

Europäischer Sozialfonds Plus in Hessen 2021 bis 2027

Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen (QuB)

Zwischenbericht der Programmevaluation



Berichtsfassung vom 21.10.2026

Autorinnen: Dr. Jenny Bennett und Sabine Wellmer unter Mitarbeit von Annika Patzschke

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

www.isg-institut.de

INSTITUT FÜR
SOZIALFORSCHUNG UND
GESELLSCHAFTSPOLITIK



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis	v
Kurzzusammenfassung	vi
Executive Summary	vii
1 Einleitung	8
1.1 Hintergrund und Relevanz von QuB	8
1.2 Veränderungen und Weiterentwicklungen in der Förderperiode 2021–2027	9
1.3 Ziele der Evaluation	10
2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation	13
2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse.....	14
2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse	15
3 Statistische Befunde zur Kontextualisierung von QuB.....	17
3.1 Schulabschlüsse.....	17
3.2 Übergänge ins Ausbildungssystem	19
3.3 Bildungsabbrüche, Inaktivität und fehlende Qualifikation	22
3.4 Zusammenfassung der zentralen Befunde zum Übergang Schule–Beruf	24
4 Wissenschaftliche Einordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf	25
4.1 Ausbildungsreife, Selbstwirksamkeit und weitere Einflussfaktoren.....	25
4.2 Anforderungen an Förderangebote im Übergangssystem und die Bedeutung betrieblicher Praktika.....	30
4.3 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befunde	33
5 Wirkungsmodell von QuB.....	35
5.1 Umsetzung von QuB: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs	35
5.2 Wirksamkeit von QuB: Outcomes und Impacts	39
6 Ergebnisse der Evaluation von QuB.....	40
6.1 Umsetzung von QuB	40
6.1.1 Teilnehmende, Problemlagen und Zusammensetzung der Teilnehmenden.....	40
6.1.2 Projekthinhalte.....	47
6.1.3 Umsetzung betrieblicher Praktika	56
6.1.4 Bedingungen gelingender und problematischer Praktika	67
6.1.5 Herausforderungen im Praktikumsverlauf	70
6.1.6 Begleitung der Praktika durch die Träger	72
6.1.7 Bewertung der Umsetzung insgesamt aus der Perspektive der Teilnehmenden und der Projektträger.....	74

6.2 Wirksamkeit von QuB	78
6.2.1 Wahrgenommene Wirkungen in Bezug auf die Betriebspraktika	78
6.2.2 (Vorzeitige) Austritte aus dem Projekt	85
6.2.3 Verbleib der Teilnehmenden	87
6.2.4 Weitere Projekterfolge	89
6.2.5 Gesamtbewertung durch Teilnehmende und Träger	91
7 Zusammenfassung und Ausblick	92
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	92
7.2. Handlungsempfehlungen	98
7.3 Fortgang der Evaluation von QuB	101
Literatur	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung von QuB in der ESF+-Programmatik (Förderperiode 2021–2027)	9
Abbildung 2: Wirkungsmodell von QuB	36
Abbildung 3: Aufenthaltsdauer seit Migration nach Deutschland	43
Abbildung 4: Herkunftsländer (ohne Deutschland).....	43
Abbildung 5: Problemlagen der Teilnehmenden	45
Abbildung 6: Angebot und Nutzung spezifischer Förderinstrumente.....	48
Abbildung 7: Angebote zur Mitbestimmung	49
Abbildung 8: Angebote zur politischen Bildung	50
Abbildung 9: Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen	51
Abbildung 10: Angebote zur Vermittlung berufspraktischer Kompetenzen.....	53
Abbildung 11: Angebote zur Sprachförderung	55
Abbildung 12: Organisatorische Integration der Praktika ins Projekt.....	59
Abbildung 13: Zeitpunkt der Praktika in der Projektphase.....	59
Abbildung 14: Begründungen der Träger für unzureichende Praktikumsteilnahme.....	61
Abbildung 15: Projektspezifische Anteile von Teilnehmenden ohne Praktikum.....	62
Abbildung 16: Eigenschaften eines guten Praktikums aus Trägersicht	67
Abbildung 17: Herausforderungen der Umsetzung aus Trägersicht.....	71
Abbildung 18: Bewertung organisatorischer Aspekte.....	74
Abbildung 19: Bewertung der Projektteilnahme durch die Teilnehmenden	76
Abbildung 20: Herausforderungen im Kontext der Projektumsetzung	77
Abbildung 21: Bewertung des Nutzens der Praktikumserfahrung durch Teilnehmende	79
Abbildung 22: Bewertung des Nutzens von Betriebspraktika durch die Träger	82
Abbildung 23: Abbruchgründe	87
Abbildung 24: Verbleib nach Projektende.....	89
Abbildung 25: Durch das Projekt erreichte individuelle Veränderungen.....	91

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden für die QuB-Evaluation	13
Tabelle 2: Schulentlassene in Hessen nach Abschluss (absolut/prozentual), 2015-24	17
Tabelle 3: Schulabschlussquoten in Hessen 2015-24	18
Tabelle 4: Verbleib von Schulentlassenen nach Sek I nach Abschlussarten, 2015-24	20
Tabelle 5: Entwicklungen auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt in Hessen 2015-25	21
Tabelle 6: Indikatoren zur Abbildung von Inaktivität und Ausbildungslosigkeit, 2015-24	23
Tabelle 7: Sozio-demografische Merkmale der Geförderten, 2022-2025	41
Tabelle 8: Erwerbsstatus nach Projektaustritt, 2022-2025	88

Kurzzusammenfassung

Das ESF+-Förderprogramm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ (QuB) unterstützt in Hessen junge Menschen mit besonderen Förderbedarfen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Ziel des Programms ist es, die Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmenden zu verbessern und eine nachhaltige Integration in Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen.

Der vorliegende Zwischenbericht untersucht die Umsetzung und erste Ergebnisse des Programms in den ersten beiden Förderrunden der Förderperiode 2021-2027. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Umsetzung und den Wirkungen betrieblicher Praktika. Methodisch basiert die Evaluation auf einem Mixed-Methods-Ansatz. Ausgewertet wurden ESF+-Monitoringdaten, Projektkonzepte, förderrelevante Dokumente, wissenschaftliche Literatur sowie im Rahmen eigener qualitativer und quantitativer Erhebungen gewonnener Daten.

Bis Ende 2025 traten insgesamt 4.213 Personen in ein QuB-Projekt ein. Die Teilnehmenden weisen häufig multiple Problemlagen auf, die Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung erschweren. Ein großer Teil verfügt über keinen Schulabschluss; zudem hat ein erheblicher Anteil eigene Migrationserfahrungen. Sprachliche Schwierigkeiten, negative Bildungs- und Lernerfahrungen, unzureichende berufliche Orientierung, psychische Belastungen sowie unterschiedliche Lern- und Leistungsniveaus prägen die Arbeit in den Projekten. Damit erreicht QuB insbesondere junge Menschen, deren Unterstützungsbedarfe vielfach über die Möglichkeiten regulärer Förderinstrumente hinausgehen.

Die Projektpraxis ist durch einen ganzheitlichen Förderansatz gekennzeichnet. Zentrale Elemente sind sozialpädagogische Begleitung, berufspraktisches Lernen und Sprachförderung. Seit der Förderperiode 2021–2027 sollen die Projekte zudem digitale Kompetenzen fördern sowie Angebote zur politischen Bildung und Mitbestimmung umsetzen. Darüber hinaus sollen alle Teilnehmenden mindestens ein betriebliches Praktikum pro Teilnahmejahr absolvieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Praktika für die berufliche Orientierung eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass ihre Umsetzung durch vorzeitige Projektaustritte sowie die teilweise erheblichen Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe erschwert wird.

Die Bewertung der Projekte fällt insgesamt differenziert aus. Positiv hervorzuheben ist, dass sich die Teilnehmenden von den Projektmitarbeitenden mehrheitlich ernst genommen fühlten. Gleichzeitig zeigen sich im Hinblick auf die Motivation und Belastbarkeit der Teilnehmenden Hinweise auf fortbestehende Herausforderungen. Aus Sicht der Träger zählt vor allem die hohe Heterogenität der Zielgruppe zu den zentralen Herausforderungen der Umsetzung.

Auch die Verbleibsdaten verweisen auf eine gemischte, aber insgesamt relevante Förderwirkung. Unmittelbar nach Projektende konnte für knapp die Hälfte der Teilnehmenden ein positiver Verbleib in Ausbildung, Beschäftigung oder weiterführender Qualifizierung festgestellt werden. Zugleich zeigt sich, dass vorzeitige Austritte eine zentrale Herausforderung darstellen. Besonders kritisch sind dabei die hohen Abbruchquoten zu bewerten: Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden beendete das Projekt vorzeitig.

Executive Summary

The ESF+ funding programme “Qualification and Employment of Young People” (QuB) supports young people with specific support needs in Hesse in the transition from school to vocational training and employment. The aim of the programme is to improve participants’ training and employability and to support their sustainable integration into vocational training and employment.

This interim report examines the implementation and initial results of the programme in the first two funding rounds of the current funding period. A particular focus is placed on implementation and effects of company-based internships. Methodologically, the evaluation is based on a mixed-methods approach. The analysis draws on ESF+ monitoring data, project concepts, funding-related documents, academic literature, as well as qualitative and quantitative data collected as part of the evaluation.

By the end of 2025, a total of 4,213 people had entered a QuB project. Participants often face multiple challenges that make the transition into vocational training and employment more difficult. A large share of participants has no school-leaving qualification; in addition, a substantial proportion has personal migration experience. Language difficulties, negative educational and learning experiences, insufficient career orientation, psychological stress, and differing levels of learning and performance characterise the work carried out in the projects. QuB therefore reaches young people whose support needs often go beyond the scope of regular funding instruments.

Project practice is characterised by a holistic support approach. Key elements include socio-pedagogical support, work-based learning and language support. Since the 2021–2027 funding period, projects have also been required to promote digital skills and to implement offers relating to political education and participation. In addition, all participants are expected to complete at least one company-based internship. The findings show that internships play a key role in career orientation. At the same time, they highlight that their implementation is hampered by premature project exits and the sometimes considerable support needs of the target group.

Overall, the assessment of the projects presents a differentiated picture. A positive finding is that the majority of participants felt taken seriously by project staff. At the same time, the results indicate continuing challenges with regard to participants’ motivation and resilience. From the perspective of the project providers, the high level of heterogeneity within the target group is one of the central challenges in implementation.

The data on participants’ subsequent status also point to mixed, but overall relevant, programme effects. Immediately after leaving the project, a positive status in vocational training, employment or further qualification could be identified for almost half of the participants. At the same time, premature exits remain a central challenge. The high dropout rates are particularly critical in this regard: more than half of the participants left the project prematurely.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Relevanz von QuB

Viele junge Menschen stehen beim Übergang von der Schule in den Beruf vor erheblichen Herausforderungen und schaffen keinen nahtlosen Übergang in Ausbildung oder weiterführende Qualifizierungsangebote. Insbesondere junge Menschen mit sozialen, individuellen oder schulischen Problemlagen benötigen hierbei gezielte Unterstützung, um berufliche Perspektiven zu entwickeln und langfristig in Ausbildung und Beschäftigung integriert zu werden.

Für die Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in Ausbildung besteht bundesweit eine vielfältige Förderlandschaft, die auf Ebene der Länder zusätzlich ausdifferenziert ist. Gemeinsam ist den verschiedenen Angeboten die Zielsetzung, junge Menschen entsprechend ihrer individuellen Ausgangs- und Problemlagen zu qualifizieren, ihre persönliche und berufliche Orientierung zu stärken, sie an (Ausbildungs-)Betriebe heranzuführen und sie bei der Integration in Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen.

Das Förderprogramm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ (QuB) wird vom Hessischen Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI) umgesetzt und ist dem Übergangssystem Schule–Beruf zuzuordnen. Es richtet sich an benachteiligte junge Menschen mit besonderem Förderbedarf, deren Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit aufgrund multipler Problemlagen eingeschränkt ist und die durch bestehende Angebote des Übergangs- und Regelsystems nach dem SGB II bzw. SGB III nicht oder nicht ausreichend erreicht werden können. Zur Zielgruppe zählen unter anderem junge Menschen ohne Schulabschluss, Personen mit sozialen oder individuellen Vermittlungshemmnissen sowie junge Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung und entsprechender Bleibeperspektive.

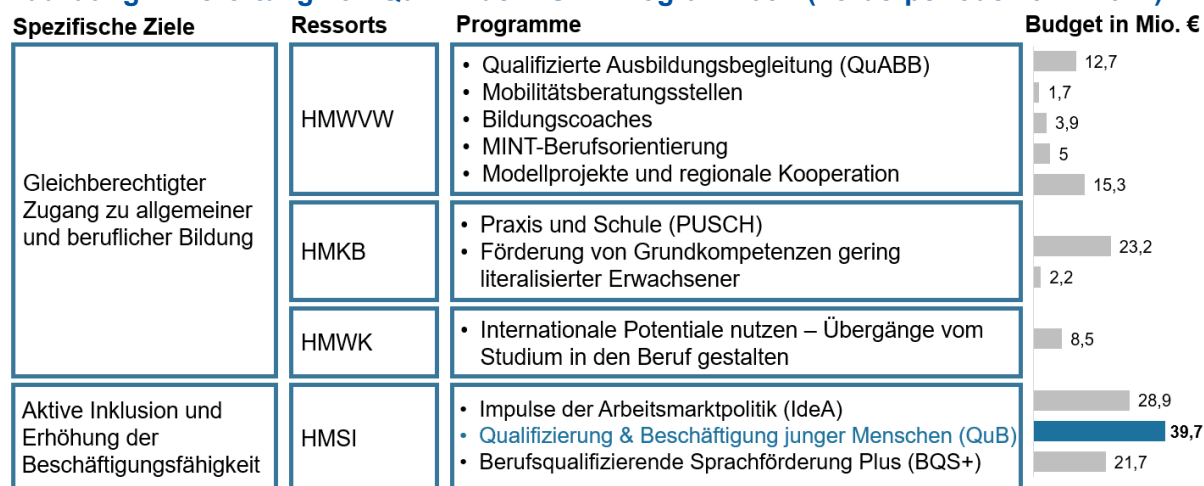
Die Umsetzung des Förderprogramms erfolgt projektförmig durch unterschiedliche Träger. Der Förderrahmen ermöglicht dabei sowohl die Ausrichtung auf spezifische Zielgruppen als auch die Entwicklung innovativer und bedarfsorientierter Ansätze. Maßgeblich sind die jeweils geltenden Fördergrundsätze des Landes Hessen (Staatsanzeiger für das Land Hessen 2023).

Ziel des Förderprogramms ist es, den Teilnehmenden einen kontinuierlichen Aufbau fachlicher, sozialer und persönlicher Kompetenzen zu ermöglichen und sie zu einer selbstständigen sowie eigenverantwortlichen Berufs- und Lebensgestaltung zu befähigen. Zugleich soll eine Grundlage für lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden. Das Förderangebot umfasst insbesondere die individuelle und soziale Stabilisierung der Teilnehmenden, arbeitsprozessorientiertes Lernen, die Durchführung von Betriebspraktika sowie – optional – das Nachholen des Hauptschulabschlusses.

QuB wird in Hessen bereits seit den 1990er Jahren umgesetzt und ist seit mehreren Förderperioden fester Bestandteil der ESF-Förderung. In der laufenden Förderperiode 2021–2027 ist QuB dem Spezifischen Ziel h „Aktive Inklusion und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit“ zugeordnet. Das Programm soll insbesondere zur Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit sozial stark benachteiligter junger Menschen beitragen und deren

nachhaltige Integration in Ausbildung und Beschäftigung unterstützen. Für die Umsetzung von QuB sind im Rahmen der ESF+-Förderung insgesamt rund 39,7 Mio. Euro vorgesehen. QuB ist damit das volumenstärkste Programm der hessischen ESF+-Förderung (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Verortung von QuB in der ESF+-Programmatik (Förderperiode 2021–2027)



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

1.2 Veränderungen und Weiterentwicklungen in der Förderperiode 2021–2027

Im Vergleich zur Förderperiode 2014–2020 wurden im Rahmen der aktuellen Förderperiode 2021–2027 verschiedene Anpassungen an der Ausgestaltung des Förderprogramms QuB vorgenommen. Die Änderungen betreffen sowohl die inhaltliche Ausrichtung der Förderung als auch organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen. Sie stehen insbesondere im Zusammenhang mit veränderten Bedarfslagen der Zielgruppe sowie mit Erfahrungen aus der bisherigen Programmumsetzung. Hervorgehoben werden dabei insbesondere zunehmende sprachliche Förderbedarfe, ein wachsender Unterstützungsbedarf bei jungen Menschen mit Fluchtbiografie sowie eine steigende Zahl von Teilnehmenden mit psychischen Belastungen und multiplen Vermittlungshemmnissen (Staatsanzeiger für das Land Hessen 2023; Interview mit dem Fachreferat). Zu den wesentlichen Änderungen zählen:

- **Stärkere sprachliche Förderung und engere Verknüpfung mit BQS+:** Hintergrund ist der zunehmende sprachliche Förderbedarf innerhalb der Zielgruppe. Deshalb wurde die berufssprachliche Qualifizierung stärker in QuB integriert und von den Trägern grundsätzlich erwartet, entsprechende Angebote einzubinden.
- **Konsequente Förderung von politischer Bildung, Mitbestimmung und Digitalisierung:** Ab der Förderperiode 2021–2027 wurden diese Themen als obligatorische Förderschwerpunkte in die Fördergrundsätze aufgenommen. Die methodische Ausgestaltung in der Praxis bleibt dabei den Projektträgern überlassen. Die stärkere Berücksichtigung politischer Bildung wird insbesondere mit zunehmenden kulturell bedingten Spannungen in heterogeneren Teilnehmendengruppen begründet. Mitbestimmungsmöglichkeiten sollen zugleich die Motivation der Teilnehmenden fördern. Die konsequente Einbindung digitaler Elemente knüpft an die zuvor aufgebaute digitale Infrastruktur aus der REACT-EU-Förderung an und soll flexiblere sowie zeitgemäße Lern- und Beteiligungsformate ermöglichen.

- ▶ *Keine Förderung von Modellprojekten mehr:* Die Förderung umfasst in der Förderperiode 2021–2027 nur noch folgende Projekttypen: Produktionsschulen, Jugendwerkstätten und sonstige Projekte. In der Förderperiode 2014–2020 zielten Modellprojekte darauf ab, innovative Qualifizierungsansätze zu erproben. Die Modellprojekte waren dabei grundsätzlich durch eine höhere Flexibilität in der Umsetzung gekennzeichnet. Ihr Anteil an allen QuB-Projekten fiel mit knapp 3 % jedoch sehr gering aus.
- ▶ *Neue Anforderungen im Zusammenhang mit Praktika:* Projektträger müssen künftig begründen, wenn Teilnehmende drei Monate vor Ablauf des Teilnahmehajrs noch kein Praktikum absolviert haben. Damit wird die Bedeutung betrieblicher Praxisanteile innerhalb der Förderung stärker betont.
- ▶ *Verlängerung der Projekt- bzw. Förderlaufzeiten:* Die Projektlaufzeiten wurden in der Förderperiode 2021–2027 regulär auf zwei Jahre ausgeweitet. Hintergrund ist insbesondere der gestiegene Unterstützungsbedarf der Zielgruppe, die zunehmend durch junge Menschen mit Fluchtbiografie, psychischen Belastungen und multiplen Vermittlungshemmnissen geprägt ist. Gleichzeitig bleibt der Teilnehmendeneinstieg weiterhin flexibel gestaltet.
- ▶ *Anhebung der Altersgrenze:* Der potenzielle Kreis der Teilnehmenden wurde altersbezogen ausgeweitet. Förderfähig sind nun Personen bis zur Vollendung des 30. Lebensjahres statt bislang bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres.
- ▶ *Reduzierung der Mindeststundenzahl von 18 auf 15 Stunden:* Die Anpassung soll eine flexiblere Gestaltung der Förderung ermöglichen und insbesondere das Teilen von Teilnehmendenplätzen erleichtern.
- ▶ *Anhebung der Förderpauschalen und Festbeträge:* Diese Änderungen erfolgten als Reaktion auf gestiegene Personal- und Sachkosten sowie Tarifsteigerungen im öffentlichen Dienst. Daraus resultiert, dass sich bei konstantem Gesamtbudget die Zahl der förderbaren Plätze reduziert.

1.3 Ziele der Evaluation

QuB war bereits in der vergangenen Förderperiode Gegenstand einer Evaluation. Das Förderprogramm wurde dabei insgesamt positiv bewertet, zugleich zeigten sich jedoch auch Defizite hinsichtlich der Umsetzung und Wirksamkeit, die im Rahmen der aktuellen Förderperiode vertieft untersucht werden sollen (Bennett et al. 2022). Zu nennen sind hierbei unter anderem der hohe Anteil von Teilnehmenden ohne absolvierte Praktika, hohe Abbruchquoten sowie die von den Trägern teilweise als herausfordernd wahrgenommene heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen hinsichtlich des Leistungs- und Sprachniveaus. Darüber hinaus sollen die Auswirkungen der veränderten Förderbedingungen (Kapitel 1.2) untersucht werden.

Ein wesentliches Ziel der Evaluation besteht darin, die Geförderten-Perspektive zu Themen wie etwa Teilnahmemotive und Berufsorientierung, Lernen und Arbeiten in heterogenen Gruppenzusammensetzungen, (Nicht-)Inanspruchnahme von Praktika und Gründen für vorzeitige Maßnahmenaustritte zu stärken. Die Evaluation fragt ferner dezidiert nach den qualitativen (Wirkungs-)Mechanismen aus Perspektive der Teilnehmenden. Folgende forschungsleitende Fragen werden in der Evaluation berücksichtigt:

- ▶ Über welche Zugangswege und -kriterien gelangen die Teilnehmenden in die Förderung? Welche Rolle spielt hierbei die persönliche Motivation?
- ▶ Welche soziodemografischen Merkmale weisen die Geförderten auf? Welche Ausgangs- und Problemlagen bestehen bei den Teilnehmenden? Welche Rolle spielen Geflüchtete in der Förderung?

- ▶ Wie ausgeprägt ist die Heterogenität unter den Geförderten? Wie wirken sich die altersbezogene Erweiterung der Zielgruppe und die Förderung von geflüchteten Menschen hierauf aus?
- ▶ Durch welche zielgruppenspezifischen, inhaltlichen, methodisch-didaktischen und organisatorischen Charakteristika zeichnen sich QuB-Projekte in der Breite aus? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen Projekten?
- ▶ Welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zeigen sich in den geförderten Projekten, z. B. hinsichtlich schulischer und beruflicher Grundqualifizierung, Berufsorientierung, digitalem Lernen oder Sprachförderung? Werden neuartige oder im Vergleich zur vorigen Förderperiode angepasste Projektansätze umgesetzt und Schwerpunkte gelegt (z. B. politische Bildung und Partizipation)?
- ▶ Wie (gut) gelingt der Umgang mit unterschiedlichen Qualifikations- und Sprachniveaus sowie Lernvoraussetzungen in den Projekten? Welche spezifischen Ansätze bzw. Methoden lassen sich bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen identifizieren?
- ▶ Welche Projektbestandteile dienen der Stärkung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Geförderten? Wie (gut) gelingt die Umsetzung dieser Bestandteile? Welche Ansätze werden zur Berufsorientierung der Geförderten umgesetzt und welche erweisen sich als erfolgsversprechend?
- ▶ Wie (gut) gelingt die Umsetzung von betrieblichen Praktika und welchen Stellenwert haben diese für die berufliche Orientierung der Geförderten?
- ▶ Wie verbreitet ist die Option für das Nachholen eines Schulabschlusses? Wie viele Geförderte streben dies an? Wie hoch ist die Erfolgsquote?
- ▶ Wie hoch fallen die Anzahl und der Anteil vorzeitiger Maßnahmenaustritte aus und welche Gründe sind hierfür maßgeblich ursächlich? Wie wirken sich häufige Ein- und Austritte von Teilnehmenden auf die Stabilität und Atmosphäre der Lerngruppen aus?
- ▶ Welche Kooperationspartner werden bei der Umsetzung der Projekte eingebunden? Welche Rollen nehmen diese bei der Projektumsetzung ein? Wie (gut) gelingt die Zusammenarbeit?
- ▶ Inwiefern trägt QuB zur persönlich-sozialen Stabilisierung, zur schulisch-beruflichen Qualifizierung und zum Aufbau von Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit bei den Teilnehmenden bei?
- ▶ Gelingt den Teilnehmenden nach der Projektteilnahme die Integration in den (regulären) Arbeitsmarkt? Wie nachhaltig ist die Einmündung ehemaliger Teilnehmender in Ausbildung oder Arbeit? Wie unterscheidet sich der anschließende Werdegang der vorzeitig und regulär ausgetretenen Geförderten voneinander?
- ▶ Sofern ein Eintritt in den (regulären) Ausbildungs- und Arbeitsmarkt noch nicht gelingen konnte: Welche niedrigschwelligen Zwischenziele konnten bei Teilnehmenden erreicht werden?

Für die Evaluation des Förderprogramms QuB sind ein Zwischenbericht für das Jahr 2026 sowie ein Abschlussbericht für das Jahr 2029 vorgesehen. In den Berichten werden unterschiedliche thematische Schwerpunkte mit jeweils variierendem Methodeneinsatz vertieft untersucht. Während der Abschlussbericht insbesondere auf die Effekte heterogener Teilnehmendenzusammensetzungen sowie auf vorzeitige Projektabbrüche fokussiert, adressiert der vorliegende Zwischenbericht vor allem die Umsetzung und Relevanz betrieblicher Praktika. Der Zwischenbericht konzentriert sich dabei auf die ersten beiden Förderrunden des Programms (01.07.2022 bis 31.12.2023 und 01.01.2024 bis 31.12.2025), während der Abschlussbericht die vollständige Förderperiode in den Blick nimmt.

Der Zwischenbericht ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird das methodische Vorgehen der Evaluation erläutert (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden zur Einordnung der praktischen Relevanz des Förderprogramms ausgewählte sekundärstatistische Befunde zum Übergang von der

Schule in den Beruf in Hessen vorgestellt. Anschließend werden auf Grundlage wissenschaftlicher Studien die Ursachen für erfolglose Übergänge sowie die Anforderungen an Maßnahmen des Übergangssystems analysiert (Kapitel 4). Darauf aufbauend wird das Wirkungsmodell von QuB vorgestellt, das das Fördergeschehen entlang der Dimensionen „Inputs“, „Maßnahmen“, „Outputs“, „Outcomes“ und „Impacts“ strukturiert (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der bis Ende 2025 durchgeführten Erhebungen und Auswertungen präsentiert und sowohl die Umsetzung als auch die Wirksamkeit von QuB untersucht. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Förderung abgeleitet sowie ein Ausblick auf die weiteren Evaluationsschritte gegeben (Kapitel 7).

2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation

Die methodische Basis der Evaluation ist ein *Mixed-Methods-Ansatz*, welcher sich durch eine Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Methoden auszeichnet (Kelle 2022; Kuckartz 2016). Hierdurch wird die Analyse desselben Gegenstands aus unterschiedlichen Perspektiven und mit variierenden Schwerpunkten ermöglicht. Der Vorteil von Mixed-Methods-Ansätzen ist v. a. darin zu sehen, dass der interessierende Gegenstand möglichst umfassend und facettenreich untersucht werden kann. Folglich können Informationen und Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer eindimensionalen Methodenwahl möglicherweise nicht zum Vorschein gebracht werden können. Die für die Evaluation durchgeführten Auswertungen fußen auf Sekundär- und Primärdaten. Die Datenquellen und die dahinterstehenden Methoden werden nachfolgend skizziert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden für die QuB-Evaluation

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden für die QdE-Evaluation				
Erhebungs- und Auswertungsschritte	2023	2024	2025	2026
Auswertung von Sekundärquellen				
Auswertung der ESF+-Monitoringdaten	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig			
Dokumenten- und Literaturanalyse	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig			
Qualitative Erhebungen				
Explorative Interviews mit Experten/-innen	1 Interview			
Fallstudien in 3 Projekten				
Interviews mit Projektträgern		2 Interviews	1 Interview	
Fokusgruppen mit Teilnehmenden		2 Fokusgruppen	1 Fokusgruppe	
Interviews mit Praktikumsbetrieben			2 Interviews	3 Interviews
Quantitative Erhebungen				
Standardisierte Befragung der Teilnehmenden	1 Erhebung			
Standardisierte Befragung der Projektträger	1 Erhebung			

Quelle: Eigene Darstellung.

Als Sekundärdaten – d. h. Daten, die nicht direkt vom ISG erhoben wurden – dienten insbesondere *förderrelevante Dokumente* zu QuB, für die Steuerung der Förderung erhobene und verarbeitete Daten (ESF-Monitoringdaten) sowie *sozioökonomische Daten* und *wissenschaftliche Studien*.

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse ließ sich bereits vorhandenes Material systematisch im Hinblick auf die jeweiligen Erkenntnisinteressen erschließen. Für die Evaluierung von QuB waren neben themenrelevanter wissenschaftlicher Literatur zur Integration junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung insbesondere das ESF-Programm Hessen (HMSI 2022) sowie die einschlägigen Fördergrundsätze (Staatsanzeiger für das Land Hessen 2023) von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Evaluation die Projektkonzepte des zweiten Bewilligungszeitraums analysiert. Dies diente sowohl der Identifikation unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen als auch allgemein der Gewinnung vertiefter Einblicke in die konzeptionelle Ausgestaltung sowie die geplante Umsetzung der Projekte. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den Projektkonzepten um programmatische Darstellungen handelt, die nicht in allen Fällen vollständig mit der praktischen Umsetzung übereinstimmen.

Durch die Einbeziehung sozioökonomischer Daten und wissenschaftlicher Literatur zum Übergangssystem konnte die Förderung zudem in ihren Kontext sowie in den Stand der Forschung eingeordnet werden. Die von der WIBank zur Verfügung gestellten *ESF-Monitoringdaten* ermöglichten eine Auswertung der materiellen Fortschritte. Viele der im Rahmen der Sekundärdatenanalyse gewonnenen Erkenntnisse flossen darüber hinaus in die Entwicklung der Programmlogik sowie in die Konzeption der Erhebungsinstrumente für die Primärdatenerhebung ein, die im Folgenden näher dargestellt wird.

2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse

Zu Beginn der Evaluation wurde ein exploratives Interview mit Expertinnen und Experten auf der strategischen Ebene durchgeführt. An dem Interview nahmen drei Programmverantwortliche des zuständigen Fachreferats III6A des HMSI sowie zwei Mitarbeitende des ISG teil. Ziel des Interviews war es, die strategische Perspektive des Fachreferats zu Umsetzungsbedingungen und Zielsetzungen des Programms und dessen Weiterentwicklung systematisch zu erfassen. Die Erkenntnisse aus dem Interview bildeten zugleich eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Wirkungsmodells von QuB (Kapitel 5). Das Interview wurde leitfadengestützt durchgeführt und auf Basis eines ausführlichen Gesprächsprotokolls ausgewertet. Das Protokoll wurde im Anschluss durch das zuständige Fachreferat geprüft, korrigiert und ergänzt.

Aufbauend auf den Erkenntnissen des Interviews mit den Expertinnen und Experten bildete ein Fallstudien-Design den Kern des weiteren Vorgehens. Hierfür wurden drei QuB-umsetzende Projektträger ausgewählt, die jeweils einem Projekttyp zuzuordnen waren (Produktionsschule, Jugendwerkstatt, „sonstiges“ Projekt) und sich zudem laut Projektkonzept hinsichtlich der Organisation, d. h. Anzahl und Dauer der Praktika unterschieden. Bei jedem dieser Träger wurde ein leitfadengestütztes Interview mit Projektverantwortlichen bzw. Projektmitarbeitenden in Präsenz durchgeführt. Gegenstand der Gespräche waren insbesondere die Zielgruppe und Gruppenzusammensetzung, die Umsetzung der Praktika sowie die Zusammenarbeit mit Betrieben.

Die ausgewählten Träger dienten zugleich als Ausgangsbasis für weitere qualitative Erhebungen. Das Vorgehen hatte damit einen fallstudienartigen Charakter, da unterschiedliche Perspektiven auf ein gemeinsames Untersuchungsfeld – das jeweilige QuB-Projekt – miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Ergänzend zu den Trägerinterviews wurden an allen drei Standorten Fokusgruppen mit Teilnehmenden durchgeführt. An den Fokusgruppen nahmen jeweils vier bis fünf Personen teil. Insgesamt wurden acht männliche und sechs weibliche Teilnehmende im Alter zwischen 18 und 27 Jahren einbezogen (Durchschnittsalter: 20,9 Jahre). Inhaltlich befassten sich die Fokusgruppen mit dem Zugang zu Praktikumsplätzen, den Erfahrungen der Teilnehmenden während der Praktika, deren Bewertung der Praktika sowie der Unterstützung und Betreuung durch die Träger.

Darüber hinaus wurden fünf Kurzinterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Praktikumsbetrieben geführt, die mit den ausgewählten Trägern zusammenarbeiteten bzw. Praktikumsplätze für Teilnehmende bereitgestellt hatten. Die befragten Betriebe waren in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern tätig, darunter Handel, Gastronomie, Kinderbetreuung sowie

technische und handwerkliche Bereiche. Inhaltlich standen dabei die Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit den Trägern sowie die Erfahrungen mit den Teilnehmenden während der Praktika im Vordergrund.

Die Interviews und Fokusgruppen wurden mithilfe von MAXQDA Transcription automatisch transkribiert und anschließend auf Fehler überprüft. Die Auswertung erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse unter Nutzung der Analysesoftware MAXQDA (in Anlehnung an Mayring/Fenzl 2019). Hierfür wurden sowohl deduktive, aus dem Leitfaden abgeleitete Codes als auch induktive, aus dem Datenmaterial entwickelte Codes vergeben. Ziel der Auswertung war es, zentrale Themen, wiederkehrende Muster sowie unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen systematisch herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Die qualitativen Erhebungen dienten insbesondere der Analyse der Umsetzung der Praktika, der Erfahrungen der beteiligten Akteursgruppen sowie der wahrgenommenen Wirkungen des Programms.

2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse

Für den Zwischenbericht wurden jeweils eine standardisierte Träger- und eine Teilnehmendenbefragung durchgeführt. Die Trägerbefragung zielte darauf ab, flächendeckende Informationen zu den Ausgangs- und Problemlagen sowie Vermittlungshemmnissen der Teilnehmenden, zur Zusammensetzung und Heterogenität der Lerngruppen, zur Zielausrichtung, Ausgestaltung und Umsetzung der Projekte sowie zu Erfolgen und Herausforderungen der Projektarbeit zu erfassen. Die Befragung wurde gegen Ende des zweiten Bewilligungszeitraums im vierten Quartal 2025 als Online-Erhebung durchgeführt. Insgesamt liegen für 35 der 47 umgesetzten Projekte Informationen vor. Bei den Befragten handelte es sich in rund 80 % der Fälle um Projektleitungen (teilweise mit weiteren Projektaufgaben) und zu etwa 20 % um Projektmitarbeitende (z. B. Lehrpersonal, sozialpädagogische Fachkräfte oder administrative Mitarbeitende). Insgesamt nahmen 13 Produktionsschulen, drei Jugendwerkstätten und 19 „sonstige“ Projekte teil. Damit entspricht die Verteilung zwar in etwa der Grundgesamtheit, aufgrund der geringen Fallzahlen an sich ist ein Vergleich auf Projektebene nur sehr beschränkt möglich.

Die Teilnehmendenbefragung adressierte vergleichbare Aspekte, jedoch aus Perspektive der Geförderten. Im Fokus standen insbesondere Einschätzungen zur Gruppenatmosphäre und Umsetzungsqualität, zu Fortschritten beim Kompetenzaufbau und bei der beruflichen Orientierung bzw. Mobilisierung sowie zu den beruflichen Zukunftsaussichten. Die Befragung startete im vierten Quartal 2024 und wurde bis zum Ende des Bewilligungszeitraums im Dezember 2025 fortlaufend mit Unterstützung der Träger durchgeführt. Sie war als Onlinebefragung konzipiert und sollte von den Teilnehmenden bei Austritt aus dem Projekt über ein Endgerät des jeweiligen Trägers mittels eines vom ISG bereitgestellten Links ausgefüllt werden. Zur eindeutigen Zuordnung der Angaben übermittelten die Träger im Vorfeld die von der WIBank vergebenen Teilnehmenden-IDs. Der Fragebogen war in sechs Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch, Türkisch und Ukrainisch) verfügbar. Auf diesem Wege konnten zunächst 160 Teilnehmende befragt werden. Zu berücksichtigen ist, dass Teilnehmende, die das Projekt vorzeitig und ungeplant verließen, über diesen Zugang in der Regel nicht mehr erreicht werden

konnten. Leider nahmen im Rahmen der trägerorganisierten Befragung auch Personen teil, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht aus dem Projekt ausgetreten waren. Ihr Anteil an allen Befragten liegt insgesamt bei 34 %. Vor dem Hintergrund einer anfänglich geringen Beteiligung seitens der Träger wurde im weiteren Verlauf der Erhebung entschieden, zusätzlich alle Teilnehmenden, die zwischen Januar 2024 und August 2025 aus dem Projekt ausgetreten waren und bislang nicht an der Befragung teilgenommen hatten, direkt per E-Mail zu kontaktieren. Insgesamt wurden in diesem Kontext 1.091 Personen angeschrieben, wobei sich bei 182 Fällen die E-Mail-Adresse als nicht mehr gültig erwies. Über diesen ergänzenden Zugang konnten weitere 96 Teilnehmende für die Befragung gewonnen werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 11 %. Insgesamt liegen damit 256 auswertbare Fragebögen von Teilnehmenden aus 38 unterschiedlichen Projekten vor. Pro Projekt wurden mindestens eine und maximal 47 Personen einbezogen. Somit sind einige Projekte deutlich über- und andere unterrepräsentiert. 28 % der befragten Teilnehmenden besuchten eine Produktionsschule, 13 % eine Jugendwerkstatt und 59 % ein „sonstiges“ Projekt. Die Teilnehmenden von Produktionsschulen waren damit im Vergleich zur Verteilung der Grundgesamtheit unterrepräsentiert (-16 Prozentpunkte), während Teilnehmende von sonstigen Projekten (+13 Prozentpunkte) überrepräsentiert waren. Die Befragungsteilnehmenden hatten in der Tendenz häufiger keinen Schulabschluss (69 %). Zudem fiel der Frauenanteil (43 %) im Vergleich zur Grundgesamtheit höher aus (vgl. Kapitel 6.1). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unterschied sich hingegen kaum (69 %). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass Personen mit vorzeitigem Projektaustritt in der Stichprobe unterrepräsentiert sind: Ihr Anteil beträgt rund 41 % gegenüber 54 % in der Grundgesamtheit. Aufgrund der insgesamt nur geringen Abweichungen bei den betrachteten Personenmerkmalen wird auf eine entsprechende Gewichtung verzichtet. Eine Gewichtung nach vorzeitigem Projektaustritt erfolgt ebenfalls nicht, da ein Teil der Befragten bereits während der laufenden Teilnahme befragt wurde. Aufgrund der Unterrepräsentation vorzeitiger Projektaustritte ist jedoch von einer tendenziell positiven Verzerrung der Ergebnisse auszugehen.

Die quantitativen Daten wurden bereinigt und mittels statistischer Software (Excel und SPSS) deskriptiv ausgewertet.

3 Statistische Befunde zur Kontextualisierung von QuB

Um die Relevanz des Förderprogramms QuB einordnen zu können, werden nachfolgend ausgewählte Befunde der amtlichen Statistik zum Übergang von der Schule in den Beruf in Hessen dargestellt. Die Ergebnisse geben einen Überblick über aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Ausbildungssystem und verdeutlichen den Unterstützungsbedarf junger Menschen mit erschwerten Übergangsbedingungen.

3.1 Schulabschlüsse

Tabelle 2 zeigt die Entwicklung der Schulentlassenen in Hessen nach Abschlussarten im Zeitraum von 2015 bis 2024. Insgesamt bleibt die Zahl der Schulentlassenen über die Zeit hinweg stabil und lag 2024 mit rund 62.600 Personen nur minimal über dem Niveau des Jahres 2015. Im Vergleich zum Vorkrisenjahr ist die Zahl hingegen um 4,2 Prozentpunkte gestiegen, wobei die größten Veränderungen vor allem zwischen 2022 und 2023 zu beobachten sind. Die Zunahme ist vor allem durch Zuwanderung aus dem Ausland zu erklären.

Tabelle 2: Schulentlassene in Hessen nach Abschluss (absolut/prozentual), 2015-24

	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/ 2015	2024/ 2019
Schulentlassene insgesamt	62.667	60.037	59.354	56.993	56.385	60.395	62.571	-0,2%	+4,2%
ohne Schulabschluss	2.542 4,1%	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
mit Hauptschulabschluss	9.762 15,6%	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
mit mittlerer Reife	27.952 44,6%	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
mit (Fach-)Hochschulreife	22.411 35,8%	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.

Besonders hervorzuheben ist der deutliche Anstieg der Zahl und des Anteils von jungen Menschen ohne Schulabschluss. Während 2015 noch rund 4,1 % der Schulentlassenen keinen Abschluss erreichten, lag dieser Anteil 2024 bei 5,9 %. Dies entspricht sowohl absolut (+45,6 %) als auch relativ (+1,8 Prozentpunkte) einem erheblichen Zuwachs. Der Höchstwert wird im Jahr 2022 mit einem Anteil von 6,3 % erreicht. Dieser Befund deutet auf zunehmende Herausforderungen im allgemeinbildenden Schulsystem hin, insbesondere im Umgang mit leistungsschwächeren und stärker belasteten Schülergruppen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass ein signifikanter Anteil dieser jungen Menschen aus Förderschulen stammt, was auf eine enge Verbindung zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und fehlenden Schulabschlüssen hinweist.

Wenngleich auch die Zahl der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Vergleich zu 2015 angestiegen ist (+7,3 %), fallen die Entwicklungen deutlich moderater aus. Sie sind zudem ausschließlich auf die Vorkrisenjahre zurückzuführen. Im Vergleich zum Jahr 2019 fallen die Werte stabil aus.

Die mittlere Reife bleibt die dominierende Abschlussart und gewinnt im Zeitverlauf leicht an Bedeutung. Mit einem Anteil von 46,9 % im Jahr 2024 stellt sie die zentrale Übergangsqualifikation im deutschen Bildungssystem dar. Dieser Wert ist seit 2015 um 2,2 Prozentpunkte gestiegen und resultiert vorrangig aus dem Rückgang der Anzahl von Absolventinnen und Absolventen mit (Fach-)Hochschulreife. Diese sank seit 2015 um 15,0 %; ihr Anteil reduzierte sich analog dazu um 5,4 Prozentpunkte. Die Entwicklung der Zahl der jungen Menschen, die von Gymnasien bzw. Schulen mit Gymnasialzweigen abgehen, ist von der 2014/2015 vollzogenen Rückkehr vieler hessischer Schulen vom G8- zum G9-Abitur beeinflusst. Aus diesem Grund fällt die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger mit (Fach-)Hochschulreife zwischen 2021 und 2022 wesentlich niedriger aus als in den anderen Jahren. Aber auch losgelöst von diesem Sondereffekt geht die Zahl der jungen Menschen mit (Fach-)Hochschulreife in Hessen tendenziell zurück.

Tabelle 3: Schulabschlussquoten in Hessen 2015-24

Art des Abschlusses	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/15	2024/19
ohne Schulabschluss	4,1%	5,1%	4,3%	5,5%	6,3%	5,9%	5,9%	+1,8 PP	+0,8 PP
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
Hauptschulabschluss	15,6%	17,4%	17,4%	17,3%	17,3%	16,5%	16,7%	+1,1 PP	-0,7 PP
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
Mittlere Reife	44,6%	45,6%	46,0%	49,0%	48,3%	46,8%	46,9%	+2,3 PP	+1,3 PP
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
(Fach-)Hochschulreife	35,8%	31,9%	32,3%	28,1%	28,1%	30,8%	30,4%	-5,4 PP	-1,5 PP
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.

Eine differenzierte Betrachtung verdeutlicht geschlechts- und herkunftsspezifische Disparitäten: Insbesondere junge Männer sowie junge Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit weisen geringere Bildungserfolge auf und erwerben am häufigsten nur niedrige formale Abschlüsse. So liegt im Jahr 2024 der Anteil der jungen Menschen ohne Schulabschluss bei Männern (6,7 %) deutlich über dem entsprechenden Wert der Frauen (5,1 %). Noch ausgeprägter sind die Unterschiede nach Staatsangehörigkeit: Während 4,7 % der Absolventinnen und Absolventen mit deutscher Nationalität die Schule ohne Abschluss verlassen, betrifft dies 12,6 % der Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Nationalität. Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Hauptschulabschluss: Dieser wird von Männern (19,2 %) sowie

ausländischen jungen Menschen (32,3 %) überdurchschnittlich häufig erreicht. Demgegenüber sind beide Gruppen beim Erwerb der (Fach-)Hochschulreife unterrepräsentiert. Beispielsweise lag der Anteil junger Menschen mit ausländischer Nationalität 2024 lediglich bei 10,4 %, während er bei Deutschen 34,1 % betrug. Im Gegensatz dazu zeigen sich im Hinblick auf die mittlere Reife vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. Bemerkenswert ist außerdem, dass die beobachtbaren Differenzen im Zeitverlauf gewachsen sind. Die Anteile von Personen mit ausländischer Nationalität, die die Schule ohne Schulabschluss (+4,5 Prozentpunkte) oder mit maximal einem Hauptschulabschluss (+7,1 Prozentpunkte) verlassen haben, sind zwischen 2015 und 2024 im Vergleich zu Deutschen überproportional angestiegen. Zugleich nahmen die entsprechenden Anteile der ausländischen Absolventinnen und Absolventen, die die mittlere Reife erwarben (-5,9 Prozentpunkte), stark ab, während bei Deutschen im selben Zeitraum eine Zunahme zu verzeichnen war. Damit wird deutlich, dass sich die bestehenden Ungleichheiten im Zeitverlauf weiter verschärft haben.

Aktuelle Kompetenzstudien wie PISA, TIMSS, IGLU und der IQB-Bildungstrend weisen außerdem darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland und Hessen zentrale Grundkompetenzen in Mathematik, den Naturwissenschaften sowie im Lesen, Schreiben, Textverständnis und mündlichen Ausdruck heute weniger sicher erwerben als noch vor zehn bis fünfzehn Jahren (Wößmann, 2025). Auch die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends bestätigen diese Entwicklung: Für das Jahr 2021 zeigt die Erhebung, mit der unter anderem Lese- und Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe untersucht werden, dass in Hessen 17 % der Grundschulkinder den Mindeststandard im Lesen nicht erreichten; bundesweit lag dieser Anteil bei 19 %. Im Bereich Mathematik verfehlten 22 % der hessischen Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard, was dem bundesweiten Anteil von ebenfalls 22 % entspricht. Gegenüber der vorherigen Erhebung aus dem Jahr 2016 sind diese Anteile deutlich gestiegen (Wößmann, 2025). Für das Jahr 2022 und die neunte Jahrgangsstufe zeigt sich ebenfalls ein problematisches Bild: In Hessen erreichten 37 % der Schülerinnen und Schüler nicht den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss im Lesen; bundesweit lag dieser Anteil bei 33 %. Im Rechtschreiben verfehlten 21 % der hessischen Jugendlichen den entsprechenden Mindeststandard, während der bundesweite Anteil 22 % betrug (Wößmann, 2025). Einschlägige Studien verdeutlichen zudem, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungsgeschichte ein erhöhtes Risiko für schulische Kompetenzdefizite aufweisen (Stanat et al. 2023).

3.2 Übergänge ins Ausbildungssystem

Die Integrierte Ausbildungsberichterstattung ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des Verbleibs von Schulentlassenen nach Abschluss der Sekundarstufe I. Tabelle 4 zeigt die entsprechenden Entwicklungen für den Zeitraum 2015 bis 2024.

Für die Abgangskohorte des Jahres 2024 ergibt sich folgendes Bild: 57,2 % der jungen Menschen besuchten weiterhin eine Schule mit dem Ziel, die (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. 16,7 % nahmen eine berufliche Ausbildung auf, während 14,0 % in Maßnahmen des

Übergangsbereichs einmündeten. Für 12,1 % lagen keine Angaben zum weiteren Verbleib vor. Im Zeitvergleich zeigt sich insbesondere ein Rückgang des Anteils derjenigen, die den schulischen Weg zur Hochschulreife einschlagen (-4,9 Prozentpunkte gegenüber 2015). Die übrigen Zielbereiche weisen hingegen nur moderate Veränderungen auf.

Tabelle 4: Verbleib von Schulentlassenen nach Sek I nach Abschlussarten, 2015-24

Zielbereiche	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/15	2024/19
insgesamt									
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
ohne Hauptschulabschluss									
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
mit Hauptschulabschluss									
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
mit mittlerer Reife									
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
Übergänge aus gymnasialer Mittel- in gymnasiale Oberstufe									
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>.

Eine differenzierte Betrachtung nach Abschlussarten verdeutlicht, dass der weitere Bildungs- und Berufsweg stark vom erreichten Schulabschluss abhängt. Junge Menschen ohne Schulabschluss sowie mit Hauptschulabschluss münden überwiegend in den Übergangsbereich (60,9 % bzw. 54,9 %). Demgegenüber dominieren bei jungen Menschen mit mittlerer Reife der Übergang in weiterführende Schulen (55,2 %) sowie der Einstieg in eine Berufsausbildung (27,1 %). Bemerkenswert ist, dass sich die Einmündungsquoten in den Übergangsbereich für junge Menschen ohne Abschluss und mit Hauptschulabschluss trotz unterschiedlicher schulischer Voraussetzungen langfristig auf einem ähnlichen Niveau bewegen. Dies deutet auf strukturelle Herausforderungen beim Übergang in Ausbildung hin. Im Zusammenhang mit der Interpretation der Daten ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Anteil „unbekannter Übergänge“ für junge Menschen ohne Hauptschulabschluss mit 33,4 % deutlich höher ausfällt als

für Personen mit Hauptschulabschluss (19,1 %). Neben spezifischen Bildungswegen¹ fallen in diese Kategorie auch der Verbleib in Arbeitslosigkeit oder eine längere Erkrankung, sodass anzunehmen ist, dass Personen ohne Hauptschulabschluss häufiger nicht mehr am Bildungssystem teilnehmen.

Die Daten zum Übergangsbereich auf Basis der Integrierten Ausbildungsberichterstattung lassen sich nach weiteren Merkmalen differenzieren. Von 14.010 Personen, die im Jahr 2025 neu in den Übergangsbereich gewechselt sind, waren 59 % männlich und 46 % ausländischer Staatsangehörigkeit. Die Ergebnisse sind damit als Fortsetzung der zuvor dargestellten Bildungsungleichheiten hinsichtlich der schulischen Erfolge zu interpretieren.

Für die Einschätzung des dualen Ausbildungsgeschehens sind das Angebot an und die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, das Verhältnis beider Größen sowie die Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge von zentraler Bedeutung. Die entsprechenden Kennzahlen sind in Tabelle 6 für den Zeitraum 2015 bis 2025 dargestellt. Zu beachten ist, dass Angebot und Nachfrage – im Gegensatz zu den tatsächlich abgeschlossenen Ausbildungsverträgen – nur näherungsweise erfasst werden können.

Tabelle 5: Entwicklungen auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt in Hessen 2015-25

	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2025/15	2025/19
Angebot von Betrieben	40.296	40.947	36.615	36.210	37.443	39.711	39.123	37.077	-8,0%	-9,5%
Nachfrage von Ausbildungsinteressierten (alte Definition)	39.648	40.113	35.661	35.133	35.535	37.788	37.170	37.866	-4,5%	-5,6%
Nachfrage von Ausbildungsinteressierten (erweiterte Definition)	45.258	44.598	40.068	39.045	38.700	40.983	40.536	41.670	-7,9%	-6,6%
Angebots-Nachfrage-Relation (alte Def.)	101,6	102,1	102,7	103,1	105,4	105,1	105,3	97,9	-3,6%	-4,2PP
Angebots-Nachfrage-Relation (erw. Def.)	89,0	91,8	91,4	92,7	96,8	96,9	96,5	89,0	0,0PP	-2,8PP
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	37.809	38.334	33.285	33.177	33.831	35.778	34.752	34.224	-9,5%	-10,7%
Unbesetzte Stellen	2.484	2.613	3.330	3.033	3.612	3.930	4.371	2.853	14,9%	9,2%
Unbesetzte Stellen je unversorgte/-n Bewerber/-in ohne Alternative	1,4	1,5	1,4	1,6	2,1	2,0	1,8	0,8	-0,6	-0,7
Unversorgte Bewerber*innen	7.449	6.264	6.783	5.868	4.866	5.202	5.784	7.449	0,0%	18,9%
...ohne Alternative	1.839	1.779	2.376	1.956	1.704	2.010	2.415	3.642	98,0%	104,7%
...mit Alternative	5.610	4.485	4.407	3.912	3.162	3.195	3.366	3.807	-32,1%	-15,1%

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Daten zur Bildungsberichterstattung, Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30. September 2025, Datenstand: 30.09.2025, Tabellenübersicht, PP=Prozentpunkte.

Ein zentraler Befund ist, dass sich das betriebliche Ausbildungsangebot zuletzt rückläufig entwickelt hat. Nach einer zwischenzeitlichen Erholung nach den pandemiebedingten Einbrüchen sank die Zahl der angebotenen Ausbildungsstellen im Jahr 2025 auf rund 37.100. Damit liegt das Angebot sowohl unter dem Vorkrisenniveau von 2019 (-9,5 %) als auch unter dem Wert des Vorjahres (-5,5 %). Dies deutet darauf hin, dass sich die Ausbildungsbereitschaft der

¹ Hierzu zählen folgende Bildungswege: Auslandsjahr, freiwilliges soziales Jahr, Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Ausbildung an Schulen des Gesundheitswesens und Pflegeschulen, Beamtenausbildung, Wechsel an eine Schule außerhalb Hessens.

Betriebe zuletzt wieder abgeschwächt hat. Demgegenüber ist die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Jahr 2025 wieder angestiegen. Die (erweiterte) Nachfrage lag bei rund 41.700 Personen und damit sowohl über dem Vorjahreswert (+2,7 %) als auch deutlich über dem betrieblichen Angebot. In der Folge hat sich die Angebots-Nachfrage-Relation spürbar verschlechtert. Nach mehreren Jahren mit günstigen Relationen für Ausbildungsinteressierte sank der Wert 2025 auf 89,0. Rechnerisch bedeutet dies, dass das vorhandene Ausbildungsplatzangebot lediglich für rund 89 % der Bewerberinnen und Bewerber ausreichen würde. Damit hat sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt aus Sicht der jungen Menschen zuletzt deutlich verschärft. Während in den Vorjahren zumindest rechnerisch annähernd ein Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage bestand, zeigt sich nun wieder ein klarer Nachfrageüberhang.

Auch aus betrieblicher Perspektive bleibt die Lage angespannt. Trotz des Nachfrageüberhangs gelingt es den Betrieben weiterhin nicht, alle angebotenen Ausbildungsstellen zu besetzen. Dies zeigt sich an der Differenz zwischen dem rechnerisch möglichen und dem tatsächlich realisierten Vertragsvolumen: Im Jahr 2025 wurden rund 34.200 Ausbildungsverträge abgeschlossen – deutlich weniger als die angebotenen Stellen. Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen ist im Jahr 2025 zwar deutlich zurückgegangen (auf rund 2.900 Stellen), gleichzeitig ist jedoch die Zahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber erheblich gestiegen. Besonders auffällig ist dabei der starke Anstieg der Bewerberinnen und Bewerber ohne Alternative, deren Zahl sich gegenüber 2019 mehr als verdoppelt hat und 2025 bei über 3.600 lag. Das Verhältnis von unbesetzten Stellen zu unversorgten Bewerberinnen und Bewerbern ohne Alternative beträgt 2025 deshalb nur noch 0,8. Dies bedeutet, dass auf einen unversorgten Bewerber rechnerisch weniger als eine offene Ausbildungsstelle entfällt. Während in den Vorjahren noch ein Angebotsüberhang in diesem Segment bestand, ist die Situation nun durch einen deutlichen Nachfrageüberhang gekennzeichnet.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse zum dualen Ausbildungsmarkt, dass sich die Herausforderungen zunehmend auf beiden Seiten manifestieren. Einerseits bestehen weiterhin Besetzungsprobleme der Betriebe, andererseits steigt die Zahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber an. Diese Konstellation weist auf anhaltende und teilweise zunehmende Passungsprobleme („Mismatches“) hin. Eine vertiefende wissenschaftliche Einordnung dieser Problematik findet sich in Kapitel 4.

3.3 Bildungsabbrüche, Inaktivität und fehlende Qualifikation

Zur Einschätzung der Problemlagen im Übergang von der Schule in den Beruf ist es sinnvoll, zentrale Indikatoren zu betrachten, die Risiken von Bildungsabbrüchen, Inaktivität und fehlender beruflicher Qualifikation abbilden (vgl. Tabelle 6). Diese Kennzahlen geben Aufschluss darüber, in welchem Ausmaß junge Menschen von instabilen Übergangsverläufen betroffen sind und wo besonderer Unterstützungsbedarf besteht.

Bei der Quote vorzeitiger (Aus-)Bildungsabgängerinnen und -abgänger 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. Diese Quote ist seit 2015

deutlich angestiegen und lag 2023 bei 14,9 %. Besonders betroffen sind Männer, deren Quote mit 17,6 % deutlich über derjenigen der Frauen (12,1 %) lag. Für das Folgejahr lässt sich – vor allem für Männer – ein deutlicher Rückgang feststellen. 2024 betrug die Quote vorzeitiger (Aus-)Bildungsabgängerinnen und -abgänger insgesamt 13,8 %, die Quote der Männer lag bei 15,8 % und die der Frauen bei 11,6 %.

Tabelle 6: Indikatoren zur Abbildung von Inaktivität und Ausbildungslosigkeit, 2015-24

	2015	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/15	2024/19
Quote 18- bis 24-jähriger vorzeitiger (Aus-)Bildungsabgänger/-innen¹ (EU-Labour Force Survey)									
insgesamt	9,9%	10,3%	11,5%	14,7%	14,7%	14,9%	13,8%	+3,9PP	+3,5PP
Frauen	9,7%	8,7%	-	11,9%	11,9%	12,1%	11,6%	+1,9PP	+2,9PP
Männer	10,1%	11,7%	13,2%	17,2%	17,2%	17,6%	15,8%	+5,7PP	+4,1PP
Quote nicht formal qualifizierter 20- bis 34-jähriger Personen (nfQ-Quote)² (Mikrozensus)									
insgesamt	14,2%	15,9%	18,3%	20,7%	21,6%	20,8%	20,5%	+6,3PP	+4,6PP
Frauen	14,2%	14,7%	17,0%	18,9%	19,7%	18,8%	17,8%	+3,6PP	+3,1PP
Männer	14,1%	17,1%	19,5%	22,4%	23,3%	22,7%	23,0%	+8,9PP	+5,9PP
NEET-Quote 18- bis 24-jähriger Personen³ (EU-Labour Force Survey)									
insgesamt	8,5%	7,0%	10,1%	11,2%	9,3%	10,7%	10,6%	+2,1PP	+3,6PP
Frauen	10,1%	7,9%	-	10,9%	9,7%	10,5%	11,2%	+1,1PP	+3,2PP
Männer	7,1%	6,1%	-	11,4%	8,9%	10,9%	10,1%	+3,0PP	+4,0PP

Quelle: 1.) Eurostat, Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions (Online-Code: edat_lfse_16); 2.) Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Datenreport zum Berufsbildungsbericht, verschiedene Jahre; 3.) Eurostat, Young people neither in employment nor in education and training by sex and NUTS 2 regions (NEET rates) (Online-Code: edat_lfse_22).

Die Quote nicht formal qualifizierter Personen zeigt den prozentualen Anteil der 20- bis 34-Jährigen, die über keinen (anerkannten) Berufsabschluss oder keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und das reguläre Bildungssystem bereits verlassen haben. Sie ist seit 2015 um 6,3 Prozentpunkte spürbar angestiegen und lag im Jahr 2024 bei 20,5 %. D. h. jede fünfte Person zwischen 20 und 34 Jahren hat keinen anerkannten Berufsabschluss. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Quote geringfügig gesunken, wobei die Rückgänge ausschließlich auf positive Entwicklungen bei den Frauen zurückzuführen sind.

Die NEET-Quote gibt den Anteil der 18- bis 24-Jährigen an, die sich weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung befinden. Sie stieg im Beobachtungszeitraum um 2,1 Prozentpunkte auf 10,6 % an. Im Vergleich zum Vorkrisenjahr 2019 ist sogar ein Anstieg von 3,6 Prozentpunkten zu beobachten. Allerdings ist der Trend seit 2021 insgesamt rückläufig – abgesehen von einem erneuten Anstieg der NEET-Quote der Frauen im Jahr 2024, welcher dazu geführt hat, dass Frauen erstmals ein höheres NEET-Risiko aufweisen als Männer.

Ein Blick auf die Indikatoren zeigt außerdem, dass die Werte insgesamt vor allem im zeitlichen Zusammenhang mit der Corona-Pandemie überdurchschnittlich angestiegen sind, seitdem aber nicht mehr auf das Ausgangsniveau zurückgegangen sind. Die Corona-Pandemie hat somit nachhaltig die Ausbildungschancen junger Menschen verschlechtert.

Auch die Arbeitslosenstatistiken zeigen deutliche Dynamiken. Während die Zahl der 15- bis 24-jährigen Arbeitslosen im Jahr 2015 bei 16.141 Personen lag, sank sie bis 2019 auf 14.975 und weist seitdem einen schwankenden Verlauf auf. Insbesondere zwischen 2024 und 2025 ist ein deutlicher Anstieg zu beobachten: Im Vergleich zum Vorjahr erhöhte sich die Zahl der

arbeitslosen jungen Menschen 2025 um 9,4 % auf 21.175 Personen. Entsprechend erreichte auch die Arbeitslosenquote im Jahr 2025 mit 6,5 % ihren bisherigen Höchststand (zum Vergleich: 5,1 % im Jahr 2024 und 4,4 % im Jahr 2019).

3.4 Zusammenfassung der zentralen Befunde zum Übergang Schule–Beruf

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass sich die Rahmenbedingungen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung in Hessen in den letzten Jahren in mehrfacher Hinsicht verändert haben.

Im allgemeinbildenden Schulsystem zeigt sich trotz stabiler Gesamtzahlen der Schulentlassen eine Verschiebung innerhalb der Abschlussarten. Besonders hervorzuheben ist der deutliche Anstieg von jungen Menschen ohne Schulabschluss, während die mittlere Reife weiter an Bedeutung gewinnt und die (Fach-)Hochschulreife langfristig leicht rückläufig ist. Zudem weisen Kompetenzstudien darauf hin, dass die Grundkompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften abnehmen. Diese Unterschiede setzen sich beim Übergang in Ausbildung und weiterführende Bildung fort. Die Integrierte Ausbildungsberichterstattung zeigt, dass der Übergang stark vom erreichten Schulabschluss abhängt. Junge Menschen mit niedrigen Abschlüssen münden überproportional häufig in den Übergangsbereich oder verbleiben ohne klaren Anschluss, während höhere Abschlüsse bessere Zugangschancen eröffnen. Dies unterstreicht die hohe Selektivität des Ausbildungssystems.

Auch zentrale Indikatoren zu Bildungsabbrüchen und Inaktivität weisen auf anhaltende und wachsende strukturelle Herausforderungen hin. Sowohl die Quote vorzeitiger (Aus-)Bildungsabgängerinnen und -abgänger als auch die NEET-Quote, vor allem aber der Anteil nicht formal qualifizierter junger Erwachsener, sind seit der Corona-Pandemie deutlich angestiegen. Zudem zeigen die Statistiken, dass auch das Arbeitslosigkeitsrisiko junger Menschen merklich zugenommen hat. Deutlich wird des Weiteren, dass die beobachtbaren Ungleichheiten im Bildungserfolg, insbesondere nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, im Zeitverlauf zugenommen haben.

Die Entwicklungen auf dem dualen Ausbildungsmarkt verschärfen diese Problemlagen zusätzlich. Im Jahr 2025 ist ein Rückgang des betrieblichen Ausbildungsangebots bei gleichzeitig steigender Nachfrage zu beobachten. Rechnerisch stehen nicht mehr ausreichend Ausbildungsplätze für alle Interessierten zur Verfügung. Gleichzeitig existieren weiterhin Besetzungsprobleme der Betriebe, was sich in einer fortbestehenden Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen zeigt. Insgesamt ist damit eine gleichzeitige Zunahme von Versorgungsproblemen auf Seiten der jungen Menschen und Besetzungsproblemen auf Seiten der Betriebe zu beobachten. Diese Konstellation weist auf anhaltende und teilweise zunehmende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt hin, die sowohl strukturelle als auch individuelle Ursachen haben.

4 Wissenschaftliche Einordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt eine zentrale biografische Phase dar. Er erfordert nicht nur die Entscheidung für einen beruflichen Weg, sondern auch die aktive Bewältigung komplexer Anforderungen wie der Einschätzung eigener Fähigkeiten, der Orientierung im Ausbildungssystem sowie der Anpassung an neue soziale und institutionelle Kontexte. Gleichzeitig ist diese Transitionsphase eng mit der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Integration und der Entwicklung von Autonomie verbunden (Fuchs et al. 2018; von Wyl et al. 2018). Wissenschaftliche Analysen zeigen, dass Übergangsprozesse zunehmend durch Unsicherheiten, Verzögerungen und Diskontinuitäten geprägt sind. Gerade für benachteiligte junge Menschen verlaufen Übergänge häufig nicht linear, sondern sind durch Umwege, Unterbrechungen oder wiederholte Übergangsphasen gekennzeichnet. Diese Entwicklungen stehen im Zusammenhang mit steigenden Qualifikationsanforderungen sowie strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes, die zu einer Verschärfung der Zugangsvoraussetzungen für Ausbildung führen (Buck 2024; Ulrich et al. 2026).

Sowohl für die einzelnen Personen als auch für die Gesellschaft insgesamt ist die erfolgreiche Bewältigung dieser Phase von zentraler Bedeutung. Sie bildet die Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe, wirtschaftliche Integration und individuelle Entwicklung. Übergänge im Bildungs- und Erwerbsverlauf gelten zudem als zentrale Schnittstellen, an denen sich soziale Ungleichheiten besonders deutlich manifestieren und verstärken. Insbesondere die sogenannte erste Schwelle – der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche oder akademische Ausbildung – ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Dieser Übergang wird maßgeblich durch formale Bildungszertifikate strukturiert, die sowohl als Zugangsberechtigung als auch als Signal für Leistungsfähigkeit fungieren. Empirische Befunde zeigen, dass junge Menschen ohne Berufsabschluss deutlich häufiger von instabilen Erwerbsverläufen, geringeren Einkommen, Arbeitslosigkeit und sozialer Exklusion betroffen sind (Eberhard 2012; Fuchs et al. 2018; Ulrich et al. 2026).

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst verschiedene Einflussfaktoren beleuchtet, die zu Schwierigkeiten im Übergang beitragen können. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Konzepte zur Ausbildungsreife und Selbstwirksamkeit erläutert (Kapitel 4.1). Anschließend werden auf Basis der beschriebenen Einflussfaktoren Anforderungen an die Förderangebote des Übergangssystems kritisch diskutiert. Hierbei wird insbesondere die Rolle betrieblicher Praktika hervorgehoben (Kapitel 4.2).

4.1 Ausbildungsreife, Selbstwirksamkeit und weitere Einflussfaktoren

Im Zusammenhang mit der beobachteten Mismatch-Problematik am Ausbildungsmarkt wird in der Praxis vor allem die mangelnde Ausbildungsreife von Bewerberinnen und Bewerbern kritisiert (Eberhard 2006; Frommberger 2010). Die Ausbildungsreife stellt eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung und deren erfolgreiche Beendigung dar und kann als Verhältnis zwischen Erwartungen und Anforderungen auf Seiten der Unternehmen

sowie den Kenntnissen und Kompetenzen von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern verstanden werden.

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

Die Ausbildungsreife umfasst grundlegende kognitive, soziale und personale Kompetenzen und kann als mehrdimensionales und dynamisches Konstrukt verstanden werden, das unterschiedliche Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile umfasst (Bundesagentur für Arbeit 2009; Eberhard 2006; Frommberger 2010; Schauer/Abele 2023). Die zentralen Dimensionen der Ausbildungsreife lassen sich wie folgt systematisieren:

- ▶ schulische Basiskompetenzen (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen)
- ▶ psychologische Leistungsmerkmale (z. B. Merkfähigkeit und Bearbeitungsgeschwindigkeit)
- ▶ physische Merkmale (z. B. Gesundheit)
- ▶ Arbeitsverhalten und Persönlichkeit (z. B. Kommunikations- und Teamfähigkeit, Motivation, Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, Sorgfalt)
- ▶ Berufswahlreife (z. B. berufliche Orientierung, realistische Selbsteinschätzung, Arbeits- und Lernbereitschaft).

Das Konzept der Ausbildungsreife macht deutlich, dass formale Bildungsabschlüsse allein nur eingeschränkt geeignet sind, die tatsächlichen Kompetenzen und Entwicklungspotenziale junger Menschen abzubilden. Innerhalb gleicher Bildungsgruppen können erhebliche Unterschiede hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten, sozialer Kompetenzen und motivationaler Merkmale bestehen. Auch für Teilnehmende an Maßnahmen des Übergangssystems zeigen empirische Befunde eine große Heterogenität, die sich in unterschiedlichen Kombinationen von Stärken und Schwächen in den verschiedenen Dimensionen der Ausbildungsreife widerspiegelt und sich darüber hinaus zwischen verschiedenen Förderprogrammen zum Teil stark unterscheidet (Bennett/Scheller 2020; Bennett et al. 2022; Bennett 2023; Kohlrausch/Solga 2012; Schauer/Abele 2023). Die empirischen Befunde bestätigen zudem, dass Teilnehmende mit einer insgesamt geringen Ausbildungsreife schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben als andere Personen. Unklar ist jedoch, welches Gewicht den einzelnen Dimensionen oder Indikatoren bzw. Merkmalskombinationen dabei zukommt. Die Befunde legen nahe, dass für einzelne Dimensionen der Ausbildungsreife keine eindeutigen Schwellenwerte existieren, ab deren Unterschreitung ein Übergang in Ausbildung grundsätzlich ausgeschlossen wäre. Vielmehr deutet sich an, dass Defizite in einzelnen Bereichen durch Stärken in anderen Dimensionen teilweise kompensiert werden können. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass bestimmte grundlegende Kompetenzen und Ressourcen eine Mindestvoraussetzung darstellen, ohne die ein erfolgreicher Übergang in Ausbildung kaum möglich ist.

Ausbildungsreife ist zudem weniger als statischer Status, sondern vielmehr als ein entwickelbarer Prozess zu verstehen (Eberhard 2012). Darüber hinaus sind auch die konkreten Anforderungen der Unternehmen an die Ausbildungsreife dynamisch und hängen von den jeweils aktuellen ökonomischen und technologischen Entwicklungen ab. Grundsätzlich lässt sich aber auf dem Arbeitsmarkt beobachten, dass die Anforderungen an Beschäftigte und Auszubildende steigen. Arbeitsprozesse und -abläufe werden eigenständiger gestaltet; es werden weniger direkte Weisungen ausgesprochen. Daraus folgt, dass insbesondere die Anforderungen an die Eigenverantwortung der Beschäftigten steigen (Frommberger 2010; Fuchs et al. 2018).

In der wissenschaftlichen Diskussion finden sich jedoch auch zahlreiche kritische Stimmen zum Konzept der Ausbildungsreife. Bemängelt wird insbesondere, dass dieses häufig verkürzt und defizitorientiert verwendet wird und strukturelle Rahmenbedingungen unzureichend berücksichtigt werden (Eberhard 2012). In der Folge besteht die Gefahr, dass mangelnde Übergangserfolge einseitig individuellen Defiziten zugeschrieben werden. Zur theoretischen Einordnung dieser Zusammenhänge bietet das ressourcentheoretische Modell von Eberhard (2012) einen geeigneten Bezugsrahmen. Dieses geht davon aus, dass Übergangschancen durch die Verfügbarkeit und Kombination unterschiedlicher Kapitalformen bestimmt werden. Dabei lassen sich strukturelle, soziale und individuelle Ressourcen unterscheiden, die in ihrem Zusammenspiel den Übergangserfolg beeinflussen.

Die strukturellen Ressourcen umfassen die Rahmenbedingungen des Übergangssystems und ergeben sich aus rechtlichen, politischen und ökonomischen Faktoren. Hierzu zählen zum einen gesetzlich verankerte Zugangsregelungen zu Ausbildungen und Förderansprüche für bestimmte Personengruppen (Legislativkapital), zum anderen politisch gestaltete Programme und Maßnahmen (Exekutivkapital), wie etwa arbeitsmarktpolitische Förderprogramme oder ESF-finanzierte Angebote. Ergänzt wird diese Dimension durch das Marktkapital, das die Angebots- und Nachfragesituation auf dem Ausbildungsmarkt beschreibt. Gerade auf dieser Ebene zeigen sich zentrale strukturelle Selektionsmechanismen. Ausbildungsbetriebe stellen vielfältige Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber, die vor allem schulische Kompetenzen, aber auch verhaltens- und persönlichkeitsbezogene Merkmale umfassen und damit den Zugang zur Ausbildung strukturieren (Schauer/Abele 2023). Ein Überhang an Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern führt zu steigenden Anforderungen seitens der Betriebe und verschlechtert insbesondere die Chancen von jungen Menschen mit geringeren schulischen Qualifikationen. Darüber hinaus ist der Zugang zu Ausbildung nicht ausschließlich leistungsbasiert organisiert, sondern wird durch betriebliche Auswahlpraktiken geprägt. Diese sind häufig wenig transparent und können durch informelle Kriterien sowie diskriminierende Mechanismen beeinflusst werden (Buck 2024).

Neben diesen strukturellen Rahmenbedingungen kommt den sozialen Ressourcen eine wichtige Bedeutung zu. Diese ergeben sich aus den sozialen Netzwerken und Unterstützungsstrukturen junger Menschen. Dazu zählen insbesondere familiäre Unterstützung, informelle Kontakte sowie Netzwerke, die den Zugang zu Ausbildungsplätzen erleichtern können. Der familiäre Hintergrund spielt hierbei eine zentrale Rolle: Ein niedriger sozioökonomischer Status oder geringe Bildungsaspirationen im Elternhaus stehen in einem negativen Zusammenhang

mit den Übergangschancen junger Menschen (Sabatella/von Wyl 2018). Eltern mit eigener Migrationsgeschichte können ihre Kinder häufig auch deshalb nicht ausreichend unterstützen, weil ihnen insbesondere aufgrund von Sprachbarrieren relevante Informationen zum Ausbildungsmarkt und entsprechende informelle Netzwerke fehlen (Granato 2013).

Auf individueller Ebene lassen sich schließlich verschiedene Formen persönlichen Kapitals unterscheiden. Dazu zählen neben ökonomischen Ressourcen, die die materiellen Lebensbedingungen beschreiben, insbesondere das kulturelle und personale Kapital. Das kulturelle Kapital umfasst Bildungszertifikate sowie fachliche und überfachliche Kompetenzen. Personales Kapital wird nach Eberhard (2012) durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Motivation, Intelligenz, psychische Belastbarkeit) sowie physische Merkmale (z. B. Gesundheit, physische Belastbarkeit, Erscheinungsbild) bestimmt. Junge Menschen mit eigener Einwanderungsgeschichte sind im Hinblick auf die Akkumulation von persönlichem Kapital benachteiligt. Unterbrochene Bildungsbiografien, (schrift-)sprachliche Anforderungen, fehlende oder nicht anerkannte Abschlüsse sowie eine fehlende Orientierung im deutschen Ausbildungs- und Unterstützungssystem erschweren den Übergang in Ausbildung zusätzlich (Becker 2024).

In diesem Zusammenhang sind auch sogenannte askriptive Merkmale zu berücksichtigen, die unabhängig von individueller Leistung bestehen und die Übergangschancen maßgeblich beeinflussen können. Diskriminierende Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften erfolgen dabei vor allem aufgrund der sozialen Herkunft, des Bildungsniveaus der Eltern oder einer angenommenen Migrations- oder Fluchtbiografie (Buck 2024, Granato/Christ 2022). So wirken askriptive Faktoren zusätzlich benachteiligend und tragen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei.

Darüber hinaus greift die kompetenzorientierte Perspektive des Konzepts der Ausbildungsreife auch deshalb teilweise zu kurz, da sie die subjektive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und die damit verbundenen Handlungserwartungen unberücksichtigt lässt. Entscheidend ist nicht nur, über welche Kompetenzen junge Menschen verfügen, sondern auch, inwiefern sie sich selbst zutrauen, den Anforderungen einer Ausbildung gerecht zu werden und entsprechende Schritte aktiv zu verfolgen. Vor diesem Hintergrund wird in der Forschung verstärkt auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit verwiesen, die als subjektive Überzeugung verstanden wird, auch anspruchsvolle Anforderungen bewältigen zu können. Selbstwirksamkeit wirkt dabei als zentraler motivationaler Mechanismus, der beeinflusst, ob vorhandene Kompetenzen tatsächlich in zielgerichtetes Handeln überführt werden (Bandura 1997; Kümmel et al. 2008; Struck 2013; Zimmermann/Skrobanek 2015). Empirische Befunde zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeit mit einer stärkeren Informationssuche, intensiverer Exploration sowie einer systematischeren Planung einhergeht und damit wesentlich zur Entwicklung berufswahlbezogener Kompetenzen beiträgt. Umgekehrt führt eine geringe Selbstwirksamkeit dazu, dass junge Menschen eher dazu neigen, berufswahlbezogene Aktivitäten zu vermeiden oder nur eingeschränkt wahrzunehmen (Struck 2013). Das Konzept der Selbstwirksamkeit kann somit als wichtige Ergänzung zum Konzept der Ausbildungsreife verstanden werden, indem es erklärt, inwiefern die im Rahmen der Ausbildungsreife vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten tatsächlich in handlungsrelevantes Verhalten im Übergangsprozess umgesetzt werden.

Tendenziell deuten verschiedene empirische Ergebnisse zur Ausbildungsreife darauf hin, dass vor allem die Berufswahlreife eine wichtige Rolle für erfolgreiche Übergänge spielt (Bennett et al. 2022; Bennett 2023; Kohlrausch/Solga 2012). Ratschinski und Struck (2012) kritisieren entsprechend, dass die Berufswahlkompetenz nicht auf derselben Ebene wie die übrigen Dimensionen der Ausbildungsreife verortet werden sollte, sondern vielmehr eine grundlegende Voraussetzung darstellt. Wer nicht weiß, welchen beruflichen Weg er oder sie einschlagen möchte, kann demnach kaum als ausbildungsreif gelten. Die besondere Bedeutung der Berufswahlreife verweist zugleich auf die zentrale Rolle beruflicher Orientierungsprozesse im Übergang von der Schule in den Beruf. Berufliche Orientierung umfasst die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Zielen sowie die Informationssuche über Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Ziel ist die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Perspektive und die Vorbereitung einer begründeten Berufsentscheidung (BIBB 2018).

Der Prozess der beruflichen Orientierung stellt für viele junge Menschen eine erhebliche Herausforderung dar. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Ausbildungs- und Berufswegen, steigende Informationsanforderungen sowie die Notwendigkeit, eigene Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Einklang zu bringen, erhöhen die Komplexität beruflicher Entscheidungen. Insbesondere junge Menschen mit ungünstigen Ausgangsbedingungen verfügen häufig über geringere Kenntnisse des Ausbildungssystems, ein eingeschränktes Berufswahlspektrum sowie weniger Gelegenheiten zur Exploration beruflicher Möglichkeiten (BIBB 2023; Heinecke et al. 2023; Sittig 2023).

Empirische Befunde zeigen, dass berufliche Orientierung eng mit der individuell wahrgenommenen Selbstwirksamkeit verknüpft ist. Junge Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit setzen sich häufiger mit beruflichen Möglichkeiten auseinander, suchen gezielter nach Informationen und verfolgen ihre beruflichen Ziele konsequenter. Umgekehrt können Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten sowie wiederholte Misserfolgserfahrungen dazu führen, dass berufliche Entscheidungsprozesse vermieden oder aufgeschoben werden. Die Entwicklung von Berufswahlkompetenz setzt daher nicht nur Wissen über Berufe und Bildungswege voraus, sondern auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, berufliche Entscheidungen treffen und umsetzen zu können (Diesel-Lange/Klein 2024; Struck 2013). Besondere Herausforderungen zeigen sich dabei vor allem bei jungen Menschen mit ungünstigen Bildungs- und Teilhabechancen. Eine OECD-Studie weist darauf hin, dass junge Menschen mit schwachen Schulleistungen und sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsn besonders häufig von beruflicher Fehlausrichtung („career misalignment“) und Aspirationsdiskrepanzen („aspiration gaps“) betroffen sind: Zwischen 50 % und 60 % unterschätzen die Bildungsanforderungen für ihre (zu ambitionierten) Wunschberufe (OECD 2025). Junge Menschen mit maximal einem Hauptschulabschluss verfügen zudem über eingeschränkte Ausbildungsoptionen, da Betriebe häufig Bewerberinnen und Bewerber mit höheren Schulabschlüssen bevorzugen. Entsprechend sind häufiger Kompromisse bei der Ausbildungs- und Berufswahl erforderlich, was wiederum zu einem erhöhten Unterbrechungs- oder Abbruchsrisiko führt (Beckmann et al. 2023). Schulische Enttäuschungen sowie andere Benachteiligungserfahrungen führen dazu, dass

Betroffene oft keinen selbstbewussten Umgang mit der beruflichen Orientierung entwickeln (Queisser 2010; Krugmann 2015; Held et al. 2014).

Insgesamt verdeutlichen die dargestellten Befunde, dass erfolgreiche Übergänge weder allein durch formale Bildungsabschlüsse noch durch individuelle Kompetenzen erklärt werden können. Vielmehr wirken Ausbildungsreife, Selbstwirksamkeit, berufliche Orientierung sowie soziale und strukturelle Rahmenbedingungen zusammen. Daraus ergeben sich zugleich Anforderungen an Förderangebote im Übergangssystem, die junge Menschen nicht nur bei der Entwicklung fachlicher Kompetenzen, sondern auch bei der beruflichen Orientierung, der Persönlichkeitsentwicklung und der Bewältigung individueller Problemlagen unterstützen müssen.

4.2 Anforderungen an Förderangebote im Übergangssystem und die Bedeutung betrieblicher Praktika

Das Übergangssystem stellt einen zentralen Bestandteil des deutschen Bildungssystems dar und übernimmt eine wichtige Funktion im Übergang von der Schule in den Beruf. Es umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen, Programme und institutioneller Zuständigkeiten, die sich historisch entwickelt haben und teils fragmentiert organisiert sind. Entsprechend zeichnet sich das System durch eine hohe Komplexität und Heterogenität aus, die sich sowohl in unterschiedlichen Maßnahmetypen als auch in der Beteiligung verschiedener Akteure und Rechtskreise widerspiegelt (Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Buck 2024; Weiß 2015).

Aktuelle Befunde zeigen, dass das Übergangssystem weiterhin eine zentrale Rolle einnimmt, da ein erheblicher Anteil junger Menschen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule zunächst nicht direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung einmündet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Dabei sind insbesondere sozial benachteiligte junge Menschen sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund überproportional häufig auf Angebote des Übergangssystems angewiesen. Teilweise nutzen junge Menschen das Übergangssystem aber auch gezielt, um fehlende Schulabschlüsse nachzuholen oder die mittlere Reife zu erwerben. Für manche fungiert es als Auffangbecken nach einer abgebrochenen Ausbildung oder nach der Zuwanderung aus dem Ausland. Für andere bieten die Maßnahmen eine Möglichkeit zur beruflichen Orientierung bzw. zur Erprobung in einem konkreten Berufsfeld (Weiß 2015). Zugleich kann eine erfolgreiche Qualifizierung einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten und bestehende Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt reduzieren (Ulrich et al. 2026). Übergangsmaßnahmen erfüllen somit eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionen.

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen kommt dem Übergangssystem auch eine wichtige Rolle bei der Förderung motivationaler und personaler Kompetenzen zu. Insbesondere die gezielte Stärkung von Selbstwirksamkeit kann dazu beitragen, dass junge Menschen ihre eigenen Fähigkeiten realistischer einschätzen, Herausforderungen aktiver bewältigen und Übergangsentscheidungen zielgerichteter treffen. Maßnahmen, die auf erfahrungs- und handlungsorientierte Ansätze setzen, ermöglichen es den Teilnehmenden, eigene Kompetenzerfahrungen zu sammeln und Erfolge auf das eigene Handeln zurückzuführen. Dies kann zudem nicht nur die Selbstwirksamkeit stärken, sondern auch positive Effekte auf die emotionale

Stabilität haben. Besonders erlebnisorientierte, niedragschwellige und partizipative Ansätze können dazu beitragen, die Handlungssicherheit junger Menschen zu stärken und ihre Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten nachhaltig zu fördern (Kümmel et al. 2008; Struck 2013).

Die zunehmende Heterogenität der Zielgruppen stellt hohe Anforderungen an die Ausgestaltung von Fördermaßnahmen. Unterschiedliche Bildungsniveaus, sprachliche Kompetenzen sowie psychosoziale Problemlagen erfordern flexible und differenzierte Unterstützungsangebote (Schauer/Abele 2023; Sittig 2023). Auch die frühzeitige Erkennung und Berücksichtigung psychischer Belastungen gewinnt an Bedeutung, da entsprechende Problemlagen den Übergang in Ausbildung maßgeblich beeinflussen und einen erhöhten Unterstützungsbedarf mit sich bringen (Sabatella/von Wyl 2018). Gleichzeitig erschweren die unterschiedlichen Problemlagen sowie die mit den Angeboten verknüpften Zielsetzungen die passgenaue Ausgestaltung von Maßnahmen und stellen Bildungsträger vor erhebliche Herausforderungen.

Empirische Befunde zeigen, dass Übergangsmaßnahmen wichtige Beiträge zur Stabilisierung, Kompetenzentwicklung und beruflichen Orientierung leisten können. Übergangsverläufe gestalten sich jedoch auch zunehmend diskontinuierlich und sind häufig durch Verzögerungen, Umwege und Mehrfachteilnahmen gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass Übergangsmaßnahmen teilweise den Charakter von „Warteschleifen“ oder „Sackgassen“ annehmen können, ohne zu nachhaltigen Integrationserfolgen zu führen (Buck 2024; Weiß 2015). Darüber hinaus kann das Übergangssystem selbst zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, etwa wenn Teilnehmende mit dem Etikett mangelnder Ausbildungsreife versehen werden und dadurch stigmatisierende Effekte entstehen (Eberhard 2012; Solga 2017).

Ergebnisse aus Evaluationen ESF-geförderter Projekte für junge Menschen ohne Ausbildungsplatz weisen im Hinblick auf die Verbesserung der Ausbildungsreife überwiegend nur moderate Effekte auf und zeigen zugleich eine hohe individuelle Varianz. Während viele Teilnehmende von positiven Entwicklungen ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten berichten, nimmt ein großer Teil zugleich keine Veränderungen oder sogar eine Verschlechterung wahr (Bennett/Scheller 2020; Bennett et al. 2022; Bennett 2023). Diese Befunde verdeutlichen, dass Maßnahmen des Übergangssystems nicht für alle Zielgruppen gleichermaßen wirksam sind und unter bestimmten Bedingungen auch problematische Effekte entfalten können. So besteht grundsätzlich das Risiko, dass die Teilnahme als belastend oder überfordernd erlebt wird und sich negativ auf die psychosoziale Stabilität auswirkt. Auch gruppenspezifische Prozesse sowie fehlende attraktive Alternativen können Frustration oder Resignation verstärken. Der Befund, dass eine Maßnahmenteilnahme bei einem Teil der Zielgruppe auch mit einer Reduktion der Selbstwirksamkeit einhergehen kann, ist besonders kritisch zu bewerten.

Andere Studien bestätigen, dass Maßnahmen des Übergangssystems – insgesamt betrachtet – die Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung erhöhen (Ehlert et al. 2018; Weiß 2015). Die positiven Effekte fallen jedoch nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen aus, sondern zeigen sich insbesondere bei Personen mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen sowie bei stark benachteiligten Gruppen (Ehlert et al. 2018). Demgegenüber verweisen andere Studien darauf, dass bei jungen Menschen mit besonders komplexen Problemlagen, insbesondere in Verbindung mit psychischen Belastungen, häufig eher stabilisierende

als unmittelbar integrationswirksame Effekte erzielt werden (Sabatella/von Wyl 2018). Insgesamt verdeutlichen diese Befunde, dass die Wirkung von Maßnahmen stark von den individuellen Ausgangsbedingungen abhängt.

Festzuhalten ist, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen wesentlich von ihrer konkreten Ausgestaltung abhängt. Neben geeigneten organisatorischen Rahmenbedingungen – etwa in Bezug auf Gruppengrößen oder ergänzende Unterstützungsangebote – kommt insbesondere der methodisch-didaktischen und sozialpädagogischen Ausgestaltung eine zentrale Bedeutung zu. In den vergangenen Jahren wurden verstärkt Ansätze aus der Jugendhilfe in die berufliche Bildung integriert, etwa in Form einer stärkeren Ressourcenorientierung, eines ausgeprägten Lebensweltbezugs sowie individueller Unterstützungsangebote (Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Bylinski 2018). Besonders förderlich erweisen sich Angebote, die mit dem Nachholen schulischer Abschlüsse verbunden sind oder einen ausgeprägten Praxis- und Betriebsbezug aufweisen. Solche Maßnahmen tragen insbesondere dazu bei, sowohl formale Zugangsvoraussetzungen zu verbessern als auch realistische Einblicke in betriebliche Abläufe zu vermitteln und damit die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und betrieblichen Anforderungen zu erhöhen (Ehlert et al. 2018).

Insgesamt zeigt sich, dass Maßnahmen des Übergangssystems vor allem dann positive Wirkungen entfalten können, wenn sie fachliche Qualifizierung, individuelle Unterstützung und praxisnahe Lerngelegenheiten miteinander verbinden. Vor diesem Hintergrund kommt betrieblichen Praktika, vor allem im Hinblick auf die Unterstützung beruflicher Orientierungsprozesse, eine besondere Bedeutung zu. So wird das Betriebspraktikum im Kontext schulischer Berufsorientierung als zentrale Lerngelegenheit beschrieben, die reale Einblicke in Arbeits- und Berufswelten ermöglicht und zur Überprüfung beruflicher Interessen beiträgt (Diesel-Lange/Klein 2024). Auch aktuelle Analysen auf Basis von NEPS-Daten zeigen, dass Praktika aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler maßgeblich zum Erwerb arbeitsweltbezogener Informationen beitragen und die berufliche Orientierung unterstützen (Hochmuth 2023). Darüber hinaus zeigen empirische Befunde eine positive Bedeutung von Praktika insbesondere im Hinblick auf das Kompetenzerleben sowie die wahrgenommene soziale Wertschätzung (Diesel-Lange/Klein 2024).

Praktika werden zudem eine Brückenfunktion zwischen Teilnehmenden und Betrieben zugeschrieben. Sie können den Aufbau betrieblicher Kontakte und Vermittlungsprozesse unterstützen. Dornmayr und Löffler (2014: 58) beschreiben Praktika in diesem Zusammenhang als „essenziell für den Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen“. Ergänzend wird betont, dass insbesondere für benachteiligte junge Menschen praxisnahe Anteile eine wichtige Rolle spielen, da sie einen stärkeren Bezug zur Arbeitswelt herstellen und von den Teilnehmenden häufig als sinnvoller wahrgenommen werden als rein schulische Lernformen (Braun et al. 1999; Buchert et al. 2014). An diese Vermittlungsfunktion knüpfen Befunde zu sogenannten „Klebeeffekten“ an. Darunter werden Übergänge von Praktika in Ausbildung oder Beschäftigung verstanden, die aus einer vorangegangenen betrieblichen Erprobung hervorgehen können (Achatz et al. 2012; Kohlrausch 2020; Dornmayr/Löffler 2014). In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass Praktika insbesondere jungen Menschen mit ungünstigen Ausgangsbedingungen

die Möglichkeit eröffnen können, ihre Fähigkeiten und Motivation unmittelbar im Betrieb sichtbar zu machen und damit formelle, zeugnisorientierte Auswahlverfahren teilweise zu umgehen (Kohlrausch 2020; Holtmann et al. 2021). Die positiven Effekte werden dabei unter anderem auf betriebliche Matching-Prozesse zurückgeführt, die durch die unmittelbare Erprobung im Betrieb ermöglicht werden (Kohlrausch 2020). Aktuelle längsschnittliche Analysen zeigen zudem, dass jungen Menschen, die ein Praktikum absolvieren, der Übergang in Ausbildung häufiger und schneller gelingt (Hochmuth 2023). Praktika werden in diesem Zusammenhang auch als „Sprungbrett“ (Knize/Wolf 2024: 1) oder als „Vermittlungsdrehscheibe“ (Dornmayr/Löffler 2014: 23, 47) verstanden.

Ob und in welchem Umfang Praktika diese Funktionen entfalten können, hängt auch von ihrer konkreten Ausgestaltung ab. Als bedeutsam werden insbesondere eine intensive Vorbereitung, eine enge Begleitung während des Praktikums sowie eine strukturierte Nachbereitung hervorgehoben (Dornmayr/Löffler 2014). Darüber hinaus wird die Rolle gewachsener Kontakte und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Maßnahmeträgern und Betrieben betont, die den Zugang zu Praktikumsplätzen erleichtern können (ebd.). Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass Praktika insbesondere dann positive Wirkungen entfalten können, wenn die Teilnehmenden tatsächlich in betriebliche Abläufe eingebunden werden und die Praxisphasen einen gewissen „Ernstcharakter“ aufweisen (Fuchs/Bauer 2009).

Zielgruppenspezifische Analysen zeigen zudem, dass Praktika je nach Ausgangslage unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Für benachteiligte junge Menschen wird insbesondere die Bedeutung einer begleitenden Unterstützung hervorgehoben, die neben allgemeinbildenden Maßnahmen auch die Sozialkompetenzen adressiert (Hoffschroer et al. 2004). Bei Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund wird zusätzlich die Bedeutung sprachlicher Förderung betont (Kobi et al. 2015).

Trotz der insgesamt positiven Bewertung von Praktika werden auch Grenzen und Herausforderungen beschrieben. So können hohe Anforderungen an Betriebe oder ein erhöhter Betreuungsaufwand die Bereitschaft zur Bereitstellung von Praktikumsplätzen verringern (Dornmayr/Löffler 2014). Einschränkend weisen Analysen auf Basis der NEPS-Daten darauf hin, dass Übergänge über betriebliche Praxisphasen häufiger in niedrigqualifizierte Beschäftigungsbereiche führen. Während das Nachholen eines Schulabschlusses den Zugang zu höherqualifizierten Beschäftigungsformen erleichtern kann, zeigen sich diese Effekte bei Maßnahmen mit betrieblicher Einbindung nicht in gleicher Weise (Holtmann et al. 2021).

Insgesamt deutet die Literatur darauf hin, dass Praktika sowohl für berufliche Orientierungsprozesse als auch für Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung relevant sein können, ihre Wirkung jedoch stark von der konkreten Ausgestaltung, der betrieblichen Einbindung sowie den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden abhängt.

4.3 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befunde

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Befunde, dass erfolgreiche Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf durch ein Zusammenspiel individueller, sozialer und

struktureller Faktoren beeinflusst werden. Neben fachlichen Kompetenzen, die sich unter anderem durch Schulabschlüsse ausdrücken, spielen insbesondere Ausbildungsreife, Selbstwirksamkeit und berufliche Orientierung eine wichtige Rolle auf der Ebene der Teilnehmenden. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass individuelle Voraussetzungen allein nicht ausreichen, um Übergangserfolge zu erklären. Vielmehr wirken auch familiäre Unterstützungsstrukturen, institutionelle Rahmenbedingungen sowie betriebliche Auswahlprozesse auf die Übergangschancen junger Menschen ein. Für Förderangebote im Übergangssystem ergibt sich daraus die Anforderung, fachliche Qualifizierung mit individueller Begleitung, beruflicher Orientierung und praxisnahen Lerngelegenheiten zu verbinden. Insbesondere betriebliche Praktika können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, da sie sowohl berufliche Orientierungsprozesse unterstützen als auch den Übergang in Ausbildung und Beschäftigung erleichtern können. Ob Praktika diese Wirkungen entfalten, ist allerdings kein Automatismus, sondern hängt maßgeblich von ihrer konkreten Ausgestaltung ab. Ein gelingendes Praktikum zeichnet sich insbesondere durch eine intensive Vorbereitung, eine enge sozialpädagogische Begleitung während der Praxisphase sowie eine strukturierte Nachbereitung aus. Zudem ist es essenziell, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in reale betriebliche Abläufe eingebunden werden und die Praxis einen echten „Ernstcharakter“ aufweist. Darüber hinaus erfordern gute Praktika ggf. zielgruppenspezifische flankierende Maßnahmen: Während bei besonders benachteiligten jungen Menschen die Begleitung beim Aufbau der Allgemeinbildung und sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht, bedürfen Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung einer ergänzenden Sprachförderung. Letztlich bilden vertrauensvolle und gewachsene Beziehungen zwischen den Trägern und den Betrieben das Fundament, um eine erfolgreiche Vermittlung in Betriebspraktika zu ermöglichen.

5 Wirkungsmodell von QuB

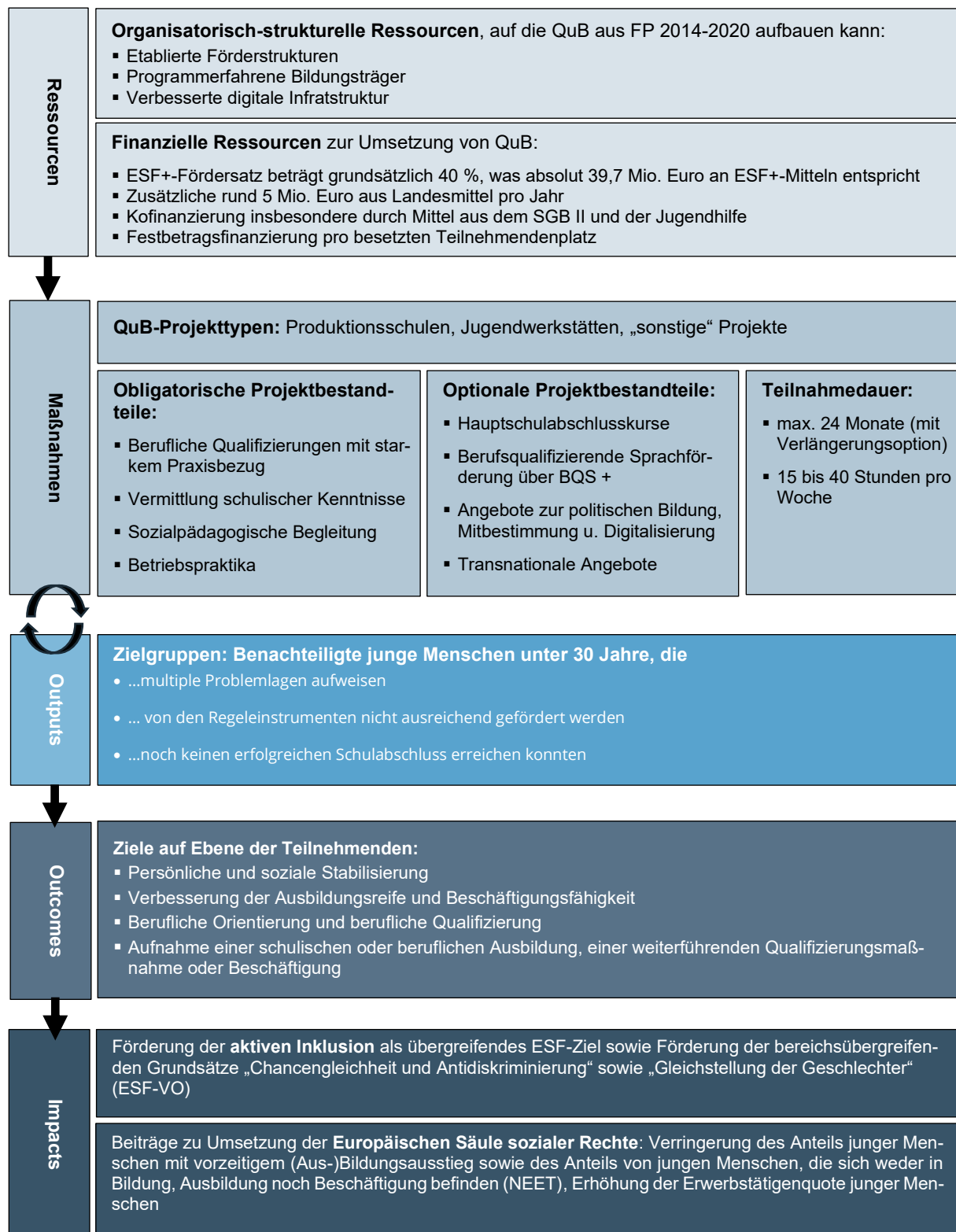
Eine Programmlogik bildet die konzeptionelle Grundlage theoriebasierter Wirkungsevaluationen. Sie dient dazu, ein Förderprogramm als Untersuchungsgegenstand systematisch zu strukturieren, zentrale Zielsetzungen zu präzisieren und die zugrunde liegenden Annahmen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge transparent zu machen. Zu diesem Zweck wird das Programm in logisch aufeinander aufbauende Phasen gegliedert, die den Verlauf von der Bereitstellung der Ressourcen bis hin zu den angestrebten Wirkungen abbilden (vgl. Abbildung 2). Im Rahmen der Programmlogik werden typischerweise fünf Phasen unterschieden: die eingesetzten Ressourcen („Inputs“), die darauf aufbauenden „Aktivitäten bzw. Maßnahmen“, die unmittelbar erzielten Ergebnisse auf Ebene der Umsetzung („Outputs“), die kurz- bis mittelfristigen Wirkungen bei der Zielgruppe („Outcomes“) sowie die langfristigen Veränderungen mit übergeordneter gesellschaftlicher Relevanz („Impacts“). Während sich Outputs und Outcomes noch vergleichsweise direkt auf die Intervention zurückführen lassen, sind langfristige Wirkungen in der Regel nur eingeschränkt kausal zurechenbar und eher als mittelbare Effekte zu interpretieren. Die Programmlogik folgt dabei der grundlegenden Annahme, dass die einzelnen Phasen in einem Wirkungszusammenhang stehen und der Erfolg einer Maßnahme maßgeblich von der Qualität und Ausgestaltung der jeweils vorgelagerten Schritte abhängt. Sie bildet somit ein theoretisches Modell des angestrebten Fördergeschehens („Soll-Zustand“) und stellt zugleich die Grundlage für die empirische Überprüfung der tatsächlich erreichten Ergebnisse dar. Zentral für die Analyse ist die Frage, unter welchen Bedingungen und für welche Zielgruppen eine Intervention wirksam ist, wie die einzelnen Wirkungsmechanismen ineinandergreifen und welche Faktoren den (Miss-)Erfolg oder das Ausbleiben von Wirkungen beeinflussen.

5.1 Umsetzung von QuB: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs

Die Input-Ebene umfasst die Ressourcen, die für die Umsetzung des Förderangebots erforderlich sind. Hierzu zählen in erster Linie die finanziellen Mittel, die für die Durchführung von QuB bereitgestellt werden. In der laufenden Förderperiode 2021–2027 stehen hierfür rund 39,7 Mio. Euro aus dem ESF+ sowie zusätzlich jährlich rund 5 Mio. Euro aus Landesmitteln zur Verfügung.

Die Förderung erfolgt auf Basis einer Festbetragsfinanzierung. Grundsätzlich ist ein Zuschuss in Höhe von maximal 10.600 Euro je besetztem Platz und Jahr vorgesehen. Für Plätze, die auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses ausgerichtet sind, sowie für zusätzliche Plätze (maximal vier pro Projekt), die von jungen Menschen mit Fluchtgeschichte besetzt werden, erhöht sich der Förderbetrag auf 13.200 Euro. Darüber hinaus können bis zu 8.600 Euro zusätzlich für transnationale, d. h. überregionale bzw. länderübergreifende Maßnahmen, die im Zusammenhang mit einem geförderten Qualifizierungsprojekt stehen, gewährt werden. Die Ko-Finanzierung der Projektkosten erfolgt überwiegend über Leistungen nach dem SGB II (Bürgergeld bzw. jüngst Grundsicherung). Ergänzend tragen Leistungen der Jugendhilfe sowie Eigenmittel der Träger zur Finanzierung bei.

Abbildung 2: Wirkungsmodell von QuB



Darstellung in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004). Informationsbasis: Fördergrundsätze zu QuB, Programmwebseite und Interviews mit Expertinnen und Experten des zuständigen Fachreferats des HMSI.

Die Verantwortung für die konzeptionelle Ausrichtung und Weiterentwicklung des Förderprogramms liegt federführend beim HMSI. Dabei kann das Programm auf langfristig etablierte Strukturen und erfahrene Projektträger zurückgreifen. Im Zuge der REACT-EU-Förderung innerhalb der ESF-Förderperiode 2014–2020 wurden die Projektträger zudem mit Hardware (insbesondere Tablets) zur Verbesserung der digitalen Infrastruktur ausgestattet. Diese Ressourcen sollen in der aktuellen Förderperiode weiterhin genutzt werden, beispielsweise zur Teilnehmendenakquise, zur Erstellung digitaler Lernmaterialien oder zur Umsetzung hybrider Formate. Mit Blick auf die *Maßnahmenebene* kann im Rahmen von QuB zwischen Produktionsschulen, Jugendwerkstätten und sonstigen Projekten unterschieden werden. Allen Projekttypen gemeinsam ist angesichts der vielfach komplexen Problemlagen der Zielgruppe eine intensive sozialpädagogische Begleitung, die einen zentralen Bestandteil der Förderung darstellt und auf die Stabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden zielt. Darüber hinaus arbeiten alle Maßnahmen mit individuellen Förderplänen, um die Bedarfslagen sowie die Entwicklungsfortschritte der Teilnehmenden systematisch zu erfassen und eine passgenaue Förderung zu ermöglichen.

Für alle Projekttypen gilt außerdem, dass theoretische und praktische Inhalte eng miteinander verknüpft werden sollen, um ein „Lernen im Prozess der Arbeit“ zu ermöglichen (Staatsanzeiger für das Land Hessen 2023). Unterschiede zwischen Produktionsschulen und Jugendwerkstätten bestehen weniger in grundlegend unterschiedlichen Förderzielen als vielmehr in der konkreten pädagogischen und organisatorischen Ausgestaltung. Während Produktionsschulen das Lernen besonders systematisch entlang realer Produktions- und Dienstleistungsprozesse sowie betriebsähnlicher Strukturen organisieren, weisen Jugendwerkstätten eine größere Bandbreite werkpädagogischer und sozialpädagogischer Angebotsformen auf. Zugleich bestehen erhebliche Überschneidungen zwischen beiden Ansätzen, sodass eine trennscharfe Abgrenzung in der Praxis vielfach nicht möglich ist (vgl. Der Paritätische 2016; Umbach/Mertens 2014).

Die in den Projekten umgesetzten beruflichen Qualifizierungen sollen sich an den Bedarfen der regionalen Arbeitsmärkte orientieren und modular aufgebaut sein. Die Module sollen mit Lernzielüberprüfungen versehen werden und sich an anerkannten sowie von den Kammern zertifizierten Qualifizierungsbausteinen orientieren.

Ein verpflichtender Bestandteil der Maßnahmen sind betriebliche Praktika, die das praktische Angebot der Träger ergänzen. Jede teilnehmende Person soll pro Teilnahmejahr ein mindestens zwei- bis maximal sechswöchiges Praktikum in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes absolvieren. Abweichungen von dieser Vorgabe bedürfen einer Begründung. Die Praktika sind sozialpädagogisch zu begleiten.

Im Rahmen der Projekte werden auch schulische Kenntnisse vermittelt. Der Unterricht kann dabei in unterschiedlicher Form organisiert sein: Er wird entweder direkt beim Träger durch eigenes Lehrpersonal oder unter Einbindung externer Lehrkräfte durchgeführt. Er kann aber auch an einer kooperierenden Berufsschule stattfinden.

Neben diesen verbindlichen Elementen sehen die Fördergrundsätze auch optionale Maßnahmenbestandteile vor. Hierzu zählt insbesondere die Möglichkeit, einen Hauptschulabschlusskurs anzubieten oder eine Verknüpfung mit dem ESF-Förderprogramm „Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus“ (BQS+) herzustellen. Letzteres ermöglicht eine konzeptionelle und didaktische Verbindung von fachlicher Qualifizierung und berufsqualifizierender Sprachförderung. Darüber hinaus sollen die Projekte Beiträge zur politischen Bildung, Mitbestimmung und Digitalisierung leisten, ohne dass hierfür konkrete Umsetzungsvorgaben bestehen. Mitbestimmungsangebote können zur Steigerung der Motivation beitragen und vorzeitige Abbrüche reduzieren. Politische Bildungsangebote zielen darauf ab, mit der zunehmenden Vielfalt der Teilnehmenden verbundene Spannungen zu bearbeiten und das gegenseitige Verständnis zu fördern. Der Beitrag zur Digitalisierung erfolgt insbesondere über die Förderung individueller digitaler Kompetenzen. Optional können Projekte zudem transnationale Elemente enthalten, beispielsweise in Form von Auslandsaufenthalten in Kooperation mit ausländischen Trägern, beruflichen Schulen oder Unternehmen. Ebenso ist eine Nachbetreuung der Teilnehmenden nach Aufnahme eines Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses möglich, etwa durch Beratung, Coaching oder Krisenintervention.

Die Förderdauer soll sich am individuellen Bedarf orientieren und in der Regel 24 Monate nicht überschreiten; in begründeten Ausnahmefällen ist eine längere Teilnahme möglich. Ein geförderter Platz umfasst grundsätzlich einen Teilnahmeumfang von mindestens 25 und maximal 40 Wochenstunden. Ein Platz kann auch von mehreren jungen Menschen genutzt werden, sofern ein durchschnittlicher Teilnahmeumfang von mindestens 15 Wochenstunden gewährleistet ist.

Auf der *Output-Ebene* werden die Ergebnisse betrachtet, die unmittelbar mit der laufenden Maßnahmenumsetzung zusammenhängen. QuB richtet sich an benachteiligte junge Menschen bis zur Vollendung des 30. Lebensjahres, die von vielfältigen, in der Regel multiplen Problemlagen betroffen sind und für die eine Förderung von mindestens sechs Monaten erforderlich ist. Zudem handelt es sich häufig um Personen, für die die Regelleistungen nach dem SGB II bzw. SGB III nicht ausreichend sind. Zur Zielgruppe zählen auch junge Menschen mit eigener Fluchtgeschichte sowie Personen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben.

Die meisten Teilnehmenden werden von den Jobcentern in die Projekte zugewiesen. Teilweise erfolgt die Zuweisung auch durch Jugendämter oder Agenturen für Arbeit. Darüber hinaus gewinnt die trägerorganisierte Teilnehmendenakquise zunehmend an Bedeutung, beispielsweise im Rahmen von Quartiersarbeit, Tagen der offenen Tür oder über Ansprache in sozialen Medien. Auch informelle Wege wie Mund-zu-Mund-Propaganda innerhalb von Peer-Groups haben sich als wichtige Zugangswege etabliert.

Verbindliche Vorgaben zur Zusammensetzung der Teilnehmenden bestehen nicht. Allerdings ist die Gewinnung von Mädchen und jungen Frauen „ausdrücklich erwünscht“ (HMSI 2023). Bis zum Ende der Förderperiode sollen insgesamt mindestens 10.700 Teilnehmende gefördert werden.

5.2 Wirksamkeit von QuB: Outcomes und Impacts

Auf der *Outcome-Ebene* stehen Nutzen- und Wirkungsaspekte im Vordergrund, die sich kurz- bis mittelfristig bei der Zielgruppe beobachten lassen. QuB zielt grundsätzlich darauf ab, die Teilnehmenden nach einer erfolgreichen Stabilisierung sowie einer schulischen und beruflichen Qualifizierung in eine schulische oder berufliche Ausbildung, eine geeignete weiterführende Qualifizierungsmaßnahme oder eine Beschäftigung zu integrieren. Damit einher geht die Verbesserung der Ausbildungsreife und der Beschäftigungsfähigkeit. Dies umfasst besonders den Aufbau fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen, die die Teilnehmenden zu einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Berufs- und Lebenswege befähigen.

Auf der *Impact-Ebene* stehen die längerfristigen Beiträge einer Förderung zu strukturellen bzw. übergeordneten Zielsetzungen mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz im Vordergrund. Vor dem Hintergrund der Interventionslogik des hessischen ESF-Plus-Programms leistet QuB einen Beitrag zur Förderung der aktiven Inklusion, indem es sich an benachteiligte junge Menschen richtet, die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf erleben. QuB kann somit als präventives Instrument zur Vermeidung von sozialer Exklusion und Armutsgefährdung verstanden werden. Dabei adressiert QuB insbesondere auch junge Menschen mit eigener Migrationsgeschichte, die – wie die sekundärstatistischen Auswertungen gezeigt haben – in besonderem Maße von Risiken im Übergang betroffen sind. Darüber hinaus zielt das Förderprogramm explizit darauf ab, die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern zu fördern und die Arbeitsmarktsegregation zwischen Männern und Frauen zu reduzieren. Vom HMSI wurden deshalb Arbeitshilfen entwickelt, um die Projektträger bei der Umsetzung der bereichsübergreifenden Grundsätze „Chancengleichheit und Antidiskriminierung“ sowie „Gleichstellung von Frauen und Männern“ zu unterstützen (HMSI 2023).

Darüber hinaus soll jede ESF+-Förderung einen sogenannten Unionsmehrwert aufweisen, indem die jeweiligen Förderaktivitäten an der Umsetzung der Europäischen Säule sozialer Rechte (ESSR) ausgerichtet sind. Für die Förderperiode 2021–2027 bildet diese den zentralen Bezugsrahmen und wird durch ein „Scoreboard sozialer Indikatoren“ mit 16 messbaren Zielgrößen konkretisiert (Europäische Kommission 2021; o. J.). QuB leistet in diesem Zusammenhang insbesondere einen Beitrag zur Reduktion des Anteils der 18- bis 24-Jährigen mit vorzeitigem (Aus-)Bildungsausstieg (Stand 2024 in Hessen: 13,8 %), zur Verringerung des Anteils der 15- bis 29-Jährigen im NEET-Status (Stand 2024 in Hessen: 9,6 %) sowie zur Erhöhung der Erwerbstätigenquote der 20- bis 64-Jährigen (Stand 2024 in Hessen: 80,5 %) (Eurostat 2025a, 2025b, 2025c).

6 Ergebnisse der Evaluation von QuB

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation des Programms QuB dargestellt. Zunächst werden die Umsetzung der Projekte, die Zusammensetzung der Teilnehmenden sowie deren Unterstützungsbedarfe beschrieben. Anschließend werden die inhaltliche Ausgestaltung der Projekte und die Umsetzung zentraler Förderbausteine, insbesondere der betrieblichen Praktika, betrachtet. Zudem wird die Bewertung der Umsetzung aus der Perspektive der Teilnehmenden und der Träger dargestellt.

Darauf aufbauend werden die Wirkungen analysiert. Im Fokus stehen dabei die Ergebnisse der betrieblichen Praktika, der Verbleib im Anschluss an die Teilnahme sowie weitere Veränderungen, die durch QuB von den Teilnehmenden erreicht wurden.

6.1 Umsetzung von QuB

Die Umsetzung von QuB startete planmäßig im Jahr 2022. Insgesamt wurden 94 Projekte bis Ende 2025 gefördert. Davon handelte es sich in 34 Fällen (bzw. 37 %) um Produktionsschulen und in 9 Fällen (bzw. 10 %) um Jugendwerkstätten. Mehrheitlich wurden im Rahmen von QuB jedoch „sonstige“ Projekte gefördert (n=50 bzw. 54 %). Im ersten Bewilligungszeitraum (01.07.2022–31.12.2023) wurden 46 Projekte von 41 unterschiedlichen Trägern umgesetzt, im zweiten Bewilligungszeitraum (01.01.2024–31.12.2025) waren es 47 Projekte von 40 Trägern. Die weitgehend konstante Anzahl an Projekten und Trägern spricht insgesamt für eine hohe strukturelle Stabilität des Förderprogramms. Gleichzeitig weist die geringe Dynamik in der Trägerlandschaft darauf hin, dass nur begrenzt neue Akteure in die Umsetzung eingebunden wurden, was sowohl als Indikator für verlässliche und etablierte Strukturen als auch für eine gewisse Pfadabhängigkeit interpretiert werden kann. Die Befragung der Projektträger zeigt jedoch, dass es dennoch gelungen ist, zumindest vereinzelt neue Träger zu gewinnen, die in der Förderperiode 2014–2020 noch kein QuB-Projekt umgesetzt hatten. Die Verlängerung des Förderzeitraums auf 24 Monate wurde von den Projektträgern sehr begrüßt. Nahezu alle Befragten der Trägerbefragung bewerteten die dahingehende Änderung der Fördergrundsätze als sehr hilfreich, nur eine einzige Person war gegenteiliger Meinung.

6.1.1 Teilnehmende, Problemlagen und Zusammensetzung der Teilnehmenden

Insgesamt traten bis Ende 2025 4.213 Personen in ein QuB-Projekt ein. Im Durchschnitt wurden pro Projekt 45 Personen gefördert. Der Median über alle Projekte lag bei 41 Teilnehmenden. Die Auswertungen zeigen, dass sich die Projekte stark im Hinblick auf die Teilnehmendenzahl unterscheiden: Die Spannweite reicht von 13 bis 132 Teilnehmenden, die innerhalb des Bewilligungszeitraums gefördert wurden. Entsprechend überrascht es nicht, dass die Projektträger die Besetzung offener Teilnehmendenplätze unterschiedlich bewerteten. Während etwa die Hälfte der befragten Projektträger diese als herausfordernd wahrnahm, berichtete die andere Hälfte von kaum oder keinen Schwierigkeiten. Die Einschätzungen der Projektträger zur Entwicklung dieser Schwierigkeiten im Zeitverlauf fielen insgesamt heterogen aus. Der größte Teil der Befragten berichtete von einer unveränderten Situation im Vergleich zur Förderperiode 2014–2020. Gleichzeitig gab es in gleichem Umfang sowohl Hinweise auf eine leichte Verschärfung als auch auf eine Entspannung der Lage.

Analog zur Anzahl der Projekte unterscheidet sich auch die Verteilung der Teilnehmenden nach Projekttyp: Etwa 10 % besuchten eine Jugendwerkstatt, 44 % eine Produktionsschule und 46 % der Teilnehmenden absolvierten ein „sonstiges“ Projekt. Während in den Produktionsschulen durchschnittlich 54 Personen gefördert wurden, besuchten im Mittel nur 43 Personen eine Jugendwerkstatt und 40 Personen ein „sonstiges“ Projekt.

Tabelle 7 stellt soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden differenziert nach Geschlecht dar. Männer waren mit einem Anteil von 60 % gegenüber der Gesamtbevölkerung deutlich überrepräsentiert. Der Frauenanteil betrug 39 %, der Anteil nicht-binärer Personen 1 %. Der hohe Männeranteil ist jedoch durch die allgemein schlechteren schulischen Abschlüsse und die damit verbundenen höheren Förderbedarfe zu erklären und entspricht ziemlich genau den Anteilen der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangssystem (vgl. Kapitel 3.1).

Tabelle 7: Sozio-demografische Merkmale der Geförderten, 2022-2025

	Anzahl	Anteil
Gesamt	4.213	
Alter		
Unter 18 Jahre	1.515	36%
18 bis 29 Jahre	2.698	64%
30 bis 54 Jahre	0	0%
54 Jahre und älter	0	0%
Höchster Bildungsabschluss		
ohne Schulabschluss (ISCED 0–1)	2.608	62%
Hauptschul-/Realschulabschluss (ISCED 2)	1.507	36%
Sekundarbildung oder postsekundäre Bildung (ISCED 3-4)	89	2%
Tertiäre Bildung	9	0%
Erwerbsstatus		
arbeitslos	1.865	44%
erwerbstätig	56	1%
nicht erwerbstätig	2.292	54%
Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit		
Deutsche Staatsbürgerschaft	2.161	51%
EU-Staatsbürgerschaft	444	11%
Drittstaatsangehörige	1.608	38%
Migrationshintergrund	2.806	67%
Zugehörigkeit zu einer Minderheit	167	4%
Sonstige Personenmerkmale		
Behinderung	145	3%
ohne festen Wohnsitz	52	1%
ländlicher Wohnsitz	533	13%

Quelle: ESF-Monitoringsystem (Stand: Mai 2026). In Bezug auf die Wohnregion, der Zugehörigkeit zu einer Minderheit oder der Altersgruppe waren die Angaben nicht vollständig. Die fehlenden Angaben beliefen sich auf 1 % bis 4 %.

Insgesamt waren 36 % der Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Eintritts unter 18 Jahre alt, 64 % waren zwischen 18 und 29 Jahren alt. Die Ausweitung der Altersgrenze in der Förderperiode 2021–2027 auf Personen bis unter 30 Jahre (statt bis unter 27 Jahre) wurde von der Mehrheit der Projektträger positiv bewertet. Im Rahmen der Trägerbefragung gaben 15 von 28 antwortenden Personen an, dass die Ausweitung etwas oder sehr hilfreich gewesen sei, während 11

Befragte die Veränderung neutral bewerteten. Lediglich zwei Personen stuften die Ausweitung der Altersgrenze als etwas oder sehr hinderlich für die Projektumsetzung ein.

Hinsichtlich des Bildungsniveaus zeigten sich deutliche Defizite: 62 % der Teilnehmenden verfügten über keinen Schulabschluss (ISCED 0–2), 36 % über einen Haupt- oder Realschulabschluss² und 2 % hatten bereits das (Fach-)Abitur, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Berufsgrundbildungs- bzw. Berufsvorbereitungsjahr absolviert (ISCED 3–4). Eine tertiäre Ausbildung hatten nur einzelne Teilnehmende abgeschlossen, weshalb der Anteil insgesamt bei 0 % lag.

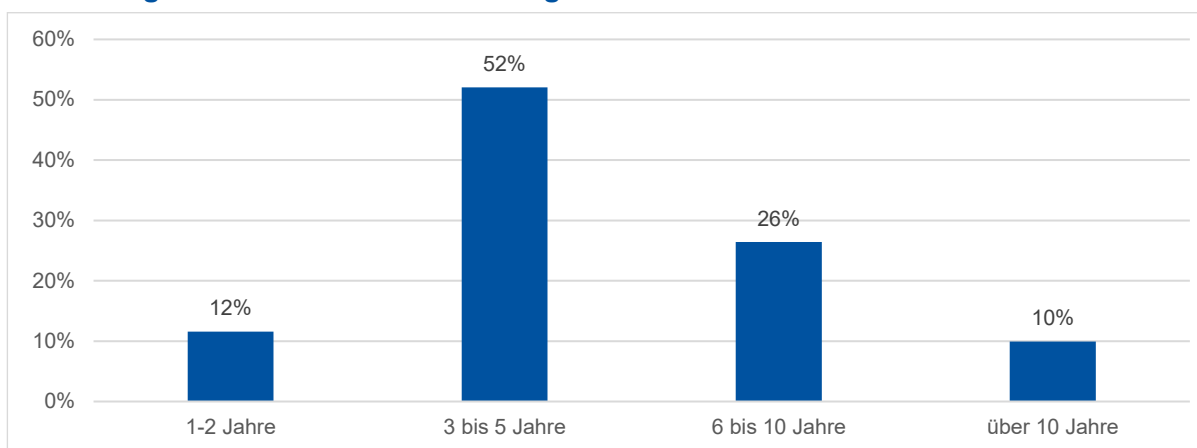
Vor Eintritt in die Maßnahme war lediglich 1 % der Teilnehmenden erwerbstätig. 44 % waren arbeitslos und 54 % nicht erwerbstätig. Ein erheblicher Anteil der arbeitslosen Teilnehmenden war bereits längerfristig arbeitslos.

Durchschnittlich 3 % aller Teilnehmenden hatten eine Behinderung, nur 1 % hatte bei Eintritt in ein QuB-Projekt keinen festen Wohnsitz. 13 % wohnten in einer ländlichen Region.

Auch im Hinblick auf den Migrationshintergrund bzw. die Staatsangehörigkeit zeigen sich bekannte Muster: 49 % der Teilnehmenden besaßen keine deutsche Staatsbürgerschaft, davon entfielen 11 % auf Personen mit einer EU-Staatsbürgerschaft, während der Großteil (38 %) die Staatsbürgerschaft eines sogenannten Drittstaats besaß. 67 % der Teilnehmenden wurden nicht in Deutschland geboren und wiesen demnach eine eigene Migrationsgeschichte auf. Die Teilnehmendenbefragung liefert weitergehende Informationen zu den Migrationsgeschichten. Abbildung 3 zeigt, wie lange sich die Teilnehmenden, die nicht in Deutschland geboren wurden, zum Befragungszeitpunkt bereits in Deutschland aufhielten. Dabei wird deutlich, dass viele erst vor wenigen Jahren migriert sind. Über die Hälfte der Personen mit eigener Einwanderungsgeschichte lebte erst seit drei bis fünf Jahren in Deutschland, 12 % sogar erst seit ein bis zwei Jahren. Rund ein Viertel migrierte bereits vor sechs bis zehn Jahren nach Deutschland, jede zehnte Person vor mehr als zehn Jahren. Im Vergleich zur vorherigen Förderperiode ist der Anteil der Personen, die seit drei bis fünf Jahren in Deutschland lebten, etwas gesunken (-9 Prozentpunkte), während der Anteil der Personen, die zwischen sechs und zehn Jahre in Deutschland lebten, deutlich angestiegen ist (+13 Prozentpunkte) (Bennett et al. 2022). Daraus lässt sich schließen, dass integrationsbezogene Unterstützungsbedarfe weiterhin relevant sind, die Schwerpunkte der Unterstützung sich aber möglicherweise verändert haben: Bei Personen, die erst seit ein bis fünf Jahren in Deutschland lebten, dürften Fragen der Erstorientierung sowie des Spracherwerbs eine besonders große Rolle gespielt haben. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer könnten demgegenüber Fragen der Verstetigung von Teilhabe und der beruflichen Orientierung stärker in den Vordergrund getreten sein.

² Aufgrund der Erfassung im Rahmen des Monitorings ist eine Unterscheidung nach Haupt- und Realschulabschluss nicht möglich.

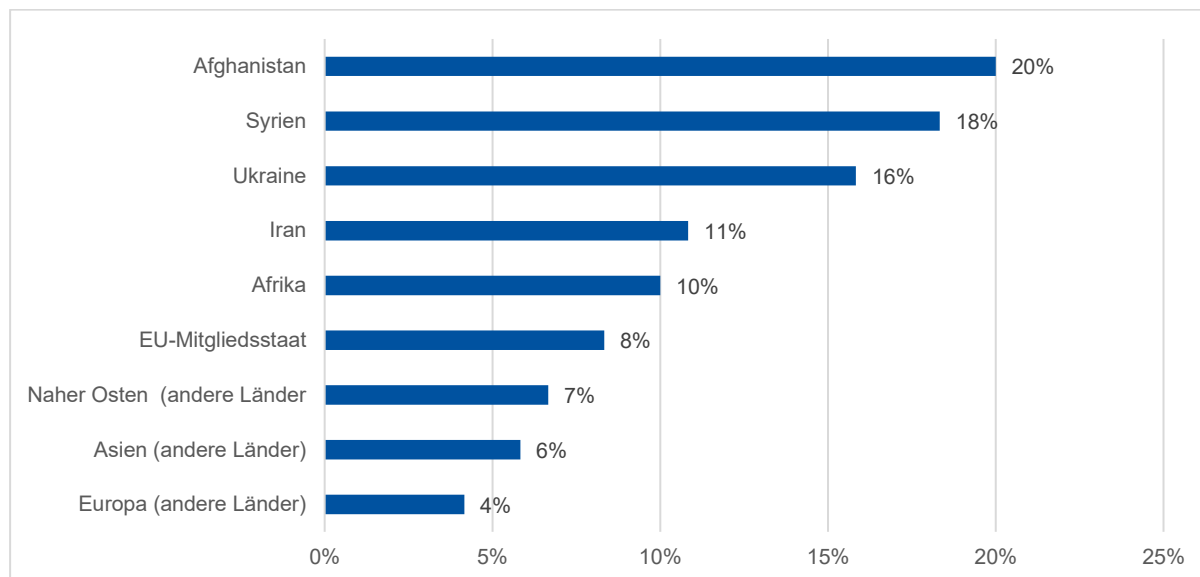
Abbildung 3: Aufenthaltsdauer seit Migration nach Deutschland



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung (2025), n=121.

Abbildung 4 gibt Aufschluss über die Herkunftsländer, in denen die Teilnehmenden geboren wurden. Von den befragten Teilnehmenden wurden dabei insgesamt 27 unterschiedliche Herkunftsländer genannt. Folgende Länder kamen besonders häufig vor: Afghanistan (20 %), Syrien (18 %), Ukraine (16 %) und Iran (11 %). Der Großteil der nicht in Deutschland geborenen Teilnehmenden stammt demnach aus sogenannten Asylherkunftsländern. Ein Träger verwies im Rahmen des Interviews darauf, dass die Zahl der Geflüchteten in den vergangenen Jahren zwischenzeitlich sehr hoch gewesen sei, inzwischen jedoch wieder deutlich abgenommen hätte.

Abbildung 4: Herkunftsländer (ohne Deutschland)



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung (2025), n= 120.

Insgesamt zeigen sich zwischen Männern und Frauen kaum Unterschiede in Bezug auf die unterschiedlichen in Tabelle 7 ausgewiesenen Merkmale. Auffallend ist jedoch, dass es sich bei der kleinen Gruppe der nicht-binären Personen (1 %) deutlich häufiger um Deutsche ohne eigene Einwanderungsgeschichte handelte. Wenngleich immer noch mehr als die Hälfte der

nicht-binären Personen keinen Hauptschulabschluss hatte, fiel der Anteil dennoch deutlich geringer aus als bei Personen, die sich selbst als männlich oder weiblich definierten. Nicht-binäre Personen wohnten zudem häufiger in einer ländlichen Region. Aus der Teilnehmendenbefragung geht darüber hinaus hervor, dass 6 % aller Teilnehmenden eigene Kinder haben. Davon waren nahezu alle weiblich.

Auch zwischen den Projekttypen zeigten sich Unterschiede in Bezug auf die Teilnehmendenmerkmale: Die Jugendwerkstätten wurden tendenziell häufiger von männlichen Deutschen besucht. Der Frauenanteil lag bei 34 %, der Anteil der Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft bei 38 %. Der höchste Frauenanteil (41 %) und zugleich der höchste Anteil von Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (52 %) fand sich hingegen in den "sonstigen" Projekten. Dies war jedoch teilweise darauf zurückzuführen, dass sich einige Projekte auf bestimmte Zielgruppen (z. B. nur Frauen) fokussierten. In den Produktionsschulen waren 38 % der Teilnehmenden weiblich und 48 % besaßen eine ausländische Staatsbürgerschaft.

Im Zuge der Projektträgerbefragung konnten weitere Informationen zur Zielgruppe gewonnen werden. Die befragten Projektträger wurden gebeten anzugeben, in welchem Umfang die jeweils genannten Problemlagen in ihren Projekten auftraten. Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Verteilung. Die Items sind nach dem durchschnittlichen Anteil der Teilnehmenden in den Projekten sortiert. Die Mittelwerte wurden auf Basis der prozentualen Angaben zur Verteilung innerhalb der einzelnen Projekte berechnet. Sie spiegeln somit nicht die Verteilung auf Ebene der Gesamtzahl der Teilnehmenden wider.

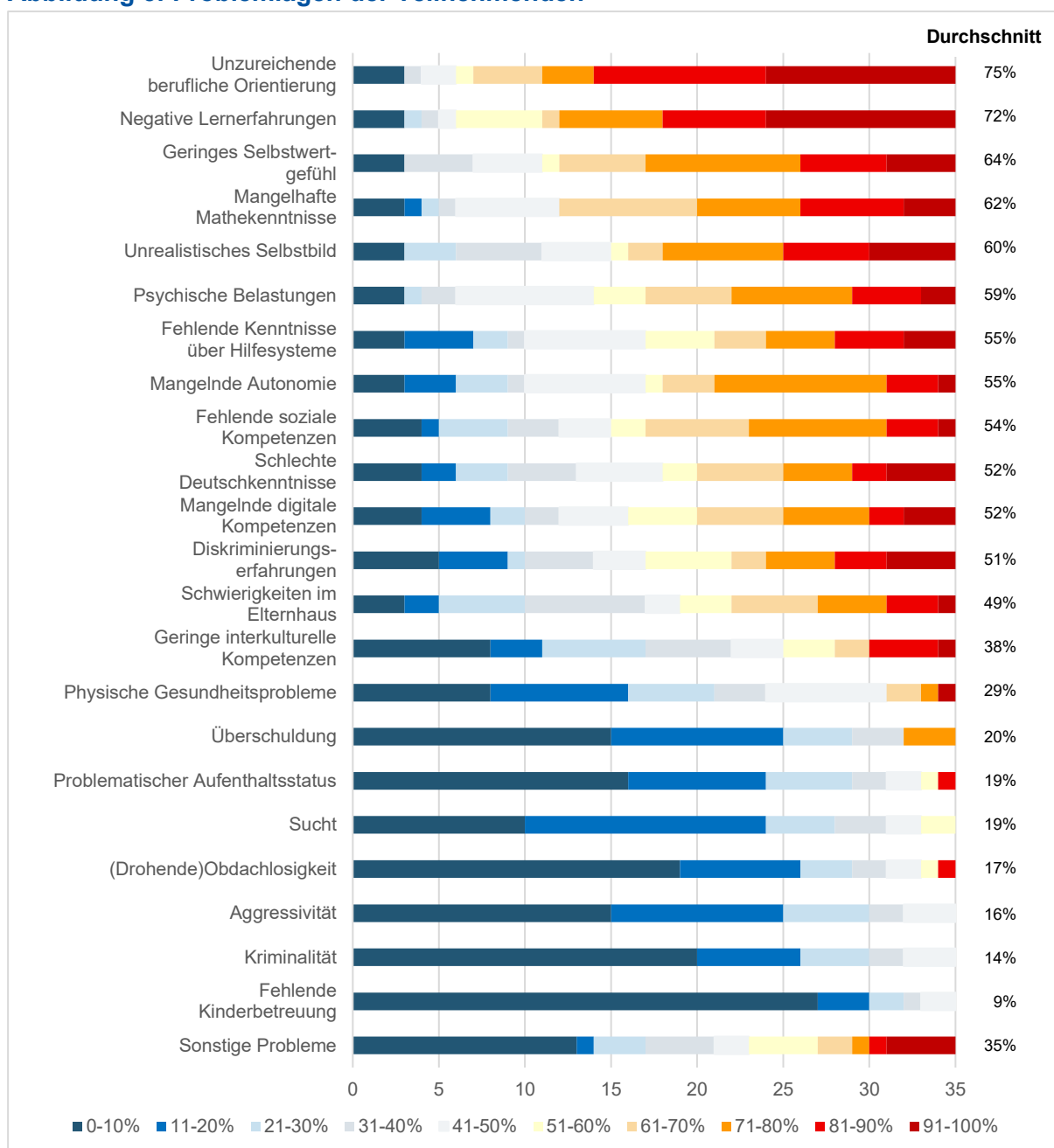
Die Ergebnisse zeigen, dass sich die beobachteten Problemlagen der Teilnehmenden deutlich hinsichtlich ihrer Verbreitung unterscheiden. Einige Problemlagen betrafen in vielen Projekten einen großen Anteil der Teilnehmenden, während andere eher selektiv auftraten. Ergänzend verdeutlichen die Interviews mit den Projektträgern, dass die Jugendlichen aus Sicht der Träger mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Problemlagen in die Projekte eintreten. Ein Träger beschrieb dies folgendermaßen:

„[M]it ganz vielen verschiedenen Paketen kommen die Teilnehmenden zu uns. [...] Alle sind auf eine Art ein bisschen, ich sage immer ganz gerne aus dem Nest gefallen.“ (Träger 2)

Die Ergebnisse der Trägerbefragung zeigen, dass eine unzureichende berufliche Orientierung und negative Lern- und Bildungserfahrungen zu den am weitesten verbreiteten Problemlagen zählten. Im Durchschnitt waren mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden pro Projekt davon betroffen. Darüber hinaus betrafen weitere Problemlagen im Mittel mindestens die Hälfte aller Teilnehmenden. Hierzu zählten insbesondere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, etwa ein geringes Selbstwertgefühl oder ein unrealistisches Selbstbild – auch im Hinblick auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten –, Defizite in der Entwicklung von Autonomie sowie fehlende soziale Kompetenzen. Wissensdefizite wurden vor allem im Bereich der Mathematik, der deutschen Sprache sowie der digitalen Kompetenzen gesehen. Zudem wiesen viele Teilnehmende psychische Belastungen auf und hatten Diskriminierungserfahrungen gemacht. Darüber hinaus fehlten einem Teil der Teilnehmenden Kenntnisse über regionale und lokale Unterstützungsangebote, um persönliche Problemlagen eigenständig bewältigen zu können.

Problemlagen wie fehlende Kinderbetreuung, Kriminalität, Aggressivität, Sucht, Überschuldung, Obdachlosigkeit oder ein ungesicherter Aufenthaltsstatus traten hingegen vergleichsweise selten auf. Im Durchschnitt war davon weniger als jede bzw. jeder fünfte Teilnehmende betroffen. Wie die Interviews mit den Projektträgern zeigen, erwiesen sich diese Problemlagen jedoch als besonders herausfordernd bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Abbildung 5: Problemlagen der Teilnehmenden



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=35.

Die Projektträger konnten zudem weitere Problemlagen frei benennen. Hervorzuheben sind in diesem Kontext insbesondere Schwierigkeiten im Bereich der sozioemotionalen Stabilität der

Teilnehmenden. Dieser Aspekt wurde von rund einem Viertel der befragten Träger angeführt und umfasste beispielsweise Probleme bei der Integration in Gruppen oder dem Aufrechterhalten von Freundschaften, soziale Phobien sowie Einsamkeit.

Ein Vergleich nach Projekttypen zeigt, dass die Teilnehmenden in „sonstigen“ Projekten im Durchschnitt deutlich belasteter waren als Teilnehmende in Produktionsschulen. Zum Teil lassen sich in Bezug auf die genannten Merkmale besonders große Unterschiede (> 10 Prozentpunkte) beobachten: In „sonstigen“ Projekten nahmen im Mittel mehr Personen mit Schuldenproblemen (26 % zu 12 %), Gesundheitsproblemen körperlicher Art (35 % zu 21 %), geringen interkulturellen Kompetenzen (45 % zu 32 %), unrealistischen Selbsteinschätzungen (67 % zu 52 %) und geringem Selbstwertgefühl (70 % zu 56 %) teil. In den Jugendwerkstätten fallen die Mittelwerte vor allem im Zusammenhang mit Belastungen, die einen Bezug zum Migrationshintergrund der Teilnehmenden aufweisen (geringere interkulturelle Kompetenzen, schlechte Deutschkenntnisse, Diskriminierungserfahrungen) deutlich geringer aus. Darüber hinaus wiesen weniger Teilnehmende Defizite in Mathe oder in Bezug auf ihre digitalen Kompetenzen auf. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Jugendwerkstätten mehr als drei Viertel der Teilnehmenden psychische Belastungen bzw. mentale Gesundheitsprobleme attestierten. Tendenziell sprechen die Resultate dafür, dass zwischen den Projekttypen durchaus Varianzen in Bezug auf die Verteilung und Häufung von Problemlagen bestehen. Zu beachten ist, dass die Ergebnisse aufgrund der (sehr) geringen Fallzahlen nur bedingt belastbar sind und deshalb nur zurückhaltend interpretiert werden sollten.

Die Beschreibungen der Träger im Rahmen der standardisierten Trägerbefragung sowie der Trägerinterviews verdeutlichten, dass sich die Zielgruppe der Projekte durch komplexe und meist kumulative Problemlagen auszeichnete, die sich zum Teil gegenseitig verstärkten – auch wenn diese zwischen den Teilnehmenden sehr unterschiedlich ausfielen. So wurden etwa familiäre Belastungen mit psychischer Überforderung und diese wiederum mit der Entwicklung von Spielsucht oder Drogenmissbrauch in Verbindung gebracht.

Der Umgang mit den verschiedenen Problemlagen der Teilnehmenden stellte die Projektträger teilweise vor große Herausforderungen. Hierzu zählte beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus der Teilnehmenden. Dies wurde von knapp drei Vierteln der Träger als herausfordernd wahrgenommen. Rund zwei Drittel berichteten zudem von einer Zunahme der Heterogenität. Nur in einem Einzelfall wurden die Teilnehmenden als homogener wahrgenommen. Die übrigen Projektträger sahen diesbezüglich keine Veränderungen.

Mehr als drei Viertel der Träger empfanden die Förderung von jungen Menschen mit psychischen Belastungen oder großen sprachlichen Defiziten als (sehr) schwierig. Im Vergleich zur Förderperiode 2014–2020 war die überwiegende Mehrheit der Projektträger zudem der Meinung, dass der Anteil der Personen mit psychischen Belastungen sowie der Personen mit großen sprachlichen Defiziten deutlich zugenommen habe. Ein Träger wies im Rahmen eines Interviews darauf hin, dass sich die Problemlagen der Teilnehmenden insofern verschoben hätten, als Probleme vor Ausbruch der Corona-Pandemie häufiger nach außen getragen

worden seien und sich beispielsweise in Gewalttätigkeit geäußert hätten, während Teilnehmende inzwischen eher soziale Ängste zeigten.

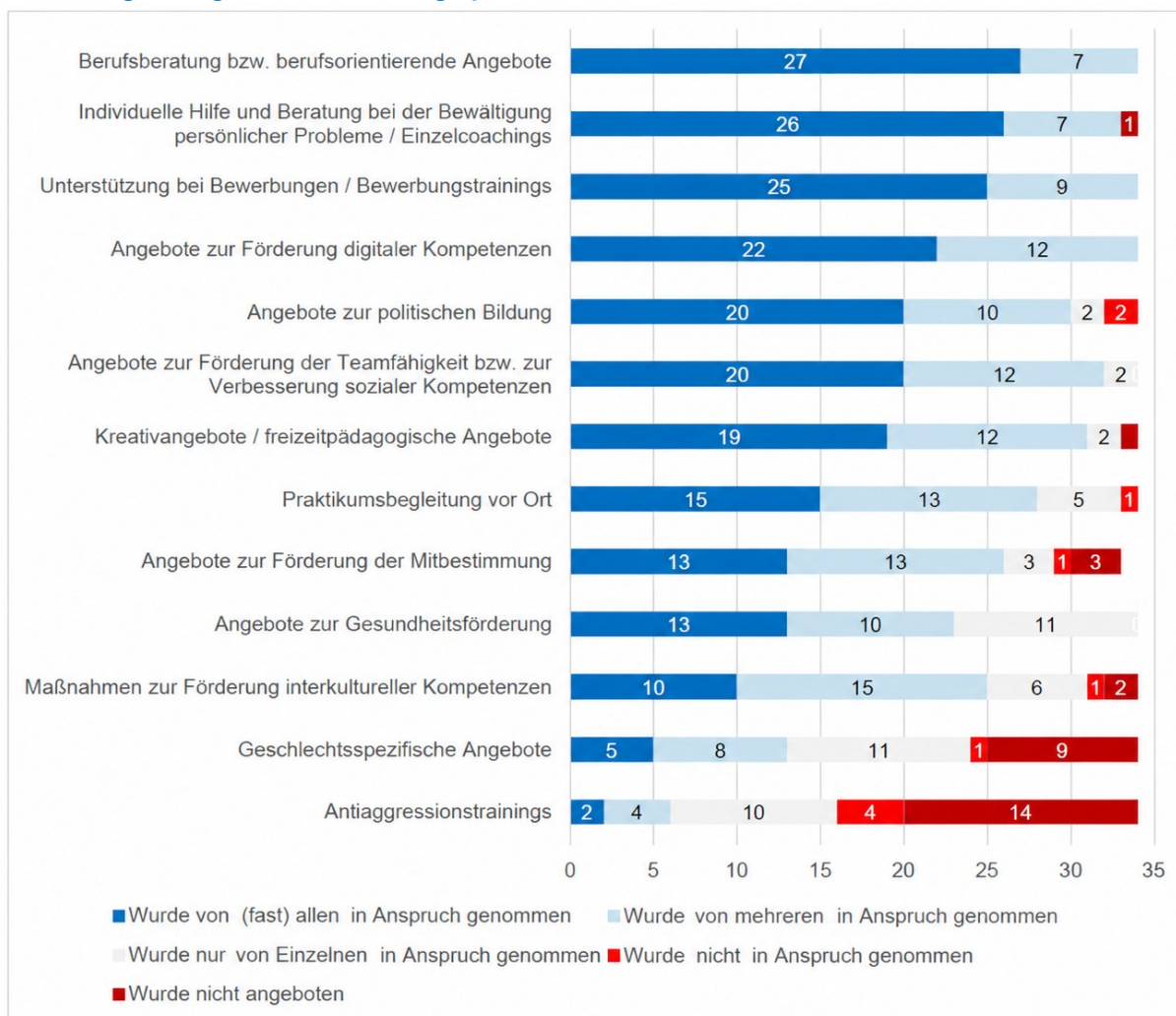
6.1.2 Projekthinhalte

Im Hinblick auf die verschiedenen Projekttypen, die im Rahmen von QuB gefördert werden, zeigen sich einige inhaltliche Abweichungen. Die Auswertung der Projektkonzepte deutete insgesamt darauf hin, dass sich die Projekttypen weniger durch formale Zielsetzungen als vielmehr durch ihre pädagogische Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Während Produktionsschulen stärker arbeitsmarkt- und berufsfeldorientiert ausgerichtet waren und die Qualifizierung im Rahmen realer Produktionsprozesse erfolgte, wiesen Jugendwerkstätten tendenziell eine stärkere sozialpädagogische Orientierung auf und fokussierten stärker auf Stabilisierung und individuelle Förderung. Die „sonstigen“ Projekte nahmen häufig eine intermediäre Position ein und kombinierten Elemente beruflicher Orientierung, Qualifizierung und sozialpädagogischer Begleitung. Dies bedeutete auch, dass sich Produktionsschulen stärker auf die Vermittlung spezifischer Berufsfelder fokussierten, während Jugendwerkstätten und „sonstige“ Projekte eher eine breite berufliche Orientierung bzw. Erprobung ermöglichten. Insgesamt zeigten sich jedoch fließende Übergänge und zahlreiche Mischformen zwischen den einzelnen Projekttypen.

Die Ergebnisse der Trägerbefragung zeigen – unabhängig vom Projekttyp – deutliche Unterschiede in der Verbreitung und Nutzung einzelner Projektangebote oder -instrumente (vgl. Abbildung 6). Einige Angebote wiesen dabei eine sehr hohe Gesamtrelevanz auf und wurden nahezu flächendeckend eingesetzt: Mehr als drei Viertel der befragten Träger gaben an, dass eine Inanspruchnahme durch (fast) alle Teilnehmenden erfolgte. Hierzu zählten insbesondere die Berufsberatung bzw. berufsorientierende Angebote sowie die Unterstützung bei Bewerbungen bzw. Bewerbungstrainings, aber auch individuelle Hilfen und Coachings bei persönlichen Problemen. Diese wurden von nahezu allen Trägern angeboten und auch von einem Großteil der Teilnehmenden in Anspruch genommen. Ähnliches galt für Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen oder der politischen Bildung, Maßnahmen zur Verbesserung sozialer Kompetenzen, Kreativangebote und freizeitpädagogische Maßnahmen sowie die Begleitung von Betriebspraktika.

Demgegenüber zeigten sich bei einigen Angeboten deutlich geringere Verbreitungsgrade. Geschlechtsspezifische Angebote wurden zwar von einem Teil der Träger umgesetzt, erreichten jedoch häufig nur einzelne Teilnehmende oder wurden nicht durchgängig angeboten. Antigewalttrainings wiesen die geringste Verbreitung auf: Hier überwog der Anteil der Projekte, in denen diese entweder nicht angeboten oder nicht in Anspruch genommen wurden. Insgesamt wird deutlich, dass sich ein Kernbestand an weit verbreiteten und intensiv genutzten Angeboten identifizieren lässt. Daneben steht eine Reihe stärker spezialisierter Instrumente, die je nach Projektkontext unterschiedlich eingesetzt wurden.

Abbildung 6: Angebot und Nutzung spezifischer Förderinstrumente



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34.

Im Rahmen der Trägerinterviews berichtete eine befragte Person, dass die Teilnehmenden auch bei der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen unterstützt wurden. Im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Seminartagen würden beispielsweise Themen wie Lebenshaltungskosten und realistische Verdienstmöglichkeiten behandelt.

Ein anderer Träger betont die emotionale Basisarbeit, die im Projekt geleistet wird:

„Ja, und was viele auch erstmal brauchen, ist, dass sie überhaupt das Gefühl bekommen, dass sie hier andocken. Und das ist erst mal unsere Basisarbeit, dass wir auch ihnen das Gefühl geben, die können jederzeit ins Büro kommen.“ (Träger 2)

Angebote zur Mitbestimmung

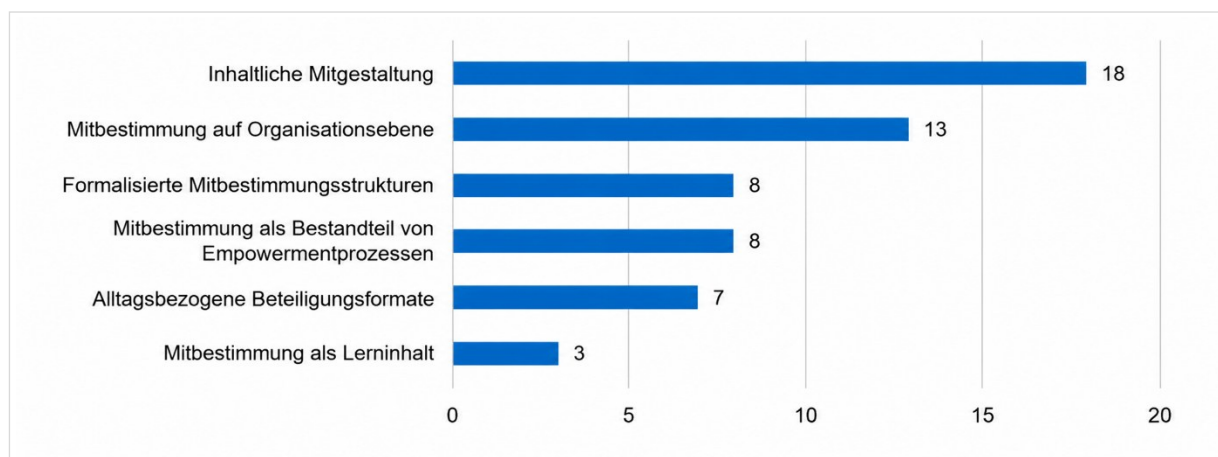
Die Umsetzung von Angeboten zur politischen Bildung, zur Mitbestimmung sowie zur Förderung digitaler Kompetenzen wurde erstmals in der Förderperiode 2021–2027 im Rahmen der Förderrichtlinien fest verankert. Um zu sehen, wie die entsprechenden Vorgaben in die Projektpraxis übertragen wurden, sollten die Projektträger im Rahmen der Befragung ergänzende Angaben hierzu machen.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass sich Angebote zur Mitbestimmung noch nicht als fester Projektbestandteil etablierten, an dem (fast) alle Teilnehmenden partizipierten. Gleichzeitig befanden sich Projekte, in denen entsprechende Angebote nur von einzelnen oder gar keinen Teilnehmenden in Anspruch genommen wurden (bzw. gar nicht erst angeboten wurden), in der Minderheit.

Die Auswertung der offenen Angaben verdeutlichte zudem, dass Mitbestimmung in den Projekten auf unterschiedlichen Ebenen umgesetzt wurde (vgl. Abbildung 7). In einem Großteil der Projekte erfolgte Mitbestimmung über die inhaltliche Mitgestaltung von Aktivitäten. Die Teilnehmenden konnten dabei mitentscheiden, welche Themen behandelt oder welche Aktivitäten durchgeführt wurden. Eine wichtige Rolle spielte außerdem die Mitbestimmung auf Organisationsebene. Hier hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Abläufe, Regeln oder organisatorische Rahmenbedingungen mitzugestalten.

In rund einem Viertel der Projekte wurden darüber hinaus formalisierte Mitbestimmungsstrukturen etabliert. Dazu zählten insbesondere gewählte Klassenräte bzw. Teilnehmendenvertretungen, Vollversammlungen sowie Teilnehmendenplena. Im Rahmen dieser Strukturen verfügten die Teilnehmenden über tatsächliche Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen. Demgegenüber standen alltagsbezogene Beteiligungsformate, wie regelmäßige Reflexionsrunden oder Feedbackinstrumente, in denen vor allem Vorschläge und Rückmeldungen eingebracht werden konnten. Eine ähnliche Funktion erfüllten Mitbestimmungsaktivitäten, die explizit als pädagogisches Ziel im Sinne von Empowermentprozessen eingesetzt wurden. Mitbestimmung diente hier insbesondere der Förderung von Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit.

Abbildung 7: Angebote zur Mitbestimmung



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=29. Offene Antworten.

In einzelnen Projekten wurde Mitbestimmung zudem gar nicht oder nur mittelbar berücksichtigt, etwa als Lerninhalt im Rahmen politischer Bildungsangebote, beispielsweise bei der Vermittlung von Wissen über das Wahlsystem.

Die große Mehrheit der Projektträger bewertete die Integration von Angeboten zur Mitbestimmung als sehr hilfreich, insbesondere im Hinblick auf die Förderung sozialer und persönlicher

Kompetenzen. Lediglich eine befragte Person äußerte sich kritischer und verwies darauf, dass es Teilnehmenden oftmals schwerfalle, eigene Interessen zu erkennen und zu formulieren.

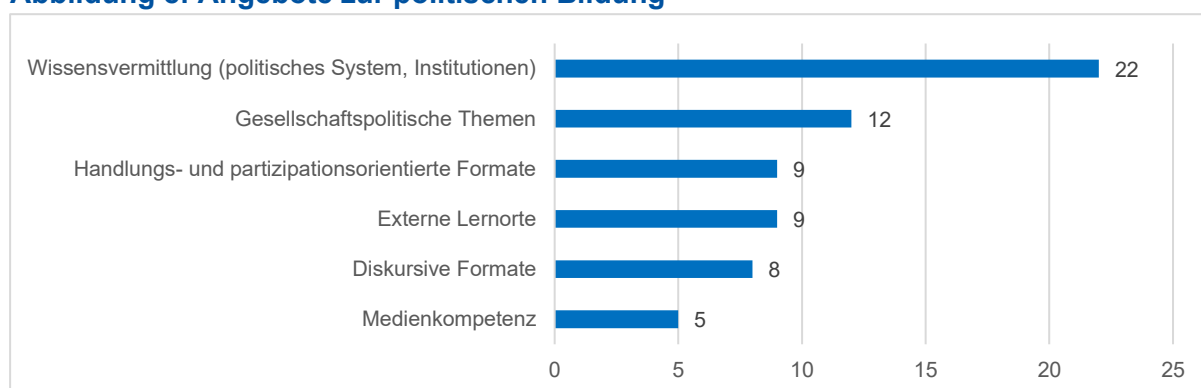
Angebote zur politischen Bildung

Angebote zur politischen Bildung hatten in der Projektpraxis eine etwas höhere Relevanz als Angebote zur Mitbestimmung. Den größten Stellenwert nahm die Vermittlung von Wissen über politische Systeme und Institutionen ein (vgl. Abbildung 8). In rund zwei Dritteln der Projekte wurden entsprechende Inhalte aufgegriffen und vertieft. Dies deutete darauf hin, dass grundlegende Kenntnisse über politische Strukturen, Prozesse und Institutionen einen zentralen Bestandteil der politischen Bildungsarbeit darstellten. Insbesondere die Bundestagswahl im Jahr 2025 wurde dabei häufig als Anlass genutzt, um politische Zusammenhänge zu vermitteln.

An zweiter Stelle standen Angebote, die sich mit gesellschaftspolitischen Themen befassten. Hierzu zählten insbesondere Themen wie Diskriminierung, Rassismus, Migration oder Klimawandel. Diese Inhalte ermöglichten es den Teilnehmenden, gesellschaftliche Problemlagen zu reflektieren und Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen.

Handlungs- und partizipationsorientierte Formate, externe Lernorte sowie diskursive Formate nahmen eine mittlere Bedeutung ein. Während handlungsorientierte Ansätze darauf abzielten, politische Bildung durch aktives Handeln und Mitgestaltung erfahrbar zu machen, eröffneten externe Lernorte – etwa durch Besuche politischer Institutionen oder den Austausch mit politischen Akteurinnen und Akteuren – zusätzliche praxisnahe Zugänge zu politischen Themen. Diskursive Formate, wie Gruppendiskussionen oder Reflexionsrunden, dienten insbesondere der Meinungsbildung, dem Perspektivwechsel sowie der gemeinsamen Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen. Im Kontext der politischen Bildung spielte die Förderung von Medienkompetenzen, z. B. in Form einer kritischen Bewertung und Einordnung von politischen Informationen oder Quellen, eine vergleichsweise geringe Rolle. Diese stellt jedoch einen zentralen Bestandteil politischer Bildung dar, da politische Informationen überwiegend über Medien vermittelt werden und deren kritische Einordnung eine wichtige Voraussetzung für eine fundierte Meinungsbildung ist.

Abbildung 8: Angebote zur politischen Bildung



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=31. Offene Antworten.

Insgesamt zeigte sich, dass politische Bildung in den Projekten vor allem wissens- und themenorientiert ausgerichtet war, während handlungsorientierte, diskursive und praxisnahe

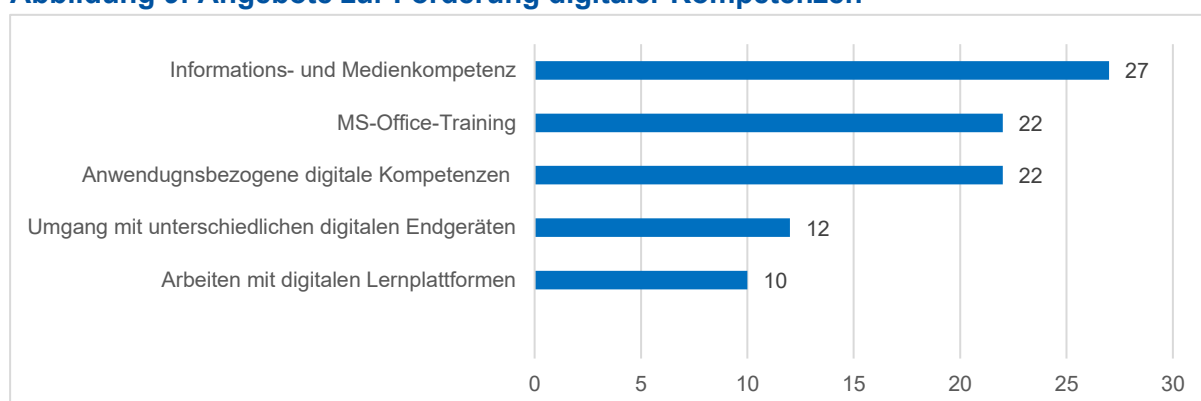
Formate ergänzend eingesetzt wurden. Die politischen Bildungsangebote wurden von den Projektträgern insgesamt überwiegend positiv bewertet. Insbesondere hoben sie hervor, dass die Angebote zur Erweiterung politischen Wissens beitrugen und die Teilnehmenden dazu anregten, sich kritisch mit gesellschaftlichen und politischen Themen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus konnten Vorurteile abgebaut und interkulturelle Kompetenzen gestärkt werden. Gleichzeitig verwiesen einzelne Träger darauf, dass ein Teil der Zielgruppe nur geringes Interesse an politischen Themen zeigte oder von Politikverdrossenheit geprägt war und deshalb über die Angebote nur schwer erreicht werden konnte. Als besonders nachhaltig wurden Formate eingeschätzt, die eine lebensweltnahe Auseinandersetzung ermöglichten, etwa durch die Behandlung aktueller gesellschaftlicher Themen oder die Einbindung externer Lernorte. Diese trugen dazu bei, politische Inhalte greifbarer zu machen und langfristige Lernprozesse anzustoßen.

Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen

Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen wurden in allen Projekten umgesetzt und von der Mehrheit der Teilnehmenden genutzt. Der Förderung digitaler Kompetenzen kam damit in der Projektpraxis eine sehr wichtige Rolle zu. Den größten Stellenwert nahm dabei die Förderung von Informations- und Medienkompetenz ein. Die Projekte zielten insbesondere darauf ab, die Teilnehmenden zu einem reflektierten Umgang mit Informationen und Medien zu befähigen. Dazu gehörten neben Recherchekompetenzen auch die Bewertung von Informationsquellen sowie die Sensibilisierung für Risiken im digitalen Raum, etwa im Zusammenhang mit Datenschutz, Desinformation oder Cybermobbing. In einigen Projekten wurde zudem der kritische Umgang mit KI-Anwendungen erprobt.

An zweiter Stelle standen die Heranführung an sowie der Umgang mit MS-Office-Programmen (Word, Excel, PowerPoint) und die anwendungsbezogene Vermittlung digitaler Kompetenzen. Letztere bezog sich auf die zielgerichtete Nutzung digitaler Werkzeuge zur Bewältigung konkreter Aufgaben, beispielsweise im Kontext von Bewerbungen, Präsentationen oder projektbezogenen Arbeiten.

Abbildung 9: Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34. Offene Antworten.

In rund einem Drittel der Projekte wurde zudem die Heranführung an unterschiedliche digitale Endgeräte genannt. Ziel dieser Angebote war es, die Nutzung digitaler Technologien über das

Smartphone hinaus zu erweitern und grundlegende Zugänge zur digitalen Welt zu schaffen. Darüber hinaus arbeiteten die Teilnehmenden in mehreren Projekten mit digitalen Lernplattformen.

Insgesamt zeigte sich, dass die Förderung digitaler Kompetenzen in den Projekten sowohl grundlegende technische Fähigkeiten als auch reflexive und anwendungsbezogene Aspekte umfasste. Dabei wurde deutlich, dass digitale Kompetenzen nicht nur als Voraussetzung für berufliche Integration, sondern auch für gesellschaftliche Teilhabe verstanden wurden.

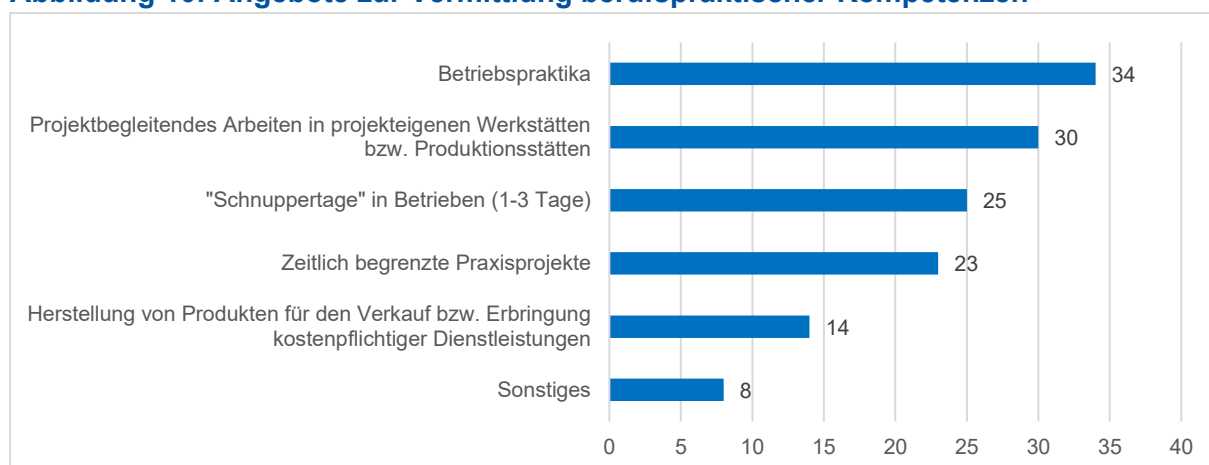
Die Träger wurden zudem gebeten anzugeben, ob für Teilnehmende die Möglichkeit bestand, beispielsweise aufgrund fehlender Kinderbetreuung oder einer Erkrankung online am Projekt teilzunehmen. Während in rund drei Vierteln der einbezogenen Projekte eine solche Möglichkeit grundsätzlich bestand, wurde sie lediglich in etwa einem Fünftel dieser Projekte tatsächlich genutzt. Darüber hinaus wurde die Nutzung mehrheitlich kritisch bewertet. Die Projektträger sahen deutliche Nachteile gegenüber der Präsenzteilnahme und betonten überwiegend, dass digitale Teilnahmeformate lediglich eine Ausnahme darstellen sollten.

Vermittlung berufspraktischer und theoretischer Kompetenzen

Wie die Projektträgerbefragung zeigte, wurden unterschiedliche Formate zur Vermittlung berufspraktischer Kompetenzen eingesetzt. Dabei wird deutlich, dass sowohl realitätsnahe Arbeitserfahrungen als auch geschützte Lernumgebungen innerhalb der Projekte eine wichtige Funktion erfüllten und sich gegenseitig ergänzten. Die meisten Projektträger setzten eine Kombination unterschiedlicher Instrumente ein.

Den Ergebnissen zufolge waren Betriebspraktika in allen Projekten ein fester Bestandteil. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Durchführung von Betriebspraktika gemäß den Fördergrundsätzen verpflichtend vorgesehen war (vgl. Kapitel 6.1.3). Ebenfalls von großer Bedeutung war das projektbegleitende Arbeiten in projekteigenen Werkstätten bzw. Produktionsstätten. Diese Form der praktischen Qualifizierung ermöglichte es, fachliche Kompetenzen kontinuierlich im Projektalltag zu entwickeln und theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen.

Abbildung 10: Angebote zur Vermittlung berufspraktischer Kompetenzen



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34. Mehrfachantworten möglich.

Darüber hinaus spielten auch niedragschwellige Formate wie Schnuppertage in Betrieben sowie zeitlich begrenzte Praxisprojekte eine wichtige Rolle. Diese boten erste Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder und unterstützten die berufliche Orientierung der Teilnehmenden. Weniger häufig wurde die Herstellung von Produkten für den Verkauf bzw. die Erbringung kostenpflichtiger Dienstleistungen genannt. Diese Form war insbesondere mit produktions-schulähnlichen Ansätzen verbunden und eröffnete den Teilnehmenden die Möglichkeit, unter realitätsnahen Bedingungen zu arbeiten.

Sonstige Formate – etwa Messebesuche, Gruppenhospitationen in Betrieben oder der Verkauf eigener Produkte – wurden lediglich von einzelnen Trägern genannt und spielten daher eine untergeordnete Rolle. Ein Vergleich der Projekttypen ist aufgrund der geringen Fallzahlen nur eingeschränkt möglich. Da jedoch zu erwarten ist, dass sich die Projekte insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer praktischen Angebote unterscheiden, sollen einige zentrale Befunde näher betrachtet werden. Das projektbegleitende Arbeiten in eigenen Werkstätten oder Produktionsstätten wird in allen Projekttypen umgesetzt. Allerdings gibt es sowohl unter den Produktionsschulen als auch unter den „sonstigen“ Projekten einzelne Vorhaben, in denen dieses Element nicht angeboten wird. Das Herstellen von Produkten zum Verkauf oder die Durchführung kostenpflichtiger Dienstleistungen erfolgt erwartungsgemäß vorrangig in Produktionsschulen – aber nicht nur. Außerdem gibt es einige Produktionsschulen, in denen die Herstellung von Produkten zum Verkauf oder das Angebot kostenpflichtiger Dienstleistungen nicht erfolgt. Vereinzelt zielen Projekte dann vorrangig auf den (Online-)Handel mit Produkten ab. Zeitlich begrenzte Praxisprojekte sowie Schnuppertage in Betrieben werden vor allem in den „sonstigen Projekten“ umgesetzt; dort finden sie sich in etwa drei Vierteln der Projekte. Teilweise kommen diese Formate jedoch auch in Produktionsschulen und Jugendwerkstätten zum Einsatz, wenngleich dort mit Anteilen von maximal 50 % deutlich seltener.

Wie die Trägerinterviews zeigen, setzten die Träger zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf Praktika unterschiedliche, in ihrer Grundlogik jedoch ähnliche Maßnahmen ein. Im Mittelpunkt stand dabei, berufliche Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden zu

erkunden, Vorstellungen über Berufe zu konkretisieren und auf die Anforderungen im Betrieb vorzubereiten.

Mehrere Träger berichteten von Angeboten, die den Teilnehmenden Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder ermöglichten. Dazu zählten Berufsorientierungstage in Bereichen wie Handwerk oder Küche ebenso wie Betriebsbesichtigungen. Die Maßnahmen dienten dazu, Berufe und Arbeitsumfelder kennenzulernen und erste Vorstellungen über mögliche berufliche Wege zu entwickeln.

Die Auswertung der Projektkonzepte der zweiten Bewilligungsrunde zeigt, dass sich trotz teilweise offener oder uneinheitlicher Beschreibungen klare berufliche Schwerpunkte innerhalb der Projekte identifizieren ließen. Besonders häufig vertreten waren Angebote aus dem handwerklich-gewerblichen Bereich. Dazu zählten insbesondere Tätigkeiten in den Bereichen Holzverarbeitung, Holztechnik, Metallbau sowie Schlosserei. Auch allgemein handwerklich orientierte Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote nahmen einen großen Raum ein. Ein weiterer Schwerpunkt lag im Bereich Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft. Ergänzt wurden diese Angebote durch hauswirtschaftliche Tätigkeitsfelder, die in mehreren Projekten genannt wurden. Darüber hinaus zeigten sich berufliche Bezüge zum Garten- und Landschaftsbau sowie zu Forst- und Umweltbereichen und vereinzelt zu technischen und spezialisierten Tätigkeiten, etwa im Bereich Elektronik oder Fahrradtechnik. Die Projekte deckten damit ein breites Spektrum praxisnaher Berufsfelder ab.

Ergänzend setzten die interviewten Träger Verfahren ein, mit denen Fähigkeiten, Interessen und Stärken der Teilnehmenden eingeschätzt oder gemeinsam reflektiert wurden. Genannt wurden hier insbesondere Berufswahltests sowie Stärkenchecks. Teilweise wurden zudem digitale Informationsangebote wie die Berufsdatenbanken der Bundesagentur für Arbeit genutzt, um Berufe zu recherchieren und Informationen über Tätigkeitsfelder zugänglich zu machen. Hervorzuheben ist eine Kreativwerkstatt, in der Teilnehmende praktische Tätigkeiten ausprobieren und beispielsweise handwerkliche Fähigkeiten erproben konnten. Berufliche Orientierung erfolgte hier nicht nur über Gespräche oder Informationsangebote, sondern auch über praktische Erfahrungen und Selbsterprobung. Darüber hinaus berichteten die Träger von Einzelcoachings, in denen berufliche Vorstellungen der Teilnehmenden mit den Bedingungen des Arbeitsmarktes abgeglichen wurden. Dabei ging es insbesondere um unrealistische Erwartungen hinsichtlich bestimmter Berufsfelder oder Einstiegsmöglichkeiten. Berufliche Orientierung erschien in diesem Zusammenhang nicht nur als Suche nach passenden Interessen, sondern auch als Auseinandersetzung mit realen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen.

In nahezu allen Projekten wurde die Vermittlung der schulischen Kenntnisse vor Ort durch das Personal des Trägers durchgeführt. Teilweise wurde dieses Angebot durch den Besuch einer Berufsschule oder den Einsatz externen Lehrpersonals ergänzt. Nur in Einzelfällen erfolgte der Unterricht ausschließlich an einer Berufsschule oder wurde vollständig von externen Lehrkräften übernommen. In rund drei Vierteln der Projekte hatten die Teilnehmenden grundsätzlich die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Allerdings wurde diese Möglichkeit nur in rund einem Drittel der Projekte von mindestens einem Teilnehmenden genutzt.

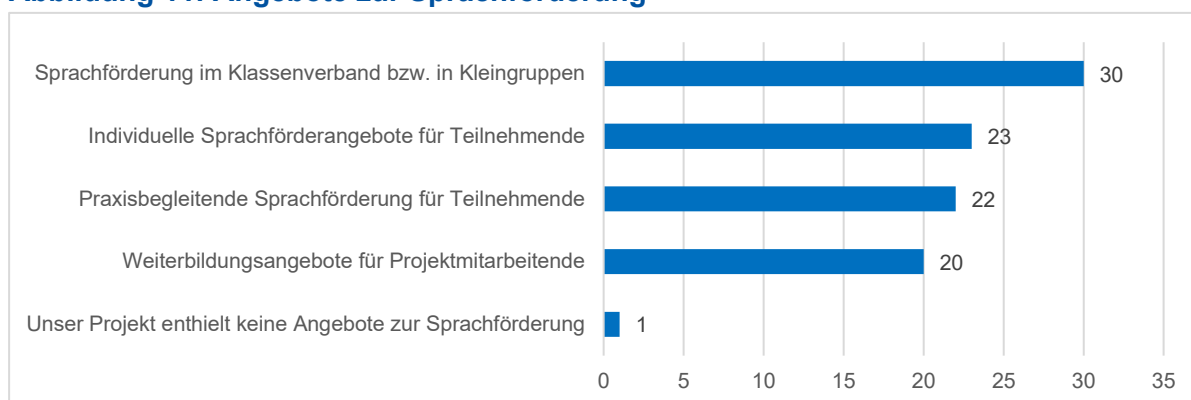
Sprachförderung

Die sprachlichen Defizite der Teilnehmenden stellten die Projektträger insgesamt vor besondere Herausforderungen. Dies ist vor allem auf den hohen Anteil junger Menschen mit eigener Einwanderungsgeschichte zurückzuführen. Wie aus den Trägerinterviews hervorging, wiesen jedoch auch Teilnehmende, die in Deutschland geboren wurden, teilweise mangelhafte (schrift-)sprachliche Kompetenzen auf.

Die Auswertung zeigte, dass Sprachförderangebote – mit einer Ausnahme – in allen Projekten fest verankert waren und in unterschiedlichen Formaten umgesetzt wurden.

In den allermeisten Projekten erfolgte die Sprachförderung im Klassenverband bzw. in Kleingruppen. Dies deutete darauf hin, dass kollektive Lernformate eine zentrale Rolle in der sprachlichen Qualifizierung der Teilnehmenden einnahmen. Ergänzend dazu wurden in einer Vielzahl von Projekten individuelle Sprachförderangebote umgesetzt, die eine gezielte Unterstützung entsprechend der jeweiligen Bedarfslagen ermöglichten. Von ähnlich großer Bedeutung war die praxisbegleitende Sprachförderung. Diese verband sprachliches Lernen unmittelbar mit praktischen Tätigkeiten und unterstützte die Teilnehmenden dabei, sprachliche Kompetenzen in konkreten Handlungssituationen zu erwerben und anzuwenden.

Abbildung 11: Angebote zur Sprachförderung



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=35. Mehrfachantworten möglich.

Darüber hinaus bot mehr als die Hälfte der Projektträger Weiterbildungsangebote für Projektmitarbeitende im Bereich der Sprachförderung an. Dies unterstreicht die Relevanz entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen für das pädagogische Personal und verweist auf die Bedeutung einer fachlich fundierten Umsetzung sprachlicher Förderangebote.

Etwas mehr als die Hälfte der Projekte erhielt zudem Mittel zur Sprachförderung über das ESF+-Programm „Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus“ (BQS+). Das Programm „Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus“ (BQS+) verbindet fachliche Qualifizierung mit berufsqualifizierender Sprachförderung und setzt dabei insbesondere auf handlungsorientierte Lernansätze sowie Teamteaching durch Fach- und Sprachlehrkräfte (Mielenz 2026). Träger, die keine BQS+-Mittel beantragt hatten, begründeten dies damit, dass die Zahl der Teilnehmenden mit Förderbedarf zu gering sei oder bereits andere Angebote eingeplant gewesen seien.

Die Befunde zeigen, dass Sprachförderung in den Projekten sowohl strukturell als auch inhaltlich breit verankert war. Damit dürfte sie einen wichtigen Beitrag dazu geleistet haben, berufspraktische Kompetenzen zu vermitteln und die Ausbildungsreife der Teilnehmenden zu stärken.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die QuB-Projekte ein breites Spektrum an Unterstützungs-, Bildungs- und Qualifizierungsangeboten umsetzten, die auf die vielfältigen Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet waren. Neben beruflicher Orientierung, praktischer Qualifizierung und sozialpädagogischer Begleitung spielten insbesondere Sprachförderung, politische Bildung, Mitbestimmung sowie die Förderung digitaler Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Angebote wurden überwiegend kombiniert eingesetzt und verfolgten das Ziel, die Teilnehmenden sowohl bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven als auch bei ihrer persönlichen und sozialen Stabilisierung zu unterstützen. QuB verfolgt somit einen ganzheitlichen Förderansatz, der fachliche, soziale und personale Kompetenzen gleichermaßen in den Blick nimmt.

6.1.3 Umsetzung betrieblicher Praktika

Die Untersuchung der Umsetzung von Betriebspraktika stellte einen Schwerpunkt der QuB-Evaluation dar und wird deshalb im Folgenden vertieft betrachtet. Im Fokus stehen die Erkenntnisse aus den Fallstudien. Zunächst werden die Funktion und Bedeutung von Praktika beschrieben. Anschließend werden die Organisation und Gestaltung der Praktika beleuchtet, darunter die Wege der Praktikumsakquise und die Auswahl geeigneter Betriebe. Daran anknüpfend werden Merkmale gelingender und belastender Praktikumserfahrungen, Herausforderungen im Praktikumsverlauf sowie die Begleitung der Jugendlichen durch die Träger dargestellt.

Funktion und Bedeutung von Praktika

Aus den qualitativen Interviews mit drei ausgewählten Projektträgern wird deutlich, dass Praktika im Rahmen der Projekte insgesamt einen hohen Stellenwert einnahmen, ihre Bedeutung jedoch unterschiedlich akzentuiert wurde. Während zwei Träger die Praktika als „unglaublich wichtig“ (Träger 1) beschrieben, betonte ein weiterer Träger, dass Praktika zwar eine wichtige Funktion für die berufliche Orientierung und das Sammeln praktischer Erfahrungen erfüllten, jedoch nicht das alleinige „Herzstück“ (Träger 2) des Projekts darstellten. Vielmehr setze sich das Projekt aus unterschiedlichen Bausteinen zusammen, und es müsse auch Raum für die Arbeit an personalen und sozialen Kompetenzen bleiben.

Praktika wurden insbesondere als Möglichkeit beschrieben, unterschiedliche berufliche Tätigkeiten kennenzulernen, sich praktisch auszuprobieren und berufliche Vorstellungen weiterzuentwickeln. Nach Einschätzung eines Trägers sollten insbesondere stabilere Teilnehmende, die sich hinsichtlich ihrer beruflichen Richtung noch unsicher seien, möglichst mehrere Praktika in unterschiedlichen Bereichen absolvieren, um eine realistische Grundlage für spätere Ausbildungsentscheidungen zu gewinnen.

Die Interviews deuten darauf hin, dass sich die unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunktsetzungen nicht eindeutig entlang der formalen Projekttypen ordnen ließen. Gleichzeitig wiesen die Träger darauf hin, dass Praktika nicht für alle Jugendlichen zu Beginn der Projektteilnahme gleichermaßen im Vordergrund standen. Teilweise mussten zunächst andere Problemlagen und Unterstützungsbedarfe bearbeitet werden, bevor Praktika sinnvoll umgesetzt werden konnten.

Ungeachtet dieser unterschiedlichen Gewichtungen schrieben alle drei Träger den Praktika eine wichtige Funktion für die berufliche Orientierung der Teilnehmenden zu. Teilweise wurden Praktika zudem als möglicher Übergang in Ausbildung verstanden.

Die Interviews mit den Betrieben machten deutlich, dass die Aufnahme von Praktikantinnen und Praktikanten aus Unternehmenssicht unterschiedliche Funktionen erfüllen konnte. Die Motivation zur Aufnahme von Praktikantinnen und Praktikanten war häufig sozial geprägt. Mehrere Betriebe beschrieben den Wunsch, jungen Menschen aus schwierigen Lebenslagen eine Chance zu geben und sie beim Einstieg ins Berufsleben zu unterstützen. Dies wurde exemplarisch in der folgenden Aussage deutlich:

„Ich bin ja sehr dafür, dass solche Leute oder Menschen [...] wieder einen Fuß [in die Tür] kriegen oder wieder ins Berufsleben reinkommen [...]“. (Praktikumsbetrieb 2)

Daneben sahen einige Betriebe in Praktika auch die Möglichkeit, potenzielle Auszubildende kennenzulernen und Unterstützung im Arbeitsalltag zu erhalten. So berichtete eine Interviewperson aus einem neu gegründeten Unternehmen, dass aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen keine ausgebildeten Fachkräfte eingestellt werden konnten, gleichzeitig jedoch Unterstützungsbedarf im Arbeitsalltag bestanden habe. Auch die Trägerinterviews deuteten darauf hin, dass Praktika von einzelnen Unternehmen gezielt zur Nachwuchsgewinnung genutzt wurden.

Erwartungen an die Teilnehmenden wurden in den Betriebsinterviews nicht systematisch erhoben. Entsprechende Hinweise ergaben sich vielmehr aus verschiedenen Gesprächspassagen und wurden daher nicht von allen Betrieben gleichermaßen thematisiert. Dennoch ließen sich aus den Interviews einige wiederkehrende Anforderungen rekonstruieren. Wenn Teilnehmende ein Praktikum absolvierten, erwarteten manche Betriebe vor allem grundlegende arbeitsbezogene Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit. Dies betraf beispielsweise einen rechtzeitigen Umgang mit Krankmeldungen oder Verspätungen:

„Genau diese, diese Zuverlässigkeit oder diese einfach nur. Oder wenn ich jetzt am Abend schon merke, ich habe ein Bauchgrummeln oder ich habe Fieber gekriegt, dann kann man sich ja auch einen Abend vorher schon mal melden.“ (Praktikumsbetrieb 4)

Darüber hinaus wurden höfliche Umgangsformen, Freundlichkeit sowie Eigeninitiative im Arbeitsalltag als wichtig beschrieben. Einzelne Betriebe nannten zudem branchenspezifische Anforderungen. So verwies ein Betrieb im Dachdeckerbereich auf die Notwendigkeit körperlicher Belastbarkeit sowie darauf, dass keine Drogen oder bestimmte Medikamente konsumiert werden sollten. Andere Betriebe nannten ein gewisses Maß an Deutschkenntnissen als Voraussetzung oder bewerteten die Nutzung von Mobiltelefonen während der Arbeitszeit kritisch.

Die Einschätzungen der Träger decken sich weitgehend mit den von den Betrieben selbst formulierten Anforderungen. Übereinstimmend wurde berichtet, dass aus Sicht vieler Betriebe weniger schulische Leistungen im Vordergrund stünden als vielmehr personale und arbeitsbezogene Verhaltensweisen. Besonders häufig genannt wurden dabei Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit. Ein Träger hob hervor, dass diese Anforderungen insbesondere im Handwerk relevant seien, da Unpünktlichkeit auf Baustellen unmittelbar zu Wartezeiten und Problemen in den Arbeitsabläufen führen könne.

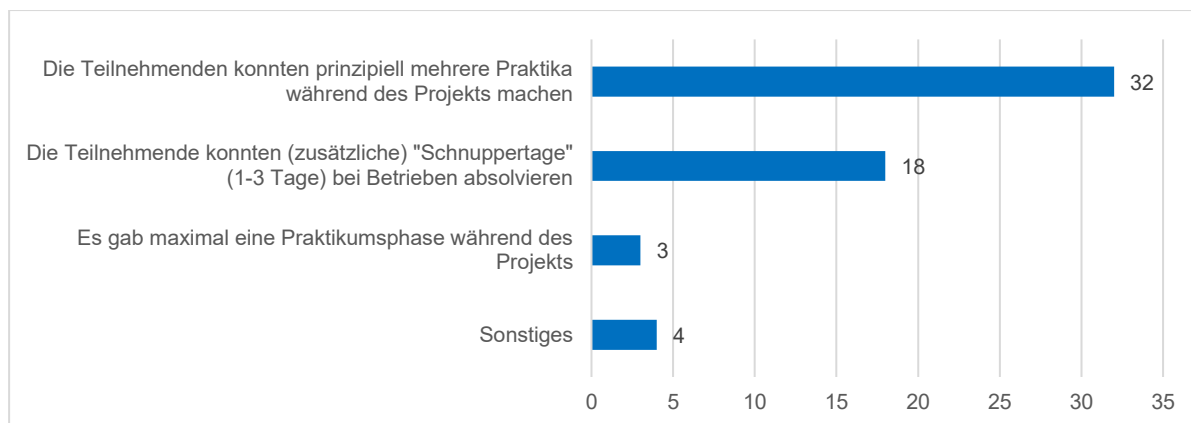
Die Interviews mit den Trägern wiesen darauf hin, dass Betriebe gegenüber Jugendlichen mit Defiziten inzwischen teilweise kompromissbereiter geworden seien. Ein Träger beschrieb, dass Unternehmen heute „toleranter“ auf Schwierigkeiten wie mangelnde Pünktlichkeit oder geringere Belastbarkeit reagierten, was auch mit dem Fachkräftemangel zusammenhänge. Während Betriebe unmittelbar nach der COVID-19-Pandemie noch zurückhaltender gewesen seien, seien sie inzwischen eher bereit, Jugendlichen trotz bestehender Schwierigkeiten eine Chance zu geben. Zugleich betonten die Träger jedoch, dass diese Offenheit Grenzen habe. Bestimmte Anforderungen – etwa grundlegende Zuverlässigkeit oder basale arbeitsbezogene Kompetenzen – könnten aus Sicht der Betriebe nicht vollständig kompensiert werden.

Die Ergebnisse der Online-Trägerbefragung zeichnen in diesem Zusammenhang ein etwas differenzierteres Bild. Während die qualitativen Interviews darauf hindeuten, dass die Herausforderung häufig weniger darin bestand, grundsätzlich einen Praktikumsplatz zu finden, sondern vielmehr passende Praktika für die jeweiligen Jugendlichen zu vermitteln, berichteten einige Träger in der standardisierten Befragung von einer erschwerten Gewinnung von Praktikumsbetrieben. So schätzten 13 Träger das Gewinnen von Praktikumsplätzen in der Förderperiode 2021–2027 schwieriger ein als in der vorherigen Förderperiode. 14 Träger sahen keine Veränderung, und lediglich drei Träger berichteten von Erleichterungen. Die Befunde deuten damit darauf hin, dass sowohl die Passung zwischen Jugendlichen und Betrieben als auch die Verfügbarkeit geeigneter Praktikumsplätze Herausforderungen für die Praktikumsvermittlung darstellen können.

Organisation und Gestaltung der Praktika

Die *organisatorische Einbindung der Praktika* in die Projekte wurde im Rahmen der Trägerbefragung näher erhoben. Demnach war es bei fast allen der befragten Träger (32/35 Träger) möglich, während des Projekts mehrere Praktika zu absolvieren. Nur drei Träger gaben an, dass Praktika ausschließlich in einem festen Zeitraum vorgesehen waren. Zusätzlich konnten bei etwa der Hälfte der befragten Träger (18/35 Träger) sogenannte „Schnuppertage“ mit einer Dauer von ein bis drei Tagen in Betrieben durchgeführt werden (vgl. Abbildung 12). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Praktika bei der Mehrheit der Träger nicht als einmalige oder starr terminierte Praxisphase organisiert wurden, sondern wiederholte und teilweise niedrigschwellige betriebliche Einblicke ermöglichten.

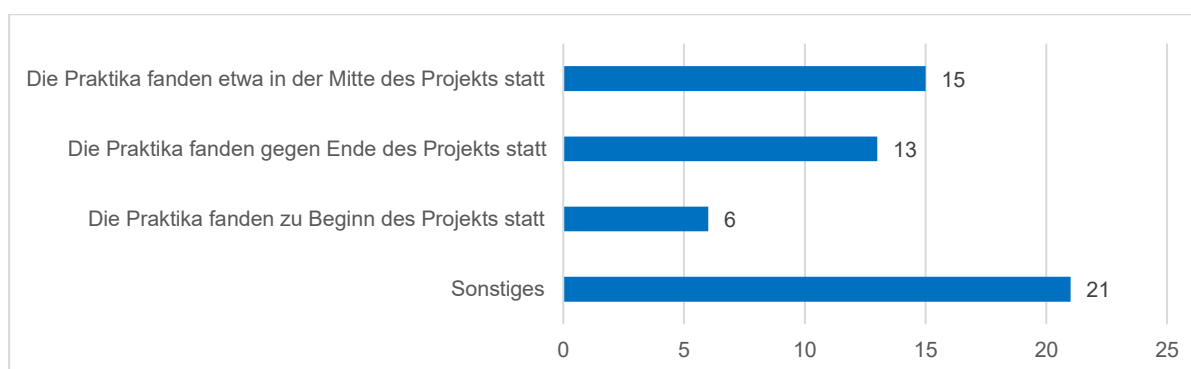
Abbildung 12: Organisatorische Integration der Praktika ins Projekt



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=35.

Auch hinsichtlich des *Zeitpunkts der Praktika* zeigte sich eine überwiegend flexible Gestaltung. Die Träger konnten in der Befragung angeben, ob Praktika eher zu Beginn, in der Mitte oder gegen Ende des Projekts stattgefunden haben; Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Besonders häufig wurde die Antwortoption „Sonstiges“ gewählt, wobei im Freifeld vor allem darauf verwiesen wurde, dass der Zeitpunkt individuell an die Teilnehmenden angepasst wurde (16/35). Praktika fanden den Angaben der Träger zufolge am häufigsten in der Mitte des Projekts statt (15/35), gefolgt von Praktika gegen Ende der Projektteilnahme (13/35). Lediglich sechs Träger gaben an, dass Praktika bereits zu Beginn des Projekts stattfanden (vgl. Abbildung 13). Dies deutet darauf hin, dass Praktika vielfach erst nach einer gewissen Vorbereitungs- oder Stabilisierungsphase erfolgten.

Abbildung 13: Zeitpunkt der Praktika in der Projektphase



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=35.

Die qualitativen Interviews mit den Trägern konkretisieren diese flexible Organisation der Praktika weiter. Übereinstimmend beschrieben die interviewten Träger Praktika als Formate, die hinsichtlich Dauer, Umfang und zeitlicher Struktur *an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen sowie an betriebliche Rahmenbedingungen* angepasst würden. Standardisierte Praktikumsformate träten dabei eher in den Hintergrund. Praktika würden vielmehr flexibel organisiert. Bei Teilnehmenden, die projektintern Unterricht erhalten bzw. auf den externen Erwerb des Hauptschulabschlusses vorbereitet würden, seien die Praktikumszeiten mit diesen

Angeboten abzustimmen. Gleichzeitig solle die Gestaltung der Praktika an die individuelle Belastbarkeit bzw. Leistungsfähigkeit sowie an den jeweiligen Entwicklungsstand der Jugendlichen angepasst werden.

Diese flexible Gestaltung spiegelte sich auch in den unterschiedlichen Praktikumsformaten wider. So berichteten die Träger, dass sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitpraktika möglich seien und jeweils individuell entschieden werde, welches Format für die Jugendlichen realistisch erscheine und welche zeitlichen Möglichkeiten die Betriebe anbieten könnten. Mehrere Träger betonten zudem, dass Jugendliche nicht zu Praktika gedrängt werden sollten, da negative Erfahrungen den weiteren Maßnahmenverlauf beeinträchtigen könnten.

Auch die *Dauer der Praktika* wurde von den Trägern flexibel gestaltet. Genannt wurden sowohl kürzere Orientierungspraktika als auch längere berufsvorbereitende Praktika, mehrwöchige Praktika am Stück, Jahrespraktika an einzelnen Tagen pro Woche oder Kombinationen aus Praktikum und Hauptschulvorbereitung. Gleichzeitig beschrieben mehrere Träger eine Tendenz zu eher kürzeren und kleinschrittigeren Praktikumsformaten. Während vor der COVID-19-Pandemie häufig vierwöchige Praktika üblich gewesen seien, orientierte man sich inzwischen eher an Zeiträumen von etwa zwei Wochen, da diese für viele Jugendliche realistischer erschienen. Teilweise würden Praktikumszeiten zudem aufgeteilt, etwa zunächst eine Woche und später eine weitere Woche, da manche Jugendliche längere Zeiträume am Stück nicht bewältigen könnten. Auch ein weiterer Träger berichtete, dass sich manche Jugendliche erst schrittweise an Praktika „rantasten“ müssten und längere Praktika zudem teilweise durch betriebliche Vorgaben begrenzt würden.

Gleichzeitig deuteten die Interviews mit den Betrieben darauf hin, dass *insbesondere längere Praktikumszeiträume teilweise als vorteilhaft* angesehen wurden. Während kurze Praktika von etwa ein bis zwei Wochen vor allem für erste Einblicke und ein „Reinschnuppern“ geeignet erschienen, würden längere Zeiträume von mehreren Wochen eher ermöglichen, Routinen zu entwickeln, Arbeitsabläufe kennenzulernen und berufspraktische Fähigkeiten aufzubauen. Einzelne Betriebe äußerten daher den Wunsch nach längeren Praktika von mindestens sechs Wochen, um die Jugendlichen besser einschätzen und in betriebliche Abläufe einbinden zu können.

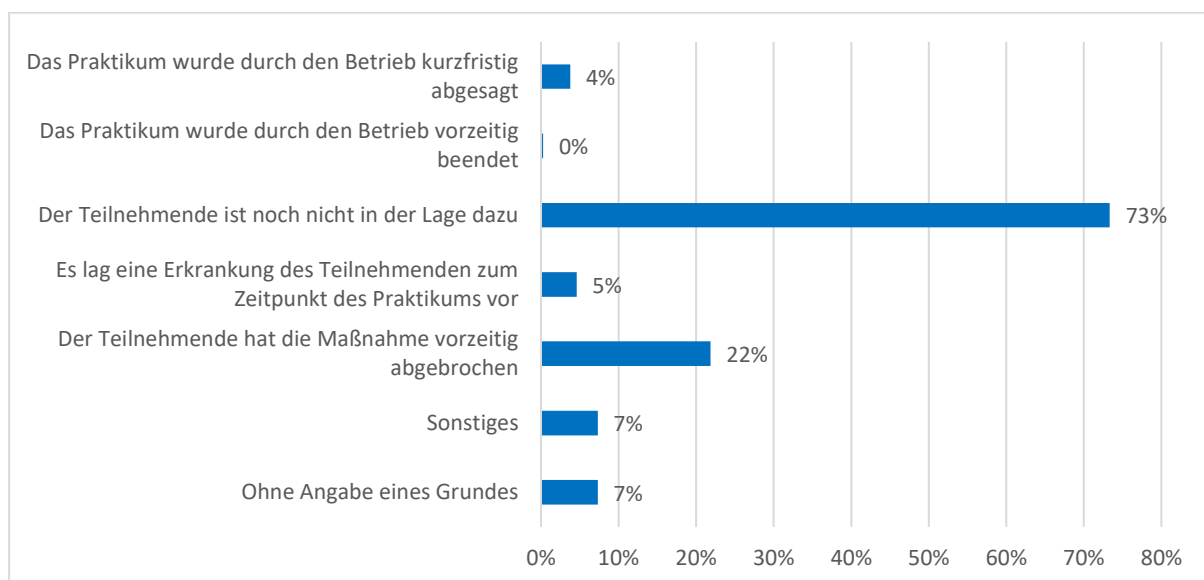
Darüber hinaus verwiesen die Träger darauf, dass die *zeitliche Organisation* der Praktika teilweise eng mit eng mit projektinternen Unterrichtsangeboten zusammenhinge. Für längere Praxisphasen stünden daher häufig nur begrenzte Zeitfenster zur Verfügung, sodass umfangreichere Praktika teilweise erst nach Abschluss des projektinternen Unterrichts bzw. der Vorbereitung auf den externen Erwerb des Hauptschulabschlusses möglich seien. Teilweise würden längere Praktikumsblöcke zudem bewusst durch Kurstage unterbrochen, um den Kontakt zu den Jugendlichen aufrechtzuerhalten und eine kontinuierliche Begleitung sicherzustellen.

Trotz dieser flexiblen und an individuellen Voraussetzungen orientierten Gestaltung absolvierte jedoch nicht jede teilnehmende Person im Projekt tatsächlich ein Praktikum. Alle Träger waren gemäß den Fördervorgaben verpflichtet, dies individuell zu begründen. Dies galt auch dann, wenn die erforderliche Mindestzahl von zehn Praktikumstagen nicht erreicht worden

war. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Praktikum nicht zusammenhängend, sondern auch in Form mehrerer einzelner Praktikumsstage absolviert werden konnte. Die Begründungen mussten jeweils spätestens drei Monate vor Ablauf des ersten bzw. zweiten Teilnahmejahres eingereicht werden. Auf Basis dieser Dokumente liegen anonyme Informationen für 2.856 Teilnehmende der zweiten Bewilligungsrunde (Januar 2024 bis Dezember 2025) vor. Die Auswertung zeigt, dass mehr als die Hälfte (54 %) der Teilnehmenden kein Praktikum – unabhängig von der Anzahl der Tage – absolvierte. Berücksichtigt man weiterhin das formale Kriterium, dass mindestens zehn Praktikumsstage pro Teilnahmejahr zu leisten sind, liegt der Anteil sogar bei 63 %.

Abbildung 14 liefert weitere Informationen aus der Perspektive der Projektträger darüber, aus welchen Gründen die Teilnehmenden kein Praktikum absolvierten. Wurde ein Grund in beiden Jahren genannt, wird er pro Person nur einmal gezählt; wurden in den beiden Jahren unterschiedliche Gründe genannt, wird die Person bei beiden Gründen jeweils einmal berücksichtigt.

Abbildung 14: Begründungen der Träger für unzureichende Praktikumsteilnahme



Quelle: Zulieferung der WIBank. Eigene Darstellung (n=1.436). Mehrfachnennungen möglich.

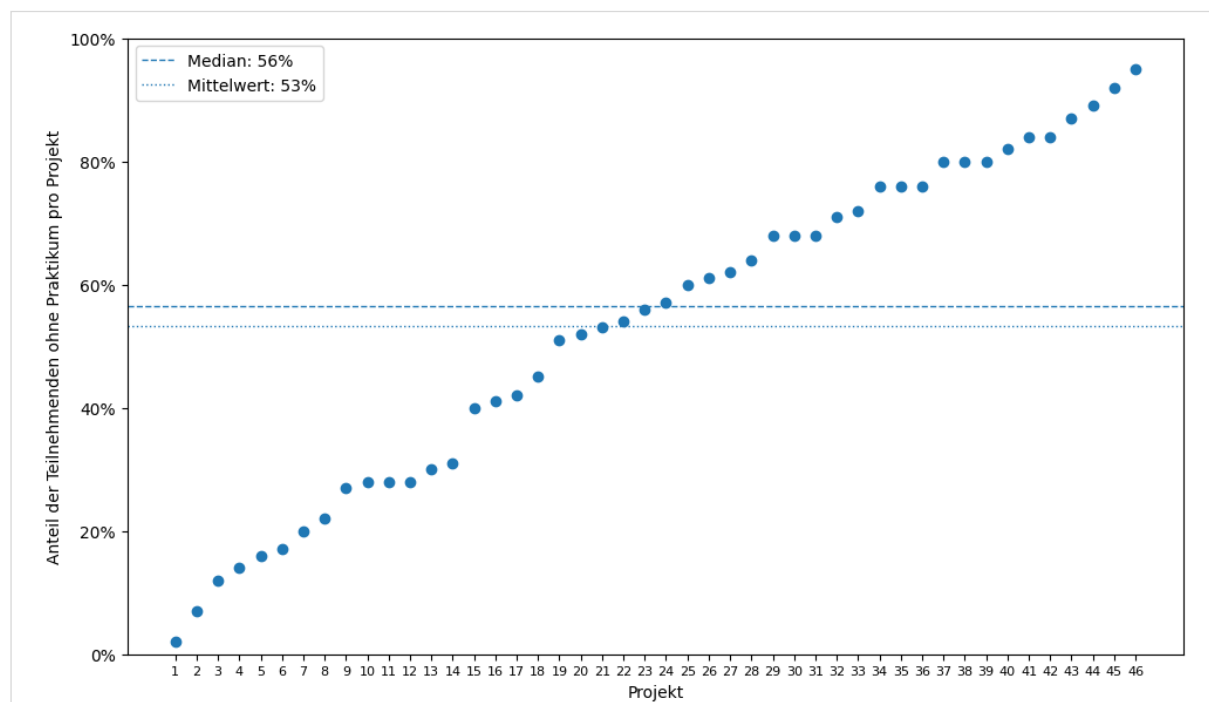
Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Träger das Ausbleiben der Praktika in erster Linie mit noch nicht ausreichenden Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden begründeten. Für knapp drei Viertel der betroffenen Fälle erklärten die Träger, dass der oder die Teilnehmende noch nicht in der Lage war, ein Praktikum zu absolvieren. Ein vorzeitiger Abbruch wurde hingegen nur für etwa jeden fünften Teilnehmenden ohne Praktikum als Grund genannt. Andere Gründe, wie z. B. die Absage durch den Betrieb (4 %) oder die Erkrankung der oder des Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Praktikums (5 %), spielen insgesamt für die Erklärung eine untergeordnete Rolle. Da pro Teilnahmejahr nur ein Grund ausgewählt werden konnte, ist jedoch nicht auszuschließen, dass fehlende Kompetenzen und ein vorzeitiger Abbruch miteinander zusammenhängen.

Eine Analyse der Daten nach Verweildauer zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Träger auch bei einer kurzen Verweildauer von bis zu sechs Monaten als Grund für ein ausbleibendes Praktikum überwiegend mangelnde Voraussetzungen (64 %) und deutlich seltener einen vorzeitigen Austritt (24 %) anführen. Der Befund spricht dafür, dass das Ausbleiben eines Praktikums auch bei kürzerer Teilnahmedauer nicht primär auf einen vorzeitigen Austritt zurückzuführen ist. Vielmehr sehen die Träger bereits früh im Teilnahmeverlauf vor allem unzureichende Voraussetzungen bzw. Kompetenzen der Teilnehmenden als Hinderungsgrund – Faktoren, die zugleich mit einem erhöhten Risiko eines Projektabbruchs einhergehen können.

Auffällig ist auch die Gruppe der Teilnehmenden, die trotz einer Verweildauer von mindestens sechs Monaten kein Praktikum absolvierte. Sie umfasst rund 10 % aller Teilnehmenden. In 86 % dieser Fälle begründeten die Träger das fehlende Praktikum damit, dass die Teilnehmenden nicht in der Lage seien, ein solches zu absolvieren. Dies deutet darauf hin, dass bei einer – gemessen an allen Teilnehmenden – begrenzten, aber relevanten Gruppe auch nach einer längeren Phase der Förderung noch erhebliche Hürden für eine betriebliche Erprobung bestehen. Für diese Gruppe stellt sich damit die Frage, inwieweit die verbindliche Praktikumsanforderung mit den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden vereinbar ist bzw. warum es innerhalb des Förderzeitraums nicht gelingt, die erforderlichen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Praktikums ausreichend zu entwickeln.

Ein spannender Befund zeigt sich auch beim Vergleich der projektspezifischen Anteile von Teilnehmenden ohne Praktikum. Diese reichen von 2 % bis 95 %. Die große Spannweite ist dabei nicht auf einzelne Extremwerte zurückzuführen; vielmehr verteilen sich die Anteile vergleichsweise kontinuierlich über nahezu den gesamten Wertebereich (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Projektspezifische Anteile von Teilnehmenden ohne Praktikum



Quelle: Zulieferung der WIBank. Eigene Darstellung (n=46 Projekte).

Die Ergebnisse zeigen somit, dass Praktika trotz ihrer zentralen Bedeutung im Projektkontext nicht für alle Teilnehmenden realisiert wurden. Die Analysen legen nahe, dass dies nach Einschätzung der Träger hauptsächlich auf unzureichende Voraussetzungen bzw. Kompetenzen der Teilnehmenden zurückzuführen ist – meist jedoch in Verbindung mit einem vorzeitigen Projektaustritt zu beobachten ist.

Voraussetzungen und Grenzen der Praktikumsvermittlung

Die qualitativen Interviews mit den Trägern liefern mögliche Erklärungen dafür, weshalb trotz der flexiblen Gestaltung nicht alle Jugendlichen ein Praktikum absolvierten. Praktika müssten für einen Teil der Jugendlichen zunächst vorbereitet und schrittweise angebahnt werden. Ein Träger beschrieb dies ausdrücklich als Prozess, *Jugendliche zunächst „praktikumsfähig“ zu machen*. Gemeint waren dabei insbesondere grundlegende arbeitsbezogene Kompetenzen und Verhaltensweisen, wie der Träger folgendermaßen ausführte:

„Ja, also wir müssen sie ja sozusagen erst auch praktikumsfähig machen. [...] Erstmal stärken und diese Kompetenzen, von denen wir eben gesprochen haben, auch daran arbeiten Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, regelmäßiges Kommen und Absprachen, treffen mit uns. Das ist erstmal, also das ist schon auch ein ganz wichtiges Stück.“ (Träger 2)

Die eingeschränkte Praktikumsfähigkeit wurde auch auf weitere Problemlagen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden zurückgeführt. Ein Träger wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Problemlagen der Jugendlichen verändert hätten: Während Schwierigkeiten früher häufiger nach außen getragen worden seien und sich etwa in Gewalt geäußert hätten, träten heute verstärkt *soziale Ängste* auf, die die Vermittlung in Praktika erschweren könnten. Teilweise stelle bereits ein einzelner Praktikumstag für Jugendliche mit einer solchen Sozialphobie einen großen Erfolg dar und erfordere zuvor erhebliche Überzeugungsarbeit. Als ein weiterer Grund dafür, dass Jugendliche aus Sicht der Träger zunächst nicht praktikumsfähig erscheinen, wurde unter anderem ein täglicher Cannabiskonsum genannt. In solchen Fällen würden Teilnehmende nicht in Praktika vermittelt, um die weitere Zusammenarbeit mit den Betrieben nicht zu gefährden, die wichtig ist für die Vermittlung von Praktika (vgl. Abschnitt zur Praktikumsakquise weiter oben). Ein Träger fasst die Situation folgendermaßen zusammen:

„Ich glaube, finden würden im Zweifel alle irgendwie was. Ist halt immer die Frage, ob man das zulässt oder ob das Sinn macht. Also es macht halt einfach für manche keinen Sinn, wenn [...] wir wissen, die werden das nicht antreten oder es wird an Tag zwei beendet werden.“ (Träger 3)

Darüber hinaus wiesen die Träger darauf hin, dass fehlende oder geringe Deutschkenntnisse die Praktikumsuche teilweise erschweren könnten. Betriebe fragten bei den Trägern mitunter gezielt nach dem Sprachniveau der Teilnehmenden. Ein Praktikumsbetrieb wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Sprachbarrieren im Arbeitsalltag teilweise durch gezieltes Nachfragen sowie dadurch aufgefangen werden könnten, dass den Jugendlichen ausreichend Zeit gegeben werde, sich auszudrücken.

Insgesamt verdeutlichten die Aussagen der Träger, dass die Herausforderung häufig weniger darin bestand, grundsätzlich einen Praktikumsplatz zu finden, sondern vielmehr darin, Praktika zu vermitteln, die sowohl den Anforderungen der Betriebe als auch den individuellen

Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfen der Jugendlichen entsprachen. Vor diesem Hintergrund gewannen die Auswahl geeigneter Betriebe sowie stabile Kontakte zu Praktikumsunternehmen besondere Bedeutung, wie im weiteren Verlauf noch vertiefend dargestellt wird.

Akquisewege und Unterstützungsformen

Die qualitativen Interviews mit den Trägern, die Fokusgruppen mit den Jugendlichen sowie die Interviews mit den Praktikumsbetrieben zeigten, dass Praktikumsplätze auf unterschiedlichen und häufig miteinander verknüpften Wegen zustande kamen. Sichtbar wurden eigenständige Suchstrategien der Jugendlichen, Unterstützungsleistungen der Träger, informelle soziale Netzwerke sowie bestehende Kontakte zu Betrieben.

Die Träger beschrieben dabei, dass Eigeninitiative der Jugendlichen bei der Praktikumsuche grundsätzlich gefördert werden solle. Jugendliche würden beispielsweise eigenständig bei Betrieben vorsprechen, im Internet recherchieren oder Bewerbungen mit Lebenslauf und Anschreiben verschicken. Gleichzeitig griffen die Träger insbesondere bei Unsicherheiten oder ausbleibenden Erfolgen auf bestehende Betriebskontakte und bekannte Kooperationsunternehmen zurück. Teilweise dienten entsprechende Betriebslisten auch dazu, den Jugendlichen erste Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und Überforderung zu vermeiden.

Auch die Jugendlichen berichteten von unterschiedlichen Suchwegen. Genannt wurden direkte Anfragen bei Betrieben, Hinweise aus der Familie oder dem Freundeskreis sowie Unterstützung durch Projektmitarbeitende. Hervorgehoben wurde dabei nicht nur die praktische Hilfe bei der Suche, sondern auch die motivierende Rolle der Träger im Umgang mit Unsicherheiten und Absagen:

„Oder auch so ein bisschen Rückhalt, falls mal eine Absage kommt, dass sie dann sagen so: "Ey, hier, mach dir nicht einen Kopf. Das ist nicht schlimm, wir finden was anderes." Und dann ist das so / Man rutscht nicht so runter und sagt: ‚Kacke, ich habe es voll verkackt, dieses Praktikum zu machen‘, sondern die sagen: ‚Ey, hier ist alles gut. Du hast es probiert, probier es einfach noch mal.“
(Fokusgruppe 1)

Die Interviews verdeutlichen darüber hinaus die zentrale Bedeutung langfristiger Betriebskontakte für die Praktikumsvermittlung. Mehrere Träger berichteten, dass Praktikumsplätze häufig über bereits bekannte Kooperationsbetriebe zustande kämen und persönliche Beziehungen dabei eine wichtige Rolle spielten. Teilweise würden Betriebe intern danach unterschieden, ob sie als besonders unterstützend und offen gegenüber den Jugendlichen wahrgenommen würden oder ob dort bereits negative Erfahrungen gemacht worden seien. Ein Träger beschrieb, dass entsprechende Betriebe in internen Listen teilweise „rot“ markiert würden, wenn keine weiteren Jugendlichen mehr dorthin vermittelt werden sollten.

Besonders hervorgehoben wurden dagegen Betriebe mit einer „sozialen Einstellung“, die bereit seien, auf Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen einzugehen und Schwierigkeiten wie Unpünktlichkeit oder Schulabsentismus nicht unmittelbar zum Ausschlusskriterium machten. Teilweise würden Jugendliche gezielt in Betriebe vermittelt, die als tolerant und unterstützend bekannt seien:

„Und man greift natürlich auf die zurück, ne, also auf solche Erfahrungen, wenn man weiß, okay, da ist jemand, der ist auch bereit, sich / das zu akzeptieren, wenn jemand nicht perfekt rund läuft.“ (Träger 1)

Auch die Interviews mit den Praktikumsbetrieben bestätigen die Bedeutung solcher langfristigen Kooperationen. Mehrere Betriebe berichteten, dass Kontakte zu Jugendlichen über die langjährige Zusammenarbeit mit den Trägern zustande gekommen seien und eine gute Vorauswahl durch die Projektmitarbeitenden häufig bereits Vertrauen in die Eignung der Jugendlichen geschaffen habe.

Zwei Betriebe, die regelmäßig Praktikumsplätze anboten, berichteten zudem, dass Absagen eher selten seien und meist mit betrieblichen Kapazitätsgrenzen begründet würden – etwa wenn bereits mehrere Personen gleichzeitig ein Praktikum absolvierten. Als wichtige Kriterien nannten die Betriebe insbesondere Höflichkeit, Freundlichkeit, Eigeninitiative sowie – je nach Tätigkeitsfeld – körperliche Eignung. Auffällig ist, dass die Betriebe damit weniger formale Bildungsmerkmale als vielmehr Kompetenzen im Bereich Arbeitsverhalten und Persönlichkeit hervorheben, die im Konzept der Ausbildungsreife eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kapitel 4.1).

Die Interviewergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass Betriebe die Aufnahme von Praktikantinnen und Praktikanten teilweise im Spannungsfeld zwischen zusätzlichem Betreuungsaufwand und möglicher Unterstützung im Arbeitsalltag bewerteten. Während einzelne Betriebe Praktika als zeitlich belastend beschrieben, berichteten andere von vergleichsweise geringem Mehraufwand oder davon, dass die Jugendlichen nach einer Einarbeitung unterstützend mitarbeiten könnten.

Die Aussagen verdeutlichen damit zugleich, dass die Praktikumsvermittlung teilweise auf langfristigen persönlichen Kontakten und vertrauensvollen Kooperationen zwischen Trägern und Betrieben basierte. Entsprechend wiesen die Interviews darauf hin, dass solche Netzwerke kontinuierlich gepflegt werden müssten:

„Mit Corona ist viel weggestorben, weil einfach auch, ich sage mal, also in den Betrieb irgendwann man auch keiner mehr kennt. Also das hat sich jetzt / ich kann mir das gar nicht so erklären, aber tatsächlich ist das / hat das viel verändert. Es war ja auch praktisch ein Kontaktabbruch und das muss man sagen, dass da schon viel einfach auch über Beziehungen läuft, sodass wir das wieder auch ein Stück weit neu aufbauen müssen.“ (Träger 1)

Praktikumsbranchen

Die qualitativen Interviews mit den Trägern gaben zudem Einblicke in die Berufsfelder und Branchen, in denen die Jugendlichen Praktika absolvieren wollten. Besonders häufig genannt wurden handwerkliche Tätigkeiten sowie Tätigkeiten im Verkauf bzw. Einzelhandel. Ein Träger beschrieb die Teilnehmenden dabei als „praktische“ und kreative Menschen, die gerne mit den Händen arbeiteten und sich deshalb insbesondere für handwerkliche Tätigkeiten interessierten. Er wies jedoch darauf hin, dass die ausgeprägte Orientierung vieler Teilnehmender auf handwerkliche Tätigkeiten möglicherweise auch mit dem eigenen Projektprofil zusammenhänge. Da der Träger selbst handwerkliche Angebote vorhalte, könnten sich insbesondere Jugendliche mit entsprechenden Interessen für dieses Projekt entscheiden und in der Folge auch häufiger Praktika in handwerklichen Betrieben absolvieren.

Über den handwerklichen Bereich hinaus berichteten die Träger von Interessen an unterschiedlichen Dienstleistungs-, Gastronomie- und Gesundheitsberufen. Gleichzeitig wurde angemerkt, dass die Gastronomie seit der COVID-19-Pandemie für viele Jugendliche an Attraktivität verloren habe. Einzelne Jugendliche wollten sich dennoch weiterhin in diesem Bereich ausprobieren, würden im Praktikum jedoch teilweise feststellen, dass die tatsächlichen Arbeitsbedingungen nicht ihren ursprünglichen Vorstellungen entsprächen.

Zudem zeigten sich in den Interviews Hinweise auf geschlechtsspezifische Berufspräferenzen. Während weibliche Teilnehmende laut Aussagen der Träger häufiger Interesse an Tätigkeiten als Arzthelferin, in der Kosmetikbranche oder im Umgang mit Tieren äußerten, würden männliche Jugendliche häufiger Praktika im Bereich Kfz-Mechatronik anstreben. Die geschilderten Interessen der Jugendlichen wiesen demnach überwiegend geschlechtstypische Muster auf. Zwei der drei interviewten Träger gaben an, keine gezielte Förderung nicht-rollenspezifischer Berufswahl zu verfolgen, sondern sich primär an den Interessen der Jugendlichen zu orientieren. Gleichzeitig wurde angemerkt, dass bestimmte Berufsfelder – etwa Kfz-Praktika für junge Frauen – teilweise „nicht ganz so auf dem Schirm“ seien, wie ein Träger formulierte. Die Aussagen legten nahe, dass geschlechtsspezifische Berufspräferenzen im Projektkontext zwar wahrgenommen, jedoch nur teilweise aktiv reflektiert oder aufgebrochen wurden.

Schließlich betonten die Träger, dass bei der Vermittlung von Praktika neben den Interessen der Jugendlichen auch deren schulische Voraussetzungen berücksichtigt werden müssten. Als Beispiel wurde ein Jugendlicher genannt, der trotz fehlenden Schulabschlusses den Berufswunsch äußere, Erzieher zu werden, obwohl hierfür mindestens ein Realschulabschluss erforderlich sei. Auch Praktika im IT- oder kaufmännischen Bereich erschienen aus Sicht der Träger teilweise schwer zugänglich, da die Jugendlichen dort mit Bewerberinnen und Bewerbern konkurrierten, die über höhere Schulabschlüsse verfügten. Ein Träger beschrieb dies folgendermaßen:

„Wenn man keinen Schulabschluss hat, dann versuchen wir nicht in den IT-Bereich zu stecken und ein Praktikum zu machen. Dann vermitteln wir vielleicht in den Bäcker oder einen anderen Betrieb, wo nahe liegend sind, aber das Interesse von Teilnehmern ist sehr wichtig, auf jeden Fall, weil sonst werden die auch nicht zu den Praktika kommen.“ (Träger 1)

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die zentrale Bedeutung betrieblicher Praktika innerhalb der QuB-Projekte. Praktika dienen aus Sicht der Träger vor allem der beruflichen Orientierung, indem sie Einblicke in unterschiedliche Tätigkeitsfelder ermöglichen und zur Konkretisierung beruflicher Vorstellungen beitragen. Gleichzeitig werden sie teilweise auch als möglicher Übergang in Ausbildung verstanden.

Die Umsetzung der Praktika erfolgte überwiegend flexibel und orientierte sich an den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen sowie an betrieblichen Rahmenbedingungen. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass Praktika nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen zugänglich sind und teilweise eine schrittweise Vorbereitung erfordern. Für die Praktikumsvermittlung spielen bestehende Kooperationen und persönliche Kontakte zwischen Trägern und Betrieben eine wichtige Rolle. Die Vermittlung orientiert sich dabei sowohl an den Interessen

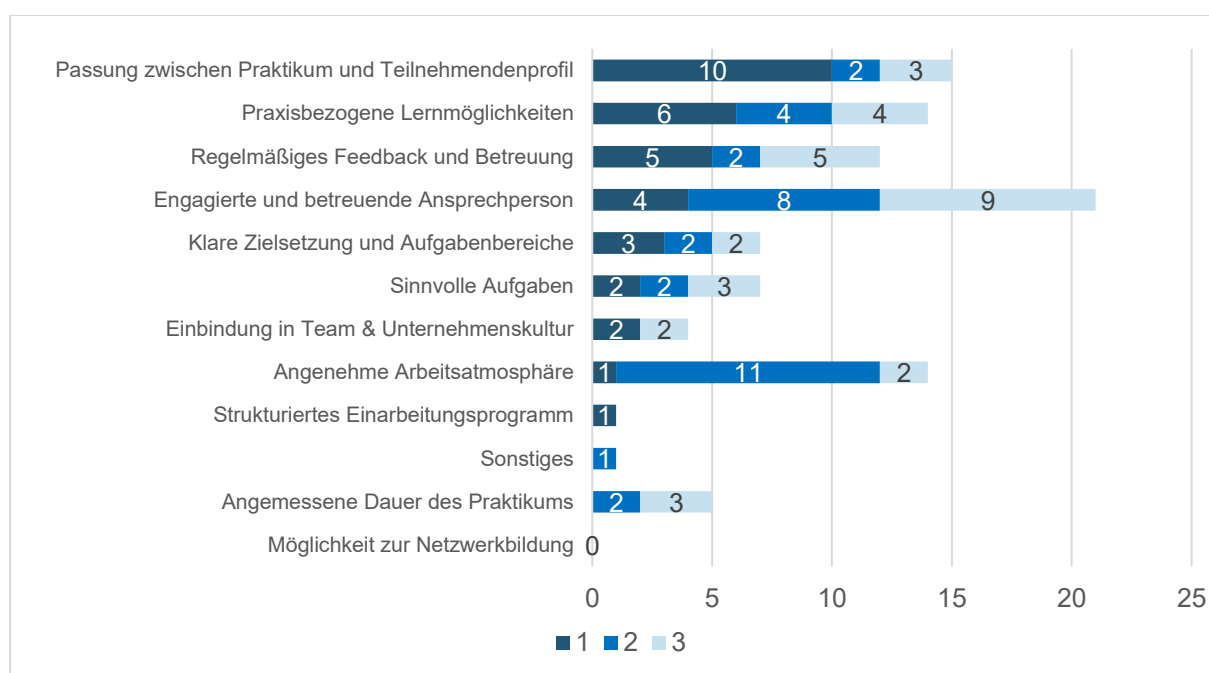
der Jugendlichen als auch an deren individuellen Voraussetzungen und den Zugangsmöglichkeiten in unterschiedlichen Berufsfeldern.

6.1.4 Bedingungen gelingender und problematischer Praktika

Im Folgenden wird untersucht, welche Bedingungen und Merkmale aus Sicht der Beteiligten zu gelingenden bzw. problematischen Praktika beitragen.

In der Trägerbefragung wurden die Befragten nach den Eigenschaften eines guten Praktikums gefragt und konnten zwischen elf Antwortoptionen sowie „Sonstiges“ wählen. Hierbei sollten die wichtigsten Aspekte auf die Rangplätze 1, 2 und 3 verteilt werden (vgl. Abbildung 16). Besonders häufig genannt wurden die „Passung zwischen Praktikum und Teilnehmendenprofil“, „praxisbezogene Lernmöglichkeiten“ sowie „regelmäßiges Feedback und Betreuung“. Auch die Kategorie „engagierte und betreuende Ansprechperson“ wurde besonders häufig auf einem der drei Rangplätze verortet. Die „angenehme Arbeitsatmosphäre“ wurde demgegenüber besonders häufig auf Rangplatz 2 gewählt. Vergleichsweise seltener wurden dagegen Aspekte wie „klare Zielsetzung und Aufgabenbereiche“, „sinnvolle Aufgaben“, „Einbindung in Team und Unternehmenskultur“, „angemessene Dauer des Praktikums“ oder „Möglichkeiten der Netzwerkbildung“ priorisiert.

Abbildung 16: Eigenschaften eines guten Praktikums aus Trägersicht



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34; dargestellt sind die Nennungen auf Rangplatz 1 bis 3.

Praxisbezogene Lernmöglichkeiten und sinnvolle Tätigkeiten

Die Ergebnisse legen nahe, dass gelingende Praktika aus Sicht der Träger vor allem dort entstanden, wo die Anforderungen des Betriebs zu den Voraussetzungen der Jugendlichen pass-ten, eine verlässliche Begleitung gegeben war und die Jugendlichen konkrete Lern- und Orientierungserfahrungen machen konnten. Die hohe Relevanz der „Passung zwischen

Praktikum und Teilnehmendenprofil“ verwies dabei zugleich auf die Bedeutung der Auswahl geeigneter Praktikumsbetriebe. Bereits in den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass Träger hierfür gezielt auf bekannte Betriebe, bestehende Kooperationen sowie Betriebe mit einer als unterstützend beschriebenen „sozialen Einstellung“ zurückgriffen und Praktikumsplätze nicht ausschließlich nach fachlichen Gesichtspunkten auswählten (vgl. Akquisewege und Unterstützungsformen in Kapitel 6.1.3). Die qualitativen Interviews mit den Trägern und die Fokusgruppen mit den Teilnehmenden ermöglichen eine weitere Konkretisierung dieser Aspekte. In den Interviews mit den Trägern wurde deutlich, dass praxisbezogene Lernmöglichkeiten aus ihrer Sicht eng damit verbunden waren, dass Jugendliche im Praktikum sinnvoll beschäftigt wurden und aktiv in betriebliche Abläufe eingebunden waren. Ein Träger beschrieb Praktika, in denen „nichts zu tun“ sei, als „auslaugend“ für die Teilnehmenden. Ein weiterer Träger formulierte dies folgendermaßen:

„Also ich finde es immer wichtig, wenn der Betrieb die Person auch irgendwie ernst nimmt und versucht, denen irgendwie eine sinnvolle Beschäftigung zu geben. [...] Ich finde immer, ein gutes Praktikum zeichnet auch aus, dass die Jugendlichen merken: okay, ich werde hier irgendwie auch ernst genommen in meiner Person und die wollen mir ernsthaft auch irgendwie was zeigen über den Beruf oder den Betrieb.“ (Träger 3)

Die Fokusgruppen legen nahe, dass es für viele Jugendliche wichtig ist, nicht lediglich für Botengänge oder „Drecksarbeit“ eingesetzt zu werden, sondern Einblicke in berufstypische Tätigkeiten und Arbeitsprozesse zu erhalten. Positiv hervorgehoben wurden insbesondere Praktika, in denen eigenständig Aufgaben übernommen werden konnten, etwa beim Kuchenbacken in einem Café oder bei der Säuberung von Autos und Schleifarbeiten in einer Autolackiererei. Negativ bewertet wurden dagegen Tätigkeiten wie Kaffee kochen, Boden wischen oder andere repetitive Hilfstätigkeiten, die von einem Teilnehmenden als „Nullachtfünfzehngedöns“ beschrieben wurden.

Mehrere Träger berichteten in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche Praktika mitunter aufgrund der unbezahlten Arbeit als „Ausbeutung“ wahrnehmen würden. Die Träger verwiesen demgegenüber darauf, dass solche Tätigkeiten in vielen Berufsfeldern Teil alltäglicher Arbeitsabläufe seien und Praktika nicht unmittelbar die Übernahme anspruchsvoller Fachaufgaben ermöglichen könnten. Die Aussagen verwiesen damit auf unterschiedliche Vorstellungen darüber, was als sinnvolle Beteiligung im Praktikum wahrgenommen wird.

Gleichzeitig zeigten die Fokusgruppen, dass die Jugendlichen im Praktikum unterschiedliche Anforderungen und Unterstützungsbedarfe hatten. Während einige Teilnehmende ausdrücklich anspruchsvollere Aufgaben übernehmen und sich „ausprobieren“ wollten, bevorzugten andere einen eher vorsichtigen Einstieg mit einfacheren Tätigkeiten und einer schrittweisen Steigerung der Anforderungen. Sowohl Unterforderung als auch Überforderung konnten sich demnach negativ auf das Praktikumserleben auswirken.

Betreuung und Anleitung

Die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen verwiesen zugleich auf die Anforderungen, die Praktika an die betriebliche Begleitung stellten. Auch die Interviews mit den

Trägern betonten, dass Jugendliche insbesondere zu Beginn der Praktika eine enge Begleitung benötigten sowie Betriebe, die bereit seien, Aufgaben geduldig, kleinschrittig und gegebenenfalls mehrfach zu erklären. Entscheidend sei dabei auch ein verständnisvoller Umgang mit Jugendlichen, die nicht unmittelbar den betrieblichen Anforderungen entsprächen.

Wie problematisch fehlende Anleitung und Einarbeitung erlebt werden konnten, zeigte sich auch in den Schilderungen der Jugendlichen. Ein Teilnehmender berichtete etwa von einem Praktikum im Gastronomiebereich:

„Als ich da Praktikum gemacht habe und das hat mir gar nicht gefallen, weil die ganze Arbeit wurde auf mich geschoben. [...] das war für mich auf einmal sehr, sehr viel und ich musste die ganzen Brötchen machen, kochen und so und die waren da auch so richtig viel los und ich wusste nicht, was ich machen soll. Ich habe fast meine Finger verbrannt [...] und nach zwei oder drei Tagen habe ich da[s Praktikum] verlassen“ (S7, Fokusgruppe 2)

Die Schilderung verdeutlicht, dass Überforderung insbesondere dann entstehen kann, wenn Jugendliche ohne ausreichende Orientierung oder schrittweise Anleitung in komplexe Arbeitsabläufe eingebunden werden. Der Abbruch des Praktikums nach wenigen Tagen verweist dabei zugleich auf die Bedeutung verlässlicher Begleitung und Einarbeitung.

Gleichzeitig zeigen die Interviews mit den Praktikumsbetrieben unterschiedliche Einschätzungen des mit der Betreuung verbundenen Aufwands. Während einzelne Betriebe die intensive Begleitung der Jugendlichen als zeitlich belastend beschrieben, berichteten andere von vergleichsweise geringem Mehraufwand oder davon, dass die Jugendlichen nach einer Einarbeitung unterstützend im Arbeitsalltag mitwirken könnten.

Mehrere Betriebe berichteten jedoch, dass viele Jugendliche Aufgaben zunächst nicht selbstständig ausführen könnten und daher eine intensive Anleitung benötigten. Teilweise erfolge die Betreuung durch Geschäftsführende oder erfahrene Mitarbeitende neben dem regulären Arbeitsalltag, feste Betreuungspersonen gebe es insbesondere in kleineren Betrieben nicht immer. Ein Betrieb beschrieb dies folgendermaßen:

„Du bist ja praktisch so, als ob du jemanden immer wieder neu anlernen musst. Also du kannst keinen selbstständig arbeiten lassen, es muss immer einer danebenstehen.“ (Praktikumsbetrieb 2)

Soziale Einbindung und Arbeitsatmosphäre

Über die konkrete Betreuung und Anleitung hinaus verweisen die Interviews mit den Trägern und die Fokusgruppen auch auf die Bedeutung der allgemeinen sozialen Atmosphäre im Betrieb. Als problematisch beschrieben zwei Träger insbesondere Praktika mit einem „rauen“ Umgangston, der vor allem gastronomischen und handwerklichen Betrieben zugeschrieben wird.

Die Fokusgruppen zeigen zugleich, dass positive Praktikumserfahrungen für viele Jugendliche eng mit einem unterstützenden sozialen Umfeld verbunden sind. Hervorgehoben wurden insbesondere ein respektvoller Umgang, ehrliche Kommunikation sowie eine als „familiär“ beschriebene Atmosphäre. Für einzelne Teilnehmende schienen zwischenmenschliche Aspekte

dabei wichtiger zu sein als das konkrete Tätigkeitsfeld. So formulierte ein Teilnehmender auf die Frage nach Merkmalen eines guten Praktikums:

„Also gute Kollegen erstmal. (...) Und gute Chef. Wenn ich hätte die alle, dann ich mache überall.“ (S7, Fokusgruppe 2)

Positiv wurden insbesondere Situationen bewertet, in denen sich Jugendliche als Teil des Teams wahrnahmen und nicht ausschließlich als Praktikantinnen bzw. Praktikanten behandelt fühlten:

„[...] man hat sich da jetzt nicht unbedingt wie ein Praktikant gefühlt, sondern schon als wenn man da in der Ausbildung oder wäre schon länger da an Bord. Also so auf Augenhöhe [...]“ (B2, Fokusgruppe 2)

Die Aussagen deuten darauf hin, dass soziale Anerkennung und Zugehörigkeit wesentlich zum positiven Praktikumserleben beitragen. Demgegenüber wurden fehlende Ansprache, mangelnde Einbindung oder ein rauer Umgangston als belastend beschrieben. Einzelne Teilnehmende berichteten etwa von „cholerischen“ Vorgesetzten oder davon, sich im Betrieb „unsichtbar“ gefühlt zu haben. Negative Erfahrungen dieser Art wurden teilweise auch mit Motivationsverlust oder dem vorzeitigen Abbruch von Praktika in Verbindung gebracht.

Insgesamt zeigen die verschiedenen Datenquellen übereinstimmend, dass gute Praktika aus Sicht der Träger und Teilnehmenden insbesondere durch eine Kombination aus passender Aufgabenstellung, aktiver Einbindung in betriebliche Abläufe, sozialer Unterstützung und angemessener Anleitung gekennzeichnet sind. Praktika scheinen dabei insbesondere dann positiv erlebt worden zu sein, wenn Jugendliche sich sowohl praktisch als auch sozial als Teil des Betriebs wahrnehmen konnten.

6.1.5 Herausforderungen im Praktikumsverlauf

Die bisherigen Ergebnisse haben bereits gezeigt, welche Bedingungen aus Sicht der Beteiligten zu gelingenden Praktika beitragen können. Im Folgenden richtet sich der Blick stärker auf Schwierigkeiten und Problemlagen, die den Verlauf oder Fortbestand von Praktika beeinträchtigen können.

Die Interviews mit den Trägern verweisen zunächst auf die teils hohen Unterstützungsbedarfe vieler Jugendlicher während der Praktika. Ein zentraler Aspekt betrifft aus Sicht eines Trägers die *starke Selbstunsicherheit vieler Teilnehmender*. Diese seien häufig an Misserfolge gewöhnt und würden in Praktikumssituationen schnell an ihren eigenen Fähigkeiten zweifeln oder sich überfordert fühlen. Demnach würden sie belastende Situationen häufig schneller als persönliches Scheitern interpretieren und sich schwierige Anforderungen weniger zutrauen. Ein Träger beschrieb dies folgendermaßen:

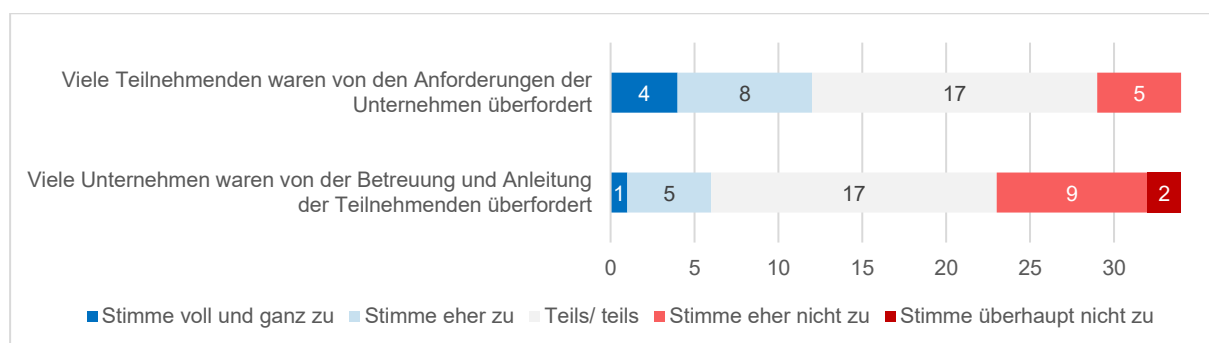
„Und sie [die Teilnehmenden] haben nicht gelernt, dass sie solche Stresssituationen bewältigen können, ne? Momente, wo wir vielleicht sagen, ja, natürlich ist es anstrengend, wenn man einen neuen Job anfängt, neue Aufgabe hat. Das ist anstrengend. Man muss sich da durchkämpfen und man macht auch mal was falsch. Aber man weiß von sich in der Regel. Ich kann das aber bewältigen. Und selbst wenn ich mal scheitere, geht die Welt auch nicht unter, ne? Aber das wissen die nicht. Die wissen eigentlich nur, es ist sowieso zum Scheitern verurteilt, was ich mache. Und da müssen wir ganz, ganz engmaschig betreuen, dass wir diesen Moment auffangen können, ne? Dass sie eben nicht abbrechen, dass sie dann vielleicht mal sich tatsächlich einen Tag krankschreiben lassen, aber dann auch wieder gestärkt hingehen.“ (Träger 1)

Der Träger betonte damit zugleich die Bedeutung einer engmaschigen Begleitung, um Praktikumsabbrüche zu verhindern und die Jugendlichen darin zu stärken, belastende Situationen auszuhalten und nach Rückschlägen wieder in den Praktikumsalltag zurückzukehren.

Darüber hinaus wurden insbesondere *Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit* als häufige Problem-bereiche beschrieben. Während Verspätungen im Rahmen der Maßnahme teilweise toleriert würden, seien betriebliche Arbeitsabläufe deutlich stärker auf Verlässlichkeit angewiesen. Auch Krankmeldungen würden teilweise zu Konflikten führen, etwa wenn Jugendliche sich krankmelden, ohne ärztliche Bescheinigungen vorzulegen. Die beschriebenen Problemlagen betreffen damit vielfach gerade jene Anforderungen an Verlässlichkeit, Kommunikation und Selbstorganisation, die von den Betrieben bereits im Vorfeld als besonders wichtig hervorgehoben wurden.

Ergänzend zu den qualitativen Interviews werden im Folgenden zwei Ergebnisse der Trägerbefragung dargestellt, die auf Herausforderungen im Praktikumsverlauf verweisen (vgl. Abbildung 17). Die qualitativen Befunde zu Überforderungserfahrungen und Unterstützungsbedarfen der Jugendlichen werden auch durch die standardisierte Befragung gestützt. So attestierten 12 von 34 Trägern den Jugendlichen Überforderungen im Praktikum, weitere 17 bewerteten dies zumindest teilweise als zutreffend.

Abbildung 17: Herausforderungen der Umsetzung aus Trägersicht



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Unterstützungsbedarfe erscheint aus Sicht der Träger auch die Begleitung der Jugendlichen im Betrieb teilweise anspruchsvoll. Eine Überforderung der Betriebe im Hinblick auf Betreuung und Anleitung wurde in der Trägerbefragung zwar nur von sechs der 34 antwortenden Träger eindeutig bestätigt, weitere 17 bewerteten dies

jedoch zumindest teilweise als zutreffend. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Betreuung der Jugendlichen im Praktikum für Betriebe durchaus mit zusätzlichem Aufwand verbunden sein kann, ohne jedoch durchgängig als Überforderung wahrgenommen zu werden.

Die Interviews mit den Betrieben verdeutlichen dabei, dass die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen aus betrieblicher Sicht unterschiedlich erlebt wird. Während einige der befragten Betriebe überwiegend positive Erfahrungen mit den Jugendlichen machten und diese als motiviert und engagiert beschrieben, berichteten andere von Herausforderungen wie Unzuverlässigkeit, Pünktlichkeitsproblemen, hohem Krankenstand, Drogen- oder Alkoholmissbrauch und Konflikten untereinander. Teilweise würden mehrere dieser Problemlagen gleichzeitig auftreten und zu Praktikumsabbrüchen führen. Ein Betrieb beschrieb dies beispielhaft folgendermaßen:

„Eigentlich waren die [Praktikantinnen und Praktikanten] sehr motiviert und engagiert. Aber irgendwann, weil das waren ja alles so Menschen, die dann auch Drogenprobleme hatten und Spielsucht und sowas. Irgendwann ist das dann gekippt und dann, tja, sind die einfach manchmal gar nicht mehr gekommen. Also ohne was zu sagen, Einfach. nicht mehr erschienen.“ (Betrieb 1)

Die Aussagen der Träger und Betriebe ergänzen sich dabei weitgehend. Beide Perspektiven thematisieren insbesondere Probleme mit Verlässlichkeit, Fehlzeiten und Konflikten im Praktikumsverlauf. Die Träger hoben darüber hinaus Selbstunsicherheit und psychische Belastungen der Jugendlichen hervor.

6.1.6 Begleitung der Praktika durch die Träger

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe kommt der Begleitung durch die Träger während der Praktika besondere Bedeutung zu. Die Begleitung der Jugendlichen beginnt aus Sicht der Träger bereits im Rahmen der Praktikumsvermittlung und setzt sich während sowie nach den Praktika fort. Während die Unterstützung bei Suche, Bewerbung und Auswahl geeigneter Praktikumsplätze bereits in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurde, beschrieben die Träger darüber hinaus einen fortlaufenden Austausch mit Jugendlichen und Betrieben während der Praktikumsphasen.

Während der Praktika standen die Träger nach eigener Aussage regelmäßig mit den Jugendlichen und den Betrieben in Kontakt. Genannt werden Gespräche mit den Teilnehmenden zum Verlauf des Praktikums, telefonische Rückmeldungen der Betriebe sowie Praktikumsbesuche vor Ort. Gleichzeitig wiesen mehrere Träger darauf hin, dass Umfang und Intensität dieser Begleitung stark von den zeitlichen und personellen Ressourcen abhingen. Insbesondere bei ausgelasteten Betrieben oder knappen Kapazitäten der Träger wurde teilweise auf telefonische Kontakte ausgewichen. Persönliche Besuche wurden insbesondere bei neuen Betrieben als wichtig angesehen, um den Kontakt aufzubauen und die Zusammenarbeit zu stärken.

Darüber hinaus beschreiben die Träger unterschiedliche Formen der Nachbereitung und Reflexion der Praktika. Genannt wurden Gespräche mit Jugendlichen und Betrieben, Praktikumsberichte, Beurteilungsbögen sowie gemeinsame Reflexionsgespräche zur Einschätzung beruflicher Interessen, Kompetenzen und weiterer Unterstützungsbedarfe.

Ein interviewter Träger beschrieb insbesondere die Bedeutung strukturierter Beurteilungsbögen und der Reflexion dieser in gemeinsamen Abschlussgesprächen mit Teilnehmenden und Betrieben. Diese dienten nicht nur dazu, Defizite sichtbar zu machen, sondern auch dazu, Selbst- und Fremdeinschätzungen gemeinsam mit den Jugendlichen und Betrieben einzuordnen:

„Dann jetzt, wie ist das Arbeitstempo, wie ist die Selbstständigkeit. Also solche Sachen werden abgefragt, dass man einfach einschätzen kann, wo sind noch die Defizite, wo sind vielleicht auch wirklich Kompetenzen, wo schätzt sich vielleicht der Teilnehmende auch viel schlechter ein, als der Betrieb eingeschätzt hat? [...] Und also das ist gut, das mit dem Betrieb zu machen.“ (Träger 1)

Gleichzeitig verwies der Träger darauf, dass die Umsetzung solcher gemeinsamen Reflexionsgespräche im Arbeitsalltag häufig an begrenzten zeitlichen Ressourcen der Betriebe scheiterte. Insbesondere bei längeren Praktika wurde zwar versucht, Gespräche mit Betrieben und Jugendlichen zu führen, teilweise musste jedoch auf telefonische Rückmeldungen zurückgegriffen werden. Ein weiterer Träger maß telefonischen Rückmeldungen der Betriebe sowie den Schilderungen der Jugendlichen selbst eine größere Aussagekraft bei als standardisierten Rückmeldeformaten. Besonders relevant seien Hinweise darauf, ob Jugendliche zuverlässig, pünktlich und freundlich aufgetreten seien.

Bei der Nachbereitung würden aus Sicht eines Trägers auch negative Erfahrungen genutzt, um zukünftige Praktika oder berufliche Perspektiven gemeinsam mit den Jugendlichen neu zu reflektieren. Dabei zeigten die Interviews unterschiedliche Einschätzungen dazu, wie Jugendliche mit Praktikumsabbrüchen und negativen Erfahrungen umgingen. Während ein Träger die starke Selbstunsicherheit vieler Jugendlicher hervorhob und betonte, dass Rückschläge häufig schnell als persönliches Scheitern interpretiert würden, verwies ein anderer Träger zugleich auf eine gewisse „Resilienz“ der Jugendlichen im Umgang mit negativen Praktikumserfahrungen. Rückschläge würden demnach nicht immer als endgültiges Scheitern interpretiert. Die Haltung mancher Teilnehmender beschrieb der Träger mit den Worten: „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel.“ Gleichzeitig sah derselbe Träger die sozialpädagogische Aufgabe darin, gemeinsam mit den Jugendlichen mögliche Ursachen von Praktikumsabbrüchen sowie eigene Verhaltensweisen und Erwartungen zu reflektieren.

Aus Sicht der Praktikumsbetriebe fiel die Begleitung durch die Träger unterschiedlich intensiv aus. Während einzelne Betriebe von regelmäßigen Praktikumsbesuchen, telefonischem Austausch und enger Abstimmung berichteten, beschrieben andere den Kontakt als eher punktuell und auf einzelne Telefonate oder organisatorische Aspekte begrenzt. Teilweise äußerten Betriebe den Wunsch nach einer intensiveren Begleitung, insbesondere bei längeren Praktika oder auftretenden Schwierigkeiten.

Die Aussagen der Jugendlichen in den Fokusgruppen zeichneten dagegen ein durchweg positives Bild der Begleitung durch die Träger während der Praktika. Mehrere Teilnehmende berichteten von Besuchen pädagogischer Fachkräfte im Betrieb, in denen über den Verlauf des Praktikums gesprochen oder Weiterbeschäftigungsmöglichkeiten ausgelotet wurden. Diese wurden von den Teilnehmenden als unterstützend wahrgenommen und trugen dazu bei, Probleme frühzeitig zu adressieren. So wurde in einem Fall berichtet, dass ein Betreuer aktiv

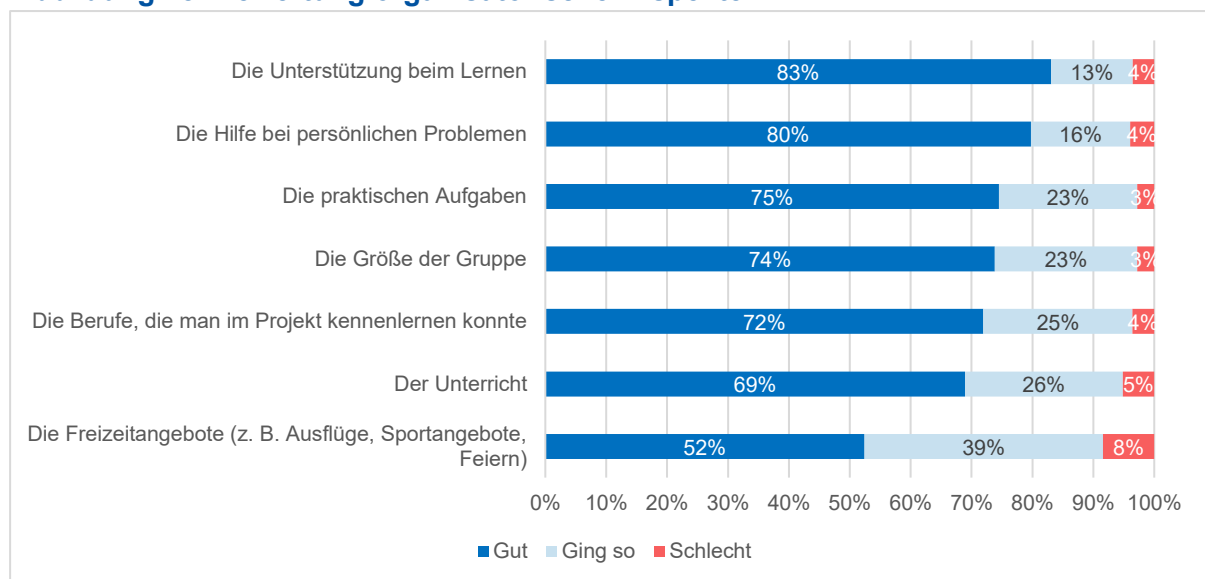
eingegriffen und ein Gespräch mit der Betriebsleitung geführt habe, weil ein Teilnehmender den Umgang im Betrieb als unangemessen und belastend erlebt habe. Selbst wenn keine Besuche stattgefunden hätten, berichteten Teilnehmende davon, dass Ansprechpersonen des Trägers bei Problemen erreichbar gewesen seien und ihnen dies Sicherheit gegeben habe.

Insgesamt deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass die Begleitung durch die Träger im Praktikumsverlauf eine stabilisierende und vermittelnde Funktion übernahm. Gleichzeitig zeigten die Interviews jedoch, dass Umfang und Intensität dieser Begleitung durch begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen teilweise eingeschränkt wurden und persönliche Begleitung oder Reflexionsgespräche nicht immer im gewünschten Umfang stattfinden konnten.

6.1.7 Bewertung der Umsetzung insgesamt aus der Perspektive der Teilnehmenden und der Projektträger

Abschließend werden die Einschätzungen zur Umsetzung aus Sicht der Teilnehmenden und der Projektträger dargestellt. Die Teilnehmenden sollten im Rahmen der standardisierten Befragung verschiedene organisatorische Aspekte der Projektumsetzung bewerten. Insgesamt zeigte sich dabei tendenziell ein positives Bild (vgl. Abbildung 18). Vor allem die Unterstützung beim Lernen (83 %) bewerteten die meisten Teilnehmenden als „gut“, dicht gefolgt von der Hilfe bei persönlichen Problemen (80 %).

Abbildung 18: Bewertung organisatorischer Aspekte



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung 2025, n=250-254.

Auch die praktischen Aufgaben, die Gruppengröße sowie die Berufe, die im Projekt kennengelernt werden konnten, wurden von rund drei Vierteln der Teilnehmenden positiv bewertet. Knapp ein Viertel vergab hier jeweils die Bewertung „ging so“. Entsprechend zeichnen sich hier aus Sicht einer relevanten Anzahl befragter Teilnehmender bereits Optimierungs-

potenziale ab.³ Auch der Unterricht erhielt mehrheitlich positive Bewertungen, wenngleich knapp ein Drittel der Teilnehmenden damit nur eingeschränkt (26 %) oder gar nicht zufrieden (5 %) waren. Größere Unzufriedenheit zeigte sich hingegen im Hinblick auf die Freizeitangebote. Diese wurden lediglich von rund der Hälfte der Teilnehmenden als „gut“ bewertet, während 39 % die Bewertung „ging so“ vergaben und 8 % die Angebote als schlecht einschätzten.

Neben organisatorischen Aspekten bewerteten die Befragten auch ihre persönlichen Erfahrungen im Zusammenhang mit der Projektteilnahme. Insgesamt zeichnete sich hierbei ein überwiegend positives Bild ab, das jedoch etwas kritischer anmutet im Vergleich zur Bewertung der organisatorischen Aspekte (vgl. Abbildung 19).

Am stärksten fiel die Zustimmung hinsichtlich der Unterstützung durch die Mitarbeitenden aus. 76 % der Befragten stimmten der Aussage zu, von den Mitarbeitenden ernst genommen worden zu sein, während insgesamt rund ein Viertel nur eingeschränkt bzw. gar nicht zustimmte. Der Aufbau einer wertschätzenden pädagogischen Beziehung zwischen Teilnehmenden und Projektmitarbeitenden ist für den Erfolg der Maßnahme von grundlegender Bedeutung. Viele junge Menschen verfügen aufgrund von Brüchen in ihrer Bildungsbiografie oder negativen Erfahrungen mit schulischen und institutionellen Kontexten nur über ein eingeschränktes Vertrauen in pädagogische Fachkräfte und Unterstützungsangebote. Eine wertschätzende und verlässliche Beziehung kann dazu beitragen, Hemmschwellen abzubauen, Motivation zu fördern und die Bereitschaft zu erhöhen, sich auf die Angebote einzulassen. Entsprechend der Bewertungen der Teilnehmenden ist davon auszugehen, dass es im Rahmen von QuB überwiegend gelungen ist, die für gelingende Unterstützungsprozesse erforderliche Vertrauensbasis zwischen Teilnehmenden und Mitarbeitenden herzustellen.

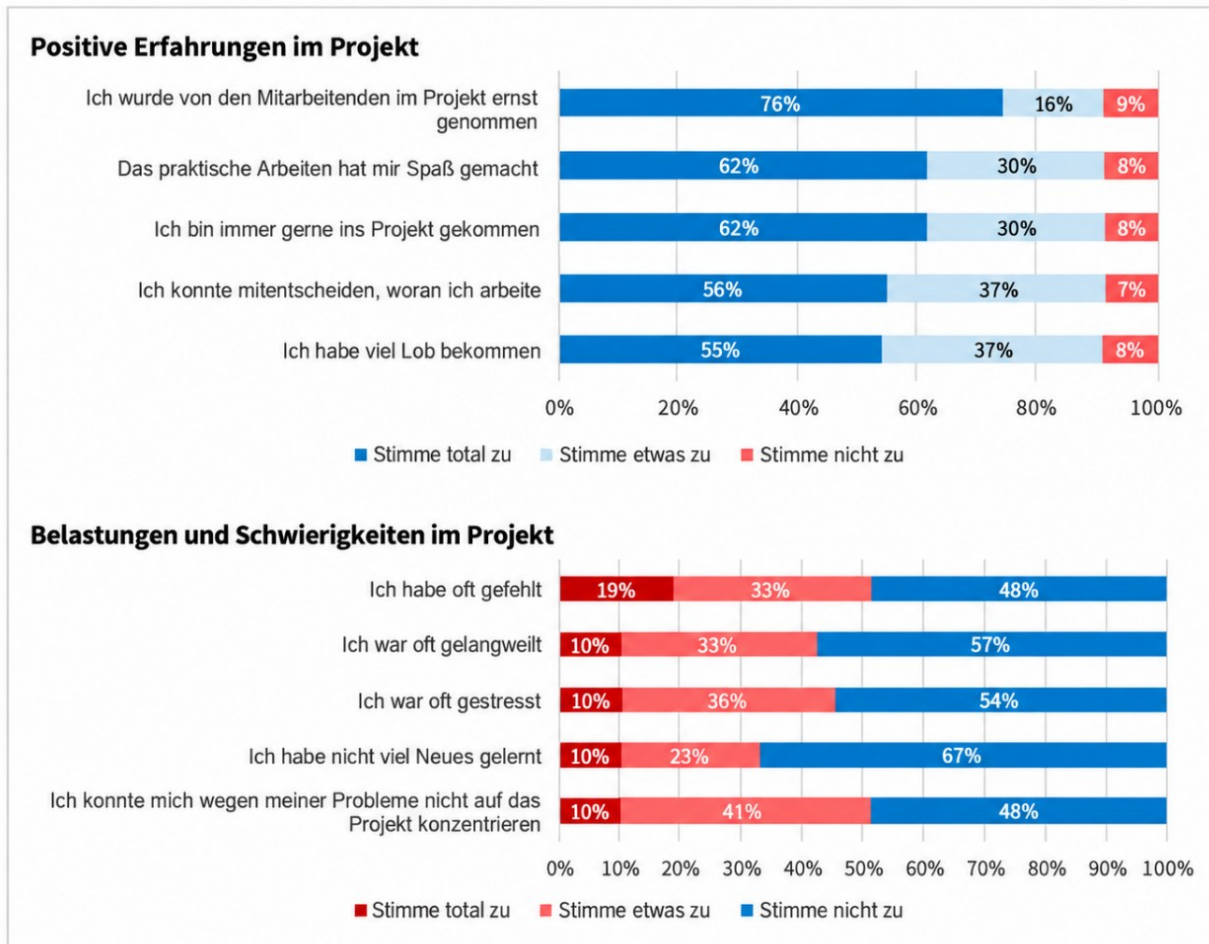
Das praktische Arbeiten innerhalb des Projekts wurde überwiegend positiv bewertet: 62 % der Teilnehmenden gaben an, dass ihnen das praktische Arbeiten Spaß gemacht habe. Ebenso viele Befragte gingen gerne ins Projekt. Weitere 30 % stimmten den beiden Aussagen jeweils teilweise zu, und 8 % stimmten den beiden Aussagen nicht zu. Damit wird zugleich deutlich, dass mehr als ein Drittel der Teilnehmenden die Motivation zur Teilnahme bzw. die Begeisterung für die praktischen Tätigkeiten begrenzt war. Hieraus lassen sich bereits Indizien für eine fehlende Passung ableiten. Darüber hinaus berichteten etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden von positiven Erfahrungen im Hinblick auf Anerkennung und Mitbestimmung. So stimmten 55 % der Befragten der Aussage zu, viel Lob erhalten zu haben, bzw. 56 % bei der Gestaltung von Aktivitäten mitentscheiden zu können. Jeweils 37 % stimmten den Aussagen nur teilweise zu, 7 % bzw. 8 % stimmten gar nicht zu.

Darüber hinaus widersprachen 67 % der Aussage, im Projekt nicht viel Neues gelernt zu haben, während 23 % dieser Aussage teilweise zustimmten. Auch Langeweile (57 %) und häufiger Stress (54 %) wurden mehrheitlich verneint; rund ein Drittel stimmte den Aussagen jedoch

³ Die Unterschiede lassen sich nicht auf das Geschlecht zurückführen. Die Anteile für Männer und Frauen sind in etwa gleichverteilt.

teilweise zu. Der Anteil derjenigen, die den drei negativ formulierten Aussagen voll zustimmten, lag jeweils bei 10 %.

Abbildung 19: Bewertung der Projektteilnahme durch die Teilnehmenden



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung 2025, n=250-254. Mehrfachantworten möglich.

Deutlich differenzierter fielen die Einschätzungen hinsichtlich persönlicher Belastungen aus. Zwar lehnten 48 % der Teilnehmenden die Aussage ab, sich wegen ihrer Probleme im Projekt nicht konzentrieren zu können, gleichzeitig stimmten jedoch 42 % teilweise und weitere 10 % voll zu. Dies deutet darauf hin, dass persönliche Problemlagen für einen relevanten Teil der Zielgruppe weiterhin den Projektalltag beeinflussten. Problematisch erschienen insbesondere die Angaben zu den Fehlzeiten: 19 % stimmten der Aussage uneingeschränkt zu, häufig gefehlt zu haben, weitere 33 % stimmten teilweise zu. Demnach war weniger als die Hälfte der Teilnehmenden kontinuierlich anwesend. Dies korrespondierte mit den qualitativen Befunden, in denen Träger und Betriebe wiederholt auf Herausforderungen im Bereich von Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und regelmäßiger Teilnahme hingewiesen hatten.

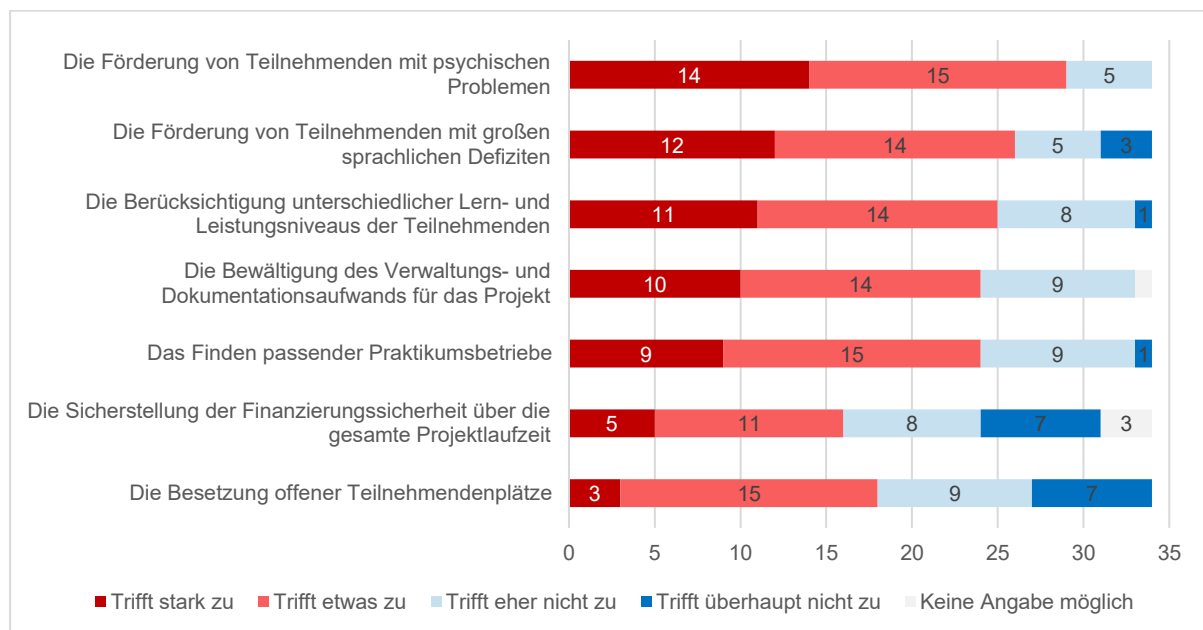
Die Träger wurden im Rahmen der Onlinebefragung gebeten, Schwierigkeiten zu benennen, die die Umsetzung der Projekte beeinflussten (vgl. Abbildung 20). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass insbesondere die Zielgruppe selbst die größte Herausforderung darstellte. Vor allem die Förderung von Teilnehmenden mit psychischen Belastungen wurde von den meisten

Trägern als (sehr oder eher) schwierig eingeschätzt. Die Befunde ergänzen die qualitativen Ergebnisse, in denen wiederholt von unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen und Belastungslagen der Jugendlichen berichtet worden war.

Auch die Förderung von Teilnehmenden mit erheblichen sprachlichen Schwierigkeiten sowie der Umgang mit der Heterogenität der Lern- und Leistungsniveaus wurden von rund drei Vierteln der Träger als herausfordernd wahrgenommen. Rund zwei Drittel der Befragten gaben zudem an, Schwierigkeiten bei der Bewältigung administrativer Anforderungen sowie bei der Akquise von Praktikumsbetrieben zu haben. Etwa die Hälfte der Träger empfand es zumindest als eher herausfordernd, die Finanzierung des Projekts sicherzustellen oder offene Teilnehmendenplätze zu besetzen.

Insgesamt wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass die Träger bei der Umsetzung der Projekte mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert waren. Besonders häufig betrafen diese die Arbeit mit der Zielgruppe sowie die organisatorischen und administrativen Rahmenbedingungen.

Abbildung 20: Herausforderungen im Kontext der Projektumsetzung



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34.

Insgesamt verdeutlichen die Bewertungen der Teilnehmenden und Träger sowohl die Stärken als auch die Grenzen der Projektumsetzung. Während die Teilnehmenden vor allem die Beziehung zu den Projektmitarbeitenden sowie die persönliche Unterstützung beim Lernen und bei persönlichen Problemen überwiegend positiv bewerten, zeigen sich bei Motivation, Belastungen und Unterstützungsbedarfen weiterhin deutliche Herausforderungen. Aus Sicht der Träger erschweren insbesondere psychische Belastungen, sprachliche Schwierigkeiten und die hohe Heterogenität der Zielgruppe die Umsetzung. Damit besteht ein zentrales Spannungsfeld darin, die Teilnehmenden individuell zu unterstützen und zugleich Anforderungen zu formulieren, die Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglichen. Angesichts

unterschiedlicher Lern- und Leistungsniveaus, persönlicher Interessen und Problemlagen ist es jedoch nur begrenzt möglich, allen Teilnehmenden gleichermaßen gerecht zu werden. Zusätzlich werden die Projekte durch organisatorische Aufgaben, insbesondere im Bereich der Praktikumsakquise und Administration, beansprucht.

6.2 Wirksamkeit von QuB

Die nachfolgenden Analysen befassen sich mit der Wirksamkeit des Förderprogramms QuB. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aussagekraft der Ergebnisse in mehrfacher Hinsicht begrenzt ist. Zum einen beziehen sich die verfügbaren Daten überwiegend auf kurzfristige bzw. unmittelbare Veränderungen während oder am Ende der Projektteilnahme. Aussagen über langfristige Wirkungen, etwa hinsichtlich einer nachhaltigen Integration in Ausbildung oder Beschäftigung, sind nur eingeschränkt möglich. Zum anderen erlaubt das Evaluationsdesign keine kausalen Wirkungsnachweise. Da keine Vergleichsgruppe vorliegt, kann nicht eindeutig bestimmt werden, in welchem Ausmaß beobachtete Veränderungen tatsächlich auf die Teilnahme am Förderprogramm zurückzuführen sind. Ebenso können externe Einflussfaktoren nicht vollständig ausgeschlossen werden. Dennoch liefern die vorliegenden Daten wichtige Erkenntnisse über die wahrgenommenen Ergebnisse der Förderung. Durch die Kombination unterschiedlicher Datenquellen sowie die Berücksichtigung der Perspektiven von Teilnehmenden und Projektträgern lassen sich Veränderungen und Entwicklungsprozesse nachvollziehen, die in engem Zusammenhang mit der Projektteilnahme stehen und Hinweise auf die Wirkungsweise des Förderprogramms liefern.

6.2.1 Wahrgenommene Wirkungen in Bezug auf die Betriebspraktika

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die von den Beteiligten wahrgenommenen Wirkungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit den Praktika dargestellt. Die Einschätzungen werden dabei aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zunächst werden die Einschätzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden auf Grundlage der Teilnehmendenbefragung sowie der Fokusgruppen dargestellt. Anschließend wird die Perspektive der Träger einbezogen, wobei sowohl Ergebnisse der Trägerbefragung als auch qualitative Interviews mit den Trägern berücksichtigt werden. Dadurch lässt sich nachvollziehen, wie die Praktika von den beteiligten Akteursgruppen wahrgenommen und eingeordnet werden und an welchen Stellen sich übereinstimmende oder unterschiedliche Einschätzungen zeigen.

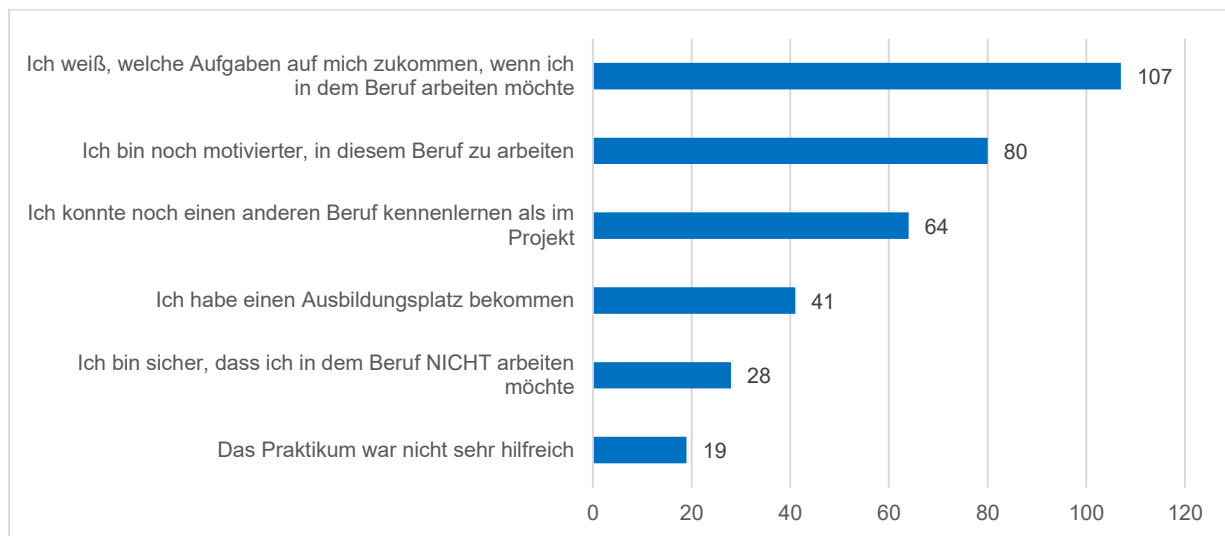
Perspektive der Teilnehmenden

Die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung deuteten zunächst darauf hin, dass die Praktika insbesondere zur beruflichen Orientierung und zur Konkretisierung beruflicher Vorstellungen beitragen konnten (vgl. Abbildung 21). So gab ein Großteil der befragten Teilnehmenden an, durch das Praktikum nun besser zu wissen, welche Aufgaben mit dem jeweiligen Beruf verbunden sind (74 %). Mehr als die Hälfte der Befragten (55 %) berichtete darüber hinaus, nach dem Praktikum motivierter zu sein, in dem jeweiligen Beruf zu arbeiten.

Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse darauf, dass Praktika auch zur Erweiterung oder Veränderung beruflicher Vorstellungen beitragen konnten. So berichteten 44 % der befragten

Teilnehmenden, im Rahmen des Praktikums Berufsfelder kennengelernt zu haben, die zuvor nicht in ihrem Fokus gestanden hatten. Demgegenüber gaben 19 % der Befragten an, durch das Praktikum festgestellt zu haben, den jeweiligen Beruf nicht weiter verfolgen zu wollen. Die Ergebnisse sprechen damit insgesamt eher für eine bestätigende Funktion der Praktika im Hinblick auf bestehende berufliche Interessen, verweisen zugleich jedoch auch auf ihre Bedeutung für die kritische Überprüfung beruflicher Vorstellungen und berufliche Neuorientierungsprozesse.

Abbildung 21: Bewertung des Nutzens der Praktikumserfahrung durch Teilnehmende



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung 2025, n=145. Mehrfachantworten möglich.

Mehr als ein Viertel der Teilnehmenden, die ein Praktikum absolviert hatten (28 %), berichtete zudem, durch das Praktikum einen Ausbildungsplatz erhalten zu haben. Dies verweist darauf, dass Praktika für einen Teil der Jugendlichen direkte Übergänge in Ausbildung eröffnen konnten, auch wenn ein unmittelbarer Übergang aus dem Praktikum heraus nur einem kleineren Teil der Teilnehmenden gelang. Auch Personen ohne Schulabschluss oder mit maximal einem Förderschulabschluss berichteten – wenn auch in etwas geringerem Umfang (23 %) – von solchen „Klebeffekten“. Vor dem Hintergrund, dass diese Personengruppe besondere Schwierigkeiten hat, einen Ausbildungsvertrag zu erhalten, ist dieses Ergebnis besonders positiv zu bewerten. Ein vergleichsweise geringer Anteil von 13 % der befragten Teilnehmenden bewertete das Praktikum hingegen insgesamt als nicht hilfreich und sah demnach keinen Nutzen in der Praktikumserfahrung.

Die Fokusgruppen ermöglichten eine vertiefende Einordnung der quantitativen Ergebnisse und ergänzten diese um Einblicke in die konkreten Erfahrungen der Jugendlichen während der Praktika. Dabei wurde deutlich, dass Praktika aus Sicht der Teilnehmenden nicht nur mit beruflicher Orientierung, sondern teilweise auch mit Erfahrungen von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und neuen Zukunftsperspektiven verbunden waren.

Praktika als Realitätsabgleich beruflicher Vorstellungen

Mehrere Teilnehmende der Fokusgruppen berichteten, durch das Praktikum ein genaueres Bild von einzelnen Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen in den jeweiligen Berufsfeldern erhalten zu haben. Die Erfahrungen trugen dabei teilweise zur Bestätigung, teilweise aber auch zur Revision bestehender Berufsvorstellungen bei.

Besonders deutlich wurde dies am Beispiel von Praktika im Gastronomiebereich. Während ein Teilnehmender berichtete, das Praktikum habe ihm gezeigt, dass die Arbeit in Küchen nicht zwangsläufig mit einem dauerhaft belastenden Arbeitsklima verbunden sein müsse und dort auch positive Erfahrungen möglich seien, beschrieb ein anderer Teilnehmender die im Praktikum erlebten Arbeitsbedingungen – insbesondere Stress und den rauen Umgangston – als nicht mit seinen Vorstellungen eines zukünftigen Berufs vereinbar. Obwohl er weiterhin gerne koche, könne er sich eine Tätigkeit in diesem Bereich daher nicht vorstellen.

Mehrere Teilnehmende bewerteten solche Ausschlussprozesse jedoch nicht als Scheitern, sondern als wichtigen Erkenntnisgewinn im Prozess der beruflichen Orientierung. Ein Teilnehmender beschrieb dies folgendermaßen:

„Ja, ich finde allgemein Praktika sehr wichtig, schon allein wegen der Erfahrungen, die man sammelt. [...] Also sei es jetzt gut oder nicht ganz so angenehm, es ist etwas, was für einen selbst sehr viel bringt.“
(B4, Fokusgruppe 1)

Vor dem Hintergrund der in den Interviews mit den Trägern mehrfach beschriebenen schulischen Misserfolgs- und Belastungserfahrungen (vgl. Kapitel 6.1.1) erscheint diese Einordnung besonders bedeutsam. Die Aussagen sind zudem anschlussfähig an die in den Interviews beschriebenen Bemühungen der Träger, auch negative Praktikumserfahrungen gemeinsam mit den Jugendlichen zu reflektieren und mögliche Erkenntnisse für weitere berufliche Orientierungsschritte herauszuarbeiten.

Die qualitativen Aussagen legen dabei nahe, dass sich die Orientierungsprozesse der Jugendlichen nicht ausschließlich auf das Kennenlernen einzelner Tätigkeiten beschränken. Vielmehr fließen auch Erfahrungen mit Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen, Umgangsformen und betrieblichen Abläufen in die Bewertung einzelner Berufsfelder ein.

Selbstvertrauen und Kompetenzerleben

Mehrere Teilnehmende berichteten darüber hinaus, durch die Praktika im Umgang mit anderen Menschen sicherer geworden zu sein. So beschrieb eine Teilnehmende durch die Bewältigung der Arbeit mit Kindern ein neues Selbstvertrauen erlangt zu haben, das ihr auch in einem anderen anvisierten Berufsweg, der Umgang mit Kundschaft erfordere, weiterhelfen werde. Eine andere Teilnehmende, die nach eigener Aussage unter einer „Sozialphobie“ litt, konnte nun nach dem Praktikum ebenfalls besser mit Kundschaft umgehen, da sie dies während des Praktikums geübt habe.

Eine Teilnehmende schilderte zudem, dass Praktika dazu beigetragen hätten, bisherige Selbstzweifel oder Geschlechterstereotype zu hinterfragen. So beschrieb sie ihr Praktikum im technischen Veranstaltungsbereich als Erfahrung, die ihr zeigte, dass sie sich technische

Tätigkeiten durchaus zutrauen könne, obwohl ihr zuvor vermittelt worden sei, solche Aufgaben seien eher „Männersache“.

„Aber ich traue mir selbst so Techniksachen gar nicht so groß zu, weil das habe ich / wurde mir nie so groß beigebracht, so wie Handwerkssachen. Da wurde einem immer gesagt so: "Nee, bist ein Mädchen. Du kannst das nicht (unv.)." und das war so, um mir zu zeigen oder zu schauen: "Ist dem wirklich so oder kann ich es vielleicht doch irgendwie ein bisschen verstehen?" Und, ja, das fand ich sehr gut zu sehen, dass es halt nicht alles irgendwelche Physiknerds sind, die mit Elektrik irgendwie was machen, sondern dass, ja, dass es da einfach um das Lernen von Abläufen geht oder teils halt auch einfach so, dass da deine Wahrnehmung gefragt ist.“ (Fokusgruppe 1, B2)

Die Aussagen deuten darauf hin, dass Praktika für einzelne Teilnehmende auch dazu beitragen können, geschlechterbezogene Selbst- und Kompetenzzuschreibungen zu hinterfragen und neue berufliche Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen.

Darüber hinaus hoben mehrere Jugendliche hervor, im Rahmen der Praktika *konkrete berufspraktische Fähigkeiten* erlernt zu haben. Genannt wurden sowohl eher grundlegende Tätigkeiten – etwa die Zubereitung von Kaffee oder die Bedienung der Kasse im Café – als auch spezifischere Kenntnisse und Fähigkeiten, beispielsweise im Bereich Erste Hilfe im Krankentransport, floristische Tätigkeiten oder grundlegende Büro- und Computerkenntnisse. Die qualitativen Aussagen deuteten darauf hin, dass insbesondere Praktika, in denen Jugendliche aktiv eingebunden werden und eigenständig Aufgaben übernehmen können, auch als konkrete Lern- und Kompetenzerfahrungen wahrgenommen werden.

Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven

Einzelne Teilnehmende berichteten darüber hinaus von konkreten Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven, die sich aus den Praktika ergeben hätten. Genannt wurden unter anderem Angebote für Minijobs sowie Perspektiven, später den praktischen Teil einer Ausbildung im Betrieb zu absolvieren, ebenso wie direkte Ausbildungsoptionen im Anschluss an das Praktikum.

Die qualitativen Aussagen deuten darauf hin, dass konkrete Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven insbesondere dort entstehen, wo die Jugendlichen das Praktikum als passend erlebten, sich aktiv einbringen konnten und im Betrieb Anerkennung erfuhren. In den geschilderten Fällen berichteten die Jugendlichen nicht nur von starkem Interesse am jeweiligen Berufsfeld, sondern auch davon, dass ihnen eigenständige Tätigkeiten zugetraut wurden und sie sich im Betrieb wertgeschätzt fühlten.

In einem Fall war die im Praktikum entstandene Ausbildungsperspektive deutlich mit dem Gefühl verbunden, (erstmal) eine konkrete berufliche Zukunft vor Augen zu haben: „Das ist richtig geil, weil da habe ich eine Zukunft, einen Beruf gefunden.“ (Fokusgruppe 3)

Perspektive der Träger

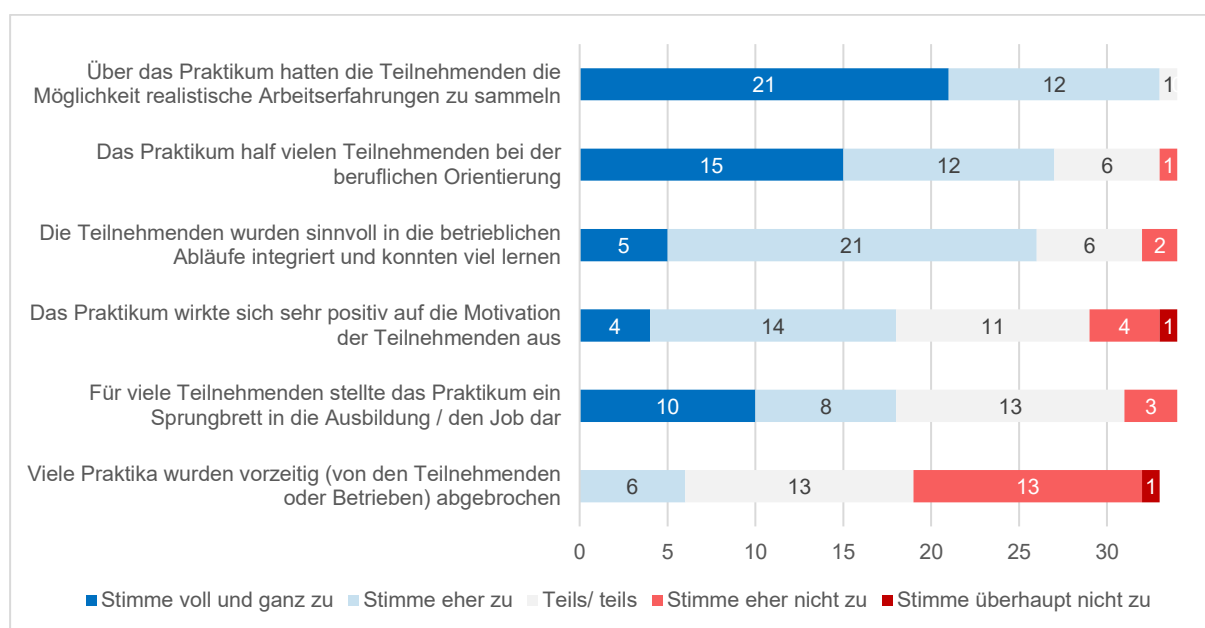
Zusätzlich zur Perspektive der Teilnehmenden wurde auch die Sichtweise der Träger auf den Nutzen der Praktika im Rahmen der quantitativen Trägerbefragung erhoben. Hierbei wurden die Träger darum gebeten, anzugeben, ob sie bestimmten Angaben zum Praktikum voll und ganz, eher ja, eher nein oder gar nicht zustimmen. Insgesamt fielen die Einschätzungen der

Träger überwiegend positiv aus. Fast alle befragten Träger (33 von 34) stimmten der Aussage voll oder eher zu, dass die Teilnehmenden durch die Praktika realistische Arbeitserfahrungen sammeln können. Ebenfalls ein Großteil der Befragten (27 von 34) sah positive Effekte für die berufliche Orientierung der Jugendlichen (vgl. Abbildung 22).

Auch die Einbindung der Jugendlichen in betriebliche Abläufe wurde mehrheitlich positiv bewertet. So stimmten 26 der 34 Träger der Aussage zu, dass die Teilnehmenden sinnvoll in die Arbeitsprozesse integriert worden seien und im Praktikum viel hätten lernen können. Voll und ganz überzeugt von dieser Einschätzung waren allerdings nur fünf Träger. Die Ergebnisse deuten damit darauf hin, dass die Qualität und Intensität der betrieblichen Einbindung offenbar unterschiedlich wahrgenommen wurden.

Differenzierter fallen die Einschätzungen hinsichtlich der motivationalen Wirkung der Praktika aus. 18 der 34 Träger stimmten der Aussage voll und ganz oder eher zu, dass sich die Praktika sehr positiv auf die Motivation der Jugendlichen auswirkten. Die Ergebnisse legen damit nahe, dass Praktika zwar häufig als orientierend wahrgenommen werden, jedoch nicht in jedem Fall mit einer unmittelbaren Motivationssteigerung verbunden sind.

Abbildung 22: Bewertung des Nutzens von Betriebspraktika durch die Träger



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025; n=34.

Dass Praktika darüber hinaus auch konkrete Übergänge in Ausbildung oder Beschäftigung eröffnen können, wird in der Trägerbefragung nur teilweise bestätigt. So stimmten 18 von 34 Trägern der Aussage zu, dass das Praktikum für viele Teilnehmende ein Sprungbrett in Ausbildung oder einen Job darstelle, während andere Träger dies nur eingeschränkt oder nicht bestätigten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Praktika aus Sicht der Träger zwar Übergänge in Ausbildung oder Beschäftigung unterstützen können, diese Funktion jedoch offenbar nicht in allen Projekten bzw. für alle Jugendlichen gleichermaßen erfüllen.

Auch hinsichtlich vorzeitiger Praktikumsabbrüche zeigt sich ein differenziertes Bild. Sechs Träger stimmten eher zu, dass viele Praktika vorzeitig – entweder durch die Jugendlichen oder die Betriebe – beendet würden, weitere 13 bewerteten dies teilweise als zutreffend. Die Befunde illustrieren somit, dass Praktikumsabbrüche aus Sicht der Träger zwar durchaus relevant sein können, jedoch offenbar nicht in allen Projekten gleichermaßen auftreten.

Die qualitativen Interviews mit den Trägern vertiefen die Ergebnisse der Trägerbefragung und verdeutlichen, wie die dort beschriebenen Wirkungen der Praktika aus Sicht der Träger zustande kommen. Während die Jugendlichen vor allem konkrete Erfahrungen und Eindrücke aus den Praktika schildern, beschreiben die Träger diese häufiger als Teil längerfristiger Orientierungs- und Entwicklungsverläufe.

Erfahrung realer Arbeitsbedingungen

Die Träger beschrieben teilweise erhebliche Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden und den realen Arbeitsbedingungen in den Betrieben, etwa hinsichtlich Arbeitsbelastung, Karrierewegen oder Gehaltsvorstellungen. Praktika übernahmen aus Sicht der Träger eine wichtige Funktion bei der Korrektur oder Konkretisierung teils als „realitätsfern“ beschriebener Berufsvorstellungen der Jugendlichen.

Besonders anschaulich beschrieb dies ein Träger am Beispiel des Gastronomiebereichs. Teilnehmende würden teilweise mit stark durch mediale Bilder geprägten Erwartungen in ein Praktikum starten und dort erstmals erleben, wie anspruchsvoll und langfristig berufliche Entwicklungsprozesse tatsächlich seien:

„Ja, tatsächlich so wie das Beispiel in der Gastro. Wow, Fünfsternekoch und alles gut und ich muss nur dahingehen und mich zeigen. Und dann merkt man, okay, nein, das ist viel härter als dargestellt wird im Fernseher oder sonst was eigentlich.“ (Träger 1)

Erweiterung beruflicher Perspektiven

Gleichzeitig verwiesen die Träger darauf, dass Praktika nicht zwangsläufig zu einer Enttäuschung oder Abwendung von einem Berufsfeld führten. Vielmehr beschrieben die Träger unterschiedliche mögliche Verläufe: Während einige Jugendliche ihre Vorstellungen revidierten und sich neu orientierten, entwickelten andere gerade durch die realistischen Einblicke ein stärkeres Interesse an einem Berufsfeld. Dies entspricht auch den Aussagen der Jugendlichen, die belastende oder enttäuschende Erfahrungen teilweise ebenfalls als hilfreichen Erkenntnisgewinn im Prozess der beruflichen Orientierung beschrieben.

Darüber hinaus erklärten die Träger, dass Praktika und betriebliche Kontakte Jugendlichen teilweise auch Berufsfelder eröffneten, die zuvor nicht in ihrem Wahrnehmungs- oder Vorstellungshorizont lagen. Ein Träger schilderte dies am Beispiel eines Teilnehmenden mit Bandscheibenvorfall, der ursprünglich ausschließlich körperlich belastende handwerkliche Tätigkeiten in Betracht gezogen habe. Im Gespräch über alternative handwerkliche Berufe habe sich für den Jugendlichen eine neue berufliche Perspektive eröffnet:

„Ich glaube, den Teilnehmern durch das Projekt, die kriegen eine Palette von Beruf[en], [über] die [sie] noch nicht mal nachgedacht haben, dass [sie existier[en]]. Ich habe gerade einen Teilnehmer, [er] hat einen Bandscheibenvorfall gehabt und er wollte unbedingt in das Handwerk gehen. Aber es wird schwierig. Bandscheibenvorfall, Handwerker. Aber er will unbedingt [in] den Handwerkerbereich. [...] Und dann habe ich über Goldschmied gesprochen. Der meint: ‚Ach, stimmt, das ist immer noch Handwerk. Man muss nicht was Schweres heben und du kannst trotzdem in dem Bereich arbeiten.‘ Aber man merkte, er hat noch nie drüber nachgedacht.“ (Träger 1)

„Klebeeffekte“

Die bereits in der Teilnehmenden- und Trägerbefragung sichtbar gewordenen Hinweise auf Übergänge in Ausbildung oder Beschäftigung („Klebeeffekte“) werden auch in den qualitativen Interviews mit den Trägern aufgegriffen. Ein Träger berichtete, dass Betriebe Bewerberinnen und Bewerber trotz schlechter oder lückenhafter Lebensläufe eher einstellen würden, wenn sie die Jugendlichen zuvor im Praktikum kennengelernt hätten. Auch fehlende Schulabschlüsse oder andere formale Defizite würden dadurch teilweise relativiert. Ausschlaggebend sei vielmehr, dass die Betriebe die Entwicklung der Jugendlichen im Praktikum beobachten könnten und etwa wahrnehmen würden, dass diese sich durch die Maßnahme stabilisierten. Die persönliche Erfahrung mit den Jugendlichen könne damit eine größere Rolle spielen als ihre „papierbasierten Defizite“.

Auch ein weiterer Träger berichtete von erfolgreichen Übergängen aus Praktika in Ausbildung. So habe ein junger Mann infolge eines Praktikums eine Ausbildung bei einem größeren Bauunternehmen erhalten. Diese Erfahrung habe wiederum weitere Teilnehmende auf den Betrieb aufmerksam gemacht, die sich ebenfalls dort beworben und in der Folge eine Anstellung erhalten hätten. Der Träger beschreibt dies als Effekt von „Mundpropaganda“, bei dem erfolgreiche Übergänge einzelner Jugendlicher auch für andere Teilnehmende neue Zugänge zu Betrieben eröffnen können. Die Aussagen legen nahe, dass erfolgreiche Übergänge einzelner Jugendlicher teilweise auch die Zugänge nachfolgender Teilnehmender zu Betrieben erleichtern können.

Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass bestehende Problemlagen der Jugendlichen auch nach einem erfolgreichen Übergang fortwirken könnten. So berichtete ein Träger von einem Teilnehmenden, der nach einem vierwöchigen Praktikum zwar in eine Ausbildung übernommen worden, dort jedoch nicht erschienen sei und sich auch nicht beim Betrieb gemeldet habe, woraufhin das Ausbildungsverhältnis beendet wurde. Die Aussagen deuten darauf hin, dass erfolgreiche Übergänge in Ausbildung bestehende psychosoziale Belastungen und Schwierigkeiten im Bereich der Verlässlichkeit und Alltagsbewältigung nicht automatisch auflösen. Damit wird zugleich deutlich, dass nicht allein der Übergang in Ausbildung, sondern auch die Nachhaltigkeit der Integration in Ausbildung und Beschäftigung betrachtet werden muss.

Persönlichkeitsentwicklung

Ergänzend weisen die qualitativen Interviews darauf hin, dass Praktika aus Sicht der Träger teilweise auch der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere dem Aufbau von Selbstbewusstsein dienen, welches bei den Teilnehmenden häufig defizitär sei. So berichtete ein Träger,

dass bereits die Erfahrung, über einen längeren Zeitraum regelmäßig und pünktlich im Betrieb erschienen zu sein und damit grundlegende Anforderungen erfüllt zu haben, von einigen Jugendlichen als Erfolg erlebt werde. Dies mache sich auch in der Haltung der Teilnehmenden bemerkbar, wie ein Träger berichtet:

„Am Anfang sieht man das ganz klar und deutlich. Guck mal, der kommt, die kommen alle so, bisschen, ja, Kopf runter. Und mit der Zeit, manchmal dauert [es] tatsächlich [ein] Jahr, vielleicht, wenn nicht zwei, [...] dass man zum Praktikum geh[t] und die zwei Wochen lang schafft, auch manchmal sogar eine Woche lang. Wow. Man vertraut einem selbst wieder und es wird ganz anders“ (Träger 1)

Praktika böten den Teilnehmenden zudem die Möglichkeit, sich außerhalb des schulischen Kontextes zu erproben und sich in einem anderen sozialen Umfeld als handlungsfähig zu erleben – unabhängig davon, ob daraus später eine konkrete berufliche Perspektive entsteht.

Insgesamt zeigen sowohl die Befragungen als auch die qualitativen Interviews, dass Praktika aus Sicht der beteiligten Akteursgruppen unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie dienen nicht nur dem Kennenlernen beruflicher Tätigkeiten, sondern ermöglichen Jugendlichen auch einen Abgleich eigener Vorstellungen mit den Anforderungen und Bedingungen der Arbeitswelt. Dabei können sowohl positive als auch belastende Erfahrungen orientierend wirken.

Darüber hinaus verweisen die qualitativen Interviews darauf, dass Praktika teilweise auch zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zum Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit beitragen können. Sowohl Jugendliche als auch Träger beschreiben Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, persönlicher Entwicklung und wachsendem Selbstvertrauen. Dies zeigt sich etwa darin, dass sich Teilnehmende neue Tätigkeiten zutrauen, positive Rückmeldungen im Arbeitskontext erhalten oder erstmals erleben, betriebliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Zugleich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Praktika in einzelnen Fällen konkrete Übergänge in Beschäftigung oder Ausbildung anstoßen können. Sowohl in den Befragungen als auch in den qualitativen Interviews zeigen sich Hinweise auf sogenannte „Klebeeffekte“, etwa in Form von Ausbildungsangeboten, Minijobs oder direkten Übernahmen durch Praktikumsbetriebe. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse jedoch auch, dass die Qualität der Einbindung in betriebliche Abläufe unterschiedlich wahrgenommen wird und nicht alle Praktika gleichermaßen intensive Lern- und Orientierungserfahrungen ermöglichen.

6.2.2 (Vorzeitige) Austritte aus dem Projekt

Von allen Teilnehmenden der ersten beiden Bewilligungszeiträume sind 3.390 Personen bis Ende 2025 offiziell ausgetreten. Davon wechselten jedoch 22 % in ein QuB-Folgeprojekt. Im Durchschnitt verblieben die Teilnehmenden 181 Tage im Projekt. Der Median liegt mit 130 Tagen hingegen deutlich niedriger, was darauf hindeutet, dass einige Teilnehmende sehr lange im Projekt verblieben und dadurch den Durchschnitt nach oben beeinflussen. Die typische Verweildauer liegt daher eher im Bereich des Medians. Männer besuchten die Projekte insgesamt etwas kürzer (Median: 123) als Frauen (Median: 143) und nicht-binäre Personen (Median: 147 Tage). Mit einem Median von 136 Tagen lag die Verweildauer von

Teilnehmenden in den Produktionsschulen am höchsten (Jugendwerkstatt: 121 Tage; „sonstiges“ Projekt: 128 Tage).

Insgesamt beendeten laut den Monitoringdaten 43 % der Teilnehmenden die Projekte vorzeitig. Damit ist der Wert im Vergleich zur letzten Förderperiode relativ konstant geblieben (+3 Prozentpunkte) (Bennett et al. 2022). Vorzeitige Abbrüche können – wenn auch im geringeren Umfang – auf positive (z. B. Aufnahme einer Ausbildung) sowie auf negative Ursachen (z. B. Abbruch aufgrund fehlender Motivation oder Krankheit) zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 6.2.3 zum Verbleib der Teilnehmenden). In den Monitoringdaten enthalten sind darüber hinaus auch Personen, die nach dem Ende des zweiten Bewilligungszeitraums unmittelbar in ein QuB-Folgeprojekt wechselten. Diese Personen sind faktisch gar nicht ausgetreten und dürften demnach auch nicht bei der Ermittlung der Abbruchquote berücksichtigt werden. Ohne Personen, die im Anschluss eine Folgemaßnahme besuchten, lag die Abbruchquote bei 54 %. Die folgenden Berechnungen beziehen sich nur auf diese Teilgruppe. Frauen (48 %) und Personen mit Hauptschulabschluss (49 %) brachen die Maßnahmen seltener ab, ansonsten zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in Abhängigkeit der Personenmerkmale.⁴ Zwischen den Projekttypen weisen Jugendwerkstätten die höchsten Abbruchquoten (63 %) auf. Das heißt, fast zwei Drittel beendeten das Projekt vorzeitig. In den sonstigen Projekten liegt die Abbruchquote bei 56 % und in den Produktionsschulen bei 50 %. Die Auswertung nach Projektdauer zeigt, dass die häufigsten vorzeitigen Austritte in den ersten drei Monaten erfolgten. 65 % aller Abbrüche fielen in diesen Zeitraum.

Im Rahmen der Trägerbefragung wurden die Befragten gebeten, die Hauptgründe für vorzeitige Abbrüche zu benennen. Hierzu sollten sie verschiedenen Faktoren Rangplätze von eins bis drei zuweisen (vgl. Abbildung 23). Die Auswertung zeigt ein klares Bild hinsichtlich der zentralen Herausforderungen in der Projektumsetzung. Mit deutlichem Abstand wurde mangelnde Motivation als häufigster Abbruchgrund genannt. Sie nimmt sowohl bei den Erstnennungen (Rang 1) als auch insgesamt die höchste Bedeutung ein. Ebenfalls von großer Relevanz sind psychische Beeinträchtigungen, die häufig als zentraler Abbruchgrund eingestuft wurden und insgesamt ein großes Gewicht aufweisen.

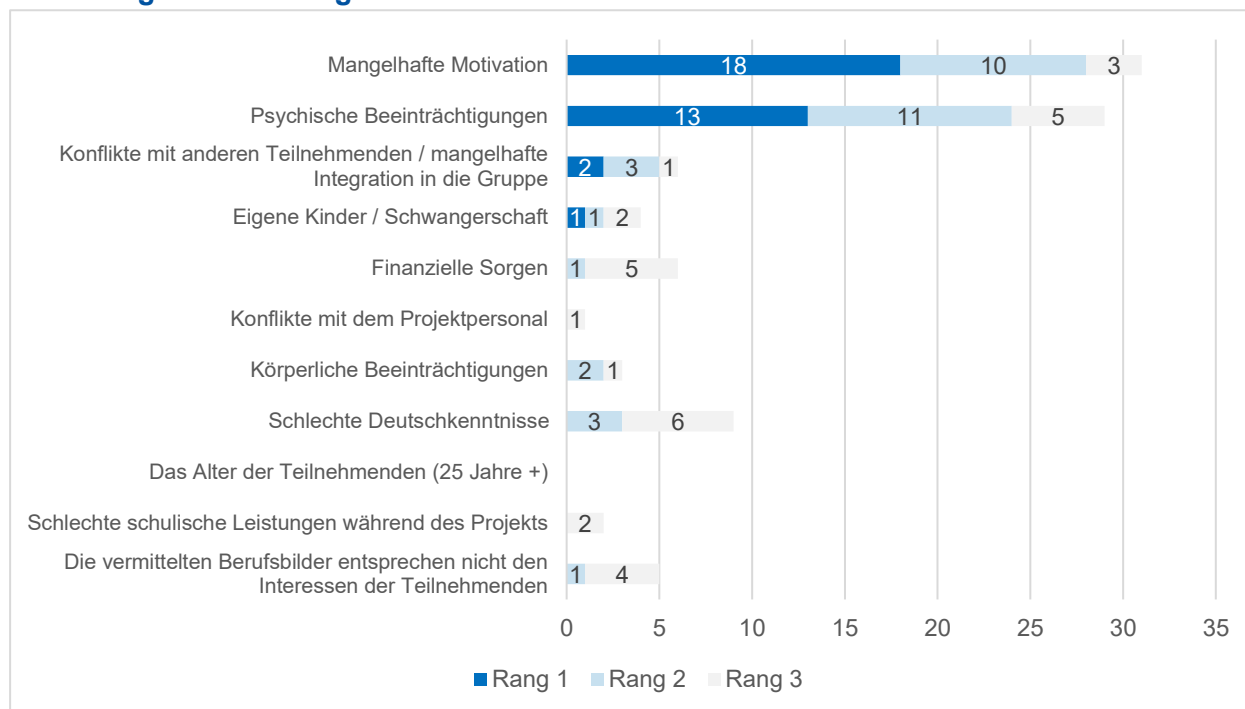
Weitere Gründe spielten demgegenüber eine deutlich geringere Rolle. Konflikte mit anderen Teilnehmenden sowie eigene Kinder bzw. Schwangerschaft wurden vereinzelt als relevante Faktoren genannt, erreichen jedoch insgesamt eine deutlich geringere Häufigkeit und Priorisierung. Auch strukturelle Faktoren wie Konflikte mit dem Projektpersonal oder körperliche Beeinträchtigungen wurden nur in wenigen Fällen als Abbruchgründe angegeben. Schulische Schwierigkeiten oder das Alter der Teilnehmenden schienen aus Sicht der Träger ebenfalls nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.

⁴ Personen mit tertiärem Bildungsabschluss und nicht-binäre Personen weisen zwar deutlich höhere Abbruchquoten (>65 %) auf. Die Fallzahlen sind jedoch so klein, dass die Ergebnisse nicht verlässlich interpretiert werden können.

Auffällig ist jedoch, dass schlechte Deutschkenntnisse, finanzielle Sorgen sowie eine mangelnde Passung der vermittelten Berufsbilder zwar nicht zu den häufigsten Erstnennungen zählen, in der Gesamtbetrachtung jedoch eine gewisse Relevanz aufweisen, da ihnen häufiger der dritte Rang zugewiesen wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass Abbrüche vor allem auf individuelle und personenbezogene Faktoren zurückgeführt werden, während strukturelle Rahmenbedingungen oder projektbezogene Aspekte eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben.

Abbildung 23: Abbruchgründe



Quelle: ISG-Trägerbefragung 2025, n=34. Mehrfachantworten möglich.

6.2.3 Verbleib der Teilnehmenden

Tabelle 8 zeigt den Erwerbsstatus von Teilnehmenden, die das Projekt regulär oder vorzeitig verlassen haben. Die Informationen wurden innerhalb von vier Wochen nach Abschluss des Projekts von den Trägern erhoben. Bezogen auf alle Teilnehmenden (regulär und vorzeitig ausgetreten) verblieben 34 % in Arbeitslosigkeit, 24 % gingen einer Beschäftigung nach (inkl. betrieblicher Ausbildung) und 42 % waren nicht erwerbstätig. Die Hälfte aller Nichterwerbstätigen (bzw. 22 % aller Austritte) absolvierte eine schulische oder berufliche Aus- oder Weiterbildung, was ebenfalls als positives Ergebnis zu bewerten ist. Zusammen mit den Personen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, kann für 46 % ein positives Ergebnis unmittelbar nach Projektabschluss gemessen werden. Allerdings ist zu beachten, dass Erwerbstätigkeit langfristig auch negative Effekte nach sich ziehen kann und zwar dann, wenn sie als Substitut für eine *mögliche* Ausbildung ausgeübt wird und damit den Erwerb formaler Bildungszertifikate verhindert. Leider lassen die Monitoringdaten keine weitere Differenzierung nach Art der

Erwerbstätigkeit zu. Es kann sich um betriebliche Ausbildungen, prekäre Jobs oder (vermutlich nur in Ausnahmefällen) um reguläre Beschäftigungsverhältnisse handeln.

Für regulär Ausgetretene fallen die Resultate erwartungsgemäß positiver aus. Nur rund ein Fünftel (21 %) war unmittelbar nach dem Projekt arbeitslos und 43 % waren nicht erwerbstätig. Davon absolvierten jedoch rund zwei Drittel (bzw. 28 % aller regulär Ausgetretenen) eine schulische oder berufliche Aus- oder Weiterbildung. 37 % gingen einer Erwerbstätigkeit nach. Die Zahl der positiven Austritte liegt damit bei 65 %.

Von den vorzeitig Ausgetretenen waren die meisten (45 %) nach Projektbeendigung arbeitslos, 42 % waren nicht erwerbstätig. Allerdings nahmen insgesamt 17 % eine schulische oder berufliche Ausbildung auf. 14 % waren erwerbstätig. Somit kann man schlussfolgern, dass 31 % der Abbrüche – zumindest aus der Perspektive der Teilnehmenden – positiv zu bewerten sind.

Tabelle 8: Erwerbsstatus nach Projektaustritt, 2022-2025

	Alle Austritte		Reguläre Austritte		Vorzeitige Austritte	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Gesamt	2.648		1.207		1.441	
Arbeitslose	895	34%	252	21%	643	45%
Erwerbstätige	639	24%	440	37%	199	14%
Nichterwerbstätige	1.114	42%	515	43%	599	42%
Nichterwerbstätige in schulischer oder beruflicher Aus- oder Weiterbildung	575	22%	336	28%	239	17%

Quelle: ESF-Monitoringsystem (Stand: Mai 2026)

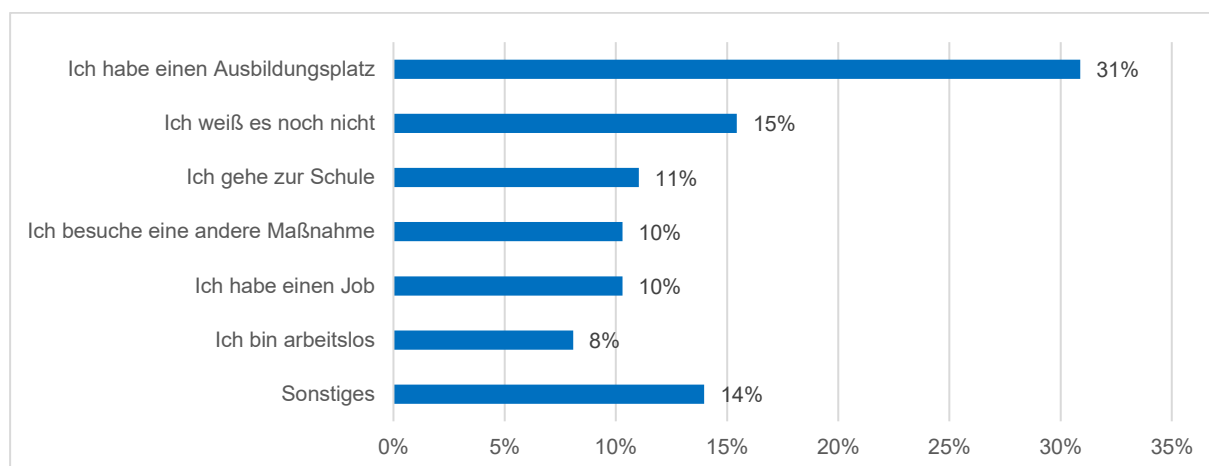
Zwischen den Projekttypen zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede. Bei den folgenden Quoten handelt es sich nur um Ergebnisse für reguläre Austritte. In den Jugendwerkstätten fällt der Anteil der Erwerbstätigen mit 31 % am niedrigsten aus, gefolgt von den Produktionsschulen mit 34 %. Von den Teilnehmenden in „sonstigen“ Projekten wechselten hingegen sogar 41 % nach Beendigung des Projekts in eine Beschäftigung. Demgegenüber absolvierten Teilnehmende von Produktionsschulen häufiger eine schulische oder berufliche Aus- oder Weiterbildung nach Projektabschluss (33 %) im Vergleich zu Jugendwerkstätten (25 %) und sonstigen Projekten (23 %).

Die Teilnehmendenbefragung liefert weitere Einblicke hinsichtlich des Verbleibs nach Projektabschluss (vgl. Abbildung 24). Einbezogen wurden nur Personen, die zum Befragungszeitpunkt das Projekt beendet hatten. Zu berücksichtigen ist, dass es sich – im Gegensatz zu den Monitoringdaten, die sich auf einen Zeitraum von bis zu 4 Wochen nach Projektabschluss beziehen – hierbei um kurz- bis mittelfristige Ergebnisse handelt, da zumindest bei den Onlinebefragungen auch solche Teilnehmenden in die Befragung einbezogen wurden, die das Projekt bereits vor mehreren Monaten verlassen hatten.

Knapp ein Drittel der befragten Teilnehmenden hatten nach eigenen Angaben nach dem Projekt einen Ausbildungsplatz. 15 % hatten hingegen auch bei Abschluss des Projekts noch keine weiteren Pläne für die Zukunft. 11 % besuchten die Schule. Jeweils 10 % übten einen

Job aus oder absolvierten eine andere Maßnahme. Nur 8 % waren arbeitslos. Der Anteil der Personen, die „Sonstiges“ auswählten, fällt jedoch mit 14 % recht hoch aus. Die Auswertung der offenen Antworten ergab, dass viele davon ihren Status als „ausbildungssuchend“ (4 %) definierten.

Abbildung 24: Verbleib nach Projektende



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung 2025, n=136.

Eine differenzierte Auswertung nach Personenmerkmalen zeigt, dass die Chancen auf einen Ausbildungsplatz auch bei den QuB-Teilnehmenden ungleich verteilt sind. Entgegen verbreiteten Annahmen zeigt sich kein Nachteil von Personen mit eigener Einwanderungsgeschichte beim Übergang in Ausbildung. Vielmehr liegt ihr Anteil an Personen mit Ausbildungsplatz (35 %) sogar über demjenigen von Personen ohne Migrationserfahrung (23 %). Die Ursachen hierfür können auf Basis der vorliegenden Daten jedoch nicht näher bestimmt werden. Personen ohne Schulabschluss bzw. mit maximal einem Förderschulabschluss haben hingegen deutlich geringere Chancen (23 %). Frauen (35 %) wechseln etwas häufiger in eine Ausbildung als Männer (28 %). Teilnehmende in Produktionsschulen wechselten wesentlich häufiger nach dem Projekt in eine Ausbildung (42 %) als Teilnehmende einer Jugendwerkstatt (14 %) oder eines sonstigen Projekts (28 %). Aufgrund der geringen Fallzahlen sind diese Werte, insbesondere für den Projekttyp „Jugendwerkstatt“, ⁵ mit Vorsicht zu interpretieren.

Zu berücksichtigen ist, dass nicht für alle Teilnehmenden die Aufnahme einer Ausbildung das zentrale Ziel darstellt. Einige fokussieren auf das Erreichen eines Schulabschlusses. Andere nutzen das Projekt eher zur beruflichen Orientierung. Wie die Trägerinterviews gezeigt haben, wollen einige Teilnehmende aufgrund der besseren Verdienstmöglichkeiten zudem lieber direkt eine Beschäftigung aufnehmen.

6.2.4 Weitere Projekterfolge

Insgesamt sollen im spezifischen Ziel h 13.000 Personen bis zum Ende der Förderperiode eine Qualifizierung erhalten. Eine Qualifizierung kann das Erreichen eines Schulabschlusses

⁵ Teilnehmende in Produktionsschulen: n= 50, Jugendwerkstätten: n=21, sonstige Projekte: n=65.

sein, es kann aber auch eine durch den Projektträger ausgestellte Bescheinigung über eine erfolgreiche Teilnahme sein. Was als erfolgreiche Teilnahme gilt, ist nicht fest vorgegeben. Bis Ende 2025 erreichten über QuB 1.428 Personen eine Qualifizierung. Dies entspricht einem Anteil von 42 % an allen Austritten. Der Anteil an der Zielerreichung durch QuB liegt damit bei 11 %. Frauen erreichten deutlich häufiger eine Qualifizierung als Männer (47 % ggü. jeweils 39 %). Eine eigene Einwanderungsgeschichte oder der Projekttyp erklären hingegen keine Unterschiede. Wenig überraschend korreliert der Erfolg mit der Dauer des Projektbesuchs. Nur 30 % der Personen, die das Projekt weniger als ein halbes Jahr besucht hatten, erzielten eine Qualifizierung, aber 61 % der Personen, die das Projekt mindestens sechs Monate besuchten. Berücksichtigt man nur reguläre Austritte, liegt der Anteil der Personen, die nach Beendigung des Projekts eine Qualifizierung erlangten, bei 86 %.

Auf Basis der Teilnehmendenbefragung lassen sich weitere Veränderungen beobachten. Die Teilnehmenden wurden dabei gefragt, was sie durch das Projekt geschafft hätten. Die Ergebnisse zeigen dabei für den Großteil ein recht positives Bild. Deutlich wird aber auch, dass die Teilnahme nicht für alle hilfreich war. Die höchsten Zustimmungswerte finden sich bei Aussagen zur Systemkompetenz und zur Selbstwirksamkeit. So stimmten 70 % uneingeschränkt zu, zu wissen, wo sie Hilfe bekommen können. Weitere 27 % stimmten zumindest etwas zu. Auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fiel für den Großteil der Teilnehmenden positiv aus: 62 % stimmten der Aussage „Ich traue mir mehr zu“ voll zu; 31 % stimmten etwas zu. Ähnliche Zustimmungswerte zeigten sich im Hinblick auf Zukunftsperspektiven und Zielklarheit. Jeweils 58 % der Teilnehmenden stimmten ohne Vorbehalt zu, sich realistischere Ziele gesetzt zu haben bzw. positiver in die Zukunft zu blicken (stimme etwas zu: jeweils 35 %). Fast die Hälfte (47 %) wussten zum Befragungszeitpunkt, welchen Beruf sie ausüben wollte, 38 % waren noch nicht ganz sicher, 14 % waren jedoch weiterhin noch völlig orientierungslos.⁶

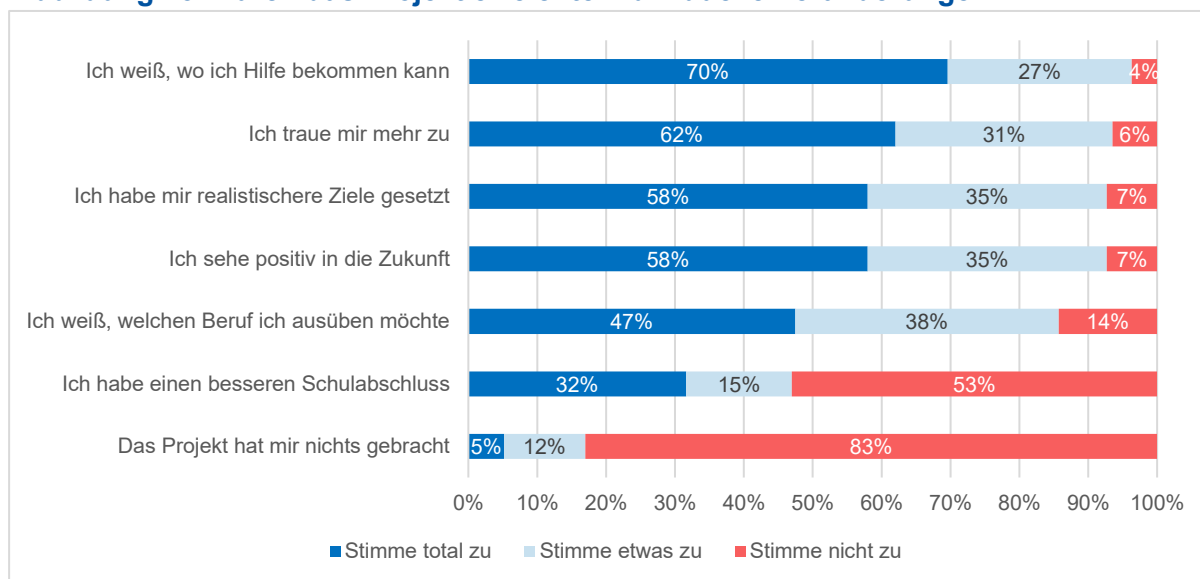
Etwas differenzierter fällt die Einschätzung im Hinblick auf schulische Fortschritte aus. Zwar gaben 32 % an, einen besseren Schulabschluss erreicht zu haben, jedoch verneinte mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) diese Aussage. Zu berücksichtigen ist, dass 34 % der Befragten bei Projekteintritt bereits mindestens über einen Hauptschulabschluss verfügten und somit andere Ziele anvisierten. Von allen Befragten, die laut Monitoringdaten bei Projekteintritt keinen Schulabschluss hatten, besaßen bei Projektabschluss – nach eigenen Angaben – 45 % den erfolgreichen Hauptschulabschluss. Für diese Personen haben sich durch den Zertifikats-erwerb die Übergangschancen für eine Ausbildung oder Beschäftigung verbessert.

Deutlich wird zudem, dass das Projekt von der großen Mehrheit als gewinnbringend wahrgenommen wurde. So lehnten 83 % die Aussage „Das Projekt hat mir nichts gebracht“ ab. 17 % stimmten dem jedoch voll oder teilweise zu.⁷ Für knapp jede fünfte Person war die Teilnahme damit größtenteils wirkungslos.

⁶ Berücksichtigt man nur reguläre Austritte (n=78), liegt der Anteil der Personen, die nicht wissen, welchen Beruf sie ausüben möchten, mit 12 % nur geringfügig niedriger als in der Gesamtstichprobe.

⁷ Der Anteil der regulär ausgetretenen Teilnehmenden, die der Aussage „Das Projekt hat mir nichts gebracht“ nicht zustimmte, liegt bei 12 %.

Abbildung 25: Durch das Projekt erreichte individuelle Veränderungen



Quelle: ISG-Teilnehmendenbefragung 2025, n=212-219. Mehrfachantworten möglich.

6.2.5 Gesamtbewertung durch Teilnehmende und Träger

Insgesamt waren die Teilnehmenden zufrieden mit dem von ihnen besuchten Projekt. 52 % bewerteten das Projekt bei Abschluss als sehr gut, 39 % als gut. 5 % vergaben das Prädikat „geht so“. Nur 3 % fanden es (sehr) schlecht.

Das Urteil der Träger fiel ein wenig schwächer aus. Am Ende des zweiten Bewilligungszeitraums waren knapp drei Viertel der Befragten „eher zufrieden“ mit den Projektergebnissen, während rund ein Viertel seine Zufriedenheit als sehr hoch einschätzte. Lediglich zwei Befragte äußerten sich sehr unzufrieden. Insgesamt ergibt sich damit ein klar positives Gesamtbild, in dem negative Bewertungen nur vereinzelt auftreten.⁸

Zu berücksichtigen ist zudem, dass sich die Zielsetzungen der Träger bzw. deren Schwerpunktsetzungen zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Im Rahmen der Interviews hob ein Träger beispielsweise die Integration in den Arbeitsmarkt hervor, sofern nicht schwerwiegendere Problemlagen, etwa stationäre Aufenthalte, dem entgegenstünden. Ein anderer betonte stärker die Befähigung zu einem möglichst eigenständigen Leben, das idealerweise auch in die Aufnahme eines Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisses münden solle. Ein weiterer Träger fokussierte eher auf vorgelagerte Entwicklungsschritte. Im Mittelpunkt standen hier der Erwerb eines Hauptschulabschlusses sowie die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, die aus Sicht des Trägers „extrem wichtig“ seien, um eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle überhaupt antreten zu können.

⁸ Die Kategorie „eher unzufrieden“ wurde nicht gewählt.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Programm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“ richtet sich an junge Menschen mit besonderen Unterstützungsbedarfen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Ziel des Programms ist die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie die Förderung einer nachhaltigen sozialen und beruflichen Integration.

Im Mittelpunkt steht dabei ein ganzheitlicher Förderansatz, der sowohl fachliche Kompetenzen als auch persönliche, soziale und berufsbezogene Entwicklungsprozesse unterstützt. Die ESF+-Mittel werden als Pauschale pro besetzten Teilnehmendenplatz ausgezahlt. Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der bis Ende 2025 umgesetzten Zwischenbewertung von QuB dargestellt. Als konzeptionelle Grundlage der Evaluierung diente ein Wirkungsmodell, welches auf Basis eines Mixed-Methods-Ansatzes aus quantitativen und qualitativen Datenerhebungen und -auswertungen untersucht wurde. Die vorliegende Datenbasis enthält dabei die Perspektiven von Teilnehmenden, Projektträgern und Praktikumsbetrieben. Die wesentlichen Erkenntnisse werden nachfolgend zusammengefasst.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass QuB die im Programm vorgesehenen Zielgruppen erreicht und dabei überwiegend junge Menschen mit erheblichen Bildungs-, Integrations- und Unterstützungsbedarfen fördert. Bis Ende 2025 nahmen insgesamt 4.213 Teilnehmende an einem QuB-Projekt teil, davon 60 % Männer. Vor dem Hintergrund der im Durchschnitt ungünstigeren Bildungs- und Übergangsverläufe junger Männer entspricht dies den bestehenden Förderbedarfen. Die Teilnehmenden waren bei Projekteintritt zwischen 14 und 30 Jahren alt. Die Besetzung der Teilnehmendenplätze wurde von den Projektträgern unterschiedlich bewertet: Während etwa die Hälfte diese als herausfordernd wahrnahm, berichtete die andere Hälfte von wenigen oder keinen Schwierigkeiten.

Problemlagen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden weisen häufig Merkmale auf, die in der wissenschaftlichen Literatur mit erschwerten Übergängen in Ausbildung und Beschäftigung in Verbindung gebracht werden. Zwei Drittel verfügten über eigene Migrationserfahrungen. Die meisten davon wurden in sogenannten Asylherkunftsländern geboren. Vor diesem Hintergrund stellten sprachliche Schwierigkeiten für viele Projekte einen zentralen Förderbedarf dar und wurden zugleich von den meisten Trägern als große Herausforderung wahrgenommen.

Neben sprachlichen Förderbedarfen zählten negative Lern- und Bildungserfahrungen sowie eine unzureichende berufliche Orientierung aus Sicht der Träger zu den am weitesten verbreiteten Problemlagen der Teilnehmenden. Darüber hinaus unterschieden sich die Jugendlichen erheblich hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsniveaus. Gleichzeitig verfügte mit 62 % ein großer Teil der Teilnehmenden über keinen Schulabschluss. Die Träger begegneten dieser Heterogenität durch unterschiedliche Zugänge zum Lernen. Neben klassischem Unterricht kamen praktische Lernformen, Gruppenangebote, Reflexionsrunden, Mitbestimmungsangebote und projektorientierte Arbeitsformen zum Einsatz. Ergänzend arbeiteten die Projekte überwiegend mit individuellen Förder- und Entwicklungsplänen.

Insgesamt zeichneten sich die Teilnehmenden durch komplexe und häufig kumulative Problemlagen aus, die sowohl kognitive als auch soziale und persönliche Aspekte umfassten. Insbesondere psychische Belastungen stellten für viele Träger eine Herausforderung dar. QuB erreicht damit vor allem junge Menschen, deren Unterstützungsbedarfe häufig über die Möglichkeiten regulärer Förderinstrumente hinausgehen.

Um den unterschiedlichen Problemlagen, Kompetenzen und beruflichen Zielsetzungen gerecht zu werden, setzen die Projekte auf individuell zugeschnittene Förderansätze. Hierfür steht ein breites Spektrum an Unterstützungs- und Qualifizierungsangeboten zur Verfügung. Eine hohe Relevanz kommt dabei der *sozialpädagogischen Begleitung* zu. In den analysierten QuB-Projekten ging diese deutlich über eine reine Betreuung hinaus. Sie umfasste den Aufbau tragfähiger Vertrauensbeziehungen, die individuelle Förderplanung, die Unterstützung bei persönlichen und alltagsbezogenen Problemlagen sowie die Begleitung beruflicher Lernprozesse. Darüber hinaus übernahmen die Fachkräfte eine wichtige Funktion bei der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika, der Förderung sozialer Kompetenzen und der Stabilisierung der Teilnehmenden.

Aufgrund des hohen Anteils an jungen Menschen mit eigener Migrationsgeschichte kommt auch der *Sprachförderung* ein zentraler Stellenwert zu. Die Sprachförderung erfolgte nicht ausschließlich in Form eigenständiger Unterrichtseinheiten, sondern wurde vielfach mit berufspraktischen und alltagsbezogenen Lerngelegenheiten verknüpft. Sie umfasste sowohl die Verbesserung allgemeiner Sprachkompetenzen als auch den Erwerb berufsbezogener Sprachkenntnisse, etwa im Zusammenhang mit Bewerbungen, Praktika oder fachpraktischen Tätigkeiten. Die hohe Bedeutung sprachlicher Kompetenzen wird auch durch die Erfahrungen des hessischen Programms BQS+ unterstrichen, dessen Evaluation die Wirksamkeit einer eng mit beruflichen Lerninhalten verknüpften Sprachförderung hervorhebt. Aufgrund ihrer hohen Relevanz war die Sprachförderung nahezu flächendeckend in allen QuB-Projekten verankert und wurde häufig durch BQS+ ergänzt.

In der Förderperiode 2021–2027 sollten zudem in allen Projekten Elemente der *Mitbestimmung, der politischen Bildung sowie der Förderung digitaler Kompetenzen* integriert werden. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass diese Förderbestandteile in den meisten Projekten erfolgreich umgesetzt wurden und von den Projektträgern überwiegend als hilfreich bewertet wurden. Die drei neuen Förderbestandteile wurden in unterschiedlichem Umfang in die Projektpraxis integriert. Die Förderung digitaler Kompetenzen und der politischen Bildung waren dabei in nahezu allen Projekten fest verankert. Angebote der Mitbestimmung wurden zwar in der Mehrzahl der Projekte umgesetzt, aber nicht in allen. Mitbestimmung erfolgte vor allem über die Mitgestaltung von Aktivitäten und Projekten sowie die Einbindung in organisatorische Entscheidungen, teilweise auch über formalisierte Beteiligungsstrukturen wie Klassenräte, Teilnehmendenvertretungen oder Vollversammlungen. Politische Bildung wurde vor allem über die Vermittlung politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge umgesetzt und griff dabei häufig lebensweltnahe Themen sowie aktuelle politische Ereignisse auf. Die Förderung digitaler Kompetenzen zielte vor allem auf Informations- und Medienkompetenz sowie auf die Anwendung digitaler Werkzeuge in konkreten beruflichen und projektbezogenen Kontexten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die neuen Förderbestandteile den bisherigen Schwerpunkt auf berufliche Qualifizierung und sozialpädagogische Begleitung sinnvoll ergänzten. Gemeinsam trugen die drei Förderbausteine dazu bei, den ganzheitlichen Ansatz von QuB weiterzuentwickeln und die Teilnehmenden nicht nur auf Ausbildung und Beruf, sondern auch bei ihrer gesellschaftlichen und demokratischen Teilhabe sowie ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Eine zentrale Rolle spielten *praxisnahe Lernformen*. Die Förderung der beruflichen Orientierung und die Vermittlung berufspraktischer Kompetenzen erfolgten durch eine Kombination aus Tätigkeiten in projektinternen Werkstätten oder Produktionsstätten, Schnuppertagen in Betrieben sowie Praxisprojekten. Dadurch konnten die Teilnehmenden schrittweise an die Arbeitswelt herangeführt werden. Gleichzeitig ermöglichten praktische Erfolgserlebnisse die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies entspricht den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Literatur, die praktische Erfahrungen, berufliche Orientierung und unmittelbare Einblicke in die Arbeitswelt als zentrale Voraussetzungen erfolgreicher Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung hervorhebt.

Praktika

Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen die Bedeutung betrieblicher Praktika innerhalb der QuB-Projekte. Praktika wurden von Trägern vor allem als Möglichkeit beschrieben, Jugendlichen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder zu ermöglichen, berufliche Interessen zu entwickeln und eigene Vorstellungen über Berufe mit den tatsächlichen Anforderungen der Arbeitswelt abzugleichen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Praktika für einen Teil der Jugendlichen zunächst vorbereitet und eng begleitet werden müssen, da aus Sicht der Träger grundlegende arbeitsbezogene Kompetenzen und eine gewisse „Praktikumsfähigkeit“ teilweise erst im Projektverlauf aufgebaut würden.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch bedeutsam, dass weniger als die Hälfte der Teilnehmenden tatsächlich ein Praktikum absolvierten, obwohl Praktika laut Förderrichtlinie grundsätzlich verpflichtender Bestandteil der Projekte sind. Dieses Ergebnis ist primär durch vorzeitige Projektaustritte in Verbindung mit einer mangelhaften Praktikumsreife der Teilnehmenden zu erklären. Betrachtet man nur Teilnehmende, die mindestens sechs Monate im Projekt waren, liegt der Anteil der ohne Praktika nur noch bei 10 %. Die deutlichen Unterschiede zwischen den Projekten legen zudem nahe, dass Praktika in der Förderpraxis nicht in allen Projekten in vergleichbarer Weise als regelhaftes Element des Förderprozesses verankert sind. Insbesondere in Projekten mit sehr hohen Anteilen von Teilnehmenden ohne Praktikum entsteht der Eindruck, dass betriebliche Praktika eher punktuell bzw. für einzelne Teilnehmende realisiert werden, während sie in anderen Projekten offenbar deutlich systematischer zum Einsatz kommen.

Die qualitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass Praktika für einen Teil der Jugendlichen zunächst vorbereitet und schrittweise angebahnt werden müssen, bevor eine Vermittlung in betriebliche Praxisphasen sinnvoll erscheint. Ein Praktikum kann sich zudem auch

selbstwirksamkeitsschädigend erweisen, wenn die nötige Ausbildungsreife noch nicht vorhanden ist, weshalb in Einzelfällen bewusst von den Projektträgern darauf verzichtet wurde.

Die Umsetzung der Praktika erfolgte überwiegend flexibel und an den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen orientiert. Praktika unterschieden sich hinsichtlich Zeitpunkt, Dauer und Umfang und wurden häufig an schulische Anforderungen, Belastbarkeit und Unterstützungsbedarfe angepasst. Die Ergebnisse zeigen zudem die hohe Bedeutung bestehender Kontakte und Kooperationen zwischen Trägern und Betrieben für die Praktikumsvermittlung.

Als zentrale Bedingungen gelingender Praktika wurden insbesondere die Passung zwischen Jugendlichen und Betrieb, praxisbezogene Lernmöglichkeiten, verlässliche Betreuung sowie eine unterstützende soziale Atmosphäre beschrieben. Besonders positiv wurden Praktika bewertet, in denen Jugendliche aktiv in betriebliche Abläufe eingebunden wurden, eigenständig Aufgaben übernehmen konnten und sich ernst genommen fühlten. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass die Durchführung von Praktika mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden sein kann. Neben Unterstützungsbedarfen im Hinblick auf Selbstvertrauen, Verlässlichkeit und Belastbarkeit berichteten die Träger auch von Überforderungserfahrungen eines Teils der Jugendlichen während der Praktika.

Hinsichtlich der Wirkungen der Praktika zeigen die Ergebnisse insgesamt ein differenziertes Bild. Besonders deutlich traten Effekte im Bereich der beruflichen Orientierung hervor. Praktika ermöglichen realistischere Einblicke in Berufe und Arbeitsbedingungen und können sowohl zur Bestätigung bestehender Berufswünsche als auch zur beruflichen Neuorientierung beitragen. Darüber hinaus zeigten sich Hinweise auf Wirkungen im Bereich des Selbstvertrauens, der sozialen Kompetenzen und des Kompetenzerlebens.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Praktika für einen Teil der Jugendlichen direkte Übergänge in Ausbildung eröffnen können. Bemerkenswert ist dabei, dass auch Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. mit maximal einem Förderschulabschluss von diesen sogenannten „Kleebeffekten“ profitierten. Die Ergebnisse deuten damit darauf hin, dass Praktika dazu beitragen können, formale Zugangshürden zu relativieren und Kontakte zu potenziellen Ausbildungsbetrieben herzustellen. Insgesamt unterstreichen die Befunde die wichtige Brückenfunktion von Praktika für die berufliche Orientierung und den Übergang in Ausbildung. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass die damit verbundenen Potenziale nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen erschlossen werden konnten und erfolgreiche Übergänge nicht automatisch mit einer Stabilisierung der Lebenssituation einhergingen.

Übergänge nach Projektabschluss

Die Ergebnisse zum Verbleib der Teilnehmenden zeigen, dass QuB für einen relevanten Teil der Jugendlichen zu konkreten Anschlussperspektiven führt. Besonders hervorzuheben sind die Übergänge in Ausbildung, die einen zentralen Erfolgsindikator der Förderung darstellen und von 31 % der Teilnehmenden realisiert wurden. Die Chancen auf die Aufnahme einer Ausbildung nach Beendigung des Projekts sind jedoch ungleich verteilt. So wechselten Personen mit eigener Migrationserfahrung deutlich häufiger in eine Ausbildung als Teilnehmende ohne Einwanderungsgeschichte. Gleichzeitig absolvierten sie häufiger mindestens ein

Praktikum während des Projekts. Frauen nahmen ebenfalls überdurchschnittlich häufig eine Ausbildung auf. Deutlich geringere Übergangsquoten zeigen sich hingegen bei Personen ohne Schulabschluss bzw. mit maximal einem Förderschulabschluss. Von ihnen wechselte lediglich knapp ein Viertel in Ausbildung, während dies knapp der Hälfte der Personen, die bei Projekteintritt mindestens einen Hauptschulabschluss aufweisen konnten, gelang.

11 % besuchten im Anschluss an das Projekt eine weiterführende Schule. Darüber hinaus nahmen 10 % der Teilnehmenden eine Beschäftigung auf oder absolvierten eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme. Gleichzeitig verblieb jedoch ein erheblicher Teil der Jugendlichen nach Projektende ohne unmittelbare Anschlussperspektive (37 %).⁹ Entsprechend bestätigen sich die Ergebnisse der wissenschaftlichen Literatur, dass Übergangsmaßnahmen wie QuB sich auch als „Warteschleifen“ oder „Sackgassen“ entpuppen können, ohne zu nachhaltigen Integrationserfolgen zu führen (Buck 2024; Weiß 2015).

Verbesserung der Ausbildungsreife

Zu berücksichtigen ist, dass die Aufnahme einer Ausbildung nicht von allen Teilnehmenden unmittelbar angestrebt wird. Während bei einigen die Einmündung in Ausbildung im Vordergrund der Förderung steht, geht es bei anderen zunächst um die persönliche Stabilisierung, den Erwerb eines Schulabschlusses, die Entwicklung beruflicher Perspektiven oder die Verbesserung sozialer Kompetenzen. Die Erreichung dieser Ziele stellt häufig eine wichtige Voraussetzung für eine spätere Integration in Ausbildung oder Beschäftigung dar. Vor dem Hintergrund der oftmals komplexen Problemlagen der Zielgruppe sind solche Zwischenschritte daher als bedeutsame Erfolge zu bewerten.

Aus Sicht der Teilnehmenden konnten insbesondere Fortschritte im Bereich der Systemkompetenzen erzielt werden. Viele gaben an, besser zu wissen, wo sie Unterstützung erhalten können. Darüber hinaus zeigten sich positive Entwicklungen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit. Die Mehrheit berichtete außerdem, nach dem Projekt in der Lage zu sein, sich realistischere Ziele zu setzen. Auch die berufliche Orientierung hat sich für knapp die Hälfte der Teilnehmenden verbessert. Darüber hinaus ermöglichte das Projekt den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen und die Verbesserung schulischer Leistungen. 45 % der befragten Teilnehmenden, die bei Projekteintritt keinen Hauptschulabschluss hatten, absolvierten diesen im Rahmen des Projekts.

Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass QuB einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit leistet. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Projekte in einigen Bereichen nur bedingt wirksam und darüber hinaus nicht für alle Teilnehmenden hilfreich sind. So hat beispielsweise die Mehrheit der Teilnehmenden auch nach Projektende keinen eindeutigen Berufswunsch. 17 % stimmten zumindest teilweise oder voll zu, dass ihnen das Projekt nichts gebracht hat. Die Passfähigkeit der Projekte kann damit für einen nicht unerheblichen Anteil von Teilnehmenden in Frage gestellt werden. Zudem ist aus

⁹ Der Anteil setzt sich zusammen aus den Antworten „weiß nicht“, „arbeitslos“ und „sonstiges“.

bisherigen Studien bekannt, dass Übergangsmaßnahmen nicht nur wirkungslos sein können, sondern sich sogar negativ auf die Ausbildungsreife auswirken können.

Projektabbrüche

Die Ergebnisse zu den vorzeitigen Austritten verdeutlichen die Herausforderungen der Projektarbeit mit einer Zielgruppe, die häufig von komplexen Problemlagen betroffen ist. Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden verließ die Projekte vorzeitig. Die Träger benannten mangelnde Motivation und psychische Beeinträchtigungen als wichtigste Gründe für vorzeitige Beendigungen der Projektteilnahme. Andere Faktoren wie finanzielle Schwierigkeiten, unzureichende Deutschkenntnisse oder eine fehlende Passung beruflicher Perspektiven spielten demgegenüber eine nachgeordnete Rolle. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass vorzeitige Austritte überwiegend auf individuelle und lebensweltliche Belastungen zurückzuführen sind. Vor dem Hintergrund der Zielgruppe erscheinen die Abbruchquoten daher nicht ausschließlich als Ausdruck fehlender Wirksamkeit, sondern verweisen zugleich auf die hohen Anforderungen, mit denen die Projekte bei der Stabilisierung und Förderung der Teilnehmenden konfrontiert sind. Die Ergebnisse verdeutlichen darüber hinaus, dass erfolgreiche Übergänge häufig durch Faktoren beeinflusst werden, die nur begrenzt durch die Projekte selbst gesteuert werden können. Darüber hinaus ist zu beachten, dass vorzeitige Austritte nicht per se negativ zu bewerten sind, da sie zumindest teilweise auf Übergänge in Ausbildung, Schule oder Beschäftigung zurückzuführen sind.

Umsetzung und Ergebnisse nach Projekttyp

Auf der Ebene der Umsetzung und der Ergebnisse lassen sich einige Unterschiede zwischen den Projekttypen erkennen. Diese betreffen sowohl die Zusammensetzung der Teilnehmenden als auch die Ausgestaltung der Angebote und die erzielten Übergänge. Aufgrund der geringen Fallzahlen sind die Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren.

Produktionsschulen weisen die höchsten Teilnehmendenzahlen auf. Sie förderten durchschnittlich 54 Personen. Charakteristisch ist ihre starke Praxis- und Produktionsorientierung. Die Herstellung von Produkten für den Verkauf bzw. die Erbringung von Dienstleistungen spielte hier eine größere Rolle als in den anderen Projekttypen. Zugleich verzeichneten Produktionsschulen die längste Verweildauer der Teilnehmenden. Auffällig ist zudem, dass Teilnehmende von Produktionsschulen mit 42 % deutlich häufiger in eine Ausbildung übergingen als Teilnehmende von Jugendwerkstätten (14 %) oder „sonstigen“ Projekten (28 %).

Jugendwerkstätten förderten im Durchschnitt 43 Personen und wurden überwiegend von männlichen Deutschen besucht. Im Vergleich zu den anderen Projekttypen weisen sie die höchste Abbruchquote auf. Gleichzeitig fallen die Übergangsquoten in Ausbildung deutlich geringer aus. Dies könnte darauf hindeuten, dass Jugendwerkstätten häufiger Teilnehmende mit komplexeren Problemlagen erreichten, bei denen zunächst die soziale Stabilisierung, die Bearbeitung persönlicher Schwierigkeiten oder die Entwicklung grundlegender Ausbildungsreife im Vordergrund standen. Übergänge in Ausbildung stellten in diesem Kontext möglicherweise eher ein mittel- bis langfristiges Ziel dar.

Die Gruppe der „sonstigen“ Projekte ist besonders heterogen. Die Projekte umfassen durchschnittlich 40 Personen und weisen sowohl den höchsten Frauenanteil als auch den höchsten Anteil von Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft auf. Darüber hinaus wurden hier überdurchschnittlich häufig Schnuppertage und zeitlich begrenzte Praxisprojekte umgesetzt. Die Übergangsquote in Ausbildung liegt mit 28 % zwischen den Werten von Produktionsschulen und Jugendwerkstätten.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Projekttypen weniger auf grundlegend unterschiedliche Zielsetzungen als vielmehr auf verschiedene Schwerpunktsetzungen zurückzuführen sind. Die höheren Ausbildungsübergänge in Produktionsschulen könnten mit ihrer ausgeprägten Praxisorientierung, der stärkeren Nähe zu betrieblichen Arbeitsprozessen sowie der häufigeren Einbindung in produktionsnahe Tätigkeiten zusammenhängen. Diese Merkmale werden auch in der wissenschaftlichen Literatur als förderlich für berufliche Orientierungsprozesse und Übergänge in Ausbildung beschrieben. Demgegenüber scheinen Jugendwerkstätten stärker auf die Stabilisierung und Unterstützung von Teilnehmenden mit erhöhtem Förderbedarf ausgerichtet zu sein. Die niedrigeren Übergangsquoten sollten daher nicht zwangsläufig als Hinweis auf eine geringere Wirksamkeit interpretiert werden, sondern könnten vielmehr unterschiedliche Funktionen der Projekttypen innerhalb des Übergangssystems widerspiegeln.

7.2 Handlungsempfehlungen

Insgesamt sprechen die Evaluationsergebnisse dafür, den ganzheitlichen Förderansatz von QuB beizubehalten und weiterzuentwickeln. Besonders erfolgversprechend erscheint dabei die Kombination aus sozialpädagogischer Begleitung, praxisnahen Lerngelegenheiten, betrieblichen Praktika, (berufsqualifizierender) Sprachförderung und individueller Unterstützung. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse, dass erfolgreiche Übergänge nicht allein von den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden abhängen, sondern wesentlich durch die Verfügbarkeit unterstützender Ressourcen, betrieblicher Kontakte und passgenauer Förderangebote beeinflusst werden können. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Zielgruppe sehr heterogen ist und unterschiedliche Förderziele verfolgt. Nicht für alle Teilnehmenden steht unmittelbar die Aufnahme einer Ausbildung im Vordergrund. Die Evaluation spricht daher dafür, den individuellen und flexiblen Förderansatz von QuB beizubehalten und weiterhin unterschiedliche Entwicklungsziele – etwa Stabilisierung, Schulabschluss, berufliche Orientierung oder Ausbildungsaufnahme – als legitime Fördererfolge anzuerkennen. Dies betrifft sowohl die Ausgestaltung der Projektangebote insgesamt als auch die individuelle Planung und Umsetzung betrieblicher Praktika.

Auf Basis der Ergebnisse lassen sich dennoch einige Handlungsempfehlungen ableiten. Diese stellen jedoch keine grundsätzliche Infragestellung der Förderlogik oder der Zielsetzung von QuB dar. Die nachfolgenden Empfehlungen zielen vor allem auf eine Weiterentwicklung und Schwerpunktsetzung innerhalb der bestehenden Förderstruktur ab, um die Wirksamkeit einzelner Förderbestandteile weiter zu erhöhen und bestehende Herausforderungen noch gezielter zu adressieren.

- ▶ *Verbesserung der Selektionsprozesse:* Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden brach die Maßnahme vorzeitig ab. Zudem verfügte ein Großteil der Teilnehmenden aus Sicht der Träger nicht über die erforderlichen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Praktikums, sodass eine Praktikumsteilnahme nicht möglich war. Diese Resultate werfen die Frage auf, inwiefern die Projekte für die geförderten Teilnehmenden überhaupt passend sind, z. B. in Bezug auf die Intensität der Betreuung, die vermittelten Berufe, die Gruppengröße und -zusammensetzung in den Projekten und vor allem im Hinblick auf das Anforderungsniveau. Vorzeitige Abbrüche können dabei nicht nur die individuelle Entwicklung der betroffenen Teilnehmenden negativ beeinflussen; hohe Abbruchquoten in einem Projekt können auch die Finanzierungssicherheit für die Projektträger gefährden. Zudem kann die hohe Fluktuation Projektablaufe einschränken und die Gruppendynamik negativ beeinflussen. Wir empfehlen deshalb nicht nur die Abbruchgründe näher zu untersuchen – wie für den Evaluationsabschlussbericht bereits geplant –, sondern auch die zugrundeliegenden Selektionsprozesse stärker in den Blick zu nehmen. Im Fokus sollten hierbei die Zuweisungsmechanismen der Jobcenter und Jugendhilfen stehen, die in diesem Kontext wichtige Kooperationspartner darstellen. Zu prüfen ist auch, inwiefern die Nachbesetzungspflichten zur Gewährleistung der Finanzierungssicherheit weiter optimiert werden können, damit Träger nicht implizit verpflichtet sind, auch weniger passende Teilnehmende in ihre Projekte aufzunehmen.
- ▶ *Sozialpädagogische Begleitung weiter stärken:* Die Ergebnisse zeigen, dass psychische Belastungen, Motivationsprobleme und komplexe persönliche Problemlagen zu den größten Herausforderungen der Projektarbeit zählen und zugleich die häufigsten Gründe für vorzeitige Austritte darstellen. Die sozialpädagogische Begleitung erweist sich daher als zentraler Bestandteil der Förderung und sollte weiterhin ausreichend personell und finanziell abgesichert werden. Insbesondere bei Teilnehmenden mit psychischen Belastungen erscheint eine Intensivierung der Unterstützungsangebote sinnvoll.
- ▶ *Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote für Fachkräfte ausbauen:* Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen die hohe Bedeutung psychischer Belastungen innerhalb der Zielgruppe. Gleichzeitig berichteten die Träger, dass die Förderung von Teilnehmenden mit psychischen Schwierigkeiten zu den größten Herausforderungen der Projektumsetzung zählt. Vor diesem Hintergrund sollte geprüft werden, inwieweit die Fachkräfte durch zusätzliche Qualifizierungs-, Fortbildungs- und Supervisionsangebote unterstützt werden können. Insbesondere Schulungen zum Umgang mit psychischen Belastungen, Krisensituationen und herausfordernden Verhaltensweisen könnten dazu beitragen, die Handlungssicherheit der Mitarbeitenden zu stärken. Ergänzend erscheint der Ausbau von Möglichkeiten zur kollegialen Beratung und Supervision sinnvoll, um die Fachkräfte bei der Bewältigung belastender Situationen zu unterstützen und die Qualität der Förderung langfristig zu sichern.
- ▶ *Sprachförderung systematisch mit berufspraktischen Angeboten verknüpfen:* Die Evaluation verdeutlicht die hohe Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für die Zielgruppe.

Gleichzeitig zeigen die Erfahrungen aus BQS+, dass Sprachförderung besonders wirksam ist, wenn sie eng mit beruflichen Lerninhalten verbunden wird. Es erscheint daher sinnvoll, die Verzahnung von Sprachförderung und berufspraktischer Qualifizierung weiter auszubauen und erfolgreiche Ansätze wie praxisintegrierte Sprachförderung oder Teamteaching stärker zu verbreiten.

- ▶ *Jugendliche passgenau auf Praktika vorbereiten und begleiten:* Praktika stellen einen zentralen Wirkmechanismus von QuB dar und könnten insbesondere für junge Menschen ohne Schulabschluss oder mit Migrationshintergrund den Übergang in Ausbildung erleichtern. Praktika sollten also weiterhin eine hohe Relevanz in der Förderpraxis einnehmen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass viele Jugendliche zunächst auf Praktika vorbereitet werden müssen und dass insbesondere bei Jugendlichen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen eine Begleitung während der Praktikumsphase hilfreich sein kann. Insbesondere Selbstunsicherheit, Überforderungserfahrungen sowie Schwierigkeiten im Bereich Verlässlichkeit und Belastbarkeit können den Praktikumsverlauf erschweren. Daher sollte die individuelle Vorbereitung und Begleitung von Praktika weiterhin ein zentraler Bestandteil der Projektarbeit bleiben und flexibel an die jeweiligen Unterstützungsbedarfe angepasst werden. Zugleich weisen die deutlichen Unterschiede zwischen den Projekten darauf hin, dass Praktika bislang nicht in allen Projekten in vergleichbarer Weise regelhaft in den Förderverlauf integriert sind. Hier sollte geprüft werden, ob die Umsetzung der Praktikumsanforderung projektübergreifend verbindlicher ausgestaltet werden kann.
- ▶ *Kooperationen mit Betrieben gezielt ausbauen:* Die Evaluation zeigt, dass bestehende Netzwerke und vertrauensvolle Beziehungen zwischen Trägern und Betrieben eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Praktikumsplätzen und Ausbildungsübergängen darstellen. Eine systematische Pflege und Weiterentwicklung dieser Kooperationen könnte die Übergangschancen der Teilnehmenden weiter verbessern. Hierzu gehören insbesondere regelmäßige Austauschformate und feste Ansprechstrukturen zwischen Trägern und Betrieben, um Herausforderungen im Praktikumsverlauf frühzeitig aufgreifen und gemeinsam bearbeiten zu können.
- ▶ *Schulabschlussbezogene Förderung weiter stärken:* Da ein großer Teil der Teilnehmenden keinen Schulabschluss besitzt und gleichzeitig deutliche Unterschiede bei den Ausbildungsübergängen nach Bildungsniveau bestehen, erscheint der Erwerb schulischer Abschlüsse weiterhin als wichtiger Förderbaustein. Die Ergebnisse legen nahe, dass entsprechende Angebote einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung langfristiger Ausbildungs- und Beschäftigungschancen leisten können. Dennoch ist der Besuch eines Hauptschulkurses nicht in allen Projekten möglich oder wird genutzt. Hier zeigt sich entsprechend Ausbaupotenzial.
- ▶ *Neue Förderbestandteile verstetigen:* Die Evaluation zeigt, dass Mitbestimmung, politische Bildung und digitale Kompetenzen erfolgreich in die Projekte integriert wurden und von den Trägern überwiegend positiv bewertet werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Verstetigung dieser Förderbestandteile sinnvoll. Insbesondere die

Förderung digitaler Kompetenzen dürfte angesichts der zunehmenden Digitalisierung von Ausbildung, Arbeit und gesellschaftlicher Teilhabe weiter an Bedeutung gewinnen. Die Umsetzung der Förderbestandteile variiert dabei zum Teil sehr stark. Ein Erfahrungsaustausch zwischen den Projektträgern könnte hilfreich sein, um die Wirksamkeit der Angebote zu steigern.

- *Voneinander lernen*: Produktionsschulen weisen im Vergleich zu Jugendwerkstätten und „sonstigen“ Projekten höhere Ausbildungsquoten, längere Verweildauern und geringere Abbruchquoten auf. Erste Tendenzen zur Erklärung dieser Unterschiede lassen sich bereits auf Basis des Evaluationsberichts ableiten. Der Vergleich der Projekttypen stellt jedoch nicht den Schwerpunkt der Analysen dar. Eine systematischere Untersuchung der Erfolgsfaktoren (bzw. der Unterschiede) könnte hilfreiche Erkenntnisse liefern, die sich ggf. auf die anderen Projekttypen übertragen lassen.

7.3 Fortgang der Evaluation von QuB

Ein zentraler Schwerpunkt der zukünftigen Evaluation wird auf der Analyse der mittelfristigen Verbleibe der Teilnehmenden liegen. Hierfür ist eine telefonische Befragung ehemaliger Teilnehmender (CATI) vorgesehen. Ziel ist es, Informationen zu den weiteren Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen zu gewinnen und die Nachhaltigkeit der im Projekt erzielten Entwicklungen näher zu beleuchten. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dazu beitragen, mögliche längerfristige Wirkungen der Förderung auf die berufliche und soziale Integration der Teilnehmenden abzuschätzen.

Ergänzend sind weitere qualitative Untersuchungen geplant. Diese sollen insbesondere die Chancen, Herausforderungen und Grenzen der heterogenen Teilnehmendenzusammensetzung aus Sicht der Projektträger und der Teilnehmenden vertieft analysieren. Darüber hinaus sollen die Ursachen der hohen Abbruchquoten näher untersucht werden. Damit werden zwei zentrale Befunde der Zwischenbewertung aufgegriffen, die für die Weiterentwicklung der Förderung von besonderer Relevanz erscheinen.

Die Monitoringdaten geben Auskunft über die materielle und finanzielle Umsetzung der Förderung sowie die Entwicklung zentraler ProgrammKennzahlen. Der Abschlussbericht wird somit sowohl Erkenntnisse zur Zielerreichung und Wirksamkeit als auch zur weiteren Umsetzung des Programms bis zum Ende der Förderperiode bereitstellen.

Literatur

Achatz, J.; Fehr, S.; Schels, B.; Wolff, J. (2012): Ein-Euro-Jobs, betriebliche und schulische Trainingsmaßnahmen. Wovon junge Arbeitslose im SGB II am meisten profitieren. IAB-Kurzbericht 6/2012. Online abrufbar unter: <https://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0612.pdf>.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (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-da-teilen-2024/bildungsbericht-2024.pdf>.

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (2013): Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: Das NRW-Modell. WSI-Mitteilungen, 1/2013, S. 42–51. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2013-1-42>.

Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Barlovic, I.; Renk, H.; Schaffer, F. et al. (2025): Ausbildungsperspektiven 2025 – Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/ausbildungsperspektiven-2025>.

Barth, D.; Angst, J. (2018): Psychische Belastungen im Jugendalter und ihre Bedeutung für den Übergang Schule – Beruf. In: Sabatella, F.; von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, R. (2024): Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 53(2), S. 14–17.

Beckmann, J.; Wicht, A.; Siembab, M. (2023): Career Compromises and Dropout from Vocational Education and Training in Germany. In: Social Forces, 102(2), S. 658–680.

Bennett, J.; Scheller, F. (2020): Zweiter Evaluationsbericht zur regionalen Umsetzung des ESF in Baden-Württemberg 2014–2020. Online abrufbar unter: https://www.esf-bw.de/fileadmin/user_upload/Foerderperiode_2014-2020/Evaluation_und_Monitoring/ESF-BW_Zweiter_Evaluationsbericht_regionale_Foerderung_final.pdf.

Bennett, J.; Feldens, S.; Muratdagi, S.; Porwol, F. (2022): Abschlussbericht zum ESF-Programm „Qualifizierung und Beschäftigung junger Menschen“. Europäischer Sozialfonds Hessen 2014–2020. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderperiode-2014-2020/evaluierung-des-op-esf-hessen/506368/7fc6288024831460bf042ebbe37e3284/isg-evaluationsbericht-qub-20190613-data.pdf>.

Bennett, J. (2023): Evaluation der „Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit“. Europäischer Sozialfonds Bayern 2014–2020. Online abrufbar unter: https://www.esf.bayern.de/imperia/md/images/stmas/esf_2022/abschlussbericht_fa2_barrierefrei.pdf.

Braun, F.; Lex, T.; Rademacker, H. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Buchert, J.; Lübcke, E.; Saniter, A. (2014): „Ich will mich eher konzentrieren Richtung Altenpflege und Sicherheitsdienst“. Berufsorientierung im Übergangssystem Einstiegsqualifizierung: Eine Fallstudie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 27, S. 1–16.

Buck, P. (2024): Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf. Zur Persistenz „normalbiografischer“ Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen. In: Euler, D.; Sloane, P. F. E.; Dilger, B.; Jenert, T. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 74. Bielefeld: wbv.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018 – C Schwerpunktthema: Berufsorientierung. Online abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf.

Bylinski, U. (2018): „Jedem eine Chance“: Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 47/2018, S. 6–10. Online abrufbar unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/9244>.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2016): Werkpädagogische Förderangebote im Übergang Schule–Beruf. Landesgeförderte Jugendwerkstätten und Produktionsschulen. Paritätische Arbeitshilfe 14. Berlin.

Dornmayr, H.; Löffler, R. (2014): Die Rolle von Betriebspraktika im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

Diesel-Lange, K.; Klein, J. (2024): Das Betriebspraktikum als lernwirksame Umgebung der schulischen Beruflichen Orientierung. In: Diesel-Lange, K.; Staden, C.; Ziegler, B. (Hrsg.): Berufliche Orientierung im digitalen Wandel. bwp@ Spezial 22. Online abrufbar unter: https://www.bwpat.de/spezial22/diesel-lange_klein_spezial22.pdf.

Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 83. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangsschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld: Bertelsmann.

Frommberger, D. (2010): Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1.

Fuchs, P.; Bauer, F. (2009): „Fördern“ beim Wort genommen! Betriebliche Praxiserfahrung und einzelfallbezogene Qualifikation als Schlüssel zum Erfolg für Langzeitarbeitslose. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 18, S. 200–215.

Fuchs, P.; Gellermann, J. F. C.; Kutzner, S. (2018): Die Ausbildungsverlierer? Fallstudien zu Entkoppelungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Granato, M. (2013): Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung. Die Bedeutung von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. In: Hadjar, A.; Hupka-Brunner, S. (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim: Beltz Juventa, S. 213–241.

Granato, M.; Christ, A. (2022): Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung. In: Ertl, H. et al. (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf: Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 26–34.

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.

Heinecke, M.; Keßler, C.; Christ, A.; Gei, J. (2023): Jugendliche auf Ausbildungsstellensuche: Ausbildung im Wunschberuf und Bewerbungsaktivitäten. Deskriptive Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2021. BIBB Discussion Paper. Online abrufbar unter: https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Heinecke_et-al_Wunschberuf.pdf.

Held, J.; Bröse, J.; Rigotti, C.; Donat, D. (2014): Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf: Berufsorientierung junger Menschen mit Migrationsgeschichte. Opladen: Budrich Uni-Press.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2022): Programm des Landes Hessen für den Europäischen Sozialfonds ESF+ in der Förderperiode 2021 bis 2027 im Ziel „Investitionen in Beschäftigung und Wachstum“. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderhandbuch-2021-2027/grundsätze-2021-2027/579554/e5576ba3490ea9e6f030c062d504ef34/esf-programm-2021-2027-hessen-data.pdf>.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2023): ESF Hessen: Förderhandbuch 2021–2027: Arbeitshilfen. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/esf-hessen/foerderhandbuch-2021-2027/arbeitshilfen-2021-2027>.

Hessisches Statistisches Landesamt (2024): Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen – Ergebnisbericht 2024. Online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2024-11/iabe_ergebnisbericht_2024.pdf.

Hochmuth, M. (2023): Das Betriebspraktikum als Erfolgsfaktor für einen realisierten Übergang in die Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 52(2), S. 46–50. Online abrufbar unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18673>.

Hoffschroer, M.; Schaumann, U.; Wenner, N. (2004): Berufsorientierungspraktika. Betriebliche Praktika in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Holtmann, A. C.; Ehlert, M.; Menze, L.; Solga, H. (2021): Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? In: *European Sociological Review*, 37(2), S. 218–237.
- Kelle, U. (2022): Mixed Methods. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–177.
- Knize, V.; Wolf, M. (2024): Arbeitsmarktintegration von jungen Erwachsenen in der Grundsicherung: Maßnahmen bei einem Arbeitgeber erhöhen Beschäftigungschancen. IAB-Kurzbericht 7/2024. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Kobi, S.; Dietrich, C.; Kasteel, E. F.; Gehrig, M. (2015): Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Berufsintegrationsprojekten für Personen mit Migrationshintergrund. In: Geisen, T.; Ottersbach, M. (Hrsg.): *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287 ff.
- Kohlrausch, B.; Solga, H. (2012): Übergänge in Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 753–773.
- Kohlrausch, B. (2020): Wirkungen von Maßnahmen und Programmen zur Berufsorientierung bei geringqualifizierten Jugendlichen: Befunde und Forschungsperspektiven der Evaluations- und Interventionsforschung. In: Brüggemann, T.; Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB, S. 509–519.
- Krugmann, S. (2015): *Berufsorientierung und Lebensplanung in der Hauptschule: Konzeption und Praxis*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kümmel, U.; Hampel, P.; Meier, M. (2008): Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 555–571.
- Mayring, P.; Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–648.
- Mielenz, M. O. (2026): Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus (BQS+). Zwischenbericht der Programmevaluation. Unveröffentlichter Bericht.
- OECD (2025): *The State of Global Teenage Career Preparation*. Paris: OECD Publishing. 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.
- Ohlemann, S. (2021): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung: Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Queisser, U. (2010): *Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ratschinski, G.; Struck, P. (2012): Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen

Längsschnittstudie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22. Online abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf. Letzter Zugriff: 19.07.2023.

Richter, M. (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen: Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.

Sabatella, F.; von Wyl, A. (Hrsg.) (2018): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Wiesbaden: Springer VS.

Schauer, J.; Abele, S. (2024): Heterogenität in der Ausbildungsreife nicht studienberechtigter Schulabgänger:innen – eine latente Profilanalyse auf Basis des nationalen Bildungspanels. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, S. 291–319.

Scheu, T.; Klee, G.; Brändle, T.; Boockmann, B. (2021): Die Rolle der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. Ergebnisse einer Befragung bei Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. In: dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung e. V., 60(1), S. 35–40.

Schmid, G. (2026): Nachhaltige Übergänge von der Schule in den Beruf gestalten. Kann Deutschland von Dänemark lernen? WZB Discussion Paper EME 2026-001. Online abrufbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2026/eme26-001.pdf>.

Sittig, M. (2023): Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973729>.

Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, H. (2017): Ausbildungsreife als Konzept zur Erklärung von Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildung? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Bildungsforschung Band 39. Bonn/Berlin: BMBF, S. 139–160.

Staatsanzeiger für das Land Hessen (2023): Fördergrundsätze zur Hessischen Arbeitsmarktförderung. In: Staatsanzeiger des Landes Hessen, 26/2023. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/neuigkeiten/619294/c47dd70fc86f665aa9c917c0e0d4a0b4/foerdergrundsätze-zur-hessischen-arbeitsmarktförderung-data.pdf>.

Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Karst, K.; Kuhl, P.; Pant, H. A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann.

Struck, P. (2013): Berufswahlprozesse Jugendlicher – Effekte von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 11. Online abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws11/struck_ws11-ht2013.pdf.

Umbach, K.; Mertens, M. (2014): Jugendwerkstätten und Produktionsschulen. Dialog zu konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. BBJH-Fachtagung 2014: Checkpunkte. Bereitgestellt über das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Ulrich, A.; Röhrig, A.; Schmitt, L.; Schorr, N.; Wydra-Somaggio, G. (2026): Junge Menschen ohne Berufsabschluss im Arbeitsmarkt in Hessen – Entwicklungen seit 2014. IAB-Regional Hessen 01/2026.

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

Wößmann, L. (2025): Bildungsleistungen verbessern, Chancengerechtigkeit erhöhen. In: ifo Schnelldienst, 78(01), S. 27–32.

von Wyl, A.; Sabatella, F.; Zollinger, D.; Berweger, B. (2018): Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. In: Sabatella, F.; von Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Wiesbaden: Springer VS.

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