und familiären Kontextfaktoren der PUSCH-SuS .....	35
Abbildung 6: Aufgaben- und Unterstützungsbereiche des PUSCH-Coachings .....	39
Abbildung 7: Muster der Inanspruchnahme des PUSCH-Coachings durch die SuS .....	42
Abbildung 8: Bewertung des allgemeinbildenden PUSCH-Unterrichts durch die SuS.....	43
Abbildung 9: Lernfortschritte der PUSCH-SuS in Deutsch und Mathe gemäß Selbsteinschätzung.....	45
Abbildung 10: Notenveränderungen der PUSCH-SuS gemäß Selbsteinschätzung .....	46
Abbildung 11: Bewertung der PUSCH-Unterrichtsdurchführung durch die Lehr- und Fachkräfte .....	47
Abbildung 12: Bewertung der Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen durch die Lehr- und Fachkräfte .....	49
Abbildung 13: Bewertung des berufsbildenden/-praktischen PUSCH-Unterrichts durch die SuS .....	52
Abbildung 14: Bewertung der betrieblichen Praxistage durch die PUSCH-SuS .....	53
Abbildung 15: Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Betrieben .....	54
Abbildung 16: Von den PUSCH-SuS im Unterricht und in Praxistagen kennengelernte Berufsfelder .....	57
Abbildung 17: Weitere Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in den PUSCH-Klassen ...	58
Abbildung 18: Stärkung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife der PUSCH-SuS gemäß Selbsteinschätzung.....	59
Abbildung 19: Bewertung von PUSCH aus Sicht der SuS mittels Notenvergabe .....	60
Abbildung 20: Bewertung von PUSCH aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte .....	61
Abbildung 21: Bewertung von PUSCH aus Sicht der Schulleitungen.....	63
Abbildung 22: Bewertung der PUSCH-bezogenen Aufwände durch die Schulleitungen .....	65
Abbildung 23: Bewertung der PUSCH-Programmanpassungen durch die Schulleitungen....	66
Abbildung 24: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS zum Stand September/Okttober 2025 .....	70
Abbildung 25: Berufsfelder der in Ausbildung verbliebenen ehemaligen PUSCH-SuS .....	74
Abbildung 26: Relevanz der PUSCH-Klassen für die Ausbildungsabsolvierung ehemaliger SuS .....	75
Abbildung 27: Bewertung beruflicher Zukunftschancen durch ehemalige PUSCH-SuS .....	76
Abbildung 28: Retrospektive Bewertung der PUSCH-Teilnahme durch ehemalige SuS .....	78

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden für die PUSCH-Evaluation.....	5
Tabelle 2: Zusammensetzung des Interview-Samples auf der Schulebene .....	6
Tabelle 3: Rücklaufstatistik der Klassenzimmerbefragung der Befragungswellen 2024 und 2025 .....	8
Tabelle 4: Rücklaufstatistik der Verbleibsbefragung des Jahres 2025 .....	9
Tabelle 5: Merkmalsabgleich zwischen Befragungsstichprobe und Gesamtheit .....	9
Tabelle 6: Schulentlassene in Hessen nach Abschlussarten (absolut/prozentual), 2015-24 .	11
Tabelle 7: Schulabschlussquoten in Hessen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 2015-24 .....	12
Tabelle 8: Verbleib von Schulentlassenen nach Sekundarstufe I nach Abschlussarten, 2015- 24 .....	13
Tabelle 9: Indikatoren zur Abbildung von Inaktivität und Ausbildungslosigkeit, 2015-24 .....	14
Tabelle 10: Übersicht der an PUSCH-beteiligten Schulen und initiierten Projekte .....	25
Tabelle 11: Übersicht der an PUSCH-Projekten teilnehmenden Jugendlichen .....	26
Tabelle 12: Vorheriger Schulbesuch und Beweggründe der SuS für den PUSCH- Klassenbesuch.....	33
Tabelle 13: Komposition von PUSCH-Klassen nach verschiedenen Merkmalen der SuS.....	34
Tabelle 14: Zahl und Quote der PUSCH-SuS mit erlangtem Schulabschluss bis Sommer 2025.....	67
Tabelle 15: Schulabschlussquote und Quote vorzeitiger Austritte nach Merkmalen .....	68
Tabelle 16: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS nach ausgewählten Merkmalen .....	72
Tabelle 17: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS in Abhängigkeit davon, ob eine Ausbildung gestartet wurde .....	73

## Kurzzusammenfassung

Gegenstand dieses Berichts ist das ESF+-geförderte Programm „Praxis und Schule“ (PUSCH). PUSCH verfolgt die Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Lernrückständen und Leistungsschwierigkeiten gegen Ende der Sekundarstufe I beim Erwerb eines Hauptschulabschlusses zu unterstützen und Bildungsarmut zu verhindern. Mit den Mitteln des ESF+ können an allgemeinbildenden Schulen in Hessen sog. PUSCH-Klassen eingerichtet werden, in denen der Unterricht in kleineren Lerngruppen und im Rahmen einer Doppelbesetzung aus Lehrkräften und sozial- bzw. berufspädagogischen Fachkräften (sog. „PUSCH-Coaches“) umgesetzt wird. Die Ergebnisse dieses Berichts stellen eine Zwischenbewertung von PUSCH dar und beziehen sich auf die Schuljahre 2022/2023 bis 2024/2025. Die Resultate wurden auf Basis eines Methodenmixes aus quantitativen und qualitativen Datenerhebungen und -auswertungen gewonnen und reflektieren die Perspektiven der Schulleitungen, der Lehr- und Coachingfachkräfte sowie der beschulten Jugendlichen.

Trotz mancher Passungsprobleme und Kompensationsgrenzen unterstreichen die Zwischenergebnisse der Evaluierung, dass benachteiligte und abschlussgefährdete Jugendliche in der Regel wirksam durch die PUSCH-Förderung unterstützt werden. Hierbei zuträglich sind insbesondere die stärkeren Praxisbezüge des Curriculums, die verkleinerten Lerngruppen sowie die Betreuung der Jugendlichen durch multiprofessionelle Teams. Durch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams gelingt es unter anderem, Maßnahmen der Binnen- und Ausdifferenzierung effektiv im Unterricht einzusetzen und individuell auf die Ausgangs- und Bedarfslagen der Jugendlichen einzugehen. Viele SuS können durch die PUSCH-Klassen eine positivere Haltung gegenüber schulischem Lernen und eine konkretere Perspektive für den weiteren Werdegang entwickeln. Das dichte und lernortübergreifende Curriculum ist für die meisten Teilnehmenden passend, birgt aber mitunter auch Gefahren für Ermüdungserscheinungen und fragmentierte Lernprozesse. Die überwiegend positiven Effekte schlagen sich sodann in substanziellen Erfolgen der Jugendlichen beim Erwerb des Schulabschlusses und beim Übertritt in das weiterführende berufliche und schulische (Aus-)Bildungsgeschehen nieder. Die grundlegende Stärke des Programms liegt in der konsequenten und parallelen Ausrichtung auf die kognitiv-motivationale Aktivierung, den Schulerfolg, die Berufsorientierung, die Ausbildungsreife sowie den nachschulischen Übergang der Zielgruppe. In all diesen wichtigen Handlungsfeldern stellt die Evaluation positive Wirkungen fest. In Anbetracht der hohen Relevanz der Prävention von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit sowie der überwiegend wirkungsvollen Unterstützung von stark belasteten Jugendlichen empfiehlt die Evaluation letztlich eine Fortführung der Unterstützungsleistungen, wie sie die PUSCH-Förderung mit angepasstem Curriculum, verkleinerten Lerngruppen und multiprofessionellen Teams bieten kann. Anknüpfungspunkte für programmatische Weiterentwicklungen bestehen z. B. in einer flächendeckenden Ausweitung des Programms auf bisher unterversorgte Gebiete bzw. einer Aktivierung von Schulen in bisher nicht abgedeckten Kreisen und kreisfreien Städten, einer Flexibilisierung des Curriculums, einer stärkeren Adressierung von Überlastungssituationen einzelner SuS sowie einer länger andauernden, intensivierten Übergangsbegleitung von ehemaligen SuS zur nachhaltigen Absicherung der nachschulischen Anschlussperspektiven.

## Executive Summary

This report focuses on the ESF+-funded programme “Praxis und Schule” (PUSCH). PUSCH aims to support students with learning and performance difficulties toward the end of lower secondary school in obtaining a diploma and preventing educational poverty. ESF+ funding enables PUSCH classes to be established at general education schools in Hesse, where lessons are taught in smaller groups with the support of two teachers and social education workers known as “PUSCH coaches.” This report provides an interim evaluation of PUSCH based on data from the 2022/23 to 2024/25 school years. The results were obtained through a combination of quantitative and qualitative data collection and analysis methods. This approach reflects the perspectives of school administrators, teaching and coaching staff, and students.

Despite some compensation limits, the interim results of the evaluation presented here emphasize that disadvantaged young people at risk of dropping out of school are generally effectively supported by PUSCH funding. The stronger practical relevance of the curriculum, smaller learning groups and support provided by multi-professional teams are particularly beneficial in this regard. Among other things, working in multi-professional teams enables effective implementation of internal and external differentiation measures in the classroom and allows for individual responses to students’ needs. By participating in PUSCH classes, many students can develop a more positive attitude toward learning at school and gain a clearer idea of their future career prospects. The programme’s intensive curriculum, which is distributed across multiple learning sites, is generally well-suited to most participants. However, it should be noted that the programme does carry a risk of overburdening them and leading to fragmented learning processes. The predominant positive effects are reflected in the young people’s substantial success in obtaining their school-leaving qualifications and transitioning to further vocational and academic education and training. Against this background, the fundamental strength of the program lies in its consistent and parallel focus on cognitive-motivational activation, academic success, career orientation, training readiness, and the target group’s transition to post-school education. The evaluation process identified favourable outcomes in all these significant areas. In view of the high relevance of preventing educational poverty and lack of training, as well as the predominantly effective support for at-risk young people, the evaluation ultimately recommends continuing the support services offered by PUSCH funding with an adapted curriculum, smaller learning groups, and multi-professional teams. The following points may serve as a starting point for further programme development: firstly, the programme may be expanded to previously underserved areas; secondly, schools in previously uncovered areas may be activated; thirdly, the curriculum may be made more flexible; fourthly, situations of overload experienced by individual young people may be addressed more effectively; and fifthly, longer-term, more intensive transition support may be provided for former students to ensure sustainable post-school prospects.

# 1 Einleitung

## 1.1 Hintergrund und Relevanz von PUSCH

Das ESF+-geförderte Programm „Praxis und Schule“ (kurz: PUSCH) zielt als Bestandteil des hessischen allgemeinbildenden Schulsystems darauf ab, schulumüde und leistungsschwache Jugendliche gegen Ende der regulären Schulzeit zu stabilisieren, zu einem erfolgreichen Hauptschulabschluss zu verhelfen und auf den darauffolgenden Übergang vorzubereiten. Dementsprechend dient das Programm der Vermeidung von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit von abschlussgefährdeten Jugendlichen, die in Hessen zur Schule gehen. Um auf die Erreichung dieser Ziele hinzuwirken, können allgemeinbildende Schulen in Hessen (mit Ausnahme von Mittelstufenschulen) sog. PUSCH-Klassen einrichten. Deren Laufzeit erstreckt sich je nach Schulform und schulorganisatorischer Präferenz entweder auf ein Schuljahr (9. Klasse) oder auf zwei Schuljahre (8. und 9. Klasse). Zu den Kernelementen von PUSCH-Klassen zählen eine gegenüber Regelklassen verringerte Zahl an Schülerinnen und Schülern (kurz: SuS), ein multiprofessionelles Betreuungsteam bestehend aus Lehr- und sozialpädagogischen, berufsorientierenden Fachkräften sowie ein ausgeprägter Stellenwert von berufsorientierenden und -praktischen Lerneinheiten, die teilweise in Betrieben und beruflichen Schulen absolviert werden. Mit den Mitteln des ESF+ wird das von Bildungsträgern abgestellte sozialpädagogische, berufsorientierende Fachpersonal (sog. PUSCH-Coaching) finanziert, um die in PUSCH-Klassen intensivere Betreuung der SuS zu ermöglichen.

**Abbildung 1: Verortung von PUSCH in der ESF+-Programmstruktur des Landes Hessen in der Förderperiode 2021-2027**

Spezifische Ziele	Ressorts	Programme	Budget in Mio. €
Gleichberechtigter Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung	HMWVW	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifizierte Ausbildungsbegleitung (QuABB)</li> <li>• Mobilitätsberatungsstellen</li> <li>• Bildungscoaches</li> <li>• MINT-Berufsorientierung</li> <li>• Modellprojekte und regionale Kooperation</li> </ul>	12,7 1,7 3,9 5 15,3
	HMKB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Praxis und Schule (PUSCH)</b></li> <li>• Förderung von Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener</li> </ul>	23,2 2,2
	HMWK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Potentiale nutzen – Übergänge vom Studium in den Beruf gestalten</li> </ul>	8,5
Aktive Inklusion und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit	HMSI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulse der Arbeitsmarktpolitik (IdeA)</li> <li>• Qualifizierung &amp; Beschäftigung junger Menschen (QuB)</li> <li>• Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus (BQS+)</li> </ul>	28,9 39,7 21,7

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF+-Programmbroschüre des HMSI (ohne Jahresangabe).

Der förderprogrammatische Ursprung von PUSCH reicht mehr als 20 Jahre zurück. Nachdem im Jahr 2004 erstmals sog. SchuB-Klassen („Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“) als Pilotprojekte an hessischen allgemeinbildenden Schulen eingerichtet wurden, erfuhr das Förderkonzept mit der ESF-Förderperiode 2007-2013 eine hessenweite Ausweitung. Trotz punktueller Anpassungen und Namensänderungen zu sog. PuSch-A-Klassen (ESF-Förderperiode 2014-2020) und nunmehr zu PUSCH-Klassen (ESF-Förderperiode 2021-2027) ist die programmatische Grundkonzeptionierung und Zielsetzung mit der Vermeidung von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit junger Menschen unverändert geblieben. Sowohl zu SchuB- (Fuchs-Dorn 2013) als auch zu PuSch-A-Klassen (ISG 2022) liegen Erkenntnisse aus der

Wissenschaft und Evaluation vor. Dementsprechend handelt es sich bei PUSCH um ein etabliertes Programm mit einer reichhaltigen Erfahrungs- und Informationsbasis.<sup>1</sup> In der laufenden Förderperiode 2021-2027 ist PUSCH gemäß der hessischen ESF+-Förderprogrammatik ein Bestandteil des Spezifischen Ziels f. PUSCH soll folglich zur Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs zu allgemeiner und beruflicher Bildung beitragen. Für die Steuerung und Verwaltung von PUSCH ist das Hessische Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (kurz: HMKB) verantwortlich. Die operative Umsetzung der PUSCH-Klassen stützt sich gemäß finanzieller Planung auf insgesamt etwa 23,2 Mio. Euro an ESF+-Fördermitteln, was im Vergleich aller elf hessischen ESF+-Programme die dritthöchste Fördersumme darstellt (vgl. *Abbildung 1*).

Die förderprogrammatische Relevanz von PUSCH ergibt sich aus dem folgenden Gesamtkontext: Das Verlassen der Schule ohne Abschluss geht mit zahlreichen Risiken für die Betroffenen sowie für die Gesamtgesellschaft einher. Während die Betroffenen deutlich geringere Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und Entfaltungschancen haben, entstehen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene beträchtliche Folgekosten, etwa in Gestalt von verschärften Bildungspolarisierungen, sozialen Spannungen, Fachkräfteengpässen und demografischen Herausforderungen sowie von Wachstums-, Produktivitäts- und Innovationseinbußen (Hanushek/Wößmann 2019; Quenzel/Hurrelmann 2019). Zieht man amtliche Statistikdaten zum Schulabschluss- und Übergangsgeschehen im Anschluss an die Sekundarstufe I heran, dann beendeten in Hessen in den letzten zehn Jahren zwischen 4 % und 6 % aller Jugendlichen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Der Anteil der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss lag zwischen 16 % und 19 %. Sowohl junge Menschen ohne als auch mit Hauptschulabschluss haben größere und teils anhaltende Schwierigkeiten bei der Einmündung in eine Berufsausbildung. Mit Blick auf die zuvor genannten Anteilswerte hat bis zu einem Viertel aller Schulabgängerinnen und -abgänger ein erhöhtes Übergangsrisiko. Zugleich lassen weitere einschlägige Studien und Indikatoren wie die NEET- oder nfQ-Quote darauf schließen, dass risikobehaftete Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie formelle Ausbildungslosigkeit unter jungen Menschen in Hessen keine Seltenheit sind (ISG 2025a und 2025b; Michaelis et al. 2022).<sup>2</sup> Durch die Effekte der ausgeprägten Fluchtzwanderung sowie der einschneidenden Corona-Pandemie haben sich die Herausforderungen verschärft (Anger 2024; Mang et al. 2023; SVR 2025; Wirtschaftsdienst 2023). Mit PUSCH existiert in Hessen ein Programm für bildungsgefährdete Jugendliche, das mittels eines zielgruppenspezifischen Beschulungs- und Betreuungskonzepts den zuvor skizzierten Herausforderungen entgegenwirken will.

---

<sup>1</sup> Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass es für Jugendliche mit bereits beendeter Vollzeitschulpflicht in den vorausgegangenen ESF-Förderperioden mit den sog. EIBE-Klassen („Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt“) sowie PuSch-B-Klassen (hierzu ISG 2022) ein ähnliches Förderkonzept gab, welches an beruflichen Schulen umgesetzt wurde. Während in den EIBE-Klassen auch Jugendliche mit (schwachem) Hauptschulabschluss unterrichtet wurden, richteten sich PuSch-B-Klassen ausschließlich an unter 18-Jährige ohne Schulabschluss. Mit dem Übergang in die derzeit laufende Förderperiode 2021-2027 wurde die Einrichtung von PusSch-B-Klassen zum Schuljahresende 2021/2022 eingestellt. Im Rahmen der im Schuljahr 2017/2018 neu initiierten Schulform der „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (kurz: BÜA) werden zurzeit an einigen berufsbildenden Schulen Modellprojekte mit ähnlichen Zielgruppen und Zielsetzungen umgesetzt.

<sup>2</sup> Im OECD-Bildungsbericht 2023 wird für Deutschland ferner konstatiert, dass der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem dualen oder nicht-akademischen Berufsabschluss zwischen 2015 und 2022 von 51 % auf 38 % gesunken ist – unter allen betrachteten OECD-Ländern ist dies der stärkste Rückgang. Angesichts der schrumpfenden „Qualifikationsmitte“ wird vor einer zunehmenden Bildungspolarisierung gewarnt (OECD 2023).

## 1.2 Zielsetzungen der Evaluation von PUSCH

PUSCH wird in Form einer theoriebasierten Wirkungsevaluation untersucht, d. h. es wird auf Basis eines Wirkungsmodells und unter Einsatz verschiedener Methoden danach gefragt, ob und auf welche Weise PUSCH zur Vermeidung von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in Hessen beitragen kann. Die aktuelle Untersuchung nimmt sowohl umsetzungs- als auch wirkungsbezogene Aspekte in den Blick, wobei die Zusammensetzung der PUSCH-Schülerschaft und -Klassen, die Ausgestaltung des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts sowie der betrieblichen Praxistage, das Zusammenspiel der multiprofessionellen Betreuungsteams, die laufenden Lernerfolge sowie die mittel- bis längerfristigen Wirkungen in puncto Schulabschluss und Verbleib von erhöhtem Interesse sind. Auch bringt die Evaluation in Erfahrung, wie die programmatischen Anpassungen gegenüber der letzten Förderperiode zu bewerten sind. Entsprechend dieser Schwerpunkte geht die Evaluation folgenden Leitfragen nach:

- ▶ Wie erfahren Jugendliche von PUSCH? Auf welche Weise münden diese in PUSCH-Klassen ein?
- ▶ Welche soziodemografischen Merkmale und Problemlagen weisen die SuS der PUSCH-Klassen auf? Auf welche Ursachen lassen sich deren Lern- und Leistungsrückstände zurückführen?
- ▶ Wie setzt sich die Schülerschaft innerhalb der PUSCH-Klassen zusammen? Wie häufig werden SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen, mit Fluchthintergrund sowie mit vorausgegangenem Besuch von Intensivklassen in PUSCH-Klassen beschult? Wie (gut) gelingt die Einbindung dieser SuS in die PUSCH-Klassen?
- ▶ Welche Erfahrungswerte besitzen die PUSCH-Lehrkräfte und -Coaches in der Beschulung und Begleitung der Zielgruppe? Wie wird die Arbeitsteilung zwischen PUSCH-Lehrkräften und -Coaches im Schulalltag organisiert? Welche Vorteile bieten PUSCH-Klassen bei der Beschulung und beim Umgang mit Problemlagen gegenüber Regelklassen? Welchen Mehrwert verbinden die Lehrkräfte und SuS mit der sozial- und berufspädagogischen Begleitung?
- ▶ Wie nimmt das verantwortliche Personal die Klassenzimmeratmosphäre und das Verhalten der SuS im Unterricht wahr? Welchen Herausforderungen treten bei der Durchführung des Unterrichts auf?
- ▶ Wie bewerten die SuS die Ausgestaltung der PUSCH-Klassen? Wie zufrieden sind die SuS mit der Klassenzimmeratmosphäre, dem Unterricht, der sozial- und berufspädagogischen Betreuung, den kennengelernten Berufsfeldern sowie den betrieblichen Praxistagen?
- ▶ Wie bewerten die Schulleitungen, Lehrkräfte und Coaches die Förderung hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Ausgestaltung(-smöglichkeiten)? Wie werden die Anpassungen gegenüber der vorausgegangenen Förderperiode aufgenommen?
- ▶ Wie (gut) funktioniert die kooperative und lokal vernetzte Umsetzung der PUSCH-Förderung? Wie (gut) funktioniert die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen? Wie (gut) funktioniert die Einbindung der Betriebe und die Durchführung der Praktika bzw. Praxistage?
- ▶ Wie häufig treten SuS vorzeitig aus PUSCH-Klassen aus? Was sind die Gründe für vorzeitige Austritte? Welche Form von weiterer Beschulung oder Begleitung erfahren vorzeitig ausgetretene SuS?
- ▶ Welche Fortschritte bzw. Erfolge können die SuS in kurzfristiger Hinsicht erzielen? Gelingt es den SuS während der Förderung, ihr Lernverhalten und ihre Noten zu verbessern? Erfahren die SuS während der Förderung beruflich relevante Kompetenzzuwächse?
- ▶ Wie hoch liegt der Anteil der Geförderten mit (und ohne) erfolgreichen Schulabschluss? Was sind hierbei die wesentlichen Gelingens- und Hemmfaktoren?
- ▶ Wie (gut und nachhaltig) gelingt ehemaligen PUSCH-SuS der Übertritt in den nächsten beruflichen oder schulischen Lebensabschnitt? Welchen Mehrwert attestieren sie der PUSCH-Förderung für die Bestreitung des weiteren Lebensweges?

Im vorliegenden Bericht wird eine Zwischenbewertung von PUSCH vorgenommen. Der Bericht basiert auf einem reichhaltigen Datenmaterial, berücksichtigt die Perspektiven aller an PUSCH beteiligten Personenkreise und nimmt an geeigneten Stellen zudem Vergleiche mit den Ergebnissen der Evaluation von PuSch A vor. Die nachfolgenden Darstellungen sind wie folgt gegliedert: Zunächst werden die angewandten Methoden und umgesetzten Erhebungen erläutert, wodurch sich das verfügbare Datenmaterial und die Aussagekraft der Ergebnisse einordnen lassen (*Kapitel 2*). Als nächstes erfolgt zwecks Kontextualisierung von PUSCH ein Blick auf ausgewählte Daten zum Schul- und Übergangsgeschehen in Hessen sowie auf wissenschaftliche Beiträge zu schulischen (Leistungs-)Problemen (*Kapitel 3*). Anschließend wird das Wirkungsmodell von PUSCH dargelegt, welches das Fördergeschehen entlang der fünf Dimensionen „Inputs“, „Maßnahmen“, „Outputs“, „Outcomes“ und „Impacts“ erklärt und zugleich die konzeptionelle Schablone für die Evaluation darstellt (*Kapitel 4*). In den beiden darauffolgenden Kapiteln werden die Resultate aller bis Ende 2025 durchgeführten Erhebungen und Auswertungen präsentiert, und zwar sowohl mit Blick auf die Umsetzung als auch die Wirksamkeit von PUSCH (*Kapitel 5 und Kapitel 6*). Zu guter Letzt erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse, auf deren Basis wiederum programmatische Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsoptionen ausgemacht werden (*Kapitel 7*).

## 2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation von PUSCH

Den Erkenntnisinteressen der PUSCH-Evaluation wird mittels einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Analyseschritten nachgegangen. Grundsätzlich besteht der Vorteil dieses sog. *Mixed-Methods-Ansatz* darin, dass der Evaluationsgegenstand ganzheitlich und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird, wodurch wiederum Erkenntnisse entstehen, die bei einer rein einseitigen Methodenauswahl zu kurz kämen (Kelle 2022; Kuckartz 2024). Neben den eigenen Erhebungen werden für die Evaluation auch Sekundärstatistiken und Studien zum Bildungs- und Übergangsgeschehen sowie förderbezogene Dokumente (Förderleitlinien, Konzeptbeschreibungen) und Daten (ESF+-Monitoring) genutzt. Spezifisch mit Blick auf PUSCH sollen mit der ausgewählten Methodenkonzeption zwei wesentliche Ansprüche eingelöst werden: Zum einen gilt es, zentrale Fragestellungen zur Umsetzung und Wirksamkeit von PUSCH aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen. Hierfür werden Interviews mit und Befragungen von allen tragenden Beteiligten durchgeführt, wozu Schulleitungen, hauptverantwortliche Lehr- und Coaching-Fachkräfte, Lehrkräfte kooperierender beruflicher Schulen, SuS sowie kooperierende Betriebe zählen. Zum anderen zielt die Evaluation darauf ab, die Wirksamkeit von PUSCH für die Zielgruppe in zeitlicher Hinsicht differenziert zu erfassen. Dementsprechend sollen sowohl Erkenntnisse zu laufenden bzw. kurzfristigen als auch zu mittel- bis längerfristigen Effekten der PUSCH-Beschulung gewonnen werden. Nachfolgend werden die Erhebungs- und Analyseschritte differenziert nach qualitativen und quantitativen Methoden erläutert (*zur Übersicht vgl. Tabelle 1*).

**Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden für die PUSCH-Evaluation**

Erhebungs- und Auswertungsschritte der Evaluation	2023	2024	2025
<b>Auswertung von Sekundärquellen</b>			
Auswertung der ESF+-Monitoringdaten	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig		
Dokumenten- und Literaturanalyse	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig		
<b>Qualitative Erhebungen</b>			
Experteninterviews mit HMKB und Schulleitungen	4 Interviews		
Gruppeninterviews mit PUSCH-Lehrkräften und -Coaches	8 Interviews		
Interviews mit Lehrkräften kooperierender beruflicher Schulen	4 Interviews		
Interviews mit Praxistagen-Betrieben	2 Interviews		
<b>Quantitative Erhebungen</b>			
Standardisierte Befragung des PUSCH-Träger- und Coachingspersonals (Bestandteil der programmübergreifenden Erhebung)	1 Erhebung		
Standardisierte Klassenzimmerbefragung bestehend aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Befragung von Schulleitungen</li> <li>• Befragung von PUSCH-Lehrkräfte und -Coaches</li> <li>• Befragung von PUSCH-Schülerinnen und -Schülern</li> </ul>	1 Erhebung	1 Erhebung	
Standardisierte Verbleibsbefragung von ehemaligen PUSCH-Schülerinnen und -Schülern der Abschlussjahrgänge 2022/2023 und 2023/2024			1 Erhebung

Quelle: Eigene Darstellung.

## 2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse

Zu Beginn der Evaluation wurden vier *explorative Experteninterviews* durchgeführt, um die Steuerungs- und Verwaltungsperspektive auf PUSCH einzufangen und um erste Einschätzungen zu Veränderungen von PUSCH gegenüber Pusch A in der letzten Förderperiode sowie zu laufenden Umsetzungserfolgen und -herausforderungen zu erhalten. Hierfür wurden Gespräche mit den *Programmverantwortlichen des HMKB* (1 Interview) sowie mit *Schulleitungen* an ausgewählten PUSCH-umsetzenden Schulen (3 Interviews) umgesetzt. Diese Interviews lieferten in Kombination mit Sekundärquellen sowie Förderdokumenten und -daten eine erste Informationsbasis, welche für die Planung darauffolgender Erhebungsschritte sowie die Entwicklung von Leitfäden und Fragebögen genutzt wurde.

Im weiteren Verlauf fanden auf Basis teilstandardisierter Leitfäden weitere *Interviews mit dem Lehr- und Betreuungspersonal der PUSCH-Klassen* an insgesamt acht verschiedenen Schulen statt. Im Zentrum stand dabei die Perspektive der hauptverantwortlichen PUSCH-Lehr- und Coachingfachkräfte, die mittels gemeinsamer Gruppeninterviews mit jeweils zwei bis vier auskunftsgabenden Personen erfasst wurde. Die Hälfte der acht ausgewählten Schulen unterhielt Kooperationen mit beruflichen Schulen, an denen PUSCH-SuS für berufsbildende Abschnitte unterrichtet wurden. In den betreffenden Fällen wurden zusätzliche Interviews mit den Lehrkräften beruflicher Schulen durchgeführt. Die Gespräche mit dem Lehr- und Betreuungspersonal lieferten u. a. tiefgehende Einblicke in die Einmündungswege, Ausgangs- und Problemlagen sowie das Unterrichts- und Lernverhalten der Jugendlichen, die multiprofessionelle Zusammenarbeit und Arbeitsteilung zwischen den Lehr- und Coachingsfachkräften, die Ausgestaltung allgemein- und berufsbildender Unterrichtsbestandteile sowie der betrieblichen Praxistage und die laufenden Herausforderungen und Widrigkeiten bei der Umsetzung von PUSCH-Klassen. Tiefgehende Einblicke zur Durchführung von Praxistagen aus betrieblicher Sicht liegen für zwei PUSCH-Projekte vor. Aufgrund ausgeprägter Herausforderungen bei der Kontaktherstellung mit den *Betrieben* konnten für die Zwischenevaluierung nur zwei Interviews

(anstelle von ursprünglich vier von fünf geplanten Gesprächen) mit Betrieben umgesetzt werden, die PUSCH-SuS im Rahmen von Praxistagen betreuten.<sup>3</sup> Dabei handelte es sich um einen Kinderbetreuungs- und einen Metall-/Elektronikbetrieb. Aus den beiden Fällen ergeben sich anekdotische Anhaltspunkte zum betrieblichen Beteiligungsmotiv sowie ergänzende Einblicke in die Berufswahl- und Ausbildungsreife der Jugendlichen.

**Tabelle 2: Zusammensetzung des Interview-Samples auf der Schulebene**

Fallnr.	Schulform	Beteiligung an FP14-20	Laufzeit	Kooperation mit beruflicher Schule	Interview-Anzahl
<b>Interviews mit Schulleitungen</b>					
<b>Schule 1</b>	Haupt- und Realschule (HR)	Nein	Zweijährig	Ja	1
<b>Schule 2</b>	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Ja	Zweijährig (mit Vorschaltkurs)	Nein	1
<b>Schule 3</b>	Kooperative Gesamtschule (KGS)	Ja	Einjährig	Nein	1
<b>Interviews mit Lehr- und Coaching-Fachkräften</b>					
<b>Schule 4</b>	Kooperative Gesamtschule (KGS)	Nein	Einjährig	Ja	2
<b>Schule 5</b>	Mittelpunktschule (MPS)	Nein	Zweijährig	Nein	2
<b>Schule 6</b>	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Ja	Zweijährig (mit Vorschaltkurs)	Ja	3
<b>Schule 7</b>	Kooperative Gesamtschule (KGS)	Nein	Zweijährig	Nein	1
<b>Schule 8</b>	Grund-, Haupt-, Realschule (GHR)	Ja	Zweijährig	Ja	2
<b>Schule 9</b>	Haupt- und Realschule (HR)	Ja	Einjährig	Ja	2
<b>Schule 10</b>	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Ja	Einjährig (ohne Vorschaltkurs)	Nein	1
<b>Schule 11</b>	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Nein	Einjährig (ohne Vorschaltkurs)	Nein	1

Quelle: Eigene Darstellung. Hinweis: Die später bei der Ergebnisdarstellung bei Interviewzitatzen angeführten Schulnummern entsprechen zwecks Wahrung des Datenschutzes *nicht* den hier aufgeführten Fallnummern.

Betrachtet man die insgesamt 17 durchgeführten Interviews auf der Schulebene (Schulleitungen und Lehr-/Coachingpersonal), dann bezieht sich die qualitative Informationsbasis auf *elf verschiedene Schulen* mit PUSCH-Klassen. Anhand von *Tabelle 2* kann das Interviewsample überblickt werden. Bei der Auswahl der Schulen wurde vor allem auf eine möglichst hohe Varianz unterschiedlicher Schulformen, förderkonzeptioneller Erfahrungswerte sowie Laufzeiten und Umsetzungsweisen der PUSCH-Klassen geachtet. Auch die räumliche Dimension spielte eine Rolle bei der Auswahl, so dass sich im Sample Schulen in ländlichen sowie klein- und großstädtischen Gebieten befinden. Bis Ende 2025 beteiligten sich laut ESF+-Monitoringdaten 58 verschiedene Schulen an der Umsetzung an PUSCH-Klassen. Damit bildet das Interviewsample knapp ein Fünftel aller Schulen ab, wodurch sich grundlegende Charakteristika der PUSCH-Förderung sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulen mit PUSCH-Klassen aussagekräftig herausarbeiten lassen. Das Interviewmaterial wurde qualitativ-inhaltsanalytisch entlang relevanter Erkenntnisdimensionen ausgewertet (Kuckartz 2016).

## 2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse

Die quantitative Datenbasis stützt sich auf *drei verschiedene Erhebungen*: Zum einen wurde eine *Befragung des Trägerpersonals* aller zwischen 2023 und 2024 umgesetzten ESF+-Projekte durchgeführt. Hierbei wurde auch das an PUSCH mitwirkende Trägerpersonal adressiert.

<sup>3</sup> Der Evaluation liegen keine Kontaktdaten der an Praxistagen beteiligten Betriebe vor. Betriebliche Kontaktdaten wurden der Evaluation – unter Wahrung des Datenschutzes bzw. nach Zustimmung der Betriebe – in vier Fällen vom PUSCH-Personal zur Verfügung gestellt. Mit zwei Betrieben konnten Interviews durchgeführt werden, in den anderen beiden Fällen konnte weder telefonisch noch per E-Mail ein Kontakt hergestellt werden.

Mit Blick auf PUSCH beteiligten sich 33 Personen – zumeist PUSCH-Coachingfachkräfte – an dieser Ende 2024 durchgeführten Online-Befragung. Mit dieser Erhebung wurden zwar primär programmübergreifende Fragestellungen untersucht (vgl. hierzu HMSI 2025 und ISG 2025a), einige Fragen bieten aber auch aufschlussreiche Informationen zu programmspezifischen Sachverhalten, wozu etwa die vom Personal wahrgenommenen Unterstützungsbedarfe der PUSCH-SuS sowie die Bandbreite an eingesetzten Maßnahmen zur beruflichen Orientierung zählen. Ausgewählte Aspekte fließen daher in diesen Bericht mit ein. Zum anderen wurden zwei – hier vordergründige – programmspezifische Befragungen umgesetzt, und zwar eine *Klassenzimmerbefragung* und eine *CATI-Verbleibsbefragung*. Aus ihnen ergibt sich ein quantifizierbares Abbild über die Umsetzung und Wirksamkeit der PUSCH-Förderung. Die beiden programmspezifischen Erhebungen werden nachfolgenden hinsichtlich Durchführung, Rücklauf und Aussagekraft dargestellt.

Die *Klassenzimmerbefragung* besteht aus drei verschiedenen Fragebögen, nämlich für die Schulleitungen, die Lehr- und Coachingfachkräfte sowie die SuS. Hierdurch ist eine adressatengerechte Abfrage vieler relevanter Erkenntnisinteressen möglich, etwa zu schulorganisatorischen Aspekten, Umsetzungsbedingungen, -erfolgen und -herausforderungen sowie zu kurzfristigen Wirkungseffekten (wie z. B. Lernfortschritte, Notenverbesserung, Kompetenzzuwächse, Fortschritte bei der Berufsorientierung und -wahlreife). Die Befragungsunterlagen werden jeweils in der zweiten Jahreshälfte postalisch an Schulen gerichtet, in denen PUSCH-Abschlussjahrgänge unterrichtet werden. Mit den beiden in den Jahren 2024 und 2025 durchgeführten Befragungswellen wurde das Ziel verfolgt, dass sich jede Schule möglichst einmal an der Befragung beteiligt. Schulen, die bereits im ersten Durchgang im Jahr 2024 an der Erhebung mitwirkten, wurden in der darauffolgenden Befragungsrunde im Jahr 2025 aus Gründen der Aufwandsreduzierung und Datensparsamkeit nicht nochmals kontaktiert. Die Befragungswelle des Jahres 2025 richtete sich sodann an noch nicht beteiligte oder neu hinzugekommene Schulen mit PUSCH-Abschlussjahrgängen. Die Fragebögen der Jugendlichen flossen nur dann in die Auswertungen ein, wenn unterschriebene Einverständniserklärungen der Eltern oder Erziehungsberechtigten vorlagen.

Betrachtet man die beiden durchgeführten Befragungswellen gemeinsam, dann fällt der Rücklauf insgesamt akzeptabel aus. Anhand von *Tabelle 3* lässt sich das Ausmaß der Beteiligung nachvollziehen. Von den 56 insgesamt kontaktierten Schulen liegt in 41 Fällen mindestens ein zurückgesendeter und verwertbarer Fragebogen vor. Auf der Schulebene beträgt der Rücklauf damit 73 %. Nicht selten ist es dabei vorgekommen, dass zwar Fragebögen der Schulleitungen und/oder Lehr- und Coachingfachkräfte vorlagen, nicht aber Fragebögen der in den PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen. Die ausschließliche Rücksendung von Fragebögen der SuS erfolgte wiederum nur in Einzelfällen. Mit Blick auf die drei Bestandteile bzw. drei adressierten Personenkreise der Klassenzimmerbefragung lassen sich folgende *Rücklaufquoten* berichten: Die Schulleitungsperspektive basiert auf 34 (von 56 möglichen) Fragebögen, womit sich die Ausschöpfungsrate auf 61 % beläuft. Bei den Lehr- und Coachingfachkräften fällt die Beteiligung etwas höher aus: Mit 38 (von 56 möglichen) Fragebögen beziffert sich die Rücklaufquote auf 68 %. Für die SuS liegen insgesamt 202 verwertbare Fragebögen samt Einverständniserklärungen vor. Die betreffenden Fälle wurden an 26 verschiedenen Schulen unterrichtet, womit von knapp der Hälfte der kontaktierten Schulen Unterlagen von Jugendlichen

zurückgesendet wurden. Auf der Individualebene der SuS lassen sich wiederum zwei verschiedene Rücklaufquoten ermitteln, je nachdem, welche Basis angelegt wird. Zieht man die Gesamtzahl der SuS heran, die gemäß den ESF+-Monitoringdaten in den insgesamt 56 kontaktierten Schulen in PUSCH-Klassen unterrichtet wurden (n=814), dann beträgt die Rücklaufquote 25 %. Legt man wiederum die Zahl der SuS zugrunde, die laut den ESF+-Monitoringdaten in den Schulen mit Befragungsbeteiligung in PUSCH-Klassen gefördert wurden (n=598), so ergibt sich mit 34 % eine höhere Ausschöpfungsquote.

**Tabelle 3: Rücklaufstatistik der Klassenzimmerbefragung der Befragungswellen 2024 und 2025**

	Fallzahl	Prozent
<b>Adressierte Schulen sowie Schülerinnen und Schüler</b>		
<b>Schulen</b> mit PUSCH-Klassen	56 Schulen	100%
...Abschlussjahrgang 2023/2024	35 Schulen	63%
...Abschlussjahrgang 2024/2025	21 Schulen	38%
<b>Schülerinnen und Schüler</b> in den PUSCH-Klassen der kontaktierten Schulen (gemäß ESF-Monitoringdaten)	814 SuS	100%
...Abschlussjahrgang 2023/2024	492 SuS	60%
...Abschlussjahrgang 2024/2025	322 SuS	40%
<b>Realisierte Befragungsstichprobe beider Befragungswellen</b>		
<b>Schulen</b> (mindestens ein Schulleitungs-, Personal- oder Schülerfragebogen wurde auswertungswürdig und datenschutzkonform zurückgesendet)	41 Schulen	73%
<b>Schulleitungen</b>	34 Fragebögen	61%
<b>Lehr- und Coaching-Fachkräfte</b>	38 Fragebögen	68%
<b>Schülerinnen und Schüler (SuS)</b> auf der <b>Schulebene</b> (n=56)	26 Schulen	46%
<b>SuS</b> auf der <b>Individualebene</b> gemessen an allen im ESF-Monitoring erfassten Fällen (n=814)	202 Fragebögen	25%
<b>SuS</b> auf der <b>Individualebene</b> gemessen an allen im ESF-Monitoring erfassten Fällen <b>von Schulen mit Befragungsbeteiligung</b> (n=598)	202 Fragebögen	34%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der papierbasierten, postalischen Klassenzimmerbefragung der beiden Schuljahre 2023/2024 und 2024/2025. SuS=Schülerinnen und Schüler.

Des Weiteren wurden mittels einer *computergestützten, telefonischen Befragung (sog. CATI-Befragung) ehemaliger PUSCH-SuS* die mittel- bis längerfristigen Effekte der Förderung untersucht, wobei allen voran der berufliche oder schulische Verbleib und die rückblickende Sichtweise der Jugendlichen auf die PUSCH-Beschulung interessierten. Die CATI-Verbleibsbefragung fand im September/Oktober 2025 und damit zu Beginn des Ausbildungsjahres 2025 statt. Kontaktiert wurden dabei alle Personen der Abschlussjahrgänge 2022/2023 und 2023/2024, für die – zumindest auf den ersten Blick – valide Telefonnummern vorlagen (vgl. *Tabelle 4*). Dies traf auf 953 Fälle zu. Bei vielen Personen ist die Kontaktierung aufgrund ungültiger (n=395) oder dauerhaft nicht erreichbarer (n=339) Rufnummern gescheitert. Wurden die Personen erreicht, nahmen sie überwiegend an der Befragung teil. Lediglich in 20 Fällen gab es eine Teilnahmeverweigerung. Letztlich entschlossen sich 199 Jugendliche dazu, Auskunft über ihren aktuellen Status sowie ihre rückblickende Zufriedenheit mit PUSCH zu erteilen. Gemessen an der Grundgesamtheit beträgt die *Rücklaufquote* 21 %, was angesichts der Zielgruppe und der suboptimalen Rufnummernqualität ein ordentlicher Wert ist.

**Tabelle 4: Rücklaufstatistik der Verbleibsbefragung des Jahres 2025**

	Fallzahl	Prozent
<b>Grundgesamtheit (Fälle mit Angabe einer Telefonnummer)</b>		
<b>Schülerinnen und Schüler insgesamt</b>	<b>953</b>	<b>100%</b>
Abschlussjahr 2022/2023	469	49%
Abschlussjahr 2023/2024	484	51%
<b>Fehlgeschlagene Kontaktierung und Verweigerung</b>		
<b>Schülerinnen und Schüler insgesamt</b>	<b>754</b>	<b>79%</b>
ungültige Rufnummer	395	41%
dauerhaft nicht erreichbar	339	36%
erreichbar, aber Teilnahme verweigert	20	2%
<b>Realisierte Befragungsstichprobe</b>		
<b>Schülerinnen und Schüler insgesamt</b>	<b>199</b>	<b>21%</b>
Abschlussjahr 2022/2023	84	18%
Abschlussjahr 2023/2024	115	24%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der telefongestützten CATI-Verbleibsbefragung im September/Oktober 2025.

Auf Basis einer *gesamthaften Betrachtung beider Befragungstypen* (Klassenzimmer- und CATI-Verbleibsbefragung) lässt sich feststellen, dass insgesamt 401 Fälle realisiert werden konnten. Darunter befinden sich wiederum 24 SuS, die an beiden Befragungstypen teilnahmen. Folglich ist die SuS-Perspektive mit 377 verschiedenen Jugendlichen hinterlegt, die im Zeitraum zwischen 2023 und 2025 in PUSCH-Klassen unterrichtet wurden. Die Gesamtheit der Jugendlichen, die zwischen 2023 und 2025 in PUSCH-Abschlussjahrgängen vertreten waren, beläuft sich laut ESF+-Monitoringdaten auf 1.815 Personen. Die vorliegenden Befragungsdaten decken damit 21 % der relevanten Gesamtheit ab. Erfreulich ist dabei, dass die realisierten Stichproben in beiden Befragungstypen hinsichtlich relevanter Merkmale kaum von der jeweils relevanten Gesamtheit gemäß der ESF+-Monitoringdaten abweichen (vgl. *Tabelle 5*). Die akzeptable Fallzahl spricht in Kombination mit der adäquaten Merkmalsverteilung für eine aussagekräftige Datenbasis. Das quantitative Material wurde mit Statistiksoftware (Excel, SPSS und R) ausgewertet.

**Tabelle 5: Merkmalsabgleich zwischen Befragungsstichprobe und Gesamtheit**

Merkmale der Schülerinnen und Schüler		Klassenzimmerbefragung		CATI-Befragung	
		Befragungsstichprobe	Gesamtheit (ESF-Monitoring)*	Befragungsstichprobe	Gesamtheit (ESF-Monitoring)**
<b>Geschlecht</b>	Frau	43%	39%	34%	39%
	Mann	57%	61%	66%	61%
<b>Staatsangehörigkeit</b>	Deutsch	53%	57%	66%	61%
	EU-MGS	17%	15%	12%	16%
	Nicht-EU-MGS	31%	28%	23%	22%
<b>Migrationshintergrund</b>	ohne MGH	33%	34%	43%	36%
	mit MGH	67%	66%	57%	64%
<b>PUSCH-Laufzeit</b>	einjährig	61%	56%	82%	81%
	zweijährig	39%	44%	18%	19%
<b>Abschlussjahrgang</b>	2022/2023	-	-	42%	49%
	2023/2024	54%	43%	58%	51%
	2024/2025	46%	57%	-	-
<b>Abschlusserfolg</b>	Schulabschluss	-	-	78%	75%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Befragungs- und ESF-Monitoringdaten. \*Gesamtheit: Alle Personen, die in den Abschlussjahrgängen 2024 und 2025 in PUSCH-Klassen beschult wurden. \*\*Gesamtheit: Alle Personen, die in den Abschlussjahrgängen 2023 und 2024 in PUSCH-Klassen beschult wurden, regulär oder vorzeitig ausgetreten sind und (dem ersten Anschein nach) gültige Telefonnummern hatten.

### 3 Sozioökonomische und wissenschaftliche Kontextualisierung von PUSCH

Das nun folgende Kapitel dient dazu, den Hintergrund und die Relevanz von PUSCH nachzuvollziehen sowie eine Grundlage für die Einordnung der Evaluationsresultate zu PUSCH zu schaffen. Diese Kontextualisierung erfolgt in zwei Schritten: Zum einen wird auf relevante Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulbereich in Hessen geblickt (*Abschnitt 3.1*), zum anderen werden wesentliche Erkenntnisse der Forschung zur Entstehung und Vermeidung schulischer Probleme und Abbrüche vorgestellt (*Abschnitt 3.2*).

#### 3.1 Schulische Kompetenzen, Schulabschlüsse und Übergänge in Hessen

Verschiedene *schulische Leistungs- und Kompetenzstudien* wie z. B. TIMSS, IGLU, PISA und IQB-Bildungstrend zeigen, dass die Vermittlung schulischer (Basis-)Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften im Primarbereich und Sekundarbereich I an deutschen Schulen nicht mehr so effektiv gelingt wie noch vor rund zehn bis 15 Jahren (hierzu überblickartig z. B. ABBE 2024: 163-166; Forell et al. 2024). Die IQB-Bildungstrend-Studien haben im nationalen Bildungsmonitoring angesichts des bundesländervergleichenden Ansatzes einen zentralen Stellenwert (Stanat et al. 2023 und 2025). In der Erhebung für das Schuljahr 2022 wurde untersucht, ob der Fremd- und Deutschspracherwerb von SuS der neunten Jahrgangsstufe den Mindeststandards entspricht. Für die Bemessung von Deutschkompetenzen sind Lesen, Zuhören und Orthografie die entscheidenden Bereiche. Beim Lesen verfehlten 17 % der hessischen SuS den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss bzw. Ersten Schulabschluss (ESA) und 37 % den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss (MSA), mit Blick auf Zuhören belaufen sich die entsprechenden Anteilswerte auf 20 % und 38 % und bei Orthografie liegen die jeweiligen Quoten bei 21 % und 7 %. Die jüngste Studie bezieht sich auf das Schuljahr 2024 und fragte nach den Mindeststandards in naturwissenschaftlichen Fächern sowie Mathematik. Von allen hessischen Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern verfehlten in Mathematik 13 % den ESA-Mindeststandard und 40 % den MSA-Mindeststandard. Die Höhe der Quotenwerte impliziert, dass ein nennenswerter Anteil an Jugendlichen kurz vor der Beendigung der Sekundarstufe I größere Lern- bzw. Kompetenzrückstände in Deutsch und Mathe aufweist. Die beiden jüngsten IQB-Bildungstrendstudien reihen sich damit in die Ergebnisse der zurückliegenden PISA-Studie für das Jahr 2022 ein, gemäß denen das Leistungsniveau der SuS in Deutschland auf dem niedrigsten Niveau seit Beginn der PISA-Erhebung im Jahr 2000 lag (Lewalter et al. 2023). In den genannten Studien (IQB-Bildungstrends 2022 und 2024 sowie PISA 2022) sind weitere nennenswerte Erkenntnisse zu den Betroffenheiten und den Ursachen der sinkenden Schulleistungen enthalten. Der Rückgang der Lernwirksamkeit des Schulunterrichts erstreckt sich auf (so gut wie) alle Schulformen, Personengruppen, Fächer und Bundesländer. Im Bundesländervergleich bewegt sich Hessen dabei im (eher unteren) Mittelfeld. Der Kompetenzrückstand bzw. -verlust ist nicht nur ein *breit angelegtes*, sondern auch ein *ungleichheitsverschärfendes Phänomen*, da Kinder und Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte sowie geringer elterlicher Ressourcenausstattung stärker betroffen sind als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sowie aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischem Status. Der Kompetenzerwerb ist damit stark vom Zuwanderungshintergrund sowie von der familiären Ressourcenausstattung abhängig.

Die *Ursachen* für diese besorgniserregenden Entwicklungen sind vielschichtig. In diesem Zusammenhang zu nennen sind zunächst die negativen Folgewirkungen der Schulschließungen während der Corona-Pandemie, die gerade bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu vergrößerten Lernrückständen führten (Anger 2024). Ferner ist es in den letzten Jahren zu einer beträchtlichen Zunahme der sozioökonomischen und -kulturellen, sprachlichen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerschaft gekommen. Der Anteil der Schülerschaft der neunten Jahrgangsstufe mit Migrationsgeschichte beläuft sich in hessischen Schulen laut jüngster IQB-Bildungstrend-Erhebung mittlerweile auf 52 %, wovon 18 % zur ersten Generation gehören und dementsprechend selbst zugewandert sind (Stanat et al. 2025: 271). Eine hierbei tragende Rolle spielt die Fluchtzuwanderung, durch die sich die Zahl der beschulten Kinder und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen, unterbrochenen Schullaufbahnen sowie geringen elterlichen Unterstützungsressourcen in den letzten Jahren stark erhöht hat. Einen zusätzlichen Antrieb erhält die Heterogenität der Schülerschaft durch veränderte bzw. ausdifferenzierte Sozialisationsbedingungen, womit Unterschiede in der vorschulischen Kinderbetreuung, in den Familienformen, elterlichen Zeitkapazitäten und Erziehungsstilen sowie in der Alltagsrelevanz und -nutzung digitaler Medien und Kommunikationsmittel gemeint sind (ABBE 2024: 46-53; El-Maafalani 2025; Quenzel/Hurrelmann 2019). Das digitale Verhalten von Kindern und Jugendlichen gerät bei der Analyse von Bildungserfolgen immer stärker in den Fokus, da hohe Bildschirmzeiten zu Unterhaltungszwecken mit sinkenden Konzentrationsspannen und zunehmenden psychischen Belastungen korrelieren und Anwendungen der Künstlichen Intelligenz zu fundamentalen Veränderungen der Informationsbeschaffung und Aufgabenbewältigung führen (Burns et al. 2026; Böttger et al. 2023; Paschke/Thomasius 2024). Zu guter Letzt ist auch das Schulsystem selbst als Ursachenkomplex zu nennen. So bestehen etwa Defizite bei der Wirksamkeit der schulvorbereitenden und -begleitenden Sprachförderung, beim Umgang mit der gestiegenen Heterogenität der Schülerschaft sowie bei der Unterrichtsqualität und Personalausstattung (ABBE 2024: 153-157; Forell et. al. 2024).

**Tabelle 6: Schulentlassene in Hessen nach Abschlussarten (absolut/prozentual), 2015-24**

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/ 2015	2024/ 2019
<b>Schulentlassene insgesamt</b>	62.667	65.202	63.767	61.983	60.037	59.354	56.993	56.385	60.395	62.571	-0,2%	+4,2%
<b>ohne Schulabschluss</b>	2.542 4,1%	3.217 4,9%	3.093 4,9%	3.011 4,9%	3.044 5,1%	2.555 4,3%	3.152 5,5%	3.561 6,3%	3.557 5,9%	3.701 5,9%	+45,6% +1,8PP	+21,6% +0,8PP
<b>mit Hauptschulabschluss</b>	9.762 15,6%	11.274 17,3%	11.940 18,7%	11.385 18,4%	10.465 17,4%	10.334 17,4%	9.884 17,3%	9.749 17,3%	9.985 16,5%	10.476 16,7%	+7,3% +1,2PP	+0,1% -0,7PP
<b>mit mittlerer Reife</b>	27.952 44,6%	29.375 45,1%	27.763 43,5%	26.719 43,1%	27.369 45,6%	27.308 46,0%	27.954 49,0%	27.226 48,3%	28.256 46,8%	29.355 46,9%	+5,0% +2,2PP	+7,3% +1,3PP
<b>mit (Fach-)Hochschulreife</b>	22.411 35,8%	21.336 32,7%	20.971 32,9%	20.868 33,7%	19.159 31,9%	19.157 32,3%	16.003 28,1%	15.849 28,1%	18.597 30,8%	19.039 30,4%	-15,0% -5,4PP	-0,6% +1,5PP

Quelle: Statistisches Bundesamt, für 2015 bis 2020: Fachserie 11, Reihe 1; ab 2021: Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen; Abschlussquoten: eigene Berechnungen; PP=Prozentpunkte.

Basierend auf *Tabelle 6* wendet sich der Text nun den *Schulabgängerinnen und -abgängern* für den Zeitraum zwischen 2015 und 2024 zu, wobei die Betrachtung der verschiedenen Abschlussarten vordergründig ist. Für Hessen ergibt sich folgendes Bild: Die Zahl der Jugendlichen *ohne Hauptschulabschluss* hat sich in den letzten zehn Jahren von rund 2.500 auf etwa 3.700 erhöht, was einem Anstieg in Höhe von +45,6 % entspricht. In prozentualer Betrachtung ergibt sich für das Jahr 2024 eine Quote schulabschlussloser Jugendlicher in Höhe von 5,9 %.

Gegenüber dem zugrunde gelegten Basisjahr 2015 stieg die Quote um knapp zwei Prozentpunkte. Bei der Einordnung ist zu berücksichtigen, dass es sich in der Gruppe der Schulabschlusslosen zu einem Gutteil um Jugendliche handelt, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf (zumeist im Schwerpunkt „Lernen“) haben und von Förderschulen abgehen. Im Jahr 2024 traf dies auf 40,4 % aller Jugendlichen ohne Abschluss zu. Die Quote schulabschlussloser Jugendlicher fällt in Hessen im Bundesländervergleich niedrig aus und liegt rund zwei Prozentpunkte niedriger als im gesamten Bundesgebiet (7,8 %). Die Zahl der Absolventinnen und -absolventen mit *Hauptschulabschluss* ist in der betrachteten Zeitspanne in Hessen von knapp 9.800 auf 10.500 bzw. um +7,3 % gestiegen. 2024 verließen – wie im gesamten Bundesgebiet – 16,7 % aller Jugendlichen die Schule mit einem Hauptschulabschluss, 2015 waren es 15,6 %. Die in Hessen mit Abstand relevanteste Schulabschlussform ist die *mittlere Reife*. Die entsprechende Zahl der Jugendlichen hat sich zwischen 2015 und 2024 von knapp 28.000 auf 29.400 bzw. um +5,0 % erhöht. Anteilig machten sie 2024 mit 46,9 % fast die Hälfte aller Schulabgängerinnen und -abgänger aus (Bundesgebiet: 43,1 %). Im Vergleich zu 2015 ist der Anteilswert um rund zwei Prozentpunkte gestiegen. Zu beachten ist, dass viele dieser Jugendlichen mit weiterführenden Schulbesuchen die (Fach-)Hochschulreife anstreben. Die Entwicklung der Zahl der Jugendlichen, die von Gymnasien bzw. Schulen mit Gymnasialzweigen abgehen, ist von der 2014/2015 vollzogenen Rückkehr vieler hessischen Schulen vom G8- zum G9-Abitur beeinflusst. Aus diesem Grund fällt die Zahl der Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife zwischen 2021 und 2022 wesentlich niedriger aus als in den anderen Jahren. Losgelöst von diesem Sondereffekt geht die Zahl der Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife in Hessen tendenziell zurück. Erwarben 2015 noch 35,8 % aller Jugendlichen die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums, waren es 2024 lediglich 30,4 % (Bundesgebiet: 32,5 %).

**Tabelle 7: Schulabschlussquoten in Hessen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 2015-24**

Art des Abschlusses	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/15	2024/19
<b>ohne Schulabschluss</b>	<b>4,1%</b>	<b>5,1%</b>	<b>4,3%</b>	<b>5,5%</b>	<b>6,3%</b>	<b>5,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>+1,8 PP</b>	<b>+0,8 PP</b>
Frauen	3,1%	3,9%	3,3%	4,6%	4,9%	4,8%	5,1%	+2,0 PP	+1,2 PP
Männer	5,0%	6,2%	5,3%	6,5%	7,7%	6,9%	6,7%	+1,7 PP	+0,5 PP
Deutsche	3,5%	4,2%	3,5%	4,5%	5,3%	4,9%	4,7%	+1,2 PP	+0,5 PP
Ausländer/-innen	8,1%	11,3%	9,6%	11,8%	12,4%	11,6%	12,6%	+4,5 PP	+1,3 PP
<b>Hauptschulabschluss</b>	<b>15,6%</b>	<b>17,4%</b>	<b>17,4%</b>	<b>17,3%</b>	<b>17,3%</b>	<b>16,5%</b>	<b>16,7%</b>	<b>+1,1 PP</b>	<b>-0,7 PP</b>
Frauen	13,0%	13,7%	14,4%	14,2%	14,4%	13,8%	14,2%	+1,2 PP	+0,5 PP
Männer	18,1%	20,9%	20,2%	20,3%	20,0%	19,1%	19,2%	+1,1 PP	-1,7 PP
Deutsche	14,2%	15,2%	15,2%	15,1%	15,0%	14,0%	13,9%	+0,3 PP	-1,3 PP
Ausländer/-innen	25,2%	32,9%	32,8%	31,5%	30,9%	31,8%	32,3%	+7,1 PP	-0,6 PP
<b>Mittlere Reife</b>	<b>44,6%</b>	<b>45,6%</b>	<b>46,0%</b>	<b>49,0%</b>	<b>48,3%</b>	<b>46,8%</b>	<b>46,9%</b>	<b>+2,3 PP</b>	<b>+1,3 PP</b>
Frauen	44,1%	45,8%	46,0%	49,2%	48,5%	46,7%	46,6%	+2,5 PP	+0,8 PP
Männer	45,1%	45,4%	46,0%	48,9%	48,1%	46,9%	47,2%	+2,1 PP	+1,8 PP
Deutsche	43,7%	45,9%	46,1%	49,6%	48,5%	47,0%	47,3%	+3,6 PP	+1,4 PP
Ausländer/-innen	50,6%	43,1%	45,4%	45,4%	47,2%	45,4%	44,7%	-5,9 PP	+1,6 PP
<b>(Fach-)Hochschulreife</b>	<b>35,8%</b>	<b>31,9%</b>	<b>32,3%</b>	<b>28,1%</b>	<b>28,1%</b>	<b>30,8%</b>	<b>30,4%</b>	<b>-5,4 PP</b>	<b>-1,5 PP</b>
Frauen	39,8%	36,6%	36,3%	32,1%	32,2%	34,7%	34,1%	-5,7 PP	-2,5 PP
Männer	31,8%	27,5%	28,4%	24,2%	24,2%	27,1%	26,8%	-5,0 PP	-0,7 PP
Deutsche	38,7%	34,7%	35,2%	30,7%	31,2%	34,1%	34,1%	-4,6 PP	-0,6 PP
Ausländer/-innen	16,1%	12,7%	12,1%	11,4%	9,4%	11,1%	10,4%	-5,7 PP	-2,3 PP

Quelle: Statistisches Bundesamt, für 2015 bis 2020: Fachserie 11, Reihe 1; ab 2021: Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen; Abschlussquoten: eigene Berechnungen; PP=Prozentpunkte.

Aus *Tabelle 7* lässt sich zudem entnehmen, dass besonders *Männer* sowie *Ausländerinnen und Ausländer* mit Herausforderungen im Bildungssystem konfrontiert sind. Beide Gruppen sind in den unteren Bildungssegmenten über- und beim Erwerb der (Fach-)Hochschulreife unterrepräsentiert. Aus der empirischen Bildungsforschung ist zusätzlich bekannt, dass sich dieses Muster nicht nur auf Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit, sondern auch auf *Jugendliche mit Migrationshintergrund* übertragen lässt. Nicht per se die Staatsangehörigkeit bzw. der Migrationshintergrund der Jugendlichen ist dabei ursächlich für die im Gruppenvergleich schlechteren Bildungsergebnisse, sondern unzureichende Deutschkenntnisse sowie geringe elterliche Unterstützungsressourcen (ABBE 2024: 53; Hadjar et al. 2019: 194-195). Positiv zu sehen ist wiederum, dass es bei der mittleren Reife keine nennenswerten Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der Staatsangehörigkeit gibt. Der Befund, dass es sich bei männlichen Jugendlichen sowie jungen Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und Migrationsgeschichte um vergleichsweise benachteiligte Gruppen im Bildungssystem handelt, ist kein Hessen-Spezifikum, sondern gilt bundesweit.

**Tabelle 8: Verbleib von Schulentlassenen nach Sekundarstufe I nach Abschlussarten, 2015-24**

Zielbereiche	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/15	2024/19
<b>insgesamt</b>									
Zielbereich I: Berufsabschluss	16,0%	17,3%	15,6%	14,8%	15,3%	16,3%	16,7%	+0,7 PP	-0,6 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	62,1%	55,2%	60,1%	61,2%	59,5%	58,7%	57,2%	-4,9 PP	+2,0 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	12,6%	16,8%	15,1%	13,9%	13,9%	12,8%	14,0%	+1,4 PP	-2,8 PP
Unbekannte Übergänge	9,3%	10,8%	9,2%	10,1%	11,3%	12,2%	12,1%	+2,8 PP	+1,3 PP
<b>ohne Hauptschulabschluss</b>									
Zielbereich I: Berufsabschluss	4,8%	6,3%	4,5%	4,6%	6,2%	7,1%	5,6%	+0,8 PP	-0,7 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zielbereich III: Übergangsbereich	58,5%	67,0%	66,7%	62,4%	58,5%	61,4%	60,9%	+2,4 PP	-6,1 PP
Unbekannte Übergänge	36,7%	26,8%	28,7%	33,0%	35,3%	31,5%	33,4%	-3,3 PP	+6,6 PP
<b>mit Hauptschulabschluss</b>									
Zielbereich I: Berufsabschluss	25,3%	27,3%	22,6%	22,6%	24,8%	28,0%	25,5%	+0,2 PP	-1,8 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	12,7%	1,5%	0,8%	0,5%	0,4%	0,3%	0,5%	-12,2 PP	-1,0 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	48,1%	58,0%	62,2%	61,5%	58,0%	51,3%	54,9%	+6,8 PP	-3,1 PP
Unbekannte Übergänge	13,9%	13,2%	14,4%	15,4%	16,8%	20,4%	19,1%	+5,2 PP	+5,9 PP
<b>mit mittlerer Reife</b>									
Zielbereich I: Berufsabschluss	26,5%	24,6%	25,6%	24,7%	24,6%	25,4%	27,1%	+0,6 PP	+2,5 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	55,8%	57,0%	58,2%	60,1%	59,3%	57,5%	55,2%	-0,6 PP	-1,8 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	5,6%	4,5%	4,0%	2,1%	1,8%	1,5%	2,4%	-3,2 PP	-2,1 PP
Unbekannte Übergänge	12,2%	13,9%	12,2%	13,2%	14,4%	15,5%	15,3%	+3,1 PP	+1,4 PP
<b>Übergänge aus gymnasialer Mittel- in gymnasiale Oberstufe</b>									
Zielbereich I: Berufsabschluss	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zielbereich II: Hochschulreife	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	+/-0,0 PP	+/-0,0 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Unbekannte Übergänge	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quelle: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr, Wohnen und ländlichen Raum, Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen – Ergebnisberichte, Ausgaben verschiedener Jahre. Berichte online abrufbar unter: <https://statistik.hessen.de/unsere-zahlen/integrierte-ausbildungsberichterstattung/ergebnisberichte-der-iabe>.

In Hessen wird der *Verbleib* von Jugendlichen unmittelbar *nach Abschluss der Sekundarstufe I* für jedes Schuljahr im Rahmen der sog. „Integrierten Ausbildungsberichterstattung“ erfasst. *Tabelle 8* zeigt die entsprechende Verteilung für den Zeitraum zwischen 2015 bis 2024, wobei nach dem erworbenen Abschluss in Sekundarstufe I sowie den verschiedenen Zielbereichen

differenziert wird. Für die Abgangskohorte des 2024 Jahres zeigt sich Folgendes: 14,0 % verblieben im Übergangsbereich, 16,7 % begannen eine berufliche Ausbildung und 57,2 % besuchten zwecks Erwerbs der (Fach-)Hochschulreife weiterhin die Schule. Für 12,1 % der Jugendlichen lagen keine Informationen zum Verbleib vor. Gegenüber 2015 gab es mit Ausnahme des Zielbereichs der (Fach-)Hochschulreife (-4,9 PP) keine sonderlich ausgeprägten Veränderungen der Anteilswerte. Die tiefergehende Betrachtung zeigt, dass der Verbleib der Schulentlassenen vom höchsten erreichten Schulabschluss abhängt. Während Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss jeweils mehrheitlich in den Übergangsbereich einmünden (60,9 % bzw. 54,9 %) sowie ohne genauere Anhaltspunkte verbleiben (33,4 % bzw. 19,1 %), sind bei Jugendlichen mit mittlerer Reife der weiterführende Schulbesuch (55,2 %) und der Beginn einer beruflichen Ausbildung (27,1 %) maßgeblich. Auch wenn es Jugendlichen mit Hauptschulabschluss wesentlich häufiger als schulabschlusslosen Jugendlichen gelingt, im Anschluss an die Schullaufbahn eine berufliche Ausbildung zu beginnen, ist es besorgniserregend, dass *beide Gruppen* in den letzten zehn Jahren in etwa *zu ähnlichen Anteilen in den Übergangsbereich* einmündeten, obwohl sich diese in ihrer formalen Bildung erheblich voneinander unterscheiden. Die zuvor herausgestellten Ungleichheiten schlagen sich angesichts der engen institutionellen Kopplung zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und den weiterführenden Zielbereichen auch beim nachschulischen Verbleib nieder. Dementsprechend münden Männer sowie junge Menschen mit eigener oder elterlicher Zuwanderungsgeschichte deutlich häufiger in den Übergangsbereich ein als die jeweiligen Vergleichsgruppen.

**Tabelle 9: Indikatoren zur Abbildung von Inaktivität und Ausbildungslosigkeit, 2015-24**

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
<b>Quote vorzeitiger 18- bis 24-jähriger (Aus-)Bildungsabgänger/-innen<sup>1</sup> (EU-Labour Force Survey)</b>										
<b>insgesamt</b>	<b>9,9%</b>	<b>10,5%</b>	<b>10,1%</b>	<b>10,8%</b>	<b>10,3%</b>	<b>11,5%</b>	<b>14,7%</b>	<b>14,7%</b>	<b>14,9%</b>	<b>13,8%</b>
Frauen	9,7%	9,4%	8,3%	8,8%	8,7%	-	11,9%	11,9%	12,1%	11,6%
Männer	10,1%	11,4%	11,8%	12,6%	11,7%	13,2%	17,2%	17,2%	17,6%	15,8%
<b>NEET-Quote 18- bis 24-jähriger Personen<sup>2</sup> (EU-Labour Force Survey)</b>										
<b>insgesamt</b>	<b>8,5%</b>	<b>9,4%</b>	<b>7,7%</b>	<b>7,6%</b>	<b>7,0%</b>	<b>10,1%</b>	<b>11,2%</b>	<b>9,3%</b>	<b>10,7%</b>	<b>10,6%</b>
Frauen	10,1%	9,7%	8,1%	8,4%	7,9%	-	10,9%	9,7%	10,5%	11,2%
Männer	7,1%	9,2%	7,3%	6,9%	6,1%	-	11,4%	8,9%	10,9%	10,1%
<b>Quote nicht formal qualifizierter 20- bis 34-jähriger Personen (nfQ-Quote)<sup>3</sup> (Mikrozensus)</b>										
<b>insgesamt</b>	<b>14,2%</b>	<b>14,5%</b>	<b>14,8%</b>	<b>15,0%</b>	<b>15,9%</b>	<b>18,3%</b>	<b>20,7%</b>	<b>20,9%</b>	<b>20,6%</b>	<b>20,5%</b>
Frauen	14,2%	14,2%	13,5%	13,7%	14,7%	17,0%	18,9%	18,9%	18,3%	17,8%
Männer	14,1%	14,8%	15,9%	16,3%	17,1%	19,5%	22,4%	22,7%	22,8%	23,0%

Quelle: 1.) Eurostat, Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions (Online-Code: edat\_lfse\_16). Es handelt es sich um 18-bis 24-Jährige, die höchstens einen Realschulabschluss haben und in den letzten vier Wochen nicht an schulischer oder beruflicher (Aus-)Bildung teilnahmen; 2.) Eurostat, Young people neither in employment nor in education and training by sex and NUTS 2 regions (NEET rates) (Online-Code: edat\_lfse\_22). „NEET“ steht für „not in employment, education or training“, wobei junge Menschen erfasst werden, die in den letzten vier Wochen weder einer Erwerbsarbeit noch einer (Aus-)Bildungsmaßnahme nachgingen; 3.) Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Datenreport zum Berufsbildungsbericht, verschiedene Jahre; „nfQ“ steht für nicht formal Qualifizierte, wobei Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung erfasst werden.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass sich die absolute Zahl sowie der Anteilswert von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in den letzten Jahren in Hessen erhöht hat und dass der Übergang von der Schule in den Beruf allen voran für Menschen mit fehlendem und niedrigem Bildungsabschluss eine größere Herausforderung darstellt. Hiervon wiederum sind Männer und junge Menschen mit Migrationshintergrund überproportional stark betroffen. Mit Blick auf die in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung der *beruflichen Orientierung* ergeben sich aus einer OECD-Studie eher ernüchternde Ergebnisse. Auf Basis aktueller PISA-Daten

wird herausgestellt, dass das Ausmaß der beruflichen Fehlausrichtung („*career misalignment*“) und der Aspirationsdiskrepanz („*aspiration gaps*“) unter Jugendlichen an deutschen Schulen international vergleichsweise stark ausgeprägt ist, wobei hiervon wiederum gerade junge Menschen mit schwachen Schulleistungen und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien betroffen sind. Zwischen 50 % und 60 % unterschätzen die Bildungsanforderungen für ihre (zu ambitionierten) Wunschberufe (OECD 2025: 26-31). Ein ähnlich kritisches Bild zur beruflichen Orientierung im Schulkontext zeichnet ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2025). Um der in Hessen recht weit verbreiteten *Ausbildungslosigkeit* unter jungen Menschen entgegenzuwirken (vgl. *Tabelle 9*), ist an der Prävention von Bildungsarmut, Erhöhung der Wirksamkeit der Sprachförderung und beruflichen Orientierungsarbeit sowie der Unterstützung bei nachschulischen Übergängen anzusetzen.

### 3.2 Schulische Abwärtsspiralen: Prozesse, Ursachen und Entgegenwirkung

*Bildungsarmut* ist in rein formaler bzw. statistischer Betrachtung durch sehr schwache oder fehlende Schulabschlüsse gekennzeichnet und die Folge von zu hohen Fehlzeiten, zu großen Verständnisschwierigkeiten und Lernrückständen, zu schwachen Leistungen oder zieldiffernten Beschulungsformen. Vorzeitige Schulabbrüche (sog. „dropout“) während der gesetzlichen Pflichtschulzeit kommen im deutschen Kontext nur in Einzel- bzw. Ausnahmefällen vor, so dass mit „Schulabbruch“ in der deutschsprachigen Literatur zumeist ein fehlender Schulabschluss im Anschluss an die obligatorische Schulzeit gemeint ist (Hadjari et al. 2019: 183-186).

Sehr schwache oder fehlende Schulabschlüsse sind keine Zufallsprodukte, sondern stehen am Ende *schulischer Entkopplungsprozesse*, die betreffende Jugendliche während der Schullaufbahn erlebt haben. Derartige Prozesse werden in der einschlägigen Bildungsforschung mit unterschiedlichen Blickwinkeln und Schlagwörtern untersucht, wobei sich die Beiträge einerseits mit passiven (bzw. innen gerichteten) und andererseits mit aktiven (bzw. nach außen gerichteten) Phänomenen bzw. Erscheinungsformen auseinandersetzen (z. B. Fuchs 2024; Gläser-Zikuda et al. 2024; Mori/Hascher 2025; Seeliger 2016; Speck/Ricking 2025): Bei der „*Schulentfremdung*“ und „*Schulmüdigkeit*“ handelt es sich um passive Rückzugsphänomene, die sich primär auf der kognitiv-affektiven Ebene bzw. im Innenleben von betreffenden SuS abspielen und im Unterricht nicht unbedingt durch spezifische Verhaltensweisen nach außen dringen. Eine in diesem Zusammenhang relevante Ausprägung ist das „*passive Schulschwänzen*“ bzw. der „*hidden dropout*“: Trotz physischer Anwesenheit gelingt es den Jugendlichen nicht mehr, mit Interesse und Motivation am Unterricht teilzunehmen. Da die Unterrichtsdurchführung und Schulordnung formal nicht verletzt werden, bleibt ein konstruktives Ein- und Entgegenwirken durch die Lehrkräfte womöglich aus. „*Schulverweigerung*“ und „*Schulabsentismus*“ stellen demgegenüber Phänomene dar, die durch anhaltendes Fehlverhalten (z. B. Verspätungen, Störungen, Aufgabenverweigerung) im Unterricht sowie häufiges unerlaubtes Fehlen im Unterricht unmittelbar im Verhalten der betreffenden Jugendlichen sichtbar werden. Sie können daher von den Lehrkräften wesentlich leichter als kognitiv-affektive Probleme erkannt werden. Zum Gesamtverständnis sind ferner zwei weitere Aspekte nennenswert: Erstens bestehen zwischen den beiden skizzierten Phänomenbereichen *gegenseitige Verstärkungsmechanismen*: Drücken schulentfremdete Jugendliche ihren Unmut z. B. durch Unterrichtsstörungen oder Fehlzeiten aus, drohen ihnen negative Reaktionen der Lehrkräfte oder Schülerschaft

sowie schlechte Noten, was wiederum jeweils die Entfremdungstendenzen der Betroffenen verschärfen kann. Zweitens haben *schlechte Noten* eine *zentrale Rolle*, und zwar sowohl als Ausgangspunkt wie auch als Resultat der oben genannten Phänomene. Beide Aspekte unterstreichen die *Gefahr von Abwärtsspiralen*, in die SuS hineingeraten können. Abwärtsspiralen können zwar durch negative Erlebnisse und Einschnitte abrupt ausgelöst werden („Trigger-Events“), zumeist handelt es sich aber um *langjährig andauernde und schleichende Prozesse* mit tieferliegenden und multiplen Ursachen. Es liegen zahlreiche Beiträge darüber hervor, welche Kinder und Jugendliche von schulischen Problemen und Abbrüchen *besonders betroffen* sind und welche *Ursachen* dahinterliegen. Deren Befunde decken sich größtenteils mit den bereits zuvor benannten Gruppen und Faktoren. Sie legen insgesamt nahe, dass die Ursachen sowohl auf der *individuellen Ebene* der betreffenden SuS (sowie der familiären Herkunft und Ressourcenausstattung) als auch auf der *organisatorisch-institutionellen Ebene* der Schulen (sowie der in ihnen agierenden Lehrkräfte und dargebrachten Unterrichtsqualität) zu verorten sind (z. B. Fuchs 2024: 27-55; Hadjar et al. 2019; Hennemann et al. 2010; Hillenbrand/Ricking 2011; Mori/Hascher 2025; Quenzel/Hurrelmann 2019; Zurbriggen/Moser 2022).

Auf der *individuellen Ebene* hat die *familiäre Herkunft* von Kindern und Jugendlichen die höchste Erklärungskraft. Ein geringes Bildungsniveau und ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern (bzw. der Erziehungsberechtigten), ein geringes Interesse am Lernverhalten und schulischen Werdegang, ein geringes Zutrauen in den Bildungsaufstieg oder fehlendes Wissen und Orientierungsvermögen bezüglich des Bildungssystems sind beispielhafte Facetten einer geringen familiären Ressourcenausstattung. Die Beispiele spiegeln die häufig herangezogene und auf Pierre Bourdieu (1983) zurückgehende Unterteilung in ökonomische (z. B. Wohnungsausstattung, Mittel zur Finanzierung von Nachhilfe oder Freizeitaktivitäten), kulturelle (z. B. elterliche Bildungsaspirationen und Erziehungsstile, Bücher im Haushalt) und soziale (z. B. Eltern, Freunde und weitläufigere Unterstützungsnetzwerke) Ressourcen von Haushalten wider. Eine insgesamt geringe Ressourcenausstattung lässt die Wahrscheinlichkeit für problematische Schullaufbahnen bei betreffenden Kindern und Jugendlichen erheblich steigen, sofern eine wirksame außerfamiliäre Kompensation ausbleibt oder fehlschlägt. Bekannt ist ferner, dass Schulprobleme verstärkt während der *Adoleszenz* und somit besonders in der siebten bis neunten Jahrgangsstufe zum Tragen kommen. Gerade in dieser Phase können Autonomie-, Mitbestimmungs- und Anerkennungsbedürfnisse von Jugendlichen in Konflikt mit den (als zu starr empfundenen) Anforderungen und Regeln im Schulunterricht geraten. Auch nehmen *Freundeskreise* („Peer-Groups“) in dieser Phase einen relevanten Einfluss darauf, wie Jugendliche gegenüber der Schule eingestellt sind. Eine gänzlich fehlende Integration in Freundeskreise oder eine zu starke Einbindung in problembehaftete Freundeskreise, in denen etwa Mobbing, Gewaltausübung oder übermäßiger Konsum von Alkohol oder Unterhaltungsmedien befördert werden („Risiko-Peers“), erhöht jeweils die Gefahr für eine Abwendung von der Schule. In Übereinstimmung mit den Ungleichheiten beim Erwerb von Schulabschlüssen weisen einschlägige Beiträge zu guter Letzt darauf hin, dass *Jugendliche mit männlichem Geschlecht und mit Zuwanderungsgeschichte* stärker als Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund von Schulproblemen und -abbrüchen betroffen sind. Insbesondere bei *unzureichenden Deutschkenntnissen* können SuS dem Unterricht nur bedingt folgen, wodurch wiederum die Lernmotivation und das Kompetenzerleben gedämpft werden.

Auf der *institutionell-organisatorischen Ebene* wird neben den früh greifenden Selektionsmechanismen, steigenden Tendenzen zur Segregation und Kumulation benachteiligter SuS in einzelnen Schulen und Klassen sowie wachsenden Herausforderungen beim Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft insbesondere die *Unterrichtsqualität* diskutiert. Eine in der Bildungsforschung gängige Unterscheidung besteht zwischen sog. „Sicht-“ und „Tiefenstrukturen“: Während die Sichtstrukturen den Organisationsrahmen (z. B. Größe und Zusammensetzung der Klassen) und die Methodenbreite des Unterrichts (z. B. Mischung aus Frontalunterricht, Projekt-/Gruppenarbeiten sowie selbstgesteuertem Lernen) betreffen, beziehen sich die Tiefenstrukturen unmittelbar auf die Vermittlung (Lehrkräfte) und Aneignung (SuS) der Lerninhalte sowie die Interaktion zwischen Lehrkräften und SuS. Deren Qualität setzt sich wiederum aus der Dreiteilung aus effektiver Klassenführung („Classroom Management“), kognitiver Aktivierung der SuS sowie konstruktiver und unterstützender Lernhilfe bzw. -begleitung zusammen (sog. „Modell der drei Basisdimensionen“). Da die Tiefenstrukturen maßgeblich für das Kompetenzerleben der SuS und die Lernwirksamkeit des Unterrichts sind, wird ihnen in der Forschung eine tendenziell höhere Bedeutung zugewiesen als den Sichtstrukturen. Je geringer die Qualität ausfällt, desto eher sinkt bei SuS das Interesse am Unterricht und desto eher bleiben Lernerfolge aus (Fauth et al. 2025; Gläser-Zikuda et al. 2024; Henschel et al. 2023).

Denkt man die beiden Ebenen zusammen, so ist die *Passung* von entscheidender Relevanz. Aus dieser Perspektive sind erfolgreiche (bzw. gescheiterte) Schullaufbahnen als Ergebnisse geeigneter (bzw. defizitärer) Passungsverhältnisse zwischen den Voraussetzungen, Potenzialen und Fähigkeiten der SuS („familiärer Herkunftshabitus“) einerseits und den schulischen Strukturen, Anforderungen und Angeboten („institutionell geforderter Schulhabitus“) andererseits einzuordnen (Budde 2013: 24-27; Hummrich/Kramer 2017: 89-97). Zur *Sicherstellung der Passung* und damit zur *Entgegenwirkung von schulischen Abwärtsspiralen* ist das Ergreifen unterschiedlicher präventiver und kompensatorischer Maßnahmen sinnvoll. Angesichts des Bedeutungszuwachses von Kindern und Jugendlichen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte ist die vorschulische und schulzeitbegleitende *Sprachförderung* eine unabdingbare Notwendigkeit.<sup>4</sup> Ferner ergeben sich aus der Abwärtsspiralen-Prozessperspektive einige (*Früh-*)*Warnsignale*, die von einem verfestigtem Rückzugs- und Ausweichverhalten über gehäuftes Stören, Zuspätkommen oder Fehlen bis hin zu spürbaren Leistungseinbußen sowie Klassenwiederholungen reichen und von den Lehrkräften mit Blick auf die Schülerschaft besonders beachtet werden sollten. Des Weiteren resultieren aus den Sicht- und Tiefenstrukturen der *Unterrichtsqualität* einige Ansatzpunkte, wozu z. B. der Einsatz multiprofessioneller Teams, der Einbezug außerschulischer Unterstützungsakteure, die Sicherstellung einer effektiven Klassenführung, die Schaffung einer kognitiv anregenden und motivierenden Lernatmosphäre sowie der zielgerichtete Einsatz von Maßnahmen der Binnendifferenzierung und der individuellen Förderung (wie etwa Mentoring oder Nachhilfe) zählen (Fauth et al. 2025;

---

<sup>4</sup> In Hessen existiert mit den sog. „Sprachvorlaufkursen“ ein präventiv ansetzender Förderansatz. Seit dem Schuljahr 2021/2022 sind diese Kurse für Kinder mit Sprachrückständen verpflichtend. Sie beginnen rund zwölf bis 18 Monate vor der Einschulung und sollen die betreffenden Kinder in sprachlicher Hinsicht schulfähig machen. Laut Angaben des HMKB nimmt zurzeit fast ein Drittel der eingeschulten Kinder zuvor an diesen Kursen teil. Ob diese Angebote zu einer effektiven Verbesserung oder zumindest Stabilisierung der schulischen Kompetenzen beitragen können, wird sich im Zuge der nächsten Erhebung des IQB-Bildungstrends zu den Schulleistungen von Kindern der vierten Klassen zeigen. Sie wird 2028/2029 durchgeführt und veröffentlicht.

Mori/Hascher 2025: 209-210). Die praktische Umsetzung dieser Elemente ist anspruchsvoll und setzt ausreichend qualifizierte Lehr- und Fachkräfte an den Schulen voraus.

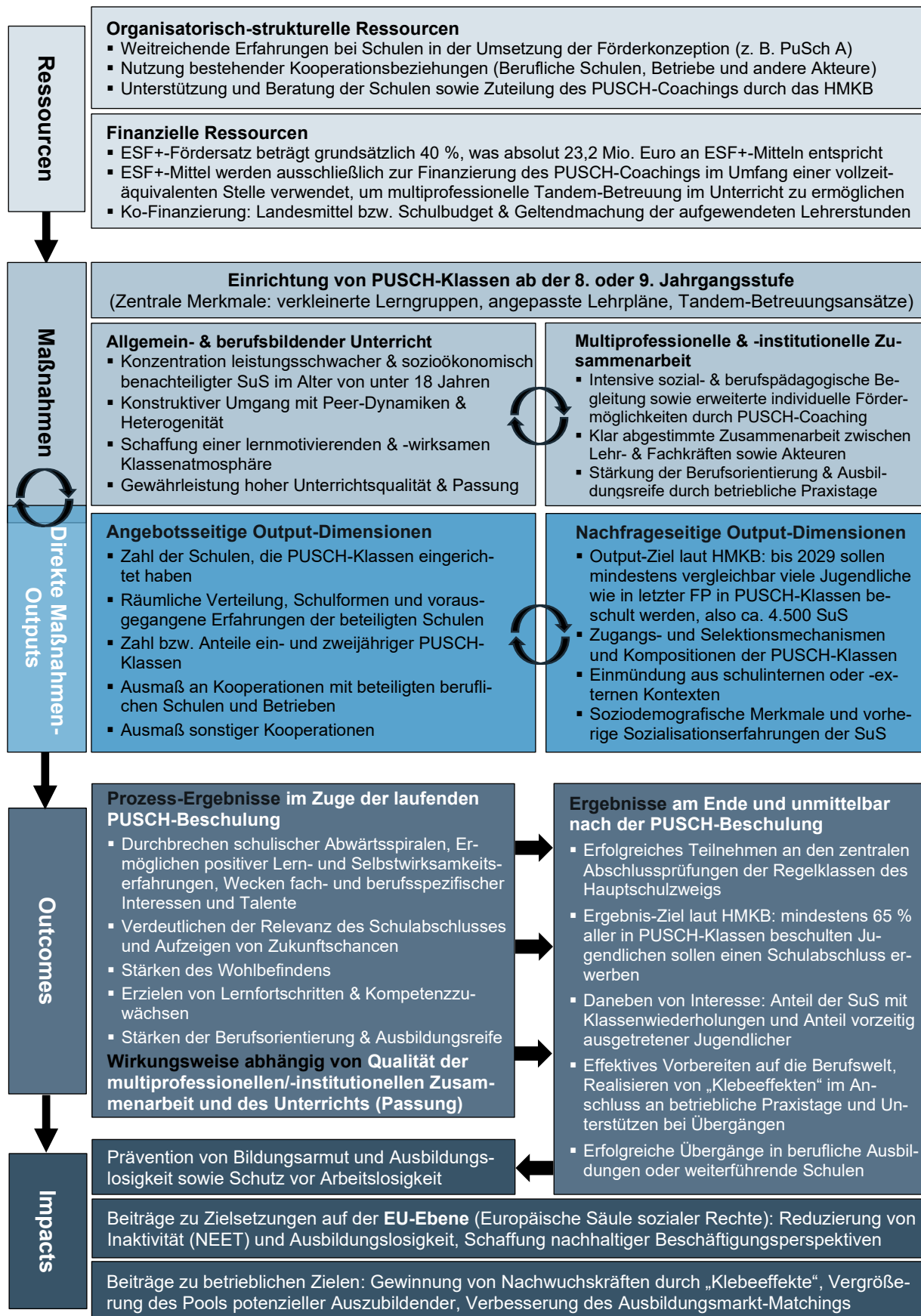
## 4 Wirkungsmodell von PUSCH

In diesem Kapitel wird das Wirkungsmodell (mitunter auch „Logikmodell“ oder „Programmlogik“ genannt) für PUSCH vorgestellt. Ein solches Modell ist die Grundlage sog. theoriebasierter Wirkungsevaluationen und dient dazu, eine Förderung als Evaluationsgegenstand konzeptionell zu umreißen sowie hinsichtlich gewünschter Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und Zielsetzungen in aufeinanderfolgende Phasen zu gliedern (hierzu z. B. Chen 2012; Giel 2013; Knowlton/Phillips 2012). Das Modell bildet den Soll-Zustand von Fördergeschehnissen ab und liefert die konzeptionelle Grundlage für die empirische Überprüfung des erreichten Ist-Zustands. Leitend ist dabei die Frage, warum, wie und für wen eine Intervention (ggf. nicht) wirkt und welche Faktoren und Bedingungen die (ggf. ausbleibenden) Erfolge beeinflussen. In Anlehnung an die W. K. Kellogg Foundation (2004) wird das Wirkungsmodell für PUSCH in fünf verschiedene Phasen unterteilt: Während die für PUSCH bereitgestellten Ressourcen („Inputs“), die mit ihnen umgesetzten „Aktivitäten“ bzw. „Maßnahmen“ sowie die unmittelbar im Zuge der Durchführung erreichten Personen und Akteure („Outputs“) zuvorderst die Funktionalität und Qualität der Umsetzung von PUSCH betreffen, beziehen sich die beiden anderen Phasen vor allem auf die Wirkungsweise und Wirksamkeit von PUSCH. Dabei interessieren einerseits die bei der Zielgruppe in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht beobachtbaren Wirkungen („Outcomes“) und andererseits die langfristig angestoßenen Veränderungen mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz („Impacts“). Im Rahmen der Evaluation werden die fünf Phasen anhand von primär erhobenen und sekundär bezogenen Daten betrachtet, um das Fördergeschehen stichhaltig bewerten zu können. Im Folgenden wird PUSCH entlang der fünf Phasen dargestellt, wobei *Abbildung 2* das Wirkungsmodell von PUSCH in Gänze veranschaulicht.

### 4.1 Umsetzung von PUSCH: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs

**Ausgangspunkt der Förderumsetzung** sind hessische Schulen, die PUSCH-Klassen einrichten wollen. Hierfür stellen sie beim programmzuständigen HMKB zu Beginn eines Kalenderjahres einen Antrag für das kommende Schuljahr. Antragsberechtigt sind nahezu alle Schulen in Hessen, die den hauptschulischen Bildungsgang anbieten. Ausgeklammert werden Mittelstufenschulen, da dort ein praxisorientierter Bildungsgang angeboten wird, der den PUSCH-Klassen bezüglich der starken Fokussierung auf berufsbezogenen Unterricht ähnelt. Den Schulen ist es freigestellt, ob sie zwei- oder einjährige PUSCH-Klassen einrichten. Zweijährige PUSCH-Klassen beginnen ab der achten Jahrgangsstufe und einjährige PUSCH-Klassen ab der neunten Jahrgangsstufe. Eine Ausnahme bilden Integrierte Gesamtgesamtschulen (IGS): Sie können ausschließlich einjährige PUSCH-Klassen einrichten, haben aber zur treffsicheren Auswahl und effektiven Vorbereitung potenzieller PUSCH-SuS die Möglichkeit zur vorgelagerten Umsetzung sog. Vorschaltjahre in der achten Jahrgangsstufe. Zentrales Element von PUSCH-Klassen sind Personal-Tandems bestehend aus Lehr- und Coachingfachkräften. Die Auswahl der Bildungsträger, die die Coachingfachkräfte in die Schulen mit genehmigten PUSCH-Klassen entsenden, erfolgt im Zuge des Bewilligungsprozesses und wird – anders als in der letzten Förderperiode (PuSch A) – nicht mehr von den Schulen selbst verantwortet, sondern maßgeblich durch das programmzuständige HMKB koordiniert.

Abbildung 2: Wirkungsmodell von PUSCH



Darstellung in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004). Informationsbasis: Verschiedene Dokumente zu PUSCH (v. a. Programmleitlinie, Anträge bzw. Konzeptraster der Schulen, online veröffentlichte Projektberichte), ISG-Experteninterviews sowie Ergebnisse der Evaluation von PuSch (ISG 2022).

Die **Input-Ebene** betrifft allgemein die Ressourcen, welche für die Erbringung des Förderangebots erforderlich sind. Dazu zählen zuvorderst die *finanziellen Mittel*, die für die Umsetzung von PUSCH bereitgestellt werden. Gemessen an der gesamten ESF+-Finanzierungsgrundlage ist PUSCH mit einem geplanten Umfang in Höhe von 23,2 Mio. Euro das drittgrößte Programm. Die ESF+-Mittel decken 40 % der Gesamtkosten und kommen ausschließlich für die Finanzierung der PUSCH-Coachingfachkräfte zum Einsatz. Je eingerichteter PUSCH-Klasse ermöglicht die Finanzierung den *Einsatz einer vollzeitäquivalenten Coachingstelle*, damit der PUSCH-Unterricht mit personellen Tandems bestehend aus regulären Lehrkräften und unterstützenden Fachkräften. Damit ergibt sich gegenüber der letzten Förderperiode 2014-2020 (PuSch A) eine erhebliche Aufstockung der *Personalressourcen* für die sozial- und berufspädagogische Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen. Die unmittelbaren Zuwendungsempfänger der ESF+-Fördergelder sind dabei nicht die Schulen selbst, sondern die Bildungsträger, welche die pädagogischen Fachkräfte für das Coaching in den PUSCH-Klassen abstellen. Das abgestellte Personal muss über eine pädagogische Ausbildung sowie ein Mindestmaß an pädagogischer Praxis im Kinder- und Jugendbereich verfügen. Die Schulen erhalten vom Land Hessen über das Schulbudget weitere Mittel und können die für den PUSCH-Unterricht aufgewendeten Lehrerstunden anrechnen, um die Gesamtkosten zu decken bzw. die 60 %-ige Ko-Finanzierung abzusichern. Neben den finanziellen Aufwendungen kann in der bereits bestehenden Schul- und Trägerlandschaft eine notwendige *strukturelle Inputdimension* gesehen werden. Angesichts des langjährigen Bestehens der ESF-geförderten Unterstützung schulabschlussgefährdeter Jugendlicher (SchuB, PuSch A und nun PUSCH) gibt es in Hessen einige Schulen und Träger, die über weitreichende Erfahrungen in der Umsetzung der Förderkonzeption verfügen. Da die Förderkonzeption zudem die Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen und Betrieben und somit eine lernortübergreifende Durchführung anregt, können insbesondere erfahrene Schulen von langjährig aufgebauten Kooperationsnetzwerken profitieren. Dabei haben keineswegs nur erfahrene Schulen die Möglichkeit zur Einrichtung von PUSCH-Klassen. Mittels verstärkter Informations- und Unterstützungsaktivitäten sowie vereinfachter Verfahren beabsichtigt das programmverantwortliche HMKB auch solche Schulen zu einer PUSCH-Mitwirkung zu ermutigen, die bisher nur wenige oder gar keine Erfahrungen mit der Förderung haben.

Mit Blick auf die **Maßnahmenebene** sind die *Einrichtung der PUSCH-Klassen* und die *Durchführung des PUSCH-Unterrichts* (sowie die dahinterstehenden Förderkonzepte) vordergründig. Das Beschulungsformat wird zwar an allgemeinbildenden Regelschulen durchgeführt, es unterscheidet sich jedoch von den Regelangeboten in mehreren Aspekten. Da es sich bei PUSCH um ein spätpräventives Förderkonzept handelt, das ab der achten (zweijährige Umsetzung) oder neunten (einjährige Durchführung) Jahrgangsstufe und damit gegen Ende der Regelschulzeit greift, zeichnet sich die *Selektionslogik bzw. Klassenkomposition* durch eine hohe Konzentration leistungsschwacher und sozioökonomisch benachteiligter SuS aus. Viele PUSCH-SuS haben zuvor schulische Misserfolge erfahren und negative Assoziationen mit der Schule. Diese spezifische Zusammensetzung kann negative Gruppendynamiken, Stigmatisierungsprozesse und Resignationstendenzen verstärken, sofern andere Stellschrauben unverändert bleiben. Um diesen Risiken zu begegnen und die Abwärtsspiralen zu durchbrechen, setzt die PUSCH-Förderkonzeption auf *weiterreichende Anpassungen*. Zuvorderst zu nennen

ist die Kombination aus reduzierter Klassengröße (10 bis 16 SuS) und intensiverem Personaleinsatz (multiprofessionelle Tandems), wodurch im Vergleich zu den Regelangeboten z. B. wesentlich mehr Möglichkeiten für eine effektive Klassenführung, eine binnendifferenzierte und individuelle Ausgestaltung des Unterrichts sowie eine bedarfsadäquate sozial- und berufspädagogische Begleitung der SuS bestehen. Des Weiteren setzt die PUSCH-Förderkonzeption auf ein angepasstes Curriculum (sog. „Studentafel“), bei dem der Fokus auf die beiden Hauptfächer Deutsch und Mathe sowie auf berufsbildende und -praktische Lerneinheiten gelegt wird. Im Vergleich zum Regelangebot ist der PUSCH-Unterricht hinsichtlich des Mischungsverhältnisses aus theoretisch-abstrakten und praktisch-handlungsorientierten Elementen ausgewogener und bezüglich des zeitlichen Gesamtumfangs an Lerneinheiten intensiver. Eine weitere Besonderheit von PUSCH ist der lernortübergreifende und multiinstitutionelle Ansatz: Neben den von Bildungsträgern abgestellten Coachingfachkräften sind berufliche Schulen und Betriebe an der Umsetzung von PUSCH beteiligt, wodurch die Berufsorientierung und Ausbildungsreife der Jugendliche gestärkt werden sollen. Mit Blick auf die Umsetzung zielt die PUSCH-Konzeption darauf ab, eine lernmotivierende und -wirksame Klassenatmosphäre zu erzeugen und die Passung zwischen Unterricht und SuS im Vergleich zur vorausgegangenen Beschulung zu verbessern. Die bloße Anwesenheit zweier Personen im Unterricht (multiprofessionelle Tandems) sowie die Einbindung weiterer Institutionen (berufliche Schulen, Betriebe und ggf. weitere Akteure) sind jedoch allein noch kein Garant für die Einlösung dieses Anspruchs. Vielmehr sind hierfür weitergehende qualitative Voraussetzungen zu erfüllen, hierunter z. B. eine klar abgestimmte Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachkräften, eine angemessene kognitive Aktivierung der SuS durch Vermeidung von Unterforderung und Unterstützung bei drohender Überforderung, ein konsequenter Umgang mit schwierigen Situationen und eine konstruktive bzw. ermutigende Fehler- und Feedbackkultur im Unterricht sowie ein für die SuS sinnhaftes Ineinandergreifen der verschiedenen Lernorte.

Auf der **Output-Ebene** sind die Ergebnisse von Relevanz, die unmittelbar mit der laufenden Maßnahmenumsetzung zusammenhängen. Einerseits wird auf die Zahl umsetzungsaktiver Organisationen und initiiert Vorhaben geblickt (*Angebotsseite*), andererseits ist die Zielgruppenerreichung und somit die Zahl erreichter Menschen von Relevanz (*Nachfrageseite*). Mit Blick auf PUSCH interessiert *angebotsseitig* insbesondere die Zahl der beteiligten Schulen und bewilligten PUSCH-Projekte. Zu den weiteren relevanten Fragen zählen in diesem Zusammenhang auch, wie sich die beteiligten Schulen räumlich in Hessen verteilen, welche Schulformen zu welchen Anteilen vertreten sind und ob ein- oder zweijährige PUSCH-Klassen bei der Umsetzung die Überhand haben. Angesichts des lernortübergreifenden Ansatzes ist angebotsseitig auch die Berücksichtigung der beteiligten beruflichen Schulen und Betriebe geboten. Auf der *Nachfrageseite* stehen die in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen im Vordergrund. Für eine PUSCH-Beschulung infrage kommen grundlegend solche Jugendliche, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht und ausgeprägte Leistungsrückstände haben. Junge Menschen nichtdeutscher Herkunftssprache und vorheriger Beschulung in sog. Intensivklassen sowie SuS mit festgestelltem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung gehören ebenfalls zur potenziellen Zielgruppe der PUSCH-Beschulung. Bei allen SuS werden ausreichende verbale und schriftliche Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Für Förderprogramme, die im Rahmen des ESF+ umgesetzt werden, sind sog. *Outputindikatoren* wesentlich. Mit ihnen

werden die Zielsetzungen für die zu erreichenden Personen festgelegt. Die hessische ESF+-Strategie sieht vor, dass die erreichten SuS des Programms PUSCH gemeinsam mit den teilnehmenden Jugendlichen am ebenfalls im Schulkontext angesiedelten Programm „MINT-Berufsorientierung“ erfasst werden (Indikator EECO 06: „Teilnehmende unter 18 Jahren“). Der entsprechende Zielwert beläuft sich auf 9.700 Personen und ist bis zum Jahr 2029 zu erreichen. Seitens des programmzuständigen HMKB wird angestrebt, mindestens eine ähnliche Zahl an SuS in PUSCH-Klassen zu unterstützen wie in der letzten Förderperiode (PuSch A), was circa 4.500 Jugendlichen entspräche. Für die Bewertung des Outputs sind nicht nur rein quantitative Größenordnungen, sondern auch *tieferliegende Dimensionen und Prozesse* von Relevanz, wie etwa die Zugangs- und Selektionsmechanismen sowie die hiermit zusammenhängenden Kompositionen von PUSCH-Klassen. Angesichts der spezifischen Komposition, Intensität sowie lernortübergreifenden Ausgestaltung der PUSCH-Beschulung ist es wichtig, dass sich die Jugendlichen freiwillig und bewusst für diesen Weg entscheiden – genauso sieht es die Auswahllogik gemäß der PUSCH-Programmatik vor. Bei der Gewinnung von SuS könnte die mit Stigmata behaftete Wahrnehmung von PUSCH-Klassen („Rest-“ oder „Problemklassen“) womöglich eine Hürde darstellen, die es durch Akzeptanzschaffung und Verdeutlichung der Vorteile und Chancen bei infrage kommenden Jugendlichen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (sowie im gesamten Schulkontext) abzubauen gilt. Was die Einmündung der Jugendliche in die PUSCH-Klassen betrifft, ist ferner der vorausgegangene Beschulungsort von Relevanz. Bei SuS, die aus externen Schulen in die PUSCH-Klassen einmünden, dürften nämlich die Informationslagen der Schulen dünner und die Eingewöhnungszeiten länger ausfallen als bei schulintern einmündenden Jugendlichen. Bei einer hohen Zahl an SuS aus externen Schulen ist mit Herausforderungen in der Startphase zu rechnen. Mit Blick auf die Schülerschaft einzelner PUSCH-Klassen sind wiederum unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen von Interesse, wobei nicht nur äußerliche Merkmale, sondern auch vorausgegangene schulische und familiäre Sozialisationserfahrungen eine wichtige Rolle spielen.

#### 4.2 Wirksamkeit von PUSCH: Outcomes und Impacts

Auf der **Ebene der Outcomes** sind Nutzen- und Wirkungsaspekte vordergründig, die sich in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht bei der Zielgruppe beobachten lassen und in ihrer (Nicht-)Erreichung relativ klar auf die Förderintervention zurückführen lassen. Wie zuvor bereits dargestellt, kommt es mit Blick auf die Jugendlichen *im Zuge der laufenden Beschulung* insbesondere darauf an, schulische Abwärtsspiralen zu durchbrechen, positive Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen sowie fach- und berufsspezifische Interessen und Talente zu wecken. Nicht zuletzt geht es auch darum, den SuS zu verdeutlichen, dass ein Schulabschluss von elementarer Bedeutung für den weiteren Werdegang und die PUSCH-Beschulung diesbezüglich eine zukunftsweisende Chance (und kein benachteiligungszementierendes „Abstellgleis“) ist. Zu den wesentlichen *Wirkungsaspekten*, die die laufende Durchführung betreffen, zählen das Wohlbefinden, der Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs sowie die Berufsorientierung und Ausbildungsreife. Die *Gelingensbedingungen* wurden bereits zuvor erwähnt und betreffen vor allem die multiprofessionelle und -institutionelle Zusammenarbeit sowie die Qualität des Unterrichts und der praktischen Bestandteile. Je besser deren *Passung* mit den individuellen Bedarfslagen und Möglichkeiten der SuS ist, desto höher ist die zu erwartende Wirksamkeit und desto wahrscheinlicher ist am Ende der PUSCH-Förderung der

*erfolgreiche Erwerb des Schulabschlusses*. Hierin liegt auf der Outcome-Ebene wiederum die zentrale programmatische Zielsetzung. Bei ESF+-Programmen werden die Outcomes mit sog. *Ergebnisindikatoren* gemessen. Analog zur Output-Erfassung erfolgt die Ergebnis-Bemessung von PUSCH gemeinsam mit der MINT-Berufsorientierung. Gemäß dem in der Gesamtstrategie festgelegten Ergebnisindikator sollen bis 2029 mindestens 7.700 Jugendliche in den Maßnahmen beider Programme qualifiziert werden (EECR03: „Personen, die nach ihrer Teilnahme eine Qualifizierung erlangen“). Spezifisch für PUSCH ist die Zahl der Jugendlichen relevant, die am Ende der Beschulung einen Schulabschluss erwerben. Das programMZuständige HMKB peilt dabei eine *Abschlussquote* in Höhe von mindestens 65 % an, d. h. mindestens rund zwei Drittel aller in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen sollen erfolgreich zu einem Schulabschluss geführt werden. Der Quoten-Zielwert ist damit etwas höher angesetzt als in der letzten Förderperiode (60 %). Ein entscheidender Punkt für die Wertigkeit von PUSCH ist, dass die SuS an denselben zentralen Abschlussprüfungen teilnehmen wie die SuS der Regelklassen des Hauptschulzweigs. Zusätzlich zur Abschlussquote ist der Erfolg der PUSCH-Förderung auch daran zu bemessen, wie hoch bzw. niedrig der Anteil an Klassenwiederholungen sowie vorzeitig ausgetretenen Jugendlichen ausfällt. Mit Blick auf die *anschließenden Werdegänge* ist es ein Anspruch des Programms, dass möglichst viele ehemalige PUSCH-SuS in berufliche Ausbildungen oder weiterführende Schulbesuche übergehen. Mittels der berufsbildenden und -praktischen Lernabschnitte sowie des Coachings sollen die Jugendlichen gezielt auf die Berufswelt vorbereitet und bei Übergängen unterstützt werden. Die betrieblichen Praxistage entfalten dabei bestenfalls sog. „*Klebeeffekte*“, wonach sich für die SuS in den Betrieben anschließende Chancen für den Beginn einer Ausbildung eröffnen.

Auf der **Impact-Ebene** interessieren die längerfristigen Beiträge einer Förderung zu strukturellen bzw. übergreifenden Zielsetzungen mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz. Grundsätzlich soll jede ESF+-Förderung einen *Unionsmehrwert* aufweisen, indem die jeweiligen Maßnahmen die Erreichung von *EU-Zielsetzungen* unterstützen. Für die derzeit laufende Förderperiode 2021-2027 besteht der maßgebliche Bezugsrahmen in der „*Europäischen Säule sozialer Rechte*“ (kurz: ESSR), die mit einem „Scoreboard sozialer Indikatoren“ bestehend aus 16 messbaren Zielen untermauert ist (Europäische Kommission 2021 und o. J.). PUSCH zielt auf die *Vermeidung von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit* und weist demnach zu mehreren Zielen starke Bezüge auf. Hierzu gehören vor allem die Reduktion des Anteils der 18- bis 24-Jährigen mit vorzeitigem (Aus-)Bildungsausstieg (Stand 2024 in Hessen: 13,8 %), die Verringerung des Anteils der 15- bis 29-Jährigen mit NEET-Status (Stand 2024 in Hessen: 9,6 %) sowie die Erhöhung der Erwerbstätigenquote von 20- bis 64-Jährigen (Stand 2024 in Hessen: 80,5 %) (Eurostat 2025a, 2025b und 2025c). Hinlänglich erwiesen ist zudem, dass Bildung grundsätzlich den besten *Schutz vor Arbeitslosigkeit* darstellt (Weber/Weber 2013). Idealerweise verschafft die PUSCH-Förderung ehemaligen SuS die Bildungsgrundlagen, die für eine dauerhafte und stabile Partizipation am Beschäftigungssystem erforderlich sind. Des Weiteren kann PUSCH zudem Beiträge leisten, von denen *Betrieben* profitieren: Einerseits besteht bei einer Beteiligung an Praxistagen die Chance zur Nutzung von „*Klebeeffekten*“ und zur Gewinnung von Auszubildenden, andererseits vergrößert sich durch die Prävention von Bildungsarmut der Pool an potenziell infrage kommenden Nachwuchskräften.

## 5 Ergebnisse zur laufenden Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit

Dieses Kapitel widmet sich dezidiert der Umsetzung und laufenden Wirksamkeit der PUSCH-Beschulung, wobei unterschiedliche Facetten in den Blick genommen werden. Hierzu zählen die beteiligten Schulen und SuS hinsichtlich relevanter Merkmale (*Abschnitt 5.1.1*), die Einrichtung (*Abschnitt 5.1.2*) sowie Zusammensetzung der PUSCH-Klassen (*Abschnitt 5.1.3*), das PUSCH-Coaching und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (*Abschnitt 5.1.4*), die Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts und die hiermit verbundenen Lernfortschritte (*Abschnitt 5.1.5*), die Ausgestaltung des berufsbildenden Unterrichts und der betrieblichen Praxistage sowie die damit verbundenen Effekte auf die berufliche Orientierung der SuS (*Abschnitt 5.1.6*) sowie die Rahmenbedingungen der Umsetzung (*Abschnitt 5.1.7*).

### 5.1 Übersicht über die an PUSCH-beteiligten Schulen und Jugendlichen

Zunächst wird auf Basis der ESF+-Monitoringdaten (Stand: Januar 2026) darauf geblickt, wie viele Schulen sich bisher zur Einrichtung von PUSCH-Klassen entschlossen haben und wie viele Jugendliche in diesen Klassen beschult wurden. Maßgeblich ist dabei der Zeitraum zwischen den Schuljahren 2022/2023 und 2025/2026.

In *Tabelle 10* kann der Stand der an PUSCH mitwirkenden *Schulen* sowie der von ihnen initiierten *PUSCH-Projekte* nachvollzogen werden. Die Zahl der Projekte entspricht dabei nicht exakt der Zahl der Klassen, da sich hinter manchen Projekten auch zwei oder drei verschiedene Klassen verbergen können. In der betrachteten Zeitspanne gibt es *59 verschiedene Schulen*, die *178 PUSCH-Projekte* umgesetzt haben. Durchschnittlich führte jede beteiligte Schule somit bisher rund drei Projekte durch. Die Mehrheit der Schulen ist langjährig mit dem Förderkonzept vertraut und verfügt über Erfahrungen aus vergangenen Förderlaufzeiten (PuSch A und SchuB). Durchaus gibt es auch Schulen, die die Förderkonzeption in der aktuellen Förderperiode erstmalig zum Einsatz bringen. Aus der Befragung der Schulleitungen ergibt sich eine Verteilung von 71 % an Schulen mit und 29 % an Schulen ohne Vorerfahrungen. Die meisten Schulen sind darüber hinaus mit einer ausgeprägten Kontinuität an der Förderung beteiligt, d. h. nach erstmaliger Einrichtung von PUSCH-Klassen werden auch in den darauffolgenden Schuljahren entsprechende Klassen eingerichtet. Unterstrichen wird die hohe Beteiligungskontinuität der Schulen zusätzlich dadurch, dass alle befragten Schulleitungen mit Blick auf die kommenden Schuljahre fest mit der Einrichtung weiterer PUSCH-Klassen planen. Mehrheitlich entscheiden sich die Schulen dabei zur Implementierung von Projekten mit einjähriger Laufzeit, die gegenüber Projekten mit zweijähriger Laufzeit geringfügig überwiegen (57 % gegenüber 43 %). Aus der *räumlichen Verteilung der Schulen und Projekte* geht hervor, dass PUSCH bisher nicht in allen Kreisen Hessens umgesetzt wurde. Zu den Kreisen ohne Schulen mit PUSCH-Klassen zählen die beiden sehr ländlich geprägten und dünn besiedelten Kreise Vogelsberg und Odenwald sowie die beiden kreisfreien Städte Darmstadt und Offenbach am Main. Basierend auf den Wohnorten der Jugendlichen zeigt sich, dass nur jeweils eine sehr geringe Zahl an Jugendlichen in den betreffenden Kreisen wohnhaft ist. Folglich kommt es nur in Einzelfällen vor, dass Jugendliche aus diesen vier Kreisen zwecks Besuchs von PUSCH-Klassen an Schulen außerhalb ihrer Kreis- bzw. Stadtgrenzen wechseln.

Angesichts der Bevölkerungs- und Sozialstrukturen dürfte die fehlende Abdeckung der beiden einwohnerreichen Städte Darmstadt und Offenbach am Main weniger auf fehlende Bedarfe der Schülerschaft als vielmehr auf eine *bisher ausgebliebene Angebotsentwicklung* der dort angesiedelten Schulen zurückzuführen sein.

**Tabelle 10: Übersicht der an PUSCH-beteiligten Schulen und initiierten Projekte**

Kreis	Schulen mit PUSCH-Projekten	PUSCH-Projekte	...davon mit 1-jähriger Laufzeit		...davon mit 2-jähriger Laufzeit (bzw. Vorschaltjahr bei IGS)	
			n	%	n	%
<b>Insgesamt</b>	<b>59</b>	<b>178</b>	<b>102</b>	<b>57%</b>	<b>76</b>	<b>43%</b>
<b>differenziert nach Kreisen</b>						
Frankfurt am Main, Stadt	5	17	8	47%	9	53%
Hochtaunuskreis	1	3	0	0%	3	100%
Kassel, documenta-Stadt	1	2	0	0%	2	100%
Lahn-Dill-Kreis	3	9	8	89%	1	11%
Landkreis Bergstraße	2	7	4	57%	3	43%
Landkreis Darmstadt-Dieburg	2	6	6	100%	0	0%
Landkreis Fulda	1	2	0	0%	2	100%
Landkreis Gießen	6	15	12	80%	3	20%
Landkreis Groß-Gerau	7	27	25	93%	2	7%
Landkreis Hersfeld-Rotenburg	1	2	2	100%	0	0%
Landkreis Kassel	1	4	1	25%	3	75%
Landkreis Limburg-Weilburg	2	3	0	0%	3	100%
Landkreis Marburg-Biedenkopf	5	14	1	7%	13	93%
Landkreis Offenbach	2	5	5	100%	0	0%
Landkreis Waldeck-Frankenberg	1	4	1	25%	3	75%
Main-Kinzig-Kreis	6	21	11	52%	10	48%
Main-Taunus-Kreis	2	5	0	0%	5	100%
Rheingau-Taunus-Kreis	3	11	11	100%	0	0%
Schwalm-Eder-Kreis	3	8	2	25%	6	75%
Werra-Meißner-Kreis	2	5	1	20%	4	80%
Wetteraukreis	1	2	2	100%	0	0%
Wiesbaden, Landeshauptstadt	2	6	2	33%	4	67%
<b>differenziert nach Schulformen</b>						
GH: Grund- und Hauptschule	2	7	3	43%	4	57%
GHR: Grund-, Haupt- & Realschule	2	3	0	0%	3	100%
GHRF: GHR mit Förderstufe	2	5	1	20%	4	80%
H: Hauptschule	1	2	0	0%	2	100%
HR: Haupt- und Realschule	3	9	4	44%	5	56%
HRF: HR mit Förderstufe	5	13	7	54%	6	46%
IGS: Integrierte Gesamtschule	28	97	72	74%	25	26%
KGS: Kooperative Gesamtschule	13	39	15	38%	24	62%
MPS: Mittelpunktschule	2	3	0	0%	3	100%

Quelle: ESF+-Monitoring-Daten (Stand: Januar 2026) unter Hinzunahme des Verzeichnisses der allgemeinbildenden Schulen in Hessen (Hessisches Statistisches Landesamt, Kennziffer: Verz-6, Ausgabe 2025).

Bei Kreisen, die mit PUSCH-Schulen und -Projekten besetzt sind, ist wiederum eine *Konzentration* auf die Landkreise Groß-Gerau (7 Schulen mit 27 Projekten), Main-Kinzig (6 Schulen mit 21 Projekten), Gießen (6 Schulen mit 15 Projekten) und Marburg-Biedenkopf (5 Schulen und 14 Projekte) sowie auf die Stadt Frankfurt am Main (5 Schulen mit 17 Projekten) erkennbar. Auf die betreffenden fünf Kreise entfallen 49 % aller beteiligten Schulen und 53 % der bis dato umgesetzten Projekte. Bei der räumlichen Verteilung besteht insgesamt lediglich eine lose Kopplung zwischen den Schulen mit PUSCH-Projekten und der Anzahl der Kinder und

Jugendlichen, die in den jeweiligen Kreisen (ohne Berücksichtigung von Gymnasien und Förderschulen) die Sekundarstufe I besuchen. Das Zustandekommen der Verteilung dürfte deshalb stärker auf *angebotsseitigen bzw. schuladministrativen* als auf nachfrageseitigen bzw. bedarfsgetriebenen *Mechanismen* basieren. Die *Schulformen* der beteiligten Schulen spiegeln wiederum recht stark die Gesamtkonstitution von Sekundarstufe I in Hessen wider. So wird das Fördergeschehen maßgeblich von Integrierten (IGS) und Kooperativen Gesamtschulen (KGS) getragen, die zusammengenommen für gut drei Viertel (76 %) aller umgesetzten PUSCH-Projekte verantwortlich sind.

**Tabelle 11: Übersicht der an PUSCH-Projekten teilnehmenden Jugendlichen**

Kreis	SuS	...davon Männer		...davon mit Migrationshintergrund		...davon mit ausländ. Staatsangehörigkeit		...davon aus Nicht-EU-Ländern	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Insgesamt</b>	<b>3.114</b>	<b>1.928</b>	<b>62%</b>	<b>2.057</b>	<b>66%</b>	<b>1.331</b>	<b>43%</b>	<b>896</b>	<b>29%</b>
<b>differenziert nach Kreisen</b>									
Frankfurt am Main, Stadt	341	203	60%	311	91%	169	50%	93	27%
Hochtaunuskreis	61	39	64%	49	80%	31	51%	24	39%
Kassel, documenta-Stadt	56	33	59%	54	96%	47	84%	27	48%
Lahn-Dill-Kreis	124	62	50%	74	60%	53	43%	27	22%
Landkreis Bergstraße	121	66	55%	78	64%	49	40%	37	31%
Landkreis Darmstadt-Dieburg	81	41	51%	40	49%	28	35%	11	14%
Landkreis Fulda	26	14	54%	17	65%	10	38%	9	35%
Landkreis Gießen	240	139	58%	114	48%	86	36%	65	27%
Landkreis Groß-Gerau	439	281	64%	318	72%	173	39%	100	23%
Landkreis Hersfeld-Rotenburg	26	20	77%	17	65%	17	65%	15	58%
Landkreis Kassel	81	39	48%	44	54%	17	21%	13	16%
Landkreis Limburg-Weilburg	53	35	66%	22	42%	13	25%	11	21%
Landkreis Marburg-Biedenkopf	340	220	65%	165	49%	97	29%	77	23%
Landkreis Offenbach	65	33	51%	44	68%	37	57%	27	42%
Landkreis Waldeck-Frankenberg	51	35	69%	15	29%	7	14%	7	14%
Main-Kinzig-Kreis	331	229	69%	248	75%	149	45%	99	30%
Main-Taunus-Kreis	87	56	64%	72	83%	55	63%	48	55%
Rheingau-Taunus-Kreis	215	143	67%	148	69%	127	59%	101	47%
Schwalm-Eder-Kreis	142	82	58%	86	61%	69	49%	47	33%
Werra-Meißner-Kreis	61	41	67%	22	36%	19	31%	14	23%
Wetteraukreis	27	16	59%	19	70%	14	52%	10	37%
Wiesbaden, Landeshauptstadt	146	101	69%	100	68%	64	44%	34	23%
<b>differenziert nach Schulformen</b>									
GH: Grund- und Hauptschule	97	63	65%	68	70%	41	42%	25	26%
GHR: Grund-, Haupt- & Realschule	53	35	66%	22	42%	13	25%	11	21%
GHRF: GHR mit Förderstufe	65	45	69%	20	31%	12	18%	8	12%
H: Hauptschule	26	14	54%	17	65%	10	38%	9	35%
HR: Haupt- und Realschule	215	140	65%	150	70%	80	37%	51	24%
HRF: HR mit Förderstufe	207	115	56%	130	63%	106	51%	74	36%
IGS: Integrierte Gesamtschule	1.783	1.105	62%	1.219	68%	769	43%	494	28%
KGS: Kooperative Gesamtschule	626	381	61%	422	67%	293	47%	219	35%
MPS: Mittelpunktschule	42	30	71%	9	21%	7	17%	5	12%

Quelle: ESF+-Monitoring-Daten (Stand: Januar 2026) unter Hinzunahme des Verzeichnisses der allgemeinbildenden Schulen in Hessen (Hessisches Statistisches Landesamt, Kennziffer: Verz-6, Ausgabe 2025).

*Tabelle 11* widmet sich den in PUSCH-Klassen beschulten *Jugendlichen*. Aus ihr geht hervor, dass im betrachteten Zeitraum insgesamt *3.114 Personen* gefördert wurden. Bei einer

Aufrechterhaltung der Dynamik wird die Output-Zielsetzung von rund 4.500 beschulten Jugendlichen bis zum Jahr 2029 erreicht. Die *soziodemografischen Merkmale* der Jugendlichen entsprechen den zuvor dargestellten Daten und Studien (vgl. Kapitel 3). So handelt es sich mehrheitlich um Männer (62 %) sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund (66 %). Fast die Hälfte der SuS hat eine ausländische Staatsangehörigkeit (43 %) und nahezu ein Viertel kommt aus Nicht-EU-Ländern (29 %), was wiederum impliziert, dass viele Jugendliche eigene Migrationserfahrungen haben, unterbrochene Bildungsbiografien aufweisen sowie sozio-kulturelle und sprachliche Integrationsherausforderungen zu bewältigen haben. Aus der *räumlichen Verteilung* ergeben sich auch für die Individualebene der SuS aufschlussreiche Erkenntnisse. Grundsätzlich bestehen zwischen der Verteilung der SuS und der zuvor dargestellten Verteilung der Schulen und Projekte enge Parallelen. Die meisten Jugendlichen besuch(t)en folglich PUSCH-Klassen in Schulen, die in Groß-Gerau (n=281), im Main-Kinzig-Kreis (n=229), in Marburg-Biedenkopf (n=220) sowie in Frankfurt am Main (n=203) eingerichtet wurden. Bezüglich der betrachteten Individualmerkmale der SuS fallen die Anteilswerte zwischen den Kreisen sehr unterschiedlich aus: Während sich der Anteil männlicher Jugendlicher im Landkreis Kassel auf 48 % beläuft, beträgt der Anteil im Landkreis Hersfeld-Rotenburg 77 %. Noch weiter auseinander liegt die räumliche Anteilsspanne mit Blick auf den Migrationshintergrund: Der höchste Wert ist mit 96 % in der Stadt Kassel ersichtlich, der niedrigste Wert ist mit 29 % im Landkreis Waldeck-Frankenberg beobachtbar. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Staatsangehörigkeit. Die hohen Anteilsspannen sind zu einem Gutteil auf die jeweiligen *Bevölkerungsstrukturen* der Kreise zurückzuführen. Daneben könnten auch *schulspezifische Selektionslogiken* eine erklärende Rolle spielen. Analog zu den oben skizzierten Ergebnissen auf der Schul- und Projektebene sind die meisten PUSCH-SuS an Integrierten (IGS) und Kooperativen Gesamtschulen (KGS) zu finden. Anteilig betrifft dies 77 % aller Jugendlichen.

Neben den Merkmalen sind insbesondere die *Problemlagen bzw. Unterstützungsbedarfe* der SuS von hoher Relevanz für das Verständnis der Zielgruppe von PUSCH. Hierzu liefern die selbstdurchgeführten Erhebungen zahlreiche Informationen. Bevor in den nächsten beiden Abschnitten dezidiert auf die Einrichtung und Komposition der PUSCH-Klassen sowie den Umgang mit Heterogenität eingegangen wird, lohnt sich an dieser Stelle ein Rückgriff auf die Resultate der Ende 2024 umgesetzten Trägerpersonalbefragung. Hierbei sollten die Befragten u. a. Auskunft darüber geben, welche Unterstützungsbedarfe sie mit Blick auf die Teilnehmenden ihrer Angebote wahrnehmen. Bei den Antworten konnten sie zwischen „sehr bzw. häufig relevant“, „teilweise bzw. manchmal relevant“ sowie „nicht relevant“ abstufen. Für PUSCH nahmen mehr als 30 PUSCH-Coachingfachkräfte an der Befragung teil. *Abbildung 3* zeigt die Resultate dieser Abfrage. Aus Sicht des Coachingpersonals stechen Bedarfe besonders hervor, welche die Motivierung und Aktivierung, berufliche Orientierung, Sozialkompetenzen sowie die Alltagsstrukturierung und psycho-sozialen Stabilisierung der Jugendlichen betreffen. Das vorliegende Interviewmaterial zeigt in diesem Zusammenhang zudem, dass die Verantwortlichen bei PUSCH-SuS (sowie bei der Schülerschaft insgesamt) eine *spürbare Intensivierung psychosozialer Problemlagen* im Vergleich zu früheren Jahren feststellen, was teils als Folge der COVID-19-Pandemie sowie des zunehmenden Medienkonsums eingeordnet wird. Beim Sozialverhalten sowie bei der Affinität und Motivation für praktische Unterrichtsabschnitte stellen viele Interviewte ebenfalls negative Veränderungen bei der Schülerschaft

fest. Laut den Befragungsangaben des Coachingpersonals kommt des Weiteren der Unterstützung der PUSCH-Schülerschaft bei der Bewältigung von Übergängen in weiterführende (Aus-)Bildungsetappen eine tragende Bedeutung zu. Lückenhafte Deutsch- und MINT-Kenntnisse werden vom Coachingpersonal dagegen schwächer gewichtet, was angesichts der unterschiedlichen professionellen Prägungen und der beabsichtigten Arbeitsteilung in den multiprofessionellen Teams nicht verwundert. So liegt die Stärkung schulischer Basiskompetenzen primär in der Verantwortung der PUSCH-Lehrkräfte und die lernbegleitende sowie sozial-/berufspädagogische Unterstützung zuvorderst in der Hand der Coachingfachkräfte.

**Abbildung 3: Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen aus Sicht des Coachingpersonals**



Quelle: ISG-Befragung des Trägerpersonals aller Programme, die Ende 2024 durchgeführt wurde (hier: ausschließlich Angaben des Träger- bzw. Coachingpersonals des Programms PUSCH; n max.=33).

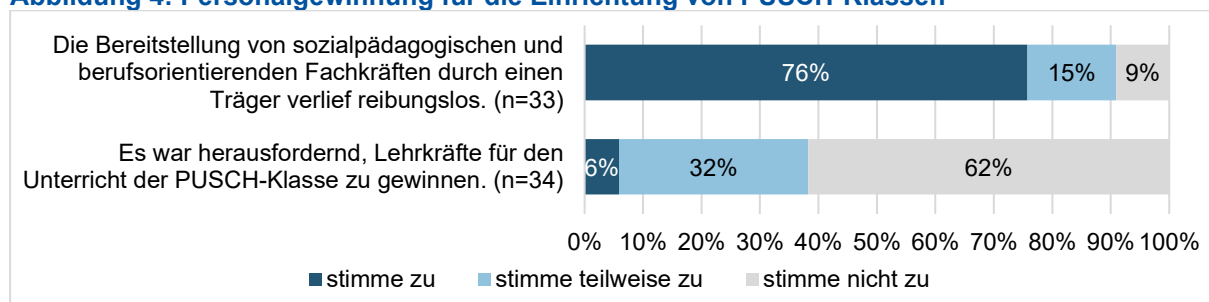
Einerseits unterstreichen die Ergebnisse die *hohen Belastungsgrade* sowie die Vielschichtigkeit der Problemlagen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind. Andererseits kommen in ihnen die pädagogischen Aufgaben- und Aktivitätsschwerpunkte des Coachingpersonals zum Ausdruck, die an späterer Stelle weiter vertieft werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4).

## 5.2 Einrichtung von und Auswahlverfahren für PUSCH-Klassen

In diesem Abschnitt wird der Prozess der Einrichtung von PUSCH-Klassen sowie das Verfahren der Auswahl potenziell geeigneter SuS beleuchtet. Hierzu liegen sowohl aus den Befragungen wie auch aus den Interviews einschlägige Informationen vor.

Aus den Interviews lässt sich entnehmen, dass der *schulorganisatorische Prozess der Einrichtung* von PUSCH-Klassen in der Umsetzungspraxis weitgehend analog zu dem in der PUSCH-Leitlinie beschriebenen Verfahren verläuft (HMKB 2025: 11-12). Demzufolge geht der Einrichtung der PUSCH-Klassen ein mehrstufiges Verfahren aus Informationsveranstaltungen, Bewerbungsverfahren und Aufnahmegesprächen voraus, an dem die Jugendlichen und deren Eltern sowie die Schulleitungen und das PUSCH-Personal beteiligt sind. Das zeitlich in etwa parallel laufende *administrative Verfahren zur Beantragung und Bewilligung* wird positiv von den Schulleitungen und vom PUSCH-Personal gesehen. Im Vergleich zum Prozess der vorherigen Förderperiode machen einige Interviewte überdies bürokratische Entlastungen aus. Eine Schulleitung führte in diesem Zusammenhang etwa aus, dass PUSCH „ein positives Gegenbeispiel“ einer ansonsten stark zunehmenden Bürokratie sei. Ferner lassen sich die Lehr- und Fachkräfte für die PUSCH-Klassen aus Sicht der Mehrheit der Schulleitungen zumeist ohne nennenswerte Herausforderungen gewinnen (vgl. *Abbildung 4*). Die Interviews mit dem in PUSCH-Klassen agierendem Personal zeugen wiederum von dessen hoher Einsatzbereitschaft und emotionaler Identifikation mit der PUSCH-Schülerschaft und -Förderzielsetzung.

**Abbildung 4: Personalgewinnung für die Einrichtung von PUSCH-Klassen**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Schulleitungen).

Ob sich Schulen für die *Einrichtung von ein- oder zweijährigen PUSCH-Klassen* (bzw. Integrierte Gesamtschulen für das Vorschaltjahr) entscheiden oder nicht, fußt auf Abwägungen hinsichtlich der Selektion, Belastbarkeit und Entwicklungsperspektive der SuS sowie auf schulorganisatorischen (Ressourcen-)Kriterien. Die Verantwortlichen von Schulen mit *zweijährigen Laufzeiten* (bzw. das Vorschaltjahr) begründen ihre Entscheidung insbesondere mit einer frühzeitigeren Identifizierung von geeigneten PUSCH-SuS an der Schwelle zwischen der siebten und achten Jahrgangsstufe (z. B. in puncto Verlässlichkeit, Disziplin und Durchhaltevermögen) sowie dem insgesamt großzügigeren Zeitrahmen für die Vorbereitung der SuS auf einen möglichst erfolgreichen Abschluss und für das „Einschwingen“ in der Lerngruppe und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Angesichts der Engpässe an pädagogischen Fachkräften führen die Interviewten als zusätzliches Argument zudem längere Vertragslaufzeiten für PUSCH-Coaches an, da hierdurch die Attraktivität der Coachingstellen tendenziell gesteigert werden kann. In Integrierten Gesamtschulen (IGS) erachten die Verantwortlichen überdies das Vorschaltjahr als sinnvolle „Brücke“, durch welche die Übergänge der SuS aus dem

integrierten System in die abschlussorientierten PUSCH-Klassen administrativ und pädagogisch passgenauer und systemverträglicher ausgestaltet werden kann. Im Falle *einjähriger Laufzeiten* werden von den Interviewten ebenfalls zuvorderst pädagogische Argumente angeführt, und zwar mit Blick auf den Reifegrad der SuS und die Förderintensität der PUSCH-Klassen. Da das PUSCH-Konzept aus Sicht von Jugendlichen aufgrund intensiver und langer Schul- und Praxistage mitunter als „Zumutung“ empfunden werden kann (O-Ton einer Schulleitung), wird die zweijährige Variante für die dann noch sehr jungen SuS als nicht passend erachtet. Aus Sicht der betreffenden Fälle ist die Gefahr zu groß, dass die vulnerable Schülerschaft das auf zwei Jahre gestreckte Pensum nicht durchhalten kann und frühzeitig aussteigt. Durch den einjährigen Zeitraum am Ende der Schulzeit kann bei den SuS wiederum das Bewusstsein dafür geschärft werden, wie relevant das letzte Jahr für den Schulabschluss ist und wofür sie die Belastung auf sich nehmen. Das einjährige Modell wird damit als ein zeitlich komprimierter „Endspurt“ gerahmt, der eine spezifische Motivationswirkung auf die Jugendlichen entfalten und sie zu finalen Leistungsanstrengungen animieren soll. Schulen, die bereits seit vielen Jahren auf eine einjährige Umsetzung des Förderkonzepts setzen, sehen zudem aufgrund ordentlicher Erfolgsquoten keinen Anlass auf zweijährige Laufzeiten umzustellen. Daneben verbinden die betreffenden Fälle mit einjährigen PUSCH-Klassen eine höhere Flexibilität bei der Einteilung von personellen und räumlichen Ressourcen. Die Logik der Pfadabhängigkeit besteht auch bei Schulen, die seit Jahren auf zweijährige Formate setzen.

Obwohl die Verfahren zur Initiierung der PUSCH-Klassen von den verantwortlichen Personen im Großen und Ganzen sowie unabhängig von der Laufzeit für praktikabel und funktionsfähig gehalten werden, treten mitunter auch *Herausforderungen in der vorbereitenden Phase* auf. Hiervon zeugen die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung, gemäß denen knapp die Hälfte der Befragten entsprechende Widrigkeiten feststellt (46 %). Mit Hinzunahme der Interviewresultate lassen sich hierfür *organisatorische und zielgruppenbezogene Ursachen* identifizieren.

Die *Suche nach und (Vor-)Auswahl von geeigneten Trägern und PUSCH-Coaches* wird seit dieser Förderperiode nicht mehr hauptverantwortlich von den Schulen bewerkstelligt, sondern maßgeblich durch das HMKB koordiniert. Die hierdurch reduzierten Aufwände gehen kehrseitig für die Schulen mit Autonomieeinbußen einher, da die Schulen nicht mehr eigenständig über die Zusammenarbeit mit Trägern und die Zuteilung von Coachingfachkräften entscheiden können. Manche Schulleitungen berichten davon, dass es dem bereitgestellten Coachingpersonal an praktischen Erfahrungen im Umgang mit der Schülerklientel mangelt und daher längere Einarbeitungs- und Gewöhnungsphasen nötig sind. Mit Blick auf die Gewinnung bzw. Zuteilung von Coachingfachkräften wurde in einigen Gesprächen ferner auf die Problematik der förderbedingten Jährlichkeit der Ausschreibungen hingewiesen, die für das Coachingpersonal stets auf befristete Anstellungsverhältnisse bei den Trägern hinausläuft und angesichts der Engpässe pädagogischer Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt die Attraktivität der PUSCH-Coachingstellen schmälert. Auf die Schulen wirken sich diese Umstände wiederum vereinzelt dadurch aus, dass die *rechtzeitige Zuteilung* und *personelle Kontinuität* der Coachingfachkräfte nicht gewährleistet ist. Zu den vereinzelt im Interviewmaterial ebenfalls aufkommenden Facetten, die die Einrichtung von PUSCH-Klassen innerhalb der Schulorganisation erschweren (oder gar verhindern) können, zählen einerseits die *fehlende Akzeptanz im Lehrerkollegium* und andererseits die *schulformbedingte Lernphilosophie von Integrierten Gesamtschulen*

(IGS). So wird die Einrichtung von PUSCH-Klassen mitunter als „*Systembruch*“ wahrgenommen, da diese homogene und leistungsschwache Hauptschulgruppen innerhalb eines eigentlich integrierten und heterogenen Systems schaffen. In dieser Lesart stehen PUSCH-Klassen in starkem Konflikt zu den normativen Grundüberzeugungen der handelnden Personen und sorgen daher für Ablehnung, die auch auf SuS sowie deren Eltern ausstrahlen kann.

Schwerer als die organisatorischen Herausforderungen, die sich in den Schulen eher vereinzelt und punktuell niederschlagen, wiegen die *Schwierigkeiten bei der Gewinnung von SuS (bzw. deren Eltern)* für die Teilnahme an PUSCH-Klassen. Obwohl sich das Fördergeschehen in einem klar strukturierten institutionellen Rahmen des Schulsystems abspielt, ist diese im Rahmen der PUSCH-Förderung bei Weitem kein Selbstläufer. So berichten 63 % aller an der Trägerpersonalbefragung mitwirkenden Coachingfachkräfte davon, dass es mindestens phasenweise „schwer“ bzw. „problembehaftet“ ist, die SuS von einer Teilnahme an der PUSCH-Förderung zu überzeugen. Diese Herausforderung wurde auch wiederkehrend in den programmspezifischen Erhebungen erwähnt. Sie wird dabei weniger als ein Bekanntheits- als vielmehr als ein *Image-Problem* beschrieben. Üblicherweise setzt die initiale Ansprache von potenziell infrage kommenden Jugendlichen ein Schuljahr vor dem Start der PUSCH-Beschulung an, also in der siebten oder achten Jahrgangsstufe. Dabei beruht die Teilnahme auf Freiwilligkeit der SuS und Einwilligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Trotz der positiven Einschätzungen der Sinnhaftigkeit und des Erfolgs der PUSCH-Förderung durch die Umsetzungsverantwortlichen wird das Programm von Jugendlichen und/oder Eltern nicht selten als *stigmatisierendes „Abstellgleis“* für gescheiterte Bildungskarrieren wahrgenommen. Mitunter rührt die Ablehnung auch daher, dass SuS und/oder Eltern die Abschlussperspektiven wesentlich optimistischer einschätzen als die Schulleitungen und Lehrkräfte oder vor der Intensität der Förderung zurückschrecken und daher nur schwer von der Passung der PUSCH-Klassen zu überzeugen sind. Die elterliche Unterstützung und Einwilligung ist für die Teilnahme der SuS an PUSCH-Klassen zwingend notwendig, aber nicht immer gegeben. Die Widerstände können sodann dazu führen, dass manche Jugendliche in ihnen zwar vertrauten, aber sie überfordernden Regelsystem verbleiben. Die *Entgegenwirkungsmaßnahmen* bestehen zuvorderst aus kommunikativer Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit, haben vereinzelt aber auch kreative Züge. Um SuS und Eltern die Chancen der PUSCH-Förderung glaubhaft zu vermitteln, veranstaltete eine Schule z. B. einen Elternabend, bei dem ein „PUSCH-Alumnus“ (also ein ehemaliger Schüler einer PUSCH-Klasse) über seine Erfahrungen mit und nach der PUSCH-Förderung berichtete. Die Schaffung eines positiven Images sowie die Akzeptanzsteigerung der PUSCH-Förderung wird in den Gesprächen insgesamt zwar als ein mühseliger, aber auch Früchte tragender Prozess dargestellt, wie folgendes Beispiel exemplarisch zeigt:

„Als wir gestartet sind mit der ersten PUSCH-Klasse, da waren das natürlich die „PUSCHs.“ Und das war keine freundliche Bezeichnung und die Schüler, die in der Klasse waren, haben sich auch gehänselt gefühlt und hatten so den Eindruck: ‚Na ja, wir sind ja wirklich hier die Gescheiterten dieser Schule.‘ Das hat sich aber mittlerweile sehr schnell verändert. Also PUSCH ist nicht mehr negativ, sondern total positiv. Also die PUSCH-Klasse wird auch von anderen Schülern gerne mal zwischendrin besucht. Die kommen in der Pause mal vorbei, die Schüler untereinander, weil sie ja vorher im gleichen Jahrgang sich getroffen haben, die kennen sich. Und PUSCH ist total stabil und wir haben immer wieder bei der Zeugnisübergabe ein, zwei Schüler aus der Klasse, die mit einem Notendurchschnitt glänzen, dass Schüler aus anderen Klassen neidisch werden. Also PUSCH ist bei uns an der Schule mittlerweile sehr

positiv belegt und viele Schüler interessieren sich und wissen: „Wenn ich jetzt den Abschluss nicht schaffe, da wo ich gerade bin, dann ist es durchaus eine Alternative in die PUSCH-Klasse zu gehen.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 6).

Während die vorherigen Darstellungen zuvorderst jene Herausforderungen betreffen, die ursächlich für eine Nicht-Erreichung von eigentlich als passend geltenden SuS sein können, gibt es im Interviewmaterial auch einige Anhaltspunkte für gezielte *Auswahl- und Abwägungsentscheidungen*. Die Auswahl von PUSCH-SuS stellt sich grundsätzlich als ein *selektiver Prozess* dar, der vor allem darauf abzielt, eine lern- und arbeitsfähige Gruppe zu konstituieren. Ein *gemeinsames Zielgruppenverständnis* besteht unter den Umsetzungsverantwortlichen dahingehend, dass in PUSCH-Klassen schulumüde, leistungsschwache und abschlussgefährdete SuS unterrichtet werden sollten. Weitgehender Konsens besteht unter den Interviewten überdies darin, dass die PUSCH-Förderung in Anbetracht der hohen Förderintensität eher weniger für solche Jugendliche infrage kommt, denen es an erkennbarer Eigenmotivation und -überzeugung mangelt. Zwar gibt es in den Gesprächen vereinzelt auch Plädoyers für mehr Teilnahmezwang, jedoch birgt der Einbezug von Jugendlichen entgegen ihrem Willen ein beträchtliches Risiko für die Unterrichtsumsetzung und den Lernerfolg. Ein wiederkehrendes Muster ist zudem die Ablehnung von SuS mit sehr ausgeprägtem Aggressionspotenzial und destruktivem Sozialverhalten, was ähnlich wie im Falle fehlender Eigenmotivation mit dem vorbeugenden Schutz der Unterrichts- und Lernqualität begründet wird. *Unzureichende Deutschkenntnisse* werden von den Interviewten in Anbetracht der Fokussierung auf leistungsschwache Jugendliche nicht als eng ausgelegtes Ausschlusskriterium angeführt. Auch wenn die Verantwortlichen die Erreichung des Hauptschulabschlusses bei betreffenden Jugendlichen als unsicher einschätzen, werden sie angesichts nur schwer prognostizierbarer Entwicklungsdynamiken und wegen des hohen Praxisanteils zumeist in PUSCH-Klassen aufgenommen. Auseinander gehen die Vorgehensweisen hingegen bezüglich des *(Nicht-)Einbezugs schulabsentierender Jugendlicher*. So stehen Fälle, die Schulabsentismus als Ausschlusskriterium handhaben, Fällen gegenüber, die Schulabsentismus als Aufnahmebegründung begreifen:

„Wir haben natürlich noch andere Schüler, die jetzt nicht so gut passen, wenn das dann so um Absentismus geht. Das ist nicht die richtige Klientel.“ (Leitung von Schule 11)

„Schulabsentismus ist, haben wir gesagt, eigentlich ein Punkt, warum die gerade in PUSCH sollten, weil man anders auf all das reagieren kann und man die Möglichkeit hat, dass gleich hinterhertelefoniert wird oder Mails geschrieben werden. Und, genau, tatsächlich, ja, konnten wir sie [gemeint sind ehemals schulabsente Sus] einfangen.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 8)

Die jeweils zugrunde gelegten Argumentationsmuster erscheinen gleichermaßen plausibel: Gegen die Aufnahme schulabsentierender Jugendlicher spricht die hohe Intensität der Förderung sowie die von den SuS abverlangte Disziplin, was gerade bei dieser spezifischen Zielgruppe zu Überforderungssituationen sowie frühzeitigen Abbrüchen führen kann. Daher wird auf deren Aufnahme eher verzichtet. Damit wird das PUSCH-Platzangebot für andere SuS genutzt. Für den Einbezug schulabsentierender Jugendlicher sprechen wiederum die förderspezifischen Möglichkeiten, die allen voran mit der kleineren Klassengröße und multiprofessionellen Teamarbeit verbunden sind. So ist mit Blick auf die spezifische Zielgruppe ein engmaschiges Begleiten und schnelles Reagieren bei unentschuldigtem Fehlstunden und -tagen realisierbar, weshalb die betreffenden Schulen die Rückkehr zu einem geregelten Erscheinen im Unterricht als explizites Ziel der Förderung sehen. Bezüglich *Jugendlicher mit sonderpädagogischen*

*Förderschwerpunkten (v. a. Lernen)* schildern die Interviewten des Weiteren ein kaum auflösbares Dilemma. Um in PUSCH-Klassen aufgenommen werden zu können, ist bei betreffenden SuS am Ende der achten Klasse eine Aufhebung des Förderstatus erforderlich. Mit dem Wechsel vom ehemals lernzieldifferenten zum lernzielgleichen PUSCH-Unterricht geht für die Jugendlichen zwar die Chance auf einen Hauptschulabschluss einher, durch die Aufhebung des Förderstatus gehen jedoch auch die vorherigen und später möglichen Rechtsansprüche auf speziellen Hilfen (etwa im Kontext des Übergangssystems und der Arbeitsverwaltung) verloren. Erschwert wird die Entscheidungsfindung zusätzlich durch diagnostische Unschärfen sowie selten klar abschätzbare Entwicklungs- und Leistungsdynamiken der betreffenden Jugendlichen. Wenn es um die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme betreffender SuS in PUSCH-Klassen geht, stehen die Verantwortlichen letztlich stets vor einer „schwierigen Gewissensentscheidung“ (O-Ton einer Schulleitung).

### 5.3 Komposition und Heterogenität von PUSCH-Klassen

Nun geht es um die in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen und die Zusammensetzung der PUSCH-Klassen. Die Darstellungen dienen vor allem dazu, die Heterogenität der PUSCH-Klassen und PUSCH-Schülerschaft tiefergehend zu verstehen.

Bei der Befragung der SuS interessierten zu Beginn der Abfrage der *vorherige Schulort* sowie der maßgebliche *Teilnahmebeweggrund*. Wie *Tabelle 12* zeigt, besuchten 74 % der Jugendlichen zuvor dieselbe Schule und 26 % zuvor eine andere Schule. Ähnlich wie in der Evaluation von PuSch A (hierzu ISG 2022: 30-31) lassen die Angaben der Interviewten und Befragten darauf schließen, dass die Integration von unbekanntem SuS aus externen Schulkontexten aufgrund spärlicherer Informationen, fehlender Unterrichtserlebnisse und längerer Eingewöhnungszeiten herausfordernder ist als bei langjährig bekannten Jugendlichen aus internen Schulkontexten. Ungebrochen gilt daher, was die Evaluation von PuSch A bereits zutage gefördert hat: Ein hoher Anteil externer Jugendlicher in PUSCH-Klassen macht den Aufbau einer stabilen Lerngruppe tendenziell langwieriger und erhöht gerade in der Startphase die pädagogischen Anforderungen an die Herstellung lernförderlicher Gruppendynamiken.

**Tabelle 12: Vorheriger Schulbesuch und Beweggründe der SuS für den PUSCH-Klassenbesuch**

	SuS insgesamt	Frauen	Männer	ohne MGH	mit MGH
<b>Vorheriger Schulbesuch</b>					
Besuch derselben Schule.	74%	70%	76%	75%	73%
Besuch einer anderen Schule.	26%	30%	24%	25%	27%
<b>Beweggründe für Besuch einer PUSCH-Klasse (Mehrfachantworten möglich)</b>					
Ich persönlich fand die PUSCH-Klasse sinnvoll und wollte das so.	50%	57%	46%	60%	46%
Mein ehemaliger Lehrer oder meine ehemalige Lehrerin hat mir zur PUSCH-Klasse geraten.	47%	43%	50%	46%	48%
Meine Eltern (oder Erziehungsberechtigten) wollten, dass ich in die PUSCH-Klasse gehe.	26%	28%	22%	35%	19%
Mitschüler/-innen, Freunde oder Bekannte haben mich auf die Idee der PUSCH-Klasse gebracht.	10%	14%	7%	13%	8%
Das hatte (zusätzlich noch) einen anderen Grund.	7%	3%	11%	3%	10%

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS).

Aus *Tabelle 12* geht überdies hervor, dass die Teilnahme am PUSCH-Unterricht bei exakt der Hälfte der Jugendlichen auf eine intrinsische Motivation zurückzuführen ist (50 %). Wenig überraschend kommt den Lehrkräfteempfehlungen ebenfalls ein hoher Stellenwert zu. Diese waren für knapp die Hälfte der Jugendlichen ausschlaggebend für die Förderpartizipation (47 %). Eltern (26 %) sowie Mitschülerinnen und Mitschüler oder Freunde (10 %) spielen gegenüber der Eigenmotivation und den Lehrerempfehlungen jeweils eine wesentlich geringere Rolle. Bei den sonstigen Gründen (7 %) finden sich zumeist Angaben, mit denen die Befragten die Relevanz eines Schulabschlusses betonen. Bei Mädchen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist die intrinsische Teilnahmemotivation höher als bei Jungen und SuS mit Zuwanderungsgeschichte. Die Rolle der Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) ist überdies bei SuS ohne Migrationshintergrund ausgeprägter als bei SuS mit Migrationsgeschichte.

Von Interesse ist für die Evaluation auch die *Zusammensetzung der PUSCH-Klassen*. Um hierüber genauere Aussagen treffen zu können, wurde das zuständige Personal um verschiedene Angaben zu den in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen gebeten. Die Abfrage betraf einerseits unterschiedliche Merkmale (wie z. B. Geschlecht, Migrations- und Fluchthintergrund) und andererseits sozioökonomische und familiäre Sozialisationsbedingungen der SuS. Die hierzu vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf insgesamt 43 PUSCH-Klassen der beiden Schuljahre 2023/2024 sowie 2024/2025. Die durchschnittliche Größe der betrachteten Klassen liegt bei 12,5 SuS.

**Tabelle 13: Komposition von PUSCH-Klassen nach verschiedenen Merkmalen der SuS**

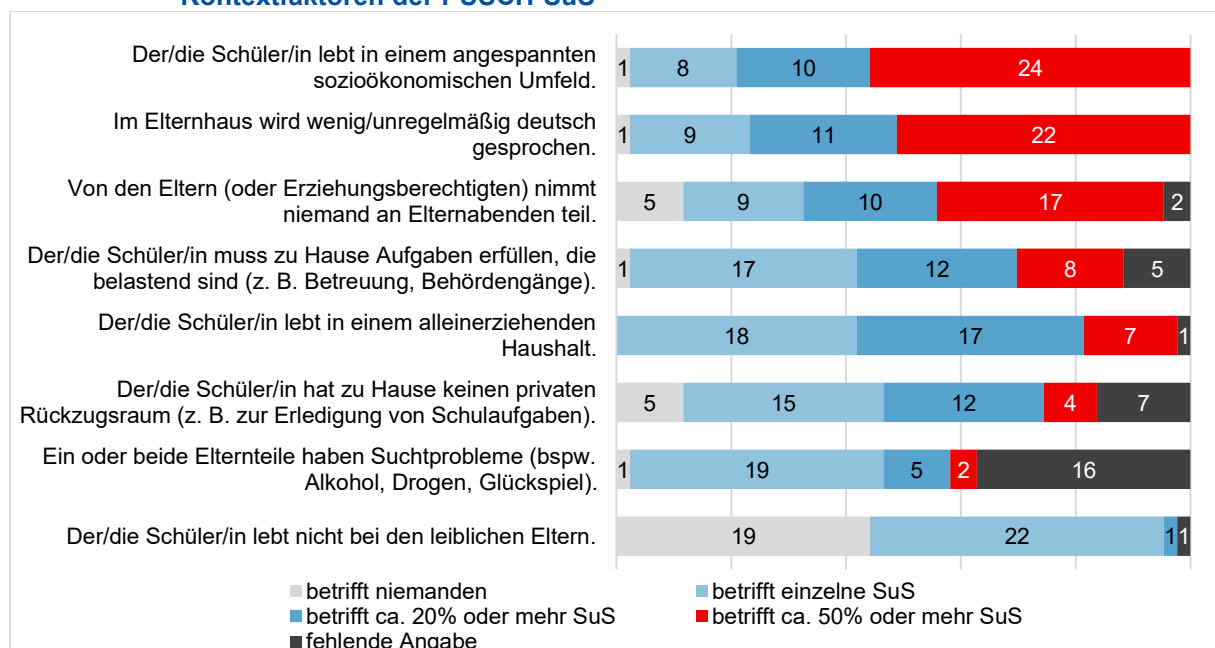
Merkmale und Anteilsspannen	0 % der SuS	weniger als 20 % der SuS	20-49 % der SuS	50-79 % der SuS	mind. 80 % der SuS	fehlende Angabe	Gesamtzahl
Frauen bzw. Mädchen	0 Klassen	2 Klassen	30 Klassen	10 Klassen	1 Klasse	0 Klassen	43 Klassen
Migrationshintergrund	0	6	12	14	8	3	43
Fluchthintergrund	2	19	14	1	0	7	43
aus Intensivklassen	5	19	12	2	0	5	43
mit ehemaligem Förder-schwerpunkt Lernen	6	22	9	0	0	5	43
mit ehemaligem Förder-schwerpunkt EMS	10	15	3	0	0	15	43
aus anderen Schulen	7 Klassen	17 Klassen	10 Klassen	2 Klassen	2 Klassen	5 Klassen	43 Klassen

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025, Berechnungen auf Basis der Angaben der Lehr-/Fachkräfte für 43 unterscheidbare PUSCH-Klassen. *Verständnis- und Lesehilfe für die Tabelle:* In der Befragung werden die Lehrkräfte um numerische Angaben der in den PUSCH-Klassen unterrichteten SuS gebeten. Dabei sind Angaben zur Gesamtzahl sowie zu einzelnen Merkmalen der SuS zu machen. Anhand dieser numerischen Angaben lässt sich wiederum die anteilige Komposition der SuS auf der Klassen-Ebene berechnen und bestimmen, wie viele Klassen sich durch welche Kompositionen auszeichnen. *Lesehilfe-Beispiel 1* für das Merkmal „Frauen“: In 30 PUSCH-Klassen liegt der Anteil der weiblichen Jugendlichen zwischen 20 % und 49 %. *Lesehilfe-Beispiel 2* für das Merkmal „Migrationshintergrund“: In 8 PUSCH-Klassen liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei mindestens 80 %.

Erste Eindrücke zur Komposition der 43 PUSCH-Klassen ergeben sich aus *Tabelle 13*. Sie zeigt entlang unterschiedlicher Merkmale (linke Spalte) und Anteilsspannen (oberste Zeile), wie viele Klassen sich durch welche anteilige SuS-Zusammensetzung auszeichnen. In den meisten Klassen – nämlich 30 an der Zahl – liegt der Anteil an beschulten *Mädchen* zwischen 20 % und 49 %. Dementsprechend besteht in der Mehrheit der Klassen ein Überschuss an Jungen. Es gibt eine Ausreißer-Klasse, in der der Anteil an beschulten Mädchen bei mindestens 80 % liegt. Wesentlich ausgeprägter ist die Varianz zwischen den Klassen mit Blick auf den *Migrationshintergrund* der SuS. In sechs Klassen beläuft sich der Anteil der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte auf unter 20 %, in zwölf Lerngruppen liegt er zwischen 20 % und

49 %, in 14 Klassen bewegt sich die Spanne zwischen 50 % und 79 % und in acht Lerngruppen lässt sich mit einem Anteil von mindestens 80 % eine starke Konzentration feststellen. Ferner zeigt sich, dass in PUSCH-Klassen viele *geflüchtete Jugendliche* beschult werden. Nur in zwei Klassen gab es zum Zeitpunkt der Befragung keine Person mit Fluchterfahrungen. In den meisten Klassen – nämlich 19 an der Zahl – liegt die Quote beschulter Jugendlicher mit Fluchthintergrund unter 20 %. Es folgen 14 Lerngruppen, in denen sich die Schülerschaft zu höchstens 49 % aus Geflüchteten zusammensetzt. In einer Klasse hat mindestens die Hälfte der SuS einen Fluchthintergrund. Eng hiermit verbunden ist der Einbezug von Jugendlichen, die zuvor *Intensivklassen* zum Erwerb der deutschen Sprache besucht haben. Dementsprechend verteilt sich diese Gruppe in einer sehr ähnlichen Art und Weise auf die Klassen wie die zuvor betrachteten SuS mit Fluchterfahrungen. Jugendliche, bei denen der *Förderschwerpunkt Lernen* aufgehoben wurde, finden häufiger den Zugang zu PUSCH-Klassen als SuS, deren ehemaliger *Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung* (kurz: EMS) liegt. In keiner Lerngruppe übersteigt der Anteil der SuS mit einem dieser ehemaligen Förderschwerpunkte die 50 %-Schwelle. Die Zahl der Klassen, in denen bis zu knapp 20 % oder annähernd bis zu 50 % der Schülerschaft ehemals im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wurde, liegt jeweils höher als bezüglich Jugendlicher mit ehemaligem EMS-Förderschwerpunkt. Die Daten implizieren zugleich, dass der Umgang mit dem oben dargestellten Dilemma im Zusammenhang mit der Aufhebung des Förderstatus für die PUSCH-Verantwortlichen keine Seltenheit darstellt. Eine recht breite Streuung besteht bezüglich der PUSCH-Beschulung von Jugendlichen, die zuvor auf *andere Schulen* gingen. Während in sieben Klassen keine einzige Person aus externen Schulkontexten stammt, trifft dies in vier Klassen auf mindestens die Hälfte der Schülerschaft zu. Die anderen Klassen reihen sich gemäß den Anteilsspannen dazwischen ein, was rechnerisch zumeist zwei bis sechs SuS aus externen Schulkontexten entspricht.

**Abbildung 5: Komposition von PUSCH-Klassen nach sozioökonomischen und familiären Kontextfaktoren der PUSCH-SuS**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025, Angaben der Lehr-/Fachkräfte, Auswertung der Angaben auf Ebene von 43 unterscheidbaren PUSCH-Klassen.

Weiterführende Informationen zu den *sozioökonomischen und familiären Kontexten* der Jugendlichen der PUSCH-Klassen gehen aus *Abbildung 5* hervor. Wie zuvor zielte die Abfrage der Lehr- und Fachkräfte insbesondere darauf ab, Rückschlüsse auf die Zusammensetzung der PUSCH-Klassen ziehen zu können. Die Ergebnisse bekräftigen, dass viele Jugendliche einerseits in prekären und belasteten Verhältnissen aufwachsen und andererseits aus fremdsprachigen Elternhäusern stammen. Nicht selten treten diese beiden (sowie auch andere) Facetten in Kombination miteinander auf, woraus sich für die betreffenden Jugendlichen hohe Belastungsgrade und ungünstige Entwicklungsperspektiven ergeben. PUSCH-Klassen, in denen mehr als die Hälfte der Jugendlichen in einem „angespannten sozioökonomischen Umfeld“ sowie einem Elternhaus leben, in dem „wenig“ oder „unregelmäßig“ deutsch gesprochen wird, sind eher die Regel als die Ausnahme. Ebenfalls weit verbreitet ist ein fehlendes elterliches Interesse an Schulbelangen. So berichtet das Personal von knapp die Hälfte der PUSCH-Klassen, dass die Eltern (oder Erziehungsberechtigten) der SuS überwiegend nicht an Elternabenden teilnehmen. Die anderen abgefragten Belastungsfaktoren werden von den Lehr- und Fachkräften zwar seltener in der Breite der Schülerschaft wahrgenommen, sie betreffen nichtsdestotrotz aber verhältnismäßig viele Jugendliche und sind für das Verständnis der Klassenkomposition nicht minder relevant. Hierzu zählen etwa die Erledigung von häuslichen Aufgaben (z. B. Betreuung von Angehörigen, Behördengänge), das Aufwachsen in Alleinerziehenden-Haushalten sowie das Fehlen eines eigenen Rückzugsorts bzw. Zimmers. Mitunter stammen die PUSCH-SuS zudem aus Familien, die von Suchtproblemen geplagt sind. Die Interviewauskünfte fügen sich nahtlos in die hier dargestellten Ergebnisse ein und fallen hinsichtlich einzelfallbezogener Schilderungen mitunter drastisch aus. Es bestätigt sich einmal mehr, dass der sozioökonomische und familiäre Hintergrund von Kindern und Jugendlichen der maßgebliche Faktor für deren schulischen Erfolge und Misserfolge ist.

Während individuelle Merkmale sowie sozioökonomische und familiäre Herkunftskontexte für das ganzheitliche Verständnis der Ziel- und Lerngruppen des PUSCH-Fördergeschehens unverzichtbar sind, haben sie für die pädagogische Inangsetzung von Lernprozessen für sich allein genommen lediglich einen hintergründigen Stellenwert. Zu den unmittelbar *lernrelevanten Merkmalen* zählen vielmehr kognitiv-motivationale Grundfähigkeiten, fachspezifische Lern- und Leistungsstände sowie Sprachkenntnisse (z. B. Schwarze et al. 2025; Trautmann/Wischer 2011: 37-68). Das Interviewmaterial lässt standortübergreifend darauf schließen, dass bei den lernrelevanten Faktoren eine *beträchtliche Heterogenität* zwischen den SuS *innerhalb von PUSCH-Klassen* vorherrscht. So wird die ausgeprägte Leistungsschere der Jugendlichen in den Kernfächern Mathematik und Deutsch durchgängig als große Herausforderung dargestellt. In *Mathematik* treffen SuS mit mangelndem Verständnis der Grundrechenarten auf SuS mit gehobenen Mathefähigkeiten, wie die folgenden beiden Interviewauszüge verdeutlichen:

„Gerade in Mathe ist es ganz extrem. Da ist es wirklich tatsächlich so, dass mit den Grundrechenarten begonnen werden musste, weil das ja nicht alle können. [...] Und andere sind total fit tatsächlich und üben irgendwelche Gleichungen mit X, während die anderen da noch mal minus, plus, geteilt rechnen, mit und ohne Komma, und daran teilweise verzweifeln. (Lehr-/Fachkräfte von Schule 8)

„In Mathematik ist es so, dass die Differenz beobachtbar ziemlich groß ist. Also wir haben durchaus Schülerinnen und Schüler, die einerseits von ihrem Talent her clever sind in Mathematik und das gut können und auch schnell erfassen. Und dann haben wir auch wieder

Schüler und Schülerinnen, denen sind die Basics letzten Endes nicht geläufig. [...] Da haben wir dann ganz extreme Unterschiede.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 5)

Unzureichende *Deutschkenntnisse* werden zwar nicht immer, aber doch sehr häufig im Zusammenhang mit Jugendlichen thematisiert, die selbst (erste Generation) oder deren Eltern (zweite Generation) zugewandert sind. Besonders herausfordernd stellt sich die Beschulung von Jugendlichen mit eigenen Zuwanderungserfahrungen und unterbrochenen Bildungsbiografien dar. Bei dieser spezifischen Gruppe sind die Leistungs- und Abschlussperspektiven stark eingetrübt, da die betreffenden Jugendlichen innerhalb kurzer Zeitspannen nicht immer das Sprachniveau (und die mentale Stabilität) erreichen können, welches für ein reibungsloses Verfolgen des deutschsprachigen Unterrichts erforderlich ist. Demnach sind die bei dieser Gruppe attestierten Leistungsprobleme vor und während der PUSCH-Beschulung zu einem Gutteil sprachbedingt, wovon die die beiden folgenden Statements zeugen:

„Wir haben natürlich auch viele Kinder mit Migrationshintergrund. Wir haben viele Kinder, die kommen hier an die Schule und beherrschen die Sprache nicht richtig. Und ich habe viele Schüler, gerade Jungs, die Ihnen das sehr gut im Nachhinein erzählen könnten, die haben die Sprache nicht verstanden. Sie konnten sich nicht verständigen. Sie haben von Anfang an den Anschluss verpasst.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 6)

„Wir haben ja verschiedene Nationen, und zurzeit haben die jungen Leute aus der Ukraine sehr starke Sprachprobleme und wir versuchen das auszugleichen. [...] Wenn Sie in einem fremden Land sind und Sie verstehen die Sprache nicht hundertprozentig und Sie müssen dann acht Stunden in der Schule sitzen, dann nimmt natürlich das Interesse ab und die Gedanken schweifen ab. Und dementsprechend ist auch das Leistungsverhalten. [...] Wir haben jetzt drei Ukrainer, einer davon ist ziemlich fit, was die Sprache betrifft und auch generell auf dem Niveau der anderen. Und die anderen beiden tun sich da schwer. Da ist es ganz schwierig, weil die halt kaum einen Text lesen können.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 4)

In der Gesamtschau unterstreichen die Ergebnisse, dass sich das PUSCH-Fördergeschehen in vielen verschiedenen Lerngruppenkonstellationen abspielt und dass es ausgeprägte Unterschiede in den Klassenzusammensetzungen gibt. Diese Differenzen betreffen dabei die individuellen Merkmale (wie z. B. Migrationserfahrungen oder ehemalige sonderpädagogische Förderbedarfe), die sozioökonomischen und familiären Kontexte des Aufwachens sowie die Lern- und Leistungsstände der PUSCH-SuS. Zwischen und innerhalb von PUSCH-Klassen gibt es dementsprechend eine beträchtliche Heterogenität. Vereinfacht formuliert: „Die“ PUSCH-Klasse sowie „die“ PUSCH-Schülerin bzw. „den“ PUSCH-Schüler gibt es nicht.

#### **5.4 PUSCH-Coaching und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams**

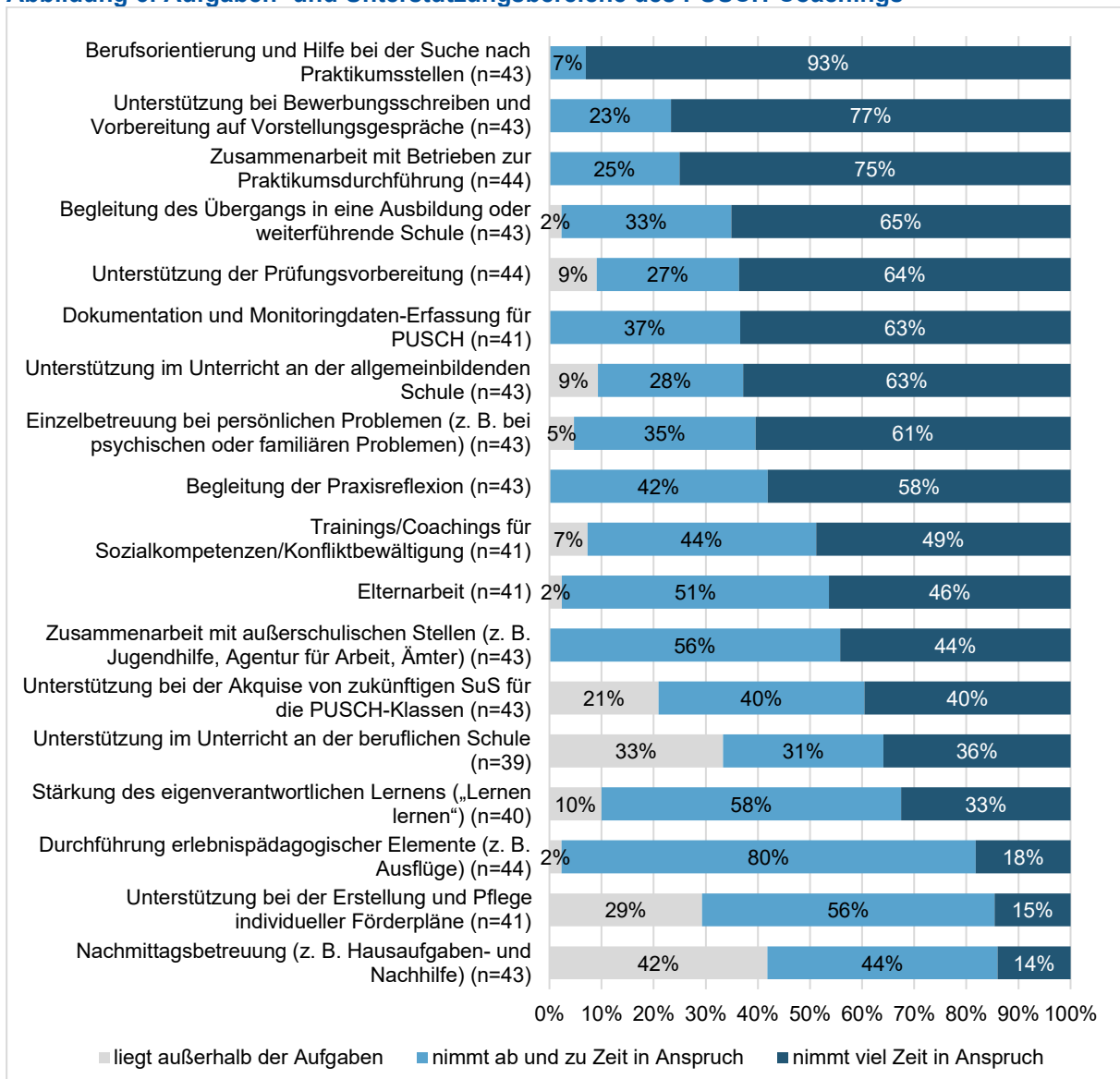
Die Relevanz und Notwendigkeit einer intensiven Betreuung der PUSCH-Schülerschaft erschließt sich unmittelbar aus den vorausgegangenen Darstellungen: Angesichts der vielfältigen Unterstützungsbedarfe und Benachteiligungen der Jugendlichen sowie der risikobehafteten Zusammensetzung der PUSCH-Klassen ist das Aufholen von Leistungsrückständen und somit das Erreichen des Schulabschlusses nur realisierbar, wenn die Betreuung intensiver und individueller ausgestaltet werden kann als in Regelklassen. Deshalb wird die PUSCH-Förderung mit verkleinerten Lerngruppen und multiprofessionellen Teams bestehend aus Lehr- und Coachingfachkräften umgesetzt. Das PUSCH-Coaching geht dabei deutlich über die reguläre Schulsozialarbeit hinaus und ist nicht mit ihr gleichzusetzen. Letztere ist oftmals für mehrere Jahrgangsstufen zuständig und findet für gewöhnlich entkoppelt vom Unterrichtsgeschehen in separaten Räumlichkeiten statt.

Gemäß den vorliegenden Evaluationsergebnissen sind die von den multiprofessionellen Teams zu bewerkstellenden pädagogischen Aufgaben sehr vielfältig. Mittels einer *Prozesslogik* lassen sie sich grundlegend wie folgt einteilen: In der Anfangsphase sind die Arbeit an der Motivation der SuS, die Schaffung eines positiven Lernklimas innerhalb der Gruppen sowie die Gewöhnung der SuS an das intensive und lernortübergreifende Wechselspiel aus schulischem Unterricht und praktischem Arbeiten vordergründig. Im Fokus steht die Stärkung des schulischen Selbstkonzepts, um die Jugendlichen zur Überwindung bisheriger Misserfolge zu befähigen und ihnen eine motivierte Perspektive auf den Schulabschluss sowie die berufliche Ausbildung zu eröffnen. Mitunter unternehmen die Schulen in den ersten Tagen auch Ausflüge und Exkursionen, um das gegenseitige Kennenlernen unter den SuS und den Gruppenzusammenhalt zu forcieren. Für die Lehrkräfte geht es in der Startphase zudem darum, eine Übersicht über die oftmals sehr unterschiedlichen Lern- und Leistungsstände der Jugendlichen zu bekommen. Im weiteren Verlauf nimmt sodann die Förderung der Kompetenzen der PUSCH-SuS einen immer größeren Raum ein, wobei schulische Basiskompetenzen (v. a. Deutsch und Mathematik), Sozialkompetenzen respektive Arbeits- und Sekundärtugenden (z. B. Pünktlich- und Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen) sowie berufliche Orientierung und Praxis die zentralen Säulen der Förderung darstellen. Bei der lernortübergreifenden Umsetzung unter Beteiligung von beruflichen Schulen und Betrieben entfallen auf die Lehr- und Coachingfachkräfte verschiedene Koordinierungs- und Unterstützungsaufgaben. Hierzu zählt angesichts der ausgeprägten Förderintensität und zeitlichen Belastung der SuS nicht zuletzt auch die Aufrechterhaltung von deren Motivation und Durchhaltevermögen. Ab dem zweiten Halbjahr rücken in den Abschlussjahrgängen die Einübung und Wiederholung von abschlussprüfungsrelevanten Inhalten immer stärker in den Vordergrund. Das Ende der Osterferien markiert sodann im Regelfall den Beginn der „heißen Phase“ der Vorbereitung auf die abschließenden Prüfungen. Im Nachgang an die Prüfungen werden die Jugendlichen ein Stück weit begleitet, um deren Übergänge in weiterführende (Aus-)Bildungsetappen oder in darauffolgende Unterstützungssysteme abzusichern.

Um die *Aufgaben- und Unterstützungsbereiche* überblicken zu können, die für die *PUSCH-Coachingfachkräfte* in der Umsetzungspraxis zentral sind, wurde in der Klassenzimmerbefragung eine entsprechende Frage berücksichtigt. Die Angaben der Befragten sind in *Abbildung 6* zu sehen. Dabei kristallisiert sich heraus, dass die Schwerpunkte des PUSCH-Coachings insbesondere in der Unterstützung der SuS bei beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozessen sowie in der Koordinierung und Begleitung der betrieblichen Praxisphasen liegen. Zwischen 65 % und 93 % der Befragten gaben mit Blick auf die vier betreffenden Antwortvorgaben an, dass die jeweiligen Aktivitäten im Rahmen des Coachings „viel Zeit in Anspruch“ nehmen. Eine intensive Mitwirkung der Coachingfachkräfte zeichnet sich ferner bei der Durchführung von Unterrichtseinheiten ab. Dementsprechend berichten jeweils rund zwei Drittel der Befragten, dass die Unterstützung des allgemeinbildenden Unterrichts (63 %) sowie der Prüfungsvorbereitung der SuS (64 %) „viel Zeit“ beanspruchen. Ähnlich hoch liegt der Anteil mit Blick auf die Begleitung der Praxisreflexion (58 %) – ein Baustein, bei dem die SuS dazu angeregt werden, über ihre Erlebnisse und Schlussfolgerungen aus den betrieblichen Praxistagen zu berichten und zu diskutieren. Demgegenüber fällt die Unterstützung im Unterricht an der beruflichen Schule zurück, die lediglich von einem Drittel der Befragten (36 %) als zeitintensiv

eingestuft wird. Ergänzt werden die berufsorientierenden, unterrichtsunterstützenden und prüfungsvorbereitenden Aufgaben durch Angebote, welche zur psychosozialen Festigung und Persönlichkeitsentwicklung der SuS beitragen können. Relevante Zeitanteile entfallen zum einen auf die Einzelfallhilfe bei persönlichen Problemlagen (z. B. psychische oder familiäre Krisen), die von 61 % der Befragten als zeitintensiv bewertet wird, sowie zum anderen auf die Durchführung von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen und Konfliktbewältigung, die bei knapp der Hälfte des Personals (48 %) einen hohen Stellenwert im zeitlichen Arbeitspensum einnimmt. Jeweils fast die Hälfte der Befragten wendet zudem nennenswerte Ressourcen für die Elternarbeit (46 %) sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen (wie z. B. Agentur für Arbeit, Ämter, Jugendhilfeträger) (44 %) auf.

**Abbildung 6: Aufgaben- und Unterstützungsbereiche des PUSCH-Coachings**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Lehr-/Fachkräfte).

Die Organisation sowie Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sind wiederum im Vergleich zu anderen Aktivitäten keine sonderlich zeitintensiven Aufgabenfelder. So treten die Unterstützung bei der Akquise zukünftiger PUSCH-SuS sowie Erstellung und Pflege individueller

Förderpläne gegenwärtig beschulter PUSCH-SuS eher in den Hintergrund. Ferner liegt die Nachmittagsbetreuung (z. B. Hausaufgaben- oder Nachhilfe) teils außerhalb des Aufgabenbereichs des Coachings. Das Antwortverhalten ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Nachmittagsbetreuung von PUSCH-SuS angesichts der langen Schultage nicht unbedingt erforderlich ist. Die in ESF+-Förderungen und somit auch im PUSCH-Programm obligatorische Dokumentation und Erfassung von Monitoringdaten sind wiederum aus Sicht von knapp zwei Dritteln der Coachingfachkräfte zeitintensiv (63 %). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich das PUSCH-Coaching durch ein breites Handlungsspektrum auszeichnet, welches neben der sozial- und berufspädagogischen Arbeit auch lernunterstützende Verantwortlichkeiten im Unterricht sowie Schnittstellen- und Koordinierungsaufgaben bei der lernortübergreifenden Zusammenarbeit umfasst. Zugleich wird an dieser Stelle deutlich, wie umfangreich die pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten in PUSCH-Klassen sind und wie stark die *Entlastung der Lehrkräfte* durch die Coachingfachkräfte ausfällt. Nicht allein die von den Coachingfachkräften primär wahrgenommenen Aufgaben- und Unterstützungsbereiche und die damit verbundene Entlastung sind von Relevanz, sondern insbesondere auch die Rollenverständnisse und Abstimmungsprozedere im Zuge der *Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams*.

Die *unterschiedlichen professionellen Hintergründe* zwischen Lehr- und Coachingfachkräften treten im Interviewmaterial recht deutlich hervor. Beide Seiten verfolgen zwar mit dem erfolgreichen Schulabschluss und Übergang dasselbe Ziel, sie agieren aber auf Basis unterschiedlicher fachlicher Paradigmen und Bewertungshorizonte. Während die Lehrkräfte insbesondere auf die fachspezifischen Lernfortschritte der SuS sowie die Erreichung formaler Bildungsstandards achten und folglich stark an der Leistungsnorm orientiert sind, die für die erfolgreiche Absolvierung der Abschlussprüfungen erforderlich ist, fokussieren sich die Coachingfachkräfte auf non-formale Potenziale der SuS außerhalb der rein schulischen Leistungsentwicklung. Diese betreffen praktische Interessen und Begabungen, soziale Reifungsprozesse im Zuge der Absolvierung von betrieblichen Praxistagen sowie angesichts der hohen Belastungsgrade auch abzubauenen Entwicklungsblockaden. Demnach werden die SuS von den Coachingfachkräften vorwiegend hinsichtlich der Persönlichkeits- und Verhaltensentwicklung beobachtet. Während die Verantwortlichkeit der Lehrkräfte für die Notenvergabe zwangsläufig zu einer gewissen hierarchischen Distanz zwischen Lehrkräften und SuS führt, können die Coachingfachkräfte aufgrund ihrer bewertungsneutralen Rolle vergleichsweise deutlich leichter mit einem ganzheitlichen Verständnis auf die SuS blicken und Vertrauen zu ihnen aufbauen. Dass die Differenzen in den Selbstverständnissen eher ausgeprägt sind, ist angesichts der dadurch möglichen Fokussierung auf die jeweiligen professionellen Kernkompetenzen und Aufgaben zu begrüßen, birgt aber auch Potenzial für Reibungspunkte und Konflikte. Aus dem vorliegenden Interviewmaterial geht hervor, dass es bei der *Abstimmung zwischen beiden Seiten* zwar insbesondere am Schuljahresbeginn „hin und wieder ruckeln“ kann, es aber im weiteren Verlauf sowie insgesamt keine nennenswerten Probleme gibt. Wie sich beide Seiten im laufenden Unterricht sinnvoll ergänzen, schildern die Interviewten anhand einiger Beispiele, die allen voran den Umgang mit Regelverstößen, Absentismus und Heterogenität betreffen. Bei *Regelverstößen* (z. B. Verspätungen, störendes Verhalten) kommen etwa bewusst eingesetzte „Good Cop/Bad Cop-Strategien“ zum Einsatz, durch welche Disziplinierung und Sanktionierung (zumeist Lehrkräfte) mit anschließender Zuwendung sowie Situations- und

Verhaltensaufklärung (überwiegend Coachingfachkräfte) verbunden werden. In *eskalierenden Situationen* eröffnet sich ferner bei Bedarf die Möglichkeit, dass die Coachingfachkräfte die betreffenden Fälle für den Rest einer laufenden Unterrichtsstunde aus der Lerngruppe herausnehmen und klärende Gespräche mit ihnen führen. Ferner besteht bei Grenzsituationen – genannt werden z. B. plötzlich auftretende Wutausbrüche und Aggressionen – durch abgestimmtes Handeln und Nachbesprechen im Team ein erhöhtes situatives Kontrollvermögen. Auf *unentschuldigtes Fehlen* wird wiederum unmittelbar reagiert, indem ein Teammitglied (zumeist die Coachingfachkraft) durch Textnachrichten, Anrufe oder Hausbesuche den Kontakt zu den betreffenden Fällen (sowie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) herzustellen versucht. Auch Weckanrufe zählen zum Repertoire, um zu Schulabsentismus neigende Jugendliche zum regelmäßigen Unterrichtsbesuch zu bewegen. Ein zentrales Muster der Zusammenarbeit besteht überdies in *binnen- und ausdifferenzierten Maßnahmen*. Deren Umsetzung ist unter Bedingungen einer ausgeprägten (Leistungs-)Heterogenität unter SuS einer Lerngruppe unabdingbar, um die Lernwirksamkeit des Unterrichts zu gewährleisten. Durch die personelle Doppelbesetzung (sowie die verkleinerte Gruppengröße) ist eine Verzahnung von kollektiver Wissensvermittlung und individueller Unterstützung in den PUSCH-Klassen in vielen unterschiedlichen Varianten praktizierbar. Dementsprechend finden sich in den Interviews verschiedenartige Binnen- oder Ausdifferenzierungsmaßnahmen, die von der Arbeit in gemischten Gruppen über situative und adaptive Einzelfallhilfen sowie den Einsatz differenzierter Arbeitsblätter im Unterricht bis zur räumlichen Aufteilung der Lerngruppe reichen:

„Und der Vorteil ist da einfach auch nochmal, dass die zusätzliche Fachkraft mit im Unterricht ist und in Situationen die Eins-zu-Eins-Gespräche sucht und Probleme direkt löst. Und das ist in der Regelklasse mit einem Klassenlehrer einfach auch nicht möglich in so einem Rahmen dann.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 7)

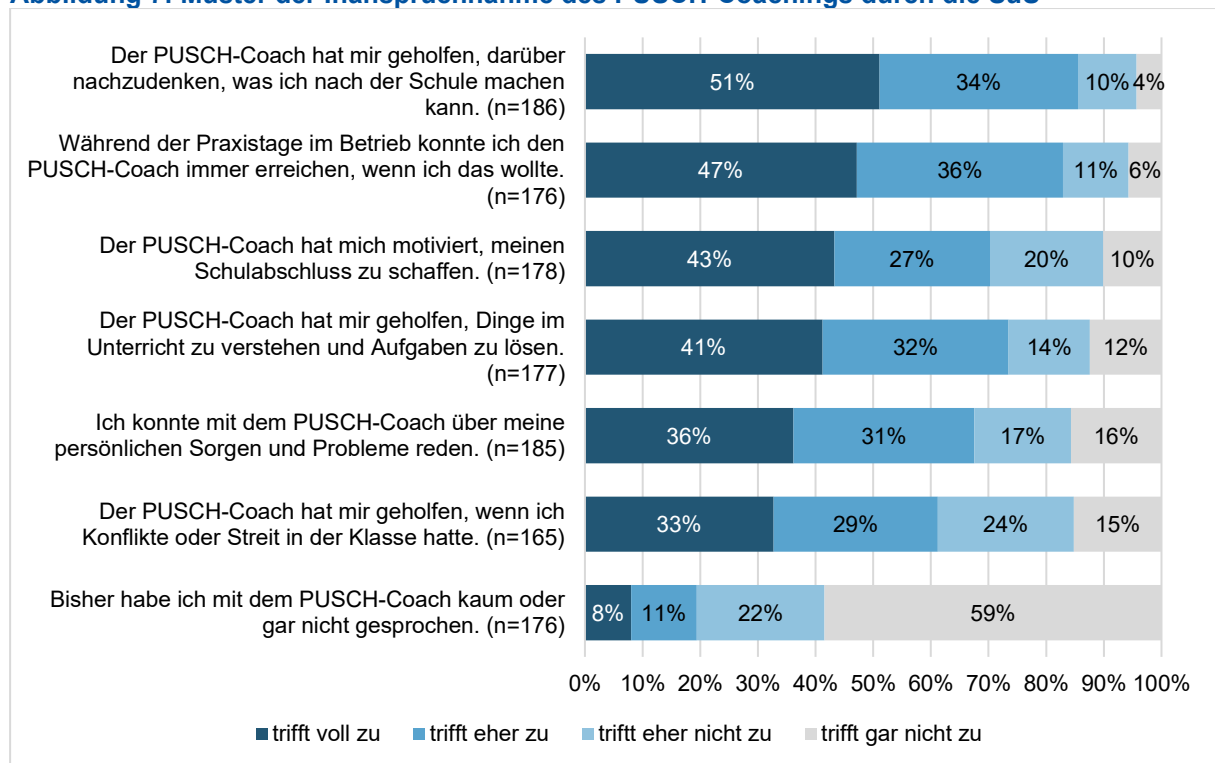
„Wenn man sich im Unterricht so ein bisschen aufteilt, wenn es jetzt um Mathe zum Beispiel geht, wenn irgendwie still gearbeitet wird, dass einfach mehrere Schülerinnen und Schüler unterstützt und betreut werden können, was jetzt gar nicht mal irgendwie um's Erklären geht, sondern einfach vielleicht auch, dass ich dann als PUSCH-Coach mich zu der unruhigen Gruppe setze, die dann einfach durch meine Anwesenheit ein bisschen runterkommt und die Lehrkraft dann den Schülerinnen und Schüler was erklären kann. Dann einfach dieses, dass man zu zweit ist, glaube ich schon eine Bereicherung für die Lehrkraft ist. Oder ein anderes Beispiel war das Schreiben vom Lebenslauf am PC. Die eine Gruppe sitzt noch in der Klasse und macht was, und wir sind im PC-Raum, weil allein mit der ganzen Klasse ist es schlecht am PC zu arbeiten. Also das kriegen sie noch nicht so ganz hin, oder auch zu zweit mit der ganzen Klasse am PC zu arbeiten ist auch schwierig. Aber, ja, sich aufteilen können.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 8)

„Im Unterricht ist es so, dass der Lehrer den Unterricht leitet. Und ich habe ein kleines Höckerchen mit Rollen dran und ich mache das ganz oft so, dass, wenn jetzt der Lehrer was erklärt, und ich sehe so diese leeren Blicke, dann hake ich kurz ein und versuche nochmal in einfacheren Worten zu erklären, was gemeint ist. Ganz oft mache ich es so, dass ich mein Höckerchen nehme und mich zu den Schülern hinschiebe, die gerade Unterstützung brauchen. Also ich weiß ja dann irgendwann, wer in welchem Fach welche Schwierigkeiten hat und ich gehe dann einfach oft zum Schüler hin und helfe quasi vor Ort, setzt mich nebedran und sage: ‚Okay, wo hängt es gerade? Wo kann ich Dir helfen?‘ Ja, und das ist so meine Rolle. Und ab und zu, wenn einer ganz kippt, wenn gar nichts mehr geht, nehme ich sie auch raus. Aber wir versuchen eigentlich die Klassenteilung zu vermeiden, weil das doch wieder mit so einer gewissen Stigmatisierung einhergeht.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 1)

Die vorherigen Darlegungen und Argumente verhalten sich im Großen und Ganzen stimmig zu den Wahrnehmungen der befragten SuS, wie *Abbildung 7* zeigt. Auch aus Sicht der

Schülerschaft sind die Coachingfachkräfte vor allem bei der beruflichen Orientierung und der Absolvierung der betrieblichen Praxistage eine wertvolle Unterstützung. Den beiden betreffenden Antwortvorgaben stimmen 85 % bzw. 83 % der Jugendlichen „voll“ oder „eher“ zu. Positiv zu sehen ist, dass 73 % der Jugendlichen von einer Unterstützung der Coachingfachkräfte bei Verständnisschwierigkeiten und bei der Aufgabenbewältigung im Unterricht berichten. Der ordentliche Zustimmungswert kann als ein Indiz dafür gesehen werden, dass die zuvor skizzierten Maßnahmen der Binnen- und Ausdifferenzierung von der Mehrheit der SuS honoriert werden. Ferner geben 70 % der befragten SuS an, dass sie sich von den Coachingfachkräften mit Blick auf die Erreichung des Schulabschlusses motiviert fühlen. Jeweils rund zwei Drittel der SuS nutzen das PUSCH-Coaching überdies für die Unterstützung bei persönlichen Sorgen und Problemen (67 %) sowie für die Bewältigung von Konflikten und Streitigkeiten innerhalb der Klassen (62 %). Eine eher (11 %) oder gänzlich (8 %) fehlende Bindung zwischen SuS und Coachingfachkräften lässt sich bei knapp einem Fünftel der Befragten feststellen. Dabei gibt es nennenswerte geschlechts- und migrationsbezogene Unterschiede zwischen den SuS: So öffnen sich Mädchen und Jugendliche ohne Migrationsgeschichte den Coachingfachkräften insgesamt stärker als Jungen und SuS mit Migrationshintergrund. Dass Jugendliche das PUSCH-Coaching unterschiedlich wahrnehmen und nutzen, ist angesichts der Heterogenität der Schülerschaft nicht sonderlich überraschend und in den Interviews ein wiederkehrend erwähnter Sachverhalt. Nichtsdestotrotz deuten die Ergebnisse auf Grenzen des PUSCH-Coachings hin, die sich bei bis zu einem Fünftel der SuS und besonders bei Jungen und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zeigen. Zu den tieferliegenden Ursachen liegen der Evaluation derzeit keine Informationen vor. Die Laufzeit der Förderung nimmt wiederum keinen systematischen Einfluss auf die Inanspruchnahme des PUSCH-Coachings durch die SuS.

**Abbildung 7: Muster der Inanspruchnahme des PUSCH-Coachings durch die SuS**



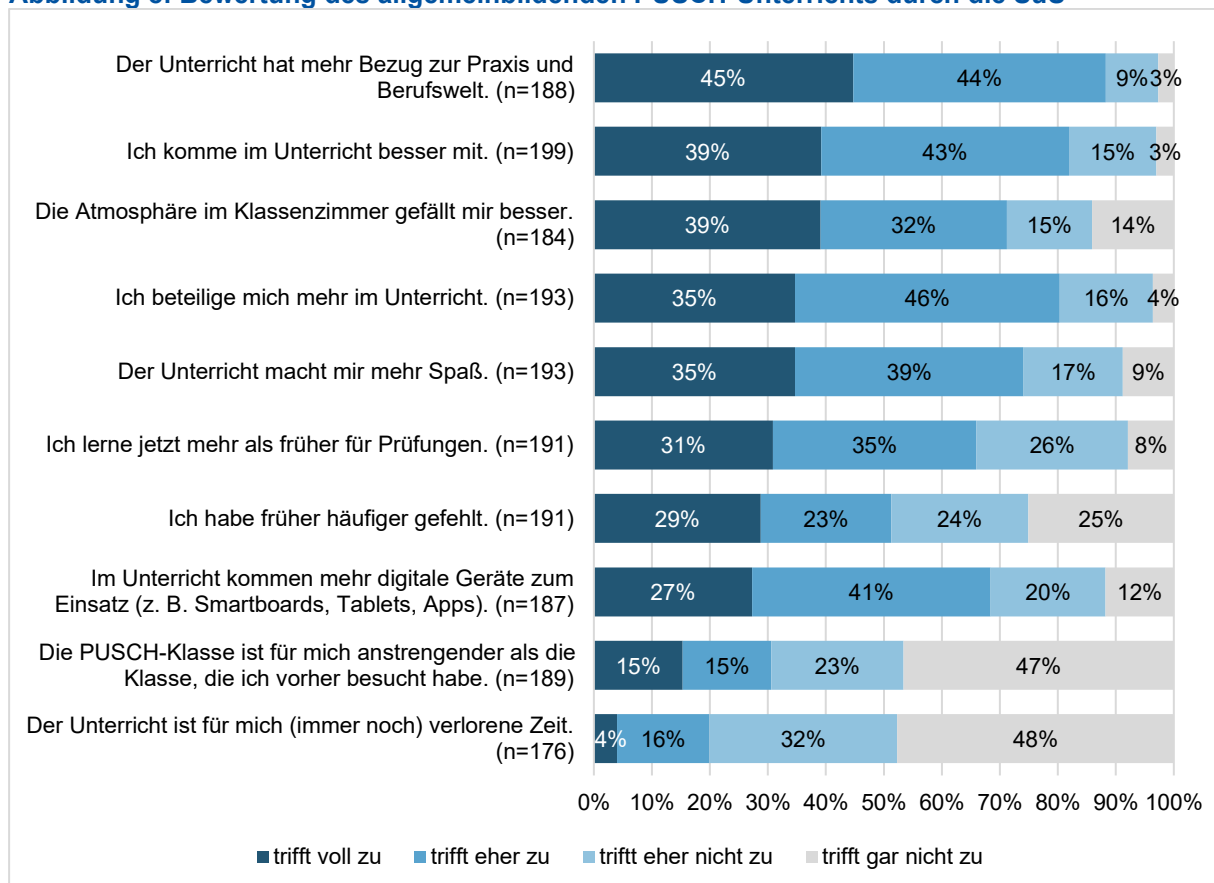
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine weitreichende Entlastung der Lehrkräfte durch die Coachingfachkräfte sowie eine weitgehend reibungslos funktionierende und gut abgestimmte multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten hin. Überwiegend scheint es den Lehr- und Fachkräften in den Team-Konstellationen zu gelingen, ein gegenüber den SuS konsistentes und stimmiges Rollenverhältnis herzustellen und die Potenziale der Doppelbesetzung in der Unterrichtsdurchführung lernförderlich auszugestalten. Passend hierzu wird das PUSCH-Coaching von der Mehrheit der SuS aktiv angenommen und positiv wahrgenommen.

### 5.5 Allgemeinbildender Unterricht und Lernfortschritte

In diesem Abschnitt werden die Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts sowie die diesbezüglichen Lernfortschritte der SuS in den Blick genommen. Hierbei lassen sich die Einschätzungen der befragten SuS mit denjenigen der befragten Lehr- und Coachingfachkräfte spiegeln. Da die Befragungen jeweils gegen Ende der Laufzeit von PUSCH-Abschlussklassen durchgeführt wurden, basieren die Antworten der SuS sowie Lehr- und Fachkräfte auf hinreichenden Erfahrungen und Erlebnissen der vorangegangenen PUSCH-Beschulungszeit.

**Abbildung 8: Bewertung des allgemeinbildenden PUSCH-Unterrichts durch die SuS**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Zunächst steht die *Sichtweise der Schülerschaft* im Vordergrund. Anhand von *Abbildung 8* ist nachvollziehbar, wie die Jugendlichen *unterschiedliche Facetten des PUSCH-Unterrichts* im Vergleich zu früheren Bildungserfahrungen bewerten. Die nachfolgenden Darstellungen basieren auf dem Anteil der Befragten, die bei den jeweils abgefragten Dimensionen „voll“ und „eher“ zugestimmt haben. Die meisten Befragten attestieren dem Unterricht ausgeprägtere

Bezüge zur Praxis und Berufswelt (89 %) und können dem Unterricht gut folgen (82 %). Letzteres deutet daraufhin, dass das Lerntempo für die Jugendlichen zumeist angemessen ist. Ebenfalls recht viele Befragte berichten im Vergleich zu früher von einer aktiveren Beteiligung (81 %) sowie von mehr Freude (74 %) am Unterricht. Mehrheitlich zeigen sich die Jugendlichen ferner mit der Atmosphäre im Klassenzimmer zufrieden. Für 71 % der Befragten ist das Lernklima im Klassenraum besser als im Vergleich zu vorherigen Schulerfahrungen. Eine (etwas) akribischere bzw. lernintensivere Prüfungsvorbereitung ist bei rund zwei Dritteln der Jugendlichen ersichtlich (66 %). Knapp die Hälfte der Befragten berichtet zudem mit Blick auf die vorangegangene Schulzeit, dass sie früher im Unterricht häufiger fehlten (52 %). Damit reduzieren sich im Zuge der PUSCH-Beschulung bei einem durchaus nennenswerten Anteil der SuS offenbar die Fehlzeiten. Die vorausgegangenen Antwortmuster implizieren, dass sich bei rund 70 % bis 80 % der Schülerschaft ein positiverer Blick auf den Schulunterricht und motivierteres Lernverhalten eingestellt hat. Angesichts des recht intensiven Gesamtpensums ist es erstaunlich, dass die PUSCH-Klasse lediglich von 30 % als anstrengender wahrgenommen wird als die vorangegangene Beschulungsform. Hierbei gibt es jedoch deutliche Unterschiede in Abhängigkeit der Laufzeit: Bei SuS einjähriger PUSCH-Klassen liegt der Anteilswert wesentlich niedriger als bei Jugendlichen zweijähriger PUSCH-Klassen (22 % gegenüber 44 %). Folglich wird die PUSCH-Beschulung von den Jugendlichen im Falle zweijähriger Laufzeiten als wesentlich anstrengender empfunden als bei einjährigen Laufzeiten.

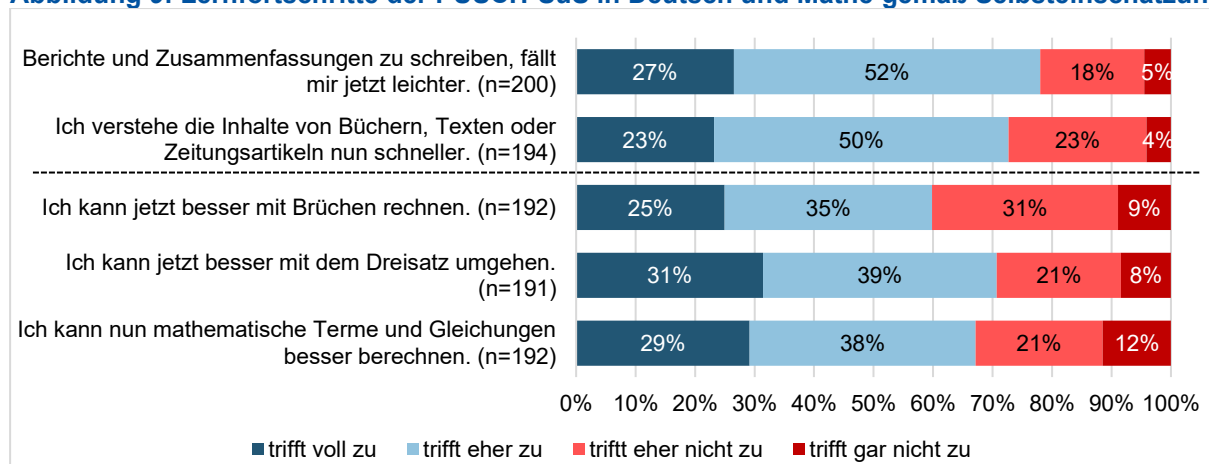
Für die große Mehrheit der Befragten hat der PUSCH-Unterricht einen nennenswerten Mehrwert. Ähnlich wie zuvor bei den Einschätzungen des PUSCH-Coachings gibt es aber auch manche Jugendliche, die eher kritisch auf den allgemeinbildenden PUSCH-Unterricht blicken. So sind 4 % „voll“ und 16 % „eher“ der Ansicht, dass der Unterricht für sie „verlorene Zeit“ darstellt. Dabei sind mehr Jugendliche ohne als mit Migrationsgeschichte dieser Auffassung (25 % gegenüber 17 %). Ein markanter Unterschied besteht in Abhängigkeit der *Laufzeit*: Jugendliche zweijähriger PUSCH-Klassen nehmen den Unterricht wesentlich häufiger als „verlorene Zeit“ wahr als SuS einjähriger PUSCH-Klassen (27 % gegenüber 15 %). Ein plausibler Grund hierfür ist das erhöhte und länger andauernde PUSCH-Beschulungspensum, bei dem einige SuS mindestens phasenweise an *Belastungsgrenzen* stoßen. Hiervon zeugen sowohl einige Interviewaussagen der Lehr- und Fachkräfte als auch einige offene Nennungen der SuS am Schluss der Befragung. Insbesondere bei zweijährigen Laufzeiten ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der pädagogischen Logik auf der einen Seite, der zufolge die zeitliche Ausweitung für die Eingewöhnung, soziale Stabilisierung und abschlussorientierte Beschulung notwendig ist, und der Sichtweise der Schülerschaft auf der anderen Seite, die bei zweijährigen Laufzeiten an spürbare Belastungsgrenzen stößt und dadurch mitunter Motivationsbrüche erfährt. Dieses Spannungsfeld ist den Verantwortlichen durchaus bewusst. In einer Schule, die in der laufenden Förderperiode erstmalig zweijährige PUSCH-Klassen durchgeführt hat, führt dies z. B. zu Anpassungsüberlegungen:

„Die [SuS] haben also dann mitunter zwei lange Praxistage und haben ja dann an den drei Schultagen noch 23 Stunden Unterricht. Das heißt, auch da sind drei Tage, wo es jeweils über die Mittagspause hinausgehen muss. Und es gibt wohl tatsächlich den einen oder anderen in der Schülerschaft, der sagt: ‚Oh, wenn ich das gewusst hätte, hätte ich es vielleicht doch anders gemacht.‘ [...] Die Stimmen zumindest werden laut, dass man es doch jetzt ein Stück weit hinterfragt, mit den ersten Erfahrungen. Das müssen wir einfach ernst nehmen und

müssen schauen, wie wir da im nächsten Schuljahr dann mit umgehen werden. [...] Und da ist die Frage nach einer nur einjährigen Durchführung. Also das steht durchaus im Raum. Jetzt sind die ja im achten Schuljahr teilweise mit 14 oder gerade 14 noch sehr jung. Vielleicht ist es doch besser, wir warten noch ein Jahr dann länger.“ (Leitung von Schule 11)

Des Weiteren wurden die Jugendlichen um *Selbsteinschätzungen ihrer Lernfortschritte* gebeten. Die Abfrage erfolgte einerseits mit Blick auf typische Aufgaben in den Kernfächern Deutsch und Mathematik (*Abbildung 9*) sowie andererseits hinsichtlich der Notenveränderungen (*Abbildung 10*). Im Einklang mit den Schilderungen der interviewten Lehr- und Fachkräfte berichten die Jugendlichen in der Befragung, dass ihnen Lernfortschritte in Mathematik tendenziell schwerer fallen als in Deutsch. Während etwa 79 % der SuS angeben, dass ihnen das Verfassen von Berichten und Zusammenfassungen mittlerweile (eher) leichter fällt, beläuft sich dieser Anteil beim Berechnen von Brüchen lediglich auf 60 %.

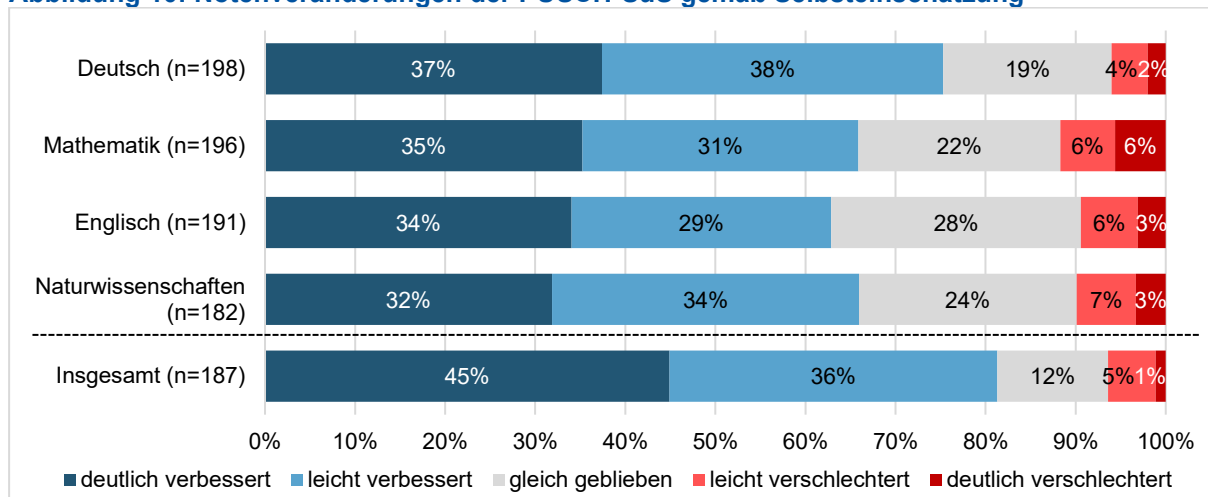
**Abbildung 9: Lernfortschritte der PUSCH-SuS in Deutsch und Mathe gemäß Selbsteinschätzung**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Die Höhe der Anteilswerte bezüglich der Beherrschung von Aufgaben entspricht dabei in etwa der Höhe der Quoten zu leicht oder deutlichen verbesserten Noten in Mathematik und Deutsch. Folglich sind die Angaben der SuS in sich schlüssig. 75 % bzw. 66 % der befragten SuS berichten von mindestens leicht verbesserten Noten in Deutsch bzw. Mathematik. Des Weiteren wurden Englisch und Naturwissenschaften als Fächer bei der Abfrage der Notenveränderungen berücksichtigt. Jeweils rund zwei Drittel der Jugendlichen stellen mindestens geringfügige Notenverbesserungen fest (Englisch: 63 %; Naturwissenschaften: 66 %). Mit Blick auf das gesamte Notenbild sieht sich knapp die Hälfte der Jugendlichen „deutlich“ (45 %) und rund ein Drittel „leicht“ (36 %) verbessert. Nur eine kleine Minderheit der Befragten macht in den einzelnen Fächern sowie insgesamt Notenverschlechterungen aus. Nennenswerte geschlechts- oder migrationsbezogene Differenzen lassen sich unter den befragten SuS nicht konstatieren, was allen voran mit Blick auf Deutsch positiv zu bewerten ist. Anders verhält es sich dagegen mit Blick auf die Laufzeit: SuS zweijähriger PUSCH-Klassen stellen seltener Lernfortschritte und Notenverbesserungen fest als Jugendliche einjähriger PUSCH-Klassen – auch hier kann der Unterschied womöglich durch die laufzeitbedingten Belastungsgrenzen erklärt werden. Abschließend ist es an dieser Stelle erwähnenswert, dass sich die selbst von den SuS festgestellten Notenverbesserungen auf sehr ähnlichen Niveaus bewegen wie in der Evaluation von PuSch A.

**Abbildung 10: Notenveränderungen der PUSCH-SuS gemäß Selbsteinschätzung**

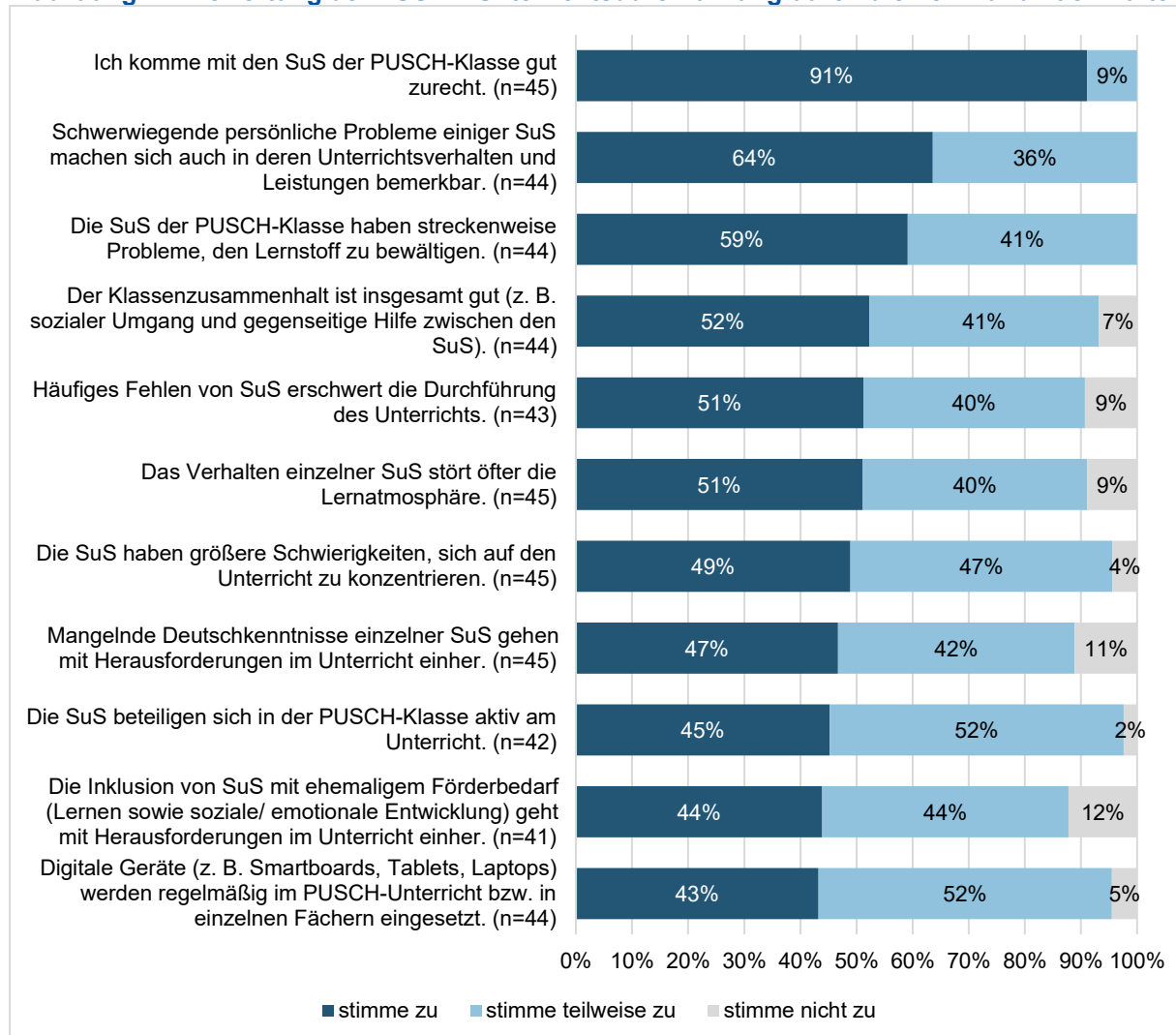


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Auch die *Wahrnehmungen der Lehr- und Fachkräfte* wurden entlang unterschiedlicher Unterrichtsdimensionen eingefangen. *Abbildung 11* enthält die entsprechenden Ergebnisse. Erfreulich ist zunächst der hohe Anteil der Befragten, die mit den Jugendlichen der PUSCH-Klassen „gut zurecht“ kommen. 91 % stimmten der betreffenden Aussage uneingeschränkt zu. Daneben kommen im Meinungsbild der Lehr- und Fachkräfte insbesondere die mannigfaltigen Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung zum Tragen. So geben knapp zwei Drittel der Befragten an, dass „schwerwiegende persönliche Probleme einiger SuS“ auf das Unterrichtsverhalten ausstrahlen (64 %). Bezüglich des Sozialverhaltens der Schülerschaft erweisen sich überdies häufiges Fehlen (51 %) und Störungen (51 %) als problematisch für die Unterrichtsdurchführung. Die Anteile von Befragten, die hierin keinerlei Herausforderungen sehen, fallen wiederum mit jeweils 9 % klein aus. Trotz der Friktionen bewertet etwas mehr als die Hälfte der Befragten den Zusammenhalt in der Klasse ohne Einschränkungen als „gut“ (52 %). Demnach blicken die Lehr- und Fachkräfte häufig positiv auf den sozialen Umgang und die gegenseitige Hilfe zwischen den SuS. Nur ein kleiner Anteil sieht den Klassenzusammenhalt hingegen als gefährdet an (7 %). Auch hinsichtlich des Lernverhaltens der Schülerschaft stellen die Befragten verschiedene Herausforderungen fest. So berichtet mehr als die Hälfte der Lehr- und Fachkräfte davon, dass die SuS mindestens temporäre Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Lernpensums haben (59 %). Ferner stellt annähernd die Hälfte der Befragten größere Konzentrationsschwierigkeiten bei den Jugendlichen fest (49 %). Dieser Punkt kommt auch in den Interviews stark zum Tragen, wobei die Interviewten bei den Jugendlichen im Vergleich zu früher eine deutliche Zunahme von Fokussierungsschwierigkeiten sowie eine Verringerung der Aufmerksamkeitsspannen feststellen. Ein in diesem Zusammenhang wiederkehrendes Muster ist dabei die fehlende Nachhaltigkeit des Gelernten, d. h. (vermeintlich) verstandene Inhalte sind bei den SuS teils nach kurzen zeitlichen Unterbrechungen nicht mehr abrufbar. Die Unterrichtsbeteiligung der Jugendlichen ist aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte im Großen und Ganzen zwar akzeptabel, aber mitunter auch ausbaufähig. Mit 45 % ist weniger als die Hälfte der Befragten uneingeschränkt der Auffassung, dass die SuS „aktiv am Unterricht“ mitwirken. Zu guter Letzt stellt sich für die Befragten auch der Umgang mit (Leistungs-) Heterogenität oftmals als herausfordernd dar, was anhand von „mangelnden Deutsch-

kenntnissen einzelner SuS“ (45 %) sowie der „Inklusion von SuS mit ehemaligem Förderbedarf (Lernen sowie soziale/emotionale Entwicklung)“ (44 %) abgefragt wurde. Auch die Angaben der Lehr- und Fachkräfte lassen sich in Abhängigkeit von der Laufzeit betrachten. Im Einklang mit den bisherigen Erkenntnissen zeigt sich im Rahmen zweijähriger Laufzeiten ein kritischeres Antwortverhalten als im Kontext einjähriger Laufzeiten. Dies schlägt sich vor allem bei den wahrgenommenen Herausforderungen bei der Konzentrationsfähigkeit (67 % gegenüber 37 %), der Inklusion von SuS mit ehemaligem Förderbedarf (53 % gegenüber 38 %) sowie der Bewältigung des Lernpensums (67 % gegenüber 54 %) nieder. Passend zum zuvor dargebotenen Meinungsbild betonen die Verantwortlichen in den Interviews, dass kleine Schritte und häufige Wiederholungen gepaart mit ausgeprägter Geduld, konstruktivem Feedback sowie Maßnahmen der Binnen- und Ausdifferenzierung zu den zentralen Ausgestaltungsmerkmalen des allgemeinbildenden Unterrichts zählen.

**Abbildung 11: Bewertung der PUSCH-Unterrichtsdurchführung durch die Lehr- und Fachkräfte**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Lehr-/Fachkräfte; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Stellt man in Rechnung, dass die Zielgruppe in der Vergangenheit in der Regel etwaige schulische Entfremdungs-, Abkopplungs- und Misserfolgserfahrungen erfuhr und häufig erheblichen familiären Belastungen ausgesetzt ist, dann fällt das hier gezeichnete Gesamtbild trotz

gewisser Abstriche positiv aus. Die überwiegende Mehrheit der SuS ordnet den allgemeinbildenden Unterricht als sinnvoll, hilfreich und lernförderlich ein und stellt entsprechende Lernfortschritte fest. Die Passung zwischen der individuellen Ausgangs- und Bedarfslage einerseits und der Unterrichtsausgestaltung andererseits ist demnach aus Sicht vieler SuS gegeben. Jedoch gibt es auch einen kleinen Teil an Jugendlichen, die den PUSCH-Unterricht weniger als Bereicherung, sondern eher als Zeitverschwendung und Belastung wahrnehmen. Gemäß den Angaben der Jugendlichen sowie der Lehr- und Fachkräfte treten bei zweijährigen PUSCH-Klassen größere Passungsprobleme auf als bei einjährigen PUSCH-Klassen.

## 5.6 Berufsorientierung, berufsbildender Unterricht und betriebliche Praxistage

Nun werden die Berufsorientierung sowie die mit ihr verbundene Ausgestaltung des berufsbildenden Unterrichts und der betrieblichen Praxistage beleuchtet. Wie zuvor können dabei Vergleiche zwischen den Wahrnehmungen der befragten SuS sowie der befragten Lehr- und Coachingfachkräfte angestellt werden. Erneut kommen zudem in den Antworten der Befragten ausreichende Erfahrungen und Erlebnisse aus der vorangegangenen PUSCH-Beschulungszeit zum Ausdruck, da die Erhebungen gegen Ende der PUSCH-Abschlussklassen ansetzten.

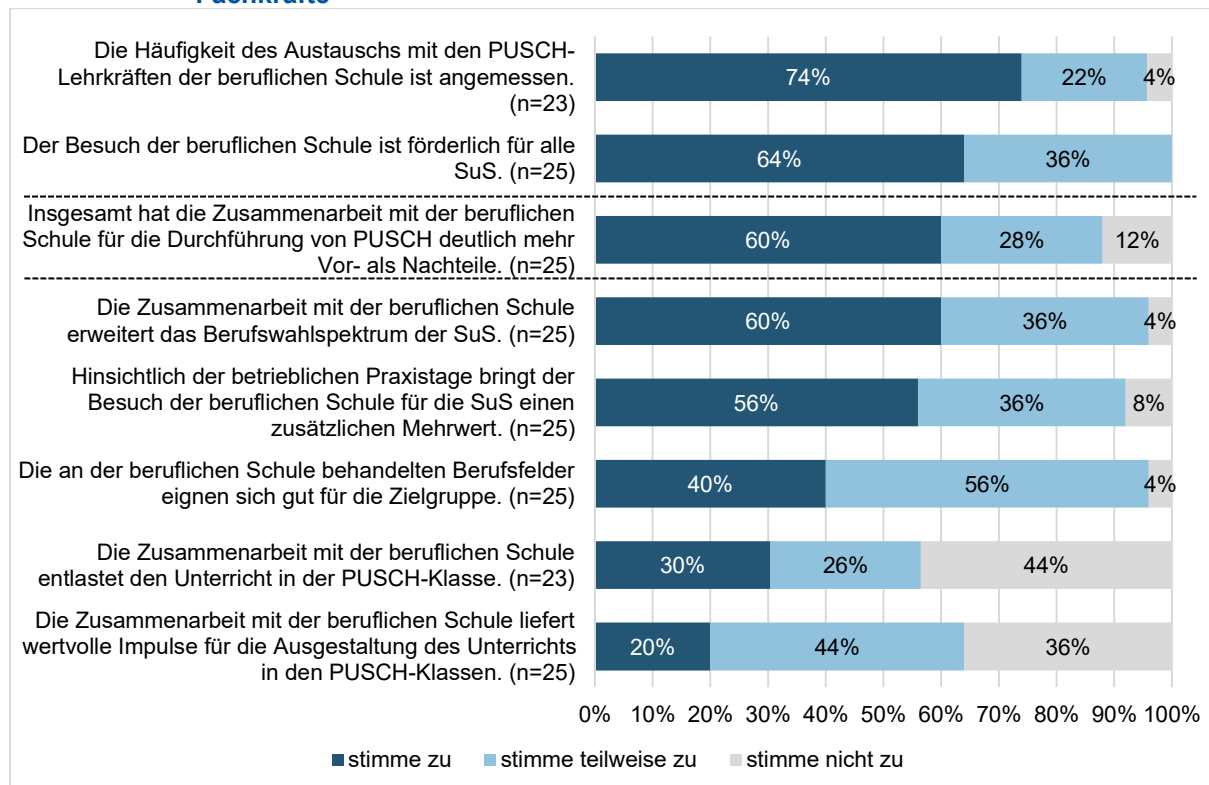
Gemäß der PUSCH-Förderprogrammatisik sind *Kooperationen zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen* zwar erwünscht, sie haben aber keinen obligatorischen Charakter. Wenn diese Kooperationen zustande kommen, dann absolvieren die PUSCH-SuS im ersten Halbjahr berufsbildende und -praktische Unterrichtseinheiten an beruflichen Schulen und im zweiten Halbjahr betriebliche Praxistage. Wenn keine Kooperationen existieren, so nehmen die PUSCH-SuS mehr oder weniger durchgängig an betrieblichen Praxistagen teil. Die Teilnahme an Praxistagen ist folglich im Unterschied zum Besuch einer beruflichen Schule ein fester und obligatorischer Bestandteil der PUSCH-Beschulung. Aus den vorliegenden Daten der Schulleitungsbefragung lässt sich schließen, dass im Rahmen der PUSCH-Förderung knapp die Hälfte der Schulen keine entsprechenden Kooperationen unterhält (44 %). Die hierbei von den Schulleitungen angeführten Gründe sind vielfältig und reichen von zu langen Entfernungen und Fahrtwegen für die SuS über fehlende Ressourcen bzw. Kapazitäten der einen oder anderen Schule bis hin zu bereits bestehenden Kooperationen mit Trägern zur Nutzung von Werkstätten. In den Interviews gibt es überdies eine aufschlussreiche Passage, die einen Fall betrifft, bei dem die PUSCH-Klasse mit zweijähriger Laufzeit umgesetzt wird und bisher noch keine Kooperation mit einer beruflichen Schule besteht. Einerseits werden die Vor- und Nachteile der einen oder anderen Variante anschaulich reflektiert, andererseits spielt in den Überlegungen der Belastungsfaktor erneut eine nicht unwesentliche Rolle:

„Ich habe die Meinung, dass diese Kooperation mit der Berufsschule sehr, sehr gewinnbringend sein kann. Ich finde, so ein halbjähriges Praktikum, das ist sehr, sehr lang. Man unterschätzt es vorher. Jetzt erst, wo wir dran sind, fällt mir auf, wie lange die Praktikumsphase ist. Wenn ich vier Praktika habe, im besten Fall habe ich irgendwie vier verschiedene Berufe, die ich mir angucke. Ich werde aber nicht in jedem Praktikum superglücklich sein, muss ja auch nicht. Notfalls kann man das Praktikum auch wechseln. Aber wenn dann von diesen vier Praktika zwei irgendwie sind, die ein bisschen schwierig sind, dann kann ich vielleicht auch wieder so ein bisschen die Lust verlieren. [...] Wenn ich aber erst mal in der Berufsschule bin, wo ich viel stärker begleitet und auch mit einem pädagogischen Hintergrund mir ein Berufsfeld angucken kann [...], wenn man diese Möglichkeit hat, da so ein bisschen herangeführt zu werden, dann mache ich danach zwei Praktika und ich mache die wirklich da, wo ich richtig Bock drauf habe, weil ich vorher mehr Einblicke hatte. Ich kann mir das vorstellen. Es ergibt bei uns in

der Schule aktuell, wie gesagt, nicht so viel Sinn, das zu tun. Aber ich kann mir vorstellen, dass es bei anderen Schulen sehr, sehr viel Sinn ergibt. Und das ist sehr, sehr cool. Und deswegen würde ich es auch nicht kategorisch ausschließen, dass wir nicht irgendwann dann auch nochmal wechseln, wenn wir einfach merken, dass unsere Erfahrung mit diesen vollen zwei Jahren komplett Praktika dann ist, dass das vielleicht ein bisschen too much ist. Dass wir da nochmal auf die Berufsschule zu gehen und überlegen, welche Möglichkeiten haben wir vielleicht dann auch da zusammenzuarbeiten.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 7)

Etwas mehr als die Hälfte der Schulen unterhält hingegen Kooperationen mit beruflichen Schulen (56 %). Die Informationen der Schulleitungen decken sich mit den Angaben der Jugendlichen, die zu 59 % von einem Besuch einer beruflichen Schule berichten. Innerhalb dieser Teilgruppe geben wiederum 84 % aller SuS zu verstehen, dass ihnen dies „gut gefällt.“ Dementsprechend kann die große Mehrheit der Jugendlichen dem dortigen Unterricht etwas Positives abgewinnen. Die *Lehr- und Fachkräfte der betreffenden allgemeinbildenden* Schulen teilen diese Auffassung weitgehend, wie aus *Abbildung 12* hervorgeht. So sind gut zwei Drittel uneingeschränkt der Überzeugung, dass „der Besuch der beruflichen Schule förderlich für alle SuS“ ist (64 %). Ferner erkennt etwas mehr als die Hälfte der Befragten einen zusätzlichen Mehrwert des Besuchs der beruflichen Schule für die daran anschließende Absolvierung der betrieblichen Praxistage (56 %). Vergleichbar viele Befragte sind der Auffassung, dass die Zusammenarbeit mit der beruflichen Schule zu einer Erweiterung des Berufswahlspektrums der SuS beiträgt (60 %). Die Passung zwischen den angebotenen Berufsfeldern und den Interessen der SuS ist dagegen aus Sicht der Befragten nicht immer vollständig gegeben. So ist weniger als die Hälfte der Befragten uneingeschränkt von der Eignung der Berufsfelder für die SuS überzeugt (40 %).

**Abbildung 12: Bewertung der Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen durch die Lehr- und Fachkräfte**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Lehr-/Fachkräfte).

Mit Blick auf organisatorische Dimensionen lässt sich aus den Antworten der Lehr- und Fachkräfte sowie den Interviewinformationen entnehmen, dass die Kooperationen größtenteils ohne größere Herausforderungen umgesetzt werden. Die Häufigkeit des Austauschs zwischen den Verantwortlichen der umsetzenden Schulen wird von rund drei Vierteln der Befragten (74 %) als „angemessen“ eingestuft. Entlastungs- (30 %) oder Synergiefunktionen (20 %) assoziieren die Lehr- und Fachkräfte der allgemeinbildenden Schulen dagegen eher selten mit den Kooperationen. Dennoch sind 60 % der Befragten letzten Endes uneingeschränkt davon überzeugt, dass die Kooperationen mit beruflichen Schulen „für die Durchführung von PUSCH deutlich mehr Vor- als Nachteile“ mit sich bringen. Dagegen sind 28 % geteilter und 12 % gegenteiliger Auffassung.

Auch die *Wahrnehmungen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen* wurden mit vier Interviews eingefangen. Deren Blick auf die PUSCH-Schülerschaft reicht von „unauffällig“ über „ähnlich wie die BzB-Klientel“ (gemeint sind Teilnehmende Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung) bis hin zu „chaotisch“ und „laut.“ Hinsichtlich der Berufsorientierung stehen die SuS angesichts ihres jungen Alters sowie aufgrund ihrer schwierigen Biografien in der Regel zudem noch ganz am Anfang. Dementsprechend stehen die meisten Jugendlichen vor der Aufgabe, realistische Vorstellungen über die Arbeits- und Berufswelt zu gewinnen, individuelle Stärken, Schwächen, Neigungen und Interessen zu entdecken sowie die beruflichen Möglichkeiten mit den eigenen Wunschvorstellungen in Einklang zu bringen. Im Vordergrund der Unterrichts- bzw. Werkstattseinheiten stehen das Kennenlernen von Berufsfeldern sowie die Verrichtung von berufsfeldtypischen Tätigkeiten. Die in den Gesprächen genannten Berufsfelder lassen sich grob in drei Bereiche einordnen: Erstens Ernährung, Gastronomie und Hauswirtschaft, zweitens Gesundheit, Pflege und Soziales sowie drittens handwerklich-technische Berufsfelder (z. B. Metall-, Holz-, Elektro- und Fahrzeugtechnik). Unabhängig von den Berufsfeldern besteht ein in den Interviews wiederkehrendes Muster in der Abkehr von einer Defizit- und Fehlerorientierung hin zu einer Prozess- und Produktorientierung. Dadurch, dass die SuS etwas Kreatives oder Dauerhaftes mit den eigenen Händen erschaffen (z. B. Roboter-Bauteile, Schmuckgegenstände, Bilderrahmen, Drei-Gänge-Menü), stellen sich den Schilderungen der Interviewten zufolge bei vielen Jugendlichen unmittelbare Selbstwirksamkeits- und Erfolgserlebnisse ein. Die für die Jugendlichen bei Weitem nicht immer gegebene Begeisterung für die Berufsfelder wird von den Interviewten nicht sonderlich problematisiert, sondern vielmehr als berufsorientierender Reifungsprozess und Erfolg umgedeutet. In dieser – gut nachvollziehbaren – Lesart ist die Zeit an der beruflichen Schule auch dann gewinnbringend, wenn gewisse Berufsfelder nicht den Neigungen und Interessen der Jugendlichen entsprechen. Die Gefahr eines gänzlich unpassenden Berufsspektrums ist wiederum eher begrenzt, da die SuS im Rahmen von Gruppenwechseln und Rotationsphasen verschiedene Berufsfelder an den beruflichen Schulen kennenlernen. Auf dieser Basis gelingt es aus Sicht der Interviewten durchaus, gewisse berufliche Orientierungsprozesse bei den Jugendlichen in Gang zu setzen. Die Einbindung und Mitwirkung der Coachingfachkräfte in die Unterrichtseinheiten der beruflichen Schulen folgt keinem einheitlichen Standard, sondern hängt stark von lokalen Organisationsmodellen sowie persönlichen Vorstellungen und Ressourcen ab. In drei von vier Fällen lassen die Schilderungen der Interviewten auf insgesamt konstruktiv abgestimmte und bedarfsadäquate Vorgehensweisen schließen, in einem Fall ist die Coachingunterstützung krankheitsbedingt für längere Zeit

ausgefallen. Ungeachtet der standortbezogenen Differenzen erkennen auch die Lehrkräfte beruflicher Schulen die Relevanz des PUSCH-Coachings an, wie folgendes Zitat illustriert:

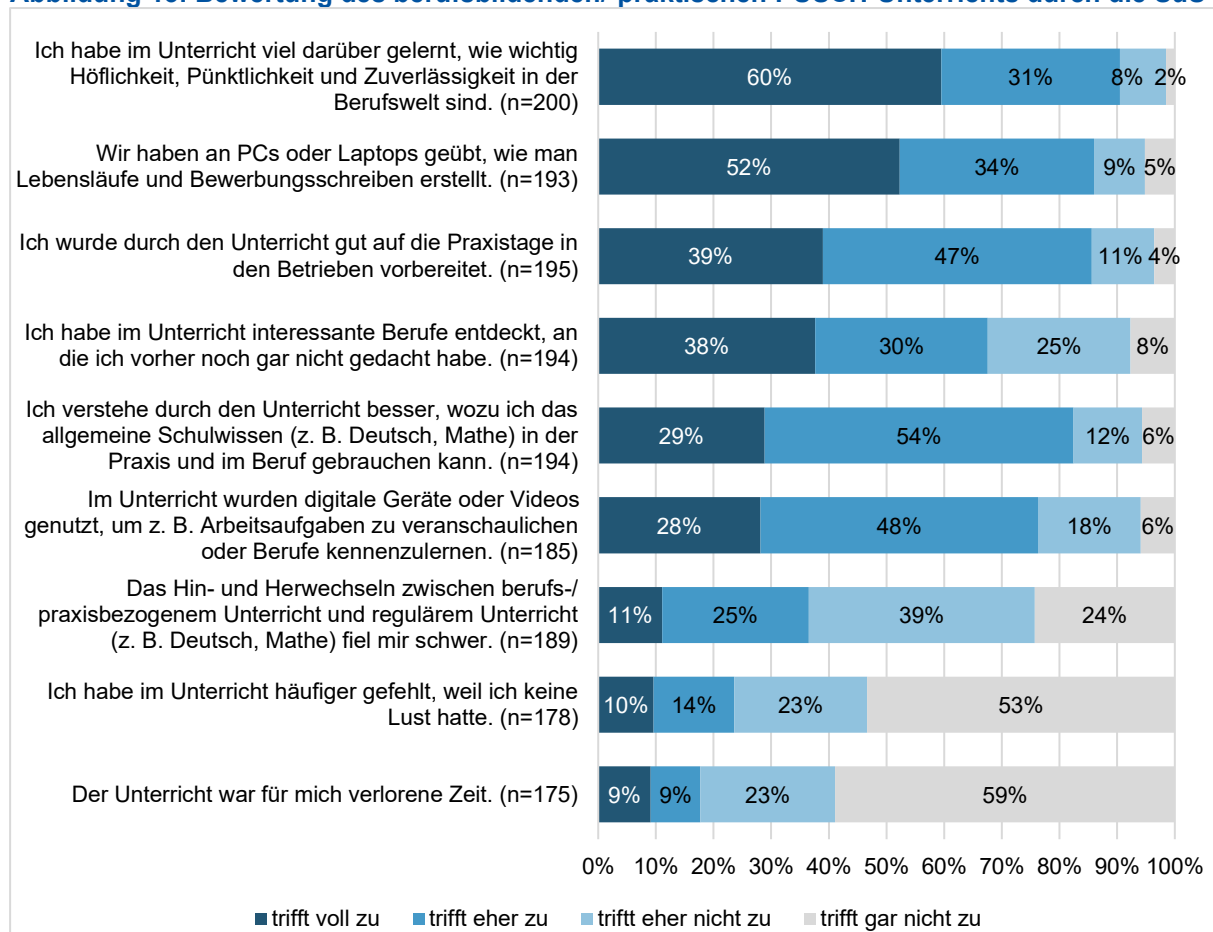
„Der Vorteil bei den Schülern war die Intensivbetreuung der Sozialpädagogen. Die haben sich wirklich gekümmert, richtig massiv auch, und die Schüler angerufen, wenn sie verschlafen haben. Das war natürlich ein Riesenvorteil. [...] Ich glaube, es hätten einige der Schüler nicht so weit geschafft. Sie hätten das Halbjahr nicht durchgehalten, wenn die Sozialpädagogen das nicht so betreut hätten. Also wirklich, das war für mich positiv. [...] Also die konnten bei uns schon sehr befreit auch die praktischen Übungen machen. Und ich glaube, das System hier ist gut, diese große Schule und diese doch älteren Schüler auch, das hat ihnen sehr gut gefallen. Es hat ihnen auch, glaube ich, gutgetan und sie haben auch Ängste abgebaut vor diesem großen System Berufsschule. Also wie gesagt, wir haben hier 1.500 Schüler und wenn man dann aus einer kleinen allgemeinbildenden Schule kommt, dann ist das auch erst mal ein Schritt, den man schaffen muss, hier anzukommen. Das ist mit den Sozialpädagogen sehr gut gelungen.“ (Lehrkraft an beruflicher Schule der PUSCH-Schule 8)

Als *verbesserungswürdig* werden die Informations- und Kommunikationsflüsse zwischen den Schulen bzw. handelnden Lehr- und Fachkräften gesehen. Die Verantwortlichen der beruflichen Schulen wünschen sich insbesondere mehr Vorabinformationen über die zugeteilten SuS zwecks besserer Einordnung der Ausgangslagen und Verhaltensweisen, aber teils auch mehr Einbindung der hauptverantwortlichen Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen.

Die *Sichtweise der SuS* auf die berufsbildenden und -praktischen Unterrichtseinheiten wurde mittels der Klassenzimmerbefragung in Erfahrung gebracht. Hierbei wurden alle SuS befragt, also solche mit und ohne Besuch einer beruflichen Schule. *Abbildung 13* zeigt die einschlägigen Ergebnisse. Allen voran hinsichtlich der Entwicklung der Sozialkompetenzen machen die Befragten einen hohen Mehrwert aus. So geben 91 % „voll“ oder „eher“ an, dass ihnen die Relevanz von „Höflichkeit, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit in der Berufswelt“ nun klar(er) ist. Die Erstellung von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben an PCs oder Laptops ist offensichtlich fest in den Unterrichtseinheiten verankert. 86 % aller Befragten stimmen der betreffenden Aussage „voll“ oder „eher“ zu. Ebenfalls viele Jugendliche berichten mit voller oder tendenzieller Zustimmung davon, dass sie durch die Unterrichtseinheiten „gut auf die Praxistage in den Betrieben vorbereitet“ wurden (86 %). Des Weiteren können rund zwei Drittel der SuS etwas mit den kennengelernten Berufsfeldern anfangen. So sind 68 % der Befragten mit interessanten Berufsfeldern in Berührung gekommen, an die sie „vorher noch gar nicht gedacht“ haben. Positiv ist hierbei, dass es bei den Zustimmungswerten so gut wie keine Unterschiede zwischen Mädchen (67 %) und Jungen (68 %) gibt. Die große Mehrheit der Befragten stimmt überdies (eher) der Aussage zu, dass sie durch die praktischen Anteile „besser verstehen“, wozu sie das theoretische Schulwissen „in der Praxis und im Beruf gebrauchen“ können (83 %). Auch haben die meisten SuS keine größeren Schwierigkeiten, sich auf die unterschiedlichen Lerninhalte des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts einzulassen. Die hiermit verbundenen Belastungen werden von SuS zweijähriger PUSCH-Klassen stärker wahrgenommen als von Jugendlichen einjähriger PUSCH-Klassen (47 % gegenüber 30 %). Knapp ein Viertel der Befragten gesteht, in den Unterrichtseinheiten „häufiger gefehlt“ zu haben (24 %). Annähernd ein Fünftel kann ferner einen lediglich begrenzten Sinn in den Unterrichtseinheiten erkennen. So geben 18 % an, dass der Unterricht für sie „verlorene Zeit“ darstellt. Damit weisen die Ergebnisse in eine vergleichbare Richtung wie diejenigen zum allgemeinbildenden Unterricht: Die berufsbildenden und -praktischen Unterrichtseinheiten werden

von der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen als sinnvoll und gewinnbringend für die berufliche Orientierung angesehen. Vergleicht man die Angaben von SuS mit und ohne Besuch beruflicher Schulen miteinander, so lassen sich keine nennenswerten Differenzen feststellen. Geschlechts- und migrationsbezogene Unterschiede fallen ebenfalls nicht ins Gewicht. Anders verhält es sich erneut mit Blick auf die Laufzeit: Jugendliche zweijähriger PUSCH-Klassen ordnen die Unterrichtseinheiten wesentlich häufiger als verlorene Zeit ein als SuS einjähriger Laufzeiten (28 % gegenüber 11 %). Im Vergleich beider Teilgruppen zeigt sich zudem bei SuS zweijähriger PUSCH-Klassen eine doppelt so stark ausgeprägte Neigung, dem Unterricht fernzubleiben (34 % gegenüber 17 %). Bezüglich der meisten anderen Dimensionen, die eher Nutzenaspekte betreffen, ergeben sich dagegen keine Unterschiede. Es verdichtet sich der Eindruck, dass zweijährige Laufzeiten bei einigen SuS zu Überforderungsphasen und Motivationsbrüchen führen können.

**Abbildung 13: Bewertung des berufsbildenden/-praktischen PUSCH-Unterrichts durch die SuS**



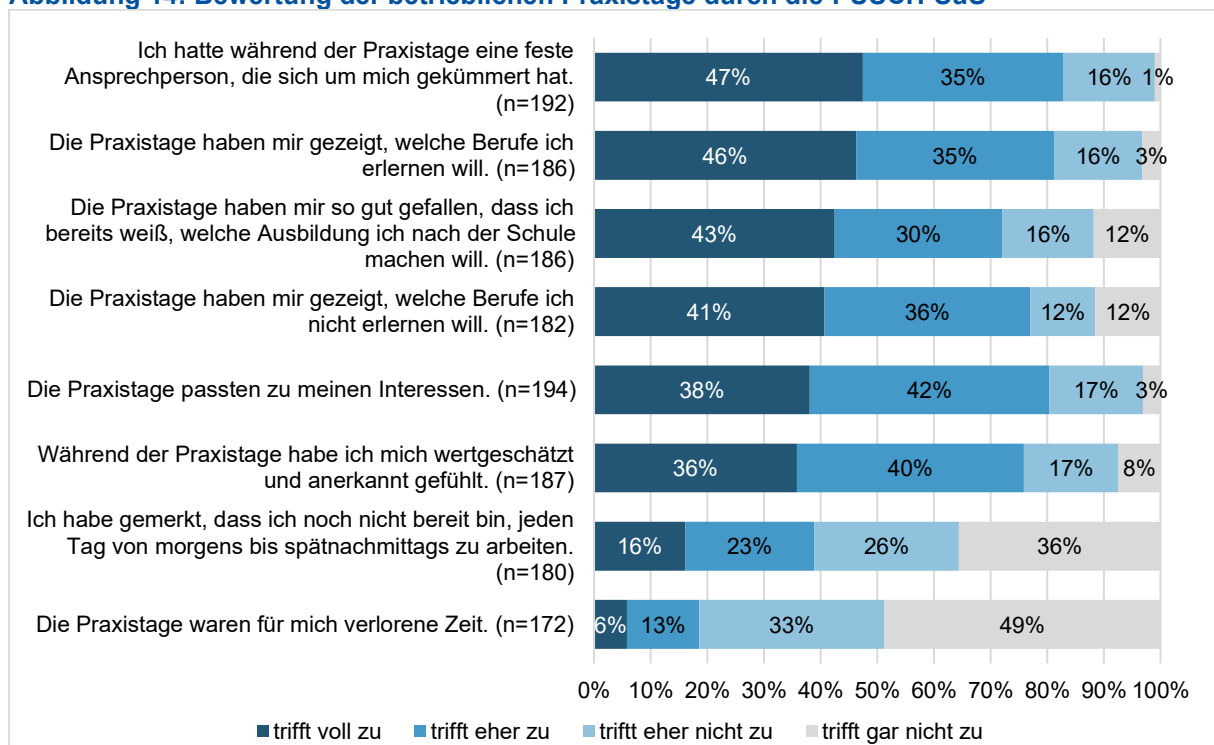
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Die *Absolvierung betrieblicher Praxistage* ist ein fester Bestandteil des PUSCH-Konzepts. Laut den Befragungsdaten sammeln die Jugendlichen in der Regel bei unterschiedlichen Betrieben und Einrichtungen berufliche Eindrücke und Erfahrungen. Aus den Interviews mit den Lehr- und Fachkräften geht ferner hervor, dass es den SuS überwiegend selbst überlassen ist, ob sie die Praxistage bei einem, bei zwei oder gar mehreren Betrieben absolvieren möchten. Die Fokussierung auf einen Betrieb kommt gemäß den Schilderungen einiger Interviewter immer

mal wieder vor und wird insbesondere dann unterstützt, wenn zwischen den betreffenden SuS und Betrieben eine gute Passung vorherrscht und es seitens der Betriebe positive Signale für eine anschließende Ausbildungsabsolvierung gibt (sog. „Klebeffekt“).

Im Zuge der Befragung wurden die *Jugendlichen* um Angaben zu kennengelernten Berufen bzw. Berufsfeldern und um Notenbewertungen gebeten. Auch sollten sie einschätzen, ob sie in den entsprechenden *Berufen bzw. Berufsfeldern* für sich Ausbildungsperspektiven sehen. Für 180 Jugendliche liegen verwertbare Auskünfte vor. Zu den häufig genannten Berufen und Berufsfeldern zählen „Einzelhandel“, „Alten- und Krankenpflege“, „Friseur/-in“, „Bäcker/-in“, „Gastgewerbe“, „Kfz-, Anlagen- und Industrie-Mechatronik“, „Maler- und Lackiererei“ sowie „Metallbau.“ (vgl. hierzu auch *Abbildung 25 auf S.57*). Im Durchschnitt bewerten die SuS die Praxistage mit der Note 2,6 – ein zwar akzeptabler, aber auch nicht sonderlich positiver Wert. Für die Jugendlichen ist das Durchlaufen der Praxistage damit kein Selbstläufer, sondern mit echten Arbeitserfahrungen verbunden, die anstrengend und ernüchternd sein können. Die vergebenen Noten variieren dabei im Falle mehrerer Stationen bzw. Betriebe recht stark, was wiederum positiv einzuordnen ist, da die Varianz als ein Indiz für eine Festigung der individuellen Neigungen und Interessen gesehen werden kann. Die meisten Jugendlichen haben im Zuge der Praxistage erfreulicherweise ein Berufsfeld kennengelernt, in denen sie sich die Absolvierung einer Ausbildung vorstellen können. Lediglich 23 Personen schließen hingegen den Beginn einer Ausbildung in allen kennengelernten Berufsfeldern aus.

**Abbildung 14: Bewertung der betrieblichen Praxistage durch die PUSCH-SuS**



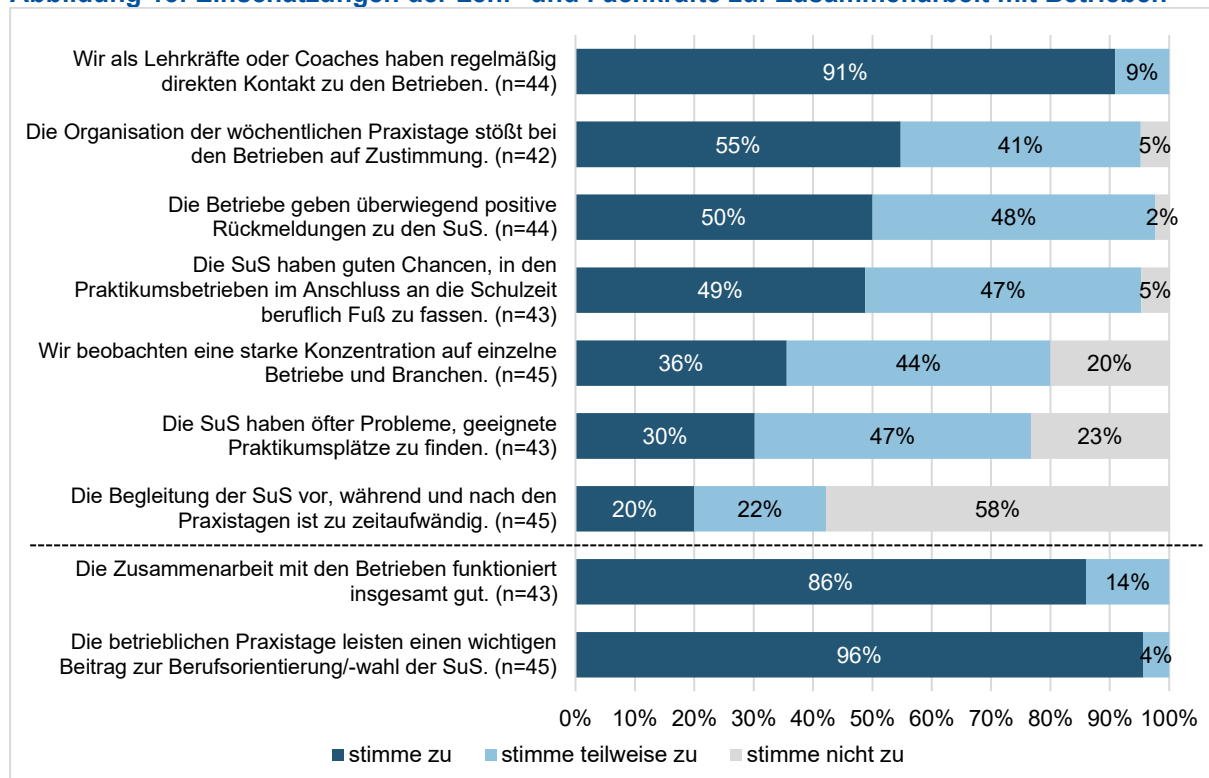
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Zusätzlich dazu wurden die Jugendlichen zu einzelnen *Aspekten ihrer Praxiserlebnisse* befragt. Die diesbezüglichen Ergebnisse sind in *Abbildung 14* illustriert. Deutlicher als aus der moderaten Durchschnittsnote geht aus dem ersichtlichen Stimmungsbild hervor, dass die

Praxistage für die meisten Jugendlichen mit positiven Erlebnissen und wertvollen Erkenntnissen einhergehen. Allen voran die hohen Zustimmungswerte zu den gewonnenen Erkenntnissen über geeignete (81 %) und nicht geeignete Berufe (77 %) sowie zu gefestigten Ausbildungsvorstellungen (73 %) sind im Zusammenhang mit der Berufsorientierung positiv hervorzuheben. Zugleich haben offenbar vier von zehn Befragten die Praxistage als sehr anstrengend empfunden. So fremdeln 39 % der Jugendlichen mit dem Gedanken, „jeden Tag von morgens bis spätnachmittags zu arbeiten.“ Angesichts des jungen Alters und des hohen Gesamtpensums ist dieser Anteilswert keineswegs überraschend. Die Zustimmungswerte zu den anderen relevanten Dimensionen, welche die persönliche Betreuung (82 %), Interessenberücksichtigung (80 %) und Anerkennung (76 %) betreffen, fallen allesamt ordentlich aus. Der Anteil der Jugendlichen, die die Praxistage als „verlorene Zeit“ verbuchen, liegt zum wiederholten Male bei knapp einem Fünftel (19 %). Erneut machen sich weniger geschlechts- und migrationsbezogene Merkmale als vielmehr die Laufzeit bemerkbar: SuS zweijähriger Maßnahmen betrachten die Praxistage deutlich häufiger als „verlorene Zeit“ als Jugendliche einjähriger Maßnahmen (27 % gegenüber 14 %).

Hinsichtlich der Praxistage wurden auch *Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte* erhoben (vgl. *Abbildung 15*). Das Meinungsbild zeugt von einer insgesamt erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Betrieben. So sind fast alle Befragten ohne Abstriche der Auffassung, dass die Zusammenarbeit „insgesamt gut“ funktioniert (86 %) und einen „wichtigen Beitrag zur Berufsorientierung/-wahl“ der Jugendlichen leistet (96 %).

**Abbildung 15: Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Betrieben**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Lehr-/Fachkräfte).

Aus den weiteren abgefragten Aspekten sowie aus den Interviews lassen sich überdies weitere Erkenntnisse zusammentragen: Der Anbahnung der Praxistage vorausgeht häufig die

digitalgestützte Erstellung von Bewerbungsunterlagen sowie Suche nach potenziellen Betrieben und Stellen. Während der Kontaktaufnahme agieren die Lehr- und Fachkräfte wiederum in einem Spannungsfeld zwischen der Betonung von Selbstständigkeit und Autonomie auf der einen Seite und der Notwendigkeit der Unterstützung und Begleitung auf der anderen Seite. Während manche Jugendliche weitgehend selbständig auf Betriebe zugehen, benötigen einige SuS hierbei intensivere Unterstützung in Form eines kommunikativen Brückenbaus durch die Lehr- und Fachkräfte. Dass die SuS mal mehr und mal weniger Unterstützung benötigen, unterstreichen auch die Befragungsergebnisse. Lediglich knapp ein Viertel der Lehr- und Fachkräfte stellt bei den Jugendlichen keine nennenswerten Herausforderungen beim Finden geeigneter Betriebe fest (23 %), der Rest ist dagegen teilweise (47 %) oder vollständig (30 %) anderer Auffassung. Oftmals können die Schulen bzw. Verantwortlichen auf eine „Liste“ bzw. einen „Pool an Betrieben“ zurückgreifen, welche SuS aus Regel- und PUSCH-Klassen in regelmäßigen Abständen im Rahmen von Praktika bzw. Praxistagen aufnehmen und betreuen. Beim Auswahlprozess wirken die Verantwortlichen ferner zumeist aktiv darauf hin, dass die Jugendlichen möglichst in Betrieben und Berufsfeldern tätig werden, die ihnen potenzielle Ausbildungsperspektiven bieten können – ein Vorhaben, das gemäß den Interviewten zwar nicht immer, aber doch meistens gelingt. Aus der Befragung ergibt sich ferner, dass sich die Praxistage mitunter stark „auf einzelne Betriebe und Branchen“ konzentrieren (36 %). Größere Einzelhandelsketten oder Industriebetriebe sind hiermit genauso gemeint wie kleinere und lokal verwurzelte Pflege- und Kindertageseinrichtungen oder Handwerksbetriebe. Während der Absolvierung der Praxistage stehen allen voran die Coachingfachkräfte in „regelmäßigem Kontakt zu den Betrieben“ (91 %), insbesondere um bei Konflikten oder unentschuldigtem Fehltagen korrigierend eingreifen sowie bei Motivationsbrüchen ermutigend auf die SuS einwirken zu können. Spiegelbildlich zu der zuvor berichteten Durchschnittsnote (2,6), die maximal auf eine moderat positive Sichtweise der Jugendlichen auf die Praxistage schließen lässt, fallen die Rückmeldungen der Betriebe an die Lehr- und Fachkräfte bezüglich des Arbeits- und Sozialverhaltens der SuS überwiegend positiv (50 %) bis gemischt (48 %) aus. Mit Blick auf die Berufsorientierung der SuS sind die interviewten Lehr- und Fachkräfte (analog zur Perspektive der interviewten Lehrkräfte an beruflichen Schulen) der festen Überzeugung, dass positive Erfahrungen und Erlebnisse in den Praxistagen genauso gewinnbringend und wirkungsvoll für die Berufsorientierung und Ausbildungsreife der Jugendlichen sind wie negative Erfahrungen und Erlebnisse. Beide Konstellationen tragen gemäß den Interviewten dazu bei, dass die Jugendlichen realitätsferne berufliche Vorstellungen korrigieren, die Relevanz von Pünktlich-, Verlässlich- und Höflichkeit für die Arbeits- und Berufswelt erkennen, persönliche Stärken und Schwächen außerhalb des schulischen Lernens entdecken und konkretere berufliche Zielperspektiven entwickeln. Die Belastungen der SuS, die mit dem Wechsel zwischen Unterrichts- und Praxistagen sowie dem Gesamtpensum verbunden sind, kommen zwar immer wieder zur Sprache, sie werden aber von den Interviewten – getreu dem Motto des „Wachsens an Herausforderungen“ – als nützlich für den Reifungsprozess der Jugendlichen gesehen:

„Der Mehrwert ist einfach ganz klar zu sehen: ‚Was bedeutet die Arbeitswelt? Was kommt da auf mich zu?‘ [...] Was bedeutet es, acht Stunden am Tag, in dem Fall sechs Stunden, auf der Arbeit zu sein und einer Tätigkeit nachzugehen? Das haben die bisher noch nicht erlebt. Und das ist einfach auch eine wertvolle Erfahrung, einfach mal zu sehen: ‚Okay, in ein paar Jahren stehe ich auch in so einem Betrieb, oder in einem Beruf, wo ich einfach nicht mehr die

Schulbank drücke, sondern wo ich Geld verdiene, wo ich einer Tätigkeit nachgehe, die ich die nächsten 40 Jahren mache.' So einen Weitblick haben sie vielleicht noch nicht, aber, dass sie dann irgendwann ins Arbeitsleben kommen und da einfach auch gucken: ‚Ist das was für mich oder nicht? Kann ich mir das vorstellen? Oder will ich lieber was ganz anderes machen.‘ Und Persönlichkeit ist ein ganz großer Punkt in allen möglichen Facetten, in allen möglichen Bereichen. Also zum einen natürlich zu wissen: ‚Was will ich? Was will ich nicht?‘ Zum anderen aber auch halt einfach durch den Kontakt mit Menschen, mit denen man sonst vielleicht nicht so viel Kontakt hat, aus der Arbeitswelt dann auch nochmal ein bisschen eine andere Art von Reife zu gewinnen und halt viele Perspektiven, um sich selbst entwickeln zu können.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 7)

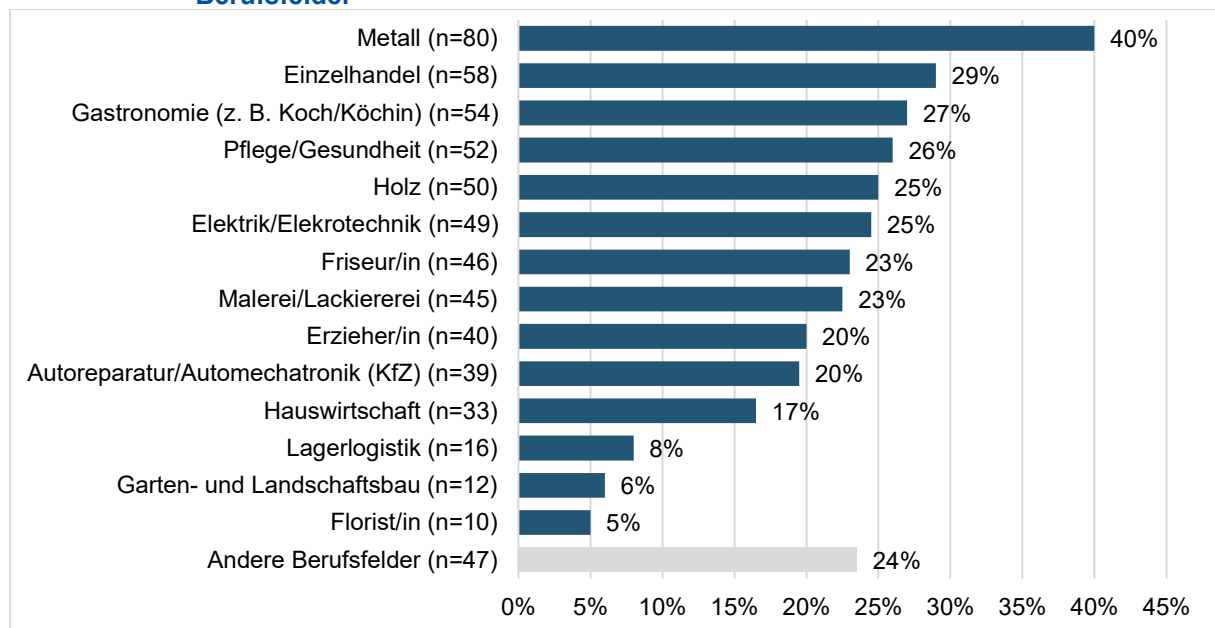
„Die Verbindlichkeit ist unser A und O, weil unsere Schüler, das kann man sagen, haben nie gelernt, verbindlich zu sein. Und das müssen wir ihnen innerhalb kürzester Zeit beibringen. Alles, was dazugehört: Pünktlich zu sein, gewaschen zu sein, ordentlich zu sein, verbindlich mit dem Betrieb zu sein, auch eine Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben zu übernehmen, und die dann auch wirklich bis zum Ende zu bringen. Und das ist für die Schüler sehr, sehr, sehr anstrengend. Und für einige klappt es mal für eine Woche, aber in der zweiten Woche wird es dann wirklich schwierig. [...] Und es gibt aber Schüler, die sich dann total darüber freuen, dass sie überhaupt eine Chance haben. Und wir haben auch gerade im letzten Jahr Schüler gehabt, die haben sich da ganz stark durchgebissen und die sind immer wieder dahin gegangen. Und die waren immer wieder pünktlich und haben mitgemacht und waren hochmotiviert. Das ist immer also ganz unterschiedlich.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 6)

Die Interviews mit den beiden *Betriebsverantwortlichen*, die PUSCH-SuS im Rahmen von Praxistagen betreuen, lassen dabei durchblicken, dass sich diese Orientierungs- und Festigungsprozesse deutlich in der Umsetzungspraxis niederschlagen. In beiden Fällen besteht mit Blick auf die betreuten Jugendlichen eine wesentliche Herausforderung darin, pädagogische und aufklärerische Leistungen zu übernehmen, die im regulären Betriebsablauf mehr oder weniger keine Rolle spielen. Angesichts des jungen Alters sowie der diffusen und realitätsfremden Vorstellungen müssen die Betriebsverantwortlichen die Jugendlichen früher oder später auf den „Boden der Tatsachen“ holen (O-Ton von Betrieb 1, Schule 5), um die Gefahr einer verzerrten Vermittlung beruflicher Möglichkeiten zu reduzieren. Beide Fälle äußern daher in Richtung der Schulverantwortlichen die Empfehlung, dass bei den Jugendlichen im Vorfeld der Praxistage eine noch stärkere und passgenauere Orientierungsarbeit geleistet werden sollte. Auch wenn die obigen Befragungsergebnisse aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte eher Gegenteiliges signalisieren, sehen die beiden Betriebsverantwortlichen die zeitliche Organisationsweise der Praxistage eher kritisch. Aus betrieblicher Sicht werden zwei- bis dreiwöchige Blockpraktika am Stück für sinnvoller gehalten als einzelne Praxistage pro Woche, weil der derzeitige Modus den Aufbau von Kommunikations- und Handlungsroutinen sowie die Auswahl angemessener Aufgaben für die SuS eher erschwert. Die interviewten Lehr- und Fachkräfte greifen diese von den Betrieben geäußerten Kritikpunkte ebenfalls in den Gesprächen auf und können deren organisatorischen Bedenken oftmals nachvollziehen, wie dieses Zitat exemplarisch zeigt:

„Tatsächlich kommt vom Großteil der Praktikumsbetriebe, dass sie es schade finden, dass die Schülerinnen und Schüler nur einmal in der Woche im Praktikum sind. [...] Ich hatte beispielsweise Gespräche, wo eine Schülerin unbedingt in einer Praxis ein Praktikum machen wollte, die aber gesagt haben, das reicht ihnen nicht, dass die Schülerin nur einmal in der Woche da ist, weil sie das Gelernte dann einfach nicht mehr anwenden kann, weil so viel Zeit vergeht, wo ich dann wirklich Überzeugungsarbeit leisten musste, weil es der Traumberuf der Schülerin war. Das hat auch im Endeffekt geklappt, aber ich kann das nachvollziehen, dass Betriebe das so sehen.“ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 3)

Die Praxistage können dazu beitragen, dass für die Betriebe schwache Schulleistungen in den Hintergrund und stattdessen praktische Fähigkeiten sowie Arbeits- und Sekundärtugenden in den Vordergrund treten. Durch die Reduzierung formaler Bildungshürden eröffnen sich für die SuS wiederum berufliche Chancen. Demnach können die Praxistage für die Zielgruppe die Funktion eines Türöffners bzw. Sprungbretts in eine anschließende Berufsausbildung haben – ein Mechanismus, der auch als „Klebeffekt“ bezeichnet wird. Diesbezüglich lässt sich bei den befragten Lehr- und Fachkräften eine durchaus optimistische Lesart feststellen: Rund die Hälfte (49 %) ist uneingeschränkt der Auffassung, dass die Jugendlichen im Anschluss an die Schulzeit „gute Chancen“ besitzen, in den Praktikumsbetrieben „beruflich Fuß zu fassen.“ Ähnlich viele Befragte stimmen der entsprechenden Aussage zumindest teilweise zu (47 %). Passend hierzu betonen auch die Interviewten, dass einige SuS nach der Schulzeit eine Berufsausbildung in den Betrieben oder Berufsfeldern beginnen, die sie zuvor über die Praxistage kennengelernt haben. Im Sinne des Klebeffektes werden zwischen den Praxistagen und den anschließenden Werdegängen der Jugendlichen nennenswerte Verknüpfungen ausgemacht.

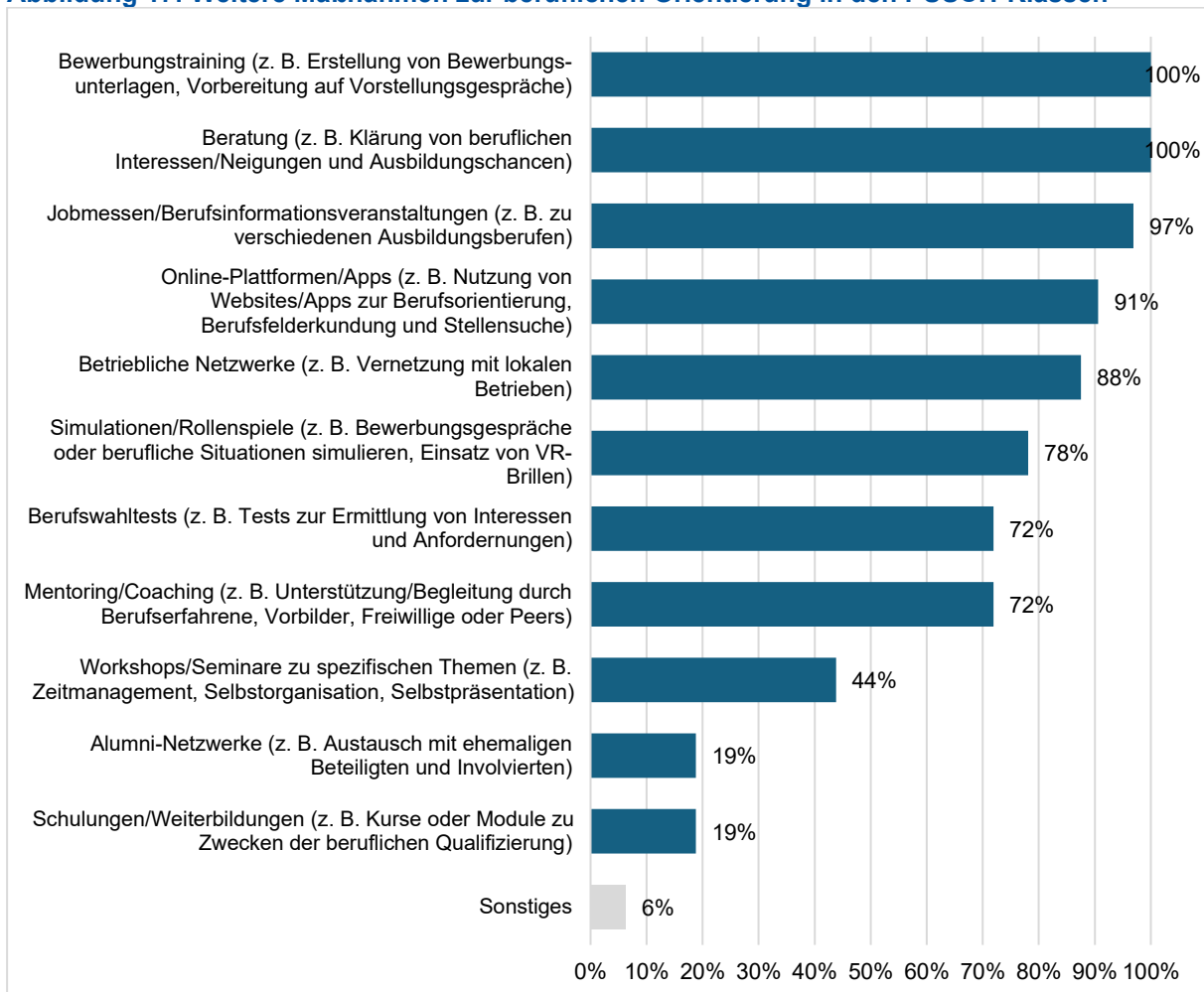
**Abbildung 16: Von den PUSCH-SuS im Unterricht und in Praxistagen kennengelernte Berufsfelder**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

Aufschlüsse über die Frage, ob die Kernbausteine des PUSCH-Konzepts sowie die Vielzahl kennengelernter Berufe (vgl. *Abbildung 16*) und weiterer flankierender Maßnahmen (vgl. *Abbildung 17*) bei den SuS zu einer Festigung der Berufsorientierung und Stärkung der Ausbildungsreife beitragen können, ergeben sich aus *Abbildung 18*. Die darin dargestellten Ergebnisse zeigen, wie die SuS ihre persönlich-soziale und berufsbezogene *Kompetenzentwicklung* einschätzen. Bei drei Vierteln aller Befragten lässt sich ein deutlich gesteigertes Bewusstsein bezüglich der Relevanz eines Schulabschlusses feststellen. So geben 74 % zu verstehen, dass sie „jetzt viel mehr als vorher darüber wissen, wie wichtig ein Schulabschluss“ ist. Eine deutliche Mehrheit der Befragten signalisiert zudem, dass sie durch den PUSCH-Klassenbesuch nun wesentlich besser darüber informiert sind, worauf es bei einem Vorstellungsgespräch ankommt (62 %) und wie Lebensläufe sowie Bewerbungsschreiben zu gestalten sind (60 %).

**Abbildung 17: Weitere Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in den PUSCH-Klassen**

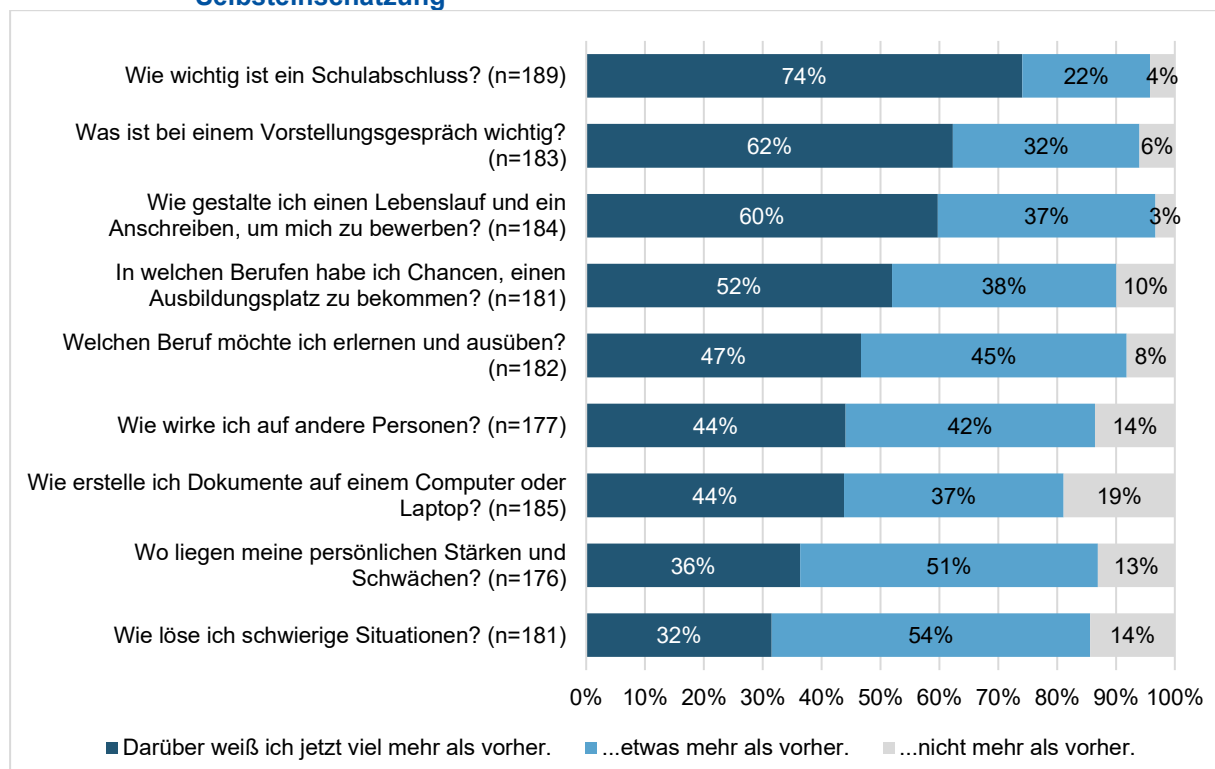


Quelle: ISG-Befragung des Trägerpersonals Ende 2024 (hier: nur Trägerpersonal des Programms PUSCH); n=32.

Etwas geringer fällt der Anteil der Befragten aus, die jetzt deutlich mehr darüber wissen, wie sie Dokumente auf einem Computer oder Laptop erstellen (44 %). Des Weiteren lässt sich bei rund der Hälfte der Jugendlichen ein nennenswerter Fortschritt bei der Berufswahlentscheidung feststellen: 52 % respektive 47 % haben wesentlich klarere Vorstellungen darüber, in welchen Berufen sie Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben bzw. welchen Beruf sie nach der Schulzeit erlernen und ausüben möchten. Knapp die Hälfte der Jugendlichen berichtet zudem davon, ein spürbar besseres Einschätzungsvermögen über das eigene Auftreten und dessen Wirkung auf andere Menschen zu haben (44 %). Jeweils rund ein Drittel der Befragten fühlt sich zudem spürbar in den persönlichen Stärken und Schwächen (36 %) sowie im Umgang mit schwierigen Situationen gefestigt (32 %). Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch, dass die jeweiligen Anteile der Befragten, die bezüglich der dargelegten Dimensionen zumindest „etwas mehr als vorher“ wissen, hoch ausfallen. Die jeweiligen Anteile der Befragten, die bei den Dimensionen gar keine Kompetenzentwicklung feststellen, liegen wiederum auf niedrigen Niveaus. Im Hinblick auf die Förderung der SuS kann bei der digitalgestützten Erstellung von Dokumenten Verbesserungspotenzial ausgemacht werden. In diesem nicht unwichtigen Bereich stellen nämlich 19 % der Jugendlichen keinen Kompetenzzuwachs fest. Erfreulich ist dagegen, dass die Differenzen zwischen SuS ein- und zweijähriger PUSCH-Klassen – anders als in den vorangegangenen Betrachtungen – bei der Kompetenzentwicklung nicht mehr

systematisch zuungunsten der längeren Laufzeit hervortreten. Demnach machen die Jugendlichen unabhängig von der Förderlaufzeit in etwa vergleichbar positive Entwicklungsprozesse aus. Das sich aus den Antworten ergebende Gesamtbild fällt ermutigend aus und impliziert, dass viele SuS nennenswerte Fortschritte bei der Berufsorientierung und Ausbildungsreife erzielen können. Hierzu passt, dass zwei Drittel aller Jugendlichen gegen Ende der Befragung konkrete und realistische Berufswünsche äußern konnten (66 %). Die genannten Berufe spiegeln dabei die insgesamt von den Jugendlichen im Zuge der PUSCH-Beschulung kennengelernten Berufe weitgehend wider. Die hier vorgestellten Ergebnisse ähneln insgesamt stark den Resultaten, die in der Evaluation des Vorgängerprogramms PuSch A festgehalten wurden.

**Abbildung 18: Stärkung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife der PUSCH-SuS gemäß Selbsteinschätzung**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; ohne Berücksichtigung von Fällen, die „keine Angabe möglich“ wählten).

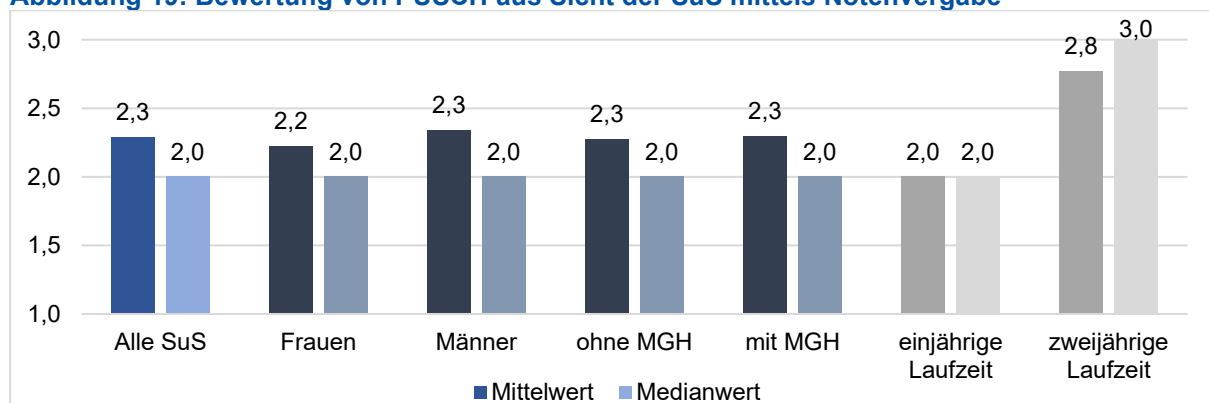
## 5.7 Bewertung der Umsetzungserfolge und des Förderrahmens von PUSCH

Der letzte Abschnitt widmet sich der Frage, wie die PUSCH-Förderung von den Beteiligten hinsichtlich der Umsetzungserfolge und Rahmenbedingungen bewertet wird. Maßgeblich sind hierbei die Angaben, die die SuS, Lehr- und Fachkräfte sowie Schulleitungen im Rahmen der beiden Erhebungswellen der Klassenzimmerbefragung gemacht haben. Dabei wurden die Befragten in den Frageformulierungen explizit darauf hingewiesen, dass sie eine gesamthafte Perspektive auf ihre bisherigen PUSCH-Erfahrungen einnehmen sollten.

Zuerst wird auf die *Perspektive der Jugendlichen* geblickt. Gegen Ende der Befragung wurden die SuS basierend auf numerischen Angaben (z. B. 1, 2+ oder 3-) um die *Vergabe einer Schulnote* für die besuchte PUSCH-Klasse gebeten. Vor dem Hintergrund der insgesamt vorzeigbaren Ergebnisse zur Unterrichtswahrnehmung, zu Lernerfolgen sowie zu Fortschritten bei der Berufsorientierung und Ausbildungsreife passt es ins Bild, dass die befragten Jugendlichen

der PUSCH-Förderung mehrheitlich „sehr gute“ (27 %) und „gute“ (36 %) Schulnoten geben. Ein weiteres Viertel (23 %) greift zur Note „befriedigend.“ Es verbleibt ein Rest von 14 % an Jugendlichen, die die PUSCH-Förderung mit „ausreichend“ (10 %) oder schlechter (4 %) bewerten. Der dargestellten Verteilung liegen 188 Fälle zugrunde. Anhand der numerischen Angaben lassen sich Mittel- und Medianwerte berechnen, welche in *Abbildung 19* zu sehen sind. Die *Durchschnittsnote* beläuft sich auf 2,3, der *Medianwert* beträgt wiederum 2,0. Die beiden Metriken liegen damit auf vergleichbaren Levels wie beim Vorgängerprogramm Pusch A (Mittelwert: 2,1; Medianwert: 2,0). Sie fallen insgesamt ordentlich aus und zeugen davon, dass die PUSCH-Förderung von den meisten Jugendlichen als ein passendes und gewinnbringendes Angebot wahrgenommen wird. Positiv zu bewerten ist auch die merkmalsunabhängige Benotung: Zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund gibt es keine Unterschiede. Anders verhält es sich mit Blick auf die Laufzeit der PUSCH-Beschulung: SuS zweijähriger PUSCH-Klassen benoten die Förderung um rund eine Notenstufe schlechter als Jugendliche einjähriger PUSCH-Klassen. Diese *laufzeitabhängigen Bewertungsunterschiede* sind ein Signal dafür, dass die Passung zwischen Ausgangslage, Förderbedarf und Belastungsvermögen einerseits und organisatorisch-zeitlicher Ausgestaltung andererseits bei einjährigen Laufzeiten höher ausfällt als bei der zweijährigen Variante. Bei Letzterer schlagen die positiven Effekte der Förderung im Zeitverlauf bei einem Teil der SuS offenbar in Überlastungs- und Erschöpfungssituationen um.

**Abbildung 19: Bewertung von PUSCH aus Sicht der SuS mittels Notenvergabe**

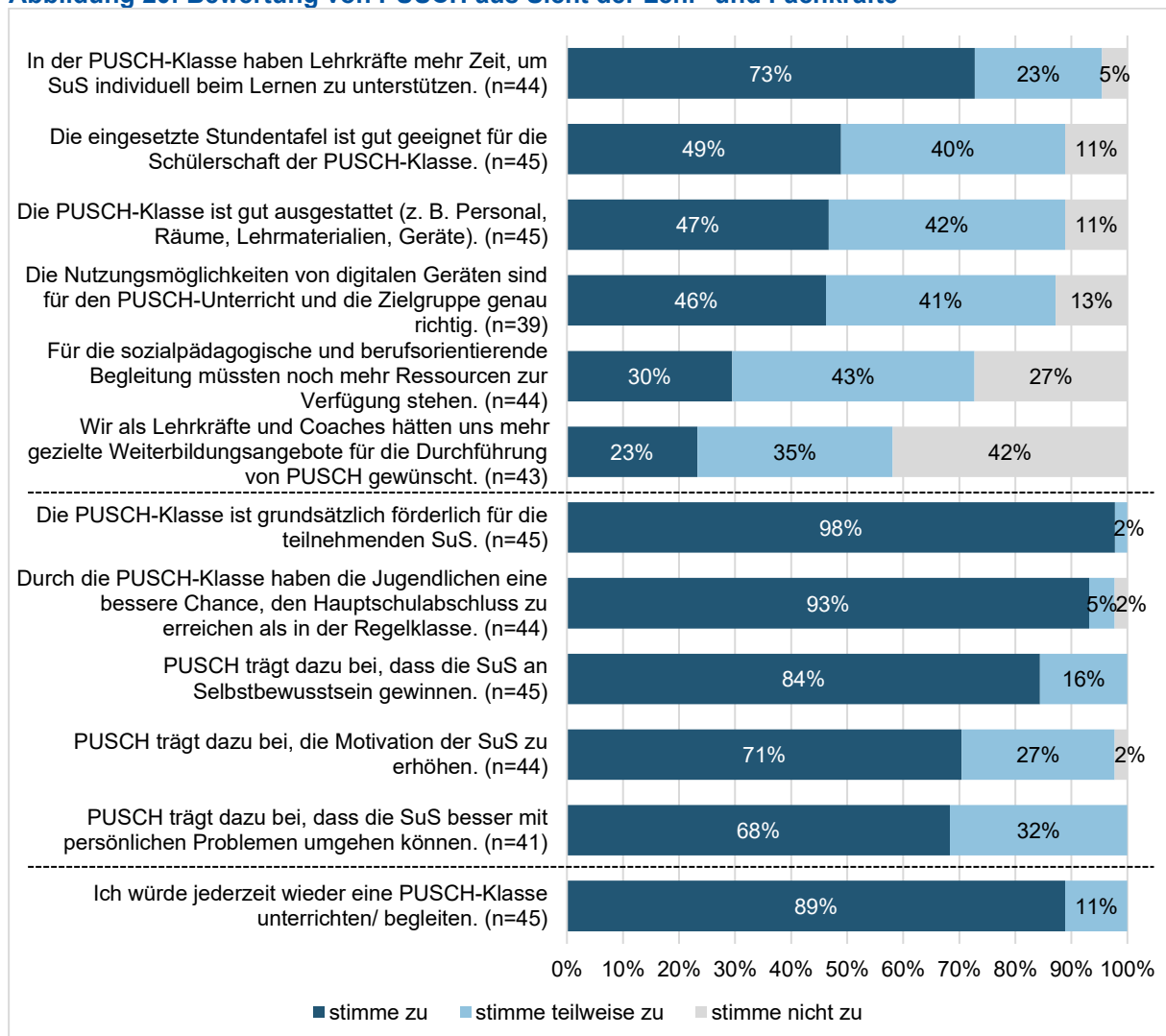


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der SuS; n=188).

Im nächsten Schritt rückt die *Perspektive der Lehr- und Coachingfachkräfte* in den Mittelpunkt. Gegen Ende der Abfrage konnten diese Einordnungen zu unterschiedlichen Facetten der PUSCH-Förderung vornehmen. *Abbildung 20* zeigt das entsprechende Meinungsbild, wobei die obere Hälfte zuvorderst Aspekte zur Umsetzung und zu Rahmenbedingungen des Unterrichts und die untere Hälfte primär die Wirkungspotenziale für die SuS enthält. Die ressourcen- und organisationsseitigen *Umsetzungsbedingungen* der PUSCH-Förderung werden vom befragten Personal im Großen und Ganzen als angemessen und zielführend bewertet, wenngleich bei einzelnen Teilaspekten auch Optimierungspotenziale ersichtlich werden. In Anbetracht der ausgeprägten (Leistungs-)Heterogenität der PUSCH-Schülerschaft und der unabdingbaren Notwendigkeit eines binnendifferenzierten Unterrichts ist es zunächst positiv zu sehen, dass rund drei Viertel der Befragten mit voller Zustimmung einen erweiterten Spielraum für die individuelle Lernunterstützung der Jugendlichen feststellen (73 %). Ein weiteres Viertel

stimmt der entsprechenden Aussage zumindest „teilweise“ zu (23 %). Nur zwei Personen (5 %) sind gänzlich anderer Auffassung. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch der mit 30 % eher überschaubare Anteil an Befragten, die eine klare Notwendigkeit für „noch mehr Ressourcen“ für die pädagogische Begleitung bzw. das Coaching ausmachen – bei der Evaluation von PuSch A fiel dieser Anteil mit 57 % noch nahezu doppelt so hoch aus. Weitere 43 % sehen „teilweise“ einen Mehrbedarf und die restlichen 27 % halten die Ressourcen für die pädagogische Begleitung für ausreichend. Damit hat sich die personelle Ressourcenlage aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte zwar spürbar verbessert, die Mehrheit stellt aber mindestens punktuelle Ressourcenbedarfe fest. Ähnlich fällt der Befund hinsichtlich der gesamten Ressourcenausstattung von PUSCH-Klassen (Personal, Räumlichkeiten, Lehrmaterialien, Geräte) aus: Während ein kleinerer Teil der Befragten grundlegende (11 %) und ein größerer Teil punktuelle Ausstattungsmängel feststellt (42 %), sieht knapp die Hälfte der Befragten keine Ausstattungsmängel (47 %). Ein nahezu identisches Stimmungsbild zeigt sich bei den „Nutzungsmöglichkeiten von digitalen Geräten“ in den PUSCH-Klassen. Mit Blick auf Weiterbildungen sieht annähernd ein Viertel einen klaren (23 %) und etwa ein Drittel einen punktuellen Mehrbedarf (35 %). 42 % der Befragten sind dagegen mit der Situation zufrieden.

**Abbildung 20: Bewertung von PUSCH aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Lehr-/Fachkräfte).

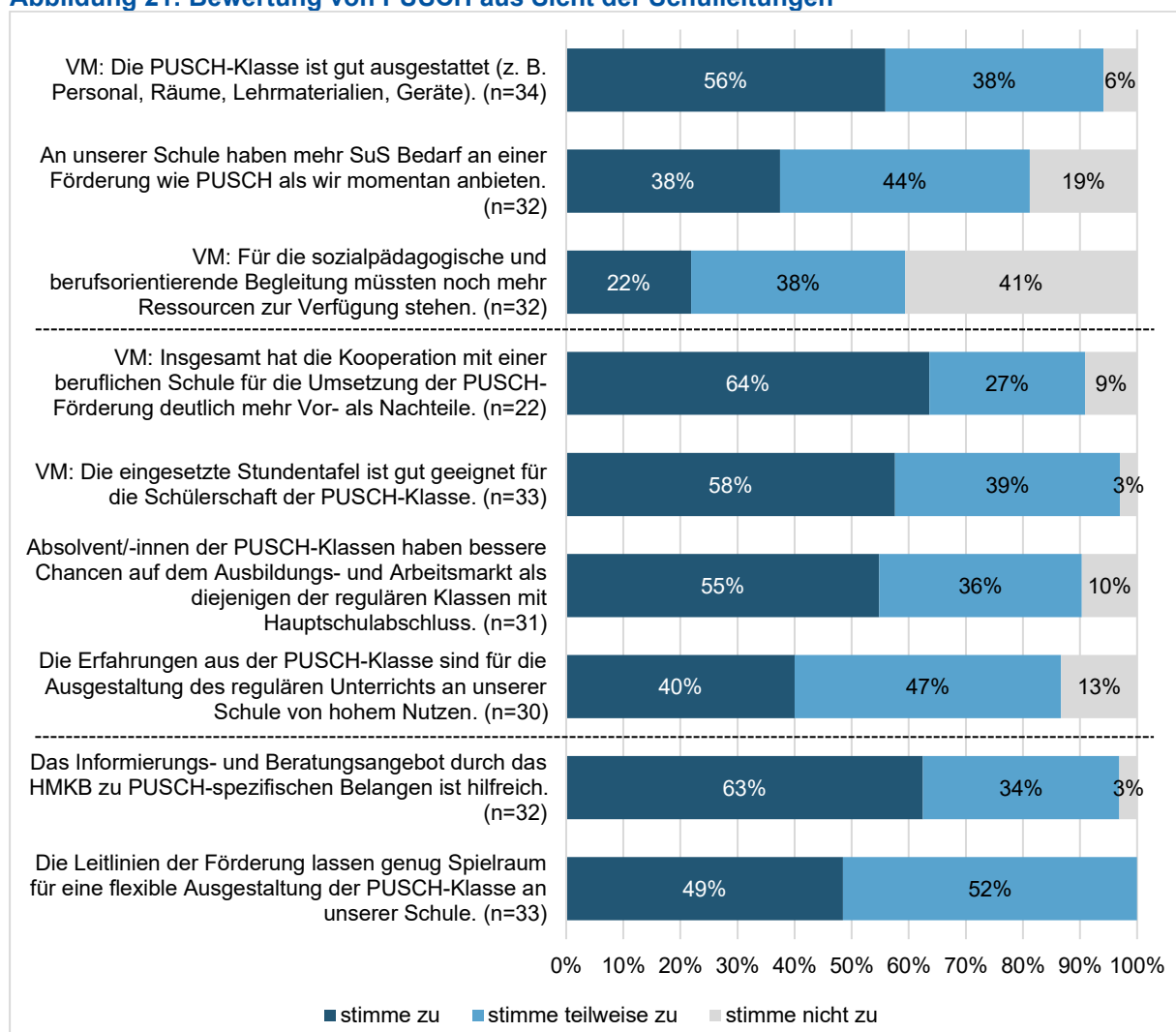
Aus den Interviews und offenen Nennungen ergibt sich, dass die *Ressourcenfrage* weniger im Zusammenhang mit einer zu knappen personellen Besetzung des Unterrichts gestellt wird, sondern angesichts der mannigfaltigen Aufgaben vielmehr eine konfliktbehaftete Zeitaufteilung bzw. Priorisierung betrifft, durch die wiederum manche Aktivitäten gerade beim Coaching phasenweise zu kurz kommen (z. B. pädagogische Beziehungs- und Elternarbeit, Praxistage-Begleitung). Überdies wünschen sich die Verantwortlichen mehr Zeit für den Austausch und die Supervision, um die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu festigen und weiterzuentwickeln. Ein bereits zuvor erwähnter Kritikpunkt ist die fehlende personelle Kontinuität der Coachingstellen, die aus förderrechtlichen Gründen befristet sind. Trotz dieser rechtlichen bzw. vertraglichen Brüche weist die personelle Zusammenarbeit an vielen Standorten aber durchaus eine hohe Kontinuität auf. Mit Blick auf die beschulten SuS wird die Kopfpauschale in Höhe von 50 Euro als zu gering erachtet, da sie über die Anschaffung von Basismaterialien hinausgehend keine Spielräume für kreativ-gestalterische Projekte und erlebnispädagogische Aktivitäten zulässt. Daneben kommt der Wunsch nach einer besseren personellen Ressourcenlage mehrfach bezüglich einer systematischeren und länger andauernden Übergangsbegleitung und Nachbetreuung ehemaliger SuS auf.

Die in PUSCH-Klassen eingesetzte *Studentafel* wird von den Lehr- und Fachkräften insgesamt gemischt bis moderat positiv bewertet: Während 49 % der Befragten die Studentafel ohne Abstriche als „gut geeignet“ für die PUSCH-Zielgruppe begreift, wird sie von 40 % als bedingt und von 11 % als gar nicht geeignet erachtet. Damit bestehen große Ähnlichkeiten mit dem Meinungsbild, das in der Evaluation von PuSch A zum Tragen kam. Ein erwähnenswerter Befund ist auch hier, dass die Studentafel von Lehr- und Fachkräften zweijähriger PUSCH-Klassen wesentlich seltener für geeignet gehalten wird als vom Personal einjähriger PUSCH-Klassen (28 % gegenüber 63 %). In einigen offenen Nennungen sowie Interviews wurde ebenfalls Kritik an der Studentafel geäußert. Kritisch hinterfragt werden dabei vor allem der sehr dichte Stundenplan, die Sinnhaftigkeit einzelner Fächer (v. a. Sport und Ethik, teils aber auch Englisch) sowie der curriculare Rhythmus bzw. die zeitliche Anordnung der einzelnen Kernbestandteile (Unterricht und betriebliche Praxistage sowie ggf. berufliche Schule). Die Kombination aus einem sehr dichten Stundenplan und einer lernortübergreifenden Umsetzung im Wochentakt ist aus Sicht einiger Interviewter die organisatorische Ursache für die insgesamt hohe Belastung der PUSCH-SuS. Ähnlich wie im Zuge der vorangegangenen Evaluation von PuSch A plädieren mehrere Verantwortliche für eine noch stärkere Kernfächer-Fokussierung der Studentafel sowie eine Entzerrung des Stundenpensums, um mehr Flexibilität bei der Unterrichtsausgestaltung (etwa in Form projektorientierter Stunden oder zusätzlicher Deutsch- und Mathestunden) zu haben. Vom lernortübergreifenden Ansatz sind die meisten Verantwortlichen zwar – wie zuvor gezeigt wurde – fest überzeugt, jedoch ist die Kehrseite hiervon eine Fragmentierung des schulischen Lernens, was bei einigen Jugendlichen wiederum zu einem schnellen Vergessen der vermittelten Inhalte führen und häufige Wiederholungen erforderlich machen kann. Die Fragmentierung des Lernens und die hiermit verbundenen Schattenseiten schlagen sich dabei – wie oben dargelegt – auch bei der Durchführung der Praxistage nieder.

Von der *Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit* der PUSCH-Beschulung sind die Lehr- und Fachkräfte nahezu ausnahmslos sehr überzeugt. Die Aussage, dass die PUSCH-Klasse „grundsätzlich förderlich für die teilnehmenden SuS“ ist, teilen bis auf eine Ausnahme alle Befragten

uneingeschränkt (98 %). Ähnlich viele Befragte sind uneingeschränkt der Auffassung, dass die Jugendlichen durch die PUSCH-Beschulung „bessere Chancen“ für einen erfolgreichen Erwerb des Hauptschulabschlusses haben als bei einem Verbleib im Regelsystem (93 %). Zu größeren Teilen ist das Personal ferner der festen Überzeugung, dass die PUSCH-Beschulung bei den Jugendlichen zu einem vergrößerten Selbstbewusstsein (84 %) und zu mehr Motivation führen kann (71 %). Des Weiteren sind mehr als zwei Drittel ohne Abstriche der Ansicht, dass der Besuch einer PUSCH-Klasse den SuS dabei helfen kann, „besser mit persönlichen Problemen“ umzugehen (68 %). Darüber hinaus ist die positive Sichtweise der Lehr- und Fachkräfte auf die berufsbildenden und -praktischen Abschnitte im vorangegangenen Abschnitt mehrfach zum Ausdruck gekommen, insbesondere bezüglich der Berufsorientierung und Ausbildungsperspektiven der Jugendlichen. Trotz verschiedener Herausforderungen sowie mancher Kritikpunkte haben die Lehr- und Fachkräfte bezüglich der PUSCH-Förderkonzeption ein ausgeprägtes *Engagement* und eine starke *emotionale Identifikation*. Hiervon zeugen die Interviewaussagen genauso wie die offenen Nennungen und standardisierten Abfragen. Dementsprechend fällt der Anteil der Befragten, die mit voller Zustimmung „jederzeit wieder eine PUSCH-Klasse“ unterrichten oder begleiten würde, mit 89 % hoch aus.

**Abbildung 21: Bewertung von PUSCH aus Sicht der Schulleitungen**



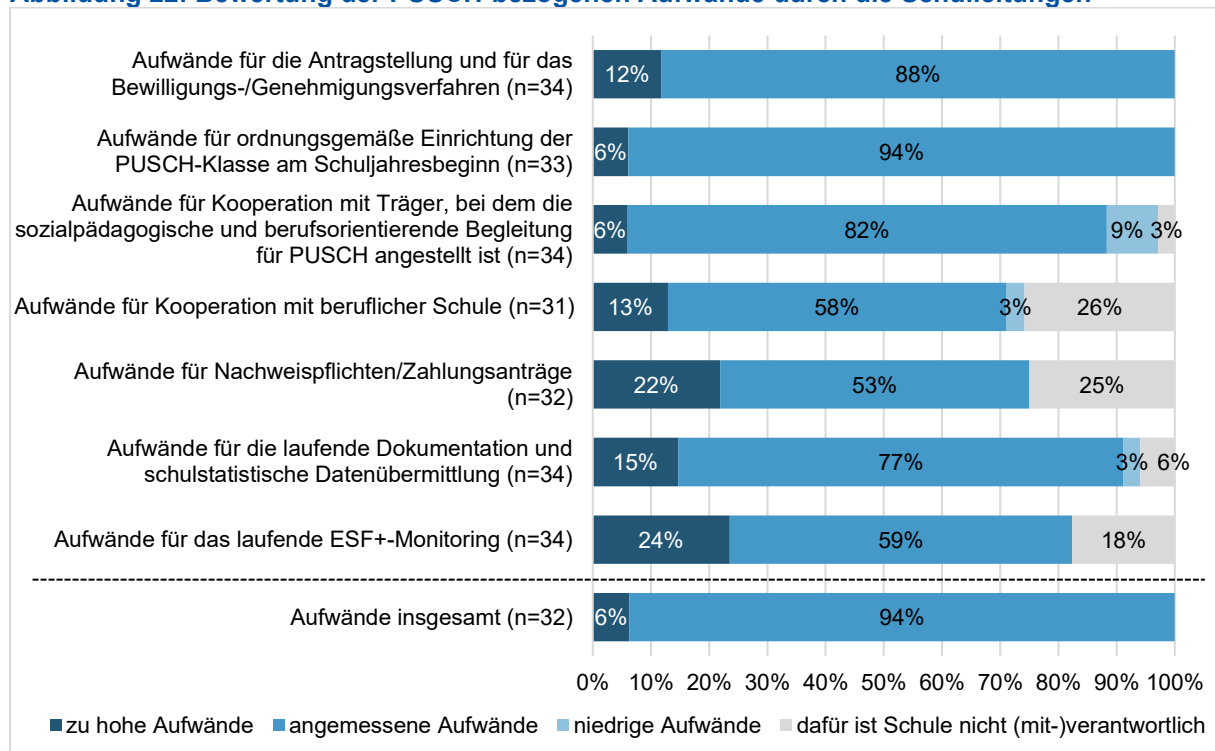
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Schulleitungen); VM steht für Vergleichsmöglichkeit mit dem Antwortverhalten der Lehr-/Fachkräfte aufgrund einer identischen Item-Formulierung.

Bei den *Schulleitungen* fokussierte sich die Abfrage insbesondere auf die Bewertung von schulorganisatorischen Umsetzungsaspekten, Rahmenbedingungen und Aufwänden (vgl. *Abbildung 21 und Abbildung 22*) sowie die Einordnung der Programmanpassungen gegenüber der vorangegangenen Förderperiode (vgl. *Abbildung 23*).

Das Stimmungsbild der Schulleitungen hinsichtlich schulorganisatorischer Umsetzungsaspekte und Rahmenbedingungen geht aus *Abbildung 21* hervor. Einige (mit „VM“ gekennzeichnete) Antwortvorgaben wurden in identischer Formulierung bei den Lehr- und Fachkräften verwendet, so dass Vergleichsmöglichkeiten bestehen. *Ressourcenseitig* nehmen die Schulleitungen etwas positivere Bewertungen vor als die Lehr- und Fachkräfte. Folglich halten die Schulleitungen die Ressourcensituation in den PUSCH-Klassen insgesamt für akzeptabel, aber punktuell auch für verbesserungswürdig. Weiterhin von Interesse ist die Frage, ob für die Gesamtschülerschaft der beteiligten Schulen ein über das aktuelle Angebot hinausgehender Bedarf an PUSCH-Förderung besteht. Der betreffenden Antwortvorgabe stimmt mehr als ein Drittel der Schulleitungen uneingeschränkt (38 %) und knapp die Hälfte „teilweise“ (44 %) zu. Lediglich knapp ein Fünftel (19 %) ist eindeutig gegenteiliger Auffassung. Das Meinungsbild deckt sich mit den Interviews, die mit den Lehr- und Fachkräften durchgeführt wurden. Während sich ein exemplarischer Fall „in allen Klassen“ des Hauptschulzweigs die Umsetzung der PUSCH-Konzeption wünscht, weil es „einfach eine ganz andere Qualität der Förderung ist“ (O-Ton, Lehr-/Fachkräfte von Schule 5), plädiert ein anderer beispielhafter Fall für die „Abschaffung der Regelklassen“ und die breitflächige Einführung von PUSCH-Klassen, da diese „auch notenmäßig ein Erfolgsrezept“ für die Schülerschaft darstellt (O-Ton, Lehr-/Fachkräfte von Schule 9). Der erhöhte Bedarf wird dabei oftmals mit sinkenden Leistungsniveaus und erheblichen Belastungsgraden bei Teilen der Schülerschaft begründet. *Umsetzungsbezogen* sind die Eignung der Stundentafel und die Nützlichkeit der Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen als Vergleichsdimensionen in der Abfrage enthalten. Erneut legen die Schulleitungen ähnliche Haltungen an den Tag wie die Lehr- und Fachkräfte: Während die Stundentafel mit Abstrichen als geeignet erachtet wird, bringen die Kooperationen zumeist mehr Vor- als Nachteile mit sich. Mit Blick auf die Zielgruppe sind die meisten Schulleitungen mindestens teilweise der Auffassung, dass Absolventinnen und Absolventen der PUSCH-Klassen „bessere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ besitzen als Absolventinnen und Absolventen aus den Regelklassen des Hauptschulzweigs. Damit assoziieren die Schulleitungen mit der PUSCH-Förderung ein hochwirksames Programm zur Vorbereitung leistungsschwacher Jugendlicher auf die Arbeits- und Berufswelt. Vergleichbar häufig teilen die Befragten zudem die Ansicht, dass sich die PUSCH-spezifischen Erfahrungswerte auch „für die Ausgestaltung des regulären Unterrichts“ als nützlich erweisen. Den *Förderrahmen*, der maßgeblich durch die PUSCH-Förderleitlinie (HMKB 2025) sowie die kommunikative Begleitung des programmzuständigen HMKB bestimmt wird, ordnen die Schulleitungen im Großen und Ganzen als positiv ein. Die Anwendungsflexibilität der Leitlinie wird von den Befragten zu gleichen Teilen als vollends oder teilweise gegeben eingestuft. Niemand hält die Förderleitlinie für unpraktikabel. Das „Informations- und Beratungsangebot durch das HMKB zu PUSCH-spezifischen Belangen“ befinden knapp zwei Drittel der Schulleitungen uneingeschränkt und ein Drittel als „teilweise“ hilfreich. Nur eine befragte Person zeigt sich diesbezüglich unzufrieden.

Passend zur insgesamt wohlwollenden Einordnung des Förderrahmens halten die Schulleitungen die *förderbezogenen Aufwände* bei der Einrichtung und Umsetzung von PUSCH-Klassen meistens für „angemessen“ und damit für beherrschbar. Damit bekräftigen die Ergebnisse der standardisierten Befragung die Eindrücke, die anhand der drei Interviews mit Schulleitungen gewonnen werden konnten. Der spürbarste Aufwand entsteht aus Sicht der Schulleitungen durch die Nachweispflichten und Zahlungsanträge sowie das laufende ESF+-Monitoring. 22 % bzw. 24 % berichten diesbezüglich von „zu hohen Aufwänden.“ Mit Blick auf die Bedienung des ESF+-Monitorings muss berücksichtigt werden, dass hierfür in der Regel die Coachingfachkräfte zuständig sind. Deren Interviewaussagen zeugen im Zusammenhang mit dem ESF+-Monitoring wiederum von nennenswerten Aufwänden, die „unheimlich viel Zeit“ beanspruchen (exemplarischer O-Ton einer Coachingfachkraft). Bei den anderen abgefragten Aspekten liegen die Quoten unter der 20 %-Schwelle. Befragt zu den Gesamtaufwänden im Zusammenhang mit der PUSCH-Förderung, machen nur 6 % der Schulleitungen „zu hohe Aufwände“ aus. 94 % halten die Aufwände dagegen für „angemessen“ (vgl. *Abbildung 22*).

**Abbildung 22: Bewertung der PUSCH-bezogenen Aufwände durch die Schulleitungen**

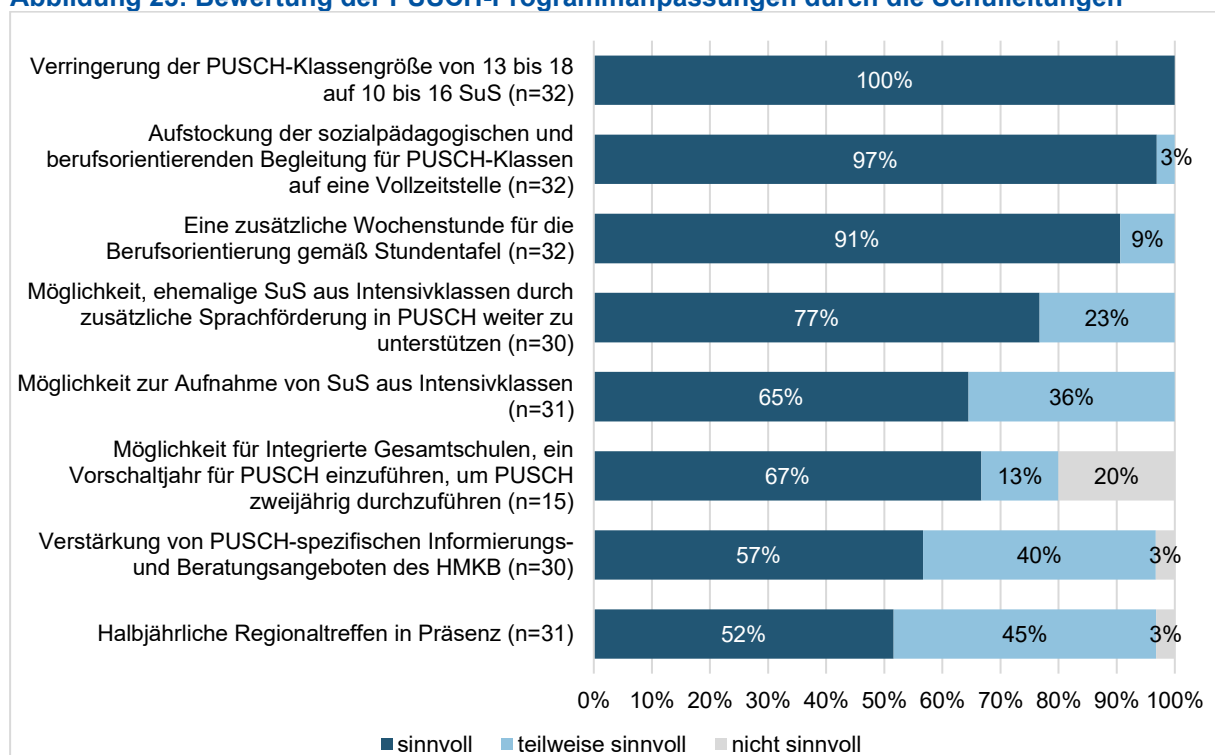


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Schulleitungen).

Abschließend wird darauf geblickt, wie die Schulleitungen zu den gegenüber der letzten Förderperiode angestoßenen Programmveränderungen stehen. Wie aus *Abbildung 23* hervorgeht, werden die Programmanpassungen von den Schulleitungen insgesamt begrüßt. Erneut lassen sich damit die positiven Tendenzen, die sich in den drei Interviews zeigten, breitflächig bestätigen. Als besonders sinnvoll erachten die Schulleitungen dabei die Erhöhung der Ressourcen und der Betreuungsintensität, die sich insbesondere in kleineren Klassengrößen und aufgestockten Mitteln bzw. erhöhten Stellenumfängen für das Coaching niederschlagen. Die uneingeschränkten Zustimmungswerte liegen bei 100 % bzw. 97 %. Des Weiteren findet die in der Studententafel zusätzlich berücksichtigte Wochenstunde für die Berufsorientierung

großen Anklang unter den Schulleitungen (91 %). Die Möglichkeit, SuS aus Intensivklassen in PUSCH-Klassen aufnehmen zu können, halten rund zwei Drittel der Befragten ohne Abstriche für sinnvoll (65 %). Die Option, diese Gruppe durch zusätzliche Sprachförderung in PUSCH-Klassen unterstützen zu können, sehen etwa drei Viertel als sinnvoll an (77 %). Das Vorschaltjahr betrifft ausschließlich Integrierte Gesamtschulen (IGS), weswegen die Fallzahl der Antworten bei der betreffenden Dimension kleiner ausfällt. Dass nun an diesen Schulen in der achten Jahrgangsstufe die Möglichkeit besteht, auf ein Vorschaltjahr zu setzen, begrüßen 67 % der Befragten ohne Abstriche. Ein Fünftel blickt wiederum – womöglich aus schulorganisatorischen und belastungsbezogenen Gründen – kritisch auf das Vorschaltjahr (20 %). Die Verstärkung von PUSCH-spezifischen Informations- und Beratungsangeboten des programmzuständigen HMKB (57 %) sowie die halbjährlich in Präsenz stattfindenden Regionaltreffen (52 %) werden jeweils von etwas mehr als der Hälfte der Befragten für uneingeschränkt sinnvoll gehalten. Eine dezidierte Skepsis lässt sich zu diesen beiden Neuerungen jeweils nur bei einer einzigen Person feststellen. Summa summarum kommen die Programmanpassungen in der PUSCH-involvierten Schullandschaft gut an.

**Abbildung 23: Bewertung der PUSCH-Programmanpassungen durch die Schulleitungen**



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2024 und 2025 (hier: Angaben der Schulleitungen).

In der *Gesamtschau* blicken die Beteiligten (SuS, Lehr- und Fachkräfte sowie Schulleitungen) weitgehend positiv auf die Umsetzungserfolge der PUSCH-Förderung. Während der PUSCH-Unterricht bei den SuS in der Regel guten Anklang findet, halten die Verantwortlichen des Schulkontextes die PUSCH-Förderung für eine überaus relevante und hochwirksame Intervention. Deren Kritikpunkte beziehen sich auf punktuelle Ressourcenmehrbedarfe sowie den Aufbau und Rhythmus der vorgegebenen Stundentafel. Die Programmanpassungen werden wohlwollend aufgenommen und sind aus Sicht der Evaluation angesichts der enormen (Leistungs-)Heterogenität und kumulativen Problembelastung der Schülerschaft folgerichtig.

## 6 Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit

In diesem Kapitel wird die mittel- bis längerfristige Wirksamkeit der PUSCH-Beschulung tiefergehend analysiert, wobei die Erfolge bei der Absolvierung des Schulabschlusses und Höhe der Abschlussquoten (*Abschnitt 6.2.1*) sowie der anschließende Verbleib ehemals beschulter Jugendlicher (*Abschnitt 6.2.2*) maßgeblich sind. Des Weiteren wird darauf geschaut, wie ehemalige PUSCH-SuS ihre Zukunftsaussichten einordnen (*Abschnitt 6.2.3*) und wie sie die Förderung in retrospektiver Betrachtung bewerten (*Abschnitt 6.2.4*).

### 6.1 Jugendliche mit erfolgreich absolviertem Schulabschluss

Als spätpräventives Programm besteht das Hauptziel der PUSCH-Förderung darin, die Jugendlichen erfolgreich zu einem Schulabschluss zu führen. Hierfür müssen die PUSCH-SuS identische Abschlussprüfungen bestehen wie die Schülerschaft in den Regelklassen des Hauptschulzweigs. *Tabelle 14* zeigt für die Abschlussjahre 2023 bis 2025 die Zahl und den Anteil der PUSCH-SuS mit erfolgreich erlangtem *Schulabschluss*. Die Datenbasis ist das ESF+-Monitoring (Stand: Januar 2026). Im gesamten Zeitraum sind 1.815 Jugendliche aus PUSCH-Klassen ausgetreten. Während 1.527 Jugendliche bis zum Schluss und damit „regulär“ am PUSCH-Unterricht partizipierten (84 %), brachen 229 Personen die PUSCH-Förderung vorzeitig ab (13 %). Damit liegt die *Abbruchquote* auf demselben Niveau wie bei PuSch A. Für 59 Fälle wurde eine Klassenwiederholung registriert (3 %). Letztlich erwarben 1.275 Jugendliche der drei betrachteten Kohorten einen Schulabschluss. Nimmt man die Zahl der Personen mit einer regulären Teilnahme als Basis (n=1.527), dann ergibt sich eine *Schulabschlussquote* in Höhe von 83 %. Berücksichtigt man im Nenner zusätzlich auch die Abbrecherinnen und Abbrecher (n=1.756), dann beträgt die Schulabschlussquote 73 %. Beide Werte haben vergleichbare Niveaus wie in der letzten Förderperiode und liegen *über dem Zielwert*, den das programmzuständige HMKB bei 65 % festgesetzt hat. Quantifizierbare Informationen darüber, wie häufig die PUSCH-SuS einen qualifizierten Hauptschulabschluss erlangen, gehen aus dem ESF+-Monitoring nicht hervor. Die Interviewaussagen des Personals lassen darauf schließen, dass dies zumindest manchen Jugendlichen gelingt. Bemerkenswert ist an dieser Stelle zudem, dass sich die Selbsteinschätzungen der befragten SuS zu ihrem Deutsch- und Mathe-Aufgabenverständnis (*vgl. Abbildung 9*) sowie zu ihren Notenverbesserungen (*vgl. Abbildung 10*) recht stimmig zu den tatsächlichen Abschlussquoten verhalten. Die SuS schätzen die Leistungssteigerungen in der Befragung also offenbar realistisch ein.

**Tabelle 14: Zahl und Quote der PUSCH-SuS mit erlangtem Schulabschluss bis Sommer 2025**

	SuS insgesamt	Abschlussjahr 2023	Abschlussjahr 2024	Abschlussjahr 2025
<b>Austritte insgesamt</b>	<b>1.815</b>	<b>380</b>	<b>604</b>	<b>831</b>
reguläre Teilnahme	1.527	347	500	680
vorzeitiger Austritt	229	17	83	129
Klassenwiederholung	59	16	21	22
Schulabschluss erlangt	1.275	285	416	574
kein Schulabschluss erlangt	481	79	167	235
Klassenwiederholung	59	16	21	22
<b>Schulabschlussquote</b> für SuS mit regulärer Teilnahme	<b>83%</b>	82%	83%	84%
<b>Schulabschlussquote</b> für SuS mit regulärer Teilnahme <i>und</i> vorzeitigem Austritt	<b>73%</b>	78%	71%	71%

Quelle: ESF+-Monitoring-Daten (Stand: Januar 2026).

Die Schulabschlussquoten lassen sich weiterhin *in Abhängigkeit verschiedener Merkmale* betrachten (vgl. *Tabelle 15*). Legt man die aus Sicht der Evaluation aufschlussreichere Abschlussquote für regulär *und* vorzeitig ausgetretene Teilnehmende zugrunde, so fällt der Schulerfolg bei Jungen drei Prozentpunkte höher aus als bei Mädchen (74 % gegenüber 71 %). Mit Blick auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ ist die Differenz etwas ausgeprägter. Während die Abschlussquote bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 77 % liegt, beträgt sie bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte 70 %. Der Gruppenabstand beziffert sich entsprechend auf sieben Prozentpunkte. Einen noch etwas ausgeprägteren Unterschied gibt es zwischen SuS mit deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Deutsche SuS erreichen anteilig zu 76 % den Schulabschluss, bei ausländischen Jugendlichen fällt die Quote mit 67 % neun Prozentpunkte niedriger aus. Da die Abbruchquote in zweijährigen Maßnahmen wesentlich höher ausfällt als in einjährigen Maßnahmen (25 % gegenüber 6 %), ist die Abschlussquote bei regulär und vorzeitig ausgetretenen Jugendlichen aus zweijährigen PUSCH-Klassen mit 61 % deutlich niedriger als in einjährigen PUSCH-Klassen, für deren Teilnehmende sich eine Abschlussquote in Höhe von 79 % errechnen lässt. Die Differenz beziffert sich entsprechend auf 18 Prozentpunkte. Die mit 25 % recht hohe Abbruchquote bei zweijährigen PUSCH-Klassen ist gemäß den Eintragungen im ESF+-Monitoring insbesondere auf die Selektion von SuS im Zuge der achten Jahrgangsstufe bzw. an der Schwelle zur neunten Jahrgangsstufe zurückzuführen – genau hiervon berichten im Rahmen der Interviews auch mehrere Verantwortliche zweijähriger PUSCH-Maßnahmen. Die verbleibenden SuS erreichen sodann unter höheren Belastungen annähernd genauso häufig den Schulabschluss wie Jugendliche einjähriger PUSCH-Klassen. Rekuriert man ausschließlich auf SuS mit vollständiger Teilnahme, dann unterscheidet sich die Quote zwischen den beiden Beschulungsformen nur noch um zwei Prozentpunkte (einjährige Klassen: 84 %; zweijährige Klassen: 82 %).

**Tabelle 15: Schulabschlussquote und Quote vorzeitiger Austritte nach Merkmalen**

	Schulabschlussquote für SuS mit regulärer Teilnahme	Schulabschlussquote für SuS mit regulärer Teilnahme und vorzeitigem Austritt	Quote vorzeitiger Austritte
<b>SuS insgesamt</b>	<b>83%</b>	<b>73%</b>	<b>13%</b>
Frauen	81%	71%	13%
Männer	85%	74%	13%
ohne Migrationshintergrund	86%	77%	10%
mit Migrationshintergrund	82%	70%	15%
deutsche Staatsangehörigkeit	86%	76%	11%
ausländische Staatsangehörigkeit	80%	67%	16%
...EU-Staatsangehörigkeit	81%	69%	16%
...Nicht-EU-Staatsangehörigkeit	80%	67%	17%
einjährige PUSCH-Klasse	84%	79%	6%
zweijährige PUSCH-Klasse	82%	61%	25%

Quelle: ESF+-Monitoring-Daten (Stand: Januar 2026).

Gemäß den Abschlussquoten erwerben zwar viele, aber nicht alle in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen einen Schulabschluss. Abbrüche und ausbleibende Abschlusserfolge sind ein deutliches Anzeichen für *Förder- und Kompensationsgrenzen*. Abbrüche werden vom interviewten Personal auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Wiederkehrend thematisiert werden in diesem Zusammenhang vor allem Passungsprobleme zwischen den Anforderungen und Belastungen des PUSCH-Konzepts auf der einen Seite sowie den Erwartungen und

Vorstellungen der betreffenden SuS auf der anderen Seite. Ferner berichten einige Interviewte von Jugendlichen, bei denen der Schulabsentismus trotz einer intensiveren Betreuung und Nachverfolgung fortbesteht. Wiederholt kommen in den Interviews zudem Einzelfälle zur Sprache, bei denen schwere psychische Erkrankungen (z. B. Depressionen, Angststörungen, Sozialphobien) oder Suchtprobleme vorliegen und eine Stabilisierung außerhalb der professionellen Möglichkeiten der Verantwortlichen liegt. Jugendliche, die die PUSCH-Klassen vorzeitig verlassen, kehren für gewöhnlich (z. B. zum Halbjahreswechsel) in eine Regelklasse zurück. In Härtefällen werden Eltern, Ämter oder andere Unterstützungsstellen eingeschaltet, etwa um Klinikaufenthalte zur Gesundung betreffender Jugendlicher zu organisieren. Hinsichtlich ausbleibender Schulerfolge lassen sich auf Basis der Interviewaussagen im Wesentlichen zwei Ursachenbündel benennen: Einerseits gelingt es bei manchen Jugendlichen nicht, die zuvor angehäuften Leistungsrückstände und Kompetenzdefizite innerhalb der ein- oder zweijährigen Förderlaufzeit aufzuholen. Andererseits reichen bei manchen SuS mit eigenen Migrationserfahrungen die Deutschkenntnisse nicht aus, um die Unterrichtsinhalte ausreichend verstehen und die Prüfungsanforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

## 6.2 Verbleib der Jugendlichen im Anschluss an die PUSCH-Beschulung

Neben dem Primärziel des erfolgreichen Erwerbs eines Schulabschlusses will die PUSCH-Förderung auch auf möglichst nahtlose *Übergänge ehemaliger PUSCH-SuS* hinwirken. Der Evaluation liegen belastbare Informationen darüber vor, inwiefern dieser Anspruch eingelöst werden kann. Die Datenbasis besteht aus dem Interviewmaterial und den Angaben ehemaliger PUSCH-SuS im Rahmen der im Herbst 2025 durchgeführten CATI-Verbleibsbefragung.

Aus Sicht der Interviewten verlaufen die Übergänge der Absolventinnen und Absolventen der PUSCH-Klassen in weiterführende (Aus-)Bildungsetappen im Großen und Ganzen erfolgreich. Die Schilderungen der Interviewten lassen darauf schließen, dass die *Aufnahme einer dualen Ausbildung* unter ehemaligen PUSCH-SuS wesentlich häufiger vorkommt als der Beginn einer schulischen Ausbildung (z. B. in der Altenpflegehilfe), ein weiterführender Schulbesuch oder die Einmündung in eine Übergangsmaßnahme. Die Quoten ehemaliger SuS mit Beginn einer dualen Ausbildung, von denen die Interviewten berichten, reichen dabei von gut der Hälfte (Schule 10) über etwa drei Viertel (Schule 6) bis hin zu fast allen Jugendlichen (Schule 2). Ein erwähnenswerter Aspekt ist zudem, dass das interviewte Personal vereinzelt von Fällen berichtet, die trotz nicht bestandener Abschlussprüfungen im Anschluss an die PUSCH-Beschulung eine duale Ausbildung in Betrieben aufnehmen können, bei denen sie zuvor Praxistage absolvierten. Als *zentrale Faktoren für gelingende Übergänge* benennen die Interviewten enge Beziehungen zwischen dem PUSCH-Personal und den Betrieben, den Klebeffekt von Praxistagen sowie die intensive Berufsorientierungsarbeit und die Übergangsvorbereitung. Trotz vereinzelter Kritik an fehlenden Ressourcen für eine länger andauernde Nachbetreuung betonen die Interviewten durchgängig, dass nahezu alle Jugendlichen beim Verlassen der Schule mit einer *konkreten Anschlussperspektive* ausgestattet werden können – entweder in Form eines beruflichen Ausbildungsplatzes, eines weiterführenden Schulbesuchs oder eines Maßnahmenplatzes im Übergangsbereich.

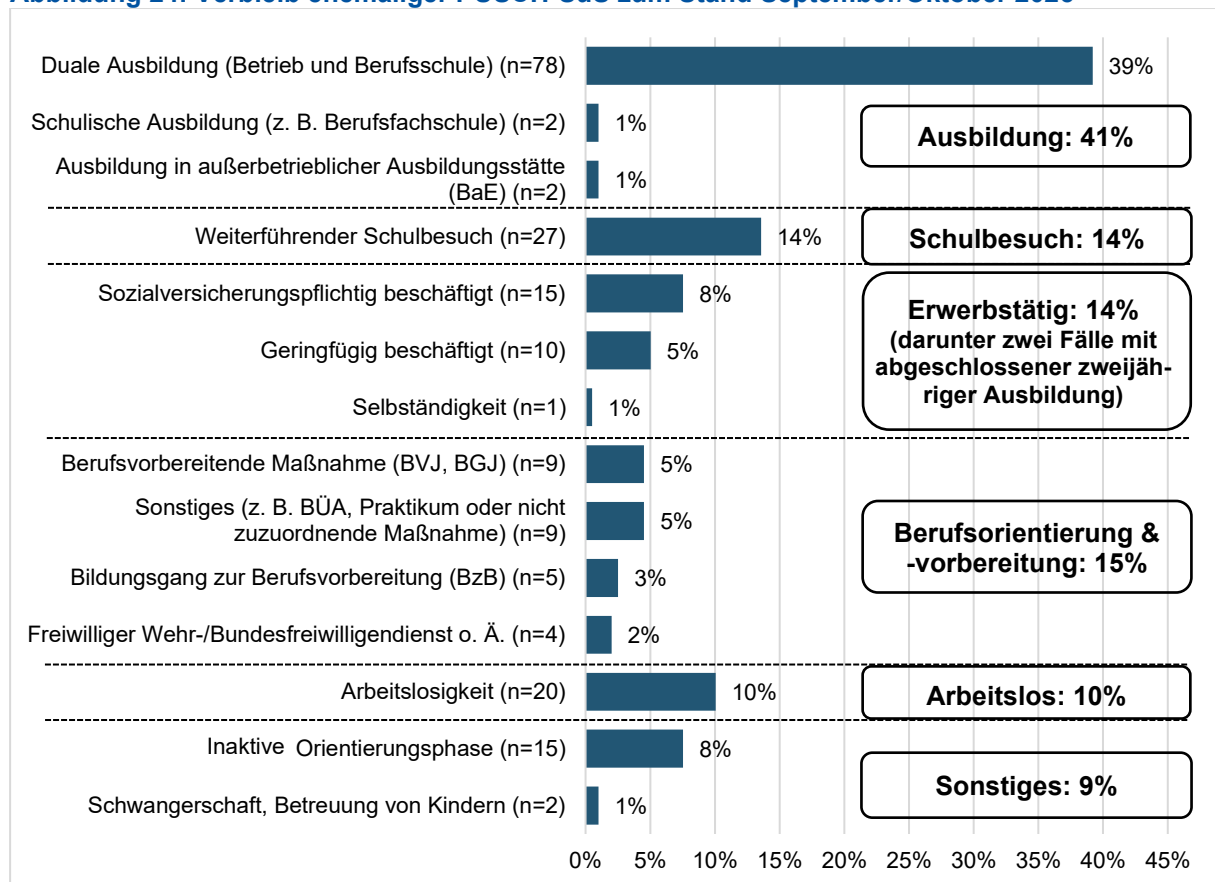
„Es ist tatsächlich so in den letzten Jahren, dass alle aus der PUSCH-Klasse immer mit einer Perspektive weggegangen sind. Die hatten alle entweder einen Schulplatz oder einen

Ausbildungsplatz. Und das ist natürlich auch geschuldet der Arbeit der Sozialpädagogin, die wirklich da auch geschaut hat, dass die Bewerbungen laufen, dass die Schülerinnen und Schüler nach der neunten Klasse eine weitere Perspektive haben.“ (Leitung von Schule 9)

„Es gibt viele, die einen guten Übergang geschafft haben. Es gibt einen, wo ich jetzt die Rückmeldung gekriegt habe, wo es jetzt leider nicht geklappt hat an der Berufsschule und der es nicht hingekriegt hat, aber von den anderen sechs und auch von denen, die wir an die Berufsschulen übergeben haben, passt das. Also wir haben darauf geachtet, jeder unserer Schüler hatte was, als er hier rausgegangen ist. Wir haben jeden Schüler für was Passendes angemeldet. Wir haben die Möglichkeiten mit denen durchgesprochen, haben gesagt was ist das, was du möchtest? Und auch für die läuft es gut. Also wenn wir die wiedertreffen, sind die heute noch dankbar und sagen: „Ja, ich kriege das hin.““ (Lehr-/Fachkräfte von Schule 1)

Mittels der Ergebnisse der CATI-Verbleibsbefragung lässt sich ein *quantitatives Abbild über die nachschulischen Werdegänge* von ehemals geförderten Jugendlichen der beiden Abschlussjahrgänge 2023 und 2024 gewinnen. An dieser im Herbst 2025 umgesetzten Erhebung beteiligten sich insgesamt 199 Personen. Hinsichtlich der Verteilung von Merkmalen (z. B. Migrationshintergrund und Abschlusserfolg) bestehen zwischen den realisierten Fällen und der Grundgesamtheit keine substanziellen Unterschiede (vgl. *hierzu auch nochmals Abschnitt 2.2*). Die Ähnlichkeit zwischen realisierter Stichprobe und Grundgesamtheit spricht zwar für eine zufriedenstellende Aussagekraft der Erhebung, dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass mehr Jugendliche mit positiven als mit herausfordernden nachschulischen Werdegängen unter den Befragten sind (sog. „Positivselektion“). Unter Berücksichtigung dieser potenziellen Einschränkung zeigt *Abbildung 24* den Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS.

**Abbildung 24: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS zum Stand September/Oktober 2025**



Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS der Abschlussjahrgänge 2023 und 2024; Befragungsdurchführung im September/Oktober 2025; n=199.

Zum Zeitpunkt der Befragung (September/Oktober 2025) berichten 41 % der Befragten von der *Absolvierung einer beruflichen Ausbildung*. Davon geht der Großteil einer dualen Berufsausbildung nach (39 %). Nur in Einzelfällen befinden sich die Jugendlichen dagegen in einer schulischen (1 %) oder überbetrieblichen (1 %) Ausbildung. Des Weiteren besuchen 14 % aller Befragten eine *weiterführende Schule* zwecks Erwerbs der mittleren Reife. Vergleichbar viele Jugendliche gehen einer *Erwerbstätigkeit* nach (14 %), wobei es sich mangels formaler Berufsqualifikation zumeist um unqualifizierte und prekäre Beschäftigungsformen handelt. Dementsprechend üben die Jugendlichen primär Helfertätigkeiten aus. Es gibt in dieser Teilgruppe aber auch zwei Fälle, die einer qualifizierten Beschäftigung nachgehen. Hierbei handelt es sich um zwei Personen des Abschlussjahrgangs 2023, die zum Befragungszeitpunkt bereits über eine zweijährige Ausbildung im Bereich der Pflegeassistenz verfügten. Weitere 15 % absolvieren Maßnahmen und Abschnitte zur *Berufsorientierung und -vorbereitung*. In diese Kategorie fallen Jugendliche, die Maßnahmen des Übergangsbereichs und betriebliche Praktika absolvieren sowie Freiwilligendienste leisten. Der Rest der befragten Jugendlichen hat sich entweder *arbeitslos gemeldet* (10 %) oder einen *sonstigen Status* (9 %). Unter die letzte Kategorie fallen vor allem Personen, die sich in einer inaktiven Orientierungsphase befinden und dabei nach eigenen Angaben nicht arbeitslos gemeldet sind. Sie entsprechen damit jungen Menschen, die zumindest phasenweise nicht an die gängigen Bildungs-, Erwerbs- und Unterstützungssysteme angebunden sind und zur NEET-Gruppe („not in education, employment or training“) gezählt werden können. Begreift man Berufsausbildungen, weiterführende Schulbesuche sowie qualifizierte Beschäftigungsformen (auf Basis bereits abgeschlossener Ausbildungen) als bestmögliche Verbleibsformen für die PUSCH-Zielgruppe, dann beläuft sich die *Erfolgsquote* auf 56 %. Angesichts der vielen schulischen, sozioökonomischen und familiären Belastungsfaktoren der Zielgruppe sowie der Tatsache, dass hessische Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss nach der Schulzeit mehrheitlich zunächst in Maßnahmen des Übergangsbereichs einmünden, ist die Quotenhöhe positiv zu sehen, auch wenn sie etwa zehn Prozentpunkte niedriger ausfällt in der vorangegangenen Evaluation von PuSch A.

Betrachtet man die aktuelle Verbleibssituation der Befragten *in Abhängigkeit ausgewählter Merkmale*, dann ergeben sich folgende Differenzen und Muster (vgl. *Tabelle 17*):

- *Geschlecht*: Zwischen Frauen und Männern gibt es nennenswerte Unterschiede beim nachschulischen Verbleib, die sich allen voran bei der beruflichen Ausbildung zeigen. So gehen Frauen wesentlich seltener einer beruflichen Ausbildung nach als Männer (21 % gegenüber 52 %). Selbst unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das duale Ausbildungsgeschehen stärker von Männern als Frauen geprägt ist, fällt die Differenz erheblich aus. Demgegenüber sind Frauen häufiger in allen anderen fünf Verbleibskategorien vertreten.
- *Migrationshintergrund und Geburtsland*: Befragte ohne (42 %) und mit Migrationshintergrund (40 %) berichten in etwa zu gleichen Anteilen von einem Verbleib in beruflicher Ausbildung. Bei den anderen fünf Verbleibskategorien fallen die Differenzen eher moderat aus. Während Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas häufiger weiterhin die Schule besuchen, gehen Jugendliche ohne Migrationshintergrund etwas öfter einer (unqualifizierten) Erwerbstätigkeit nach. Legt man das Geburtsland der Jugendlichen (gemäß Selbstauskunft) zugrunde, dann absolvieren im Ausland geborene Jugendliche (47 %) anteilig betrachtet häufiger eine berufliche Ausbildung als in Deutschland geborene Jugendliche (39 %). Beim weiterführenden Schulbesuch

zeigt sich ein vergleichbarer Unterschied zwischen beiden Gruppen (18 % gegenüber 12 %). In Deutschland geborene Jugendliche berichten wiederum deutlich häufiger über eine (unqualifizierte) Erwerbstätigkeit als die Vergleichsgruppe (17 % gegenüber 3 %).

- **PUSCH-Beschuldungsdauer:** Ob Jugendliche in ein- oder zweijährigen PUSCH-Klassen beschult wurden, hat keinen spürbaren Einfluss auf den nachschulischen Verbleib der Jugendlichen. So gehen Jugendliche aus ein- (41 %) und zweijährigen (40 %) PUSCH-Klassen vergleichbar häufig einer beruflichen Ausbildung nach. Die größte Differenz beziffert sich auf fünf Prozentpunkte und betrifft die (unqualifizierte) Erwerbstätigkeit. Ähnlich wie bei der vorangegangenen Betrachtung der Schulabschlussquoten zeigt sich, dass beide Modelle trotz der wahrgenommenen Umsetzungsunterschiede für die Jugendlichen zu ähnlichen Ergebnissen führen.

**Tabelle 16: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS nach ausgewählten Merkmalen**

Befragten-Merkmale und Verbleibstatuts zum Sept./Okt. 2026		Berufsausbildung (n=82)	Schulbesuch (n=27)	Erwerbstätigkeit (n=26)	Berufsorientierung & -vorbereitung (n=27)	Arbeitslosigkeit (n=20)	Sonstiges (n=17)
Insgesamt (n=199)		41%	14%	13%	14%	10%	9%
Geschlecht	Frau (n=68)	21%	18%	16%	18%	15%	13%
	Mann (n=131)	52%	12%	12%	12%	8%	6%
Migrationshintergrund	ohne MGH (n=85)	42%	11%	18%	14%	8%	7%
	mit MGH (n=114)	40%	16%	10%	13%	11%	10%
Geburtsland (gemäß Selbstauskunft)	in Deutschland (n=139)	39%	12%	17%	15%	9%	7%
	im Ausland (n=60)	47%	17%	3%	10%	12%	12%
PUSCH-Beschuldungsdauer	einjährige Dauer (n=164)	41%	14%	12%	13%	10%	9%
	zweijährige Dauer (n=35)	40%	11%	17%	17%	9%	6%
PUSCH-Abschlussjahr	2023 (n=84)	32%	12%	25%	14%	6%	11%
	2024 (n=115)	48%	15%	4%	13%	13%	7%
PUSCH-Abschlusserfolg (gemäß ESF+-Monitoring)	keinen Schulabschluss erlangt (n=38)	21%	16%	24%	13%	11%	16%
	Schulabschluss erlangt (n=155)	47%	14%	11%	14%	9%	6%
	keine nachträgliche Datenverknüpfung möglich (n=6)	33%	0%	0%	17%	33%	17%
Höchster Schulabschluss (gemäß Selbstauskunft)	ohne Schulabschluss (n=18)	11%	0%	34%	28%	11%	17%
	Hauptschulabschluss (n=80)	38%	6%	13%	16%	15%	13%
	Qualifizierender HSA (n=88)	53%	22%	8%	8%	6%	3%
	Mittlere Reife (n=13)	23%	23%	23%	15%	8%	8%

Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025.

- **PUSCH-Abschlussjahr:** In Abhängigkeit des Abschlussjahres zeigen sich ausgeprägte Differenzen beim Verbleib der Befragten. Aufgrund höherer Anteile von Jugendlichen in beruflicher Ausbildung sowie mit weiterführendem Schulbesuch ist die Verbleibsbilanz der Kohorte des Abschlussjahres 2024 positiver einzuordnen als bei der Kohorte des Abschlussjahres 2023. Wiederum ist der Verbleib in (unqualifizierter) Erwerbstätigkeit bei Jugendlichen des Abschlussjahrganges 2023 verbreiteter als bei Personen, die 2024 von der Schule abgingen. Valide begründen lassen sich die Unterschiede mit den vorliegenden Informationen nicht. Ggf. sind sie durch die Nachwirkungen der COVID-19-Pandemie (mit-)bedingt.
- **Schulerfolg bzw. Bildungsniveau:** Sowohl auf Basis der ESF+-Monitoringdaten als auch auf Grundlage der Selbstauskünfte der Befragten zum höchsten erreichten Schulabschluss zeichnet sich ein klarer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Verbleib ab, gemäß dem Befragte mit einem (qualifizierten) Hauptschulabschluss wesentlich häufiger eine berufliche Ausbildung absolvieren als junge Menschen ohne Schulabschluss. Gemäß der ESF+-Monitoringdaten

beträgt die Differenz 26 Prozentpunkte (21 % gegenüber 47 %), basierend auf den Selbstauskünften der Befragten liegt der Unterschied sogar bei 33 Prozentpunkten (11 % gegenüber 44 %). Aus den Selbstauskünften der Befragten geht hervor, dass einige Jugendliche einen qualifizierten Hauptschulabschluss und manche Personen die mittlere Reife erworben haben. Die von den Befragten gemachten Angaben erweisen sich bei einem Abgleich mit den Angaben zum nachschulischen Verlauf sowie den ESF+-Monitoringdaten als weitgehend, jedoch nicht durchgehend plausibel. Obwohl die Angaben zum höchsten erreichten Bildungsgrad vereinzelt Plausibilitätsfragen aufwerfen, bleibt der Kernbefund unberührt: Der Schulabschluss fungiert als zentraler Prädiktor für die Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung und bestimmt maßgeblich die Qualität des nachschulischen Werdegangs.

Mit den Befragungsangaben lässt sich ferner rekonstruieren, ob die Jugendlichen im Zeitraum zwischen ihrem Austritt aus der Schule und dem Befragungszeitpunkt *jedem eine berufliche Ausbildung begonnen* haben. Hierdurch können die Befragten in *zwei Gruppen* unterteilt werden, nämlich in eine Gruppe ohne anschließenden und eine Gruppe mit nachschulischem Beginn einer Ausbildung. Sodann kann für diese beiden Gruppen auf den aktuellen Verbleibstatus geblickt werden. Die Resultate dieser Betrachtungsweise gehen aus *Tabelle 17* hervor.

**Tabelle 17: Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS in Abhängigkeit davon, ob eine Ausbildung gestartet wurde**

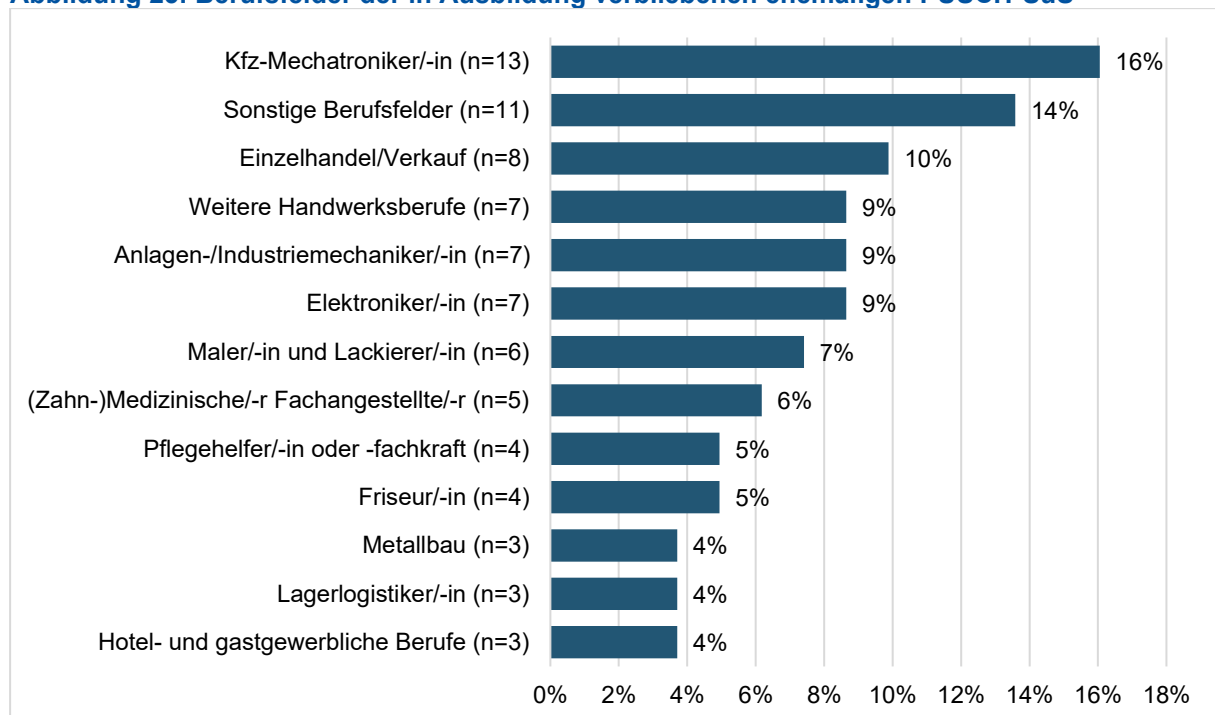
Verbleibstatuts zum Sept./Okt. 2026	Alle Fälle	Austritts- jahr 2023	Austritts- jahr 2024
<b>Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS ohne nachschulischen Beginn einer Ausbildung: 93 Fälle bzw. 47 %</b>			
Ausbildung (n=0)	-	-	-
Schulbesuch (n=22)	24%	17%	29%
Unqualifizierte Erwerbstätigkeit (n=18)	19%	32%	10%
Berufsorientierung/-vorbereitung (n=22)	24%	20%	27%
Arbeitslosigkeit (n=14)	15%	10%	19%
Sonstiges (n=17)	18%	22%	15%
<b>Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS mit nachschulischem Beginn einer Ausbildung: 106 Fälle bzw. 53 %</b>			
<b>Abgeschlossene Ausbildung (n=2)</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>
Qualifizierte Erwerbstätigkeit nach abgeschlossener Ausbildung (n=2)	2%	5%	0%
<b>Laufende Ausbildung (n=82)</b>	<b>77 %</b>	<b>63%</b>	<b>87%</b>
Ausbildung (entweder durchgängig (n=72) oder erneut (n=10))	77%	63%	87%
<b>Ausbildungsabbruch (n=22)</b>	<b>21%</b>	<b>32%</b>	<b>13%</b>
Schulbesuch nach Ausbildungsabbruch (n=5)	5%	7%	3%
Unqualifizierte Erwerbstätigkeit nach Ausbildungsabbruch (n=6)	6%	14%	0%
Berufsorientierung/-vorbereitung nach Ausbildungsabbruch (n=5)	5%	9%	2%
Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabbruch (n=6)	6%	2%	8%
Sonstiges nach Ausbildungsabbruch (n=0)	0%	0%	0%

Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025; n=199.

Die Gruppe der Jugendlichen, die nach Beendigung der PUSCH-Förderung *bisher zu keinem Zeitpunkt in beruflicher Ausbildung* gewesen sind, umfasst 93 Fälle und damit anteilig 47 % aller Befragten. Während dies bei rund einem Viertel der Betroffenen durch einen weiterführenden Schulbesuch bedingt und damit gut begründet ist (24 %), sind die restlichen drei Viertel dieser Teilgruppe zumeist noch auf der Suche nach qualifikatorischen bzw. beruflich tragfähigen Anschlussperspektiven (76 %). Nach den Gründen dafür gefragt, weshalb sie bisher noch keine berufliche Ausbildung beginnen konnten, berichten die Betroffenen überwiegend von fehlenden beruflichen Vorstellungen sowie Absagen auf Bewerbungen. Die Gruppe der

Jugendlichen, die dagegen im Anschluss an die PUSCH-Beschulung *mit einer beruflichen Ausbildung begannen*, umfasst 106 Befragte, was einem Anteil von 53 % aller Befragten entspricht. Wie zuvor erwähnt, befinden sich innerhalb dieser Subgruppe zwei Fälle, die bereits über einen erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss verfügen (2 %). Die Mehrheit dieser Teilgruppe – und zwar 82 Fälle bzw. 77 % – befindet sich zum Befragungszeitpunkt noch inmitten der Ausbildungsabsolvierung. Dabei handelt es sich größtenteils um diejenigen Ausbildungsverhältnisse, die von den Jugendlichen im unmittelbaren Anschluss an die Schulzeit aufgenommen wurden. Bei einem kleinen Teil – nämlich zehn Personen – lassen sich zwar zwischenzeitliche Vertragslösungen feststellen, die Betroffenen befinden sich aber zum Befragungszeitpunkt – etwa nach einem Betriebs- oder Berufswechsel – weiterhin in beruflicher Ausbildung. Echte Ausbildungsabbrüche sind bei 22 Fällen bzw. 21 % der Subgruppe zu beobachten. Diese Jugendlichen haben ihre Ausbildung vorzeitig beendet oder wurden von den Betrieben gekündigt und sind seither nicht mehr in Ausbildung gewesen. Während fünf Betroffene in einem weiterführenden Schulbesuch verblieben sind, gestaltet sich die Situation bei den anderen 17 Jugendlichen komplizierter. Die *Ausbildungsstabilität* ehemaliger PUSCH-SuS fällt zufriedenstellend aus, wenn man bedenkt, dass in Hessen etwa drei von zehn Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst werden und Jugendliche mit schwachen Bildungsabschlüssen tendenziell stärker von Vertragslösungen betroffen sind (hierzu auch ISG 2025c: 11-13).

**Abbildung 25: Berufsfelder der in Ausbildung verbliebenen ehemaligen PUSCH-SuS**

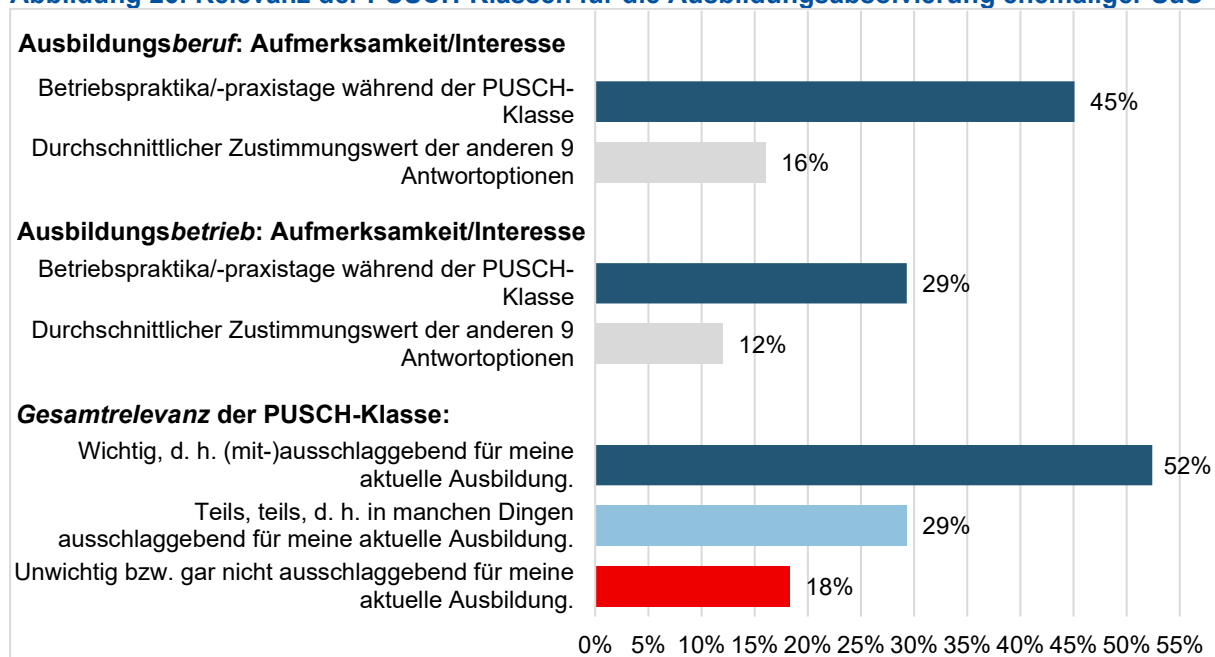


Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025; n=81 (ein Fall ohne Angabe).

Die 82 Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt aktiv in beruflicher Ausbildung waren, wurden in einer offen formulierten Frage des Weiteren um Angaben zu den erlernten *Ausbildungsberufen* gebeten. Wie anhand von *Abbildung 25* nachvollzogen werden kann, erlernen die meisten ehemaligen PUSCH-SuS Berufe in handwerklichen und handwerksnahen Berufen. Dazu zählen etwa die Kfz-Mechatronik (16 %), die Industrie- und Anlagenmechanik (9 %), die Elektronik (9 %), die Maler- und Lackiererei (7 %) sowie der Metallbau (4 %). In diesen Berufen

bzw. Berufsfeldern sind ausschließlich Männer zu finden. Ferner absolvieren verhältnismäßig viele Befragte eine Ausbildung im Einzelhandel und Verkauf (10 %) sowie im Medizin- (6 %) und Pflegebereich (5 %), der wiederum fast ausschließlich von Frauen besetzt wird. Hotel- und gastgewerbliche Berufe (3 %) werden eher selten von den Jugendlichen erlernt. Sonstige Berufsfelder vereinen 14 % auf sich und umfassen z. B. Berufe im Büromanagement, im Sport- und Fitnessbereich oder in der sozialpädagogischen Assistenz. Blickt man auf die hessenweite Besetzung von Ausbildungsberufen in Abhängigkeit des Geschlechts und der schulischen Vorbildung (vgl. hierzu ISG 2025c: 13 und BIBB 2026), so entsprechen die vorausgegangenen Darstellungen den Erwartungswerten. Dementsprechend verlaufen die Ausbildungsberufentscheidungen ehemaliger PUSCH-SuS entlang geschlechts- und bildungstypischer Muster. Ähnlich wie in der Evaluation von PuSch A lassen sich zudem ausgeprägte Ähnlichkeiten zwischen den Berufsfeldern erkennen, die die Jugendlichen zuvor während der laufenden Beschulung durch die berufsorientierenden und -praktischen Bestandteile sowie betrieblichen Praxistage kennenlernen (Klassenzimmerbefragung) und die sie im Anschluss an die Schulzeit tatsächlich erlernen (CATI-Verbleibsbefragung). Diese Parallelen sind ein Anzeichen dafür, dass die Berufsorientierungsarbeit der Schulen weiterhin gut funktioniert und wirksam ist.

**Abbildung 26: Relevanz der PUSCH-Klassen für die Ausbildungsabsolvierung ehemaliger SuS**



Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025; n=82.

Bekräftigt wird diese Einordnung durch die in *Abbildung 26* abgetragenen Ergebnisse. Bei den zugrundeliegenden Fragen ging es darum, von den in Ausbildung befindlichen Jugendlichen zu erfahren, wodurch sie Interesse am derzeitigen Ausbildungsberuf und -betrieb entwickelt haben und für wie relevant sie die PUSCH-Förderung für die derzeitige Ausbildungsabsolvierung halten. Entsprechend der *Klebeeffekt-Logik* gibt knapp die Hälfte der Befragten an, dass sie durch die Betriebspraktika bzw. -praxistage während der PUSCH-Beschulung auf den jetzigen Ausbildungsberuf aufmerksam wurden (45 %). Etwa drei von zehn Befragten berichten davon, dass dies auch mit Blick auf den momentanen Ausbildungsbetrieb gilt (29 %). Die anderen neun abgefragten Antwortoptionen (z. B. Familie, Bekannte, Freunde, Internet, Soziale

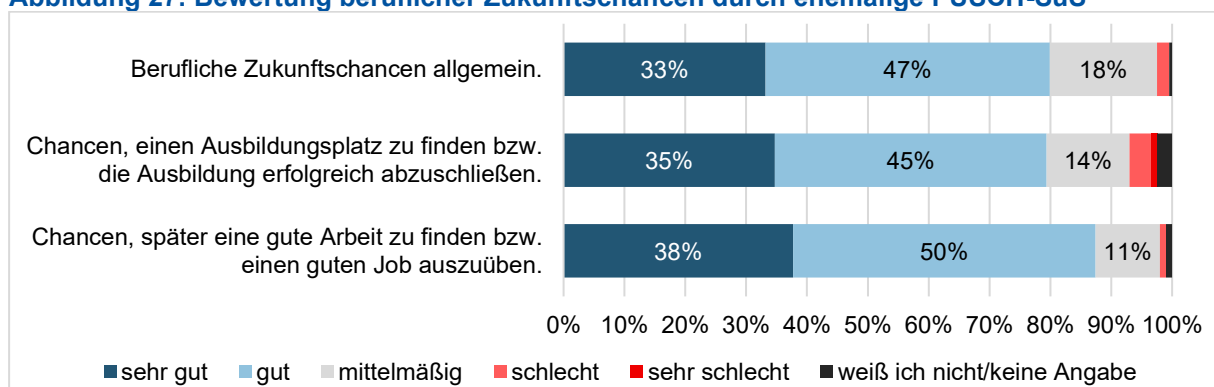
Medien) haben gegenüber der Relevanz der Betriebspraktika bzw. -praxistage jeweils eine nachrangige Bedeutung, und zwar sowohl bezüglich des ergriffenen Ausbildungsberufs (durchschnittliche Zustimmung: 16 %) als auch bezüglich der Wahl des Ausbildungsbetriebs (durchschnittliche Zustimmung: 12 %). Die große Mehrheit der Befragten begreift die PUSCH-Beschulung als „wichtig“ bzw. „(mit-)ausschlaggebend“ (52 %) oder zumindest „in manchen Dingen“ als ausschlaggebend (29 %) für die aktuelle Ausbildung. Lediglich 18 % sehen die PUSCH-Förderung nicht als wesentlichen Faktor für die Ausbildungsentscheidung an.

### 6.3 Einschätzung der Zukunftspläne und -chancen durch die Jugendlichen

Im Rahmen der CATI-Befragung interessierte neben dem nachschulischen Verbleib ehemaliger PUSCH-SuS auch, wie diese ihre *berufliche Zukunft* planen und einschätzen.

Hinsichtlich der *Zukunftspläne* zeigt sich für die Gruppe der in Ausbildung verbliebenen Befragten erfreulicherweise eine hohe Zufriedenheit mit der aktuellen Berufssituation sowie ein ausgeprägter Wille zur Finalisierung der Ausbildung. So geben fast zwei Drittel an, dass sie mit der derzeitigen Ausbildung ihren „Wunschberuf“ erlernen und dass sie die Ausbildung deshalb „unbedingt zu Ende machen“ wollen (62 %). Für ein weiteres Drittel stellt die aktuelle Ausbildung zwar nicht den „Wunschberuf“ dar, jedoch ist bei den Betreffenden ein klarer Wille vorhanden, die „Ausbildung trotzdem“ abzuschließen (33 %). Lediglich zwei Personen bzw. 2 % aller Befragten hegen konkrete Abbruchspläne. Zwei weitere Fälle (2 %) machten bei der Abfrage keine Angabe. Da die Abbruchquoten im dualen System erfahrungsgemäß in der frühen Phase am höchsten sind und sich die meisten Befragten bereits länger als ein Jahr in Ausbildung befinden, ergeben sich für die überwiegende Mehrheit vielversprechende Aussichten auf einen erfolgreichen Berufsabschluss. Diejenigen Befragten, die zum Erhebungszeitpunkt noch kein einziges Mal oder nicht mehr in Ausbildung waren, wurden nach ihren Plänen für die kommenden sechs bis zwölf Monate befragt. Etwas mehr als die Hälfte der Betreffenden gab an, nach einem Ausbildungsplatz suchen zu wollen (53 %). Vereinzelt berichten die Befragten zudem davon, konkrete Aussichten auf den baldigen Beginn einer Ausbildung zu haben (8 %). Hiermit zeigt sich, dass die Motivation für das Suchen bzw. Finden einer Berufsausbildung bei vielen Personen intakt ist. Knapp ein Viertel plant mit einem Abschluss ihres weiterführenden Schulbesuchs (23 %). Die restlichen Befragten streben entweder die Aufnahme eines (Mini-)Jobs oder den Beginn von berufsvorbereitenden bzw. -qualifizierenden Maßnahmen an.

**Abbildung 27: Bewertung beruflicher Zukunftschancen durch ehemalige PUSCH-SuS**



Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025; n=199.

Gegen Ende der CATI-Befragung wurden alle ehemaligen PUSCH-SuS ferner um Einschätzungen zu ihren *beruflichen Zukunftsaussichten* gebeten. Wie aus *Abbildung 27* hervorgeht, hat die überwiegende Mehrheit der Befragten erfreulicherweise positive Zukunftserwartungen. Für die allgemeine berufliche Zukunft sehen vier Fünftel aller ehemaligen PUSCH-SuS „sehr gute“ (33 %) oder „gute“ (47 %) Chancen. Mit einer vergleichbar positiven Haltung blicken die Befragten auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden bzw. die begonnene Ausbildung erfolgreich abzuschließen. 35 % nehmen diesbezüglich „sehr gute“ und 45 % „gute“ Aussichten wahr. Sogar noch etwas besser schätzen die Befragten ihre Chancen ein, später eine „gute Arbeit“ finden bzw. einen „guten Job“ ausüben zu können. 88 % sehen diesbezüglich „sehr gute“ oder „gute“ Aussichten. Der Anteil der Befragten, die bei den drei abgefragten Aspekten „mittelmäßige“ Chancen für sich ausmachen, liegt zwischen 11 % und 18 %. Eher pessimistische Zukunftserwartungen lassen sich dagegen nur vereinzelt feststellen. Es überrascht nicht, dass die Einschätzungen der Befragten mit dem aktuellen Verbleibstatus zusammenhängen. Dementsprechend blicken Jugendliche, die einer Ausbildung nachgehen oder eine weiterführende Schule besuchen, tendenziell optimistischer in die Zukunft als Jugendliche, die sich in Übergangs-, Arbeitslosigkeits- oder inaktiven Orientierungsphasen befinden. Die Unterschiede fallen dabei zumeist eher klein aus. Folglich haben selbst Jugendliche mit eher unklaren beruflichen Weichenstellungen eine optimistische Grundhaltung.

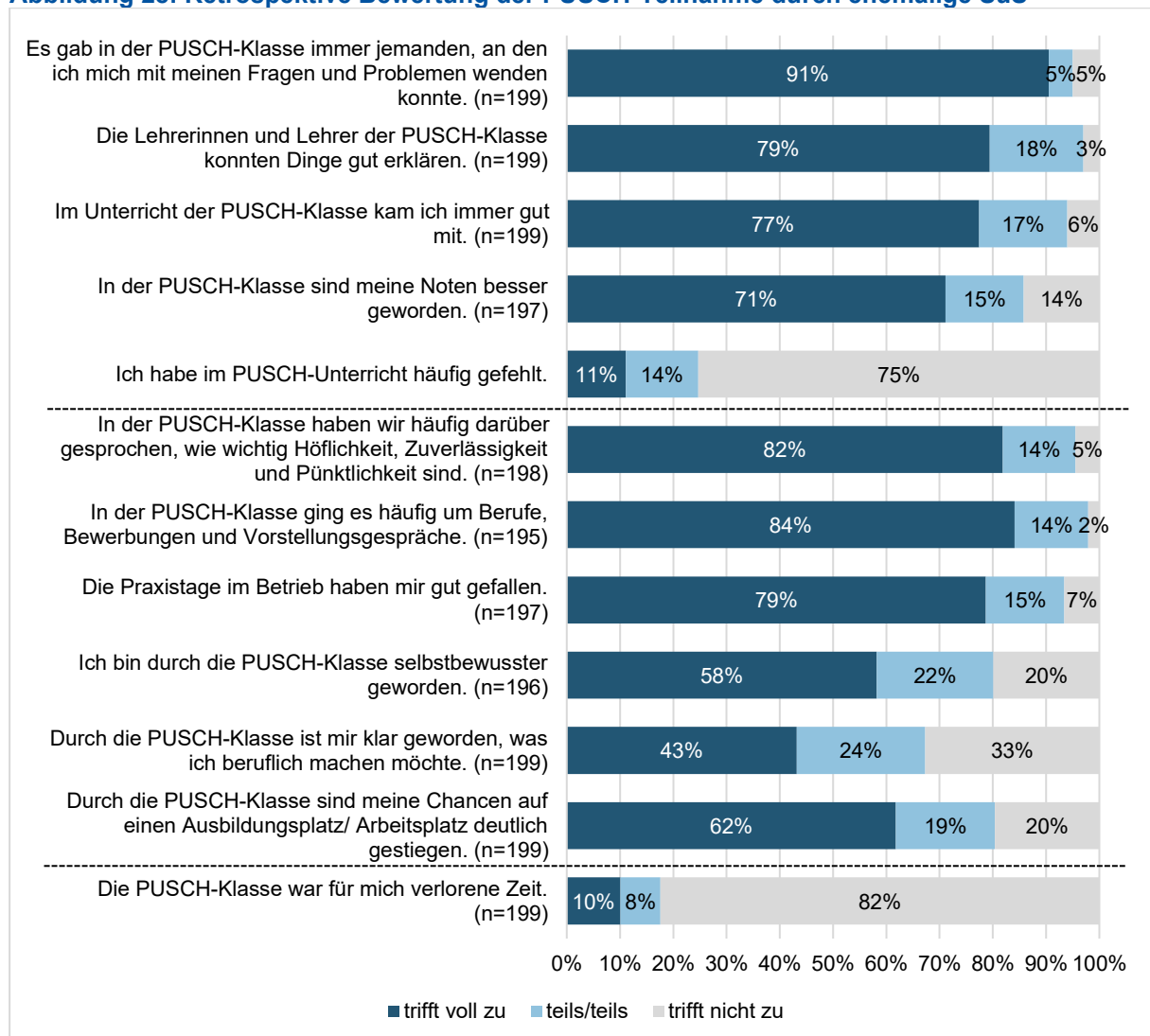
#### 6.4 Retrospektive Bewertung von PUSCH durch die Jugendlichen

Die CATI-Befragung diente auch dazu, ehemalige PUSCH-SuS zur *retrospektiven Zufriedenheit* mit der PUSCH-Förderung zu befragen. Hierdurch lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der laufenden und rückblickenden Wahrnehmung der Geförderten aufspüren, was die Aussagekraft der von den Geförderten gemachten Bewertungen stärkt.

*Abbildung 28* zeigt, wie die Befragten mit einem zeitlichen Abstand von ein bis zwei Jahren auf die PUSCH-Förderung zurückschauen. Während die Dimensionen der oberen Hälfte die Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts betreffen, beziehen sich die Aspekte der unteren Hälfte auf die Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung. Auf die *allgemeinbildenden Unterrichtseinheiten* blickt die Mehrheit der Befragten positiv zurück. Fast alle Befragten berichten davon, dass sie sich im Falle von „Fragen und Problemen“ gut betreut fühlten (Anteil mit voller Zustimmung: 91 %). Auch die didaktische Qualität und Lernwirksamkeit des Unterrichts wird jeweils von der überwiegenden Mehrheit als hoch eingeschätzt. So geben rund vier Fünftel an, dass die Lehrpersonen „Dinge gut erklären“ (79 %) und sie selbst dem Unterricht „immer gut“ folgen konnten (77 %). Ebenfalls recht viele Befragte berichten ohne Einschränkungen darüber, dass sich die Noten im Zuge der PUSCH-Beschulung verbessert hätten (71 %). Ein Neuntel der Befragten erinnert sich an „häufiges“ Fehlen im Unterricht (11 %). Die weitgehend positiven Erinnerungen der Befragten an den allgemeinbildenden Unterricht übertragen sich auch auf die *berufsorientierenden und -praktischen Bausteine*. Jeweils eine große Mehrheit bekräftigt den ausgeprägten Stellenwert, den zum einen Sozialkompetenzen und Sekundärtugenden (82 %) sowie zum anderen Berufe, Bewerbungen und Vorstellungsgespräche (84 %) während der PUSCH-Beschulungszeit eigenommen haben. Viele Befragten haben überdies positive Erinnerungen an die betrieblichen Praxistage (79 %). Rückblickend assoziieren zwar hinsichtlich der persönlichen Reifung (58 %), der

Berufswahlentscheidung (43 %) sowie des Beginns einer Berufsausbildung (62 %) recht viele Befragte einen eindeutigen Nutzen mit der PUSCH-Förderung, jedoch gibt es auch nennenswerte Teile an Befragten mit einer skeptischeren Sichtweise auf den Nutzen. Wenig überraschend ist, dass insbesondere bei den drei zuletzt genannten Bewertungsdimensionen klare Unterschiede in Abhängigkeit des aktuellen Verbleibstatus bestehen. So fallen die entsprechenden Zustimmungswerte von in Ausbildung stehenden Befragten deutlich höher aus als bei Befragten in Übergangs-, Arbeitslosigkeits- oder inaktiven Orientierungsphasen. Ähnlich wie bei der laufenden Bewertung verbucht knapp ein Fünftel der Befragten die PUSCH-Förderung mindestens teilweise (8 %) oder gänzlich (10 %) als „verlorene Zeit.“ Diesbezüglich – sowie hinsichtlich der meisten anderen Bewertungsaspekte – macht die PUSCH-Beschuldungsdauer erneut einen sichtbaren Unterschied aus. Dementsprechend blicken Befragte aus zweijährigen PUSCH-Klassen skeptischer auf die Förderung zurück als Befragte aus einjährigen PUSCH-Klassen (mindestens teilweise „verlorene Zeit“: 29 % gegenüber 15 %).

**Abbildung 28: Retrospektive Bewertung der PUSCH-Teilnahme durch ehemalige SuS**



Quelle: CATI-Befragung ehemaliger PUSCH-SuS im September/Oktober 2025.

Hinsichtlich der *Lernwirksamkeit einzelner Fächer* geben die meisten Befragten an, dass sie im Matheunterricht am meisten dazu gelernt hätten (58 %), gefolgt von Deutsch (46 %) und

Englisch (39 %). Dabei benennen Männer das Fach Mathematik öfter als Frauen (62 % gegenüber 52 %) und Befragte mit Migrationshintergrund das Fach Deutsch häufiger als Befragte ohne Migrationshintergrund (53 % gegenüber 38 %).

Analog zur Klassenzimmerbefragung hatten die Jugendlichen im Rahmen der CATI-Befragung die Option, die PUSCH-Förderung gesamthaft mit *Schulnoten* zu bewerten. Bis auf eine Person machten hiervon alle Befragten Gebrauch. Die Fallzahl beläuft sich demnach auf 198 Personen. Von 19 % erhält die Förderung eine „sehr gute“ und von 51 % eine „gute“ Note. Ein weiteres Viertel vergibt entweder die Note „befriedigend“ (18 %) oder die Note „ausreichend“ (7 %). Lediglich eine kleine Minderheit erachtet die PUSCH-Förderung im Nachhinein betrachtet als „mangelhaft“ (4 %) oder „ungenügend“ (2 %). Erneut ist es auf Basis der Notenangaben möglich, einen Mittel- und Medianwert zu berechnen. Dabei ergeben sich exakt dieselben Werte wie bei der Klassenzimmerbefragung. Folglich liegt die Durchschnittsnote bei 2,3 und der Medianwert bei 2,0. Die Notenvergabe ist auch hier unabhängig vom „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ der Befragten. Erwartungsgemäß hängt die Bewertung vielmehr davon ab, ob die Befragten (gemäß ESF+-Monitoringdaten) einen Schulabschluss erworben haben oder nicht (Durchschnittsnote: 2,1 gegenüber 3,1). Die Beschuldungsdauer ist bei der retrospektiven Bewertung zwar etwas weniger ausschlaggebend als bei der laufenden Bewertung, sie hat aber weiterhin einen sichtbaren Einfluss. So beläuft sich die Durchschnittsnote bei einer einjährigen Laufzeit auf 2,2 und bei einer zweijährigen Laufzeit auf 2,6.

In Form von *offenen Nennungen* konnten die ehemaligen PUSCH-SuS am Ende der Abfrage ihre abschließenden Gedanken zur PUSCH-Förderung äußern. Nahezu die Hälfte nutzte diese Option. Die meisten Äußerungen sind positiv konnotiert und enthalten neben explizitem Lob für die Lehr- und Fachkräfte auch konstruktive Kritik an der Förderkonzeption, wie die nachfolgenden fünf Statements beispielhaft zeigen:

„Ohne die PUSCH-Klasse wäre ich nicht hier, wo ich heute bin in dem Ausbildungsberuf. Ich bin viel selbstbewusster geworden. Ein großes Dankeschön an die PUSCH-Klasse.“

„Die Lehrer waren sehr nett und erklären viel besser und man bekommt mehr Unterstützung als in der normalen Schule.“

„Die Klasse war sehr gut, es war eine gute Zeit. Ich war allerdings nur eine von drei deutschsprachigen Schülern. Es gab da viele Sprachschwierigkeiten.“

„Das Jahr war offen, positiv und lustig und hat mir auf jeden Fall geholfen und meine Perspektiven verändert. Was mir besonders gut gefallen hat, waren die Co-Lehrer. Die Praxistage im Betrieb waren auch gut. Was schlecht oder unnötig war, dass es Kunst als Fach gab, weil es ging mir eher darum den Abschluss zu machen. Das Fach fand ich dann irrelevant.“

„Die Aufteilung mit drei Tagen Schule und zwei Tagen beruflichem Praktikum und dann Wochenende finde ich nicht gut. Man vergisst vieles, weil dann das Praktikum und dann das Wochenende ist und je nach dem, was man da macht, vergisst man dann, was man in der Schule gemacht hat.“

In der *Gesamtschau* fügt sich die rückblickende Bewertung ehemaliger PUSCH-SuS nahtlos in die Erkenntnisse ein, die im Rahmen der vorangegangenen Erhebungen bereits aufgezeigt wurden. Demnach erweist sich die PUSCH-Förderung für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen als lernwirksames, perspektivengebendes und chancensteigerndes Unterstützungsangebot. Zweijährige Maßnahmen werden von den Befragten zwar etwas skeptischer eingeordnet als einjährige Maßnahmen, jedoch führen sie mit Blick auf Schulabschlüssen

sowie beruflichen Übergängen zu ähnlichen Ergebnissen. Bei bis zu einem Fünftel der Jugendlichen sind Förder- und Kompensationsgrenzen festzustellen. Die Betroffenen ordnen die PUSCH-Förderung als „verlorene Zeit“ ein und befinden sich zumeist in prekären Übergangssituationen (z. B. Arbeitslosigkeits- und inaktive Orientierungsphasen).

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

### 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das ESF+-geförderte Programm „Praxis und Schule“ (PUSCH) setzt im allgemeinbildenden Schulsystem Hessens an und verfolgt das Ziel, leistungsschwache und abschlussgefährdete Jugendliche zu einem erfolgreichen Erwerb eines Schulabschlusses zu führen. Darüber hinaus besteht der Anspruch, die geförderten Jugendlichen in ihrer Berufsorientierung sowie Ausbildungsreife zu stärken und damit möglichst effektiv auf die nachschulischen Übergänge vorzubereiten. Um diese Ziele zu erreichen, können allgemeinbildende Schulen mit Hauptschulzweigen sog. PUSCH-Klassen einrichten. Die PUSCH-Förderkonzeption zeichnet sich insbesondere durch ein lernortübergreifendes und praxisbetontes Curriculum, eine verkleinerte Gruppengröße sowie eine intensive Betreuung der Jugendlichen durch multiprofessionelle Teams aus. Mit den Mitteln des ESF+ werden die sozial- und berufspädagogischen Coachingfachkräfte finanziert und somit die multiprofessionellen Teams in den PUSCH-Klassen ermöglicht. Im vorliegenden Bericht wurden die Ergebnisse der bis Ende 2025 umgesetzten Zwischenbewertung von PUSCH dargestellt. Als konzeptionelle Grundlage der Evaluierung diente ein Wirkungsmodell, das auf Basis eines Mixed-Methods-Ansatzes aus quantitativen und qualitativen Datenerhebungen und -auswertungen einer empirischen Überprüfung unterzogen wurde. Die vorliegende Datenbasis enthält dabei die Perspektiven der Schulleitungen, der Lehr- und Coachingfachkräfte sowie der beschulten Jugendlichen. Die wesentlichen Erkenntnisse werden nachfolgend zusammengefasst.

### Zentrale Ergebnisse zur laufenden Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit

**Mitwirkende Schulen, umgesetzte Projekte und geförderte Jugendliche:** Im Zeitraum zwischen den Schuljahren 2022/2023 und 2025/2026 wurden knapp 178 PUSCH-Projekte unter Beteiligung von 59 verschiedenen Schulen sowie unter Einbezug von rund 3.100 Jugendlichen umgesetzt. Projekte mit einjähriger Laufzeit werden von den Schulen etwas häufiger umgesetzt als Projekte mit zweijähriger Laufzeit. Viele Schulen haben langjährige Erfahrungen mit der Umsetzung der Förderkonzeption, die wiederum häufig auf das Vorgängerprogramm „PuSch A“ und vereinzelt auf das Vor-Vorgängerprogramm „SchuB“ zurückgehen. Mitunter gibt es auch Schulen, die die Förderkonzeption im Rahmen der laufenden Förderperiode erstmalig umsetzen. Da sich die Schulen nach erstmaliger Förderbeteiligung zumeist auch in den darauffolgenden Schuljahren zur Umsetzung von PUSCH-Klassen entschließen, spricht das Beteiligungsmuster für eine ausgeprägte Kontinuität und einen „Lock-In-Effekt“ der Förderung. Allerdings zeigt die räumliche Verteilung der Schulen und Projekte sowie der daran partizipierenden Jugendlichen, dass die PUSCH-Förderung bisher nicht in allen Kreisen Hessens angekommen ist und dass das bisherige Umsetzungsgeschehen nicht systematisch mit den Schülerzahlen der Kreise und kreisfreien Städte zusammenhängt. Dies kann ein Anzeichen dafür sein, dass die Entscheidung für oder gegen die Umsetzung von PUSCH-Projekten nicht

nur auf Bedarfskriterien, sondern auch auf schuladministrativen und -organisatorischen Erwägungen fußt. Aus den Interviews geht hervor, dass die PUSCH-Konzeption z. B. an Integrierten Gesamtschulen (IGS) aufgrund ihres systemfremden Charakters teilweise auf Implementierungshürden stößt. Mit Blick auf die in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen zeigt sich, dass Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger unter den Geförderten sind als Mädchen und Jugendliche ohne Migrationsgeschichte. Ein nennenswerter Teil der Jugendlichen hat eigene Migrationserfahrungen, womit unterbrochene Bildungsbiografien und sozio-kulturelle und sprachliche Integrationsherausforderungen verbunden sind. Des Weiteren legen Befragungs- und Interviewdaten die hohen Belastungsgrade und die Vielschichtigkeit der Problemlagen der geförderten Jugendlichen offen. Im Vergleich zu früheren Jahren wird in den Interviews auffällig häufig über eine spürbare Intensivierung psychosozialer Problemlagen unter PUSCH-SuS (sowie Jugendlichen insgesamt) berichtet.

**Einrichtung von und Auswahlverfahren für PUSCH-Klassen:** Mit Blick auf die administrativen und organisatorischen Prozesse der Einrichtung von PUSCH-Klassen liegt bei den Verantwortlichen eine hohe Akzeptanz vor, die sich aus einer ausreichenden Nachvollziehbarkeit und Funktionalität sowie einem überschaubaren Maß an bürokratischen Aufwänden speist. Die Entscheidung, ob ein- oder zweijährige PUSCH-Klassen eingerichtet werden, machen die Verantwortlichen von pädagogischen, personellen und schuladministrativen Erwägungen sowie vergangenen Erfahrungswerten abhängig. In der vorbereitenden Phase lassen sich unabhängig von der Laufzeit gewisse Herausforderungen feststellen. In organisatorischer Hinsicht entstehen mitunter Reibungspunkte bei der (Vor-)Auswahl von geeigneten Trägern und Coachingfachkräften sowie bei deren rechtzeitiger Zuteilung und personeller Kontinuität. Zudem zeichnen sich schulformbedingte Implementierungshürden ab: An Integrierten Gesamtschulen (IGS) kollidiert das PUSCH-Konzept mitunter mit der Lernphilosophie des gemeinsamen Lernens. Gewichtiger als organisatorische Aspekte sind zielgruppenbezogene Herausforderungen. Einige Standorte berichten von einem „Image-Problem“ der PUSCH-Förderung, da diese von Jugendlichen und Eltern teilweise als stigmatisierendes „Abstellgleis“ wahrgenommen wird, was wiederum eine intensive Überzeugungsarbeit erforderlich macht. Trotz etwaiger Herausforderungen bei der Zielgruppengewinnung erweist sich die finale Auswahl der Jugendlichen für die PUSCH-Beschulung in der Regel als ein selektiver Prozess, der zwischen den Standorten unterschiedlich ausgestaltet wird. Differenzen zeigen sich z. B. hinsichtlich des (Nicht-)Einbezugs schulabsenter Jugendlicher. Die Entscheidung, ob Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (v. a. Lernen) in PUSCH-Klassen aufgenommen werden sollen oder nicht, stellt die Verantwortlichen grundsätzlich vor ein kaum auflösbares Dilemma: Die für die PUSCH-Beschulung notwendige Aufhebung des Förderstatus eröffnet den betreffenden Jugendlichen zwar die Chance auf einen Hauptschulabschluss, führt jedoch zum Verlust künftiger Rechtsansprüche auf spezialisierte Hilfsleistungen.

**Komposition und Heterogenität von PUSCH-Klassen:** Die – auf Befragungsdaten basierende – Analyse von 43 verschiedenen PUSCH-Klassen der Schuljahre 2023/2024 und 2024/2025 zeichnet das Bild einer sehr heterogenen sowie stark belasteten Schülerschaft. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 12,5 Jugendlichen besteht in der Mehrheit der Lerngruppen ein deutlicher Männerüberschuss. Die Zusammensetzung der Lerngruppen ist des Weiteren stark durch (Flucht-)Migration geprägt: In vielen Klassen hat mehr als die Hälfte

der Jugendlichen eine Migrationsgeschichte, ferner werden in fast jeder Klasse mehrere Jugendliche mit eigenen Fluchterfahrungen beschult. Überdies befindet sich in der Mehrzahl der betrachteten Gruppen mindestens eine Person, deren sonderpädagogischer Förderstatus (Schwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung) zugunsten der PUSCH-Teilnahme aufgehoben wurde. Darüber hinaus sind die Lerngruppen mehrheitlich durch Jugendliche geprägt, die unter prekären sozioökonomischen und familiären Bedingungen aufwachsen und deren Eltern kaum deutsch sprechen. Hinzu kommen Jugendliche, die in häusliche Sorgearbeiten eingebunden sind, in Alleinerziehenden-Haushalten aufwachsen und in beengten Wohnverhältnissen leben. Pädagogisch gesehen sind vor allem die Lern- und Leistungsstände der PUSCH-SuS von Relevanz. Die diesbezüglich oftmals bestehende Leistungsschere in den Kernfächern Deutsch und Mathematik stellt die Lehr- und Fachkräfte vor große Herausforderungen. Besonders bei Jugendlichen mit eigenen Zuwanderungserfahrungen und unterbrochenen Bildungsbiografien kollidieren die Anforderungen des Unterrichts oft mit unzureichenden Sprachkenntnissen und mangelnder mentaler Stabilität. Hierdurch trüben sich die Abschlussperspektiven der betreffenden Jugendlichen trotz kognitiver und praktischer Begabungen ein. Angesichts der beträchtlichen Heterogenität, die sich zwischen und innerhalb von PUSCH-Klassen feststellen lässt, kann weder von „der“ PUSCH-Klasse noch von „der“ PUSCH-Schülerin bzw. „dem“ PUSCH-Schüler gesprochen werden.

**Coaching und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams:** Um die vielschichtigen Benachteiligungen und Belastungen abschlussgefährdeter Jugendlicher pädagogisch effektiv bearbeiten zu können, kommen in den PUSCH-Klassen multiprofessionelle Teams bestehend aus Lehr- und Coachingfachkräften zum Einsatz. Während die Lehrkräfte primär die Lern- und Leistungsfortschritte der Schülerschaft im Blick haben, fokussieren sich die Coachingfachkräfte insbesondere auf die non-formalen Potenziale und praktischen Begabungen der Jugendlichen. Durch diese Rollenteilung wird die pädagogische Arbeit ganzheitlicher und intensiver ausgestaltet. Durch das Wirken der Coachingfachkräfte erfahren die Lehrkräfte eine ausgeprägte Entlastung und die Jugendlichen einen bewertungsneutralen und vertrauensbasierten Umgang. Das PUSCH-Coaching zeichnet sich dabei durch ein breites Handlungsspektrum aus, das neben der sozial- und berufspädagogischen Arbeit auch lernunterstützende Verantwortlichkeiten im Unterricht sowie Schnittstellen- und Koordinierungsaufgaben bei der lernortübergreifenden Zusammenarbeit umfasst. Mit Blick auf die Unterrichtsqualität liegt der zentrale Mehrwert der multiprofessionellen Zusammenarbeit in der Umsetzung binnen- und ausdifferenzierter Maßnahmen, welche unter Bedingungen einer ausgeprägten (Leistungs-)Heterogenität unter SuS einer Lerngruppe unabdingbar sind. Die Interviewten führen viele verschiedenen Beispiele und Varianten dafür an, wie sie die kollektive Wissensvermittlung und individuelle Unterstützung von SuS in den PUSCH-Klassen miteinander verzahnen. Die Schilderungen deuten dabei auf eine weitgehend reibungslos funktionierende und gut abgestimmte multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Coachingfachkräften hin. Passend hierzu lassen die Befragungsergebnisse darauf schließen, dass das PUSCH-Coaching von der Mehrheit der Jugendlichen aktiv angenommen und positiv wahrgenommen wird.

**Allgemein- und berufsbildender Unterricht sowie betriebliche Praxistage:** Die vorliegenden Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass die PUSCH-Beschulung für rund vier Fünftel der Jugendlichen einen positiven Wendepunkt in der Bildungsbiografie darstellt. Die

überwiegende Mehrheit der befragten SuS bewertet den allgemeinbildenden Unterricht im Vergleich zu früheren Unterrichtserfahrungen positiv(er) und berichtet z. B. von einer erhöhten Praxisrelevanz, einem passenderen Lerntempo, einer verbesserten Klassenatmosphäre sowie einer gesteigerten Motivation. Die weitgehend wohlwollende Wahrnehmung der Unterrichtsausgestaltung überträgt sich für viele Jugendliche sodann in Lernfortschritte und Notenverbesserungen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Allerdings gibt es auch knapp ein Fünftel an befragten Jugendlichen, die den allgemeinbildenden Unterricht weniger als motivierende und lernförderliche Bereicherung, sondern eher als Zeitverschwendung und Belastung wahrnehmen. Trotz punktueller Einschränkungen gelingt es den multiprofessionellen Teams größtenteils recht gut, den allgemeinbildenden Unterricht zielgruppenadäquat auszugestalten und den Jugendlichen zu Lern- und Leistungsfortschritten zu verhelfen. Bezüglich des berufsbildenden Unterrichts, der in etwas mehr als der Hälfte der Standorte an beruflichen Schulen stattfindet, ergeben sich vergleichbare Resultate. Demnach blickt die große Mehrheit der befragten Jugendlichen positiv auf die berufsbildenden Unterrichtsbestandteile, in denen es vor allem um das Kennenlernen von Berufsfeldern, die Verrichtung von berufsfeldtypischen Tätigkeiten, die Erstellung von Bewerbungsunterlagen sowie die Relevanz von Sozialkompetenzen und Sekundärtugenden geht. Bei den Bewertungen der SuS lassen sich keine nennenswerten Unterschiede in Abhängigkeit davon feststellen, ob die Beschulung an einer beruflichen Schule stattfand oder nicht. Die betrieblichen Praxistage sind ein fester Bestandteil des PUSCH-Konzepts und werden von den Jugendlichen insgesamt gemischt bis moderat positiv bewertet. Folglich sammeln die Jugendlichen im Zuge der Praxistage sowohl negative als auch positive Erfahrungen, was sich letzten Endes positiv auf die Berufsorientierung der Jugendlichen auswirkt. So berichten die meisten befragten SuS davon, dass sie durch die Praxistage genauere Vorstellungen davon haben, welchen Beruf sie ausüben möchten und welcher Beruf für sie nicht infrage kommt. Des Weiteren eröffnen sich durch die Praxistage für manche Jugendliche konkretere Ausbildungsperspektiven in den Betrieben (sog. Klebeeffekt). Neben diesen beiden relevanten Facetten deuten auch weitere Ergebnisse auf eine erfolgreiche Berufsorientierungsarbeit hin. Zwei Drittel aller befragten Jugendlichen können einen konkreten, realistischen Berufswunsch äußern und die große Mehrheit der befragten SuS sieht sich bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und Bestreitung von Vorstellungsgesprächen gestärkt sowie in der Einschätzung beruflicher Chancen sowie persönlicher Stärken und Schwächen gefestigt. Insgesamt ist die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und Bedarfen einerseits und der Förderausgestaltung andererseits aus Sicht vieler, aber nicht aller SuS gegeben. Dabei treten gemäß den Befragungs- und Interviewergebnissen bei zweijährigen PUSCH-Klassen größere Passungsprobleme auf als bei einjährigen PUSCH-Klassen, was wiederum vor allem mit den erhöhten und länger andauernden Belastungen der PUSCH-Schülerschaft zweijähriger Klassen zusammenhängt. Stärker als einjährige können zweijährige Laufzeiten bei den SuS zu Überforderungsphasen und Motivationsbrüchen führen.

**Bewertung der Umsetzungserfolge und des Förderrahmens:** Angesichts der insgesamt vorzeigbaren Ergebnisse zur Unterrichtswahrnehmung, zu Lernerfolgen sowie zu Fortschritten bei der Berufsorientierung und Ausbildungsreife vergeben die meisten befragten Jugendlichen der PUSCH-Förderung „sehr gute“ (27 %), „gute“ (36 %) und „befriedigende“ (23 %) Schulnoten. Die Durchschnittsnote beziffert sich auf 2,3 und der Medianwert auf 2,0. Auffällig ist, dass

SuS zweijähriger PUSCH-Klassen die Förderung um rund eine Notenstufe schlechter bewerten als Jugendliche einjähriger PUSCH-Klassen. Bei zweijährigen Laufzeiten schlagen die positiven Effekte der Förderung bei einem Teil der SuS im Zeitverlauf in Überlastungs- und Erschöpfungssituationen um. Geschlechts- oder migrationsbezogene Bewertungsdifferenzen liegen dagegen nicht vor. Die Lehr- und Coachingfachkräfte sind von der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit der PUSCH-Beschulung nahezu ausnahmslos sehr überzeugt und zeigen passend hierzu ein ausgeprägtes Engagement sowie eine starke emotionale Identifikation. Die Ressourcenfrage stellt sich für das Personal weniger in Form einer zu knappen personellen Besetzung des Unterrichts als vielmehr infolge einer erforderlichen Priorisierung der Aufgabenbewerkstelligung, durch die wiederum manche Aktivitäten phasenweise hintenangestellt werden müssen (z. B. pädagogische Beziehungs- und Elternarbeit, Praxistage-Begleitung). Ein Teil des Personals blickt zudem kritisch auf die eingesetzte Stundentafel und wünscht sich in diesem Zusammenhang eine stärkere Kernfächer-Fokussierung, ein entzerrtes Stundenspensum sowie eine größere Flexibilität. Die Schulleitungen blicken weitgehend wohlwollend auf den übergeordneten Förderrahmen und halten die Aufwände bei der Einrichtung und Umsetzung von PUSCH-Klassen meistens für „angemessen“ und beherrschbar. Zudem gibt es unter den Schulleitungen eine ausgeprägte Zustimmung für die Anpassungen des Programms gegenüber der vorangegangenen Förderperiode. Besonders großen Anklang unter den Schulleitungen finden die verkleinerten Klassengrößen, aufgestockten Mittel bzw. erhöhten Stellenumfänge für das Coaching sowie die Stärkung der Berufsorientierung in der Stundentafel. In Anbetracht der enormen (Leistungs-)Heterogenität und kumulativen Problembelastung der PUSCH-Schülerschaft sind diese Anpassungen aus Sicht der Evaluation folgerichtig.

### Zentrale Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit

**Erfolge beim Erwerb des Schulabschlusses:** Basierend auf den ESF+-Monitoringdaten sind in den drei Abschlussjahren 2023, 2024 und 2025 (ohne Berücksichtigung von Klassenwiederholungen) insgesamt 1.756 Jugendliche aus PUSCH-Klassen ausgetreten. Während 1.527 Jugendliche bis zum Schluss bzw. „regulär“ am PUSCH-Unterricht teilnahmen, brachen 229 Personen die PUSCH-Förderung vorzeitig ab. Insgesamt 1.275 Jugendliche erwarben erfolgreich einen Schulabschluss. Je nach Berechnungsweise liegt die Schulabschlussquote damit bei 83 % (ohne Berücksichtigung der Abbrecher/-innen) oder 73 % (mit Berücksichtigung der Abbrecher/-innen). Beide Werte liegen auf vergleichbaren Niveaus wie in der letzten Förderperiode sowie über dem Zielwert des programmzuständigen HMKB in Höhe von 65 %. Gruppenbezogen fallen die Erfolgsquoten bei Jungen sowie Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und deutscher Staatsangehörigkeit (etwas) höher aus als bei Mädchen sowie Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und ausländischer Staatsangehörigkeit. Bei Jugendlichen zweijähriger PUSCH-Klassen fällt die Abschlussquote wesentlich geringer aus als bei SuS einjähriger PUSCH-Klassen, sofern man Abbrecherinnen und Abbrecher bei der Berechnung mitberücksichtigt. Dies liegt insbesondere daran, dass einige Jugendliche in zweijährigen Projekten an der Schwelle zur neunten Jahrgangsstufe selektiert werden. Die Unterschiede verschwinden fast vollständig, wenn man nur bis zum Ende beschulte Jugendliche betrachtet. Die Abschlussquoten signalisieren, dass zwar viele, aber nicht alle in PUSCH-Klassen beschulten Jugendlichen einen Schulabschluss schaffen. Abbrüche und ausbleibende Abschlusserfolge sind wiederum ein klares Anzeichen für Förder- und Kompensationsgrenzen.

**Erfolge beim nachschulischen Verbleib von ehemals Geförderten:** Mit den Daten der im Herbst 2025 durchgeführten CATI-Verbleibsbefragung lassen sich Aussagen über den nachschulischen Verbleib von ehemals Geförderten treffen, die 2023 und 2024 aus den PUSCH-Klassen ausgetreten sind. Aus den 199 Fällen umfassenden Befragungsdaten geht hervor, dass 41 % eine berufliche Ausbildung absolvieren, 14 % eine weiterführende Schule besuchen und 1 % bzw. zwei Personen eine zweijährige Berufsausbildung abgeschlossen haben und im entsprechenden Berufsfeld tätig sind. Interpretiert man diese Verbleibsformen als bestmögliche Situationen für ehemalige PUSCH-SuS, dann beträgt die Erfolgsquote 56 %. Positiv zu sehen ist, dass die meisten in Ausbildung befindlichen Jugendlichen bereits in einem fortgeschrittenen Stadium und zufrieden mit ihrer Ausbildung sind. Dementsprechend ist das Abbruchrisiko eher gering. Mit Blick auf die erlernten Ausbildungsberufe lassen sich ferner ausgeprägte Parallelen mit den Berufsfeldern erkennen, die die Jugendlichen im Rahmen der laufenden Förderung in den berufsbildenden und -praktischen Einheiten kennenlernten. Dieser Befund bekräftigt die Einschätzung, dass im Zuge der laufenden Beschulung eine effektive Berufsorientierungsarbeit geleistet werden kann. Getrübt wird das Bild beim Verbleib in beruflicher Ausbildung jedoch durch den starken Geschlechtskontrast: Während 52 % aller Männer eine Ausbildung absolvieren, trifft dies nur auf 21 % aller Frauen zu. Zudem ist ein Elftel aller Befragten (9 %) zur NEET-Gruppe („not in education, employment or training“) zu zählen. Die Betroffenen waren zum Befragungszeitpunkt inaktiv und zudem nicht an die gängigen Bildungs-, Erwerbs- und Unterstützungssysteme angebunden. Vor dem Hintergrund der vielen schulischen, sozioökonomischen und familiären Belastungsfaktoren der Zielgruppe sowie der ausgeprägten Übergangsherausforderungen von Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss, ist die Verbleibsbilanz ehemaliger PUSCH-SuS eher positiv einzuordnen.

**Einordnung der Wirksamkeit aus Sicht ehemals Geförderter:** Die rückblickende Bewertung ehemaliger PUSCH-SuS fügt sich nahtlos in die Erkenntnisse der anderen Erhebungen ein: Während rund vier Fünftel der Befragten in vielfacher Hinsicht einen konkreten Nutzen aus der PUSCH-Beschulung ziehen können, blickt etwa ein Fünftel der Befragten skeptisch auf die PUSCH-Beschulung zurück. Die Notenvergabe durch die ehemaligen PUSCH-SuS entspricht – gemessen am Durchschnitts- und Medianwert – exakt der Notenvergabe durch die laufend beschulten Jugendlichen. Folglich verdichtet sich der Befund, dass die PUSCH-Förderung zwar nicht für alle, aber doch für die meisten Jugendlichen ein lernwirksames, perspektivengebendes und chancensteigerndes Unterstützungsangebot darstellt.

### Weiterentwicklungsoptionen von PUSCH

Basierend auf den zentralen Erkenntnissen sowie den festgestellten „Knackpunkten“ ergeben sich aus Sicht der Evaluation für die PUSCH-Förderung folgende Weiterentwicklungsoptionen:

- Das bisherige Fördergeschehen weist in räumlicher Hinsicht ein paar Leerstellen auf und hängt nicht systematisch mit den Schülerzahlen der Kreise und kreisfreien Städten zusammen. Dies kann ein Anzeichen dafür sein, dass die Implementierung von PUSCH-Projekten nicht nur von Bedarfskriterien, sondern auch von schuladministrativen und -organisatorischen Aspekten abhängig ist. Die räumliche Verteilung der Schulen und Projekte (sowie der daran partizipierenden Jugendlichen) sollte daher dahingehend überprüft werden, ob bestehende Bedarfe hin- oder unzureichend durch das gegenwärtige Fördergeschehen bedient werden können. Sodann kann

es sinnvoll sein, aktiv auf die Verantwortlichen von Schulen in unterversorgten Kreisen und kreisfreien Städten zuzugehen und diese von der PUSCH-Förderkonzeption zu überzeugen.

- Fernab von Gymnasien sind Integrierte (IGS) und Kooperative (KGS) Gesamtschulen im Rahmen der Sekundarstufe I die tragenden Säulen des hessischen Bildungssystems. Dementsprechend sind sie auch stark am PUSCH-Fördergeschehen beteiligt. Es zeichnet sich aber ab, dass das Beteiligungspotenzial von IGS und KGS nicht ausgeschöpft ist. Auch hier empfiehlt es sich, den Dialog mit den Verantwortlichen insbesondere in un(ter)versorgten Regionen zu intensivieren, um die Akzeptanz der PUSCH-Förderkonzeption zu stärken.
- Die Gewinnung von Jugendlichen (und deren Eltern) für die PUSCH-Beschulung gestaltet sich mitunter aufgrund von „Image-Problemen“ als herausfordernd. Vereinzelt verfolgen die Schulen kreative Ansätze, um die Akzeptanz von PUSCH-Klassen gegenüber potenziellen Teilnehmenden (und deren Eltern) sowie dem weiteren schulischen Umfeld zu stärken. Ein Beispiel hierfür ist die Einbindung von ehemaligen PUSCH-SuS („Alumni“), die bei der Bekanntmachung der PUSCH-Förderung potenziellen PUSCH-SuS von ihren damaligen Erfahrungen und jetzigen Lebens- und Berufsumständen berichten. Mit einer breiteren Einbeziehung solcher „PUSCH-Alumni“ (oder breiteren Nutzung anderer kreativer Ansätze) kann womöglich wirksamer gegen die „Image-Probleme“ angegangen werden.
- Die Entscheidung, ob Jugendliche mit Förderschwerpunkten in PUSCH-Klassen beschult werden sollten oder nicht, ist für das verantwortliche Personal wegen der notwendigen Aufhebung des Förderstatus sehr spannungsgeladen. Daher sind die rechtlichen Möglichkeiten zu überprüfen, inwiefern die Unsicherheiten und Risiken reduziert werden können.
- Sowohl das ein- als auch das zweijährige PUSCH-Modell lässt sich pädagogisch begründen und hat dementsprechend seine Daseinsberechtigung. Ein wesentlicher Befund der Evaluation ist jedoch, dass SuS zweijähriger PUSCH-Klassen an der Schwelle zur neunten Jahrgangsstufe nicht selten abbrechen und im Zuge der neuen Jahrgangsstufe sodann höhere Belastungen wahrnehmen sowie stärkere Ermüdungserscheinungen und Motivationsbrüche zeigen als SuS einjähriger PUSCH-Klassen. Bei zweijährigen PUSCH-Klassen gilt es daher die Selektionskriterien kritisch zu überprüfen und die Belastungsgrenzen der SuS genauer im Blick zu behalten.
- Die Bedenken im Zusammenhang mit ausgeprägten Belastungen sowie einer effektiven Unterrichtsdurchführung und Prüfungsvorbereitung beschränken sich nicht allein auf zweijährige PUSCH-Klassen, sondern kommen auch in einjährigen PUSCH-Klassen zum Tragen. Auch im Zusammenhang mit der lernortübergreifenden Taktung und den wöchentlichen Praxistagen gibt es kritische Stimmen, die z. B. auf die Problematik des schnellen Vergessens schulischer Lerninhalte sowie die Problematik fehlender Routinen beim praktischen Arbeiten verweisen. In der Gesamtschau kann die Umsetzung der Stundentafel mit hohen Belastungen und fragmentierten Lernprozessen einhergehen. Dementsprechend ist die Stundentafel als zentrale Stellschraube auszumachen. Aus Sicht der Evaluation empfiehlt es sich, das Curriculum etwas stärker zu flexibilisieren, etwa indem die Zahl der Randfächereinheiten reduziert und zugleich ein frei verfügbares Stundenkontingent geschaffen wird. Dieses Stundenkontingent kann sodann bedarfsgerecht verwendet werden, etwa für zusätzlichen Unterricht in den Kernfächern (zwecks Vertiefung), die gezielte Prüfungsvorbereitung (zwecks Erfolgssteigerung) sowie erlebnis-, sozial- und berufspädagogische Gruppenformate (zwecks Entlastung und Stressreduktion). Überdies ist in Erwägung zu ziehen, den Schulen die freie Wahl dabei zu überlassen, ob sie die betrieblichen Praxiseinheiten als Blockpraktika oder wöchentliche Praxistage organisieren.

- Die geringere Abschlussquote von SuS mit Migrationshintergrund sowie ausländischer Staatsangehörigkeit hängt oftmals nicht mit fehlenden kognitiven Fähigkeiten zusammen, sondern ist primär durch unzureichende Sprachkenntnisse bedingt. Angesichts unterbrochener Bildungsbiografien reicht die Zeitspanne einer PUSCH-Beschulung insbesondere bei kürzlich zugewanderten Jugendlichen teils nicht aus, um die sprachlichen Kompetenzen und das Fachwissen zeitgleich zur Abschlussreife zu führen. Bei den betreffenden Jugendlichen ist daher die Sprachförderung zu intensivieren und die zweite Chance auf einen erfolgreichen Abschluss (etwa durch eine Klassenwiederholung) offenzuhalten.
- Da Frauen im Anschluss an die PUSCH-Beschulung wesentlich seltener eine berufliche Ausbildung absolvieren als Männer, ist bei der Betriebsvernetzung, Berufsorientierung und Übergangsvorbereitung eine besondere Fokussierung auf Schülerinnen geboten. Das „Gender Gap“ im nachschulischen Beginn einer beruflichen Ausbildung gilt es zu schließen, etwa indem Ausbildungsbetriebe in frauenaffinen Branchen gezielt adressiert und/oder Schülerinnen stärker für die Erprobung von handwerklich-technischen Berufsfeldern ermutigt werden.
- Zu erwägen ist schließlich die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen oder eine gezielte Vernetzung mit externen Stellen zur Stärkung der Nachbetreuung. Das Ziel sollte es dabei sein, die Jugendlichen nach der PUSCH-Förderung bedarfsgerecht über einige Monate hinweg zu begleiten, um Anschlussperspektiven nachhaltig abzusichern. Dieser Unterstützungsbedarf betrifft potenziell nicht nur PUSCH-Teilnehmende, sondern gleichermaßen Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus Regelklassen.

### Resümierende Bewertung von PUSCH

Trotz mancher Passungsprobleme und Kompensationsgrenzen unterstreichen die hier präsentierten Zwischenergebnisse der Evaluierung, dass benachteiligte und abschlussgefährdete Jugendliche in der Regel wirksam durch die PUSCH-Förderung unterstützt werden. Die Befundlage spricht dafür, dass viele Jugendliche durch die Beschulung in PUSCH-Klassen eine positivere Haltung gegenüber schulischem Lernen und eine konkretere berufliche Perspektive für den weiteren Werdegang entwickeln können. Diese positiven Effekte schlagen sich wiederum in substanziellen Erfolgen der Jugendlichen beim Erwerb des Schulabschlusses und beim Übertritt in das weiterführende berufliche und schulische (Aus-)Bildungsgeschehen nieder. Vor diesem Hintergrund liegt die grundlegende Stärke des Programms in der konsequenten und parallelen Ausrichtung auf die kognitiv-motivationale Aktivierung, den Schulerfolg, die Berufsorientierung, die Ausbildungsreife sowie den nachschulischen Übergang der Zielgruppe. In all diesen wichtigen Handlungsfeldern stellt die Evaluation positive Wirkungen fest. In Anbetracht der hohen Relevanz der Prävention von Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit sowie der überwiegend wirkungsvollen Unterstützung von stark belasteten Jugendlichen empfiehlt die Evaluation letztlich eine Fortführung der Unterstützungsleistungen, wie sie die PUSCH-Förderung mit angepasstem Curriculum, verkleinerten Lerngruppen und multiprofessionellen Teams bieten kann. Anknüpfungspunkte für programmatische Weiterentwicklungen bestehen z. B. in einer flächendeckenden Ausweitung des Programms auf bisher unterversorgte Gebiete bzw. einer Aktivierung von Schulen in bisher nicht abgedeckten Kreisen und kreisfreien Städten, einer Flexibilisierung des Curriculums, einer stärkeren Adressierung von Überlastungssituationen einzelner SuS sowie einer länger andauernden, intensivierten Übergangsbegleitung von ehemaligen SuS zur nachhaltigen Absicherung der nachschulischen Anschlussperspektiven.

## 7.2 Fortgang der Evaluation von PUSCH

Mit dem vorliegenden Zwischenbericht wurde die grundlegende Informationsbasis der Evaluation von PUSCH gelegt. Die nachfolgenden Schritte haben vor allem das Ziel, die bisher gewonnenen Erkenntnisse auf eine noch breitere empirische Basis zu stellen und einzelne Aspekte mit erhöhter Relevanz oder tiefgehendem Erkenntnisbedarf detaillierter zu beleuchten. Perspektivisch bieten sich hierbei förderkonzeptionelle (z. B. curriculare Ausgestaltung, Besuchsdauer und -intensität) sowie unterrichts- und schulorganisatorische Aspekte (z. B. Umgang mit Heterogenität, Einrichtung von PUSCH-Klassen an Integrierten Gesamtschulen) genauso an wie kurz-, mittel- und längerfristige Wirkungen für (ehemalige) PUSCH-SuS. Für die Abschlussequalifizierung werden weitere quantitative und qualitative Erhebungen umgesetzt. Im Rahmen der quantitativen Erhebungen werden weitere Wellen der Klassenzimmer- und CATI-Befragung durchgeführt, um die zugrundeliegenden Fallzahlen zu erhöhen und die Datenbasis der Ergebnisse zu stärken. Durch punktuelle Anpassungen können zudem neue bzw. vertiefte Erkenntnisse gewonnen werden. Im Rahmen der qualitativen Erhebungen besteht genügend Flexibilität, um z. B. oben genannte Aspekte tiefer zu ergründen oder neu aufkommende Fragestellungen in den Blick zu nehmen. Die Vorlage des Abschlussberichts ist voraussichtlich für Ende 2028 oder Anfang 2029 geplant (vgl. hierzu auch HMSI 2024: 27-31).

## 8 Literatur

- Anger, S. (2024): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulbildung*. Institut der deutschen Wirtschaft (IW Köln). Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Online abrufbar unter: [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Bildungsmonitor Corona und Schulbildung 2024.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Bildungsmonitor Corona und Schulbildung 2024.pdf).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung [ABBE] (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Online abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>.
- Böttger, T.; Poschik, M.; Zierer, K. (2023): *Does the Brain Drain Effect Really Exist? A Meta Analysis*. In: Behavioral Science, 13 (9) 2023.
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198.
- Budde, J. (2013): *Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhangs von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?* In: Chwalek, D.-T.; Diaz, M.; Fegter, S.; Graff, U. (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden: VS Springer. S. 23-33.
- Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2026): *Zusatztabellen mit Daten/Indikatoren (DA-ZUBI): Alle dualen Ausbildungsberufe (ggf. inkl. Vorgänger) mit ausgewählten Indikatoren zur dualen Berufsausbildung, Deutschland 2024*. Online abrufbar unter: <https://www.bibb.de/de/1868.php>.
- Burns M.; Winthrop, R.; Luther, N. et al. (2026): *A New Direction for Students in an AI World: Prosper, Prepare, Protect*. The Brookings Institution. Online abrufbar unter: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2026/01/A-New-Direction-for-Students-in-an-AI-World-FULL-REPORT.pdf>.
- Chen, H. T. (2012): *Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement*. In: Strobl, R./Lobermeier, O./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: VS Springer. S. 17-40.
- El-Mafaalani, A. (2025): *Superdiverse Kindheiten*. In: El-Mafaalani, A.; Kurtenbach, S.; Strohmeier, P. (Hrsg.): Kinder – Minderheit ohne Schutz. Köln: Kiepenheuer&Witsch. S. 65-86.
- Europäische Kommission (2021): *Aktionsplan zur europäischen Säule sozialer Rechte*. Online abrufbar unter: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008DEN.pdf>.
- Europäische Kommission (o. J.): *Europäische Säule sozialer Rechte – Scoreboard*. Online abrufbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/european-pillar-of-social-rights/scoreboard>.
- Eurostat (2025a): *Early leavers from education and training by sex*. Online data code: edat\_lfse\_16. Online abrufbar unter: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT\\_LFSE\\_16/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_16/default/table?lang=en)
- Eurostat (2025b): *Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht und NUTS-2-Region (NEET-Rate)*. Online data code: edat\_lfse\_22. Online abrufbar unter: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_lfse\\_22/default/table?lang=de&category=reg.reg\\_educ.reg\\_educ](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_22/default/table?lang=de&category=reg.reg_educ.reg_educ) .

- Eurostat (2025c): *Employment rates by sex, age and NUTS 2 region (%)*. Online data code: lfst\_r\_lfe2emprrt. Online abrufbar unter: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfst\\_r\\_lfe2emprrt/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfst_r_lfe2emprrt/default/table?lang=en).
- Forell, M.; van Ackeren-Mindl, I.; Bellenberg, G. et al. (2024): *Woher und Wohin 2024 – Soziale Herkunft und Bildungserfolg – Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien*. Studie im Auftrag der Wübben Stiftung Bildung. Online abrufbar unter: [https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/11/WST-47-001-WOHER-UND-WOHIN-WEB\\_final.pdf](https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/11/WST-47-001-WOHER-UND-WOHIN-WEB_final.pdf).
- Fauth, B.; Decristan, J.; Dumont, H. (2025): *Das Potenzial von Unterrichtsqualität zum Abbau von Bildungsarmut*. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K.; Groß Ophoff, J.; Weber, C. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut. Living reference work*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, K. (2024): *Entfremdung vom schulischen Lernen: Zur Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fuchs-Dorn, A. (2013): *Den Schulabschluss schaffen – Erfolgsbedingungen einer schulischen Fördermaßnahme*. Wiesbaden: VS Springer.
- Giel, S. (2013): *Theoriebasierte Evaluation: Konzepte und methodische Umsetzungen*. Münster: Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M.; Pösse, L.; Martin, I. et al. (2024): *Schulentfremdung – wie trägt Unterrichtsqualität zur Entfremdung von Schüler:innen bei?* In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 3, 2024, S. 263-284.
- Hadjar, A.; Scharf, J.; Grecu, A. (2019): *Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut*. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. S. 183-209.
- Hanushek, E. A.; Wößmann, L. (2019): *Volkswirtschaftliche Folgen von Bildungsarmut: Was ein Entwicklungsziel „Grundkompetenzen für alle“ erreichen könnte*. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. S. 547-554.
- Hennemann, T.; Hagen, T.; Hillenbrand, C. (2010): *Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 2010, S. 26-47.
- Henschel, S.; Rjosk, C.; Heinschel, A. (2023): *Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch. Kapitel 10 des IQB-Bildungstrends 2022*. In: Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R. et al. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2022 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Online abrufbar unter: [https://www.waxmann.com/shop/download?tx\\_p2waxmann\\_download%5Baction%5D=download&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bbuchnr%5D=4777&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=52162f301749ccf3dc204699dfab6f7f](https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bbuchnr%5D=4777&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=52162f301749ccf3dc204699dfab6f7f). S. 359-387.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI) (ohne Jahresangabe): *Der Europäische Sozialfonds Plus – Für die Menschen in Hessen*. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderhandbuch-2021-2027/grundsaeetze-2021-2027/602600/480c1bbfdcdde9a4322ed65f538f8b98/esf-programmbroschuere-data.pdf>.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI) (2024): *Der Europäische Sozialfonds Plus in Hessen in der Förderperiode 2021 bis 2027 –*

*Evaluierungsplan zum Stand des 05.11.2024, genehmigt durch den Begleitausschuss am 28.11.2024.* Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/zahlen-fakten-und-erfolge/596146/c86fda7ac3b0ed4b862e15a8fd3c579a/evaluierungsplan-data.pdf>.

Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI) (2025): *Bericht zur Halbzeitüberprüfung des ESF+-Programms Hessen 2021-2027 (CCI Nr. 2021DE05SFPR008) – Stand 20.01.2025.* Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/der-esf-plus-in-hessen/begleitausschuss/sitzungen-des-bga/657746/d88fd7f57d5cb14b58a0c2e36d34be59/berichtsentswurf-halbzeitpruefung-2021-2027-data.pdf>.

Hillenbrand, C.; Ricking, H. (2011): *Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 153-172.

Hummrich, M./Kramer, H.-T. (2017): *Schulische Sozialisation.* Wiesbaden: VS Springer.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2022): *Abschlussbericht zur Evaluation des ESF-Programms „Praxis und Schule“ – Evaluierung des Operationellen Programms im Ziel „Investitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020 im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI).* Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderperiode-2014-2020/evaluierung-des-op-esf-hessen/506370/9118758569d43aedec29d8222388e44d/isg-evaluationsbericht-pusch-data.pdf>.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2025a): *Arbeitsmarkt in Hessen: Ausgabe für 1. Quartal 2025 – Fokus: Ein datengestützter Blick auf die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation junger Menschen in Hessen.* Reporterstellung im Auftrag der LAG Arbeit in Hessen e.V. Online abrufbar unter: [https://lag-arbeit-hessen.de/files/themes/standard/downloads/Report-Q1-2025\\_Bildungs-und-Arbeitsmarktsituation-junger-Menschen.pdf](https://lag-arbeit-hessen.de/files/themes/standard/downloads/Report-Q1-2025_Bildungs-und-Arbeitsmarktsituation-junger-Menschen.pdf).

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2025b): *Chancengleichheit und Digitalisierung im hessischen ESF+: Kontext und Bestandsaufnahme.* Teil 1 der Themenstudien im Rahmen der Evaluation des Europäischen Sozialfonds Plus in Hessen 2021 bis 2027. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/neuigkeiten/684144/c08cb0343c7042d3a75a4414f2b7395c/zwischenbericht-themenevaluation-data.pdf>.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (2025c): *Qualifizierte Ausbildungsbegleitung in Betrieb und Berufsschule (QuABB) – Zwischenbericht der Programmevaluation.* Evaluation des Europäischen Sozialfonds Plus in Hessen 2021 bis 2027. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/neuigkeiten/684884/3ff613d83c0bee528b4176c968f32cef/zwischenbericht-quabb-data.pdf>.

Kelle, U. (2022): *Mixed Methods.* In: Bauer, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS. S. 163-177.

Knowlton, W./Phillips, L. (2013): *The Logic Model Guidebook – Better Strategies for Great Results.* 2nd Edition. Los Angeles, California: Sage Publications.

Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2024): *Mixed Methods – Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewalter, D.; Diedrich, J.; Goldhammer, F. et al. (2023): *PISA 2022 – Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster/New York: Waxmann. Online abrufbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28666/pdf/Lewalter\\_et\\_al\\_2023\\_PISA\\_2022.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28666/pdf/Lewalter_et_al_2023_PISA_2022.pdf).
- Mang, M.; Müller, K.; Lewalter, D. et al. (2023): *Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb*. In: Lewalter, D.; Diedrich, J.; Goldhammer, F. et al. (Hrsg.): *PISA 2022 – Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster/New York: Waxmann. S.163-198. Online abrufbar unter: [https://www.waxmann.com/shop/download?tx\\_p2waxmann\\_download%5Baction%5D=download&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bbuchnr%5D=4848&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=060cbd5a6431871be778b1831345fa04](https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bbuchnr%5D=4848&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=060cbd5a6431871be778b1831345fa04).
- Michaelis, C.; Busse, R.; Seeber, S.; Eckelt, M. (2022): *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland –Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv Publikation. Online abrufbar unter: <https://www.wbv.de/shop/Nachschulische-Bildungsverlaeufe-in-Deutschland-I73125>.
- Mori, J.; Hascher, T. (2025): *Problematische Schullaufbahnen – Schulabsentismus, Schulentfremdung und Schulabbruch*. In: Pfetsch, J.; Steffgen, G.; Böhmer, M. (Hrsg.): *Schulpsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer Nature.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2023): *Education at a Glance 2023 – Country Note: Germany*. Online abrufbar unter: [https://gpseduca-tion.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023\\_CN\\_DEU\\_pdf.pdf](https://gpseduca-tion.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf).
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2025): *The State of Global Teenage Career Preparation*. OECD Publishing, Paris. Online abrufbar unter: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/the-state-of-global-teenage-career-preparation\\_d07f17f8/d5f8e3f2-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/the-state-of-global-teenage-career-preparation_d07f17f8/d5f8e3f2-en.pdf).
- Paschke, K.; Thomasius, R. (2024): *Digitale Mediennutzung und psychische Gesundheit bei Adoleszenten – eine narrative Übersicht*. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 67, 2024, S. 456-464.
- Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2019): *Ursachen und Folgen von Bildungsarmut*. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-25.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) (2025): *Ungleiche Bildungschancen – Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. 23. Januar 2025, aktualisierte Fassung. Online abrufbar unter: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf>.
- Schwarze, T.; Ohl, S.; Dumont, H. (2025): *Umgang mit Heterogenität im adaptiven Unterricht: Bedeutsame Schüler\*innenmerkmale aus Sicht von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 71 (2) 2025, S. 247-266.
- Seeliger, S. (2016): *Schulabsentismus und Schuld Dropout – Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens*. Wiesbaden: VS Springer.
- Speck, K.; Ricking, H. (2025): *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus*. Wiesbaden: VS Springer.
- Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R. et al. (2023): *IQB-Bildungstrend 2022 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster:

- Waxmann. Online abrufbar unter: [https://www.waxmann.com/shop/download?tx\\_p2waxmann\\_download%5Baction%5D=download&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bbuchnr%5D=4777&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=52162f301749ccf3dc204699dfab6f7f](https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bbuchnr%5D=4777&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=52162f301749ccf3dc204699dfab6f7f).
- Stanat, P.; Schipolowski, S.; Gentrup, S. et al. (2025): *IQB-Bildungstrend 2024 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: , Waxmann. Online abrufbar unter: [https://www.waxmann.com/shop/download?tx\\_p2waxmann\\_download%5Baction%5D=download&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bbuchnr%5D=200100&tx\\_p2waxmann\\_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=b275b4c534126913c89e819ff5a41727](https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bbuchnr%5D=200100&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=b275b4c534126913c89e819ff5a41727).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2025): *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Zusammenfassung. Online abrufbar unter: [https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2025/03/SWK\\_2025\\_Gutachten-Sekundarstufe-I\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2025/03/SWK_2025_Gutachten-Sekundarstufe-I_Zusammenfassung.pdf).
- Trautmann, M.; Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule – Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- W. K. Kellogg Foundation (2004): *Logic Model Development Guide*. Online abrufbar unter: <https://wkkf.issuelab.org/resource/logic-model-development-guide.html>.
- Weber, B./Weber, E. (2013): *Qualifikation und Arbeitsmarkt – Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB-Kurzbericht 4/2013. Online abrufbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf>.
- Wirtschaftsdienst (2023): *Zeitgespräch: Bildung nach Corona*. Online abrufbar unter: <https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2023/heft/4/beitrag/bildung-nach-corona.html>.
- Zurbriggen, C.; Moser, V. (2022): *Schule und erschwerte Lernsituation und Lebenslagen*. In: Hascher, T.; Idel, T.-S.; Helsper, W. (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 849-864.